

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DO MOVIMENTO HUMANO**

**VANESSA BELLANI LYRA**

**A CRIAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO RIO GRANDE  
DO SUL: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PARA A CONSTRUÇÃO DO  
CAMPO (1940-1970)**

Porto Alegre  
2013

**VANESSA BELLANI LYRA**

**A CRIAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO RIO GRANDE DO SUL: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PARA A CONSTRUÇÃO DO CAMPO (1940-1970)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor(a).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janice Zarpellon  
Mazo

Porto Alegre  
2013

CIP - Catalogação na Publicação

Bellani Lyra, Vanessa

A CRIAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
DO RIO GRANDE DO SUL: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES)  
PARA A CONSTRUÇÃO DO CAMPO (1940-1970) / Vanessa  
Bellani Lyra. -- 2013.  
276 f.

Orientadora: Janice Zarpellon Mazo.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de  
Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto  
Alegre, BR-RS, 2013.

1. História da Educação Física. 2. Formação de  
professoras(es). 3. Escola. I. Zarpellon Mazo,  
Janice, orient. II. Título.

Esta pesquisa é dedicada a todas aquelas pessoas que têm a coragem de  
(re)escrever as suas próprias histórias.

## **Agradecimentos**

Ao findar esse processo tão intenso de formação, é maravilhoso poder agradecer a um grupo especial de pessoas e instituições que dele participaram direta e/ou indiretamente. A seu modo e a seu tempo, cada qual contribuiu de forma incontestável para tornar possível o alcance desse sonho. Portanto, se assim desejarem, considerem-no também, de vocês.

Agradeço, primeiramente, à inspiração e à proteção de Deus. A Sua presença, ao longo dessa trajetória, foi sempre sentida.

Agradeço imensamente aos meus pais, por representarem “a base do campo”. Em particular, nesse momento, gostaria de agradecê-los por terem me proporcionado uma formação de qualidade ao longo de toda a minha trajetória escolar. Muito dos êxitos que trago aqui é fruto desses investimentos anteriores.

Agradeço, à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janice Zarpellon Mazo, por um processo tão completo de orientação. Entre as proximidades e as distâncias da Serra e do Litoral sul-rio-grandense, tal processo foi acompanhado de perto por preocupações atentas e, sobretudo, abertas a um crescimento mútuo.

Agradeço às(aos) professoras(es) membros da banca: Prof. Dr. Alex Branco Fraga, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Berenice Corsetti, Prof. Dr. João Carlos Jacottet Piccoli, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suraya Darido. Obrigada por me ensinarem novos caminhos, a partir de suas observações.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ione Ribeiro Valle, pelos ensinamentos de vida iniciados no Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina. Agradeço, particularmente, pelo apoio e incentivo que me trouxeram a iniciar o curso de Doutorado, no ano de 2009.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), pela confiança. Tornar-se “professora doutora” em uma universidade de tamanho reconhecimento é uma verdadeira honra.

Agradeço à CAPES, pelo incentivo financeiro (bolsa) ofertado durante os quatro anos de estudo.

Agradeço a todas as “minhas” entrevistadas, por emprestarem suas memórias ao campo da Educação Física. Espero que este estudo seja capaz de fazer com que muitos estudantes e profissionais da área as conheçam.

Agradeço aos funcionários do Arquivo Público do Rio Grande do Sul, do Centro de Memória do Esporte, do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, da Biblioteca Edgar Sperb e da Biblioteca da Faculdade de Educação, desta universidade. Agradeço, também, aos funcionários do PPGCMH, pelo atendimento eficaz e sempre carinhoso.

Agradeço aos colegas pesquisadores do Núcleo de Estudos em História do Esporte e da Educação Física (NEHME). Todos os momentos juntos serviram de crescimento e fomentaram as discussões trazidas neste estudo. Em especial, no contexto acadêmico, agradeço aos amigos Sergio e Luciane, pela possibilidade de construir uma forte amizade.

Agradeço aos meus irmãos pela presença constante, mesmo de longe.

Agradeço ao meu querido Joel Lovison, pelo amor, paciência e companheirismo incansáveis.

“O que constitui o passado funde-se sem ruptura com o presente, assim como este se funde com o futuro. Podemos ver isso com clareza quando o futuro, transformado em presente, transforma-se, por sua vez, em passado. É somente na experiência humana que se encontram essas grandes linhas demarcatórias entre ‘hoje’, ‘ontem’ e ‘amanhã’”.

(ELIAS, 1998, p. 66).

## RESUMO

A Escola Superior de Educação Física (ESEF) foi a primeira instituição criada no estado do Rio Grande do Sul, com a finalidade de especializar professoras(es) para a atuação profissional. Por permanecer como a única a desempenhar tal função durante o tempo de 30 anos (1940-1970), a referida instituição recebe lugar de destaque nesta pesquisa, na medida em que é compreendida como condição de possibilidade para a construção do campo da Educação Física no estado do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, o objetivo geral aqui privilegiado foi o de percorrer a trajetória histórica da ESEF, (re)construindo-a naquilo que julgou-se sua principal função diante do então emergente campo da Educação Física sul-rio-grandense: a formação de professoras(es) especializadas(os) para a atuação no ambiente escolar. Partindo-se de uma perspectiva histórico-cultural de análise, fomentada pela interface com a categoria sociológica “campo”, operacionalizada a partir da obra de Pierre Bourdieu, o estudo é conduzido no sentido de identificar as condições de emergência, de inserção e de funcionamento da ESEF em sua função formadora. A investigação assentou-se na análise de documentos escritos, iconográficos e orais, os quais foram concebidos enquanto materiais e textos históricos, portadores de mensagens, sentidos e finalidades particulares ao seu contexto. Assim interpretadas, as fontes revelaram que a ESEF estabeleceu-se como instituição que refletia os interesses e modelos nacionais pré-estabelecidos e, ao mesmo tempo, apresentava um modelo protagonista ao cenário educacional do Estado. Uniformizadora das práticas e modos de ensinar Educação Física no ambiente escolar, a ESEF foi responsável por contribuir significativamente para a criação das bases do campo, ao lançar-se à tarefa de formar as(os) primeiras(os) professoras(es) especializadas(os) e irradiá-las(os) pelas escolas primárias, secundárias e/ou normais de diversas regiões do estado do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: História da Educação Física; Formação de professoras(es); Escola.



## **ABSTRACT**

The School of Physical Education (ESEF) was the first institution created in the state of Rio Grande do Sul, in order to specialize teachers for professional performance. For being the only one to play such a role during the time of 30 years (1940-1970), that institution receives a prominent place in this research, as it is understood as a condition of possibility for the construction of the field of physical education in the state Rio Grande do Sul. Accordingly, the overall goal here was privileged to traverse the path of cultural-historical ESEF, (re) building it in what was believed to be its main function before the then emerging field of Physical Education South -Rio Grande: the training of teachers specialist for the performance in the school environment. Starting from a historical-cultural analysis - fostered by the interface with the sociological category "field", adopted and inspired by the work of Pierre Bourdieu - the study is conducted in order to identify emergency conditions, and working insertion ESEF in its formative function. The research is grounded on the analysis of written documents, iconographic and oral, which were designed as material and historical texts, carriers of messages, meanings and purposes to their particular context. This interpreted, the sources revealed that ESEF established itself as an institution that reflected the interests and national pre-established models and at the same time presented a model protagonist of the educational scenario of the state. Standardizing practices and ways of teaching physical education in the school environment, the ESEF was responsible for contributing significantly to creating the foundations of the field, to throw himself to the task of forming former teachers specialized and leaving them for primary, secondary and / or normal in various regions of the state of Rio Grande do Sul.

**Keywords:** History of Physical Education; Training of teachers; School.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Resultado numérico da busca por artigos científicos relacionados à temática “História da Educação Física” em periódicos da Educação Física .....	28
Ilustração 2 - Resultado numérico da busca por artigos científicos relacionados à temática “História da Educação Física” em periódicos da História .....	28
Ilustração 3 - Resultado numérico da busca por artigos científicos relacionados à temática “História da Educação Física” em periódicos da Educação Física .....	29
Ilustração 4 - Quadro comparativo dos currículos de formação de professoras(es) da Escola Normal de Porto Alegre (1872 -1881).....	58
Ilustração 5 - Carga horária semanal das disciplinas do Curso Complementar (1901) - Colégios Distritais.....	64
Ilustração 6 - Carga horária semanal das disciplinas do Curso Complementar (1906) – Escolas Complementares.....	67
Ilustração 7 - Currículo de formação das(os) professoras(es) da Escola Complementar – Curso Complementar (1909).....	69
Ilustração 8 - Carga horária semanal das disciplinas do Curso Complementar (1916) .....	76
Ilustração 9 - Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, 1919.....	85
Ilustração 10 - Quadro comparativo dos currículos de formação do professorado do Ensino Normal (Escola Normal) e Complementar (Escola Normal e Escolas Complementares). Ano de 1929.....	89
Ilustração 11 - “Normalizando” .....	97
Ilustração 12 - “Um ideal em mim”.....	134
Ilustração 13 - Organização da SEC/RS - Decreto n. 578/42.....	145
Ilustração 14 - “Mulheres até (e sobretudo) debaixo d`água”.....	165
Ilustração 15 - “A Cruz e Cruzeiro” .....	167
Ilustração 16 - “O Baile de Madeira” .....	168
Ilustração 17 - “Rascunhando” .....	171
Ilustração 18 - Corpo Docente da ESEF - 1940/1941 .....	176
Ilustração 19 - Corpo Docente da ESEF – 1955 .....	177
Ilustração 20 - Diretores da ESEF (1940 a 1970).....	179
Ilustração 21 - Uniformes da ESEF .....	182
Ilustração 22 - “O uniforme e a forma I”.....	183
Ilustração 23 - “O uniforme e a forma II”.....	184
Ilustração 24 - “O uniforme e a forma III”.....	184
Ilustração 25 - “O uniforme e a forma IV” .....	185
Ilustração 26 - “O Branco, o Novo” .....	187
Ilustração 27 - Esquema da Sessão de Ginástica Metodizada para os ciclos secundário e superior .....	200
Ilustração 28 - Mapa das cidades de origem dos alunos matriculados nos Cursos Normal e Superior.....	210
Ilustração 29 - Relação de alunos matriculados no Curso Normal de Educação Física - 1940 a 1956 quanto ao sexo .....	213

Ilustração 30 - Relação dos alunos matriculados no primeiro ano do Curso Superior de Educação Física, em relação ao sexo (1941 - 1968) .....	218
Ilustração 31 - Mapa das Escolas Superiores de Educação Física do Rio Grande do Sul que, na década de 1970, apresentaram em seu corpo docente, professoras(es) formadas(os) pela ESEF de Porto Alegre .....	227

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos de formação profissional oferecidos pela ESEF (1940 a 1970).	148
Tabela 2 - Expansão dos Cursos Superiores de Educação Física no Brasil - década de 1970.....	159
Tabela 3 - Número de matrículas no Curso Normal da ESEF quanto ao sexo.....	213
Tabela 4 - Número de matrículas no Curso Superior da ESEF quanto ao sexo .....	218

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	<b>19</b>
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	<b>26</b>
<b>3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	<b>55</b>
3.1 A “EDUCAÇÃO FÍSICA” ENQUANTO DISCIPLINA CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PRIMÁRIAS(OS) NO RIO GRANDE DO SUL REPUBLICANO .....	56
3.2 A “EDUCAÇÃO FÍSICA” E AS REPRESENTAÇÕES DE MODERNIDADE NA ESCOLA PRIMÁRIA DO RIO GRANDE DO SUL .....	78
3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) ESPECIALIZADAS(OS) EM EDUCAÇÃO FÍSICA: OS CURSOS INTENSIVOS .....	95
<b>4 A CRIAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO RIO GRANDE DO SUL</b> .....	<b>111</b>
4.1 O CUMPRIMENTO DE UMA OBRIGATORIEDADE LEGAL E PEDAGÓGICA	112
4.2 DE UM MODELO NACIONAL AO PROTAGONISMO DE UM MODELO ESTADUAL.....	137
4.3 A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO PRÓPRIO PARA A PRODUÇÃO DE SENTIDOS COMUNS .....	163
<b>5 A ESEF E O CAMPO: A IRRADIAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	<b>173</b>
5.1 DESENVOLVIMENTO DE UM MÉTODO DE ENSINO OU DE MODOS DE ENSINAR.....	174
5.2 UM CENTRO IRRADIADOR DE PROFESSORAS(ES).....	204
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>230</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>246</b>
<b>APÊNDICE 1 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS</b> .....	<b>265</b>
<b>APÊNDICE 2 – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> ....	Error!

Bookmark not defined.

## PREFÁCIO

“Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas [...]”  
Clarice Lispector

Dentre todos os desafios com os quais me deparei durante a tessitura desta tese, um deles me foi particularmente instigante: precisar o seu início. Embora, a primeira vista, cercar um objeto de análise no tempo e no espaço se apresente como tarefa fácil a qualquer pesquisador que considere rigoroso o seu teor metodológico, não foi exatamente com essa espontaneidade que tais marcos estruturais se revelaram nesse processo. Essa busca exaustiva pelos pontos de origem dos fatos históricos aqui elencados nos exigiu uma postura investigativa que, ao mesmo tempo em que se constituía pouco afeita a atalhos e abreviações, mostrava-se uma “releitura” ou uma “nova versão” dos caminhos já traçados por outros pesquisadores. Desse modo, desisti do projeto de “inventar” a ESEF para, simplesmente, “reinventá-la” e resolvi entregar-me à escrita, nem que fosse um “dizer o mesmo”. A essa altura já havia conquistado a convicção teórica de que o mesmo, ele mesmo, pressupõe sempre o novo, o inesperado, o nunca antes dito.

Assim, a expressão “releitura” passou, definitivamente, a fazer parte de meu vocabulário cotidiano, a ponto de transcender as esferas da pesquisa científica e invadir as dimensões de minha vida pessoal. À medida que fontes e fatos históricos eram, então, lidos na perspectiva da releitura, nascia, ao mesmo tempo em que se construía o texto, uma nova escrita de mim mesma, menos definitiva em seus julgamentos e mais tolerante à ideia de infinitude de possibilidades. Em outras palavras, houve muita vida acontecendo nesse período de quatro anos da qual, certamente, apenas em parte estará contemplada nas linhas que seguem. Meus esforços de pesquisa, no entanto, foram no sentido de que minha modesta escrita fosse capaz de abrigar ao máximo todas essas transformações que, chorando e sorrindo, tive oportunidade de viver.

Nesse instante, portanto, onde formalmente cabem no texto-produto as elucubrações iniciais, o breve dizer de Clarice Lispector, aqui trazido como epígrafe, elucida o entendimento de que é preciso começar a dar vida às memórias autobiográficas com vistas a aprofundar a reflexão sobre quem sou, síntese dialética

de quem fui, ao me constituir sujeito no passar do tempo e sobre o objeto de pesquisa acerca do qual, desde há algum tempo, debruço-me e continuo a investir.

Nesse sentido, ao olhar para minha trajetória, vejo que as escolhas feitas durante o trajeto resultaram em um caminho formado por muitas histórias. Histórias que permanecem até hoje na minha; histórias que ficaram pelo tempo; histórias que nasceram ou mesmo, aquelas histórias que se transformaram em outras. Histórias individuais, histórias de pessoas em grupo, histórias com finais felizes e outras, que me trouxeram um grande amadurecimento antes da felicidade. Assim, da mesma forma como ocorre com os sons de uma sinfonia, cada uma dessas histórias variou em seu tempo, sua intensidade, sua duração. Reconhecidamente únicas, cada uma delas, a seu modo, trouxe algo de novo para a (re)construção da minha.

Uma das escolhas que fiz para minha vida e que considero das mais acertadas foi a de seguir a carreira de professora pesquisadora. Essa, por sua vez, possibilitou-me a realização de um sonho há muito gestado e planejado: ser professora universitária, ou seja, ser professora de professores. Hoje, orgulhosamente, falo desse lugar, que com o tamanho de sua responsabilidade me invade tanto quanto me completa. Se logo abaixo falarei brevemente sobre todos os encontros que tive na vida e que me possibilitaram ocupar hoje esse lugar, faço aqui menção às belas palavras do poeta Vinícius de Moraes, as quais, intimamente sei, referem-se a minha profissão:

A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida. É preciso encontrar as coisas certas da vida, para que ela tenha o sentido que se deseja. Assim, a escolha de uma profissão também é a arte do encontro, porque a vida só adquire vida, quando a gente empresta a nossa vida, para o resto da vida.

Vamos, pois, aos encontros.

Finalizada a graduação em Educação Física, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2004), prontamente iniciei um curso de Especialização *Lato-Sensu*<sup>1</sup> na área, ao mesmo tempo em que retornava aos bancos da universidade (Universidade Federal de Santa Catarina) para cursar disciplinas isoladas no curso de graduação em Pedagogia. Nessa ocasião, na qual optei por frequentar disciplinas que não eram contempladas no currículo da Educação Física, pude ter o privilégio

---

<sup>1</sup> Especialização *Lato-Sensu* em Exercício Físico aplicado a Grupos Especiais, pela Universidade Gama Filho, finalizada em agosto de 2007.

de conhecer a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ione Ribeiro Valle que, um ano depois, viria a ser a minha orientadora no curso de Mestrado em Educação. Minha pesquisa, na ocasião, formalizou-se sobre o título de “Escola Superior de Educação Física de Florianópolis e o campo<sup>2</sup> da formação de professores: uma história, um olhar, uma identidade” e esteve vinculada à Linha de Pesquisa Educação, História e Política, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esse encontro trouxe para mim um crescimento ímpar nas mais diversas esferas da vida. Deste, outros encontros surgiram e aqui destaco a oportunidade que tive de participar do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina<sup>3</sup> (GPEFESC) durante o tempo do Mestrado. Esse grupo, liderado pela Prof.<sup>a</sup> Ione em parceria com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Dores Daros, proporcionou muitos momentos de reflexões e discussões, além de ter incentivado a elaboração de um número importante de artigos que publiquei e, sobretudo, a participação em congressos científicos e demais eventos.

Foi em um desses congressos, o XII Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, realizado em setembro de 2008, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que eu tive o prazer de conhecer a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janice Zarpellon Mazo. Ao assistir a conferência proferida por ela, pouco a pouco, fui me identificando com a fala dela, mal eu sabia que, nesse novo

---

<sup>2</sup> Para além dos ganhos pessoais, incontáveis por sua natureza, agradeço particularmente, à Prof. Ione, pela aproximação com a obra de Bourdieu. Seus ensinamentos sobre o autor, em parte adquiridos em aulas em que com ele vivenciou na França, no período de seu doutoramento; em parte provenientes de uma rotina incansável de estudos sobre sua obra, contagiaram-me de forma irresistível. Para além, pude vivenciar no período do mestrado, também sob a orientação da referida professora, a disciplina Seminário Avançado em Dominação e Reprodução Social, a Sociologia de Pierre Bourdieu, a qual me proporcionou a leitura e reflexão de diversos artigos escritos pelo autor, e aqui utilizados de forma direta ou indireta.

<sup>3</sup> O GPEFESC, vinculado ao PPGE/CED/UFSC e à Linha de Pesquisa Sociologia e História da Educação/SHE, dedica-se ao estudo e à discussão da questão docente em suas múltiplas dimensões: formação, carreira, memória, resultando: - dissertações e teses; - apresentação de trabalhos em eventos internacionais, nacionais e locais; - relatórios de pesquisas; - publicações em periódicos e livros; trabalhos de iniciação científica. Aborda os seguintes temas: - história da formação de professores nos Cursos Normais do Estado, do século XIX aos dias atuais (institucionalização, currículo e organização didático-pedagógica); - a história republicana no Estado catarinense e a formação de professores e o ensino; - história e organização curricular e didático-pedagógica da formação de professores pelas instituições de nível superior no Estado; - diversos temas da problemática do ensino e da socialização profissional do corpo docente e sua particularidade no Estado. O Grupo de Pesquisa passou a se dedicar também aos estudos sobre o movimento de escolarização em Santa Catarina, tendo como foco a democratização da educação, a meritocracia escolar e os princípios que justificam as diversas políticas educacionais postas em prática no Estado. Endereço eletrônico: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0043708JCBR3WX>. Acesso em: 8 jan. 2013).



encontro, estava diante daquela que seria, também um ano depois, minha orientadora no curso de doutorado.

A defesa da dissertação se deu em 26 de fevereiro de 2009, ocasião em que se fechava um ciclo em minha vida. Nele estavam presentes professores muito importantes em minha trajetória<sup>4</sup>, dentre os quais, a Prof<sup>a</sup> Janice que, na ocasião do congresso, aceitara o convite de fazer parte da banca de avaliação. Novos laços nos uniram e, no retorno às rotinas de trabalho, comecei a frequentar as reuniões de um novo grupo de pesquisa, liderado pela própria professora: o Núcleo de Estudos em História do Esporte e da Educação Física (NEHME)<sup>5</sup>. As reuniões semanais, além de me proporcionarem acréscimos profissionais, também serviram de alicerce para novas amizades, construídas pouco a pouco no então novo e imenso Rio Grande do Sul.

O processo de doutoramento, portanto, iniciou-se efetivamente em agosto de 2009, quando a partir de então, essa pesquisa vinculou-se à Linha de Pesquisa “Representações Sociais do Movimento Humano”, do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física dessa universidade. Se, com o passar dos tempos, os contornos foram sendo afinados, sobretudo, a partir do processo de qualificação, ocorrido em maio de 2011, que as linhas tomaram, efetivamente, teor e forma.

Os dois primeiros anos de curso, marcados, além das reuniões de grupo, pelas disciplinas curriculares obrigatórias e eletivas favoreceram um intenso processo de produção e publicação de trabalhos científicos em periódicos especializados e eventos na área. Para além, ao término do segundo ano e início do

---

<sup>4</sup> A saber, a Prof. Dra. Vera Lucia Gaspar da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina e o Prof. Dr. Alexandre Fernandes Vaz, na Universidade Federal de Santa Catarina.

<sup>5</sup> O NEHME da ESEF/UFRGS tem como objetivo a produção e divulgação de pesquisas, além de atividades de ensino e de extensão (exposições, programa de rádio, palestras, dentre outros) sobre a história do esporte e educação física no estado do Rio Grande do Sul. Os temas de pesquisa buscam produzir interpretações sobre os processos de difusão das culturas das práticas corporais/esportivas, focalizando o fenômeno do associativismo esportivo (clubes, ligas, federações, sociedades de ginástica, comitês); as manifestações culturais (competições esportivas, festivais de ginástica, etc.); a gênese das instituições e entidades; as personalidades (professores, instrutores, mestres de ginástica, atletas, etc.) destacadas no cenário da educação física e do esporte sul-rio-grandense. A perspectiva teórico-metodológica dos estudos está ancorada nas Ciências Humanas e nas suas interfaces com a Educação Física e as Ciências do Esporte, fazendo-se avistar os referidos temas enquanto construções históricas e culturais. Nesse caminho, a História Social e a perspectiva da História Cultural emergem como pressuposto teórico empregados na construção das pesquisas, pautando-se, metodologicamente, nas dimensões da história oral e na utilização de fontes documentais, impressas e audiovisuais. Sobre o NEHME, consultar: <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0192409AJR0CLT>>. Acesso em 8 jan. 2013. Para além: <<http://www.facebook.com/nehme.rs>>

terceiro, pude vislumbrar minhas escolhas na prática da profissão ao vivenciar, com muita intensidade, o período curricular do estágio de docência. É realmente um desafio falar de História nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Dito de outra forma, trago aqui a fala de Hesse (2003), a partir da qual é possível pensar que o desafio parece estar em fazer com que a História faça sentido e encontre sua razão e pertinência diante das escolhas profissionais de nossos alunos:

Estudar história requer o conhecimento prévio de que com esse estudo se almeja algo impossível e importantíssimo. Estudar história significa entregar-se ao caos, conservando a crença na ordem e no sentido. É uma tarefa muito séria. Talvez seja até uma tarefa trágica. (HESSE, 2003, p. 41).

Assim traçada, essa linha que une minha trajetória de formação deflagra uma complementação de ideias e referenciais entre os processos de mestrado e doutorado, nos quais um campo de investigação muito particular e cheio de possibilidades de interpretação se abriu diante de mim: o estudo das instituições formadoras de professoras(es) de Educação Física. Adentrando-o de forma intensa e apaixonada, torna-se necessário pontuar, a partir de agora, as considerações iniciais da pesquisa.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo aborda a temática da construção do campo da Educação Física no estado do Rio Grande do Sul. Nesse imenso espectro, o objetivo geral aqui privilegiado foi o de percorrer a trajetória histórica da ESEF, (re)construindo-a naquilo que julgou-se sua principal função diante do então emergente campo da Educação Física sul-rio-grandense: a formação de professoras(es) especializadas(os) para a atuação no ambiente escolar. Tal política de especialização do professorado sul-rio-grandense foi aquecida pelo ideário educacional do Estado Novo (1937-1945), que passou a reconhecer na Educação Física escolar um elemento educativo privilegiado diante das novas demandas que se impunham às recém-chegadas gerações. Assim, pensar a preparação de professoras(es) que conduziriam os trabalhos se tornou uma demanda emergente, passando a receber investimentos financeiros, sociais e culturais que a materializou em instituições formadoras, autorizadas e reconhecidas nacionalmente: as escolas superiores de Educação Física.

O movimento nacional de criação de tais instituições escolares, com vistas à preparação docente, iniciou-se pela cidade do Rio de Janeiro, que anunciou a inauguração da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), no ano de 1939. Com inegável influência sobre a formação do campo da Educação Física no Brasil, sob diversos aspectos, aqui se destaca a sua participação na construção das estruturas organizacionais de instituições de ensino superior que a precederam, no contexto que emergia à aurora da década de 1940: a reorganização da Escola de Educação Física e Esporte de São Paulo (criada em 1934), a organização da Escola Superior de Pernambuco (1940) e a estruturação da Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul, que entrou em funcionamento no ano de 1940.

A ESEF, como passou a ser chamada em terras sul-rio-grandenses, foi a primeira instituição criada no Estado com a finalidade de especializar professoras(es) para a atuação na área, permanecendo como a única a desempenhar tal função, durante o período de 30 anos. A referida instituição recebe lugar de destaque nesta pesquisa, na medida em que é compreendida como elemento essencial para a construção do campo. Se o recorte temporal aqui adotado justifica o ano de 1940 como o marco de emergência da instituição, o ano de 1970 é eleito como elemento balizador por duas razões: a primeira, por deflagrar uma nova

fase à instituição, quando a mesma passou a integralizar o sistema federal de ensino (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); a segunda, por ser o momento em que novas instituições formadoras de professores são criadas no Estado, encerrando o período de exclusividade da ESEF.

A ESEF se estabeleceu como instituição que refletia os interesses e modelos nacionais preestabelecidos e, ao mesmo tempo, apresentava um modelo protagonista ao cenário educacional do Estado. Uniformizadora das práticas e modos de ensinar Educação Física, foi responsável por contribuir significativamente para a criação das bases do campo, ao lançar-se à tarefa de formar as(os) primeiras(os) professoras(es) especializadas(os) e irradiá-las(os) por todas as regiões do Estado.

Levando-se em consideração os fatos mencionados, cabe antes, dizer que ainda muito há para se falar sobre a ESEF, de tantos outros olhares e lugares acadêmicos. Aqui, a principal preocupação foi a de construir uma narrativa que desse conta de contemplar as três principais questões que emergiram dos diálogos que estabeleci com as fontes históricas, para os quais foram impressos tons de questionamento: a) Quais as estruturas de formação docente, anteriores à ESEF, que sustentaram e fomentaram sua chegada em 1940; b) Que dispositivos legais justificaram a criação da ESEF e quais foram as disposições pedagógicas que caracterizaram as condutas e ações iniciais da instituição; c) Quais as contribuições educacionais da ESEF para a construção do campo da Educação Física no Estado, durante o período em que permaneceu como única instituição especializada.

Cabe advertir que as três questões norteadoras da pesquisa foram abordadas neste texto de forma a complementarem-se na construção do argumento central de tese, a saber, “a ESEF como condição de possibilidade para a construção do campo da Educação Física no Rio Grande do Sul” sem, no entanto, perderem o sentido individual. O que quero dizer com isso é que o ritmo de escrita que procurei imprimir ao texto permite a leitura de cada capítulo, individualmente, sem prejuízos ao seu entendimento final: em diálogo, partes e todo coexistem em sua singularidade.

Com isso, contrariando uma lógica temporal, algumas informações podem aparecer no texto de forma recorrente, pois muitas vezes se tornou necessária à volta às bases de constituição do campo para avançar na compreensão. Também cabe a ressalva de que uma pergunta feita à determinada realidade histórica apresenta respostas que se reformulam recorrentemente. Portanto, as questões

norteadoras serviram mesmo ao trabalho de nortear a escrita dos capítulos, sendo que suas respostas podem ser encontradas em outros espaços do trabalho, para além dos limites capitulares a que se propuseram estar inicialmente. A fim de que o leitor tenha uma visão ampla da lógica, segundo a qual tais informações foram compiladas neste texto, a seguir é apresentada a estrutura organizacional dos capítulos e subcapítulos que a compõe.

O primeiro capítulo compreende o texto em que nos encontramos nesse momento, intitulado “Considerações Iniciais”. Neste, duas direções principais nortearam a escrita de seu conteúdo: a primeira, na qual privilegiou-se a identificação do objetivo geral, do argumento central a ser defendido e das questões norteadoras deste estudo e, a segunda, na qual a intenção precípua traduziu-se em apresentar a estrutura a partir da qual as informações contidas nesta tese foram organizadas.

O segundo capítulo, intitulado “Pressupostos Teórico-Metodológicos”, foi destinado à apresentação das principais filiações teóricas e metodológicas que sustentaram e acompanharam a construção desta pesquisa. Nesse capítulo, a escrita foi conduzida no sentido de clarificar ao leitor as principais eleições conceituais feitas no campo teórico e metodológico e, sobretudo, de tornar visíveis as suas operacionalizações na interpretação do objeto de estudo.

O terceiro capítulo desta pesquisa, intitulado “Antecedentes Históricos da Escola Superior de Educação Física”, foi construído em torno do movimento de percorrer as políticas de formação de professores de Educação Física que existiam no Rio Grande do Sul, antes da chegada da ESEF. Para além das estruturas regimentais e curriculares, interessou-me saber também, os elementos conjunturais que, no momento, animaram a ideia de formação especializada para a área. Este capítulo está dividido em quatro subcapítulos.

O subcapítulo 3.1, denominado “A disciplina de Educação Física na formação de professoras(es) primárias(os)” nos traz à tona a questão de que se outrora concentrada no espaço/tempo de apenas uma disciplina nos currículos das Escolas Normais e Complementares do Estado (quando presente), a Educação Física crescia em presença no arranjo escolar à medida em que foi sendo considerada um elemento de transformação importante pelos debates educacionais modernos. Tal progressão da Educação Física no campo educacional foi contemplada, por sua vez, no subcapítulo 3.2, denominado “A Educação Física e a representação de

modernidade na escola primária”, no qual se tornou possível estabelecer uma relação direta, para as escolas sul-rio-grandenses, entre as noções de higiene, saúde, modernidade e educação do movimento corporal. Com a intenção de acompanhar o ritmo de crescimento dos interesses voltados à Educação Física enquanto fator de educação, os esforços iniciais de uma diferenciação da área do grande campo educacional foram contemplados nesse momento do texto, onde a formação especializada para atuar com a Educação Física nas escolas ganha fôlego nos chamados Cursos Intensivos, criados ainda em 1929. O subcapítulo 3.3, denominado “A formação de professoras(es) especializadas(os) em Educação Física: os ‘Cursos Intensivos’” percorrem a trajetória desses cursos até o ano de 1938, momento em que as fontes consultadas não mais trouxeram registros acerca de seu funcionamento. Isso me levou a evidenciar que alguns redirecionamentos de ordem nacional feitos ao campo, impuseram limites aquele arranjo de formação que nascera das motivações e convicções estaduais. Nesse movimento, ao tornar-se importante um pensamento “mais demorado” sobre a formação de professores de Educação Física, o espaço de três meses, ofertado até então pelos Cursos Intensivos, passou a ser visto como insuficiente e inadequado em muitas direções. Fechava-se, assim, um ciclo na história da Educação Física sul-rio-grandense e, ao mesmo tempo, abria-se outro.

A construção deste novo ciclo foi o que animou a escrita do quarto capítulo, intitulado “A criação da Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul”. O diálogo constante com as fontes, e as reflexões que pude fazer a seu respeito à luz da teoria fizeram com que este momento do texto fosse conduzido, tendo por base duas direções distintas e complementares: a ESEF chegava ao Rio Grande do Sul para cumprir as determinações legais que passaram a reger a formação especializada e, ao mesmo tempo, unificar os discursos educacionais que circulavam no Estado, contribuindo para isso, com o alinhamento dos modos de pensar e fazer a Educação Física. Nessa direção, o presente capítulo foi estruturado em dois subcapítulos.

O subcapítulo 4.1, denominado “O cumprimento de uma obrigatoriedade legal e pedagógica” assinala que a ESEF foi gestada num período político marcado, sobremaneira, pelos processos de nacionalização, e a instituição não ficou alheia a esse contexto que lhe perpassa todas as estruturas de sustentação. Desse modo, se a educação escolar foi um dos principais alvos das campanhas nacionalizadoras, a

formação dos professores para atuar nesses espaços recebe incentivos que a fazem caminhar nos mesmos passos, rumo aos mesmos caminhos. Sem muitas dificuldades, foi possível perceber que esse movimento pedagógico que tomou o Brasil nas décadas de 1930 e 1940, no qual se empreendeu uma noção civilizadora inquestionável, encontra na ESEF razão e reforço para suas convicções. Assim protegida e sustentada, a ESEF surge no ano de 1940 trazendo ao campo uma organização das práticas de Educação Física, antes nunca vistas no Estado.

Nesse caminho, o subcapítulo 4.2, denominado “Um modelo nacional e o protagonismo de um modelo estadual” ocupa-se em tratar desse processo de reprodução/ produção de modelos. Se é certo que as instâncias nacionais serviram de parâmetro para as instâncias estaduais, é necessário, antes de tudo, compreender as particularidades que se fizeram presentes e possíveis aqui no Estado. Em contrapartida, muitas ocasiões foram pontuadas, em que o estado do Rio Grande do Sul servia ao trabalho de ser “exemplo” ao restante da Educação Física do país. Nessa direção, os esforços de uma diferenciação se acentuam no subcapítulo 4.3, intitulado “A construção de um espaço próprio para a produção de sentidos comuns”. Nesse, percorreu-se a trajetória de criação da sede principal da ESEF, levada a feito no ano de 1962, como expressão de sua busca por consolidar-se no espaço social que demarcava o campo da Educação Física do Rio Grande do Sul.

O quinto capítulo, intitulado “A ESEF e a irradiação de professoras (es) no Rio Grande do Sul”, pretendeu abordar a instituição naquilo que foi compreendido como a sua maior contribuição para a educação sul-rio-grandense, durante o período analisado: para a atuação nas escolas primárias, secundárias e/ou normais. Sustentada por todo o contexto trazido à tona nas duas primeiras partes deste trabalho, A ESEF encarregou-se da função formadora a partir do ano de 1940 e, até o ano de 1970, permaneceu como a única instituição a desempenhar essa função em todo o Estado. Nesse espectro, se legiões de professores foram formados nos mais diversos cursos, sobretudo no Curso Superior, a participação da mulher nesse processo de profissionalização da área é enfatizada na intensidade de sua presença nos cursos de formação. Cabe ressaltar que aqui compreendeu-se a formação de mulheres para a docência em Educação Física inserida no interior do grande campo da formação de professores de Educação Física em geral, e não como se a primeira possuísse uma esfera própria, separada e independente da dinâmica mais ampla

que se estabelecia na política educacional do Estado.

Por sua vez, o subcapítulo 5.1, denominado “Desenvolvimento de um método de ensino ou de modos de ensinar” centrou-se na análise das convicções de Educação Física então atuais, que se fizeram circulantes no âmbito da ESEF. Os esforços de análise, nesse subcapítulo, foram recrutados no sentido de identificar a pretensa uniformidade didática ou, em outro sentido, revelar a pluralidade de ideias e métodos defendidos pela instituição em suas rotinas de ensino. Se, em âmbito nacional, o Método Francês de Educação Física despontava como uma metodologia reconhecida, autorizada e, por essa razão, digna de ser adotada pelas escolas superiores de formação docente, aqui, procurou-se identificar as influências que a ESEF recebera de outras metodologias de ensino trazidas pelas particularidades de seu contexto.

No subcapítulo 5.2, denominado “Um centro irradiador de professoras(es)”, a ação formadora da ESEF é interpretada sob uma ótica que se aproxima da ordem quantitativa. Na procura pelas contribuições concretas de formação de mão-de-obra, este subcapítulo ocupou-se em identificar a participação direta da ESEF na formação das(os) primeiras(os) professoras(es) especializados para o trabalho no âmbito escolar, que advinham das mais diversas cidades, localizadas em distintas regiões do Estado. Na mesma medida, o intento procurou localizar a participação da ESEF na construção das demais escolas superiores de formação docente, na medida em que formou muitas(os) das(os) primeiras(os) professoras(es) que compuseram os seus corpos docente e diretivo.

O sexto capítulo trouxe à tona as Considerações Finais do estudo, essas obtidas através do processo interpretativo das fontes históricas que privilegiamos. Por sua vez, o sétimo e último foi reservado à listagem de todas as referências utilizadas para a elaboração da tese.

Assim, ao discorrermos sobre a posição ocupada pelas mulheres na formação profissional, estaremos também nos dirigindo às posições ocupadas pelos homens no arranjo estrutural deste mesmo campo social. Ao invés de direcionar o nosso olhar para a escrita de um estudo que privilegie unicamente uma história das mulheres, como se estas pudessem ser seres isolados no campo de formação em questão, procurei ter o cuidado de, fazendo o movimento contrário, compreendê-las como parte fundante de uma nova dinâmica profissional liderada por homens, mas que por meio dessas mulheres se tornou possível no espaço escolar. Para tanto, é



justamente nessa parte do estudo que as vozes de minhas entrevistadas (e de alguns entrevistados) se fazem mais presentes na escrita desta história.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentaram o eixo central de análise desta pesquisa são aqui pontuados. Antes do mais, importa destacarmos e, ao mesmo tempo, assumirmos a localização desta pesquisa na tradição da historiografia da Educação, aqui entendida como um campo de estudo que tem como objeto de análise o que se refere ao tempo e ao espaço educacionais. Para além, em termos teórico-metodológicos utilizados no campo da História da Educação, esta pesquisa se aloca dentre aquelas que se propõem a investigar a história de instituições escolares. De acordo com Werle (2004, p. 14), a história das instituições escolares “é uma tentativa de enunciar, de elaborar um discurso, uma interpretação à qual se daria um estatuto privilegiado, vinculado, o mais possível, a diferentes momentos ou fases da instituição e a seu contexto.”

Longe da intenção de alcançar “a instituição em si”, como se essa fosse portadora e mensageira de uma “essência institucional” a ser descrita, a autora (WERLE, 2004) enfatiza a convicção de que estudos assim classificados não devem ser encarados como meros relatos de acontecimentos, como outrora o foram. Antes, devem ser encarados na dimensão de uma versão possível, uma narrativa, uma representação.

Ao abordarem a constituição do campo da História da Educação no Brasil, Diana Vidal e Luciano Faria Filho (2005) apontam que foi a partir do fim da década de 1960 que cresceu significativamente a produção de trabalhos em História da Educação no Brasil. Tal crescimento, segundo eles, foi impulsionado pelo surgimento dos programas de pós-graduação em Educação e, posteriormente, já nos anos 1980, pela criação do Grupo de Trabalho "História da Educação" da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). A partir de então, como ainda apontam os autores, esses espaços tornaram-se centros de formação de pesquisadores, de crítica historiográfica e de difusão de novos parâmetros de investigação na área, como a História das Mentalidades, o (Pós)estruturalismo e a História Cultural, influenciando vários centros de ensino e pesquisa no Brasil (VIDAL; FARIA FILHO, 2005). Ainda que seja um campo de estudos recente, como aponta Lombardi (2004), é possível identificarmos, mesmo que em um breve olhar, uma profusão muito intensa de

artigos, dissertações e teses voltadas ao estudo histórico das mais variadas faces do sistema educacional.

Interessante, também, é o estudo de Galvão e Lopes (2010) sobre o perfil dos que pesquisam na área. Segundo as autoras, há aqui uma relação direta que se estabelece entre a História da Educação e o campo de ensino: aqueles que pesquisam o passado da educação possuem formação diversificada (pedagogos, historiadores, professores especialistas em suas áreas). Movidos por inquietações de naturezas diversas, essa “heterogeneidade” de olhares na produção é apontada pelas autoras como elemento que gera grande pluralidade de opções teórico-metodológicas e de temas que emergem das demandas de cada campo do conhecimento.

Assim, se as fronteiras se aproximam de forma muito íntima entre História, Educação Física e Educação, é imprescindível que haja, por parte do pesquisador, uma inserção profunda e comprometida nos pressupostos desses campos. Sobretudo, sublinham as autoras, para um trabalho sério e relevante, o pesquisador que se lança a estudar os aspectos históricos da Educação deve conhecer bem as teorias e as metodologias da História e saber da prática com arquivos para que possa realizar a chamada “operação historiográfica.”<sup>6</sup>

Em face a esse diálogo de áreas de conhecimento e, sobretudo, a um crescente compartilhamento de objetos de análise, buscamos visualizar os espaços em que estão sendo produzidos os estudos históricos sobre a Educação Física, nos últimos dez anos (2002-2012). Com esse intuito, fizemos uma busca quantitativa por artigos científicos que privilegiassem o estudo da Educação Física em uma perspectiva histórica. Nesse espectro, os números trazidos nos quadros abaixo foram encontrados nos principais periódicos especializados nas áreas da Educação Física, História e História da Educação, e foram resultado de uma operação que utilizou como ferramenta de busca os descritores “História da Educação Física”; “História do Esporte”; “Formação de professores de Educação Física”. Alguns termos secundários, como “corpo”, “corporeidade”, “práticas corporais” também fizeram parte de um refinamento da busca. A intenção inicial focou os títulos e as palavras-chaves dos trabalhos localizados e, a seguir, uma análise mais detalhada nos remeteu a leitura dos resumos de cada um deles. Cabe ressaltar que, nessa

---

<sup>6</sup> O termo “operação historiográfica” foi utilizado pelas autoras em referência à ideia trazida por Michel de Certeau (1982, p. 27).

empreitada, os periódicos selecionados se encontram dentre aqueles de maior valor agregado pelo sistema WebQualis, para cada área de conhecimento específica.

Ilustração 1 - Resultado numérico da busca por artigos científicos relacionados à temática “História da Educação Física” em periódicos da Educação Física

Periódico	Qualis	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Movimento	A2	1	4	0	5	3	6	1	5	10	5	4
Motriz	A2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (SP) <sup>7</sup>	B1	1	0	1	1	0	1	0	1	4	2	3
Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)	B1	1	15	7	3	1	1	3	5	3	0	7
Revista da Educação Física UEM	B2	2	1	0	1	0	0	2	0	4	2	3
Licere	B2	3	4	1	1	0	0	2	0	6	1	2

Fonte: Produção da pesquisadora

Ilustração 2 - Resultado numérico da busca por artigos científicos relacionados à temática “História da Educação Física” em periódicos da História<sup>8</sup>

Periódico	Qualis	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Revista Brasileira de História (ANPUH)	A1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
Estudos Históricos (RJ)	A1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	2

<sup>7</sup> Assume esse nome no ano de 2004. Antes, “Revista Paulista de Educação Física”.

<sup>8</sup> O *Qualis* destacado é relativo à área da História. Para a área da Educação Física, os periódicos citados enquadram-se na qualificação: A1 (Interdisciplinar); A2 (Interdisciplinar) e B3 (Educação Física), respectivamente.

História Questões e Debates	A2	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	7
-----------------------------------	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Fonte: Produção da pesquisadora

Ilustração 3 - Resultado numérico da busca por artigos científicos relacionados à temática “História da Educação Física” em periódicos da História da Educação<sup>9</sup>

Periódico	Qualis	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Revista Brasileira de História da Educação (SBHE)	A2	0	1	0	0	1	2	0	1	0	0	0
Cadernos de História da Educação (UFU)	A2	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1
Revista História da Educação (ASPHE)	B1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1

Fonte: Produção da pesquisadora

Nesse contexto, sentimos a necessidade de localizar nossa pesquisa na tradição historiográfica que a sustenta no campo científico. Em outras palavras, tornou-se importante inserir esta tese no rol de trabalhos acadêmicos em nível de pós-graduação, em todo o Brasil, que se ocupou em analisar as diversas instituições de ensino superior em Educação Física e, num modo particular, a formação de professores na área sob a perspectiva histórica. Para isso, recorreremos ao Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando como ferramenta de busca os descritores “Escola Superior de Educação Física” e “Escola de Educação Física”, e delimitando como intervalo de tempo os anos de 2002 a 2012.

<sup>9</sup> O *Qualis* destacado é relativo à área da Educação. Para a área da Educação Física, os periódicos citados enquadram-se na qualificação: B4 (Educação Física); B1 (Interdisciplinar) e B1 (Interdisciplinar), respectivamente.

Em nível de Mestrado, o primeiro trabalho que localizamos com tais características foi a dissertação intitulada “Escola de Educação Física em São Paulo/USP: um estudo sobre o currículo do curso de formação de professores de Educação Física (Décadas de 1960-1970)”. Essa pesquisa foi defendida, em setembro de 2002, pelo autor Kefren Kalegari dos Santos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O segundo trabalho identificado foi a dissertação intitulada “A contribuição da Escola de Educação Física do Exército para o Esporte Nacional (1933-2000)”. A pesquisa foi defendida, em abril de 2003, pelo autor Renato Souza Pinto Soeiro, no programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade Humana, da Universidade Castelo Branco.

O terceiro trabalho, localizado em nível de Mestrado, foi a dissertação intitulada “Departamento de educação física, escola superior de educação física e associação dos professores de educação física: o ordenamento da educação física no Estado de São Paulo no início da década de 1930”. Tal pesquisa foi defendida, em agosto de 2003, pelo autor Adriano Mastroso, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O quarto trabalho mapeado foi a dissertação intitulada “Constituição do Ensino Superior de Educação Física no Espírito Santo”. Essa pesquisa foi defendida em janeiro de 2004, pela autora Patrícia Pereira de Souza, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

O quinto trabalho localizado foi a dissertação intitulada “O Ensino Superior da Educação Física no estado de Pernambuco” (1940-1972). Tal pesquisa, por sua vez, foi defendida em maio de 2008, pelo autor Marcio Eustáquio Lopes Cavalcante, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco.

O sexto trabalho identificado foi, propriamente, a minha dissertação de mestrado, intitulada “Escola Superior de Educação Física de Florianópolis e o campo da formação de professores no estado catarinense: uma história, um olhar, uma identidade”. Reitero, conforme texto inicial, que defendi minha dissertação em fevereiro de 2009, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina.

O sétimo trabalho pontuado foi a dissertação intitulada “A trajetória de curso em Sorocaba: da Escola Superior de Educação Física à Faculdade de Educação

Física da ACM”. Essa pesquisa foi defendida, em novembro de 2010, pelo autor Kleber Trevisan, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Sorocaba.

Em nível de doutorado, a busca apontou como primeiro e único trabalho, a tese intitulada “Reforma Universitária e a USP: a integração da Escola de Educação Física em 1969”. A pesquisa foi defendida, em março de 2005, pelo autor José Roberto Gnecco, no programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de São Paulo.

A opção por estudar instituições formadoras de professores, sejam elas voltadas à Educação Física ou a outra área de conhecimento, é um desafio tão grandioso que arrisco a dizer que o pesquisador somente consegue ter consciência de sua magnitude, quando já está avançando na construção de suas ideias, em seu texto. Não raras vezes foram necessárias pequenas pausas na estruturação mais geral da pesquisa para que fossem visitados outros lugares dos quais dependiam o desenrolar da trama histórica ou mesmo, que desafiavam nossa curiosidade epistemológica. Assim, o que quero afirmar aqui é a ideia de que percorrer a criação de uma instituição formadora de professores requer um diálogo incessante com a teia de relações que a possibilitaram surgir, que a atravessaram em sua constituição e, também, que a sustentaram em suas principais finalidades. Nessa teia, por sua vez, encontram-se atores e agentes sociais, vozes e silêncios, respostas e questionamentos e, novamente, leituras e releituras.

O que assim queremos afirmar é o fato de que historicizar um fenômeno educativo, como a criação de uma instituição formadora de professores, traz desdobramentos significativos para a pesquisa educacional. Como nos traz DARIDO (2003), ao refletir sobre as tendências pedagógicas de outros tempo, é inegável ressaltarmos que os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física sofreram mudanças ao longo do tempo. No entanto, é prudente reconhecermos a influência de tais concepções de outrora como ainda presentes na formação do profissional de hoje.

Uma vez dependentes e coabitantes do mesmo espaço social, História e Educação têm seus significados intimamente entrelaçados, reforçando-se mutuamente, como bem nos traz Saviani (1998, p. 12):

[...] no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é

duplamente reforçada: do ponto de vista do **objeto**, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do **enfoque**, dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica.

No entanto, mesmo diante de todo esse panorama de sustentação que cresce em volume e precisão a cada ano, o reconhecimento da Educação, enquanto um objeto de investigação legítimo do campo historiográfico, não é um consenso entre os estudiosos da História. Entre outros exemplos, a abordagem feita em 1997 por Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas, na obra “Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia”, é reveladora dessa posição de apagamento à qual é submetida a História da Educação. Ao definirem na História os “Territórios do Historiador”, os “Campos de Investigação e Linhas de Pesquisa”, além de seus “Modelos Teóricos e Novos Instrumentos Metodológicos: alguns exemplos”<sup>10</sup>, os autores sequer mencionam a Educação como possibilidade de tornar-se objeto de análise. A esse respeito, cabe aqui a acidez apontada por Bourdieu (1975) na determinação que o mundo social faz acerca dos objetos legítimos de serem ou não estudados pelo mundo da “ciência”.

No artigo “Método científico e hierarquia social dos objetos”, Bourdieu observa que nos campos de produção simbólica existe uma hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos e que essa se constitui em uma das mediações através das quais se impõe a censura específica de um campo determinado. Observa, ainda, que as disciplinas científicas não ignoram os efeitos dessas disposições hierárquicas e que se tornam, elas mesmas, mecanismos de reforço dessa diferenciação. Assim, definindo-se em cada campo de estudo o que é legítimo a cada momento histórico, aquilo que fica de fora tende a ser afastado dos estudiosos por serem considerados gêneros, objetos, métodos ou teorias de menor prestígio.

---

<sup>10</sup> Três são as partes principais que compõem o livro “Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia”, publicado no Brasil em 1997, pelos historiadores Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas. A primeira parte, referente aos “Territórios do Historiador”, aborda as seguintes temáticas: História Econômica, História Social, História e Poder, História das Ideias e História das Mentalidades e História Cultural. A segunda parte aborda os “Campos de Investigação e Linhas de Pesquisa”, contemplando: História Agrária, História Urbana, História das Paisagens, História Empresarial, História da Família e Demografia Histórica, História do Cotidiano e da Vida Privada, História das Mulheres, História e Sexualidade, História e Etnia e História das religiões e Religiosidades. A Terceira parte, por sua vez, enfoca os “Modelos Teóricos e Novos Instrumentos Metodológicos: Alguns Exemplos”, compreende: História e Modelos, História e Análise de Textos, História e Imagem: Os Exemplos da Fotografia e do Cinema e História e Informática: o uso do Computador.



Em defesa da área, Corsetti (2006) aponta que ainda que haja a dificuldade por parte de uma parcela dos historiadores em reconhecer a Educação como um domínio da investigação histórica, é possível afirmar, sem dúvidas, que as ordenações teórico-metodológicas da Educação hoje não se distinguem daquelas que se estruturam em qualquer outra pesquisa histórica. Segundo a autora:

Os educadores passaram a entrar nos arquivos, com a curiosidade inquieta por novos temas, com uma capacidade de interlocução mais madura com outras áreas do conhecimento e sobretudo com o arrefecimento do viés imediatista, utilitarista e moralista que marcou o itinerário da História da Educação em nossos meios acadêmicos. (CORSETTI, 2006, p. 35).

Galvão e Lopes (2010) apontam que, nas últimas décadas, três grandes tendências influenciaram decisivamente o campo da História da Educação, renovando-o diante dos ditames da chamada “Historia Tradicional”: a História Social (que busca realizar uma história de um sujeito coletivo e das identidades sociais) e a Micro-história (prática historiográfica que se vale de referencial teórico diverso, mas se baseia na redução da escala da observação e análise minuciosa do material documental) e a Nova História Cultural (que busca no passado, em meio aos movimentos de conjunto de uma civilização, os mecanismos de produção dos objetos culturais).

Esta pesquisa, pois, aproxima-se dessa última perspectiva de análise, a da Nova História Cultural (NHC), com a qual compartilha uma série de afinidades teórico-metodológicas que serão agora explicitadas. Conforme nos ensina Peter Burke (2005, p. 7), a despeito de raízes, ocorrências e influências anteriores, a NHC melhor se sistematiza na década de 1970, resignificando tanto quanto revolucionando, uma variedade de abordagens conceituais ao possibilitar a emergência de novos paradigmas”.

Nesse sentido, Burke (2005) aponta os usos de autores advindos “de fora” do campo da história, como uma das características marcantes das pesquisas científicas inscritas nas dimensões da NHC. Destacadamente, o autor elege Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault e Pierre Bourdieu como os principais teóricos cujas obras foram particularmente importantes à geração de “novos pesquisadores”.

Assim elencados, as utilizações e apropriações feitas por eles se justificam

menos por uma aplicação direta de suas ideias ao passado que por uma grandiosa possibilidade de testar as teorias e assim investigar novos temas históricos ou, mesmo, visitar antigos. Ademais, se o objetivo atual das pesquisas em História da Educação é justamente fugir da simples narrativa dos fatos e acontecimentos históricos, o diálogo proporcionado por esses e outros autores inserem à narrativa histórica a dimensão analítica trazida pelos conceitos teóricos próprios às áreas de conhecimento de origem. Trata-se, pois, de um tensionamento da realidade histórica que a refaz continuamente, a partir de diferentes questionamentos e ângulos de visão.

Para tanto, torna-se fundamental, nesse momento, a evocação dos conceitos de Bourdieu a fim de que, a partir delas, clarifique-se a utilização de um conceito-chave nesta pesquisa, a saber, o conceito de “campo”. Esses conceitos - tomados aqui não como verdades absolutas, mas sim como elementos geradores do “tensionamento” acima referido - estão presentes na escrita deste texto como um todo, diluídos desde os ângulos de análise que imprimi às fontes, até a escolha das palavras na composição da própria redação. Assim sendo, compreendo a fala de Afrânio Catani (2002) quando este afirma, em artigo acerca do tema, que Bourdieu se tornou indispensável ao seu regime de leituras. Os pontos de vista do autor francês e a construção de seus conceitos foram, sim, “penetrando aos pedaços” (CATANI, 2002, p. 2) em minhas reflexões, tornando-se imprescindíveis para que se pudesse dar continuidade ao projeto de reconstrução histórica da ESEF.

Como anunciado, o conceito de “campo” constituiu a “linha mestra” do referencial teórico desta tese. Seguindo o ideário bourdieusiano, campo é concebido como um espaço social concorrencial marcado, sobretudo, por relações de força e monopólios a serem - em disputas simbólicas - estabelecidos, defendidos, quebrados e suas estratégias que advogam interesses que proporcionam acúmulo de capital simbólico. Por meio de sua teoria geral dos campos, Bourdieu (1983) aponta a existência de leis de funcionamento invariantes a todos os campos de produção cultural, que tornaram possível seu projeto de utilizar o referido conceito como um modo de pensar, um modelo de análise da sociedade: cada vez que se estuda um novo campo, seja ele de período ou área dos mais diversos, ao mesmo tempo, em que vêm à tona propriedades particulares que o definem e especificam, se faz avançar o conhecimento dos mecanismos universais dos campos que se determinam, por sua vez, em função de variáveis secundárias.

Em “As Regras da Arte”, Bourdieu (1996) nos oferece subsídios teóricos para pensar nossa pesquisa, a partir do estudo que faz acerca da gênese e estrutura do campo literário. Na referida obra, o autor coloca em xeque conceitos universalmente reconhecidos e tidos como verdades invariantes no campo das artes literárias, propondo, na mesma medida, a definição do que chamou “ciência das obras culturais”. Contrariamente ao pensamento clássico de engessamento das obras literárias no tempo e no espaço – próprios a tradição da história das ideias, na história das produções estéticas - às quais teriam em si um valor estético irredutível e inquestionável, Bourdieu traz à tona dois elementos constituintes desse olhar investigativo que propõe e que bem são descritos por Chartier (2002, p. 140):

o da necessidade de desenvolver uma **sociologia genética** que seja capaz de reconstruir, para cada momento histórico particular, como estas categorias ou outras foram definidas, de maneira que não sejam pensadas como universais, invariáveis, invariantes. A partir deste momento, trata-se de reintroduzir a dimensão histórica destas categorias que consideramos espontaneamente como universais, definir em que contexto, por quais razões foram estabelecidas e marcar a impossibilidade de utilizá-las retrospectivamente sem precaução e sem risco de anacronismo. A segunda questão deste livro de Bourdieu é dizer que esta sociologia genética é necessariamente uma forma de **pensar relacional**, um pensamento relacional. A obra, o artista, o filósofo só existem dentro de uma rede de relações visíveis ou invisíveis que definem a posição de cada um em relação à posição dos outros, ou seja, a uma posição social, em relação a uma posição estética (grifos nossos).

Ao ter como horizonte esse olhar, alimentado pelo viés crítico da sociologia de Bourdieu, a criação histórica da ESEF foi assim analisada nesta pesquisa. Nesse passo, na direção do traçado de uma “sociologia genética” capaz de nos aproximar das linhas e entrelinhas que possibilitaram a emergência da ESEF, no ano de 1940, foi necessário um mergulho aprofundado no passado do campo da formação de professores no Estado, a procura dos espaços que neste cabiam à preparação específica para a docência em Educação Física. Tal mergulho, por sua vez, foi impulsionado pelo desejo de identificar as estratégias de formação profissional que, ao passar do tempo, foram lançadas no Rio Grande do Sul e que fomentaram a criação de uma instituição “oficial”, exclusivamente destinada para este fim<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> É nesse sentido que Paiva (2004, p. 60) afirma que a expressão *educação física*, antes mesmo de podermos pensá-la como um campo - ou seja, como um espaço regido por suas próprias leis, ideias e finalidades - se faz presente no arranjo mais geral do campo educacional.

Em outras palavras, o que queremos assim dizer é que esse movimento de retorno, de “dobrar-se sobre si mesmo”, de autorreflexão apontado por Bourdieu (1992) como uma das engrenagens mais marcantes que faz funcionar os campos culturais, nos possibilitou avistar as tentativas de autonomização de um campo, que parece ter encontrado seu sentido mais autônomo a partir de 1940, com a criação da referida Escola. Procurando relacionar-se de forma protagonista com o campo em construção, adiantando-se em relação às formações que até então aqui se ofereciam, a ESEF outorga a si mesmo a missão de iniciar uma nova fase no que se refere à preparação do professorado para trabalhar com a Educação Física, nas escolas de todo o Estado. Daí, Chartier (2002, p. 141) afirmar que os campos culturais

[...] caracterizam-se pela incorporação, em cada momento histórico destes campos, de sua própria história, a partir dos diversos tipos de **relação** que os criadores, os produtores estéticos ou intelectuais, num dado momento do tempo, têm com o passado do campo, disciplina ou prática. Pode ser uma relação de repulsa e ruptura, como as revoluções estéticas; pode ser uma relação de paródia, como é o caso, por exemplo, de Dom Quixote; pode ser uma relação de recuperação e de integração do passado dentro do presente [...] (grifo nosso).

E foi, nesse sentido, relacional por excelência, que nos questionamos sobre as relações educacionais e culturais que estabeleceram a ESEF. De outro modo, foi possível nos questionarmos, também, sobre que relações essa instituição teria estabelecido com o campo. Se Bourdieu afirmou que essa “sociologia genética” é necessariamente uma forma de pensar relacional, ou seja, que se constrói sempre com base nas relações estabelecidas no interior do espaço social, tornou-se imperativo olhar para a rede de relações visíveis (ou veladas) que definiram a posição da ESEF no campo e a imprimiram características particulares, num dado tempo e espaço. É importante pontuarmos que tal rede, por sua vez, foi tecida no espaço social pelas diferentes dinâmicas e formas de sociabilidade e de coexistência de posições, ou seja, de relações estabelecidas entre indivíduos ou grupos, ou ainda, pela força exercida por relações mais abstratas.

Nessa compreensão de relações de poder presentes na base da construção do campo da Educação Física no Rio Grande do Sul, um elemento de extrema importância nos “salta aos olhos”: a hegemonia da presença de mulheres que

buscavam a formação profissional no campo da Educação Física. Se o uso do termo hegemonia aqui possa parecer um tanto apressado e, por vezes, distante da sinceridade de qualquer realidade histórica, talvez ele seja mais bem compreendido na ênfase que propus a dar ao fato de que os cursos criados para a formação de professores especializados na área, no Rio Grande do Sul das décadas de 1930 e 1940, receberam em suas turmas, principalmente, a matrícula de alunas mulheres.

Este estudo, no entanto, ao lançar luzes sobre a presença das mulheres no campo da formação de professores do Estado cria, inevitavelmente, condições de proximidade entre as formações oferecidas. Rumo à profissionalização da ocupação docente em questão, o quadro de participação feminina que se desenhava no estado do Rio Grande do Sul se mostrava protagonista de um processo que, pouco a pouco, se irradiava e se repetia nos demais estados brasileiros como foi o caso, entre outros, de nosso estado vizinho, Santa Catarina (LYRA, 2009).

Na esteira desses apontamentos, olhar para a história da formação de mulheres para a docência em Educação Física no estado Rio Grande do Sul, nos convida a alargar nossos horizontes de compreensão sobre as estruturas conceituais de nossa sociedade, na mesma medida em que Gordon *et al* (1976, p. 88) afirmam que tal opção metodológica implica não somente a construção de uma nova história das mulheres, mas sobretudo, a emergência de uma nova compreensão de história.

É justamente essa esperança do novo, ou seja, do recontar a história da profissão docente em Educação Física no estado do Rio Grande do Sul que mobiliza, neste estudo, a compreensão da participação das mulheres na edificação do campo profissional. Assim, elaborar novas (e sempre transitórias) conceituações históricas para o nosso tempo requer o revisitar dos caminhos até então utilizados para a construção das compreensões já conhecidas e, neles, criar novas formas e maneiras de caminhar. Nesse sentido, aproximar-se do passado pressupõe um esforço do pesquisador em despir-se de muitos conceitos e conhecimentos cristalizados que, de forma consciente ou velada, o constituem enquanto indivíduo partícipe da lógica de um mundo contemporâneo, cujas regras e fronteiras sociais são particularizadas em uma forma de pensamento. Assim, se somente é a partir do hoje que nos é possível olhar para trás, importa que, como sugere Sandra

Pesavento (2003)<sup>12</sup>, reconheçamos nossa participação como mediadores nesse processo de “presentificação do passado”.

Acessar o passado por meio da participação das mulheres é, nesse sentido, um dos mais grandiosos convites ao “despir-se” feitos ao pesquisador, para quem o horizonte de análise da realidade se assenta sobre os pilares da História Cultural. Se a este, como nos referimos anteriormente, é imprescindível reconhecer o filtro social, cultural ou político que interpõe ao representar o passado, para então, dele despojar-se; as mesmas exigências de compreensão lhe são feitas aqui para o entendimento da constituição do campo de formação profissional em questão.

Nesse sentido, ainda que este estudo esteja localizado fora do grupo daqueles que se voltam à história do gênero ou mesmo a uma perspectiva política feminista de análise, procurei aqui enfatizar as contribuições dadas pelas mulheres à constituição e ao desenvolvimento do campo da Educação Física no estado do Rio Grande do Sul. Em outras palavras, ao olhar para este quadro que tomou forma diante de mim, é possível pensar, mesmo que a título de divagação, que as mulheres foram peças fundamentais para a consolidação da profissão em terras sul-rio-grandenses. Eis, a seguir, os contornos do quadro: um grupo majoritariamente feminino que, entre as décadas de 1930 e 1970, profissionalizou-se na área da Educação Física para atuar no mercado de trabalho, ou seja, nas escolas primárias, secundárias e normais do estado do Rio Grande do Sul.

Relacionar a presença das mulheres à profissionalização em Educação Física, portanto, requer que a avistemos como construções sociais, haja visto que o ato de estabelecer conceitos e preconceitos, marcações e demarcações, permissões e proibições sociais passam, necessariamente, por dimensões que foram negociadas em domínios entre e para além da dicotomia dessa relação. Assim, análise da presença das mulheres, inserida nas pesquisas em História Cultural vem a ser uma perspectiva de reforço do poder do social sobre o triunfo das determinações biológicas, amplamente recorrentes nas pesquisas científicas que atravessaram os séculos XIX e XX.

Busca-se trazer à tona a presença massiva das mulheres como parte de um processo de construção histórica e, num mesmo movimento, atentando para o sempre renovado trabalho antagônico de des-historização de seus pressupostos; o

---

<sup>12</sup> “Entre aquilo que teve lugar um dia, em um tempo físico já transcorrido e irreversível, e o texto que conta o que aconteceu, há uma mediação” (PESAVENTO, 2003, p. 50).

pesquisador em História Cultural terá a possibilidade de avistar os elementos culturais que sustentam, eternizam e 'naturalizam', a cada momento histórico e em cada sociedade, tal estrutura de dominação. Nesse mesmo sentido, Silva (2007, p. 39) atenta para o fato de que a referida validade das relações de gênero, enquanto categorias de análise da realidade social estão, necessariamente, subordinadas ao engajamento social, pessoal e, sobretudo, crítico do pesquisador, tanto acerca dos significados que este usualmente atribui a tais relações, quanto no que diz respeito aos modos como lança, sobre estas, seus julgamentos e pensamentos mais particulares.

Certo é que, como falamos anteriormente, este trabalho de 'despir-se' das lentes de juízos de valores é parte integrante de um movimento mais amplo e complexo que envolve o pesquisador: dar-se conta de sua própria existência, enquanto uma construção que, fundamentalmente, é atravessada por edificações sociais e culturais. O pesquisador, nesse sentido, é recorrentemente atemorizado pelo fato de estar imerso em esquemas de pensamento, de 'aplicação universal', preocupados em registrar como que diferenças de natureza, das variações e dos traços distintivos que tais esquemas contribuem para fazer existir, ao mesmo tempo em as 'naturalizam', inscrevendo-as em um sistema de diferenças, todas naturais em aparência. Nesse caminho, Bourdieu (2005) enfatiza que as previsões comportamentais que tais diferenças engendram são incessantemente confirmadas pelo curso do mundo, sobretudo, por todos os ciclos biológicos e cósmicos:

A divisão entre os sexos parece estar 'na ordem das coisas', como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em *estado objetivado nas coisas* (na casa, por exemplo, cujas partes são todas 'sexuadas'), em todo o mundo social e, em *estado incorporado*, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação [...] O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. (BOURDIEU, 2005, p. 17-18, grifos do autor).

Desse modo, o autor destaca a dificuldade de emergir a (auto)consciência da relação social de dominação que está na base das relações sociais. Por uma inversão completa de causas e efeitos, estas últimas surgem como uma aplicação entre tantas outras, de um sistema de relações de sentido que se pretende compreendido como totalmente independente da arbitrariedade das relações de

força. Bourdieu (2005, p. 17) afirma ainda que o sistema de ‘mitificação’ que envolve a dissimulação do referido campo de forças, desempenha aqui um papel equivalente aquele descrito pelo campo jurídico nas sociedades diferenciadas: na medida em que os princípios de visão e de divisão que ele propõe estão objetivamente ajustados às divisões sexuais preexistentes, tal sistema consagra a ordem estabelecida, trazendo-a à existência conhecida e, reconhecidamente, oficializada.

De uma maneira ampla, se as mulheres foram protagonistas neste estudo, a análise histórica de suas posições tomou aqui uma proporção indiscutivelmente significativa. No entanto, esse movimento de proximidade com uma leitura generificada da realidade histórica estudada, exigiu certa cautela e demora sobre as leituras que a sustentaram. Nesse sentido, Scott (1995) alerta sobre alguns cuidados que merecem ser lembrados nos estudos históricos, justamente pela facilidade de recairmos na vala comum de uma “inovadora obviedade”.

Em outras palavras, o que queremos dizer é que aqui compreendemos a formação de mulheres para a docência em Educação Física inserida no interior do grande campo da formação de professores de Educação Física em geral, e não como se a primeira possuísse uma esfera própria, separada e independente da dinâmica mais ampla que se estabelecia na política educacional do Estado. Assim, ao discorrermos sobre a posição ocupada pelas mulheres na formação profissional em Educação Física no Estado, estaremos também nos dirigindo às posições ocupadas pelos homens no arranjo estrutural desse mesmo campo social. Ao invés de direcionarmos nosso olhar para a escrita de um estudo que privilegie unicamente uma história das mulheres, como se estas pudessem ser seres isolados no campo de formação em questão, procuraremos ter o cuidado de, fazendo o movimento contrário, compreendê-las como parte fundante de uma nova dinâmica profissional liderada por homens, mas que por meio dessas mulheres se tornou possível no espaço escolar. Aliás, como nos lembra Scott (1994), o gênero é justamente esta categoria relacional, que coloca os sexos em diálogo constante na atividade de construção e reconstrução do espaço social.

Na esteira desses cuidados, o desafio maior foi o de incluir o protagonismo das mulheres no interior do estudo, fazendo-o se relacionar com as demais lentes utilizadas para a tentativa de compreensão da ESEF. Procurei, assim, entender tal presença como uma categoria de análise da sociedade que coloca frente a frente não apenas homens e mulheres em termos de diferenciação sexual, mas,



sobretudo, que dialoga com as questões políticas e econômicas na definição da ordem e hierarquização do que é legítimo aos atores sociais. Em outras palavras, tomadas de empréstimo de Scott (1994, p. 76), o teor dessas afirmações giram em torno do escape a uma visão funcionalista fundamentada, em última análise, na biologia, e o conseqüente reconhecimento de que: “[...] as relações entre os sexos são sociais.”

Assim, formar-se professora de Educação Física nos cursos da ESEF parece ter configurado um novo espaço profissional, autorizado às mulheres, por se tratar justamente de uma função a ser realizada dentro das esferas femininas do magistério. Algumas constatações a este respeito, embaladas pelas posições sociais ocupadas pelos professores e professoras neste cenário vieram a acrescentar na amplitude dessa discussão, propondo uma mudança no foco da compreensão e na ordem dos produtos históricos existentes.

De outro modo, pensar essas relações entre posições no espaço social trouxe à tona um outro horizonte de visão ao próprio tempo histórico. Ele mesmo, aqui avistado na perspectiva relacional, favoreceu a uma leitura binária de suas qualidades, ou seja, o “novo” estabelecendo-se no espaço social em posição oposta ao “velho”. De uma forma ainda mais íntima com o contexto em análise, esse binarismo melhor é traduzido na lutas de representação entre o que foi considerado “moderno” e “inovador” e seu contraponto, ou seja, o “antigo”, o “atrasado”. Desse modo, Clarice Nunes (1996) alimenta essa discussão ao afirmar que é possível se pensar que, na modernidade, o moderno e o tradicional são complementares entre si e fazem sentido, justamente, na sua oposição:

Neste sentido, o moderno pode ser visto como a expressão do que tem o tempo a seu favor, o que avança, e a tradição como a expressão do que luta contra o tempo, o que resiste. Em ambos ocorre a projeção de um futuro em que um dos lados irá obrigatoriamente desaparecer. Nesta situação, o presente é percebido na sua instabilidade e transitoriedade. É uma passagem, e como tal está em permanente estado de tensão. Esta tensão temporal é encarnada no espaço. Ele passa a ser recortado por oposições que jogam com a polarização entre o moderno e o tradicional, criando um simbolismo geográfico específico que se reflete na noção de espaço escolar. (NUNES, 1996, p. 157).

Nessa esteira de justaposições, onde foram colocadas em diálogo as categorias de tempo e espaço social, emergiram, em meu regime de leituras,

aquelas acerca do que se inventariou chamar “modernidade pedagógica” (NUNES, 1996) e as diversas faces que seu discurso tratou de imprimir para o campo da formação de professoras(es) no estado do Rio Grande do Sul, particularmente, à formação para a Educação Física. Em um movimento circular, próprio à construção do conhecimento histórico, essa busca cujo objetivo foi o de encontrar as diretrizes específicas para a área reafirmou o diálogo que precisávamos tecer, a todo momento, com o campo mais geral da Educação tomado, por sua vez, como uma das principais preocupações governamentais.

Para além, como nos define Carvalho (2000), a renovação tão advogada nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, era revestida da atmosfera de nobreza que a ciência se preocupou em engendrar a esse novo contexto estruturante. Assim, a modernidade pedagógica define-se como os

[...] estilos distintos de normatização das práticas escolares que buscam legitimar um saber pedagógico de tipo novo, moderno, experimental e científico, produzindo estratégias concorrentes de configuração do campo dos saberes representados como necessários à prática docente. (CARVALHO, 2000, p. 111).

Nesse sentido, ao surgir em meio a esse movimento de revolução educacional, a ESEF é compreendida na vanguarda dos processos reformadores da educação sul-rio-grandense. Mensageira do “moderno”, a Escola firma sua posição no campo ao trazer para o Estado o que havia de mais atual sobre o ensino da Educação Física, produzido, por sua vez, nos debates educativos ocorridos em nível nacional. É certo, no entanto, que os formatos de formação anteriores a ESEF, assumidos, por exemplo, pelos Cursos Intensivos de Educação Física, criados em 1929, já advogavam para si essa posição de pioneirismo face ao movimento modernizador da área. No entanto, é justamente com a criação da ESEF que o “moderno” encontra o “oficial” e, deste, tornando-se parte, consolida um modelo de referência no campo.

De outro modo, o adjetivo “moderno” que passou a acompanhar a ideia de se formar professores especializados para atuar com a Educação Física é aqui percebida como parte de um processo de mudanças muito mais amplo, ocorrido nos modos de se conceber a educação, sobretudo, aquela ocorrida no espaço escolar sul-rio-grandense. Acompanhando, a seu tempo, as releituras trazidas pelo movimento da Escola Nova, a organização da escola gaúcha se abria (assim como o

fez a escola paulista, trazida na fala de NUNES (2000, p. 375), à presença de outros elementos educativos:

Por baixo e por dentro das modificações produzidas na organização escolar, o que estava em jogo era uma reforma do espírito público que exigiu o alargamento da concepção de linguagem escolar e que, superando o tradicional domínio oral e escrito das palavras, buscou a construção de todo um sistema de produção de significados e comunicação interativa [...] Por este motivo os espaços de aprendizagem se multiplicaram: não apenas as salas de aula, mas também as bibliotecas, os laboratórios, a rádio educativa, os teatros, os cinemas, os salões de festa, os pátios, as quadras de esporte, os refeitórios, as ruas, as praças e os estádios desportivos.

Como teremos oportunidade de demonstrar, a ESEF foi significativamente responsável pela ocupação desses novos “espaços de aprendizagem” escolar, trazidos pelo movimento modernizador. Instituído-se no campo, no ano de 1940, e nesse permanecendo por 30 anos, como a única Escola a exercer tal função formadora, a ESEF foi assim compreendida como um *locus* irradiador de conhecimentos, saberes e práticas autorizadas a exercerem-se e, como tal, produtora do “espírito moderno” nos espaços educacionais ocupados por seus egressos.

Como não poderíamos deixar de mencionar, essa mediação entre formação docente e modernidade pedagógica encontrou viabilidade, no interior da Escola, no pensamento militarizado que a edificou e que fora, sobremaneira, inspirado pela política educacional varguista, levada à cabo no período do Estado Novo (1937-1945). Do mesmo modo como ocorria nas aulas de Educação Física das escolas primárias, onde a ideia de uma educação física aliou-se à educação da moral e do civismo; na ESEF, esse tripé ideológico estava fortemente assegurado pela presença de militares nos cargos mais altos de poder e autoridade, de onde trataram de alinhavar as suas costuras.

Na ESEF, portanto, a modernidade pedagógica encontra o teor de sua expressão ao procurar aliar, a um só tempo, a formação docente à formação de uma “corporeidade”<sup>13</sup> brasileira”. Com a “complexificação” dos objetivos nacionais,

---

<sup>13</sup> A inserção desse conceito na pesquisa veio a partir do Seminário Memória e Representações Culturais..., vivenciado no Programa de Pós-Graduação em História, desta universidade e que teve como professor responsável o Dr. Francisco Marshall.

justificou-se a criação de políticas educacionais cada vez mais incisivas sobre as ações da vida privada, inclusive sobre as finalidades a que deveriam servir o corpo e suas potencialidades. Dessa maneira, era preciso ensinar aos “gauchinhos” (CORDEIRO DE FARIAS, 1981), fossem estes filhos de brasileiros ou de imigrantes, que seu corpo era, de fato, brasileiro. Essa abordagem dos acontecimentos históricos sublinhou a ideia, da qual comungo, da indissociabilidade de natureza e cultura (SILVA) nos esforços de conceituação do corpo humano. Como nos traz Rodrigues (1983), biologia e cultura se definem mutuamente no conceito de corporeidade, segundo o qual,

a **estrutura biológica** do homem lhe permite ver, ouvir, cheirar, sentir, pensar e a **cultura** lhe forneceria o rosto de suas visões, os cheiros agradáveis ou desagradáveis, os sentimentos alegres ou tristes, os conteúdos do pensamento. (RODRIGUES, 1983, p. 21, grifos nossos).

Em outras palavras, procurou-se estabelecer na Educação e na Educação Física, em particular, a cultura das formas de uso adequado do corpo, do domínio sobre si e do direcionamento de suas potencialidades, aqui diretamente pautados por uma ideia de construção de um novo Brasil. Afinal, se no processo de modernização da Educação, o corpo passa a ser visto como uma dimensão do ser humano que também participa do processo educativo, conduzir e/ou reconduzir suas linguagens é visto como algo importante e, sobretudo, moderno.

Ao adotar como referência teórica desta pesquisa, ou seja, como os “focos de luz” que foram lançados sobre todos os seus elementos constituintes (desde os mais evidentes até aqueles mais abstratos), os conceitos de “campo” e “modernidade pedagógica” foram exaustivamente percorridos nas fontes históricas sobre as quais me debrucei. Cabe agora me demorar um pouco em relatar o(s) encontro(s) com estas fontes, em seus diversos locais de guarda a que tive acesso e, no mesmo movimento, pontuar as formas que elegi como adequadas para o seu tratamento e interpretação. Esse movimento de presença ao qual nos lançamos agora é parte do processo desencadeado pelo trabalho do historiador da educação que, no dizer de Chaunu (1989), é também a construção do seu próprio “espaço histórico”. Sobre essa questão, Tambara (2000) nos provoca a respeito das preocupações teóricas e metodológicas que devem cercar os historiadores (ou pesquisadores em história, como eu) fazendo o seguinte alerta:

O que me parece fundamental é estar atento à existência de uma preocupação constante no sentido de evitar-se uma atomização do real, a perda de referência da totalidade, e a imersão em temas inócuos e politicamente desmobilizantes. [...] Estes objetos de pesquisa precisam, necessariamente, ser submetidos a análises que os insiram em investigações de séries de longo curso. [...] Entretanto, não é questão de produzir História da Educação como um amontoado de fatos. Mas, há necessidade de resgatar a base empírica de nossas investigações. (TAMBARA, 2000, p. 84).

Essa preocupação esteve latente durante todo o meu processo de formação, inclusive em momentos anteriores, nos quais se construiu o pré-projeto de tese. A visita aos arquivos da cidade de Porto Alegre,<sup>14</sup> em busca dos mais diversos documentos que me auxiliassem na reconstrução de meu objeto de pesquisa, foi uma constante em minhas rotinas de pesquisa. Se o olhar era conduzido pelo anseio de localizar a ESEF em meio aos documentos pesquisados, necessário se tornou um alargamento em seu ângulo de visão e, portanto, o contato com documentos que “falassem” sobre os acontecimentos que ocorriam em seu entorno. Afinal, como nos lembra Prado (2010, p. 125), a pesquisa em História da Educação deve se esforçar em “pesquisar a sociedade como um todo no período analisado e nunca entender um acontecimento como isolado”.

Tais visitas, por sua vez, renderam uma gama imensa de fontes documentais que tornaram possível a elaboração desta tese. Certamente, nem todas estão aqui citadas de forma direta no texto final, mas cabe ressaltar a importância que essa leitura representou para a análise e o entendimento daquelas que permaneceram. Foram portanto, as que chamei, respeitosamente, “fontes de ligação”, ou seja, não menos importantes, possibilitaram-me a montagem deste grande quebra-cabeças.

Nesse sentido, parti aos arquivos com um duplo propósito: localizar toda a documentação que eu pudesse encontrar sobre a ESEF (regulamentos, leis, imagens, reportagens de jornais locais, periódicos especializados da época, etc.) e, no mesmo movimento, identificar as fontes que me auxiliassem a entender a trajetória que a Educação Física percorreu no processo de escolarização do Rio

---

<sup>14</sup> Desse modo, os arquivos em que pesquisei, ao longo das 15 visitas realizadas, foram os seguintes: Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (sete visitas); Biblioteca Edgar Sperb (duas visitas); Centro de Memória do Esporte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (três visitas); Biblioteca Setorial da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (duas visitas); Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (uma visita), além de inúmeras visitas virtuais ao LUME – Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Grande do Sul. Esse movimento que, a princípio pode parecer desnecessário à temática em estudo, foi de fundamental importância para que se pudesse compreender as condições de criação da Escola, em 1940. Sobre esse último, é preciso, no entanto, reconhecer as dificuldades que o cercaram e que, por sua vez, apontam em outras duas direções.

A primeira delas diz respeito a uma variedade de nomenclaturas que se dirigia às instâncias organizacionais da arquitetura educacional do Estado. Como todo processo, o estabelecimento do sistema educacional sul-rio-grandense passou por diversas fases e administrações que procuraram, a cada novo evento, marcar sua gestão com a criação de novos arranjos e a consequente supressão dos anteriores. Assim, com a mesma velocidade em que apareciam registradas as “Divisões”, “Departamentos”, “Comissões” e “Institutos”; estes desapareciam nas publicações do ano seguinte, dando lugar a novos reordenamentos. Isso exigiu de mim muita paciência e persistência, não somente para o entendimento de uma linha vertebral que unia o processo como um todo, mas também para, ao mesmo tempo, localizar a Educação Física nesse arranjo de constantes mudanças. Aliás, como bem nos remetem Lopes e Galvão (2001, p. 92), “o trabalho com as fontes exige, antes de tudo, paciência”.

A segunda direção aponta no sentido de reconhecer que muito se escreveu sobre a estruturação da chamada “Instrução Pública” no Estado, porém, “de dentro” da sala de aula. A Educação Física, como nos mostrou o estado da arte anteriormente descrito, ainda fica reduzida a estudos pontuais dentro dos interesses do campo de pesquisas da História da Educação<sup>15</sup>. Diante disso, em muitos momentos, foi preciso aliar a paciência a uma certa ousadia nas interpretações que se construíram pouco a pouco, a partir das fontes. Assim, não descurando de uma relação íntima com a teoria e a metodologia aqui advindas do campo da Sociologia, da Educação e da História, as interpretações que tecemos sobre as fontes analisadas contou com fatores próprios ao trabalho do pesquisador, a saber, “cuidado, atenção, intuição e criatividade” (CORSETTI, 2006, p. 36).

Se o documento em si não é a História, nem tampouco é capaz de fazê-la, como afirmam Lopes e Galvão (2001), é necessário a escolha de um método de

---

<sup>15</sup> Em contrapartida, podemos citar a profusão de artigos sobre a temática “História do Esporte”, especialmente no estado do Rio Grande do Sul, do Núcleo de Estudos em História do Esporte e da Educação Física, desta universidade.

análise que auxilie o pesquisador no desafio a que se propôs. Utilizando ainda o dizer instigante das referidas autoras, é preciso que o pesquisador “invente um método que melhor funcione para explorar cada documento e, ao mesmo tempo, o conjunto de documentos” (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 93). Nesse sentido, a opção técnico-metodológica que nos pareceu mais adequada para o tratamento das fontes documentais foi os procedimentos usados pela análise documental. Entre outros autores da área que a procuram definir como técnica, buscando nela encontrar uma maior objetividade nas pesquisas educacionais, Lüdke e André (2007, p. 39) nos trazem que: “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.”

Assim, se nossos interesses e questionamentos feitos às fontes documentais voltavam-se à reconstrução histórica da ESEF e, num sentido mais amplo, à compreensão das condições que a possibilitaram emergir, sustentar-se e irradiar-se no campo como instância formadora de professores; dela partiram os critérios de seleção e organização do corpus documental privilegiado. A seguir, portanto, apresento o processo de organização do material coletado nos arquivos, fazendo uma breve interface com algumas das informações que considero mais importantes para se compreender a metodologia empregada.

Como já mencionei anteriormente, as visitas que realizei aos arquivos em um primeiro momento, trouxeram a intenção de uma coleta quase quantitativa de fontes históricas primárias relacionadas à ESEF e à presença da Educação Física na constituição da Instrução Pública no Rio Grande do Sul. Sem a intenção declarada de analisar os documentos, nem tampouco, de priorizar determinado tipo documental em detrimento de outro, o conjunto de documentos foi composto, em linhas gerais de: a) Fontes Documentais sobre a Educação Física na Instrução Pública no Rio Grande do Sul - Documentação da Intendência Municipal de Porto Alegre, durante o período da Primeira República, sobretudo leis, decretos, regulamentos, relatórios, correspondências; Documentação da Secretaria de Educação do Estado; currículos e regulamentos das escolas de ensino primário, secundário e Normal; Documentação sobre a nacionalização do ensino; Jornais e b) Fontes Documentais sobre a criação da ESEF: Regulamento da Escola; Leis e Decretos (nacionais e estaduais); Reportagens jornalísticas; Currículos escolares; Livros de registro (sobre alunos, professores e cursos); publicações dos professores

em periódicos especializados da época; hinos; discursos de formatura<sup>16</sup>;

Organizar todo esse material de forma a não perdê-lo e, principalmente, a não perder-me em meio a tantas informações que precisariam, mais tarde, entrar em diálogo, configurou a segunda etapa desse processo. Após cada visita aos arquivos, era realizada a divisão dos documentos em pastas digitais que receberam como título o local da pesquisa e a data em que a mesma foi realizada.<sup>17</sup> (Ex: Fontes do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul – 15/05/2012)<sup>18</sup>.

Paralelamente às fontes primárias, o contato com as fontes secundárias desta pesquisa crescia em igual proporção. Nesse grupo de fontes, encontraram-se reunidas as teses, dissertações, artigos acadêmicos, livros e capítulos de livros cujas temáticas vinham ao encontro das necessidades teóricas predefinidas para esta tese e, também, daquelas que surgiram pelo caminho. Para essas fontes, igualmente se tornou indispensável a organização do material em pastas digitais, configurando um acervo particular importante, que acompanhou de perto os diferentes momentos de reflexão e escrita desta pesquisa.

Para além, duas outras categorias de fontes foram utilizadas na construção desta pesquisa, e as citamos separadamente das demais por requererem tratamento metodológico específico: são, portanto, as fontes orais e as fontes iconográficas.

As fontes orais, às quais fiz uso foram o resultado das cinco entrevistas temáticas semiestruturadas que realizei com ex-alunas das primeiras turmas de profissionais formadas pela ESEF. Para além de critérios óbvios à obtenção dos depoimentos, como a disponibilidade em conversar e, até mesmo, as questões relacionadas à saúde (uma vez que a maioria de minhas entrevistadas já se adiantava aos 90 anos de idade), uma curiosidade moveu a procura das falas a serem ouvidas: as representações da formação oferecida pela ESEF às professoras da capital e do interior do Estado. Além disso, se o objetivo era conseguir me aproximar do alcance da ESEF por outras regiões do Estado, para além da capital, necessário se fez buscar outras memórias, mais afastadas do centro urbano, de professoras que exerceriam sua formação em regiões interioranas, por exemplo.

---

<sup>16</sup> Cabe ressaltar que optei por manter a grafia original desses grupos de fontes ao longo da escrita do texto, sobretudo, nos quadros comparativos que foram construídos.

<sup>17</sup> Importa destacar que as fontes documentais foram fotografadas em máquina digital.

<sup>18</sup> Esse processo resultou na subdivisão inicial do material documental em 20 pastas diferentes, pois, para alguns dias de pesquisa, precisou-se criar duas pastas para o abrigo da quantidade de documentos registrados naquela ocasião. Com o avançar do processo, outras subdivisões vieram a ser feitas nas pastas iniciais em razão de um esforço de análise que passou a agrupar os documentos de acordo com os questionamentos que emergiam da própria pesquisa.



Nessa direção, realizei três entrevistas com professoras da capital, e outras três, com professoras da serra gaúcha, em especial provenientes da cidade de Caxias do Sul<sup>19</sup>. Para compor o quadro das fontes orais fiz uso de mais oito entrevistas de professoras (es) formada(os) pela ESEF e que, logo após graduarem-se, passaram a compor o quadro docente da própria instituição. Essas fontes foram localizadas no acervo de entrevistas do LUME e, assim como tantas outras, estão disponíveis e devidamente autorizadas para consulta e utilização em pesquisas.

Ao contrário dos impasses com os quais se deparam muitos pesquisadores, a minha opção por utilizar fontes orais não é animada pela escassez de fontes documentais, uma vez que meu acervo relacionado a essas se mostrou bastante rico e volumoso. Antes disso, a opção de trabalhar com a oralidade nesta pesquisa foi feita no sentido de evitar, ao máximo, certa retificação da trajetória da ESEF no exercício de escrita de sua história, que poderia dar a intenção de construção de “certezas históricas”.

De certa forma, essa postura procurou preservar o sentido processual do conhecimento histórico (THOMPSON, 1981) a partir do qual se torna impossível reconhecer a existência de uma história da ESEF, construída no singular. Em outras palavras, o que quero dizer é que, ao mesmo tempo em que pessoas escreviam a história da ESEF por meio de documentos, outras também a escreviam ao vivenciá-la de posições sociais muito diferentes e, no entanto, cada uma delas, no trabalho historiográfico, deve exercer o direito de ter a Escola como sua. A respeito dessa relação de posições no campo da História, Pesavento (2005, p. 51) reflete sobre a postura do pesquisador, sujeito histórico que,

a rigor, (ele) deve ter em mente que a verdade deve comparecer no seu trabalho de escrita da História como um horizonte a alcançar, mesmo sabendo que ele não será jamais constituído por uma verdade única ou absoluta. O mais certo seria afirmar que a História estabelece regimes de verdade, e não certezas absolutas.

Assim, as fontes orais nos auxiliaram na movimentação da História da ESEF, ou seja, na construção desses “regimes de verdade” apontados pela autora. Desse

---

<sup>19</sup> Os aprendizados que tive a partir das memórias que vieram à tona nas falas das entrevistadas extrapolaram as questões de trabalho que se relacionavam à ESEF, permanecendo comigo, cuidadosamente guardados, alguns relatos de vida pessoal, de quem muito viveu a vida. Falas e olhares como esta, por exemplo: “*Vanessa, aproveite cada momento da sua vida, pois ela passa muito rápido [...] tem cada idade, a sua juventude!*”, são dignas de ser levadas adiante, ou mesmo, lembradas todos os dias.

modo, os diálogos que estabelecemos entre as fontes não serviram ao trabalho de suprir limites documentais ou mesmo, comprovar conteúdos “oficiais”. Esse “encontro de verdades”, se assim podemos dizer, fez emergir discursos que muitas vezes caminharam no mesmo sentido, reforçando-se mutuamente e, em outras, fez aparecer novas versões da realidade histórica em estudo. Todavia, o mais interessante nesse processo foi reconhecermos que toda essa movimentação construiu este texto, em diferentes intensidades e momentos. Ademais, julgo importante destacar que esse diálogo estabelecido entre fontes escritas e orais não representou aqui uma tentativa de testar a veracidade das falas dos narradores: certamente, como aponta Bosi (1994, p. 37), “seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências que as omissões da história oficial”.

É nessa direção que aqui tomamos a História Oral como uma metodologia de pesquisa qualitativa que tem por escopo o cuidado e tratamento de fontes orais. Nessa linha, como aponta Thompson (1998), a História Oral, ao dedicar-se a recolher depoimentos de indivíduos sobre processos históricos e sociais, apresenta outras várias possibilidades metodológicas e cognitivas como, por exemplo, revelar novos campos e temas para a pesquisa; apresentar novas versões sobre fatos já conhecidos; recuperar memórias individuais e comunitárias; recuperar informações sobre acontecimentos não registrados; complementar os registros já disponíveis; e possibilitar a associação de eventos da vida pública e da vida privada por meio de narrativas individuais. Posto isso, um dos maiores cuidados que procurei ter foi o de não apenas repetir as falas de minhas entrevistadas(os) mas, como pesquisadora que parte de uma demanda específica, tentei extrair das falas dados objetivos sobre a realidade histórica a qual procurava.

É justamente sobre esses cuidados que Alberti (2005) nos alerta para que estejamos atentos às armadilhas que qualquer metodologia adotada pode vir a oferecer. No caso da metodologia da História Oral, a autora lembra que o pesquisador está diante de sentimentos que os entrevistados constroem ao redor dos fatos históricos e que o principal cuidado é, justamente, tomá-los como dados objetivos, capazes de oferecer referências sobre o contexto onde o entrevistado está inserido. Cabe ao pesquisador, portanto, a difícil tarefa de aproveitar as pistas trazidas pelos sentimentos do entrevistado acerca do *seu* objeto e, a partir delas, compreendê-las em sua potencialidade analítica.

Nesses termos, Cury (2011, p. 29) aponta que a produção intencional de

fontes históricas proposta, por exemplo, pelos trabalhos que se valem da História Oral como metodologia, ocorre por meio da “exploração da oralidade, de narrativas constituídas a partir dessa oralidade”, ou seja, a partir de situações de entrevista. Pode-se dizer, assim, que a construção da fonte oral se dá mediante uma relação de parceria e cumplicidade que estabelecem entre si entrevistador e entrevistado e que, certamente, muito versará sobre o sucesso e a qualidade do produto final a que se espera obter.

Seguindo a esse propósito, as entrevistas que realizei foram antecedidas de contato telefônico que estabeleci com todas as entrevistadas. Nesse primeiro contato, expliquei a elas, ainda que abreviadamente, que o intuito principal de nossa conversa seria rememorar sua trajetória como professora de Educação Física e, nesse processo, a partir de perguntas que eu fazia a elas, identificar as memórias sobre a ESEF que gostariam de compartilhar comigo. Assim, sem muitas dificuldades, as conversas foram construídas tendo como eixo central o momento em que a ESEF atravessou suas trajetórias de vida e as projetou no mercado de trabalho como professoras. A partir daí, fatos cômicos, tristes, dificuldades, superações, elogios e limitações foram trazidos à tona em suas falas, e eu, no exercício da pesquisa de campo, tive a oportunidade de ver recriada a ESEF a cada nova entrevista realizada.

Foi a partir do contato com as professoras – para a ocasião das entrevistas – que tive acesso à grande parte das fotografias<sup>20</sup> contidas nesta tese. Esquecidas no tempo, no fundo das gavetas, as fotografias, feitas ainda em preto e branco, foram saltando de seu esquecimento, tornando-se coloridas e, assim, assumindo a posição de fontes iconográficas, à medida em que iam sendo retiradas das caixas em que estavam guardadas. Belas imagens! Se o tempo de quase 90 anos passou tão rápido para aquelas mulheres, bastou apenas o breve instante de avistar-se na fotografias, para que voltassem a sua juventude, como que se pudessem senti-la novamente.

Foi, portanto, um momento muito bonito da pesquisa de campo, este em que entrei em contato com as fotografias. Lembro-me muito bem da sensação que tive ao ver uma delas, aquela de idade mais avançada, segurar em suas mãos um pouco trêmulas e marcadas pelas ações do tempo, a fotografia que retratava seu corpo

---

<sup>20</sup> As fotografias integram, juntamente com os quadros, as figuras, os desenhos e o conjunto das “Ilustrações” selecionadas e contidas nesta tese.

jovem, ativo e radiante nas aulas práticas de uma das disciplinas curriculares da ESEF. Era um misto de orgulho, admiração com um pouco de alteridade e cuidado. Uma verdadeira metamorfose de sentimentos; desses que muito de nós (ou todos?) temos diante da subjetividade do tempo (ELIAS, 1998).

Utilizando, pois, como fonte de pesquisa 10 fotografias selecionadas, alargamos um pouco mais os aspectos metodológicos desta pesquisa. Nesse sentido, Lopes (2008, p. 85) demarca que a utilização de fotografias como fonte histórica traz para os estudos historiográficos “o tratamento epistemológico do olhar e da imagem, uma vez que sua articulação auxilia na análise das práticas sociais que ordenam visualmente o mundo”.

Vale lembrar que a abertura da História para a utilização de fontes não verbais, como as imagens, deu-se já em 1929 com Marc Bloch e Lucien Febvre, os fundadores dos *Annales*. Desde então, como destacam Flamarion e Mauad (1997, p. 402),

[...] tanto a noção de documento quanto a de texto continuaram a ampliar-se. Agora, todos os vestígios do passado são considerados matéria para o historiador. Desta forma, novos textos, tais como a pintura, o cinema, a fotografia etc., foram incluídos no elenco de fontes dignas de fazer parte da História e passíveis de leitura por parte do historiador.

Nesse espectro, ampliadas as fontes, o ato de ler um documento também é ampliado em suas possibilidades na pesquisa histórica. No caso da fotografia, compreendida aqui como um texto visual que informa algo a alguém, um movimento de “olhá-las lentamente” (FERRO, 2005, p. 384) permitiu perceber que as possibilidades de construir discursos sobre a ESEF ultrapassaram as dimensões escritas nos documentos que acessamos (PARANHOS, 2006). Em outras palavras, assim como toda a imagem, entendemos que aquelas que registraram cenas da ESEF foram produzidas para que fossem vistas por um público particular de pessoas, levando-as a conhecer mensagens que, por sua vez, também eram particulares. É o que encontramos na fala de Maria Emilia Sardelich, em artigo intitulado “Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa”:

Ler uma imagem historicamente é mais do que apreciar o seu esqueleto aparente, pois ela é construção histórica em determinado momento e lugar, e quase sempre foi pensada e planejada. Por

exemplo, tanto fotógrafos como pintores negociam o cenário das imagens que produzem, mas essa negociação não é aleatória, pois visa um público e o que se quer mostrar a este público. (SARDELICH, 2006, p. 457)

Assim, “historiar a educação” (LOPES, 2008), contando para isso com a análise de fontes imagéticas, nos remeteu a pensar nas memórias sobre a ESEF que foram produzidas e reforçadas a partir da realidade fotografada e, no mesmo movimento, nos contextos sociais que a produziu e a reforçou enquanto discurso. Para tanto, um olhar sociológico veio a complementar nossa análise histórica ao afirmar a necessidade de o pesquisador conhecer o contexto histórico-cultural em que a fotografia foi produzida, para que uma compreensão mais ampla de seu conteúdo possa ser alcançada:

As fotografias constituem, no fundo, imagens de uma realidade social cuja compreensão depende de informações que não estão nelas expressamente contidas, para que aquilo que contêm possa ser compreendido de maneira apropriada e para que o conjunto da foto possa dizer alguma coisa sociologicamente [...]. (MARTINS, 2009, p. 173).

Diante disso, evidencia-se que a imagem detém, em si, a função de “suporte de memória” (NORA, 1993), sendo encarada como uma estratégia/elemento que se propõe a um papel pedagógico e, com isso, cristaliza posições e ações sociais localizadas em um tempo e em um espaço. Nessa perspectiva, na qual desfrutei de uma análise sócio-histórica das imagens aqui trazidas, cabe ressaltar que não procurei conduzir o olhar para a materialidade do objeto em si, com as suas finalidades estéticas e de apresentação gráfica. Antes disso, meus esforços analíticos foram recrutados no sentido de tratar a fotografia como *imagem*, isto é “como expressão e documento do imaginário que há nos modos de ver” (MARTINS, 2009, p. 174). Assim tratada, a fotografia/imagem é apontada pelo referido autor em suas possibilidades de se tornar um efetivo documento de auxílio nas pesquisas humanas e sociais capaz, inclusive, de renová-las em seus desafios teóricos.

De outro modo, o olhar que a Sociologia imprime às fotografias requer o reconhecimento de que o fotógrafo, ele mesmo, participa como coadjuvante na autoria da realidade. Impossibilitado de desprover-se “de um imaginário que precede a foto propriamente dita” (MARTINS, 2009, p. 155), o fotógrafo compartimentaliza a realidade, segundo parâmetros ditados por seu olhar. De minha parte, essa

“coautoria” na produção do acervo fotográfico que aqui utilizei se deu, não no registro das realidades históricas, no momento em que ocorreram, mas sim, na seleção e interpretação das imagens. Se houve um certo “arbitrio” do fotógrafo ao disparar o botão da máquina fotográfica; houve também, de minha parte, um exercício de autoria, ao determinar, intencionalmente, as presenças e as ausências das fontes históricas visuais neste texto.

Para concluir a interpretação eleita, cabe apontar que as imagens foram, intencionalmente, intituladas. Procurando pôr em diálogo imagens versus contexto histórico versus referencial teórico, lancei-me ao desafio de extrair o conteúdo principal de cada fotografia, segundo as demandas provenientes de minhas questões de pesquisa. Apresentá-las, nesse sentido, significou um movimento que veio ao encontro da ideia trazida pelo olhar da História Cultural, segundo o qual o pesquisador trabalha na escrita da história sob a forma de narrativa, imersa em releituras que se constroem na dimensão da representação (CHARTIER, 1994).

Assim sendo, diante das imensas possibilidades que nos aguardam em potência, a mim e a este estudo (também parte de mim), tomo por empréstimo as palavras de Rubem Alves (1995), e as dirijo ao leitor num ato de convite à leitura:

O ato de escrever é muito parecido com o ato de amor. Há o prazer do momento, o enlevo da experiência em si mesma. Mas, para quem deseja, há a esperança de que o amor se transforme em semente e vire gravidez. Coisas escritas num papel são sementes: ganham vida própria, ficam autônomas, desligam-se da intenção original do autor e passam a fazer coisas que nunca foram imaginadas. (ALVES, 1995, p. 192).

Portanto, é sobre essa proposta narrativa que se constrói o enredo de minha contribuição de pesquisa sobre a trajetória histórica da ESEF, instituição a qual aprendi a admirar e a respeitar. Como pesquisadora em História da Educação Física, espero, ansiosamente, que minhas interpretações apresentadas nos próximos capítulos sejam bem compreendidas pelo leitor, ao mesmo tempo em que fomentem o crescimento desse campo de estudos que, há tempos, já vem dando sinais de sua expansão.

### 3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O que fazer para que uma sociedade deixe para trás uma determinada visão de mundo e construa outra no lugar? Como o Rio Grande do Sul poderia deixar de ser um estado “atrasado” e tornar-se “moderno”? Muitos foram os autores (CORSETTI, 2004; BICA; CORSETTI, 2011; FISHER, 2004; 2010) que estudaram a complexidade dessas questões e, ao mesmo tempo, as estratégias utilizadas pelas autoridades sul-rio-grandenses para pôr o Estado na marcha da tão proclamada modernidade. Entre tantos aspectos que concorreram para tal fim, a educação e, num sentido mais restrito, a escola, operaram como elementos fundamentais nesse processo de (re) construção social que atravessava o Brasil no final do século XIX.

Assim, compreender a participação da escola e seus saberes na edificação da sociedade republicana, no Rio Grande do Sul, exigiu uma análise mais ampla da conjuntura que a envolvia e que a atravessava, e que por isso mesmo a transformava política, econômica, social e culturalmente (NAGLE, 1976). À aurora do Brasil República, os interesses educacionais em prol da chamada “educação integral” vislumbraram as práticas de Educação Física escolar como elemento potencializador da eficácia e eficiência corporal das recém-chegadas gerações.

Em meio a esse cenário histórico-cultural, este capítulo teve o objetivo principal de identificar as estruturas de formação docente, anteriores à ESEF, que sustentaram e fomentaram sua chegada no campo, no ano de 1940. Para o alcance de tal empreitada, lançamo-nos a percorrer a trajetória da disciplina “Educação Física” nos cursos destinados à formação de professoras(es) no Estado do Rio Grande do Sul, desde os primeiros registros curriculares da Escola Normal de Porto Alegre, datados de 1877, até a elaboração dos “Cursos Intensivos”, iniciados no ano de 1929.

Cabe ressaltar que, em alguns momentos do texto, a grafia original das fontes históricas consultadas foi aqui preservada com o intuito de, através e para além dela, historicizar os diferentes sentidos e compreensões atreladas à Educação Física ao longo do processo de escolarização nos contornos da especificidade sul-rio-grandense.

### 3.1 A “EDUCAÇÃO FÍSICA” ENQUANTO DISCIPLINA CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PRIMÁRIAS(OS) NO RIO GRANDE DO SUL REPUBLICANO

Ao despedir-se, aos poucos, dos ditames imperiais e de todas as convicções que lhes eram caras, a República Federativa do Brasil emergia, a partir de 1889, impulsionada por um ideário político que reclamava por mudanças sociais de toda ordem. Imerso em um contexto profundamente conturbado, atravessado pelas inseguranças e pelo terror da guerra, o novo Regime anunciava sonhos e ideais de um país que se pretendia ao alcance de todos ao lutar em defesa da emancipação social dos cidadãos brasileiros. Era necessário, pois, reorganizar as estruturas sociais vigentes, adotando em suas bases um discurso unificador em prol do bem público: ao novo Brasil, “conservar, melhorando” (CASTILHOS, 1895, p. 12).

E foi, então, que os chamados “negócios da administração do novo regime”, aí subordinados à Secretaria do Interior, começaram a ser conduzidos por novos caminhos e métodos, afeitos às tendências defendidas pelos ideários republicanos. Sem a menor cautela em registrar nos textos legais as oposições à administração Imperial, os novos governantes reorganizavam a vida da sociedade sul-riograndense a partir de transformações no Serviço da Higiene Pública, no Serviço Policial, na Magistratura, na Brigada Militar e, indubitavelmente, na Instrução Pública.

Nesse contexto, em que a sociedade brasileira de uma forma ampla foi mobilizada pela atmosfera revolucionária republicana de modernização conservadora, os elementos históricos nos permitem perceber que a conjuntura estabelecida, em fins do século XIX e início do século XX, aponta para um duplo movimento: o abandono da velha ordem e a conseqüente constituição de outra. Desse modo, não custa reiterar a instrução pública, ou seja, a educação ocorrida nas escolas recebeu espaço significativo entre as preocupações norteadoras do novo regime.

No rol dos elementos fundamentais para a consolidação do novo projeto, a escola pública no Rio Grande do Sul despontava, assim, como uma das instituições sociais que urgiam por reformulações basilares em sua estrutura, meios e fins.



Anunciando uma inspiração fortemente positivista<sup>21</sup>, os documentos republicanos advogavam uma ideia de educação enquanto processo de adaptação do indivíduo ao novo meio social emergente, onde os mais experientes – entre estes, os mestres – começavam a ser reconhecidos como peças fundamentais nesse processo de socialização. Se a ideia era a construção de um novo país, edificação essa sustentada por outros pilares que não os que existiam até então, fazia-se necessária a produção e a circulação de novas crenças, que conduzissem os rumos do país a novos pontos de chegada.

De uma maneira mais ampla, essa compreensão política afirmava, em seu bojo, que o nascimento de um novo Brasil estava na dependência do nascimento de um novo brasileiro, educado e instrumentalizado para a (re)construção do país. Assim, ao nascimento biológico de nossas crianças e jovens se sobrepunha um novo, marcado pela gestação de novos valores sociais adequados ao momento em questão: a formação do ser social. Eis que, portanto, uma das primeiras medidas levadas a feito no país, a partir do advento da República, foi a de instrumentalizar, a passos mais largos, a formação de professores primários.

É, precisamente nesse campo, o da formação de professoras (es) para atuar nas escolas primárias do Rio Grande do Sul, que nossa atenção recai sobre os espaços que a Educação Física passava a ocupar na vida social do novo país. Aos poucos - o que começou a ser observado nos textos legais, nos currículos das escolas primárias e, sobretudo, nos currículos dos cursos de formação de professoras (es) - é o fato de que as práticas de Educação Física foram adquirindo tempos e espaços ligeiramente mais amplos nos arranjos educacionais, ainda que esse processo não tenha se dado em avanço linear. O que gostaríamos de discutir aqui, a partir de uma breve análise das grades curriculares que trazemos, é justamente essa tensão encontrada entre presença e ausência, entre aumento e diminuição dos tempos e, conseqüentemente, o que tudo isso nos parece deflagrar: conceitos e características de uma área de conhecimento que passou a ser importante não somente na vida escolar, como também, na vida social do novo Brasil.

---

<sup>21</sup> Para uma melhor compreensão do pensamento positivista sobre a Educação ler “Educação e Sociologia”, obra escrita por Emile Durkheim, publicada no ano de 1932 (obra póstuma). Sobre o positivismo no ideário educacional do Rio Grande do Sul, ver CORSETTI (2008).

É interessante destacarmos que, à aurora do Novo Regime, a formação de professoras(es) primários, no estado do Rio Grande do Sul, concentrava-se na Escola Normal situada na capital, Porto Alegre. Idealizada ainda no ano de 1842, pelo então Imperador D. Pedro II, a referida instituição iniciou suas atividades efetivamente no ano de 1869, após um longo período de variações orçamentárias, que ora faziam avançar ou retroceder suas obras. Assim, a Escola Normal foi instituída em cinco de abril de 1869<sup>22</sup>, reformada em sete de abril de 1877<sup>23</sup>, e reorganizada em quatro de fevereiro de 1881<sup>24</sup>. O quadro abaixo, elaborado pela própria pesquisadora<sup>25</sup> localiza, de forma ampla, os currículos de formação docente que, conseqüentemente, acompanhavam e anunciavam tais mudanças na Escola Normal:

Ilustração 4 - Quadro comparativo dos currículos de formação de professoras(es) da Escola Normal de Porto Alegre (1872 -1881)<sup>26</sup>

1872	1877	1881
1ª Instrução moral e religiosa, leitura, calligraphia, lingua nacional e pedagogia.	1º Grammatica philosophica nas suas applicações á lingua portugueza, analyse e regência em classicos tanto prosadores quanto poetas, historia e litteratura desta lingua, elementos da rethorica.	1ª Portuguez (grammatica philosophica applicada á lingua portugueza, composição portugueza).
2ª Arithmetica, algebra até equações do 2º grão exclusivamente, geometria pratica e escripturação mercantil.	2º Pedagogia, compreendendo sua historia, suas divisões e applicações praticas.	2ª Arithmetica, algebra até equações do 2º grão, e geometria com applicações praticas, noções geraes de mechanica.
3ª Dezenho.	3º Arithmetica, algebra até equações do 2º grão e geometria plana com applicações praticas.	3ª Pedagogia,compreendendo sua historia, suas divisões e applicações praticas e princípios de direito natural.
4ª Elementos de geographia e historia universal, historia e geographia do Brazil, e especialmente da provincia.	4º Geographia, cosmographia e historia e particularmente a patria.	4ª Geographia, noções geraes de historia universal e de mythologia, historia do Brazil.

<sup>22</sup> Embora instituída no ano de 1869, o primeiro regulamento da Escola Normal foi aprovado no ano de 1872, pelo Acto Provincial de 19 de fevereiro de 1872.

<sup>23</sup> Lei Provincial n. 32, de sete de março de 1877.

<sup>24</sup> Lei Provincial n. 1.340, de 27 de maio de 1881.

<sup>25</sup> Inspirado no Acto Provincial de 19 de fevereiro de 1872; na Lei Provincial n. 32, de sete de março de 1877 e na Lei Provincial n. 1.340, de 27 de maio de 1881. Grifo nosso.

<sup>26</sup> As numerações aqui trazidas, antes das disciplinas, obedeceram à ordem anunciada pelas próprias fontes históricas consultadas. A partir delas, foi possível perceber que as reformas curriculares da Escola Normal deflagraram situações de acréscimo e diminuição do número de disciplinas, ao mesmo tempo em que anunciam, segundo interesses e concepções, a retirada de determinados saberes e a inclusão de outros.

5ª Noções geraes das sciencias physicas e naturaes applicaveis aos uzos da vida.	5º Noções de phisica e chimica, com applicações praticas; elementos de historia natural.	5ª Cosmographia, elementos de sciencias naturaes, e noções de agricultura.
	6ª Estudo da língua franceza.	6ª Francêz.
	7ª Desenho linear, figurado, de paisagem, topographico e de architectura; calligraphia.	7ª Allemão.
	8ª Musica vocal e canto.	Aula: Desenhos de paisagem e noções de perspectiva.
	9ª Gymnastica, Esgrima e Exercicios Militares.	

Fonte: Acto Provincial de 19 de fevereiro de 1872, Lei Provincial n. 32, de sete de março de 1877, Lei Provincial n. 1.340, de 27 de maio de 1881.

Ainda, no período Imperial, conduzindo nosso olhar para as práticas de Educação Física que fizeram parte das grades curriculares da Escola Normal, podemos perceber uma primeira tentativa de inserção dos saberes da área, por meio da disciplina de número nove que, no ano de 1877, correspondia às práticas de “Gymnastica, Esgrima e Exercícios Militares”, completamente ausentes no currículo de 1872.

Ao analisar o regimento de 1877, no qual estava explicitada a respectiva grade curricular, o inciso segundo do artigo de número 3 nos chama a atenção de um modo particular. Faz menção à distribuição das referidas disciplinas ao longo dos três anos do Curso Normal. O inciso determinava que o ensino daquelas designadas sob os números um, dois, três, quatro, seis e sete estaria presente durante todo o tempo de formação, ou seja, durante os três anos. De outro modo, as matérias correspondentes aos números cinco e oito ficavam destinadas aos dois últimos anos do curso.

Por fim, o ensino da disciplina designada sob o número nove – Gymnastica, Esgrima e Exercicios Militares - estava restrito ao primeiro ano de formação, tendo sua abrangência permitida apenas aos futuros professores do sexo masculino. Assim, colocando em diálogo as duas primeiras grades curriculares em questão, o seguinte quadro se delineava no ensino de Educação Física às(aos) futuras(os) professoras(es) primárias(os) do Rio Grande do Sul, no final da década de 1870: apenas os professores homens, que houvessem cursado com êxito o primeiro ano de estudos da Escola Normal, estariam aptos e autorizados a ministrar aulas de Educação Física nas escolas.

Ainda que não consigamos precisar em números a entrada de alunos do sexo masculino na Escola Normal de Porto Alegre, o que se pode afirmar é o fato de que muito embora a política declarada nos instrumentos legais fosse a de reservar o espaço para homens, o magistério público era consideravelmente mais procurado por mulheres do que por homens<sup>27</sup>. Alguns estudos, como o de Flavia Werle (2005), mostram que, embora objetivando formar professores homens para atuar no magistério das primeiras letras, muitas das matrículas da Escola Normal de Porto Alegre, em fins do século XIX, foram ocupadas por moças órfãs, advindas do colégio Santa Tereza<sup>28</sup>. Portanto, segundo a autora (WERLE, 2005, p. 613), no Rio Grande do Sul, constata-se uma “[...] situação de feminização imediata da formação para o magistério, vinculada à promoção de moças desvalidas.”

Nesse momento que tangenciava a década de 1870, a Educação Física pouco se fez presente na preparação dos professores da Escola Normal, uma vez que a demanda de alunos se mostrava consideravelmente inferior à de alunas. Ao mesmo tempo, a situação se agravava ao pensarmos que a inserção da disciplina na grade curricular do curso de formação docente, não implicou nesse momento, uma efetiva remodelação dos espaços físicos das escolas primárias para atender às necessidades advindas das atividades práticas. Nesse passo, podemos assim pensar que a entrada da Educação Física na escola primária do Rio Grande do Sul ficava igualmente comprometida em suas potencialidades de legitimação e alcance enquanto saber curricular reconhecido.

Em um quadro de ausências iniciais, ainda que presente a sensação fugidia de pontuarmos a origem dos fatos históricos, lançamo-nos aqui ao desafio (transitório) de afirmarmos que as primeiras tentativas de se estabelecer uma sistematização para a formação de professoras(es) de Educação Física no Rio Grande do Sul, se deram, justamente, a partir da criação da primeira Escola Normal de Instrução Primária, na capital do Estado. De acordo com Piccoli (1994, p. 20), o

---

<sup>27</sup> O Relatório apresentado em 1929 ao presidente do Estado do Rio Grande do Sul, Getúlio Vargas, pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, Oswaldo Aranha, nos traz uma ideia da superioridade de matrículas de alunas em relação às matrículas de alunos na Escola Normal de Porto Alegre, desde sua reorganização: no ano de 1881, registrou-se a matrícula de 29 homens e 70 mulheres; em 1882, 43 homens e 74 mulheres; em 1883, 38 homens e 69 mulheres; em 1884, 39 homens e 80 mulheres; em 1885, 44 homens e 75 mulheres; em 1886, 51 homens e 84 mulheres; em 1887, 51 homens e 106 mulheres; em 1888, 56 homens e 115 mulheres. (ARANHA, 1929, p. 290).

<sup>28</sup> De acordo com Schneider (1993), o Colégio Santa Teresa era uma instituição assistencial destinada a acolher meninas órfãs, enquanto a Escola Normal tinha um *status* político-administrativo ligado à estrutura do poder provincial.

primeiro professor a assumir a cadeira de Ginástica na referida Escola foi Edmundo Muniz de Bittencourt<sup>29</sup>.

A Lei Provincial n. 1.340, de 27 de maio de 1881, aprova o terceiro regulamento da Escola Normal e, em seu bojo, há o anúncio de uma nova grade de saberes curriculares. Essa reorganização anunciada no título do documento<sup>30</sup> refletia na mudança de algumas estruturas definidas pelo regulamento anterior, como por exemplo, a ampliação do curso de estudos oferecido para quatro anos: o primeiro ano foi destinado ao Curso Preparatório<sup>31</sup> e, os três últimos, ao Ensino Normal.

No rol das disciplinas curriculares previstas, assim como ocorrera no regulamento de 1872, novamente há a ausência de quaisquer referências ao ensino ligado às práticas de Educação Física. Entre avanços e retrocessos no campo da formação de professores no estado do Rio Grande do Sul, a grade curricular apresentada anteriormente aponta que a Educação Física novamente ficara à margem da preparação das(os) futuras(os) mestras(es). Esse fato é capaz de aprofundar ainda mais os questionamentos não somente sobre sua propagação enquanto saber escolar, mas antes disso, sobre a simples presença nos ambientes escolares da província.

No ano de 1897, o então presidente do Estado, Julio Prates de Castilhos, institui o Decreto Estadual n. 89 com a principal finalidade de reorganização da instrução primária do Rio Grande do Sul. Justificando a elaboração do documento, Julio de Castilhos inicia a redação do texto de forma provocativa, considerando a necessidade de reorganizar o serviço da instrução primária de acordo com o que

---

<sup>29</sup> Longe de operarmos em uma forma linear de historiografia, na qual erroneamente estaríamos a generalizar uma situação particular, não podemos considerar uma coincidência o fato de que, assim como se desenhava o quadro do professorado em Educação Física no país, Bittencourt era militar, respondendo pelo posto de capitão do 13º Batalhão de Infantaria do Exército. É interessante destacarmos que Bittencourt exercera função docente semelhante, na Escola Militar no Rio de Janeiro, até o ano de 1882 onde, diferentemente dos demais professores, recebia a titulação de “mestre de ginástica”.

<sup>30</sup> Este documento foi redigido no ano de 1881, pelo então presidente da Província do Rio Grande do Sul, Francisco de Carvalho Soares Brandão, sob a denominação de “Regulamento para a Reorganização da Escola Normal” (RIO GRANDE DO SUL, 1881, p. 325).

<sup>31</sup> O Curso Preparatório foi criado em 1881 para cumprir uma dupla finalidade educacional: preparar e habilitar os alunos das escolas primárias para o ingresso no Curso Normal e servir de campo para a prática de ensino dos alunos formandos do terceiro ano do Curso Normal. O Curso Preparatório estava organizado sobre uma grade curricular que continha quatro cadeiras, sendo que nenhuma delas se destinava ao ensino da Educação Física. Para além, as aulas no Curso Preparatório eram separadas por sexo e, nessa divisão, podemos perceber o reforço de algumas posições e funções sociais bem explícitas. Referimo-nos aqui ao caso da cadeira de “Desenho linear, calligraphya” que, no tocante à formação das meninas, era acrescida do ensino de “trabalhos de agulha” e “costura usual” (RIO GRANDE DO SUL, 1881).

considerava ser as novas exigências do ensino. Nesse sentido, abrir-se ao “novo” significava, entre outras façanhas, fechar-se ao “velho” e já considerado ultrapassado ensino do período imperial.

Desde o anúncio, feito dois anos antes de sua execução, tal projeto carregava consigo a promessa de equiparação da instrução pública sul-rio-grandense aos demais ramos da administração estadual, no que tange à qualidade de organização. Ao que parece, por motivos de má-distribuição orçamentária<sup>32</sup>, havia um grande contraste entre as ampliações e progressos que ocorriam nos demais departamentos da administração pública, e aqueles delineados pelo campo da educação. Já se fazia hora de dar atenção a este ramo do serviço estadual, não tardando de dar início, como defendia Julio de Castilhos (1896, p. 15), a sua “imprescindível reorganização”.

Nesse primeiro documento educacional republicano de extensão estadual, a reforma por ele proposta mobilizava, pois, uma natureza grandiosa a ser reestruturada. Caracterizava-se, entre outras promessas, pela garantia da estabilidade; pela unidade de direção, tão ausente nas escolas da corte; pela laicidade, liberdade e gratuidade do ensino primário. De um modo particular, a Reforma de 1897 reclamava como sua a responsabilidade “pela aptidão profissional e moral do professorado e de todos aqueles que exercem funções de direção e inspeção” (CASTILHOS, 1897, p. 16), ou seja, estava entre as primeiras medidas anunciadas, uma melhor preparação para as(os) professoras(es). Em linhas gerais, previa-se e defendia-se um ensino primário livre, leigo e gratuito a ser ministrado pelo próprio Estado, no interior de duas novas organizações escolares: os colégios distritais e as escolas elementares.

A nova organização da educação primária do Estado destinava ao Curso Complementar a função principal de formação do professorado primário, antes concentrada na Escola Normal da capital e, ao Curso Elementar, a responsabilidade pela educação primária das crianças, propriamente dita. Por sua vez, os cursos

---

<sup>32</sup> Ao que nos apresentam as fontes históricas consultadas (CASTILHOS, 1896, p. 14), desde o Regime Imperial, grande parte do orçamento destinado à construção de obras públicas, sobretudo aquelas referentes à educação, era proveniente das rendas da Loteria Federal. No ano de 1896, por exemplo, as fontes apontavam a importância de 107:520\$000 (contos de réis – aproximadamente R\$ 105.000,00 atuais) para mobilizar a construção de prédios escolares, adaptados às escolas distritais. A começar tais edificações pela capital do Estado, o projeto previa a adequação das instalações ao funcionamento dos três graus do ensino primário.

complementares deveriam ser ministrados dentro de uma nova configuração escolar que emergia: os chamados Colégios Distritais.

Em substituição à Escola Normal da capital, instituição única e distante das mais longínquas regiões do Estado, os Colégios Distritais representaram uma tentativa de democratização da formação de professoras(es) no Rio Grande do Sul, ao criar unidades espalhadas por toda extensão de seu território. Pela política de criação de mais Colégios Distritais, a formação de professoras(es) ganharia, num primeiro momento, em quantidade através dos cursos de estudo complementares, que habilitavam as(os) alunas(os) ao magistério primário. Logo após a criação do Colégio Distrital da capital, em 1901, inaugurava-se um Colégio em Santa Maria e outro em Cruz Alta (RIO GRANDE DO SUL, 1901c). Na sequência da política de multiplicação, criou-se, em 1902, colégios similares em “Santa Cruz, Taquary e S. João do Montenegro” (RIO GRANDE DO SUL, 1902). Desse modo, o processo continuava avançando por todo o Estado, até que, a partir de 1905, alguns Colégios Distritais começaram a ser suprimidos por falta de procura, sendo quase nula, em muitos casos, a frequência ao curso.

As fontes apontam o ano de 1901, como aquele em que a nova política de formação do professorado primário é realmente efetivada a partir da criação, na capital, do primeiro Colégio Distrital<sup>33</sup> (RIO GRANDE DO SUL, 1901a). Em substituição à Escola Normal, criada em 1869, o Colégio era organizado em duas seções que deveriam funcionar separadamente: uma para os alunos, e outra, para as alunas. Cabe ressaltar que, em sua organização temporal, o Curso Complementar estaria separado em três classes (três anos), onde haveria um único professor para cada classe, responsável pelo ensino de todas as matérias. É o que nos mostra a Ilustração 5, elaborada pela pesquisadora:

---

<sup>33</sup> Ao analisarmos a legislação educacional do período, fica clara a intenção do novo governo em descentralizar a formação de professoras(es), antes ocorrida apenas na capital.

Ilustração 5 - Carga horária semanal das disciplinas do Curso Complementar (1901) - Colégios Distritais

Disciplina	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe
Portuguez	6	6	6
Francez	3	3	6
Mathematica	6	4	-
Geographia	4	3	3
Historia	3	3	3
Calligraphya	2	2	2
Desenho	2	2	2
Musica	1	1	1
<b>Gymnastica</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
Physica e chimica	-	3	-
Cosmographia	-	-	2
Historia Natural	-	-	2
Direito Patrio	-	-	2

Fonte: Decreto n. 385 de 9 de maio de 1901.

Ao observarmos a disciplina de “Gymnastica”, no rol das disciplinas curriculares, constatamos que, embora presente nas três classes, novamente é elencada em último lugar na ordem dos saberes. Ao mesmo tempo, se comparado o tempo destinado aos seus conteúdos com aquele destinado à disciplina de “Portuguez”, por exemplo, vemos que as diferenças são aí multiplicadas por seis. Nesse quadro, o professorado primário que estava a se formar pelo Curso Complementar assistia a uma hora de aula de “Gymnastica”, ao longo de suas 28 horas de aulas que compunham a semana escolar. (RIO GRANDE DO SUL, 1901b).

Ao que nos move o olhar, parece assim que à Educação Física caberia um movimento de entrada sutil e lento no ambiente educacional formal, adequado também ao ritmo do reconhecimento que a educação integral do aluno conquistava no âmbito mais geral do pensamento educacional sul-rio-grandense. Sopravam-se, assim, no Estado, os ares de uma modernização da escola trazidos, entre outras,



pela ideia de um currículo de formação que começava, paulatinamente, a abrir espaço à compreensão do movimento corporal sistematizado como saber educacional legítimo.

De outro modo, é possível pontuarmos que a presença da Educação Física enquanto disciplina curricular nos cursos de formação docente não obedeceu uma trajetória linear, nem mesmo no que disse respeito a sua denominação. Um exemplo marcante desse feito de mudanças e transformações constantes é a situação trazida pela Ilustração 3, na qual é explicitado o currículo do curso complementar de 1906. Se um olhar apressado sobre sua organização é capaz de afirmar novamente a ausência da Educação Física no arranjo curricular; um pouco mais de cautela e demora na análise das ementas das respectivas disciplinas nos traz à tona a informação de que as práticas ligadas à Educação Física estariam inseridas na grande disciplina denominada “Pedagogia”, cuja descrição de conteúdos era a seguinte: “Pedagogia - sua historia, educação physica, intellectual e moral, methodologia, practica do ensino” (RIO GRANDE DO SUL, 1906). Ao que parece, havia, a partir da atenção dada ao corpo, um alargamento da compreensão desta disciplina denominada “Pedagogia”, antes concentrada apenas no aperfeiçoamento das dimensões intelectuais e morais.

Assim, começaram a surgir nos currículos de formação de professoras(es), no Rio Grande do Sul, dois termos que passavam a relacionar-se com a Educação Física: a “Gymnastica”, disciplina específica, compreendida como uma forma particular de sistematização dos movimentos corporais; e a “Educação Physica”, saber que emergia da disciplina de Pedagogia, e localizava-se para além dessa, como uma prática escolar que deveria apresentar um sentido amplo ao irradiar-se a todas as faces da cultura escolar<sup>34</sup>. Embora distintas, Paiva (2003) nos lembra, com brilhantismo, o sentido precípua que as une: suas finalidades educacionais e pedagógicas.

Se nesse momento o interesse recai sobre a “Educação Physica”, cabe aqui lembrarmos a seriedade e a riqueza de detalhes com que foi construído o trabalho

---

<sup>34</sup> Dominique Julia (2001) introduz seu estudo “A Cultura Escolar como objeto histórico” descrevendo a cultura escolar como um conjunto de normas e práticas. Normas que definem os conhecimentos a ensinar, e as condutas a inculcar; e práticas que, por sua vez, permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Largamente citada nas pesquisas brasileiras, a definição tem servido tanto à história das disciplinas escolares, quanto às abordagens que privilegiam o enfoque nas práticas escolares. O autor organiza o estudo ao redor de três eixos principais: a) Análise das normas e das finalidades que regem a escola; b) A profissionalização dos professores; c) Conteúdos ensinados e práticas escolares.

de Vago (2002), cujo espaço escolhido foi a escola mineira à aurora do século XX. Estudando de forma pormenorizada ambos os significados supracitados, o autor consegue nos fazer refletir sobre a realidade sul-rio-grandense, ao pontuar as diferenças e semelhanças do processo de construção de sentidos que sustentavam a “Educação Physica” enquanto verdade a ser refletida e vivenciada *naquele* momento e *naquele* ambiente escolar.

Abordada pelo referido autor (VAGO, 2002) como um artefato da cultura escolar, a “Educação Physica” ligou-se diretamente a uma ideia de criação de hábitos saudáveis e moralmente educados e foi atravessada pelas noções médicas de higiene, prevenção de doenças e manutenção da saúde. De outro lado, a “Educação Physica” também disse respeito a uma noção de conformação dos corpos infantis ao espaço inquestionavelmente valioso do ambiente escolar, ou seja, aquele que representava, em menor escala, a nova sociedade que se almejava construir.

Em linhas gerais, como afirma VAGO (2002, p. 22), o papel educacional e pedagógico da “Educação Physica” encontraria sua razão de ser ao realizar “[...] a façanha de, a um só tempo, destruir hábitos trazidos de casa, da rua e inscrever nos toscos corpos infantis maneiras consideradas civilizadas”. Nessa compreensão, o autor sublinha que tal saber, de caráter geral e abrangente, poderia facilmente ser percebido nos diferentes programas de ensino, na organização dos tempos e espaços escolares, na higiene e inspeção médica nas escolas e suas rotinas.

Para além, entre outros autores, Pykosz e Oliveira (2009) referem que o mobiliário escolar tem significativo destaque nos estudos sobre higiene devido a sua importância quanto a aquisições de hábitos que ele pode conformar, causar ou evitar, já que tal elemento incide diretamente nos corpos dos escolares. Os autores apontam que o mobiliário passou a representar uma preocupação que reuniu médicos e arquitetos escolares ao seu entorno, sobretudo pelas questões relacionadas à postura e a formas adequadas de tratos corporais.

É interessante destacar que esses aspectos são apontados também por Viñao (1995), justamente como os mais relevantes na conformação das culturas escolares e, por sua vez, encontram eco nos termos de Vidal e Faria Filho (2005), para quem são igualmente considerados como os princípios ordenadores da escola. Nesse sentido, a análise da Ilustração 6 nos permite perceber que nas duas primeiras séries do curso complementar, as futuras complementaristas nada

recebiam sobre os conhecimentos acima referidos, ficando esse ensino apenas para a terceira e última série.

A situação de escassez de tempo/espaço na referida formação ainda se agrava quando pensamos na ideia de que apenas duas horas semanais eram então destinadas para a disciplina de Pedagogia. Nesse entendimento, é necessário lembrarmos que no interior dessa disciplina, a “Educação Physica” não era conteúdo hegemônico, mas sim, como vimos, dividia espaços com os outros saberes, advindos das dimensões intelectual e moral, conforme citado anteriormente.

Ilustração 6 - Carga horária semanal das disciplinas do Curso Complementar (1906) – Escolas Complementares

<b>Disciplina</b>	<b>1ª Série</b>	<b>2ª Série</b>	<b>3ª Série</b>
Portuguez	6	5	4
Francez	3	3	2
Alleão	2	2	2
Geographia	2	2	2
Historia	2	2	2
<b>Pedagogia</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
Noções de Direito Pátrio	0	0	2
Arithmetica	6	6	6
Algebra			
Geometria e Trigonometria			
Physica ,Noções de Mechanica	5	6	4
Chimica			
Historia Natural	0	0	0
Desenho	2	2	2
Música	2	2	2

Fonte: Decreto n. 874 de 28 de fevereiro de 1906.

Assim, em compasso com os contornos (ou a falta deles) em que se encontrava a referida disciplina, a formação de professores para o trabalho com a “Educação Physica”, no estado sul-rio-grandense, anunciava algumas características peculiares que podem ser evidenciadas. O quadro inicial de professores que aqui se delineava reproduzia o quadro mais geral do país, onde a especialização do professor na área não era o foco principal, já que a própria noção de “Educação Physica” se encontrava dispersa pelo currículo de formação docente. Se é certo que procuramos encontrar na História as estruturas já firmadas e consolidadas da Educação Física que hoje conhecemos, ou seja, de um campo do saber; é necessário seguirmos firmes na trama histórica, na mesma proporção em que é necessário seguirmos pacientemente.

O que queremos dizer com essa reflexão é que nesse momento histórico, em que vimos uma área adentrar vagarosamente os currículos dos cursos de formação docente no Rio Grande do Sul, o enredo principal não se mostrou afeito a ação de diferenciar a seus saberes dos demais, especializando profundamente a figura de um professor para tal trabalho. Antes, a ideia de concentrar os saberes no interior de disciplinas pontuais (“Gymnastica”) ou de espalhá-los por todas as dimensões da cultura escolar (“Educação Physica”), revela justamente essa atmosfera processual que marcou a trajetória histórica da disciplina a que hoje conhecemos como Educação Física.

Na esteira dessas evidências, é necessário compreendermos que os cursos de formação docentes disponíveis no momento agiam mais no sentido de preparar (mesmo que minimamente) o professor para o trabalho “com” a Educação Física – em seu duplo sentido - do que, propriamente, formar uma (um) professora(or) específica(o) “para a” Educação Física. Esse olhar que, à primeira vista se mostra tão evidente, nos convida a repensar os pensamentos circulantes sobre a carência de professoras(es) especializadas(os) e, principalmente, sobre seu enfoque como um problema a ser superado. Ao menos nesses momentos iniciais de formação do campo, a “carência” a que nos referimos não foi compreendida como um “problema”, mas sim, como parte do processo. Afinal, para que a falta de professoras(es) de Educação Física tenha se tornado um problema histórico a ser solucionado, foi necessário, primeiramente, que a própria Educação Física tivesse se tornado um elemento essencial para a Educação, com seus contornos e finalidades bem

definidos. E, neste momento, ao que sugerem as fontes, essa posição ainda não havia sido alcançada no arranjo curricular.

Foi ainda no interior da disciplina de “Pedagogia” – anunciada na grade curricular da Escola Complementar do ano de 1909 – que pudemos localizar pontualmente os limites que diferenciavam a “Educação Physica” da “Gymnastica”. Nessa ocasião, os dois saberes, conjuntamente, passaram a fazer parte do rol de elementos a serem trabalhados pela referida disciplina, o que deflagrou uma definição de suas fronteiras educacionais e, ao mesmo tempo, uma diferenciação de suas finalidades no espaço escolar.

Nessa trajetória de diferenciações, o currículo de 1909, apresentado na Ilustração 7, socializava as(os) professoras(es) sul-rio-grandenses a partir de um modelo particular de ginástica, a saber, a “Gymnastica Sueca”. Esse modelo (ou método) particular teve uma grande aceitação no Brasil, na virada do século XIX para o XX, sendo defendido fervorosamente por intelectuais da época, como Rui Barbosa (\*1849 +1923) e Fernando de Azevedo (\*1894 +1974). No pensamento de ambos é possível identificarmos um esforço de especificação da nova área, com vistas a que ela fosse aceita e compreendida nos currículos de formação: em Barbosa, encontramos recorrentemente a menção feita à “Ginástica”, ao passo que em Azevedo, tal especificação já é tratada como “Educação Física”.

Ilustração 7 - Currículo de formação das(os) professoras(es) da Escola Complementar – Curso Complementar (1909)<sup>35</sup>

<b>1909</b>
Portuguez (Grammatica, Redacção e Composição)
Francez (Regras essenciaes da grammatica estudadas praticamente, tradução e exercicios de conversação)
Geographia (Geral, chorografia do Brazil e cosmografia)
Historia (Universal e especialmente do Brazil)
Mathematica (Arithmetica, estudo completo; algebra até equações do 2º gráo inclusive; geometria a três dimensões)
Direito Patrio (Acções de direito constitucional da União e do Estado)

<sup>35</sup> Quadro composto pela pesquisadora, tendo por base o Decreto n. 1479, de 26 de maio de 1909. Grifos nossos. Vale lembrar que essas disciplinas seriam divididas em três séries. Porém, o documento legal não traz a especificação exata de sua ordem e carga-horária.

<p>Sciencias (Elementos de sciencias physico-chimicas e de historia natural com applicação ás industrias e á agricultura)</p>
<p><b>Pedagogia</b> (Sua historia, educação physica, intellectual e moral, methodologia e pratica do ensino. <i>Esripturação mercantil. Noções de hygiene. Trabalhos manuaes. Desenho e musica. <b>Gymnastica sueca</b></i>).</p>

Fonte: Decreto n. 1479, de 26 de maio de 1909.

Entender a participação de Barbosa na construção de um pensamento inaugural em defesa da Ginástica no ambiente escolar requer que, simultaneamente, tenhamos clareza do contexto em que este estava inserido e que impulsionou a emergência, ainda que não explícita<sup>36</sup>, de um novo significado às práticas corporais. Advogado fervoroso das possibilidades emancipatórias da educação pautadas, sobretudo, na “liberdade de ensino”, Barbosa (1946, p. 61) dedica seus esforços no sentido da superação da ignorância popular, elegendo como foco principal e indispensável a esse processo a educação primária. Imerso em suas concepções políticas liberais, o intelectual propôs mudanças significativas na inércia que pairava sobre os estabelecimentos, conteúdos e métodos de ensino de sua época, responsabilizados, segundo ele, por serem os causadores da “morte da inteligência”.

Entendia que a organização do ensino no modo como se apresentava não atingia a infância escolarizada pelo fato de não estar ao alcance de suas possibilidades naturais, pertencentes à própria escala evolutiva do ser humano. Nesse sentido, a educação se encontrava na contramão do processo modernizador, funcionando como um verdadeiro obstáculo em lugar de um trampolim que elevasse a população brasileira aos patamares do progresso. Era preciso adequar o ritmo escolar ao ritmo biológico das crianças e assim vislumbrar a possibilidade de “desenvolver harmonicamente, pela sua gradação natural, todas as faculdades e energias humanas condenadas pelos métodos atuais a eterno letargo” (BARBOSA, 1946, p. 60).

Ao prescindir, explicitamente, corpo e espírito, Barbosa (1946, p. 49) afirma que a escola de seu tempo, desconhecendo as “leis fatais do desenvolvimento

<sup>36</sup> O pensamento de Barbosa sobre a Educação Física se baseia no Parecer n. 224, expedido no ano de 1882. Esse Parecer se referia à Reforma Leôncio de Carvalho, oficializada pelo Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879, que recebia o título de “Reforma do Ensino Primário e Várias instituições complementares da Instrução Pública”. Num primeiro momento, esse projeto não foi apreciado, encontrando seu destino final nos arquivos da Câmara dos Deputados. Apenas em 1946, é republicado pelo Ministério da Educação e Saúde, sendo esta a versão que nos valem para este estudo.

fisiológico da criança” em vez de incentivar a evolução natural e crescente da vida orgânica, não atua sobre ela senão como uma das influências mais prejudiciais, não levando a outro fim que não seja a depauperação da espécie. Alerta que a natureza, no entanto, não abre mão dos seus direitos e assim dá voz ao que parece ser um dos eixos principais de sua proposta: “a higiene do corpo e a higiene da alma são inseparáveis” (BARBOSA, 1946, p. 49).

Responsáveis pela renovação das energias intelectual e espiritual desgastadas pelo esgotamento provocado pela dedicação asoerbada às demais disciplinas, propõe, inspirando-se para tanto nos resultados obtidos nas nações de grande potência mundial, a inclusão da prática regular da Ginástica como matéria de estudo nos currículos das escolas primárias, secundárias e, inclusive, na preparação dos professores primários; ao passo que essa inclusão se daria em momentos distintos do recreio e após o período diário das aulas.

É nesse ideário de preocupação com a saúde dos corpos dos alunos em busca da formação do novo indivíduo que formaria o novo Brasil e frente ao seu caráter científico<sup>37</sup>, sustentado por pesquisas na área da fisiologia, biologia e anatomia, que a Ginástica, recebe importância áurea no ideário educacional de Barbosa e, sobretudo, em suas proposições de mudanças. No que tange à formação de professores para ministrar a disciplina e diante de tamanha importância que seus argumentos usavam para justificá-la, Barbosa (1946) anuncia o ineditismo de uma intenção de consolidar a formação especializada, por meio da criação de uma Escola Normal de Ginástica. No entanto, seus anseios foram limitados – como teremos oportunidade de demonstrar – ao espaço de uma seção especialmente reservada para tal fim, no arranjo curricular dos cursos de formação docente. É, por meio de sua proposta, que surge, também, uma das primeiras tentativas de reconhecimento do valor individual do professor especializado na área, reivindicando para estes equiparação em categoria e autoridade àqueles que ministravam as outras disciplinas escolares.

O então circulante Método Alemão de Ginástica<sup>38</sup> que, segundo Tesche (2008) apresentava uma conotação militarista e buscava a fortificação da raça, tão

---

<sup>37</sup> De acordo com Soares (1994, p. 182), esse “caráter científico” foi responsável por conferir à Ginástica um *status* diferenciado, possibilitando uma maior expansão do pensamento higienista no período republicano quando os médicos, assumindo cargos administrativos, participaram mais ativamente da vida pública do país.

<sup>38</sup> Vale lembrar que Tesche (2008) pontua as contribuições das práticas corporais alemãs não

defendida pelos higienistas, era recusado por Barbosa na medida em que os objetivos do referido Método discordavam daqueles que o intelectual compreendia fazer parte da ginástica inscrita no compasso dos objetivos educacionais mais amplos. Como a escola não deveria ter a finalidade, em seu entender, de sustentar um sistema que convertesse os alunos em ginastas profissionais ou militares especializados, Barbosa propõe a substituição do Método Alemão pelo Método Sueco, que julgava mais adequado à realidade escolar pretendida, atual e futura<sup>39</sup>.

No entanto, se primando por um simétrico desenvolvimento muscular com vistas às exigências da maternidade futura sem, contudo, “acarretar prejuízo da doçura e das maneiras, da graça e elegância do talhe, da bela harmonia das formas femininas” (BARBOSA, 1946, p. 91) às mulheres, o Parecer propunha uma combinação do ritmo e do canto com a ginástica, encerrando-se mais especificamente na calistenia<sup>40</sup>; aos homens, com o intuito de cultivar as forças corpóreas e educar um caráter viril e, ao mesmo tempo, a exemplo das civilizações modernas, nutrir as crianças da arte da defesa de sua pátria, o documento propunha acrescentar à ginástica masculina os exercícios militares. É, nesse quadro de solidariedade e incentivo à presença das práticas militares, que Paiva (2004, p. 62) afirma ser o Parecer de Barbosa o instrumento que introduz incisivamente o sentido militar na Educação Física escolar brasileira.

O Método Sueco, em razão de sua dimensão pedagógica, também conquistou a simpatia de Fernando de Azevedo que, em 1920, dedicava-se à

---

somente como a Ginástica, mas sim, como um grupo maior de atividades culturais, chamado *Turnen*. Segundo o próprio autor, “o *Turnen* não era somente a prática da ginástica, mas somado a elementos como o teatro, o canto coral, a existência de bibliotecas, o bolão e outros que faziam parte importante na afirmação da identidade do alemão e seus descendentes” (p. 250).

<sup>39</sup> De acordo com Herold Junior (2005, p. 244), “o cerne metodológico que expressa essa preocupação é o equilíbrio entre instruir e educar. Na prática, essa questão significa a superação do exercício pelo exercício, da força pela força, da habilidade pela habilidade, para se alcançar fins “mais elevados”. Assim como a instrução pela instrução era criticada pela sua incapacidade moralizadora, o desenvolvimento dos músculos pelos músculos não era considerado educativo”.

<sup>40</sup> Marinho (1952; 1943) aponta que a primeira referência que encontramos a favor da adoção da Calistenia no Brasil situa-se nos Pareceres de Rui Barbosa, que, inspirando no trabalho de Clias, publicado em 1829 com esse título, enaltece-a e prescreve-a para o sexo feminino, enquanto para o masculino recomenda a ginástica sueca. De origem grega, a palavra Calistenia (*kallós* – belo; *sthenos* – força) designa a atividade que é, por assim dizer, o verdadeiro marco do desenvolvimento da ginástica moderna com fundamentos específicos e abrangentes destinada primeiramente à população mais necessitada: os obesos, as crianças, os sedentários, os idosos e as mulheres e, a partir de 1947, passa também a ser ensinada nas Escolas de Educação Física do Brasil para a educação dos filhos de diplomatas. Com origem na ginástica sueca, associa música ao ritmo dos exercícios que são feitos à mão livre, usando pequenos acessórios para fins corretivos, fisiológicos e pedagógicos, defendendo o equilíbrio entre corpo e alma como seu objetivo precípuo. Marinho aponta ainda que as Associações Cristãs de Moços, instaladas no Brasil a partir de 1893, constituíram poderosas fontes de disseminação da Calistenia.



publicação de suas duas primeiras obras, ambas destinadas à Educação Física<sup>41</sup>. Se Barbosa concentrou seus esforços na preocupação com o desenvolvimento harmônico do corpo escolarizado, fazendo com que suas verdades se justificassem pelos males causados por um quadro de ausências que a sustentavam no cenário educacional, Azevedo vendo na Educação Física uma inspiração imensa e apaixonada para seus estudos, preocupou-se em justificá-la pelas luzes de suas funções (trans)formadoras diante da juventude:

Não se pode desconhecer quanto lucraria a mocidade moderna com esta compreensão mais ampla da escola [...] A educação física não serve apenas, como antes erradamente se cogitava, para favorecer o desenvolvimento harmônico do corpo, desempenha funções de não menor relêvo na formação da vontade e do caráter e no exercício das fôrças volitivas. Ela é parte integrante de todo um sistema de educação [...] tende antes de tudo a atuar sôbre o corpo humano, a enrijá-lo e a robustecê-lo, para atingir o plano psíquico e moral [...]. (AZEVEDO, 1960, p. 23-24)

Mais do que entender que o contexto no qual Azevedo implantou suas ideias relativas à Educação, de um modo amplo, e à Educação Física, de um modo particular, seguia na esteira das aspirações de nacionalização e modernização da população brasileira anunciadas na proposta de Barbosa, a fim de que de fato concorramos para nos aproximar de seu pensamento, é necessário fazermos emergir um episódio da carreira do intelectual que, sem dúvidas, deixou marcas indeléveis em suas perspectivas educacionais, a ponto de tornar sua luta pela reforma educacional um modo de viver e a boa formação dos educadores brasileiros, um projeto majestoso.

De acordo com Lima (2002, p. 3), a primeira oportunidade de pôr em prática tais convicções aconteceu no ano de 1915, quando da verificação do funcionamento do Ginásio do Estado, em Belo Horizonte, observando o tipo de ensino ministrado, o regime de disciplina e a relação entre professores e alunos. No mesmo ano, responsabilizou-se pela reformulação do ensino de Educação Física nas escolas mineiras, enviando um projeto de lei ao governo de Minas Gerais com a proposta de tornar obrigatórias as aulas de Educação Física em todas as escolas, fossem essas particulares ou públicas. Neves (2002, p. 4) aponta que tal projeto teve a aprovação da Câmara Estadual dos Deputados e, como autor do mesmo, Azevedo se viu na

---

<sup>41</sup> A saber: "Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser, seguia de Antinöus: estudo de cultura atlética", ambas publicadas pela Editora Weisflog Irmãos.

obrigação de concorrer à então criada cadeira de Educação Física no Ginásio do Estado.

Diante da sociedade e da época em que vivia, era evidente que um professor de Educação Física deveria ser dotado de plenas e explícitas aptidões físicas. Um jovem pequeno e franzino - próprio da juventude elitizada daquele momento, socializada em meio familiar e destinada aos livros e/ou à vida religiosa - nunca poderia atuar nesse departamento, mesmo que sua habilidade intelectual, didática, disponibilidade à instrução ultrapassasse em muito àquela apresentada pelo outro candidato, um pugilista, segundo o próprio Azevedo. Malgrado a seu ver, por artimanhas políticas, o jovem educador perdeu a disputa com o outro candidato, que assumiu em seu lugar, a cadeira de Educação Física do Ginásio Mineiro<sup>42</sup>.

É interessante salientarmos que, nesse concurso, Azevedo apresentou o trabalho “A poesia do corpo”, no qual, segundo Camargo (2006, p. 21), tendo como estratégia a educação física, o educador trabalhou com o conceito de nacionalidade e defendeu a tese de “regeneração social do país”. O autor aponta ainda que Azevedo era guiado pela convicção da defesa da “regeneração social” em nível nacional, vendo na escola um espaço relevante para a obra de regeneração da sociedade, sendo que no campo educacional a educação física desempenhava um papel de suma importância.

A injusta derrota fez com que Azevedo voltasse ao Rio de Janeiro e lá acentuasse sua luta contra a pouca importância dada à prática do “bom ensino”. Segundo ele, os educadores de sua época privilegiavam a posse do conhecimento

---

<sup>42</sup> “[...] criada por sugestão minha e minha iniciativa, uma cadeira cujo objetivo seria de orientar a prática de educação física, de organizá-la em seguras bases e diretrizes, pareceu-me que era um dever meu disputá-la em concurso [...] Abertas as inscrições para o concurso, foi o que fiz: tratei logo de inscrever-me, seguido pouco depois de outro candidato - esse, um pugilista já conhecido por suas exibições de força muscular, em lutas corporais. Parecia-me um candidato vulgar que nada entendia do problema que eu procurava pôr em discussão. De minha parte, lancei-me ardentemente à minha preparação para o concurso de títulos e provas: de começo pela ‘tese’ de concurso [...] fazendo cursos teóricos e práticos: aqueles, na Faculdade de Medicina do Rio [...] e esses, os práticos, em escolas de natação e esgrima [...] Comparecemos às provas, os dois candidatos, eu e o pugilista, cuja tese ficava abaixo da crítica. Na minha defesa de tese, perante a comissão examinadora, os aplausos às minhas respostas às arguições foram tão entusiásticos que por três vezes o Presidente da Comissão teve de mandar evacuar a sala para o prosseguimento das arguições. O mesmo repetiu-se na prova didática, de aula e nas provas práticas. Ao outro candidato só faltavam vaiar: de vez em quando uns assobios eram abafados pelo bater do martelo do presidente na mesa. O julgamento já se podia considerar feito, e o foi, com a aprovação dos dois candidatos, e a minha classificação em primeiro lugar. Mas, como a lei permitia ao Governo, nomear qualquer dos aprovados, foi nomeado pelo presidente Delfim Moreira, o candidato pelo qual se batia a política de Barbacena [...] Teve de nomear o outro por injunções da política [...] E, quando lhe anunciei minha resolução de deixar de vez Belo Horizonte, e ir tentar a vida no Rio ou em S. Paulo, respondeu-me: - ‘Onde quer que esteja, serão reconhecidos seus altos méritos’[...] (AZEVEDO, 1971, p. 39-41).”

sem se preocupar, no entanto, com a forma de transmiti-lo. Nesse sentido, Neves (2002, p. 7) sustenta que, como reformador, Fernando de Azevedo defendeu a importância das práticas pedagógicas, ou seja, de que os professores saibam não só *o que* ensinar, mas *como ensinar*, de modo que, em seu pensamento, não deveria haver lugar para professores não engajados no ideário da então emergente Educação Nova.

Para uma Educação Nova, Azevedo advogava uma Nova Educação Física que, a exemplo de Barbosa, condenava ao fatalismo errôneo as finalidades extremas de exercitação do corpo, sustentadas a partir de prejuízos aos atributos intelectuais e morais. Sendo ponto passivo no pensamento de ambos, o exagero da exercitação dos músculos que encontravam em si sua razão de ser, nada contribuía com alguma utilidade ao momento de transição em que se encontrava a sociedade brasileira, nem tampouco com as exigências de construção de um novo indivíduo social. Afinal, no entender de Azevedo, no novo projeto de sociedade, baseado nas trocas, nas relações de competição mercadológica, devia-se buscar uma educação pelo esforço, pela fadiga enquanto meio educativo e não desvirtualizador da moral ou da valorização de sentimentos egoístas prejudiciais ao engrandecimento social.

A ginástica sueca, sistematizada no início do século XIX, compreendia, por sua vez, um método de ginástica pautado na ciência, com fins pedagógicos e sociais. De acordo com Soares (2001, p. 57), esse método foi pensado para banir os vícios da sociedade, entre os quais o alcoolismo, pois a ciência o colocava como um “instrumento capaz de criar indivíduos fortes, saudáveis e livres de vícios, porque preocupados com a saúde física e moral”. Como nos traz Teixeira (2004), do ponto de vista pedagógico, Azevedo acreditava que nenhuma escola ou método superava o sueco e, ao fazer opção por este, não desconsiderava a existência e o valor de outros métodos, mas sim questionava suas adequações ao ambiente escolar. Vale mencionar que na relação do material didático previsto para as escolas primárias do Estado, até o ano de 1929, apenas a obra de Azevedo – *Da Educação Physica* – fora selecionada para leitura na disciplina de “Gymnastica” (ARANHA, 1929, p. 33).

É interessante pontuarmos que nesse processo de (in)definições no ambiente escolar sul-rio-grandense, nas primeiras décadas do século XX, a “Gymnastica” aparece como a primeira forma de sistematização das práticas corporais nos currículos dos cursos de formação docente. Se analisarmos a grade curricular abaixo (Ilustração 8), que expõe a nova reforma do Curso Complementar, realizada

em 1916, podemos perceber que a disciplina de “Gymnastica” finalmente se consolida no arranjo mais geral do currículo, deixando de fazer parte, efetivamente, dos saberes da disciplina “Pedagogia”.

Ilustração 8 - Carga horária semanal das disciplinas do Curso Complementar (1916)<sup>43</sup>

Disciplina	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>
Portuguez	4	3	3	2
Francez	4	3	3	2
Geografia e Historia	3	3	3	3
Pedagogia, Direito Patrio	2	2	2	2
Licções praticas de Pedagogia	-	-	2	2
Physica, Chimica e Sciencias	3	3	3	3
Arithmetica, Algebra, Geometria	3	3	3	3
Desenho	1	1	1	2
Musica	1	1	1	1
Escrepturação Mercantil	-	1	1	1
Trabalhos manuais	2	2	1	2
<b>Gymnastica</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Fonte: Decreto-Lei n. 2.224, de 29 de novembro de 1916.

É pertinente pontuarmos, no entanto, que as lições práticas voltadas à “Educação Physica”, no sentido amplo, permaneceram espalhadas no currículo de formação e, de forma pontual, podiam ainda ser encontradas na disciplina “Licções praticas de Pedagogia”. Por sua vez, a criação da disciplina de “Gymnastica” representou a delimitação espaço-temporal dos conteúdos no arranjo mais geral do referido currículo, fazendo com que uma leitura diferenciada de suas funções pedagógicas começasse a ser feita. Ainda que tivéssemos nas escolas uma situação bastante limitada no que se refere à prática efetiva da aula de

<sup>43</sup> Quadro composto pela pesquisadora, tendo por base o Decreto-Lei n. 2.224, de 29 de novembro de 1916. Grifos nossos.

“Gymnastica”, sua especificação no currículo de formação docente demonstra uma nova importância que começava a ser dada a seus saberes não somente na vida escolar, mas também, na vida da sociedade em que essa escola estava inserida.

Outra mudança pode ser encontrada na não-especificação das práticas ligadas à Ginástica Sueca, como assim o trazia o currículo de 1909. Se seria necessário um estudo mais aprofundado para que pudéssemos pontuar com maior precisão a real aplicação e o alcance da “Gymnastica Sueca” nas escolas do Rio Grande do Sul desse momento; nossa cautela nos leva a afirmar apenas a sua condição de prática curricular não-hegemônica, que dividia espaços com outras formas de se fazer “gymnastica” e, por vezes, com a ausência total de quaisquer sistematizações de fato.

Um dos exemplos dessa coexistência de modelos de “gymnasticas” nas escolas do Estado pode ser encontrado na reportagem jornalística trazida abaixo. Fazendo parte da coluna “Ponto de vista” do então circulante jornal “Diário de Notícias”, um leitor que preferiu não se identificar (fazendo uso, para isso, apenas das iniciais “E. M.”) envia ao referido jornal suas percepções sobre uma aula de “Gymnastica” que presenciou, na época, em uma das escolas de Porto Alegre. Em sua descrição, é possível identificarmos certa propriedade de causa nos termos elencados e nos argumentos aos quais defende ou rechaça, o que nos leva a pensar em suas relações diretas com a área em questão. Para além, suas palavras nos apontam similaridades da prática retratada com os preceitos da “Gymnastica Francesa”, segundo a qual se previa a utilização precípua dos exercícios militares:

[...] quem quer que transite á manhã dos dias uteis pelas imediações do alteroso edificio do Collegio Estadual Fernando Gomes, á rua Duque de Caxias, verá, quasi que quotidianamente, nas ruas adjacentes, uns 150 meninos, de 6 (si tanto) até o máximo de 12 annos de idade, com carabinas confeccionadas de madeira, ás costas, formados em batalhões, sob o comando de um sargento do Exercito, executando evoluções estrictamente militares. Com um desvio funcional, que ninguém lhe nega, mas bem digno de mais nobre finalidade, o referido instructor incute nos pequeninos o manejo da arma, exercita o desenvolvimento por esquadras, a formação dos pelotões de combate e demais evoluções concernentes á arte da guerra, militarisa, em summa, o espirito receptivo e moço dos innocentes. A quem quer que observe, irrita essa orientação, attentatoria, aliás, das próprias adiantadas disposições do Regulamento da Instrucção Publica, (Decreto n. 3898 de 14 de outubro de 1927, art. 28 § 3) que prescreve os “exercícios physicos” e nunca instrucções technico-militar. [...] Recriminemos o

fomento desses entusiasmos bellicos na terra boa da America Latina! Aperfeiçoemos a mocidade physica, cívica e moralmente para a gloria da Patria.” (UM APELLO, 1928, [n.p.]).

Nesse cenário, o ano de 1927 foi marcado, como aponta a reportagem acima, pela expedição de um novo Regimento Interno para os estabelecimentos de ensino público do Estado. Ainda que em tal documento não tenha sido apresentada a elaboração concreta de um novo quadro curricular a ser cumprido para a formação do professorado, faz-se interessante o destaque de alguns aspectos que se relacionavam aos contornos previstos para a “Gymnastica” no processo formativo, sobretudo a sua ligação direta com a perspectiva de modernização da sociedade sul-rio-grandense, via modernização das práticas educacionais.

### 3.2 A “EDUCAÇÃO FÍSICA” E AS REPRESENTAÇÕES DE MODERNIDADE NA ESCOLA PRIMÁRIA DO RIO GRANDE DO SUL

Nesse caminho, para que fosse possível compreender o lugar da “Gymnastica” na educação escolar do Rio Grande do Sul do momento em questão, foi necessário perceber a atmosfera de transformações que perpassou a prática educativa como um todo, ressignificando o que se apresentava conceitualmente sobre a própria noção de escola e suas finalidades. A partir das convicções aludidas no documento oficial supracitado, percebeu-se a adoção de um conceito de educação mais dinâmico, ritmado e fluido, que parecia solicitar o movimento corporal como parte do processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, a simples ação corporal de levantar-se das cadeiras, de andar pelos espaços das salas de aula ou mesmo de fazer uso das habilidades de manipulação de objetos passou a ser um elo de ligação entre os saberes curriculares, tornando-os práticos na medida em que eram vivenciados. Cabe lembrar que esses mesmos conhecimentos eram vistos como mais rígidos, individuais e isolados nas propostas trazidas pelos documentos anteriores.

Já nas primeiras linhas do Regimento, divulgado em 14 de outubro de 1927, é possível percebermos que a educação escolar, ao alvorecer das constantes reformas, abria espaços para outras faces educativas, além da triunfante educação intelectual. Falava-se, pois, de um ensino que deveria ser prático, concreto e intuitivo, que preparasse os indivíduos para a vida social, através de conhecimentos

úteis advindos do campo da educação moral, do civismo e ao mesmo tempo, de uma educação para e pelo corpo. De forma objetiva, através da resolução de problemas propostos pelos professores e da vivência de experiências práticas para a caracterização da teoria, o corpo parecia começar a fazer parte do ensino e da aprendizagem de todos os saberes que a escola primária do Rio Grande do Sul deveria transmitir aos seus alunos.

Um exemplo característico da nova perspectiva educacional que se anunciava pode ser encontrado nas diretrizes para o ensino das diversas disciplinas citadas pelo Regimento de 1927. Entre outros, para a Aritmética, o documento previa que o ensino da teoria deveria suceder à resolução de problemas que, habitualmente, o aluno iria resolver na prática da vida. Na disciplina de Geometria, em substituição ao estudo do ponto, linha, espaço, etc., o documento propôs o recorte e a construção, em papel cartão, de figuras geométricas, medidas de dimensões e avaliação de áreas. Por fim, o ensino de Geografia também nos chama a atenção para as questões do movimento corporal quando propôs – em vez das resenhas sobre rios e mares, decoradas em compêndios – a adoção de materiais como areia e massas de modelagem para que o professor erigisse planícies, vales, montes e serras em parceria com seus alunos.

Assim, é possível apreendermos que, pouco a pouco, a noção de movimento corporal, num sentido amplo e de “Gymnastica”, como lócus principal desse feito ganhava espaço nas formas de se pensar e se fazer a Educação, no estado do Rio Grande do Sul. No que tange propriamente ao ensino da “Gymnastica”, nesse momento, o Regimento previa ganho de espaço ao anunciar que,

Em gymnastica procurar-se-á desenvolver o physico com pequenos exercícios diarios executados em um dos intervallos das lições em cada classe. Além desses, consagrar-se-á uma hora por semana para ser executada em conjuncto de classes fóra do prédio. (RIO GRANDE DO SUL, 1927a).

Se a ideia do movimento corporal ganhava força no ambiente escolar, esta pode ser reforçada na realização do concurso para o magistério público estadual do ano de 1927 que, na ocasião, anunciou novas exigências: a partir desse momento, foi necessário além dos demais conhecimentos já consolidados<sup>44</sup>; o domínio de

---

<sup>44</sup> Relativos à Matemática, Geografia, Português, dentre outras disciplinas já consolidadas no ambiente escolar.

saberes relativos à prática da “Gymnastica”. Tais provas, assim como as de trabalhos manuais e as de música, teriam seus resultados mensurados a partir do ensino de lições práticas a uma turma de alunos, que envolvessem os saberes de cada matéria, particularmente. Era, pois, a primeira vez na história dos concursos públicos voltados à Educação no estado do Rio Grande do Sul, que se assistiu a entrada de saberes da referida disciplina entre aqueles que demarcavam as exigências profissionais propriamente de acesso à profissão docente. Pelo Decreto n. 3975, de 28 de dezembro de 1927, foi aprovado o programa para o concurso ao magistério público do Estado, no qual se exigia o domínio dos seguintes saberes:

GYMNASTICA: Marchas com evoluções dispersas. Accelerado. Marche-marche. Exercícios para os membros superiores, inferiores, tronco e pescoço. Respiração acompanhada de movimentos apropriados para dar maior capacidade thoraxica. Exercícios de equilíbrio sem aparelhos. Exercícios com bastão. Exercícios combinados (membros superiores, inferiores, tronco e pescoço). Saltos de altura com pequeno obstaculo (0,35) e á distancia. Corridas de velocidade e resistencia. Jogos menores, ao ar livre. Volley-ball. Ball-brilée<sup>45</sup>. Respiração. Hand-ball. (RIO GRANDE DO SUL, 1927b).

Os dois anos que se seguiram trouxeram sensíveis avanços ao ensino da “Gymnastica”, no Estado. Talvez esse momento em particular possa aqui ser localizado como aquele em que apontamos as primeiras estruturações de uma nova área de conhecimento para as escolas de formação de professores do Rio Grande do Sul: a “Educação Physica”. Cabe aqui pontuarmos que essa nova “Educação Physica”, que assim se registra em razão da grafia da época, estrutura-se como uma disciplina curricular específica, que assume o lugar da “Gymnastica” na arquitetura curricular, embora seus conteúdos principais tenham permanecido, ainda por um bom tempo, em torno da “Gymnastica”. Torna-se possível, portanto, começar a avistá-la como um subcampo em que começam a se estabelecer seus próprios

---

<sup>45</sup> Podemos tecer uma breve comparação com o reconhecido estudo de Tarcisio Mauro Vago, sobre a escolarização da Educação Física em Belo Horizonte. Neste, o autor pontua que os principais jogos que fizeram parte das práticas de Educação Física escolar nas primeiras décadas de sua inserção nos currículos mineiros foram: “volley-ball: Ball-brilée; Hand-Ball; Basket-Ball” (VAGO, 1999, p. 55). Mesmo que não tenhamos alcançado uma definição particular para a estrutura desse jogo, a tradução integral do termo, advinda do francês - Ball-brulée, ou seja, “bola – queimada”- nos fornece uma compreensão geral de suas características. Ao que parece, o referido jogo aproxima-se da estrutura que temos de um outro jogo, muito conhecido nas práticas escolares da época como “Caçador”.



feitos e realizações e iniciam-se as construções de suas próprias lógicas de funcionamento, em prol do objetivo maior da educação escolarizada.

Parece-nos que uma efetiva mudança de rumos da educação sul-riograndense ocorre no ano de 1929, com a aprovação do Decreto n. 4258, de 21 de janeiro. Tal documento, inserido na legislação educacional do Estado a partir da autorização do então presidente do Rio Grande do Sul, Getúlio Vargas, previu uma série de mudanças no arranjo da educação pública, ao anunciar a criação e a organização da Diretoria Geral da Instrução Pública. Subordinada à Secretaria do Interior, a Diretoria Geral se constituía na repartição encarregada de administrar, articular, orientar e fiscalizar o ensino ministrado nos estabelecimentos mantidos pelo Governo do Estado.

Ao que se apresenta diante de nós, talvez este último aspecto, o da fiscalização do ensino, seja aqui importante de ser destacado como a peça propulsora deste sentido de inauguração trazido pela criação da nova Diretoria: além da proposição de uma nova política de formação profissional já anunciada nos documentos anteriores, a inspeção do trabalho pedagógico realizado passou a ser considerada uma medida fundamental aos êxitos do processo no cenário educacional do Estado, em termos de sua consolidação nas escolas. Afinal, as novas concepções que passaram a ser adotadas para o campo da Educação sul-riograndense certamente não ficaram livres de críticas, disputas e resistências por parte daqueles que há tempos atuavam no magistério e que, por vezes, já estavam habituados com os seus próprios conceitos de Educação e seus modos de fazê-la. Fiscalizar o trabalho docente, nesse sentido, passou a ser considerado parte do processo de implantação de um novo conceito de Educação que se pretendia hegemônico nas escolas públicas primárias do Rio Grande do Sul.

Sob as ordens de um Diretor Geral, cargo que neste momento era ocupado pelo juiz da comarca de Bento Gonçalves, o bacharel Luiz Freitas e Castro (RIO GRANDE DO SUL, 1928), a Diretoria subdividia-se em três sessões: a Seção Administrativa, a Seção Técnica e o Almocharifado. Nesse arranjo, a estrutura que mais nos interessou nesse momento é a Seção Técnica, cuja organização de pessoal se fazia pelas figuras dos inspetores de ensino, responsáveis diretos pela supracitada fiscalização.

Diferentemente dos esforços de fiscalização de ensino anteriores ao ano de 1929, a Seção Técnica da nova Diretoria Geral da Instrução Pública anunciava a

compartimentalização do ato de fiscalizar, ou seja, essa prática agora seria exercida por figuras particulares dentro da escola. Nessa direção, houve a descentralização das responsabilidades pelo controle do bom andamento do ensino público, para o qual o Diretor Geral foi apoiado nesta tarefa por “1[um] inspetor do ensino Normal e Complementar; por 10 inspetores técnicos do ensino elementar; 3 [três] inspetores médicos; 5 [cinco] inspetores dentários” e também, por aquele que mais nos é caro neste cenário, a saber, “1 [um] inspetor de educação física” (RIO GRANDE DO SUL, 1929).

Mesmo que seu espaço e reconhecimento ainda estivessem em construção, há evidências de que a “Educação Física” passou a ser compreendida como um elemento importante no contexto escolar sul-rio-grandense. Não obstante o aumento de carga-horária nos currículos das escolas elementares e dos cursos de formação profissional, a criação de uma inspetoria com vistas a vigiar o trabalho que era desenvolvido no interior da disciplina de “Educação Física” revela, entre outras, a preocupação em consolidar, no ambiente escolar, um saber particular que se tornava significativo e, ao mesmo tempo, transmiti-lo adiante com eficácia e eficiência.

Mas, em termos práticos, o que coube ao inspetor de “Educação Física” realizar? Assim como aos demais cargos de fiscalização criados pelo decreto de 1929, ao inspetor de “Educação Física” pontuou-se competências que deveriam ser postas a feito pelo nomeado ao cargo. Essas, de forma clara e objetiva, foram trazidas à tona no artigo 18 do referido decreto, conforme segue:

Art. 18 – Compete ao inspetor de educação física: I – apresentar anualmente ao Diretor Geral um programma de educação física; II – desenvolver e executar o programma que fora approvedo; III – orientar os professores e inspeccionar as escolas; IV – organizar o escotismo nas escolas; V –propor a aquisição de aparelhos e materiaes apropriados á educação física; VI – apresentar ao Diretor Geral, até 15 de janeiro, minucioso relatório dos serviços do anno anterior. (RIO GRANDE DO SUL, 1929).

Seguindo a leitura das obrigações que o decreto supracitado destina aos inspetores, um fato interessante cabe ser destacado: as competências cabidas ao inspetor médico-chefe. Dentre outras tantas que justificavam suas ações dentro dos perímetros da saúde estavam, pois, os cuidados que deveriam orientar, por sua vez, as ações de fiscalização dos inspetores médicos, dentários e de “Educação

Physica”. Há aqui, ao que parece, um sentido compartilhado pela Medicina, pela Odontologia e pela “Educação Physica” a ser, novamente, promovido e vigiado no ambiente escolar sul-rio-grandense: a higiene.

Ao ser atravessada pelos preceitos do asseio, da limpeza e da saúde, a escola primária afirma-se, ao mesmo tempo, como o lócus regenerador dos males trazidos do ambiente externo e como aquele capaz de devolver à sociedade o novo cidadão brasileiro, liberto de vícios e doenças. Ao que consta, a escola “higienizada” e, portanto, imune às doenças que acometiam a sociedade sul-rio-grandense da época, estaria também, protegida de todas as formas de atrasos e anacronismos com representação de modernidade a qual se pretendia mensageira.

Assim, concorrendo a esse fim, todos os elementos da escola seriam fiscalizados nos preceitos de higiene: os ambientes, os materiais, o mobiliário, os alunos, os funcionários e também os professores. Esses últimos, por sua vez, estavam designados a agir em parceria com os médicos escolares para “classificar, physica e psychicamente o aluno para submetê-lo ao processo pedagógico adequado e poder organizar as fichas anthropometricas”. No tocante aos professores, Stephanou (2005) afirma que havia unanimidade em considerar que a assistência médico-escolar dependia muito da participação ativa de cada um deles.

À medida que as ações de saúde foram se intensificando, os médicos escolares precisaram cada vez mais contar com a participação de outros agentes educativos, como foi o caso das enfermeiras que visitavam os domicílios dos alunos e, num sentido mais amplo, dos próprios professores. Assim, médicos, professores e enfermeiras aliavam-se em prol do ensino da saúde no ambiente escolar, ficando sempre os dois últimos subordinados à orientação do médico escolar. Afinal, como afirma Stephanou (2005, p. 159), era o médico escolar que,

[...] detinha os saberes científicos que lhe conferiam competência para compreender os problemas ligados à saúde e à doença dos escolares. Detinha da mesma forma, o discurso autorizado para classificar o normal e o patológico, prescrever condutas, ditar a verdade, tendo-lhe sido delegada a autoridade para intervir na instituição escolar por meio de uma extensa pauta de ações.

Nesse contexto de males e doenças, eis, então, que surge a Medicina e a Educação. Para termos um rápido panorama do quadro que se desenvolvia, a figura abaixo é capaz de retratar um diagnóstico de doenças que acometiam a população

de Porto Alegre, alguns anos antes. Mais precisamente ao final da Primeira Guerra Mundial (1918) no país e, particularmente, no estado sul-rio-grandense, figurava um cenário de adoecimentos e óbitos causados por doenças como tuberculose, febre tifoide e, sobretudo, pela tão temida pandemia de gripe espanhola<sup>46</sup>. O relatório (Ilustração 9) apontou que, apenas no ano de 1918, Porto Alegre viu ocorrer 1.209 óbitos em razão da gripe ou complicações pneumônicas relacionadas à gripe espanhola. Diante de tal cenário, se fazia necessário repensar a República e, em ações concretas, educar o povo sul-rio-grandense para a saúde.

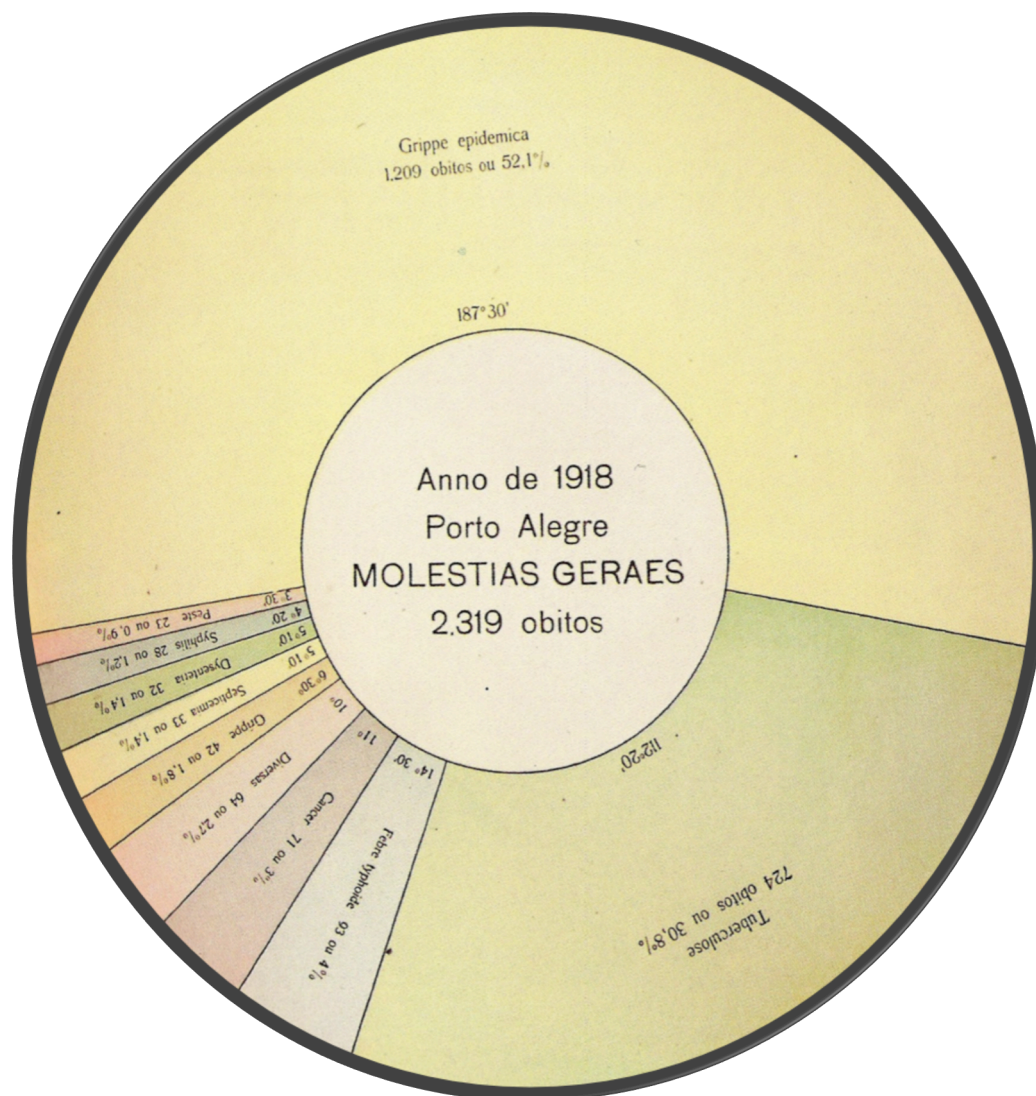
É importante destacarmos que o cuidado público com a saúde iniciou no Rio Grande do Sul nos momentos finais da década de 1920, primeiramente, pela proposição de um projeto de Reforma Sanitária<sup>47</sup> e, posteriormente, pelas primeiras ações decorrentes deste (SCHWARTSMANN; PENNA, 2011). Como dirigente dessa reforma, o presidente Getúlio Vargas escolheu Fernando de Freitas e Castro, médico-chefe da Diretoria de Higiene e professor da Faculdade de Medicina de Porto Alegre.

---

<sup>46</sup> De acordo com Silveira (2005, p. 94), a influenza, também conhecida como gripe, “é uma doença viral que foi, possivelmente, adquirida através do contato humano com animais domesticados. [...] Apesar de estar entre as mais antigas doenças da civilização, não há qualquer evidência inegável de sua difusão entre os homens até os séculos XV e XVI. A partir de então, tornar-se-ia uma ‘familiar companheira’, atingindo as sociedades através de epidemias e pandemias de intensidades variadas. No Brasil, as referências iniciais à influenza remetem ao primeiro século da colonização, avolumando-se a partir dos séculos XVIII e XIX”.

<sup>47</sup> De acordo com Alves (2010), Freitas e Castro havia realizado uma viagem de estudos aos Estados Unidos nos anos de 1922-1923 e, dessa viagem, trouxe conhecimentos a respeito da organização dos serviços de saúde daquele país, que começavam a influenciar os médicos brasileiros, principalmente a partir da década de 1920.

Ilustração 9 - Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, 1919



Fonte: Catálogo da Exposição “Diálogos com a Dor e a Cura” – AHRGS, 2011

O que revelou a documentação médica de Porto Alegre é o fato de que anteriormente a esse momento, a saúde e as questões sanitárias na cidade, com

exceção às epidemias, eram tratadas quase que exclusivamente em âmbito privado. Até então, as questões sanitárias eram regidas pelo Regulamento da Diretoria de Higiene de 1907, de forte orientação positivista, ou seja, de não intervenção nas questões de saúde pública, exceto em situações extremas provocadas por doenças contagiosas ou em casos previstos pela Assistência Pública (WEBER, 1999).

Em artigo publicado na imprensa, Freitas e Castro (1933) chamavam a atenção para a necessidade de implantação de medidas sanitárias imediatas, aos custos de, em poucos anos, os problemas tornarem-se calamidades para o Estado. Reclamava da ausência de uma “consciência sanitária do povo” e aclamava o acaso de termos um clima que não permitia o desenvolvimento de certas moléstias, ainda que registrasse a presença de febre tifóide, lepra, tuberculose, varíola, verminoses, entre outras<sup>48</sup>.

É, justamente, na elaboração dessa consciência de saúde, que a Educação e, mais precisamente, a Escola primária do Rio Grande do Sul era evocada em sua função transformadora. Distante das já ultrapassadas punições e imposições que faziam parte dos elementos didáticos da pedagogia em vigor e que pouco ou nada assegurariam a efetividade dos fatos, caberia à escola a tarefa precípua de instruir e forjar convicções nos indivíduos, rumo à realização dos propósitos da higiene social (STEPHANOU, 2005). É, seguindo essa visão sobre o papel da Educação na nova sociedade, que Emilio Kemp Larbeck assevera nas palavras escolhidas para a sua tese, apresentada à Faculdade de Medicina de Porto Alegre, em 1934:

Inútil é encarecer a necessidade de difundir o ensino de higiene nas escolas primárias. Hoje, não há quem não reconheça que, só assim, poderemos criar a desejada e indispensável “consciência sanitária” que fará a robustez e a defesa de nossa raça. Todas as nações cultas lançaram mão deste processo, e outro não existe porque só a escola educa, transforma e dirige os destinos dos povos. Como obrigar, por meio de leis e penalidades, o indivíduo a proceder higienicamente, se ele desconhece os preceitos e as vantagens da prática sanitária? Da ignorância resulta, quase sempre, a falência das boas intenções, principalmente quando estas visam **modificar hábitos**, destruir costumes enraizados. Só a educação leva ao espírito a convicção e transforma em ato espontâneo o conhecimento que se adquiriu. (LARBECK, 1934, p. 5, grifo nosso).

---

<sup>48</sup> O médico também condenava a divisão entre saúde pública e higiene, esta última sob responsabilidade dos municípios, conforme a Lei nº 19, de 12 de janeiro de 1897. Ao que consta, o ponto central da reorganização dizia respeito à unificação desses serviços sob a tutela do Estado.

Nesse sentido, modificar hábitos sociais vistos como errados e prejudiciais e substituí-los por outros, compreendidos como promotores de vida e saúde deveria ser um processo aprendido e incorporado no ambiente escolar, desde a primeira infância escolarizada. Para isso, tudo na escola deveria educar os indivíduos para a saúde: os métodos, os conteúdos, os espaços e, sobretudo, os próprios professores. Ao que parece, a saúde tornava-se conteúdo privilegiado a ser ensinado pela escola, tão importante quanto o aprendizado das letras ou das contas; e, no mesmo passo, mais imprescindível do que quaisquer um desses.

Vale ressaltar aqui que a escola pública no Rio Grande do Sul era consideravelmente mais procurada a cada ano que se seguia a estes momentos iniciais do século XX. As promessas de desenvolvimento e prosperidade, tão afeitas às mensagens transmitidas pela escola, atraíam multidões de indivíduos que procuravam garantir um futuro digno e modernizado a seus filhos. Dados nos apontam que, ao alvorecer da República, havia uma entrada de matrículas de 14.500 alunos nas escolas públicas do Estado, ao passo que, em 1925, esse número ultrapassava a casa dos 185.000 alunos (PIO DE ALMEIDA, 1926, p. 4). Certamente, desse montante, devemos retirar aqueles que, por adversidades mais distintas, constavam apenas como número nos índices escolares. Todavia, não se pode considerar uma coincidência o fato de que a grandiosa ascensão das taxas de matrículas nos remete aos investimentos feitos por toda uma sociedade na produção e circulação de uma crença salvadora, cujo elemento propulsor era a escola.

Assim, é precisamente nesse momento em que os médicos assumem um papel educacional frente à saúde, legitimando a escola como o espaço privilegiado para adquiri-la enquanto hábito. Nesse contexto, muitos questionamentos levantados pelos médicos colocavam em cheque a situação da então atual escola brasileira, entre eles, a própria organização curricular que norteava a formação dos pequenos e, no mesmo compasso, a dos mestres.

De acordo com Stephanou (2005), o pensamento médico à época tratava como inconcebível o fato de a higiene ainda não ter sido privilegiada como objeto de ensino, uma vez que figurava no currículo escolar tantos saberes menos urgentes de serem aprendidos. A autora (STEPHANOU, 2005, p. 155) ainda destaca que as expectativas depositadas nesse processo de reformulação curricular conduziam à difusão dos preceitos de higiene nas escolas, com vistas ao alcance da saúde daquela instituição. Afinal, a saúde era um bem necessário em um duplo sentido:

“sem Educação a Saúde completa é impossível; sem Saúde não se aprende”. Na esteira desse ideal, não por acaso o Decreto- lei n. 4277 de 13 de março de 1929 traz novos direcionamentos para a formação de professores primários no Estado. Reintegrada a Escola Normal de Porto Alegre, estariam nela concentrados os direcionamentos do Ensino Normal e Complementar, sendo que este último ocorria nas escolas complementares espalhadas por todo o Estado.

Em busca de encontrar uma proximidade entre um discurso médico-sanitário e as práticas de “Educação Physica” escolar no Estado, cabe-nos aqui trazer novamente a ideia das grades curriculares que orientavam a formação de professoras(es) neste momento. A Ilustração 6 é particularmente interessante em dois aspectos: possibilita-nos constatar a inserção de disciplinas voltadas às novas noções de higiene que atravessavam o atual conceito de educação e sociedade, ao mesmo tempo em que conduz o olhar para os saberes de “Educação Physica” no currículo, agora reunidos em uma disciplina curricular de mesmo nome.

Pontuamos, em primeiro lugar, que a formação oferecida pela Escola Normal da capital pôde contar com a inserção de uma disciplina integral a esse respeito, a saber, “Hygiene Geral, Hygiene Escolar e Puericultura”. Nos dois anos que decorriam a formação Normal, os saberes advindos dessa cadeira eram divididos de forma equilibrada, fazendo-os participar de toda a extensão do período escolar. Já nas escolas complementares, o tema da Higiene se encontrava um pouco menos especificado enquanto saber curricular. As “Noções de Hygiene” estavam inseridas na cadeira de “Sciencias” e dividiam seus espaços e tempos no currículo de formação com outros saberes como a “Physica, a Chymica e a Historia Natural”. Vale ressaltar também que, nas escolas complementares, a Higiene era tema de estudos apenas no terceiro e último ano que compunha a totalidade do período de formação do professorado.



Ilustração 10 - Quadro comparativo dos currículos de formação do professorado do Ensino Normal (Escola Normal) e Complementar (Escola Normal e Escolas Complementares). Ano de 1929<sup>49</sup>

1929	
Ensino Normal	Ensino Complementar
Litteratura Vernacula, especialmente do Brasil	Português
Algebra e Geometria	Francês
Pedagogia, Didactica e Legislação do Ensino	Arithmetica, Algebra e Geometria com desenho linear
Historia da Civilisação e da America	Geographia Geral, Chorographia do Brasil, Cosmographia
Psychologia Experimental aplicada á Educação	Desenho figurado
Hygiene Geral, Hygiene Escolar e Puericultura	Historia Geral do Brasil e Ensino Civico
Historia e Educação	Sciencias (Physica, Chymica, Historia Natural e Noções de Hygiene)
Educação Physica	Economia Domestica
	Musica e Canto Côral
	Trabalhos Manuaes (masculino e feminino)
	Educação Physica
	Pedagogia e Pratica Profissional

Fonte: Decreto- lei n. 4.277 de 13 de março de 1929.

Em segundo lugar, nosso olhar é conduzido para a presença curricular mais concreta dos saberes relacionados à “Educação Physica”. Como citamos anteriormente, foi a partir desses currículos estabelecidos no ano de 1929, que a disciplina passou a chamar-se “Educação Physica”, definindo-se em tempo e espaço de forma paralela às demais. Em ambos os cursos de formação, tanto no Normal quanto no Complementar, a nova disciplina estava presente em todos os anos letivos que os compunham e, para além, seus saberes começavam a integrar o rol de disciplinas presentes também nos exames finais.

<sup>49</sup> Quadro elaborado pela pesquisadora, tendo por base o Decreto- lei n. 4.277 de 13 de março de 1929.

Como elemento de grande importância para o desenvolvimento do campo, vale reforçar a ideia de que o ano de 1929 também marcou o início de concursos para professores específicos para o trabalho com a disciplina de “Educação Physica”. Nesse processo de compreensão da “Educação Physica” escolar enquanto campo que foi se constituindo no Rio Grande do Sul, sobretudo, ao longo da primeira metade do século XX, parece-nos fundamental reconhecer a correspondência que passou a existir entre as ideias de movimento corporal, saúde e modernização.

A uma concepção inicial de educação que privilegiava a teorização como método de ensino e que, por isso mesmo, deflagrava uma proposta altamente afeita à imobilidade dos corpos escolarizados, viu-se edificar uma metodologia mais ativa e dinâmica, onde o movimento corporal passou a fazer parte das rotinas diárias do ensino dos diversos saberes curriculares. De uma leitura de escola como transmissora de saberes ditos enciclopédicos e elitizados e, por isso mesmo, afastado dos usos da vida prática, viu-se construir um conceito de escola que teria como objetivo principal o diálogo de seus saberes com a vida social que aguardava o aluno para além dos muros escolares. Em outras palavras, a escola primária deveria pensar seus saberes e métodos de ensino na direção de preparar o aluno para ser o futuro cidadão brasileiro, aquele que seria o mensageiro de um novo país, modernizado em todas as suas possibilidades.

No que tange à saúde, compreendida aos poucos como bem público, à escola primária caberia não somente as correções de postura e imperfeições já instaladas nos corpos pueris, mas, sobretudo, o ensino dos hábitos e dos cuidados de si, ou seja, aquilo que representasse a possibilidade da mudança. Um Brasil moderno prescindia de saúde para seus feitos e realizações e, nesse cenário, a escola primária despontava como um dos mais significativos elementos modernizadores da infância brasileira. A citação abaixo, da autora Juliane Serres, ressalta o teor dessa ideia central ao afirmar que

Os médicos e os sanitaristas, ao lado dos **educadores**, podem ser pensados como alguns dos principais agentes de um projeto modernizante nacional do regime varguista, pois tinham como tarefa a regeneração da população. Apoiados num discurso eugênico deviam contribuir para a constituição do homem brasileiro, do capital humano nacional para fazer frente ao desenvolvimento econômico e

social da nação ensaiados naquele momento. (SERRES, 2007, p. 46).

As noções de saúde, movimento corporal e modernização se cruzaram, justamente ao alvorecer da década de 1930, momento em que ocorreu a entrada efetiva da “Educação Physica” no ambiente escolar sul-rio-grandense. Criava-se, no ambiente social, uma demanda por saúde e atribuíam-se ao movimento corporal, algumas razões fundamentais de sua sustentação. Assim, fazia-se necessário aprender o correto conceito de movimento e as formas de movimentar-se uma vez que, a essa altura, a ciência e sua legitimidade já se preocupava em administrar e a testar as formas mais adequadas desse novo elemento educativo.

Cabe reiterarmos que o discurso médico entrou no ambiente escolar, justamente por carregar em si o símbolo de sua autoridade: a bandeira da ciência (leia-se “verdade”). Desse modo, o movimento corporal passou a ser reconhecido como um elemento próprio à infância, inerente à fase de desenvolvimento humano. Por esse motivo, a escola moderna que se pretendia instaurar, deveria ser conhecedora da infância e da juventude em seus aspectos desenvolvimentistas e, a partir desse conhecimento, propor as maneiras de melhor agir sobre os indivíduos, respeitando-os enquanto seres em processo de formação.

A esse respeito, selecionamos abaixo uma passagem que encontramos em um pequeno material explicativo direcionado aos professores primários, denominado “Guia Prático de Pedagogia Experimental” (KERGOMARD; BRÉS, 1930), traduzido e publicado no Brasil em 1930. Esse material, que trazia como temática central os preceitos da Escola Nova, tornou-se um dos estudos obrigatórios aos professores primários brasileiros:

Uma das mais imperiosas necessidades da criança, a necessidade de mover-se, de agir, torna-se, bem dirigida, o ponto de partida duma qualidade primordial: o amor ao trabalho [...]. O que constitui o meio em que vive a criança não lhe basta, em breve, a atividade intelectual; a imaginação descortina-lhe encantados horizontes; ela quer vê...de longe... “Lê, estuda”, dizem-lhe os pais e mestres. E a atividade intelectual leva-a assim ao estudo, como a atividade physica a conduziu aos trabalhos manuaes. A criança primeiro trabalhou *impellida por um instincto, instincto irresistível* em todo ser normal. (KERGOMARD; BRÉS, 1930, p. 92).

Ao que se apresenta diante de nós, construiu-se no Rio Grande de Sul uma preocupação manifesta em fazer com que a educação do corpo estivesse articulada à educação dos espíritos e das “mentalidades” – expressão que passou a ser presente em algumas fontes históricas, fazendo menção a uma ideia de construção do pensamento educado. Reiterando os parâmetros anunciados pela educação moderna, a escola deveria defender a ideia de educação integral, na qual os objetivos e esforços pedagógicos recairiam sobre o equilíbrio da atenção dada ao corpo, à mente e ao espírito. Nesse sentido, mais do que um bom executor de ações mecânicas restritas somente à dimensão física, a figura do professor de “Educação Physica” deveria apresentar qualidades de cunho moral e ético a fim de que a partir de sua prática, fosse capaz de transpor as barreiras de uma educação meramente corporal.

A prerrogativa do equilíbrio harmônico das dimensões corporais, em prol de uma educação integral é presente de forma latente no ideário de uma educação nova. Corroborando com as bases “científicas” de uma educação moderna, nas quais se anuncia a preocupação em cercar a criança das influências mais favoráveis a sua formação “intellectual, moral e physica” (A EDUCAÇÃO..., 1929, n.p.), a Educação Física se estabelecia no Estado, assumindo contornos adequados à construção de um discurso único e coerente com os objetivos e fins da educação que então se anunciava.

Tal prerrogativa pode ser constatada, entre outras, na análise da legislação referente aos orçamentos escolares, como por exemplo, o caso do Decreto-lei n. 3934, de 13 de dezembro de 1927. A tabela de despesas da Instrução Pública retratada no referido decreto-lei e prevista para o ano de 1928 anunciava, em particular, as fatias do orçamento que deveriam ser empregadas na reforma e/ou construção dos novos prédios escolares. Não obstante às dificuldades ainda em vigor na época, o documento iniciava suas prerrogativas fazendo alusão às heranças patrimoniais deixadas pelo antigo regime. A ideia do novo trazido pela República construía-se sobre aquela, segundo a qual o Império não obteve chances de ver construído sequer uma edificação adequada para a escola primária.

Como não poderia ser diferente, previa-se a utilização do orçamento para transformar a escola pública em um lugar que fosse mensageiro da saúde. A começar pelas salas de aula, a construção de um ambiente favorável ao ensino era concebido como um espaço de formato retangular, com os seus quatro cantos mais

arredondados, iluminados diretamente (iluminação vinda da parte da frente da sala) e dotados de uma eficiente ventilação. O espaço destinado ao movimento corporal sistematizado, propriamente dito, era anunciado pela construção, em cada grupo escolar ou colégio, de um pavilhão coberto para a prática da “Gymnastica”. Em suma, o documento é bem claro em suas orientações: “as plantas de construção deverão obedecer rigorosamente às regras higienicas e pedagógicas” (Art. X). Importa também destacarmos nesse processo a presença dos inspetores escolares que, de porte de uma planilha que fiscalizava a totalidade da organização escolar, em suas mais particulares exigências, auxiliavam os médicos escolares no processo de efetivação nas novas ideias e práticas educacionais.

Nesse mesmo movimento, em que começava a ser avistada a materialidade de uma pedagogia voltada ao movimento corporal, é curioso darmos um passeio por dentre as propagandas que os colégios subsidiados lançavam a respeito de si, nas páginas de periódicos educacionais da época. Ainda que diferentes em algumas diretrizes estruturais, como o caso das escolas de educação confessional, a ideia de uma educação integral – preocupada com as diversas dimensões a serem aprimoradas na criança e no jovem – emergia a partir de alguns conceitos relacionados com o tema. O extrato a seguir nos dá um exemplo da atenção dada à educação do físico, no arranjo de uma proposta educacional que se pretendia integral e, portanto, moderna:

Ginasio Cruzeiro do Sul<sup>50</sup>: Fundado em 1912, sob inspeção federal desde 1932. Internato para rapazes – seminternato mixto - educação intelectual, **física**, moral e civica - excelente corpo docente. Drama - **escotismo** - escola de instrução militar - grande laboratório, confortáveis instalações, **estádio em construção**. (GINÁSIO CRUZEIRO DO SUL..., 1939, p. 147, grifos nossos).

A convicção de “educação integral”, presente no bojo do Manifesto de 1932<sup>51</sup>, encontrava, pois, no discurso médico-higienista, o seu reforço. Da mesma forma que

---

<sup>50</sup> Colégio à época localizado na cidade de São Leopoldo-RS.

<sup>51</sup> Redigido pelo intelectual Fernando de Azevedo e assinado por um grupo de outros/as educadores/as, o Manifesto é um documento histórico, anunciado em 1932, “ao povo e ao governo”, conforme seu próprio título, e propunha a emergência do que considerou uma “nova política educacional” para o Brasil. Nas palavras de Santucci (2008), o referido documento idealizou diretrizes para a educação nacional em uma “sociedade em transição”, erigindo a escola como espaço promotor de uma “educação popular igualitária para todos”, com base na qualidade, sendo gratuita, laica e de obrigação do Estado. O documento, na íntegra, pode ser encontrado na obra “Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946), de autoria conjunta dos

os reformadores, os médicos acreditavam que a educação não se resumia a uma instrução meramente inicial e elementar. Antes disso, como nos apresenta Stephanou (1999), para esses agentes de mudança social, a educação defendida nas escolas deveria ser física, intelectual, sexual, mental, moral e cívica, ou seja, deveria abranger as diversas dimensões humanas e suas potencialidades.

Nesse passo, tornando-se importante e justificado na escola, o movimento corporal, agora sistematizado, passou a ser encontrado primordialmente “encapsulado”<sup>52</sup> na disciplina de “Educação Physica”. Para tanto, um professor especialmente direcionado ao trabalho com esses saberes passava a figurar no ambiente da escola, inclusive, como citamos anteriormente, prestando concurso para essa função.

O ano de 1929 é realmente revelador das mudanças ocorridas no campo da “Educação Physica” sul-rio-grandense. No entanto, entre o conjunto de todas essas que até agora pontuamos, nenhuma é capaz de retratar tão fortemente os incentivos à adoção do movimento sistematizado no ambiente escolar, quanto à política de formação de professoras(es) especializadas(os). É, nesse quadro, que, ainda recorrendo ao Decreto-lei n. 4277 de 13 de março de 1929, vimos que a Escola Normal previa a realização de cursos de férias a seus professores, que aconteceriam justamente nos meses de janeiro e fevereiro. Tratava-se de cursos rápidos, portanto, que teriam como objetivo primordial “manter o professorado ao par do progresso dos processos de ensino” (Art. 189).

Dentre esses cursos, encontraram-se várias edições dos chamados “Cursos Intensivos de Educação Physica” ou “Cursos de Aperfeiçoamento”, ficando essa variação a critério das fontes históricas analisadas<sup>53</sup>. Como idealizador dos referidos cursos, a figura do professor Frederico Guilherme Gaelzer, na ocasião, nomeado Inspetor Estadual de “Educação Physica”, desponta no cenário educacional da época, imprimindo esse desenvolvimento e expansão aos seus saberes e práticas.

Como nos remetem Tambara e Corsetti (2008), “parece inquestionável que o processo de construção de padrões modernos de educação no Rio Grande do Sul

---

professores Maria Elisabeth Blank Miguel, Diana Gonçalves Vidal e Jose Carlos Souza Araujo.

<sup>52</sup> O termo “encapsulado” foi utilizado por DALLABRIDA (2001, p. 36), ao referenciar que “para serem transmissíveis e assimiláveis pelos estudantes, os conteúdos culturais selecionados pela educação escolar passam pelo processo de elaboração didática, sendo *encapsulados* sob a forma de ‘disciplinas-saber’. Sua obra apresenta inspiração eminentemente froucaultiana.

<sup>53</sup> É o caso das revistas especializadas e dos jornais que circulavam à época. No caso da Revista do Ensino, a denominação do referido curso foi encontrada como “Curso de Aperfeiçoamento”. Já no caso do Jornal “Sport”, os cursos eram denominados de “Intensivos”.

passou pela atuação de professores vinculados à Escola Normal” (p. 370). E é justamente na esteira dessa compreensão, que agora nos dedicaremos a localizar algumas particularidades que compunham os referidos cursos, tidos como os esforços iniciais de formação especializada na área, em todo o Estado.

### 3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) ESPECIALIZADAS(OS) EM EDUCAÇÃO FÍSICA: OS CURSOS INTENSIVOS

Foi com o intuito modernizador que, ainda no ano de 1928, o Prof. Gaelzer começa a idealizar e a lançar as bases estruturais de uma formação única, diferenciada e, acima de tudo, protagonista no campo da “Educação Physica” à época. Entre as novidades anunciadas ao campo<sup>54</sup>, encontrava-se a organização, no Rio Grande do Sul e – de um modo mais amplo, no Brasil – dos primeiros cursos de formação de professores especializados, conhecidos pelo nome de “Cursos Intensivos de Educação Physica”. Tais cursos, conforme anunciado em sua própria denominação, deveriam servir ao empenho de elaborar, em breve espaço de tempo, um grupo de professores de “Educação Physica” para as escolas da instrução pública. Talvez aqui nos fiquem evidentes alguns contornos que delineavam o próprio significado da “Educação Physica” diante desse movimento inaugural da escolarização no Estado: para uma nova disciplina, um novo mestre. No entanto, essa breve formação já era aquela suficiente para sustentar a importância que lhe cabia no arranjo escolar e, de um modo mais amplo, social.

De toda forma, não podemos negar que um sentido de “inauguração”, de “criação”, de “novo” atravessava a concepção desses cursos e era embalado por um anseio de modernidade que alocava a “Educação Physica” do sul do país na vanguarda do campo em âmbito nacional. Afinal, ao que nos remetem as fontes históricas e pesquisas consultadas, tudo nos leva a crer que esta foi a primeira sistematização da formação especializada na área, em território nacional.

---

<sup>54</sup> De outro modo, é interessante ressaltarmos a importância e o significado que este ano de 1928 ainda imprimiu ao campo da Educação Física sul-rio-grandense. Para além da organização da formação especializada, o Estado ainda assistiu, por meio da intervenção particular do professor Gaelzer, à organização do primeiro programa de Educação Física para os colégios elementares, às primeiras demonstrações de Educação Física nos ambientes escolares, o início das festas cívicas em comemoração à data de sete de setembro, bem como à primeira campanha do ensino de natação para os sócios meninos do Grêmio Náutico União, clube de remo fundado na capital no ano de 1906.

O ano de 1929 rompeu, e com ele, o anúncio de novos rumos ao campo da formação de professores de “Educação Physica” no estado do Rio Grande do Sul. Autorizado a funcionar pelo governo do Estado – sob a direção vigilante do inspetor estadual de Educação Física, o professor Frederico Guilherme Gaelzer – o Curso Intensivo é criado na capital, demarcando os esforços iniciais de se estabelecer uma formação específica para o trabalho docente na área.

Distantes, ainda uma década daquele que anos mais tarde se configuraria como o primeiro curso superior de formação no Estado, oferecido pela Escola Superior de Educação Física (ESEF), nossa leitura acerca dessa sistematização inicial nos leva a compreendê-la a partir de um duplo juízo de seus arranjos: se ainda sensíveis e frágeis para edificar as bases estruturais de um campo específico; já fortes e acreditados para impulsionar tais bases adiante. Em outras palavras, ainda que o Curso Intensivo de “Educação Physica” pareça ter como resultado um alcance relativo diante das demandas educacionais que reclamavam por mão-de-obra especializada, sua criação, além de outros aspectos, pode ser considerada como os primeiros passos rumo à diferenciação e à especificação de uma nova identidade profissional: a professora normalista especializada em “Educação Physica”<sup>55</sup>.

Se a Escola Normal era um espaço ocupado quase que exclusivamente pelo público feminino, o mesmo se dava nos Cursos Intensivos de “Educação Physica”. Não raras vezes, a documentação legal consultada se referia exclusivamente a professoras, em suas obrigações ou prerrogativas, como também as imagens trazidas pelas páginas dos jornais da época (Ilustração 1) retratavam, recorrentemente, o inspetor Gaelzer ladeado por um grupo de mulheres recém-formadas no curso.

---

<sup>55</sup> A matrícula era somente permitida aos candidatos/as diplomados/as em escolas normais ou complementares, ou ainda em estabelecimentos congêneres, que se incluíssem na faixa etária entre 19 e 30 anos (OS MODERNOS..., 1929).



## Ilustração 11 - “Normalizando”

Prof. Gaelzer, ao centro, ladeado pela turma de normalistas que finalizou a quarta edição do Curso Intensivo de “Educação Physica”, no ano de 1936 – Escola Normal Flores da Cunha.



Fonte: Diário de Notícias, 16 fev. 1936, p. 13.

O programa previsto para a realização do Curso Intensivo de “Educação Physica”, comungando desses preceitos educacionais, pretendia-se unificador das “práticas de gymnastica dirigidas pelos elementos do magistério sul-rio-grandense” (A EDUCAÇÃO..., 1929, [n.p.]). Com duração mínima de dois meses, privilegiando as férias escolares de verão, o programa era compreendido a partir da articulação de conhecimentos teóricos e práticos, dos quais, dentre os primeiros, figuravam “lições de anatomia e physiologia e, dentre os últimos, a execução de jogos diversos e natação” (A EDUCAÇÃO... 1929, [n.p]).

Realizado junto à sede da Inspeção de “Educação Physica”, no pavimento de “gymnastica” que o Estado possuía nas dependências do Colégio Elementar Paula

Soares<sup>56</sup>, o Curso Intensivo era norteado pelo programa curricular trazido abaixo. Nesse, podemos perceber que o cerne dos conhecimentos girava em torno da “Gymnastica”, abrindo pequenas brechas de entrada aos jogos e desportos coletivos:

1.º - Organização e administração da Educação Physica; 2.º - Bases científicas da organização das séries callisthenicas; 3.º -Theoria e pratica dos jogos gymnasticos e de todos os desportos; 4.º. - Pratica da direcção e controle dos jogos; 5.º. -Theoria e pratica de marchas (ordinárias, correctivas, de precisão, etc.); 6.º. -Theoria e pratica de exercícios rythmicos e danças gymnasticas; 7.º. –Didactica theorica e pratica da Educação Physica; 8.º. - Antropometria pedagógica e primeiros auxílios; 9.º. – Relação com os demais ramos de ensino, (oportunidades educacionais, quanto á disciplina, á sociabilidade, á cooperação e fraternidade esportiva); 10.º. - Estudo das condições materiaes dos locais destinados ás aulas de Educação Physica. (OS MODERNOS..., 1929, p. 23. Grifos nossos).

Consta, ainda, que já na primeira edição do curso, no ano de 1929, este já fora alvo de uma grande procura por parte do professorado proveniente de cidades localizadas no interior do Estado. Seduzidos, ao mesmo tempo, pelas novas propostas educacionais e pelos horizontes que se abriam no mercado de trabalho, os professores que se candidataram à nova especialização deveriam, primeiramente, apresentar-se na Diretoria Geral da Instrução Publica, para então serem encaminhados ao curso (A EDUCAÇÃO..., 1929). Importa destacarmos que os jornais da época, destacando o “Diário de Notícias”, veiculavam a notícia de que tal formação poderia ser oferecida tanto na capital quanto nas cidades do interior, sendo um professor da própria Escola Normal deslocado e comissionado para esse fim. No entanto, ao que nos apresentaram os documentos, todas as edições do Curso Intensivo foram realizadas apenas em Porto Alegre.

Com vistas à ocupação de um espaço que passava a ser importante no ambiente escolar, tais jovens professoras eram então socializadas às “modernas formas” de se conceber e de se ensinar a Educação Física. O adjetivo “moderno” passou a acompanhar a expressão “Educação Physica” ou “Educação Física”<sup>57</sup> de forma recorrente na literatura científica especializada e na documentação da época,

<sup>56</sup> Atualmente, Colégio Estadual Paula Soares, localizado à Rua General Auto, número 68 – Centro de Porto Alegre.

<sup>57</sup> A forma de escrita começa a ser inconstante nas fontes históricas. Em poucos anos, com as mudanças das regras ortográficas e também, aquelas de cunho corriqueiro de escrita, a disciplina seria unicamente chamada de Educação Física.

expressando a clara intenção de se obter uma nova identidade, tanto às práticas e às formas de se praticar, quanto aos meios e fins do que se pretendia ser a nova disciplina.

O estado sul-rio-grandense se coloca, nesse momento, em compasso com as aspirações nacionais de construção de uma individualidade modernizada a partir da pedagogia moderna que se desenhava nas escolas. Assim, entre tantos outros elementos educativos que concorriam a esse fim, a criação da disciplina de Educação Física nas escolas primárias, no início de século XX e, posteriormente, sua obrigatoriedade no ensino regular, pode ser entendido como um dos principais direcionamentos desse grande feito<sup>58</sup> ocorridos no Estado.

Em um quadro de influências heterogêneas sobre as práticas de “Educação Physica” desse momento, trazidas de forma mais aprofundada no Capítulo 5 deste estudo, encontramos uma fala inquietante do professor Gaelzer, quando entrevistado por um dos jornais locais (PREPARANDO A RAÇA..., 1933). Remetendo-se aos cursos “Intensivos de Educação Physica” iniciados em 1929, apontava que o Rio Grande do Sul fora um dos primeiros estados brasileiros que soubera resolver de modo “pleno” aquele que se apresentava como o “problema” da “Educação Physica”. Assim, inspirados no que havia de mais moderno nos estudos da área, os cursos intensivos estabeleciam os princípios fundamentais com que se deveria conformar a “Educação Physica” no contexto escolar. Destaca, interessantemente, sua posição contrária à adoção ao que chamou “exclusivismo de autores”, ou mesmo, “fanatismo de escolas”:

Joinville Du Pont, sistema americano, sueco ou alemão? A meu ver, só existe um sistema de educação física aplicável, como fator eugênico à formação física da infância: – **o sistema moderno** – não importa qual seja a nacionalidade – baseado rigorosamente nas necessidades e exigências fisiológicas e psicológicas da criança. (PREPARANDO A RAÇA..., 1933, p. 34. Grifo nosso).

---

<sup>58</sup> Em nível nacional, a Constituição Federal de 1937, em seu artigo 131, determinou que educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais seriam obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias. A obrigatoriedade da Educação Física no estado do Rio Grande do Sul, do ensino primário até o normal foi determinada pelo Decreto-Lei n. 8.063 de 10/10/1945, no artigo 100: “A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em tôdas (sic) as escolas primárias, normais e secundárias” (RIO GRANDE DO SUL, 1990, p. 139).

Resolver a questão “plenamente” pressupunha não apenas a ideia de remodelar as estruturas físicas das escolas, tornando-as mais aptas às práticas propostas pela nova disciplina, ou mesmo, legitimar um espaço nas grades curriculares. Antes disso ou, ao mesmo tempo, em que essas mudanças ocorriam, a plenitude que envolvia a resolução dos problemas da “Educação Physica” no Estado seria atravessada pela preparação uníssonos dos professores que conduziriam os trabalhos específicos do campo.

O consenso que se estabelecia no Estado, em torno da necessidade do empreendimento de um trabalho pedagógico unificado, era, portanto, impulsionado pelo ideal de construção de um “espírito nacional” caracterizado, entre outros, por valores como identidade, laboriosidade, religiosidade, racionalidade e sanidade, como nos aponta Vieira (2004). Nesse quadro de mudança civilizadora do comportamento, que atravessava o país entre os anos de 1920 e 1930, a “Educação Physica” escolar surge, no cenário educacional nacional, como um espaço educativo privilegiado para a legitimação desse novo processo. Nesse contexto, o projeto de reconstrução nacional deveria passar pela reformulação dos currículos escolares. Tal projeto, que agiria no sentido de adequar os currículos às novas aspirações e fins educacionais, às necessidades emergentes de formação de professoras(es) especializadas(os), socializadas(os) às modernas técnicas e formas de ensinar, emergia como elemento fundamental e complementar aos êxitos do processo.

Fazia-se imperativo, portanto, pensar a formação de professoras(es) especializadas(os). A “Educação Physica” representava um elemento importante demais para o alcance dos objetivos nacionais, para que um ensino desqualificado e destoante dos modernos métodos fosse admitido como condutor do processo educativo: abria-se, assim, um novo campo dentro da Educação Física brasileira. Na mesma medida, Bombassaro e Vaz (2008) apontam ainda que o referido sentido compartilhado de criação de uma identidade ao povo brasileiro, que outrora animava e aquecia a política educacional do país, era traduzido, entre outros, nos currículos dos cursos de formação docente que pretendiam engendrar um modelo de referência, sintonizado com os tempos modernos.

À aurora do Novo Brasil era imperioso forjar o “novo” homem e nenhum elemento parecia concorrer tão fortemente a tal princípio quanto a educação. Sendo, pois, a “Educação Physica” a parte “física” da educação, ficaria sob sua responsabilidade a incumbência de ser um espaço que oferecesse subsídios para

“[...] forjar aquele indivíduo ‘forte’, ‘saudável’, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país” (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 39) e as suas mestras e mestres, a “missão” de a um só tempo ser o retrato e o realizador deste grande feito.

Sob a mira de olhares atentos e interessados, fomentados pelas mais diversas expectativas que encerravam a criação do curso, a escolha do conjunto de alunos aptos, em oposição ao seu complemento, ou seja, o conjunto de todos os outros, constituía-se, portanto, como peça-chave do projeto de legitimação e de conquista de um espaço no campo o qual o curso intensivo se propôs a conquistar. Sendo assim, o conjunto de alunos eleitos deveria legitimar e ser a expressão - nas formas, nos valores, nos objetivos e nas finalidades - da identidade que a “Educação Physica” sul-rio-grandense se esforçava por construir e outorgar a si mesma.

Assim, essa considerável importância que a disciplina passou a assumir em cenário nacional se irradiou, também, para a figura da(o) professora(or) de “Educação Physica”. Não por acaso, os jornais da época que veiculavam notícias sobre a criação do curso intensivo, na capital sul-rio-grandense, anunciavam em suas linhas o teor de tal significado.

É adequado pontuarmos que as(os) candidatas(os), ao procurarem matrícula no curso intensivo, estiveram sujeitos a uma rigorosa inspeção de saúde realizada pelos inspetores médicos escolares (A EDUCAÇÃO..., 1929, p. 28). Para além, compete analisarmos o fato de que portar plena saúde, mais do que um pré-requisito meramente burocrático, aparece como condição primordial para a possibilidade de se acessar ao curso de formação em questão. Assim, nossa leitura conduz a pensar que a ideia do grandioso exemplo que o/a professor/a de “Educação Physica” deveria ser aos seus futuros alunos parece aqui encontrar seu complemento: mente, espírito e corpo em equilíbrio eficiente de suas funções, deveriam irradiar uma imagem pedagógica de saúde.

De outro modo, podemos pensar no fato de que o corpo representou para a escola moderna brasileira – de um modo amplo – e, sul-rio-grandense – de um modo particular – a possibilidade da tão advogada educação integral. Se como vimos anteriormente, o espaço destinado às práticas escolares de “Educação Physica” no estado sul-rio-grandense do início do século XX, quando não inexistentes, configuravam-se como um elemento curricular de segunda ou terceira ordem; a partir de algumas ações concretas, levadas a cabo, sobretudo, após a

criação do curso intensivo de 1929, a situação da referida disciplina começa a assumir novos contornos. Assim, preocupar-se com a educação do corpo dos futuros alunos passava, prévia e necessariamente, pela preocupação com a educação do corpo dos próprios professores. Esta, por sua vez, agiria sobre corpos selecionados, capazes de representar e sustentar a nova identidade que se pretendia dar à “Educação Physica” no Estado.

De outro modo, no rol das influências favoráveis ao desenvolvimento da criança presentes na educação moderna, a mais fortemente valorizada era direcionada aquilo que se compreendia como os valores morais e profissionais do/a mestre. Note-se que, na reportagem jornalística a seguir, as preleções são dirigidas diretamente às futuras professoras de “Educação Physica”, que se formariam no Curso Intensivo de 1929:

A' professora de educação physica exigir-se-ão, portanto, além de um cabedal tecnico apreciavel, determinadas qualidades: liderança, elevação moral, entusiasmo, ideaes superiores, saúde physica, etc. Desse modo, não só poderá dirigir a educação physica, baseando-a no conhecimento da natureza infantil e das necessidades individuaes, como será constantemente para a sua classe um elevado padrão moral, um exemplo vivo e sugestivo. (OS MODERNOS..., 1929, p. 23).

A realização do referido curso, complementando a ideia da responsabilidade moral que cabia aos/as professores/as de Educação Física, contaria com a participação das diretoras escolares no que tange à indicação de seus representantes. Cada diretora deveria eleger três de seus auxiliares “dotados das aptidões que se fazem mistér” (OS MODERNOS..., 1929, p. 23), para participarem da formação oferecida. Ao sublinhar a conveniência dessa escolha, a notícia veiculava ainda que tais qualidades não eram reunidas por todas as pessoas e nem tampouco eram adquiridas “no maneiio dos livros ou nos bancos da escola” (OS MODERNOS..., 1929, p. 23).

Com o intuito de demarcar a importância deste que era considerado um grandioso avanço no campo educacional do estado do Rio Grande do Sul, a formatura da primeira turma de alunas se deu em fevereiro de 1930, coroada com a presença ilustre de algumas autoridades civis. Dentre essas, citamos a do Dr. Oswaldo Aranha, na ocasião, Secretário do Interior, no exercício da presidência do Estado; a do desembargador André da Rocha; e a do Dr. Luiz Freitas de Castro,

então diretor da Instrução Pública do estado do Rio Grande do Sul (PELO APERFEIÇOAMENTO..., 1930, p. 25).

Tal cerimônia de passagem fora organizada pelas próprias alunas para celebrar as festividades de um novo campo de atuação. Consta que a mesma foi preparada para acontecer em três grandes partes, mas o planejamento parece não ter ocorrido conforme o previsto. Se no primeiro momento a solenidade fora marcada com uma saudação olímpica ao referido presidente do Estado, seguida de demonstrações de “gymnastica” com bastões e halteres, bailados indianos e finlandeses, além da prática do que se chamou “jogo livre”; os momentos seguintes do evento ficariam apenas no plano da idealização. Segundo o que nos mostra determinada reportagem jornalística, a segunda e a terceira parte do programa ficaram comprometidas com a interrupção da corrente elétrica (PELO APERFEIÇOAMENTO..., 1930, p. 25).

Cabe ressaltar que os acontecimentos demonstraram certo limite nos recursos organizacionais que sustentavam a realização do evento, portanto, estas duas últimas solenidades foram transferidas ao correr do dia seguinte, no espaço que respondia pela sede da então “Sociedade de Physicultura”. Nessa ocasião, além de serem recuperadas as atividades práticas de “gymnastica” e jogos, não ocorridas no dia anterior, também foram levadas a feito a oficialização da então criada “Associação Rio-Grandense de Professores de Educação Physica”<sup>59</sup>.

Na mesma ocasião, realizou-se a entrega dos atestados <sup>60</sup> às novas professoras de “Educação Physica” que então concluíam o curso. De posse deste símbolo de conhecimento, que além de configurar-se em um elemento representativo de um saber até então inédito e específico, demarcava uma nova posição profissional e social no campo educacional do Estado (BOURDIEU, 2005), as professoras eram selecionadas ao mercado de trabalho de acordo com a hierarquia estabelecida por suas classificações de aproveitamento final. Em outros

---

<sup>59</sup> No ano de 1930, na capital, Porto Alegre, foi fundada a “Associação Rio Grandense dos Professores de Educação Physica”. Com o fim de estabelecer a união do professorado rio-grandense para que, neste arranjo, fosse tratado o desenvolvimento da referida disciplina, tal sociedade emergia com a reunião de forças de sua primeira diretoria, a saber: Prof. Guilherme Gaelzer, presidente; Prof.<sup>a</sup> Zilda Pinto, vice-presidente; Amelia Porto Alegre, 1<sup>a</sup> secretária; Hilda Silveira, 2<sup>a</sup> secretária e, Maria Elna Tufvesson, thesoureira (PELO APERFEIÇOAMENTO..., 1930, p. 25).

<sup>60</sup> Encontramos, nas fontes consultadas, diferentes denominações ao título recebido pelas professoras formadas pelo curso. Ora, nos deparamos com a designação “atestado”, ora “diploma”. Ambas, no entanto, remetiam-se ao mesmo documento que habilitava às professoras normalistas a trabalharem com a recém-criada disciplina curricular “Educação Physica”.

termos, no que tange às prerrogativas práticas asseguradas pelo diploma diante do campo de atuação, tais professoras especializadas guardariam a si o direito de ser nomeadas para dirigir exclusivamente a “Educação Physica” de cada escola a que se destinariam.

De outro modo, ao que nos remetem as fontes consultadas, a criação do Curso Intensivo pretendeu empreender um discurso unificador que guiaria as práticas escolares de “Educação Physica” em todo o território sul-rio-grandense, a começar esse trabalho pela capital, Porto Alegre. Tal intenção civilizadora da prática docente, além de receber fomento com a própria criação do curso, estaria sendo constantemente realimentada por uma política de manutenção deste alinhamento no período posterior ao da formação. Com o intuito de manter viva sempre a mesma orientação pedagógica a ser transmitida pelas novas professoras nos diferentes estabelecimentos de ensino em que atuariam, ficaram determinados encontros semanais destinados a este fim.

Nessa política de “reciclagem” e “realinhamento” de conhecimentos, ficariam submetidas, obrigatoriamente, as professoras de “Educação Physica” que atuavam na capital, com determinação de se reunirem em horário extra ao de seus expedientes letivos semanais. O anúncio de tal propósito girava em torno da ideia de que um encontro frequente serviria de espaço para a troca de ideias entre as professoras, para a resolução de problemas suscitados em cada escola e, enfim, para que se consolidassem e se renovassem “os ensinamentos recebidos no curso” (A EDUCAÇÃO..., 1929, [n.p]).

De uma maneira ampla, as fontes remetem a um atraso na “Educação Physica” brasileira do momento, que precede a própria formação de professores especializados: o que havia, propriamente, era um conceito de “Educação Physica” que deveria ser reformulado e melhor compreendido em seu alcance pedagógico. Vislumbrando na referida disciplina um elemento educativo capaz de colocar o Brasil na marcha rumo à “primazia do progresso”, o Prof. Hugo Muxfeld, então professor da disciplina na Escola Complementar de Porto Alegre, nos traz abaixo a expressão de tal missão:

[...] a educação physica é um fator primo na economia política do paiz e somente pela educação physica racional é que podemos conquistar a maior riqueza da nação que segundo a phrase de



Miguel Couto, é: o homem, seu sangue, seu cérebro e os seus músculos. (A EDUCAÇÃO..., 1929, [n.p.], grifos do autor).

Ao alcance das demais edições do Curso Intensivo de “Educação Physica”, constatamos sua existência até o ano de 1938 com a formação total de seis turmas de alunas. Se, sobre as edições dos anos de 1934 e 1935 nenhum registro foi localizado; as reportagens jornalísticas sobre a edição do ano de 1936 nos forneceu algumas informações sobre os contornos que o referido curso foi adquirindo. Cabe ressaltar que as principais informações encontradas se remetiam às solenidades de formatura, quando então o curso “devolvia” à sociedade sul-rio-grandense as novas professoras.

Contando com a presença marcante do então Secretário de Educação, o Sr. Otelo Rosa, do então diretor da Instrução Pública do Estado, o Prof. Guerreiro Lima, além de inúmeras professoras dos colégios locais, a turma de 1936 realiza sua formatura no salão de Ginástica<sup>61</sup> da Escola Normal. Fazendo parte da cerimônia de entrega dos diplomas houve, na ocasião, uma grandiosa demonstração dos aprendizados obtidos ao longo das 39 aulas do Curso, levados ao prazer do público presente pelas alunas formadas<sup>62</sup>. Ao que consta, as evoluções obedeceram ao seguinte programa: “Apresentação com marchas; exercícios livres; jogo de cara e coroa; exercícios com bastões; bailado ‘Tarantella’; exercícios com halteres; jogo de relevo do tacape; bailado ‘Az de Ouro’<sup>63</sup>; exercícios com tacapes; jogo do tacape-ball<sup>64</sup>” (ENCERRAMENTO..., 1936).

Em relação ao corpo docente responsável, a Prof.<sup>a</sup> Irene Schuman<sup>65</sup>, os médicos Poli Espírito Santo e Ruy Gaspar Martins são nomes expressivos, além do tenente Mario Ramos, que são apontados como colaboradores nos momentos iniciais do referido curso. Vale ressaltar que os três últimos citados foram professores da ESEF, posteriormente.

---

<sup>61</sup> A grafia anterior, “Gymnastica”, não foi mais encontrada nas fontes, aparecendo, a partir de então, desta forma.

<sup>62</sup> Em 15 de fevereiro de 1936, finalizava os estudos na quarta edição do Curso Intensivo de “Educação Physica”, as seguintes alunas: Claudia Sartori, Maria Brunet, Aura Sirangelo, Genovéa Santos, Ilka Selbach, Maria Guedes da Cunha, Nicra Fantinel, Yone Sperb, Edelmira Costa, Alda Homerding, Norma Kringes, Nair Alencastro, Maria Ligia B. dos Santos, Sara Starosta, Silvia Bascot, Otavina Lima, Ruth Reif, Alba Gomes dos Santos (CURSO INTENSIVO,... 1936, [n.p.]).

<sup>63</sup> Bailado em roda.

<sup>64</sup> Jogo semelhante ao “taco”.

<sup>65</sup> Aluna do primeiro Curso Superior da ESEF, formada em 1942.

O corpo docente também recebeu destaque nas notícias jornalísticas veiculadas sobre a quinta edição do curso, levada a cabo no ano de 1937: “O professor Gaelzer terá este ano o auxílio de seletos do corpo docente, razão pela qual lhe foi possível dividir as alunas em duas turmas, de acordo com o seu preparo”. As aulas iniciaram em 2 de janeiro de 1937 e as sessões seriam diárias até o dia 6 de fevereiro do mesmo ano. Os exames “médico-physicos” das candidatas seriam de 28 a 31 de dezembro de 1936, sendo as matrículas gratuitas apenas às professoras das escolas estaduais, com idade entre 18 e 30 anos. Diplomaram-se 32<sup>66</sup> professoras normalistas que teriam a oportunidade de exercer a nova atividade em qualquer estabelecimento de ensino.

Na edição do curso Intensivo de 1936, que compreendemos como a sexta e última a ter se realizado, as aulas eram igualmente realizadas em uma das dependências do Colégio Paula Soares, na capital do Estado, sendo ministradas pelos professores Frederico Guilherme Gaelzer, Poli Espírito Santo e Maria Guedes.

Se as professoras cresciam em número e propagação pelos estabelecimentos de ensino do Estado, crescia também, a reafirmação constante acerca dos objetivos a que se queria alcançar com a formação especializada. Um forte indicativo desses objetivos pode ser encontrado na fala de Helaina Yuchen, formanda, encarregada da responsabilidade de saudar os professores, na ocasião da solenidade. Sintetizando os anseios e as vozes das demais colegas, seu discurso, veiculado ao público por jornal da época (Diário de Notícias) dirigia um especial agradecimento aos esforços imprimidos pelo Prof. Gaelzer, no trabalho de batalhar, há anos, pelo que chamou “formação típica da nossa raça” (AS ALUMNAS..., 1938, [n.p.]). Pontuava, ainda, que tal empreitada educacional era levada a cabo de forma primorosa pelo professor, fortalecendo a moral e o caráter das crianças, por meio de exercícios ginásticos e das rigorosas regras do atletismo. O esforço, a disciplina e a retidão de condutas morais eram valores que estavam latentes em sua fala, condicionando a estes, até mesmo, a noção de engrandecimento nacional:

---

<sup>66</sup> De acordo com jornal da época (ENCERRAMENTO..., 1937, p. 3), a turma de normalistas que, no ano de 1937, concluía o referido curso era composta pelas seguintes senhoritas: Anfiloquia Souza, Ana Lisangee, Amelia Sirangelo, Alice Couto, Adelia Zulino, Antonieta Jacinto Teichmann, Claudia Sartori, Coralía Vieira, Carmen Osorio, Elina Schmitt, Conceição Santos, Elza Wolff, Ester Biassetto, Ilda Almeida, Ida de Colenzi Maciel, Judite Pereira, Jurema Rabelo, Leonor Teixeira, Luiza Alves, Lira Rodrigues, Maria Santos, Stelria Roxo, Stela Gonçalves, Lina Braglioli, Maria Oliveira e Ivone Cardozo.

Quão eloquente é o exemplo daquelles que não esmorecem, que tudo fazem pelas grandes realizações. Si o homem não fôr disciplinado e forte, não haverá direcção nem patria superiormente organizada. (AS ALUMNAS..., 1938, [n.p.]).

Da mesma forma, o discurso proferido pelo Prof. Gaelzer, na mesma ocasião, é igualmente esclarecedor. Encerrando a reunião, que se desenrolava em um favorável clima de cordialidade entre os participantes, fez uso da fala pontuando, de forma clara e direta, os atributos educacionais que caracterizavam a Educação Física enquanto importante elemento educativo e, ao mesmo tempo, lançava luzes sobre a responsabilidade que as novas professoras assumiam a partir desse momento:

Quero lembrar - acrescenta - especialmente a vós que sois professoras de educação physica que de vós depende a alegria, a satisfação e o contentamento maximo dos collegiaes, porque é mormente do programa de educação physica que depende, a criação, nos alumnos, do espírito da ordem, da disciplina, e de amor á escola [...] É certo que produziremos o máximo uma vez que os nossos motivos sejam os mais elevados. (AS ALUMNAS..., 1938, [n.p.]).

Caminhando nesse mesmo sentido, em torno dessa questão identitária, não raras vezes encontramos nos documentos consultados a articulação da expressão “Educação Physica” com outras de cunho utilitário, como “fortalecimento da raça”, “aperfeiçoamento da raça”, “hygidez do corpo”. Nesse momento de remodelação estrutural pelo qual atravessava a referida disciplina curricular no Estado, tais preceitos eram facilmente identificados não somente no que tange à formação de professores especializados como, também, nos espaços de atuação que a essas profissionais eram reservados. Para além do âmbito escolar, as alunas egressas dos Cursos Intensivos eram direcionadas a outros espaços de atuação profissional, a saber: as Praças de Desportos ou Praças de “Educação Physica” e os Jardins de Recreio.

Assim, para além das escolas primárias, secundárias e normais, a atuação da professora especializada em “Educação Physica” pode ser notada, de forma significativa, nos espaços públicos, criados exclusivamente com vistas à prática de atividades físicas e desportivas da juventude sul-rio-grandense, os quais se

denominavam Praças de Desportos ou Praças de “Educação Physica”<sup>67</sup>. Seguida por uma série de outras construções semelhantes, espalhadas pelas diversas regiões do Estado, a primeira destas praças criadas no Rio Grande do Sul, data do ano de 1926 e se localizava na capital, a saber, a Praça General Osorio, mais conhecida como “Alto da Bronze”. Ao que consta, a municipalidade de Bagé também despontava, em cenário estadual, nesta nova empreitada da educação (UMA BRILHANTE..., 1929, p. 21).

Cabe destacar que, no interior dessas praças, foram também construídos os chamados “Jardins de Recreio”, que se destinavam, em especial, à atenção ao público dos menores, compreendido na faixa etária de três a seis anos. Por serem tais Jardins considerados um complemento à escola, estavam estrategicamente localizados junto aos colégios ou em suas imediações. Como exemplo, citamos o caso da construção do Jardim de Recreio n. 1 que, situado na Praça General Osorio, fazia frente ao “Colegio Fernando Gomes”, e distava apenas quatro quadras da antiga Escola Normal, do “Gymnasio Anchieta”, do “Colegio do Rosario” e do “Collegio Elementar” (A EDUCAÇÃO..., 1929, [n.p.]).

Tais espaços eram dotados de brinquedos, campos e piscinas onde, ao exercitarem-se constantemente e de forma lúdica, os alunos estariam robustecendo os músculos e preparando uma “juventude forte, hygida, apta a arrostar as vicissitudes da vida actual” (A EDUCAÇÃO..., 1937, p. 59). Importa destacarmos que ambas as iniciativas educacionais foram trazidas ao Rio Grande do Sul pelas mãos do Prof. Guilherme Gaelzer que, após visitas e estudos em países estrangeiros, da América e da Europa, irradiou ao Estado os modernos conhecimentos que lá adquiriu acerca dos rumos da nova, científica e eficiente “Educação Physica”.

No rol dos espaços de atuação a que se destinou o professorado egresso do curso intensivo, presença destes se consagrou, também, nos eventos cívicos conhecidos por “Semana da Raça”. Guiada pelos mesmos objetivos que motivaram a criação das praças e jardins de recreio, a Semana da Raça constituiu-se numa festividade cívica, também criada pelo governo do Estado, no ano de 1933, na qual a grandeza e a força da “raça brasileira” vinham à tona por meio de demonstrações e evoluções físicas realizadas por escolares e pela prática concentrada de exercícios físicos ao longo dos dias que compunham o período estipulado. O

---

<sup>67</sup> Alguns documentos consultados ainda trazem a denominação “Praça de Sports”. Sobre o tema, ler: FEIX (2003) e CUNHA (2009).

“aprimoramento racial, a formação de um typoethnico perfeito, bem compleicionado, desenvolto” (A EDUCAÇÃO..., 1937, p. 59), encerravam os objetivos principais do evento.

Ao que se mostra, o governo do estado do Rio Grande do Sul se adiantava, em cenário nacional, na incorporação dos ideais iluministas de livre movimentação corporal, tão defendidos pela Nova Pedagogia que se instalava no país. Assim, é possível afirmarmos que a década de 1930 foi significativa para a “Educação Physica” brasileira do momento. Com o incontestável valor de sua participação na formação de uma nação forte, os governos, indiferentemente de suas formas, foram obrigados a olhar com cautela e a legislar cuidadosamente para esse emergente setor da educação brasileira.

Desse modo, o chefe do governo sul-rio-grandense não poderia ficar indiferente ao movimento nacional que se delineava em prol do desenvolvimento da “Educação Physica”. Nesse caminho, constrói-se a argumentação justificando a criação do Departamento Estadual de Educação Física (DEEF):

Considerando físico da mocidade que a constituição federal, no seu art. 131, estabelece que a educação física será obrigatória em todas as escolas primárias, normais e secundárias do país e, no art. 132 determina que o estado auxilie e proteja as associações destinadas ao adestramento e a sua projeção no futuro do indivíduo e da nação, por isso; Considerando que se impõem a criação de um órgão técnico com o fim de dirigir, orientar e fiscalizar a prática da educação física não só nos institutos de ginástica e nas agremiações desportivas do estado; por outro lado; Considerando ser de imperiosa necessidade formar pessoal técnico em educação física e desportes, de forma a poder ministrar a indispensável instrução sem os graves inconvenientes oriundos da falta de conhecimentos especializados. (FRANCO; SILVA; SCHIDROWITZ, 1940, p. 637).

Na dinâmica estabelecida pelos dos ares de transformação que atravessavam o momento, surgia assim as bases do que viria a ser, poucos anos depois, o DEEF. Esse órgão estaria, pois, subordinado à Secretaria de Estado da Educação com a atribuição de dirigir, orientar e fiscalizar a prática da Educação Física<sup>68</sup> nos estabelecimentos de ensino, oficiais e particulares, nos institutos de ginástica e nas agremiações desportivas do Estado. Era o último ano da década de 1930, e as

---

<sup>68</sup> A partir das primeiras documentações que fazem menção à criação do DEEF, as fontes consultadas passaram a adotar, unanimemente, a grafia “Educação Física”.

ondas que precederam a esse período se agitaram, anunciando novos tempos para a Educação Física no Rio Grande do Sul.

Desse modo, podemos afirmar que as estratégias alçadas pelo governo do Estado para amenizar o quadro de defasagens inicialmente descrito, começaram, ainda, em 1929, quando, sob o governo do então Presidente do Rio Grande do Sul<sup>69</sup>, Getúlio Vargas (1928-1930), foi criado o “Curso Intensivo de Educação Physica”, na capital. Conforme pontuamos, não podemos assegurar com precisão o número concreto de reedições do referido curso, nem mesmo o ano exato da formação de sua última turma. O que nos remetem as fontes consultadas é que, até o ano de 1937, o referido curso havia formado 288 professoras que propagavam “ensinamentos através de todo o Estado, contribuindo para a melhoria das condições de saúde do povo” (A EDUCAÇÃO..., 1937, p. 59).

A Educação Física crescia a passos largos, portanto, no estado do Rio Grande do Sul. Junto com tal crescimento, que se adiantava em quantidade e extensão, aumentava a necessidade de uma preparação mais alargada para os professores que iriam trabalhar com a Educação Física nas escolas espalhadas por todo o Estado. Na mesma medida, era igualmente ampliado o leque de conhecimentos que passou a se tornar imprescindível aos professores de Educação Física, não sendo mais possível sua compactação no já insuficiente período de três meses. Abria-se, assim, o espaço para o surgimento da Escola Superior de Educação Física (ESEF), instituição pioneira no Estado que assumiria, a partir de então, a função de formar professoras(es) de Educação Física.

---

<sup>69</sup> Denominação corresponde aos governadores dos estados brasileiros, no período da Primeira República.

#### **4 A CRIAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO RIO GRANDE DO SUL**

Como vimos no capítulo anterior, os saberes ligados à Educação Física na formação das(os) professoras(es) sul-rio-grandenses passaram por uma longa trajetória marcada por movimentos de avanços e retrocessos curriculares. Tal situação de instabilidade deflagrava, entre outros aspectos, a cautela com que o novo saber curricular era visto e compreendido pelas formas até então dominantes de educação, caracterizadas por serem mensageiras de uma visão essencialmente dualista e conservadora acerca do processo educacional.

Muito incentivada a partir da Era Vargas, sobretudo no período que ficou conhecido como “Estado Novo” (1937-1945), a Educação Física estruturou-se como disciplina curricular obrigatória em todos os níveis e graus do ensino regular brasileiro, na medida em que foi reconhecida como um importante elemento educativo da juventude brasileira. Tornava-se imperativo a formatação de uma estrutura de formação docente mais ampliada e complexa do que aquelas que vinham se apresentando até então, capaz de acompanhar a própria complexificação pela qual passava a emergente área de conhecimento.

Ao dialogar com as particularidades desse cenário de transformações, o presente capítulo teve como objetivo principal identificar as disposições histórico-culturais que justificaram e atravessaram as bases da ESEF quando de sua instalação no campo, no ano de 1940. Para o alcance desse objetivo, optamos, primeiramente, por percorrer a vasta legislação educacional vigente no período e interpretá-la naquilo que julgamos ser capaz de justificar a emergência da ESEF como produto de um contexto nacionalizador e unificador das práticas de Educação Física no Estado. Em seguida, lançamo-nos a compreender a ESEF em suas particularidades institucionais que, ora a vinculou a um modelo nacional, prescrito pela ENEFD, ora a apresentou em sua face protagonista e inovadora diante do campo da formação de professoras(es) de Educação Física sul-rio-grandense.

#### 4.1 O CUMPRIMENTO DE UMA OBRIGATORIEDADE LEGAL E PEDAGÓGICA

Entre outros elementos que, em pesquisas históricas, auxiliam o pesquisador a cercar o objeto de análise e a ele imprimir um olhar mais criterioso, destaca-se, sem dúvida, a legislação. Compreendido em seu sentido etimológico, o termo legislação deriva do latim, *legislatio*, e designa, segundo Plácido e Silva (1984, p. 58), “[...] o conjunto de leis dadas a um povo”. A partir dessa definição, é possível considerar a legislação educacional como um desdobramento jurídico particular que reúne em seu círculo de textos aqueles que privilegiam as questões voltadas à educação, suas estruturas e arranjos. Nas palavras tomadas por empréstimo de Maria Elisabeth Miguel (2006, p. 11), temos que

A legislação educacional pode ser considerada uma das fontes que estimula reflexões e auxilia a compreensão de tendências, continuidades e rupturas do sistema educacional brasileiro; auxilia ainda a perceber os cotejamentos da história regional e história nacional enquanto formadoras de uma unidade, mas permite também outras considerações.

O trato com as leis, decretos, normativas e atos, aqui inseridos num conjunto mais amplo de fontes históricas, representa, pois, a tentativa de tencionar a realidade feita verdade em documentos ditos “oficiais”, na certeza de que se faz necessária a relativização constante de um poder que se pretende totalizante. Assim, em atendimento a critérios de validade científica (nem sempre tão objetivos nas pesquisas que dialogam com a interface das ciências humanas) não se pode desconsiderar o fato de que é possível existir uma distância desmedida entre as obrigações magistrais prescritas numa lei e a falta de recursos básicos para seu implemento em uma determinada realidade educacional, por exemplo<sup>70</sup>. Se Fernando de Azevedo (1996, p. 561) foi correto ao afirmar que a legislação é “[...] um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução de uma sociedade e do caráter de uma civilização”, é prudente articularmos esse pensamento à tônica inquietante do “jeitinho brasileiro”, tão polemizado na obra de Da Matta (1986).

<sup>70</sup> Em “Educação Física Escolar e Ditadura Militar no Brasil: entre a adesão e a resistência”, obra publicada no ano de 2003, Marcus Aurelio Taborda de Oliveira nos exemplifica essa tensão existente entre “prescrição legal” x “possibilidades concretas de realização” ao retratar as “improvisações” realizadas pelas professoras de Educação Física da rede municipal de Curitiba, durante o período ditatorial iniciado no Brasil, no ano de 1964. Segundo consta em suas conclusões “[...] aquilo que estava expresso na lei e nos programas simplesmente não podia ser desenvolvido [...] havia um abismo entre a formulação legal e a condição real da escola” (TABORDA, 2003, p. 11).



Inexoravelmente, essa é uma reflexão que pode ser aplicada aos diversos contornos e formalismos dados às questões legais no Brasil, inclusive àquelas ligadas ao campo educacional.

Todavia, para além de cuidados epistemológicos a que toda fonte histórica deve ser submetida, a legislação aqui representa um importante marco a ser percorrido na fundação da ESEF. Ainda que possam ter ocorrido distâncias, silenciamentos, adaptações ou improvisos das determinações contidas nos textos, acredita-se firmemente que os pilares legais estão longe de representar aqui uma opção documental que possa ou não vir a ser considerada na compreensão do objeto em questão. Antes disso, trazer à tona os significados impressos nos textos legais é reconhecer a Escola inserida num contexto social e político mais amplo do que a si própria, no qual um conjunto de leis a circunda e a atravessa num ritmo constante e nem sempre longe de disputas. Afinal, como nos lembra Miguel (2003), a legislação enquanto fonte documental “oficial” induz para a sua necessária vinculação com o Estado, sendo necessário considerá-la como expressão possível do jogo de forças das classes dirigentes aí presentes.

Se Faria Filho (1998) define a legislação escolar como “[...] um ordenamento jurídico específico e, ao mesmo tempo, relacionado a outros ordenamentos” (p. 101), importante também se faz o reconhecimento de que em uma organização educacional como a ESEF não circulam somente leis de cunho educacional. Sendo a Escola uma instituição social mantida, quase em sua totalidade, por órgãos públicos de fomento, a legislação educacional se relaciona também, com as demais leis e normas que regem o funcionamento mais amplo da sociedade sul-rio-grandense. Por esse motivo, em algumas buscas, encontramos menções feitas à ESEF em leis estaduais orçamentárias que definiam importantes decisões e possibilidades para seus rumos.

Nesse caminho em busca do apoio da legislação, enquanto fonte de compreensão da criação da ESEF, transitamos entre as instâncias nacionais, estaduais e municipais e, conforme citado no parágrafo anterior, dialogamos com leis e decretos nem sempre advindos do campo da educação. Esse movimento intenso de procura pela ESEF, entre os documentos legais, foi motivado por algumas razões específicas que conduziram o olhar que lançamos sobre o acervo legal organizado.

A primeira delas dizia respeito à questão, não muito bem definida na literatura científica disponível, acerca da obrigatoriedade do ensino da Educação Física nas escolas do Rio Grande do Sul. Em outras palavras, nos perguntávamos sobre as relações existentes entre a criação da ESEF e um contexto educacional já marcado pelas imposições da obrigatoriedade legal. Afinal, ao que parece, tal instituição teria sido criada para formar professoras(es) a fim de atender a uma diretiva inscrita na lei, que obrigava às escolas do Rio Grande do Sul a apresentar a disciplina de Educação Física entre os seus saberes escolares. Enfim, em termos de obrigatoriedade legal, o que representou a criação da ESEF, para o campo da Educação Física no Rio Grande do Sul? Ela foi fruto da obrigatoriedade legal ou ela mesma, criou as possibilidades de cumprimento da lei?

Em estudo pioneiro, Piccoli (1994) nos oferece um panorama de reflexão sobre a situação da Educação Física nas escolas primárias do Estado, entre os séculos XIX e XX. Para o alcance de seus objetivos, o autor privilegiou a interpretação de um conjunto de documentos legais cuja análise foi conduzida a partir de categorias particulares, entre elas, a que denominou “caráter”. A essa expressão, que justamente qualificava a presença da Educação Física nas referidas escolas em “obrigatória” ou “opcional”, o autor nos traz um dado intrigante: a partir do ano de 1898, quando aprovado o Regimento Interno das Escolas Elementares do Estado (RIO GRANDE DO SUL, 1898), a Educação Física deveria estar presente de forma obrigatória nos espaços e tempos escolares das escolas primárias do Rio Grande do Sul.

Então, percebemos a necessidade de entrar em contato com tais documentos e buscar conhecê-los em suas potencialidades, enquanto documentos “oficiais” norteadores de um pensamento educacional particular, mas também, em suas limitações, enquanto instrumentos pedagógicos de poder. Se diversos estudos no Brasil (TABORDA DE OLIVEIRA, 2005; PAIVA, 2003; VAGO, 2002) e, em particular, no Rio Grande do Sul (PICOLLI, 1994; LYRA; MAZO, 2010) revelaram que a mencionada obrigatoriedade não era cumprida, muitas vezes, por força dos limites impostos pelas realidades escolares<sup>71</sup>, um passeio pela escrita dos textos legais nos inquietava na busca do predicado “obrigatório”, registrado (ou não) junto ao

---

<sup>71</sup> Falta de instalações para as aulas práticas, ausência de professores formados nas especificidades da disciplina e, num quadro mais amplo, a falta de incentivos às práticas corporais no ambiente escolar.

substantivo “Educação Física”. Para além, mais do que um mero sentido de busca de uma expressão vocabular, nossa empreitada dizia respeito a uma necessidade de compreensão dos significados que tal expressão poderia trazer à nova área que se instalava no campo educacional do Estado<sup>72</sup>. Afinal, apenas ser citada nos textos legais, não estava garantindo à Educação Física uma presença real no contexto educacional sul-rio-grandense.

O registro legal mais antigo que localizamos em nossas buscas, data de 19 de agosto de 1840. O manuscrito, intitulado “Projecto de Regulamento Interno para as Escolas de Instrucção Primária”, representa um dos primeiros documentos legais destinados à organização da educação em terras sul-rio-grandenses, sobretudo, no que diz respeito à organização do campo da formação de professoras(es) no Estado. Escrito a punho pelo então diretor da Instrução Primária da Província, João Rodrigues Fagundes, o referido manuscrito fora elaborado com o intuito de, entre outras medidas, idealizar a primeira Escola Normal na capital e a ela imprimir seus preceitos de funcionamentos, tanto administrativos quanto pedagógicos.

Por certo, como vimos no capítulo 3, a inauguração da Escola Normal se concretizou apenas no ano de 1869. No entanto, o que nos chama a atenção na esfera das projeções e idealizações, é o fato de que, já em 1840, havia no Estado as intenções de se criar uma escola formadora de mestras(es), atentando com essa formação para as questões relativas ao movimento corporal sistematizado. Na grade curricular trazida como proposta pelo referido documento, havia, no rol de disciplinas curriculares, a cadeira de “Mimhica, Dansa, Exercícios Corporaes e Jogo de Armas” (FAGUNDES, 1840, [n.p.]). Ainda que o documento determinasse a construção de um edifício próprio “[...] com todos os arranjos precisos” (FAGUNDES, 1840, [n.p.]) para servir de apoio aos saberes curriculares, a questão da obrigatoriedade dos referidos saberes não é enfatizada em suas linhas.

---

<sup>72</sup> Em momento recente, vimos o mesmo impasse ocorrer no campo da Educação Física: a necessidade de incluir a expressão “obrigatória” junto à “Educação Física”, nos textos legais. Dois são os principais documentos que conduzem essa reflexão: A Portaria Interministerial 73, de 23 de Junho de 2001, que instituiu pela primeira vez com texto adicionado à LDB, a Educação Física como componente curricular **obrigatório** a ser incorporado à proposta pedagógica de cada escola; e a Lei nº 10.793 de 01 de dezembro de 2003, que altera a redação do § 3º do artigo 26 da Lei nº 9.394 do ano de 1996. A nova escrita quanto à obrigatoriedade da Educação Física na escola é encontrada no seguinte texto: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO); VI – que tenha prole” (BRASIL, 1996).

No reforço desse quadro de desobrigações, ou mesmo, de inclusões e presenças meramente formais, o primeiro regulamento da Escola Normal aprovado no ano de 1872, pelo Acto Provincial de 19/02/1872<sup>73</sup>, por sua vez, nenhuma menção faz à inclusão dos saberes ligados à Educação Física na grade curricular. De modo curioso e até certo ponto, contraditório, este documento inicia seus anúncios com a promessa de uma formação de caráter eminentemente prático, conduzido a feito ao longo dos três anos de duração do curso. É, portanto, interessante destacarmos o fato de que no interior dessa concepção de um ensino mais prático para a formação das(os) novas(os) professoras(es), o espaço para os saberes ligados ao movimento corporal sistematizado, ao menos na face formal ou oficial da estrutura de ensino (SILVA, 1992; 2000), esteja suprimido.

Nesse processo de construção da Instrução Pública do Estado, na sequência do “Projecto” de 1840, localizamos a Lei Provincial n. 1046, datada de 20 de maio de 1876. Decretada pela Assembleia Legislativa Provincial e redigida e autorizada pelo conselheiro Tristão De Alencar Araripe, então presidente da província, a referida Lei dava origem a um novo documento legal, que passou a valer a partir da data de sua divulgação: estabelecia-se assim, o novo “Regulamento da Instrução Pública” para todo o território sul-rio-grandense. Da mesma forma com que foi conduzido o primeiro documento, este procurava designar diretrizes gerais para a administração do ensino na província de São Pedro do Rio Grande do Sul.

Por entre suas inúmeras considerações pedagógicas e administrativas, chamam-nos a atenção alguns aspectos particulares. Seguindo nossa intenção inicial de busca pela obrigatoriedade legal do ensino da Educação Física, nenhum aspecto novo ou revelador da prática vem à tona no texto original. Herdando dos anos anteriores aquilo que parece configurar uma visão dualista de educação ao basear-se no culto ao intelecto em detrimento às práticas ligadas ao corpo e a seus feitos de movimento no ambiente escolar, o novo Regimento inviabiliza a

---

<sup>73</sup> Embora não destinado à formação de professoras(es), mas sim, ao suprimento do ensino secundário provincial, o Ateneu Rio-Grandense tem seu regulamento aprovado pelo mesmo Acto, de 19 de fevereiro de 1872. Nesse documento, onde eram anunciadas as diversas normas de funcionamento da referida Escola, a formação oferecida estava contemplada num total de 4 anos, onde a Gymnastica estaria presente em todos os anos letivos. Concentrada nos horários de recreio, a referida cadeira deveria ser ministrada ao menos uma vez por semana, dividindo seus poucos tempos e espaços com as aulas de Música. Ao contrário das demais cadeiras que compunham a grade curricular do Ateneu, a cadeira de Gymnastica não apresentava seu programa de ensino em anexo ao regulamento, nem tampouco, fazia menção à contratação e/ou remuneração de um professor específico para ela designado (RIO GRANDE DO SUL, 1872).

possibilidade de existir no pensamento educacional do Estado, um espaço em que o movimento corporal e as práticas sistematizadas a eles relacionadas, tivessem lugar. No entanto, a partir de uma leitura mais demorada do referido documento, algumas pistas sobre a formação de professoras(es) para atuar com a Educação Física e os alcances dessa disciplina nas escolas de toda a província podem ser evidenciadas em seu decorrer.

O sexto artigo do referido documento, intitulado “Da verificação da capacidade para o Magistério”, particularmente, nos traz alguns aspectos curiosos sobre as exigências que faziam parte dos processos de seleção das(os) futuras(os) professoras(es)<sup>74</sup>. Para além de questões como a maioridade legal, as exigências de moralidade que deveriam ser atestadas por autoridade legal ou mesmo, as exigências de saúde física e mental figuravam entre os requisitos docentes, aqueles relativos aos títulos de formação de cada candidato<sup>75</sup>.

No que tange a esse ponto específico, é interessante destacarmos o artigo n. 31 do referido documento. Tal artigo, ao registrar as exigências de formação das(os) candidatas(os) às vagas públicas, faz menção à Escola Normal enquanto centro balizador dos saberes necessários à autorização da docência:

Art. 31 – Nenhum candidato poderá ser provido interinamente para o cargo de professor publico sem que tenha obtido aprovação nas materias que constituem o 1º anno do curso de estudos da Escola Normal [...]. (RIO GRANDE DO SUL, 1876, artigo 31).

Ao que nos parece, o Regulamento de 1876 impulsionou uma reforma regimental na Escola Normal, levada a feito pela Lei Provincial n. 32, de 7 de março de 1877<sup>76</sup>. Se no Regimento anterior (1872), os saberes que circulavam na referida Escola não tangenciavam o ensino da Educação Física, o artigo número 3 do novo Regimento previa a inserção da disciplina “Gymnastica, esgrima e exercícios

---

<sup>74</sup> Por exemplo, as exigências feitas quanto ao estado civil das professoras. Aquelas que fossem solteiras, somente poderiam exercer o magistério a partir dos 25 anos de idade, salvo casos especiais em que já exercessem a atividade em casas particulares de famílias com reconhecido valor moral; as viúvas deveriam apresentar atestado de óbito de seus maridos; as casadas deveriam apresentar a certidão de casamento religioso. O mais curioso dessas exigências ficou reservada às professoras que viviam em situação de “divórcio”: assim separadas, essas mulheres deveriam apresentar a certidão de sentença que julgou a separação, a fim de que fossem avaliados os motivos que a originou.

<sup>75</sup> Nesse momento, é interessante pontuarmos que os professores públicos eram nomeados a seus cargos e funções pelo Presidente da Província. (RIO GRANDE DO SUL, 1876, artigo 30).

<sup>76</sup> Em documento manuscrito, encontramos a data de 8 de março de 1877, como sendo a data oficial de aprovação do segundo regulamento da Escola Normal de Porto Alegre.

militares”, que correspondia à cadeira de número 9, no arranjo mais geral da estrutura curricular. Novamente, a inclusão oficial da disciplina é feita no currículo da Escola Normal de Porto Alegre, no ano de 1877, no entanto, menções relativas à sua obrigatoriedade de ensino não se fazem presentes nas linhas que conduziam seu regulamento interno.

A Lei Provincial n. 1.340, de 27 de maio de 1881 aprova o terceiro regulamento da Escola Normal, este sob a denominação de “Regulamento para a Reorganização da Escola Normal”. Um elemento interessante que surge com esse regulamento de 1881, e que por nos auxiliar na reflexão em busca da obrigatoriedade legal da Educação Física merece destaque em nossa análise, é o fato da obrigatoriedade imposta às disciplinas de línguas estrangeiras. De acordo com o artigo número 12 desse regulamento, os alunos seriam “obrigados” a frequentar uma das duas cadeiras destinadas ao ensino das línguas estrangeiras, alemão ou francês, ficando ao aluno a livre opção de escolha. No entanto, nesse momento em questão, o ensino do alemão ficava imposto aos alunos que pretendessem assumir o cargo de professor nas regiões habitadas por imigrantes alemães.

Ao que nos parece, no momento inicial de construção da instrução pública no Estado do Rio Grande do Sul, havia uma preocupação em atender às necessidades culturais que provinham das demandas de imigrantes ao sul do país. No mesmo passo, podemos pensar que havia a intenção de oferecer a instrução escolar a esses novos habitantes sem privá-los, no entanto, da possibilidade de compreender os novos saberes a partir de seus próprios símbolos de leitura e escrita do mundo. No que tange ao ensino da Educação Física, não custa reiterar, que a ausência na grade curricular o relegava a mais um período de silêncios e desobrigações.

No ano de 1897, o então presidente do Estado, Julio Prates de Castilhos, institui o Decreto Estadual n. 89 com a principal finalidade de reorganização da instrução primária do Rio Grande do Sul. Nesse primeiro documento educacional republicano de extensão Estadual, previa-se e defendia-se um ensino primário livre, leigo e gratuito a ser ministrado pelo próprio Estado, no interior de duas novas organizações escolares: os colégios distritais e as escolas elementares. Ambos os currículos passaram a apresentar no rol de seus saberes a disciplina de “Gymnastica”.

No entanto, no que concerne à obrigatoriedade legal do ensino de Educação Física, mais uma vez o documento legal não retrata, de forma alguma, a imposição da presença e aplicação dos saberes na prática pedagógica. Estar presente na grade curricular dos cursos complementares e, no mesmo passo, na Lei da Reforma de 1897, não foram elementos suficientemente fortes para configurar o ensino obrigatório da referida disciplina, nas escolas do Rio Grande do Sul.

Já o texto trazido pelo Decreto n. 239, de 5 de junho de 1899, em que foram aprovados os programas do ensino Elementar e Complementar, a questão da obrigatoriedade do ensino é relativizada nas próprias palavras escolhidas para compor o texto legal. Assim como todos os anteriores, o referido Decreto não faz menção à presença obrigatória da disciplina, ao mesmo tempo, em que o artigo de número 15 parece reforçar o seu papel utilitário e servil aos demais saberes do currículo, esvaziando-o de um saber particular e justificado sobre os próprios pilares educacionais: “Art. 15.º - O ensino da Gymnastica terá mais o caracter de exercício para o descanso e retempero do espírito, do que o de uma disciplina especial”.

No mesmo sentido, tal função reparadora e renunciadora do “verdadeiro ensino”, trazido pelas demais disciplinas curriculares é intensificada no artigo de número 18, do mesmo documento: “Art.18.º- No fim de cada lição haverá um intervallo consagrado ao descanso, aos exercícios phisicos e ao canto escolar”. Era, portanto, justamente para estes momentos de trégua e alívio das obrigações escolares que o referido programa de ensino previa, entre outros conteúdos, a inserção de exercícios de ginástica, corridas e jogos infantis. Esses últimos, por sua vez, deveriam “obrigar ao movimento do corpo”, tão engessados e imóveis durante todas as demais lições do dia letivo.

Foi então, em 1901, que a nova política de formação do professorado primário foi realmente efetivada com a substituição da Escola Normal pelo primeiro Colégio Distrital do Estado (Decreto n. 373, de 14 de março de 1901). Neste, novamente, conseguimos pontuar a presença curricular da disciplina de “Gymnastica”, compreendida aqui como uma pequena obrigação curricular, tão reduzida em categorias como tempo, espaço e preparação dos professores que se faz, quase natural, chegarmos bem próximo ao campo das desobrigações.

Seguindo a cronologia do tempo, o ano de 1906 vê atravessar o cenário educacional o Decreto n. 874, de 28 de fevereiro, no qual viu-se emergir os impasses gerados pela diferenciação entre a “Educação Phisica” e a “Gymnastica”.

Nesse quadro de ausências e de esconderijos que marcavam a área nesse momento, não somente a expressão “obrigatória” não era encontrada nos currículos de formação docente, como a própria designação da disciplina estava ausente nos registros oficiais. Cabe lembrar que nesse momento os saberes ligados à “Educação Physica” se encontravam incluídos na disciplina de “Pedagogia”, na qual nenhuma menção à obrigatoriedade de seu ensino foi registrada.

É também do interior da disciplina de “Pedagogia” que a designação direta dos conteúdos relativos à “Gymnastica Sueca” aparece no Decreto n. 1479, de 26 de maio de 1909. De lá, mesmo que os conteúdos a serem ensinados comesçassem a ser mais bem definidos, o documento legal novamente não traz à tona a ideia de que estes fossem obrigados a circular no espaço escolar. O mesmo ocorre em 1916, quando a disciplina ganha força no currículo e, por meio do Decreto n. 2.224, (re) adquire, sem retrocessos posteriores, os contornos designados pela denominação “Gymnastica”. Ainda assim, não encontramos nas linhas do documento sequer uma menção que a caracterizasse como um saber curricular de presença obrigatória.

Se as Reformas Educacionais levadas a efeito, nos anos de 1927 e 1929<sup>77</sup>, foram, como vimos, de substancial importância para o engendramento do campo em terras sul-rio-grandenses; nem mesmo elas foram capazes de trazer à tona a presença da “Gymnastica” e da “Educação Physica”, respectivamente, de forma obrigatória nas escolas de formação. Assim - somando-se às dificuldades encontradas na realidade das escolas primárias e secundárias, como as poucas instalações físicas e a inexistência de professoras(es) especializados para o trabalho - a legislação educacional, da maneira sutil e inconstante como até então tratava os saberes ligados à Educação Física, pareceu contribuir para o fomento desse quadro de ausências que marcava o início da formação do campo.

Dessa forma, a leitura dos textos legais educacionais que estiveram em vigor até esse momento e que citavam as disciplinas de “Gymnastica” e de “Educação Physica” nas grades curriculares dos cursos de formação não deflagrava uma situação de incentivo real ou mesmo de obrigatoriedade desses saberes no contexto educacional em questão. Assim, se - ao estarem mencionados na redação oficial já deflagravam uma intenção que se construía na direção de tornar legítimos tais saberes e, assim, inseri-los no arranjo educacional - tal oficialização, do modo como

---

<sup>77</sup> Respectivamente, Decreto n. 3903, de 14 de outubro de 1927 e Decreto n. 4258, de 21 de janeiro de 1929.



fora redigida, não pressupunha suas presenças efetivas na realidade e nas rotinas dos cursos.

De outro modo, é talvez importante considerarmos que, até o presente momento, as menções aos saberes relativos à Educação Física eram registradas apenas nos documentos legais do campo educacional, cuja abrangência restringia-se à instância estadual, quando não, local. Houve casos, ainda mais particulares, onde a lei ou decreto justificou-se em organizar o funcionamento de uma determinada realidade escolar pontual, como foi o caso da Escola Normal de Porto Alegre, na qual as disciplinas foram apressadamente elencadas no formato sistematizado de grade curricular.

O que os anos posteriores nos mostraram, especialmente o ano de 1937, é que seria necessária uma atuação mais forte e intensa por parte do Governo Central no sentido de legitimar os saberes relativos à Educação Física e o ensino da mesma nas escolas brasileiras, de todos os níveis. Se essa ação também não foi forte o suficiente para evitar que nas décadas posteriores voltasse a ocorrer um desaquecimento do ensino da disciplina nas escolas primárias e secundárias, no momento de sua implementação, tal investida pedagógica representou um considerável avanço ao campo da Educação Física brasileira na medida em que lhe conformou novos espaços, traçou-lhe novos rumos e, sobretudo, acrescentou-lhe o status de saber “obrigatório” a ser veiculado por um dos principais elementos de (con)formação do novo Brasil: a escola.

Em 10 de novembro de 1937, o então presidente dos Estados Unidos do Brasil, Getúlio Vargas, promulga a quarta Constituição Federal<sup>78</sup>, sob os ares do chamado “Estado de Sítio”<sup>79</sup>. Embalado pelas ondas da influência nacionalista que se fazia fortemente presente na política educacional implantada pela Era Vargas sobretudo, no período do Estado Novo (1937 – 1945), o ensino de Educação Física recebe uma posição de destaque neste documento legal, que a realoca nos espaços dos currículos escolares de todos os níveis e graus de ensino:

---

<sup>78</sup> Esta foi antecedida pela Constituição Imperial de 1824; pela primeira Constituição Republicana, de 1891 e pela Constituição de 1934, que marcava o início da Era Vargas.

<sup>79</sup> De acordo com Paixão (2011, p. 150), “[...] a Constituição de 1934 teve uma vida breve – e atribulada. As fortes divergências na política interna e o crescente sentimento anticomunista tornavam instável a persistência de uma ordem constitucional democrática, baseada na tripartição de poderes. Mesmo antes do golpe de Estado de 1937, Getúlio Vargas utilizou os artigos 161 e 175 da Constituição para decretar o estado de sítio e de guerra, suprimir garantias individuais e ordenar a detenção de congressistas,”

Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão **obrigatórios** em **todas as escolas** primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência. (BRASIL, 1937, artigo 131, grifos nossos).

Inaugurou-se uma fase de muitos anseios por mudanças, diretivas legais tão majestosas como esta foram postas a feito no ministério de Gustavo Capanema (1934-1945), quando à frente da pasta educacional do então Ministério da Educação e Saúde. Diversas medidas legais retrataram as ações do então ministro da Educação e – devido às representatividades no campo da educação até os dias de hoje - são alvo de estudos de muitos pesquisadores que procuram compreender os contornos que sustentaram a política educacional da época. Algumas dessas medidas, compreendidas pela literatura especializada como Reformas Educacionais, foram imprescindíveis ao campo da Educação Física e precisam, por esse motivo, ser aqui lembradas.

Na esteira de localizarmos razões legais que nos levaram à criação da ESEF, em 1940, nos deparamos com uma legislação educacional nacional que se sobrepunha a quaisquer leis regionais, e que traziam em seus textos um público-alvo muito bem definido: a juventude brasileira. A “juventude” aqui representava um novo grupo que se pretendia ver emergir no seio na própria sociedade brasileira, entre as crianças e os jovens, em idade aproximada entre 8 e 18 anos. A escola emergia assim, como um centro nacionalizador das novas gerações (BAIA HORTA, 1994), na qual a Educação Física<sup>80</sup> deveria cumprir um papel educativo bem específico para o alcance desse fim.

Como parte dessa política de cristalização de uma identidade brasileira, sem reservas, a educação estadonovista passou a condenar o seu oposto, ou seja, as formas de educação vindas “de fora”. No caso dos estados do sul do país, os quais Seyferth (2002) nos mostra que foram colonizados, sobretudo, por imigrantes italianos, russos, poloneses, além dos alemães, esse espírito nacionalista ganhou força e expressão na educação escolar, no movimento que ficou conhecido como

---

<sup>80</sup> Com o pensamento de construção do Estado Nacional, trazido pelos ares do momento, a educação escolar surge como instrumento de formação e constituição da nacionalidade. Como recurso lógico, houve o esforço de atrelar esse pensamento nacionalizador ao cotidiano escolar, utilizando-se para tanto das disciplinas que facilitassem a construção do patriotismo como Educação Moral e Cívica, Educação Física, História e Canto Orfeônico. Sobre essa última disciplina, um aprofundamento maior pode ser conseguido a partir da leitura de (LEMOS JUNIOR, 2011).

“Nacionalização do Ensino”. Tratava-se, pois, de uma campanha organizada e declarada em favor da construção de uma identidade brasileira e que apresentava, em contrapartida, um movimento de apagamento das culturas vindas de fora do Brasil, sobretudo a alemã.

No ano de 1937, na gestão do Secretário de Educação e Cultura, Coelho de Souza, o Rio Grande do Sul procurou instalar tal campanha, objetivando a unidade cultural, entre outros, pelo uso da língua pátria, pelo ensino da história brasileira e pela instrução moral e cívica. Se o controle das correntes imigratórias foi uma preocupação crescente do governo central desde a chegada dos primeiros imigrantes, ainda no século XIX, essa preocupação é acirrada e se transmuta em política de ação incisiva, durante os anos que compreenderam o Estado Novo.

Cordeiro de Farias (1981), Interventor Federal no Estado, apontava que a significativa presença de imigrantes alemães favorecia a infiltração do pensamento nazista no Rio Grande do Sul, fato que mereceu todos os esforços de combate anunciados em suas frentes de campanhas. Segundo ele, os “focos” principais da infiltração nazista no Estado seriam justamente as regiões onde havia maior concentração de alemães, a saber, na encosta da serra e na serra, sobretudo na extensão que ia da cidade de Cruz Alta em direção ao litoral.

Na ocasião da fala, o Interventor Federal deixa clara sua estratégia política em prol da nacionalização: a primeira, na área de segurança, para impedir infiltrações que comprometessem a ordem política; e a segunda, na área estudantil, a fim de anular os efeitos de propaganda e, ao mesmo tempo, garantir a edificação de um pensar e agir nos moldes brasileiros<sup>81</sup>. Nessa segunda área, uma das medidas cautelares tomadas pelo Interventor foi o fechamento de todas as escolas identificadas com os imigrantes alemães no Rio Grande do Sul.

Tal ação disciplinar foi motivada por situações de ensino como esta registrada no trecho abaixo. A “denúncia” da realidade escolar sul-rio-grandense foi escrita pelo então diretor da Seção Administrativa, encarregado dos serviços atinentes à nacionalização do ensino, em documento direcionado ao Secretário Coelho de Souza. Em casos como esse, a segregação identitária era vista como total e absoluta e deveria, a um só tempo, ser combatida:

---

<sup>81</sup> Sobre os movimentos de nacionalização no campo esportivo, no Rio Grande do Sul, ver: Kilpp (2012) e Frosi e Mazo (2012).

Devidamente autorizado, em Julho de 1938 fui visitar o amago da colonia alemã: a serra, as “linhas” do interior dos municípios, muitas das quais inaccessíveis ás viaturas. Em muitas delas era desolador o espetaculo, e V. Excia. por sua experiencia bem o sabe. Senti-me estrangeiro em minha propria terra [...] O colono conserva as tradições e a lingua de sua patria nativa: as crianças conversam, estudam, brincam, cantam e rezam em alemão. Em uma palavra desconhecem o Brasil, considerando-se alemães natos. (RIO GRANDE DO SUL, 1939, p. 7).

O referido diretor ainda fazia menção ao desconhecimento, por parte das crianças escolarizadas e dos próprios professores, dos símbolos nacionais. No relatório consta que, em uma das aulas visitadas em General Osório, na linha Arroio Grande Sul, a bandeira brasileira era erroneamente identificada por uma bandeira preta e branca afixada na sala de aula e, a figura “indiferente” de Getulio Vargas era substituída pela familiaridade trazida pela imagem de Hitler.

Dessa forma, ao que nos indica o documento em questão, a regulamentação da nacionalização do ensino, que iniciou no Estado com o Decreto n. 7212 de 8 de abril de 1938<sup>82</sup>, não fora cumprida em seu primeiro ano de vigência, em grande parte das escolas étnicas do estado do Rio Grande do Sul. As razões para que essa desobediência à legislação tenha ocorrido são diversas, sendo que duas delas parecem ser as principais: de um lado, “a carência de conhecimentos por parte dos professores no que se refere a lingua e coisas do Brasil” e, de outro, a “reserva, má vontade quando não a maneira hostil porque são recebidas as medidas do Estado pela familia do aluno teuto, pelo professor [...] e pelas próprias confissões religiosas” (RELATÓRIO, 1939, p. 8). Se os primeiros se localizavam geograficamente em regiões interioranas, até de difícil acesso; os segundos eram encontrados em regiões mais populosas do Estado, onde o português já era consideravelmente mais conhecido.

Tais medidas impostas pelo Estado tomavam corpo, entre outras, pela fiscalização do que estava ocorrendo, de fato, nos ambientes escolares. Certo de que as ações nacionalizadoras sofreriam resistências e burlas, não bastava apenas dispor a lei para que seu conteúdo fosse cumprido; era necessário a vigilância

---

<sup>82</sup> O Decreto n. 7212 de 6 de abril de 1938 foi a primeira legislação específica, no Rio Grande do Sul, sobre a nacionalização do ensino, assinado pelo Sr. Oswaldo Cordeiro de Farias, Interventor Federal no Estado. Ainda, em 1938, foi emitido o segundo decreto, o de n. 7247 de 23 de abril, assinado pelo Secretário da Educação, Coelho de Souza, que complementava os dispositivos do decreto anterior, dispondo instruções sobre o registro das escolas particulares na Diretoria da Instrução Pública.

constante. Foram, então, designados pelo Estado fiscal da nacionalização que, igualmente às medidas legais, foram recebidos nas comunidades alemães com certo desprezo e ironia<sup>83</sup>.

Outra estratégia adotada, igualmente não livre de tensões<sup>84</sup>, foi a contratação de “50 professores públicos de curso normal e 6 contratados especiais” (RELATÓRIO, 1939, p. 8) para lecionar disciplinas como História, Português, Geografia e Civismo em tais escolas étnicas particulares, cabendo-lhes, ainda, a responsabilidade pela fiscalização. Segundo o que consta no referido documento, foram esses professores que começaram a informar a Secretaria de Educação e Saúde do Estado sobre as práticas reais que se desenhavam nas escolas alemães.

É, justamente, o que confirma a fala de Cordeiro de Farias (1981, p. 269), ao pontuar que as professoras, sobretudo aquelas submetidas aos ambientes educacionais vistos como mais hostis, foram “extraordinárias coadjuvantes” na campanha em prol da nacionalização do ensino. Segundo ele, as professoras,

[...] mandavam, através da Secretaria de Educação, uma relação de meninos, filhos das famílias mais recalcitrantes. Assim, nos tínhamos uma lista completa dos alunos que resistiam em aceitar os padrões educacionais brasileiros. Com tais listas na mão, começamos um trabalho de envergadura: trazer essas crianças a Porto Alegre, em grandes grupos de quinhentas crianças, sobretudo durante a Semana da Pátria, para mostrar-lhes que existia um mundo fora de seu pequeno universo alemão [...] Como em geral vinham da região serrana, não conheciam o mar, que era uma novidade para eles. Essas sensações novas confundiam suas cabeças, e eles voltavam para suas cidades de origem com uma outra visão das coisas [...]. (CORDEIRO DE FARIAS, 1981, p. 270).

De acordo com Coelho de Souza, em sua obra denominada *Denúncia* (1941), o Governo do Rio Grande do Sul adotou como política de ação nacionalizadora medidas preventivas e repressivas, sendo que aquelas compreendidas como as medidas preventivas ainda eram subdivididas em escolares e extra- escolares.

<sup>83</sup> “O inspetor municipal de São Lourenço, encarregado pela Diretora do Colegio Elementar daquela séde, então fiscal do Estado junto aos estabelecimentos Particulares de Ensino, de visitar uma aula da região colonial daquele municipio, foi desconsiderado pelo professor que lhe atiçou os cães.” (RIO GRANDE DO SUL, 1939, p. 9)

<sup>84</sup> “Uma de nossas professoras, em “Pindorama”, ex Neu-Wurtenberg, municipio de Cruz Alta, ao procurar tomar posse no Colegio “Elsenu”, foi corrida, é o termo, pelo Diretor que em sinal de protesto [...] organizou um desfile dos professores, alunos e população, pela praça publica, durante o qual marchava de braço erguido, na classica saudação do ‘fuehrer’ nazista. O estabelecimento de ensino foi fechado e a Chefatura de Policia tomou a si este caso” (RIO GRANDE DO SUL, 1939, p. 10).

Na visão de Lucio Kreutz (1994; 2003), dentre as principais medidas escolares preventivas, situaram-se: a rigorosa nacionalização do sistema escolar particular; o desdobramento da rede escolar pública; a criação do Corpo de Delegados Escolares Regionais e de Orientadores Técnicos; a nomeação de professores para a rede pública estadual e a criação de novas unidades escolares oficiais, em maior número possível.

No mesmo passo, o autor ainda sublinha que, dentre as medidas preventivas no âmbito não escolar, a campanha tratou de organizar as Paradas da Juventude Brasileira que ocorriam no mês de setembro; as Caravanas Nacionalistas, que percorreram todo o Estado; e justamente, as Caravanas de “coloninhos” ou “gauchinhos”, que anualmente visitavam a capital do Estado, Porto Alegre, para desfrutarem e “abrasileirarem-se” nas festividades cívicas da Semana da Pátria (ROLIM; MAZO, 2009; CUNHA; MAZO, 2011; ASSMANN; MAZO, 2012;). Recebidas em palácios, pelo próprio Interventor Federal, as crianças teuto-brasileiras eram assim retiradas de um ambiente dominado pelo exclusivismo da língua e cultura alemã e apresentadas, com as maiores honras e louvores, ao país que os recebia de “braços abertos”. Imersos, assim, num caldo de cultura brasileira, os educadores e autoridades políticas usavam das mais diversas percepções corporais para a compreensão, por parte dos pequenos, da mensagem nacionalizadora que neles se pretendia (in)corporada.

A Campanha de Nacionalização, portanto, precisou ser acirrada nos níveis nacional e estadual<sup>85</sup>. Na legislação federal, substituindo o Decreto-lei n. 406, de maio de 1938, viu-se deflagrar a rigidez anunciada por seu complementar, o Decreto n. 1.545 de 25 de agosto de 1939<sup>86</sup>, considerado como o mais importante. Entre outras medidas, esse dispositivo legal proibia que a direção das escolas, fossem elas públicas ou particulares, ficasse a encargo de estrangeiros; atentava para a necessidade de orientar o preparo e o recrutamento de professores para as escolas primárias dos núcleos coloniais e, de um modo recorrente, trazia a expressão “vigilância” acompanhando de perto no texto outras palavras tão significativas, como “ensino” e “professoras(es)”.

É imprescindível destacarmos que, seguindo o texto Constitucional de 1937, o

---

<sup>85</sup> No âmbito estadual, foi implementado o Decreto n. 7614 de 12 de dezembro de 1939.

<sup>86</sup> Ainda, tivemos o decreto 1.006 de 10 de dezembro de 1939, o Decreto 2072 de 08 de março de 1940 e o Decreto 3.580 de 3 de setembro de 1941.

presente Decreto traz novamente à tona a Educação Física em meio a esse processo nacionalizador, citando-a em dois de seus artigos. O primeiro que destacamos é o Art. 12, no qual o texto se destina ao ensino da Educação Física nas regiões mais sujeitas à “desnacionalização”, ou seja, àquelas com maior concentração de imigrantes alemães. O texto é claro em reforçar a obrigatoriedade do ensino da Educação Física nas escolas, inclusive em obediência ao previsto na própria Constituição Federal e, ao mesmo tempo, em deixar igualmente nítida a aproximação desse ensino com a “vigilância” que há pouco destacamos. Em síntese, ao prever que nessas regiões mais “rebeldes” do Estado, a disciplina ficasse ao encargo de um oficial ou sargento, indicado pelo comandante militar da região, ficam evidentes o cuidado e a estratégia de controle que se faziam presentes no ambiente escolar, encontrando na Educação Física sua porta de acesso. Como haviano Estado poucas(os) professoras(es) especializadas(os) na área, sendo a maioria aproveitados nas regiões escolares mais centrais, um militar no meio escolar cumpriria uma dupla função: ensinar as lições de Educação Física e fiscalizar as rotinas escolares.

Outro artigo do texto Constitucional de 1937 a citar a Educação Física é o de número 4. Como uma das incumbências do Ministério da Educação e Saúde, o texto legal previa o estímulo à criação de organizações patrióticas que se destinassem, justamente, à Educação Física. Dentro do ambiente escolar e/ou fora dele, a Educação Física legitimava seu espaço no rol das ideias nacionalizadoras, ao ser compreendida como um elemento educacional importante em prol de um “abrasileiramento integral”.

Não obstante, o Decreto 1.212 de 17 de abril de 1939 acentua os espaços oportunizados à Educação Física brasileira, ao anunciar a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), na cidade do Rio de Janeiro e, ao mesmo tempo, uma série de novas medidas que deveriam ser impressas aos rumos da Educação Física em todo o país. Fazendo “coro” à obrigatoriedade do ensino, então prevista pela Constituição de 1937, esse novo documento legal passou a especificar as exigências referentes ao nível de formação da(o) professora(or) que, diretamente, influenciariam nas suas possibilidades de atuação profissional.

No capítulo VI, que discorria sobre as “regalias concedidas pelo diploma”, ficava posto que a partir da data do referido decreto, seria exigido, para o exercício

da função de professora(or) de Educação Física, nos estabelecimentos oficiais de ensino primário (tanto no Distrito Federal e demais capitais ou em quaisquer outras cidades de população superior a 50.000 habitantes), a apresentação do diploma de Licenciada(o) em Educação Física ou de Normalista Especializada(o) em Educação Física. Sem a posse, um desses dois as(os) professoras(es) atuantes estariam, a partir de então, exercendo ilegalmente suas profissões, e os estabelecimentos de ensino nos quais estes estivessem trabalhando seriam, ao nível da lei, proibidos de funcionar.

Ao que consta para o cenário educacional do estado do Rio Grande do Sul, essa medida por si só já deflagrava uma considerável mudança ao campo de formação de professoras(es) ao colocar em “xeque” as diversas atuações de professoras(es) normalistas, que não haviam frequentado o curso de especialização em Educação Física ofertado pela Escola Normal, desde 1929. Assim, ao exigir o diploma de Normalista Especializada(o) em Educação Física, julgava-se que o ensino primário no Estado estaria minimamente “protegido” das improvisações e ausências daqueles mestres que pouco ou nada vivenciaram a respeito desses conteúdos em seu processo de formação.

No mesmo compasso, o Decreto 1.212 ainda previa exigências para o ensino da Educação Física em níveis mais avançados da vida escolar. Se o diploma de Normalista Especializada(o) na área previa a atuação apenas até o fim da escola primária, o diploma de Licenciada(o) em Educação Física possibilitava a atuação docente nos demais níveis de ensino. É o que nos aponta o artigo de número 35 do referido decreto<sup>87</sup>:

Art. 35. A partir de 1 de janeiro de 1941, será exigido, para o exercício das funções de professor de educação física, nos estabelecimentos oficiais (federais, estaduais ou municipais de ensino superior, secundário, normal e profissional), em toda a República, a apresentação de **diploma de licenciado em educação física**. (BRASIL, 1939, grifos nossos).

É, por certo, que um dos grandes impulsos para a criação da ESEF de Porto Alegre, no ano de 1940, veio justamente dessa necessidade de natureza legal e pedagógica, que procurou fazer com que o ensino da Educação Física estivesse

---

<sup>87</sup> Parágrafo único. A mesma exigência se estenderá aos estabelecimentos particulares de ensino superior, secundário, normal e profissional, de todo o país, a partir de 1 janeiro de 1943.



presente em todas as fases da vida escolar, inclusive nos níveis pós-educação primária. De uma forma mais ampla, o novo governo instalado em 1937 passou a interessar-se pela educação escolarizada como um todo, na medida em que via em suas atividades, a possibilidade de realização dos desejos do Estado Novo para o Brasil: formar um “homem novo para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade” (BOMENY, 1999, p. 134). Assim, a Educação Física escolar passou a fazer parte de um grande empreendimento cultural e político de reconstrução nacional, que contava para o seu sucesso, com o poder edificante da educação. Logo, ampliá-la para todos os ramos e níveis de ensino oficial e particular emergia como uma estratégia muito interessante.

Nesse contexto, tornava-se imprescindível a estruturação de novos cursos de formação profissional no Estado, uma vez que os Cursos Intensivos de Educação Física, oferecidos pela Escola Normal, passavam a ser instrumentos formativos insuficientes ao mercado de trabalho emergente, ao habilitarem a docência em Educação Física, apenas até o nível escolar primário.

Como teremos oportunidade de demonstrar no capítulo 5, a primeira turma de alunas(os) ingressou no Curso Superior de Educação Física no ano de 1941. Isso nos leva a concluir que, no que tange à contribuição da ESEF a esse processo de adequação do quadro docente ao nível de titularidade, exigido em lei, tal prerrogativa legal começou a ser vista de fato, na prática do exercício formal da docência nas escolas gaúchas, apenas após o ano de 1943, quando se graduaram no Estado as(os) primeiras(os) professoras(es) em nível superior.

Assim como todo processo, este em que vimos a substituição do professorado não mais habilitado, por aquele agora autorizado a atuar pela força da lei, também se deu de forma lenta e gradativa, solicitado, inclusive a ser tolerante às diversas formas de exceção à regra legal. Uma delas, por exemplo, diz respeito à localização geográfica da ESEF, que favorecia o acesso à formação profissional a um determinado público, em detrimento de muitos outros.

Por estar localizada na capital do estado, ou seja, em Porto Alegre, a formação superior ficava bastante distante de muitas regiões escolares que, forçosamente, passaram mais lentamente por esse processo de reenquadramento. Nesse compasso, ainda que recebendo diversos incentivos por parte dos governantes locais para o acesso à nova formação oferecida às(os) professoras(es) das regiões escolares mais longínquas ficaram ainda por algum tempo, operando

em grande escala, com a formação profissional obtida apenas em Cursos Normais e, em alguns casos, com a especialização intensiva.

Assim, nesse momento, mesmo com a determinação prevista na lei de que seria necessário uma(um) professora(or) formada(o) em instituição oficial reconhecida, o quadro que se desenhava nas escolas sul-rio-grandenses parecia ser o seguinte: no âmbito estadual, as escolas primárias abriam vagarosamente seus espaços às(aos) professoras(es) especializadas(os); nas escolas secundárias inexistiam vagas abertas; e as escolas normais, já possuíam o quadro docente completo, com a admissão de uma(um) ou duas(dois) professoras(es) especializadas(os). No âmbito particular, as escolas pouco exigiam a formação especializada na área e, ao mesmo tempo, contentavam-se com a contratação de duas(dois) ou três professoras(es) que dariam conta de ensinar a Educação Física a todas as turmas do colégio, independentemente do nível de sua formação. Ainda, nesses últimos casos, as(os) professoras(es) faziam longas carreiras nesses colégios, o que acentuava a situação de escassez de oportunidades àqueles recém-chegados ao campo profissional.

Nesse cenário nacionalizador, novamente nos chama atenção a legislação vigente: o Decreto-Lei nº 2072, de 8 de Março de 1940, que dispõe sobre a organização de uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. Tal instituição seria chamada a ministrar a educação cívica, moral e física da infância e da juventude reforçadas, novamente, em sua obrigatoriedade. As(os) professoras(es) que dela fizessem parte ministrariam seus conhecimentos em ambientes escolares e não escolares, sendo cuidadosamente treinados a ministrar as diferentes modalidades de educação que contemplavam as finalidades da instituição, reforçando os conteúdos e interesses convergentes.

A Juventude Brasileira então se configurava como um movimento cívico que se espalhava por todo o Brasil, proveniente de uma tentativa anterior apresentada, sem sucesso, pelo Ministro da Educação, Francisco Campos. Dentre as principais finalidades pedagógicas, a referida instituição pretendia contribuir “para que cada brasileiro possa, realizando superiormente o próprio destino, bem cumprir os seus deveres para com a pátria.”(Art. 5). É interessante pontuarmos que o movimento da Juventude Brasileira despontava como uma das reações políticas ao movimento de semelhante finalidade que ocorria na Alemanha, então conhecido como “Juventude Hitlerista” (BARTOLETTI, 2006). Cabe ainda ressaltarmos, nesse contexto, que

pretendia o apagamento de contradições, o fato de que um grupo de jovens representantes da Juventude Hitlerista, advindos das colônias alemãs no Brasil, fora fotografado realizando um desfile cívico na Praça da Alfândega, ainda no ano de 1937. (PY, 1942).

É, justamente, nesse contexto, que os conhecimentos da Educação Física dividem espaço educacional com aqueles advindos do campo da moral e do civismo, possibilitando-nos estabelecer entre eles, uma relação de proximidade muito grande. Em outras palavras, é possível afirmarmos que Educação Física, Educação Cívica e Educação Moral da Juventude Brasileira compunham as três faces de um mesmo propósito de educação, que sustentava uma noção de homem e de sociedade muito particulares. Se à Educação Cívica cabia a formação da consciência patriótica, a cada cidadão cabe uma parcela de responsabilidade pela segurança e pelo engrandecimento da pátria; e se à Educação Moral cabia o trabalho de elevação espiritual da personalidade dos cidadãos; à Educação Física restou, pois

[...] não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo solidez, agilidade e harmonia. Parágrafo único. Buscará ainda a educação física dar às crianças e aos jovens os hábitos e as práticas higiênicas que tenham por finalidade a prevenção de toda a sorte de doenças, a conservação do bem-estar e o prolongamento da vida. (Decreto-Lei nº 2.072, 1940, Art. 4).

Um sentimento singular era, pois, compartilhado entre as três dimensões educativas: a busca por um conceito de saúde que poderia ser ensinado. Se a educação da moral e do civismo se ocupava com a promoção da saúde mental e social, a educação do físico, não descurando de atingir uma finalidade comportamental, agia a partir da objetividade circunscrita na dimensão biológica do corpo. Daí muitos estudos referenciam a Educação Física no período do Estado Novo, como a materialização da chamada “educação do corpo”. (SOARES, 2001; VAGO, 2002; OLIVEIRA, 2003; BOMBASSARO, 2010).

Saudável, portanto, era ser brasileiro. O novo brasileiro deveria sustentar um novo corpo, saudável e belo em todos os aspectos. O conceito de saúde aqui evidenciado pelo texto legal, extrapolava a noção de ausência de doenças e alcançava patamares mais altos no rol das exigências que eram feitas ao corpo jovem. “Sólido” diante das adversidades da vida social; “ágil” para a busca de

soluções aos percalços do caminho e; “harmônico” em suas formas individuais e ações de coletividade, o corpo da juventude brasileira deveria sustentar a representação que se pretendia ao próprio Brasil. Assim, igualmente jovem, o país renascia, não livre de tensões e resistências, sob a insígnia do “novo” e do “moderno”.

Nesse contexto, centenas de jovens reunidos a realizarem os mesmos movimentos, em tempo e espaço de mesma amplitude e cadência, refletiam a magnitude que envolvia as Paradas da Juventude Brasileira, denominadas em Porto Alegre, Paradas da Mocidade. Vale lembrar que se civismo e Educação Física andavam juntos, esse binômio ultrapassava os muros escolares e constituíam, como nos apontou Kreutz (2010), o grupo das medidas nacionalizadoras preventivas, realizadas no âmbito não escolar.

Nesse cenário, a mensagem nacionalista de “unidade” e “disciplina” era reforçada pelas demonstrações públicas de Educação Física (CUNHA; MAZO, 2011). Realizadas por diversas partes do país, tais espetáculos reuniam um público numeroso, que lotavam as arquibancadas e ruas em sua assistência. Locais de destaque da cidade de Porto Alegre, como os Campos da Redenção, eram escolhidos como palco dessa apoteose nacionalista e, em vários registros, tornou-se possível identificar entre o público presente, a representatividade de autoridades locais ou aquelas vindas de outros estados e, até mesmo, figuras ímpares da política nacional do período, como foi o caso da presença de Getúlio Vargas, na festividade do ano de 1940 (MAZO, 2004).

Para retratar os esforços imprimidos pela escola em prol desse “novo nascimento” do país, vale aqui o registro das lembranças de Affonso Romano de SANT’ANNA (1980) em seu poema O Burro, O Menino e o Estado Novo. O fragmento abaixo é construído a partir das memórias do autor, por sua vez aguçadas por antigas gravuras afixadas nas paredes e no quadro-negro de sua sala de aula, em uma pequena escola primária mineira:

Passo a mão sobre a cadeira áspera onde a gilete sangrou o amor pela madeira e lanhou os corações trespassados. Passo os olhos na parede, na calça, na paisagem que desborda da parede e, de repente: tudo é texto. É texto tudo que extravasa da gravura, rompe a moldura da sala. É texto tudo o que vejo. É texto tudo o que piso. E já não há mais fronteira entre a gravura e meu corpo, entre o menino e a carteira. Entre o que é cena primária e o que é cena brasileira.

Tatuado, amarelo e verde meu corpo virou bandeira. (SANT'ANNA, 1980, p. 80).

Na fala de Sant'Anna é possível visualizarmos a escola primária como um celeiro de mensagens cívicas utilizadas como recursos pedagógicos para a educação da infância brasileira. Clarice Nunes (2000), em artigo destinado à temática em questão, lembra-nos da importância assumida pela bandeira nacional, nesse contexto nacionalizador:

A bandeira em que o corpo do menino se transforma é o símbolo máximo do Brasil republicano. Ensinava o comportamento daquele que serve ao próximo, à cidade e ao país. Diante dela quem não vibraria de entusiasmo? Não se comoveria vendo-a desfraldada em país estranho? Não se sentiria capaz das maiores audácias para defendê-la de uma afronta e livrá-la de uma derrota? (NUNES, 2000, p. 371).

Se no interior das salas de aula os expedientes escolares tratavam de imprimir uma educação exclusivamente diretiva - na qual esse contexto nacionalizador inundava as diversas dimensões da cultura escolar e operava com poucas aberturas à imaginação infantil - era nos pequenos pátios, nos galpões ou mesmo nos terrenos próximos à escola, onde a Educação Física deveria reforçar esse trabalho pedagógico de (in)formação. Citada fervorosamente, por duas vezes, em textos legais expressivos como a Constituição de 1937 e o Decreto de 1942, a Educação Física, posta na ordem do dia, fora convocada para a organização real de suas estruturas, conteúdos, objetivos e alcances, na mesma medida em que se tornava inadiável a criação das bases que organizariam, por sua vez, a formação de suas(eus) professoras(es). Nessa compreensão, na qual a disciplina se viu investida dessa missão educacional tão grandiosa, passou-se a reservar, na política educacional do Estado Novo, um espaço privilegiado para a preparação de professoras(es) especializadas(os) em Educação Física.

Como não poderia ser diferente e fugidio, esse mesmo contexto patriótico e nacionalizador que atravessava a educação brasileira de uma forma ampla, integrava o ideário educacional que sustentava a criação da Escola Superior de Educação Física, no Rio Grande do Sul, no ano de 1940. Se, no Capítulo 5, teremos a oportunidade de demonstrar os esforços que médicos e militares empreenderam para a construção desse ideário no seio da ESEF; é interessante ressaltarmos aqui

as representações nacionalistas que se aderiram à imagem da Escola e que trataram de sustentar os documentos institucionais e as páginas das revistas que circulavam à época de sua fundação.

A análise da Ilustração 12, na qual a bandeira nacional e a futura professora de Educação Física dividem a centralidade de seu foco, é capaz de nos remeter a uma mensagem que, embora sem palavras, muito se propôs a dizer àquelas(es) jovens que se preparavam ao ofício docente. Em linhas gerais, a mensagem impressa na imagem parece soar como um sedutor convite, ao qual, deliberadamente, a jovem professora se emprenha em entregar-se: afinal, o Novo Brasil precisava de sua participação!

Ilustração 12 - “Um ideal em mim”  
Aluna da ESEF uniformizada, em solenidade cívica.



Fonte: Mazo, 2004.

O mesmo sentido nacionalista pode ser encontrado na letra do hino da Escola, escrito pelo jornalista Paulo Antônio Moritz, quando de sua fundação. Em passos cadenciados, preparando gerações de professoras(es) para o trato adequado da Educação Física, projetavam-se, nos rumos do progresso esperado, a ESEF e Pátria Brasileira:

Mocidade do Brasil, Avante!  
Cultivemos a beleza do corpo  
Melhorando a nossa raça  
À Pátria dedicando esse Ideal  
Que é de força e nobreza sem par (bis)  
Assim cantando, marchemos sem temos  
Todos nós somos da Pátria  
Uma Esperança  
E cultivemos com fé e ardor  
Nossa sagrada missão!  
(GUTIERREZ, 1972, p. 4).

Na direção de assegurar a ocupação desses espaços por pessoal especializado na área e, ao mesmo tempo, garantir a presença da Educação Física nas grades curriculares do ensino secundário, a Lei Orgânica para o Ensino Secundário é instituída em 1942<sup>88</sup>, reforçando algumas exigências que, anteriormente, já haviam sido feitas à Educação Física em outros textos legais.

Reorganizado para funcionar em dois ciclos, iniciando pelo ginásial e, após, dividindo-se em clássico ou científico, o ensino secundário objetivava, entre outros, a formação da personalidade integral dos adolescentes brasileiros, preparando-os intelectualmente para as etapas seguintes da formação em estudos mais elevados. O que nos chama atenção - após uma leitura mais atenta do referido documento - é a insistência com que as questões relacionadas à educação de certa consciência patriótica vêm à tona na escrita do texto. Na ocasião da edição da Lei Orgânica para o Ensino Secundário, assim se pronunciava o Ministro Gustavo Capanema:

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua

---

<sup>88</sup> A partir do ano de 1942, o Ministro da Educação Gustavo Capanema dá início à publicação de vários decretos-lei. Quatro decretos são editados durante o Estado Novo: a) Decreto-lei 4073, em 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); b) Decreto-lei 4048, em 22 de janeiro de 1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), c) Decreto-lei 4244, em 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) e d) Decreto-lei 6141, em 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial). Após o golpe militar que derrubou Vargas (1945), foram publicados mais quatro decretos-lei: a) Decreto-lei 8529, em 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário); b) Decreto-lei 8530, em 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal); c) Decreto-lei 8.621 e 8.622, em 10 de janeiro de 1946, criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e d) Decreto-lei 9613, em 20 de agosto de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola).

função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a **consciência patriótica** e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, em ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais, da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino. (BRASIL, 1942 a, grifo nosso).

Certamente, o tempo e o espaço em que esse novo ensino secundário emergia nos limites escolares do país deflagravam uma noção de brasilidade muito intensa, impressa não somente nos textos legais, mas alimentada em toda a cultura escolar. Não por acaso, o artigo 24 da supracitada Lei trazia consigo a ideia de formação de tal consciência patriótica a partir de uma ideia interdisciplinar, levada a feito pelo empenho de todas as disciplinas curriculares:

Art. 24 – A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante execução de todos os programa específico, **mas resultará a cada momento da forma e execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar**, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico (grifos nossos).

Nesse mesmo contexto, o documento prevê para o ensino da Educação Física um reforço em dois aspectos: é considerado obrigatório a todos os alunos e alunas de ambos os cursos secundários, até a idade de vinte e um anos e, assim como todos os demais docentes, o professor da referida cadeira deveria apresentar formação em nível superior. Há aqui uma anunciada política educacional, voltada especialmente à formação dos jovens brasileiros, sobretudo àqueles que eram frequentadores das escolas. Depositava-se assim, na educação escolarizada, uma forte crença no poder transformador da sociedade brasileira nos anos vindouros, nos quais a criação de novos hábitos e atitudes individuais e sociais encerrariam seu objetivo maior<sup>89</sup>.

---

<sup>89</sup> Cabe ressaltar que, dias antes de promulgar a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Gustavo Capanema apresenta ao então Ministério da Educação e Saúde um projeto de lei, com vistas a expor os motivos que sustentavam o ideário apresentado. Tal projeto defendia, entre outras convicções, aquela que se esmerava em reorganizar o ensino secundário, reforçando algumas antigas ideias trazidas pela legislação vigente e, de outro modo, apagando algumas concepções já vistas como



Schwartzman, Bomeny e Costa (1984) nos mostram que, no projeto Capanema, o preparo das elites obteve prioridade sobre a alfabetização intensiva das massas, sequer fazendo menção ao ensino primário. Segundo as autoras, o ministro estava convencido de que com verdadeiras elites se resolveria não somente o problema do ensino primário, mas o da mobilização de elementos capazes de movimentar, desenvolver, dirigir e aperfeiçoar todo o mecanismo de nossa sociedade. Desse modo, as prioridades do Ministério da Educação da era Vargas eram manifestas nos textos legais do período: a formação da elite brasileira proveniente do ensino secundário, e seu posterior aperfeiçoamento, no ensino superior. Tal objetivo encontra suas possibilidades de efetivação com a chegada da ESEF à capital, Porto Alegre, que se referenciando em normativas e modelos nacionais apresenta ao Estado as ideias protagonistas que passaremos a destacar a seguir.

#### 4.2 DE UM MODELO NACIONAL AO PROTAGONISMO DE UM MODELO ESTADUAL

Inserida na então Universidade do Brasil, a ENEFD fora idealizada para ser a escola-padrão no que tangenciava a formação de professoras(es) de Educação Física, servindo de modelo para todas as Escolas Superiores que fossem criadas nos demais estados da nação. De fato, ao realizarmos uma breve leitura desse documento legal, não nos restam dúvidas quanto ao caráter pedagógico e instrucional do mesmo: desde seus esquemas curriculares, divisão dos tempos e espaços, até a organização de seu pessoal técnico-administrativo e corpo docente estavam previstos em suas linhas. Tudo parecia condizer com a finalidade, a qual objetivamente se propunha a alcançar: “[...] imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática” (Art. 1º)<sup>90</sup>.

---

inadequadas. Dentre as bases principais a que deveriam sustentar-se o novo ensino secundário, Capanema (BRASIL, 1942b, p. 23) defendia a ideia de “formação da personalidade do adolescente”.

<sup>90</sup> Com a criação da Escola Nacional de Educação Física, em abril de 1939, o Curso Provisório De Educação Física de Florianópolis precisou adequar-se às exigências do Decreto-Lei nº 1212 a fim de que pudesse receber reconhecimento federal, suspendendo suas atividades no semestre letivo de 1939. Ainda sob a direção de Aloir de Queiroz, no segundo semestre do ano de 1940 recomeçam as atividades do curso, quando quatorze alunos receberam sua diplomação. Após esta segunda turma concluir a formação docente, na data de 10 de junho de 1941 por meio do Decreto Federal nº. 7366, o presidente Getúlio Vargas concede reconhecimento ao Curso Provisório (LYRA, 2009).

A criação da Escola Nacional de Educação Física, no ano de 1939, na cidade do Rio de Janeiro, foi tema central da pesquisa de mestrado de Victor Andrade de Melo, intitulada “Escola Nacional de Educação Física – uma possível história”, defendida no ano de 1996 na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Entre outros pontos interessantes, o autor explicita em seu estudo, alguns elementos que justificam a importância e a irradiação da influência da ENEFD às demais Escolas de Educação Física que surgiram no Brasil, após a sua fundação<sup>91</sup>.

Dentre as principais contribuições trazidas à Educação Física brasileira, Melo (1996) sublinha as pesquisas realizadas no interior da referida Escola que foram divulgadas através dos 'Arquivos'<sup>92</sup> e dos inúmeros cursos e congressos que sediava e/ou ajudava a organizar. Para além, auxiliava as recém-criadas escolas com infraestrutura material e física, mas também com o envio de seus professores para nestas participar como palestrantes e conferencistas, facilitando o acesso a informações mais recentes e, teoricamente, mais aprofundadas. Ainda, segundo o autor, a ENEFD foi a primeira escola e possivelmente uma das primeiras instituições, no Brasil, a fazer e divulgar pesquisas sistemáticas em Educação Física.

Outra grande contribuição da ENEFD, apontada por Melo (1996) em seu trabalho, foi a luta travada pela Escola para que as demais Escolas de Educação Física de outros Estados fossem aceitas no âmbito das Universidades. A citação abaixo, do próprio autor (2006), nos dá um panorama dessa influência exercida pela ENEFD ao desenvolvimento das Escolas Superiores de Educação Física do Brasil:

Areno, por exemplo, quando diretor [da ENEFD], viajou para muitos Estados e procurou entrar em contato com os reitores das Universidades, procurando apresentar-lhes as experiências satisfatórias da ENEFD, a única Escola de Educação Física não só ligada a uma Universidade, como também ligada a uma das mais

---

<sup>91</sup> O primeiro currículo de ensino da Educação Física universitária surgiu, segundo Costa (2006), na década de 1930. No entanto, o primeiro currículo reconhecido e divulgado como padrão nacional, foi o do curso superior da ENEFD, especificamente, em 1939 quando da criação da escola. A ENEFD recebeu a responsabilidade e incumbência na formação de equipes de especialistas em Educação Física para o meio civil.

<sup>92</sup> “Arquivos” era o nome dado ao periódico científico criado pela ENEFD, que circulou durante os anos de 1945 a 1972, sendo considerado pioneiro na produção científica na área da Educação Física Brasileira. Cabe ressaltar que a atual revista “Arquivos em Movimento”, lançada na XII Bienal Internacional do Livro, no ano de 2005, corresponde a sua nova versão e é vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

importantes universidades do Brasil. Em **1961, por exemplo, manteve contato com os reitores da Universidade do Rio Grande do Sul, Elyseu Pagliali, e da Universidade do Paraná, Flávio Supply** [...] A ENEFD também foi responsável por formar gerações de profissionais competentes em todos os ramos, muitos dos quais, enquanto bolsistas, voltavam a seus estados e divulgavam o conhecimento adquirido e/ou auxiliavam na organização da educação física em seu Estado. Na área desportiva, por exemplo, existem inúmeros técnicos que foram ex-alunos da escola. Enfim, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos teve uma importância fundamental no desenvolvimento da educação física nacional. E sua história, ou uma de suas possíveis histórias, lança luz em muitos de nossos fatos contemporâneos”. (MELO, 1996, p. 111-113, grifos nossos).

A influência da Escola Nacional na criação da ESEF do Rio Grande do Sul é inegável sob diversos aspectos. Recorrentemente citada como parâmetro administrativo e pedagógico nos documentos estaduais que consultamos, a ENEFD aparece justamente com esse papel modelador das demais instituições formadoras que a seguiram no país e, em nosso caso especial, como padrão referenciado nas origens mais remotas da ESEF. Cabe ressaltar também que, nesse contexto, a Escola Nacional além de ser veiculada como um modelo de sucesso a ser seguido, também emerge no país com o status de instituição “oficial”, “autorizada” e, portanto, protegida pela atmosfera da “ciência” e da “verdade”.

Se mais tarde alguns estudiosos da História da Educação Física no Brasil nos apontaram na ENEFD a proximidade e, até, certa continuidade com o pensamento militarizado, proveniente da Escola de Educação Física do Exército<sup>93</sup>; neste momento inaugural da ESEF, à aurora da década de 1940, o meio civil se via, perfeitamente, presenteado com a inauguração de uma escola nacional de formação de professores. Assim, nada mais moderno do que construir, a seus moldes, as demais Escolas de Educação Física espalhadas pelo país.

É, justamente nessa esteira, que tem origem no Rio de Janeiro, em que é produzida a estrutura da ESEF do Rio Grande do Sul. Certamente, não podemos deixar de considerar o fato de que sua criação não ficou livre de disputas e adaptações, sobretudo naquilo que podemos chamar, “campo das ideias”. Se na construção dos capítulos viemos até aqui apresentando as influências que foram se

---

<sup>93</sup> A formação superior em Educação Física no Brasil nasce em berço militar, no início do século XX, com a Escola de Educação Física do Exército (ESEFEX). Seu legado é irrefragável na consolidação de todos os demais cursos de formação de professores na área, em todo o país. No narrar de Ferreira Neto (1999, p. 291), a ESEFEX foi a “célula-máter” da formação profissional no campo.

tornando presentes nas formas de se pensar e se fazer a Educação Física no estado do Rio Grande do Sul, podemos considerar que a ESEF, influenciada pelos ares pedagógicos da ENEFD, traz ao Estado a tentativa de operacionalizar uma releitura de tais ideias então aqui existentes.

Nos ocuparemos com mais demora, no Capítulo 5, sobre a questão do Método preconizado e defendido pela ESEF. Por hora, nos move o registro feito pelo Capitão Olavo Amaro da Silveira, primeiro diretor da ESEF, sobre as resistências sofridas pela chegada da referida escola ao Estado. Suas palavras fazem parte do discurso proferido por ele, na ocasião da solenidade de formatura, no ano de 1942:

Após um intenso e prolongado trabalho, no qual as nossas atividades se multiplicaram, quer no aspecto físico e intelectual, quer no aspecto cívico e social, chegamos ao termo do terceiro ano letivo da Escola Superior de Educação Física. Si olharmos para o passado, desde a data da instalação do nosso Departamento, constataremos os sacrifícios e os exaustivos esforços, a tenacidade e a abnegação que nos custou a sua organização. **Tivemos que vencer inúmeras resistências, que procuravam enterrar o ritmo normal de nossas atividades, umas de ordem material, e outras, as piores, provocadas pela instituição de ideias novas, embora, perfeitamente enquadradas dentro dos modernos preceitos da ciência, da experiência, da sã moral e do bom senso.** Porém, essas dificuldades, umas e outras, longe de nos desanimarem, só serviram para estimular o nosso desejo de produzir e o nosso legítimo orgulho de termos sido os iniciadores desse novo aspecto da educação física no nosso Estado, cujos benéficos efeitos já se estão fazendo sentir na infância e na juventude de nosso torrão natal". (ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1942, grifos nossos).

Ainda fazendo uso das palavras do referido diretor, em documento produzido por ele mesmo durante a sua gestão, com vistas a preservação do que chamou "Histórico da ESEF", é possível destacarmos que a criação da referida instituição pareceu resultante de laços de interesses bastante sólidos que uniam, de um lado, o governo estadual, tendo à frente o Interventor Federal, General Cordeiro de Farias, e de outro, os interesses do governo nacional. De uma maneira mais ampla, o documento nos traz reflexões que bem caracterizam esse elo nacionalizador que se procurava estabelecer com a Educação Física, na busca da formação de "uma juventude forte e sadia" (ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1942, p. 2), aqui no Rio Grande do Sul.

Sem muitas dificuldades, podemos concluir que a criação da ESEF trazia em seu cerne, uma questão sócio-política bem estruturada e afinada com o contexto em

que se inseria: colocar a juventude sul-rio-grandense na marcha nacionalizadora. Sua participação nesse grande projeto de educação se daria, portanto, pela formação de professoras(es), técnicos e médicos especializados em Educação Física, habilitações profissionais já em vigor na ENEFD.

Outro fato a ser considerado na criação da ESEF diz respeito às suas filiações institucionais. Mesmo que neste momento inaugural não tenhamos visto a instituição emergir no seio de uma universidade, como preconizavam os idealizadores nacionais, é possível pensarmos que esse fato não enfraqueceu em qualquer direção sua importância no cenário estadual daquele momento. O que nos conduz a estruturar esse pensamento é a junção de dois outros: de um lado, a ESEF parecia estar resguardada de quaisquer necessidades de vinculação universitária pelo fato de aqui representar os pensamentos e estruturas da Escola Nacional esta, por sua vez, ligada à então Universidade do Brasil. De outro, o adjetivo “Superior” inserido no nome da Escola nos é revelador de sua posição na hierarquia dos saberes que circulavam nas demais formações existentes até então no campo da Educação Física aqui do Estado.

Nesse sentido, é aqui interessante destacarmos um fato curioso encontrado na fala de algumas de nossas entrevistadas. Mesmo tendo concluído o Curso Normal na referida Escola, ou seja, tornaram-se Normalistas especializadas em Educação Física (formação em nível médio, “segundo grau”, à época), estas entendiam-se e declaravam-se como professoras de Educação Física formadas em nível superior. Uma vez que o Curso Superior se inicia apenas em 1941, constituindo-se em uma formação paralela à formação Normal, a convicção de cursar a Escola Superior sobrepuja-se a quaisquer diferenciações de titularidade impostas pelos seus diferentes cursos. Em outras palavras, o sentido de formar-se em Educação Física na ESEF, nesses momentos iniciais, aproximou-se da representatividade que era atribuída a uma formação em nível universitário. Assim, a Escola sul-rio-grandense nascia como uma das primeiras instituições oficiais no Brasil a formar professoras(es) de Educação Física, ladeada pelas Escolas do São Paulo e Pernambuco.

O prestígio herdado pela reprodução do modelo nacional, fazia com que a recém-criada instituição fosse projetada a um nível de importância muito alto no campo da formação de professoras(es) no Estado. Desse modo, não é difícil identificarmos na dinâmica deste mesmo campo o valor atribuído às novas

formações profissionais que emergiam e, sobretudo, aos títulos profissionais que a materializavam. Em outras palavras, tomadas por empréstimo de Bourdieu (2007, p. 27), podemos tratar os referidos títulos profissionais emitidos pela ESEF como verdadeiros “símbolos de nobreza cultural” em terras sul-rio-grandenses.

“As nobrezas são essencialistas”, afirma Bourdieu (2007, p. 28). Separados por uma diferença de natureza daqueles simples “plebeus da cultura” que não os detém, o autor afirma que os portadores de títulos de nobreza cultural, baseados numa hierarquia dos seres, são por eles definidos e legitimados em suas posições, transformando o que fazem na manifestação de uma essência tão anterior quanto superior às manifestações aparentes. Mas Bourdieu nos alerta ainda que, para compreendermos plenamente o efeito acarretado pelas marcas e títulos escolares, é necessário considerarmos outra característica própria a toda nobreza: não se deixando aprisionar nos limites de uma definição, a essência em que elas se reconhecem é liberdade, por natureza. Assim, livre é aquele que, sendo possuidor de um título de nobreza cultural, tem a proteção da instituição escolar para fazer uso dos conhecimentos por ela protegidos e difundidos.

Destarte, a “cultura livre legítima”, altamente valorizada no e pelo detentor de diplomas, em quem está subtendida a posse de uma “cultura geral”, coloca-se em oposição à “cultura livre ilegítima” do autodidata, acumulada às custas da “experiência”, na e pela prática, fora do controle da instituição oficialmente encarregada de inculcá-la e de sancionar legitimamente sua aquisição. Assim também, a cultura legítima do detentor do diploma universitário se contrapõe àquela profanizada, trazida pelos detentores de diplomas de níveis de ensino inferiores. Sendo a universidade a detentora por excelência, dos mais elevados louvores na hierarquia dos méritos escolares, é nesse sentido que Bourdieu e Passeron (1992, p. 158) nos alerta para a pretensão aristocrática de não serem reconhecidos outros valores senão aqueles que a instituição é a única capaz de reconhecer plenamente. Com tal lógica, a corrida por um espaço legítimo no mercado de trabalho é atravessada pelo que chamou de “ambição pedagocrática”, ou seja, o desejo de submeter ao magistério moral da Universidade todos os atos da vida civil e política. Acompanhemos Bourdieu em seu pensamento:

[...] se a Escola detém simultaneamente uma função técnica de produção e comprovação das capacidades e uma função social de conservação e de consagração do poder e dos privilégios,

compreende-se que as sociedades modernas forneçam ao sistema de ensino múltiplas ocasiões de exercer seu poder de converter vantagens sociais em vantagens escolares, elas mesmas reconversíveis em vantagens sociais, porque tal permite que se apresentem as preliminares escolares, por conseguinte implicitamente sociais, como pré-requisitos técnicos do exercício de uma profissão. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 175).

Na esteira dessas diferenciações, o efeito de imposição simbólica produzido pelos diplomas que consagravam as formações oferecidas pela ESEF, ou seja, seus efeitos de certificação, irradiaram-se por diversas direções atingindo o campo educacional do Rio Grande do Sul de uma forma geral, mas, sobretudo, modificando para sempre o campo da formação de professoras(es) de Educação Física no Estado. Muitas foram as características que fizeram dos diplomas expedidos pela ESEF objetos raros, passíveis de conferir à raridade escolar que eles produziam ou decretavam, uma raridade social.

De fato, mesmo que possamos considerar o peso atribuído a seus diplomas, a ESEF não inicia sua trajetória ligada a alguma universidade. Cabe ressaltar que, nesse momento, figurava em Porto Alegre apenas uma possibilidade desse quadro vir a ser desenhado, ou seja, existia somente a Universidade de Porto Alegre<sup>94</sup> no cenário do ensino superior. Na ocasião, filiavam-se a ela os seguintes estabelecimentos estaduais de ensino: a Faculdade de Direito, a Escola de Engenharia, a Escola de Agronomia e Veterinária e o Colégio Universitário<sup>95</sup>. É interessante destacarmos que, dentre as suas principais finalidades, trazidas a público nas linhas de seu estatuto, aprovado pelo Decreto Estadual n. 6627, de 19 de dezembro de 1940, estava: “c) Facilitar a educação física de seus alunos e aperfeiçoar-lhes a educação moral e cívica”. Mas, ao que se mostra, isso não foi argumento forte o bastante para que os cursos da ESEF, nem mesmo o Curso Superior, adentrasse de fato, os portões da universidade.

A filiação se dava, portanto, ao nível do secretariado estadual. Quando a ESEF é criada, em 1940, o governo do Estado é comandado pelo Interventor Federal, o Coronel Cordeiro de Farias (1938 - 1943), e as questões educacionais de todo o Estado são concentradas na então Secretaria da Educação e Saúde Pública

---

<sup>94</sup> A Universidade de Porto Alegre, estabelecimento estadual de ensino, foi instituída pelo Decreto Estadual n. 5758, de 28 de novembro de 1934, com sede na cidade de Porto Alegre.

<sup>95</sup> A Faculdade de Medicina de Porto Alegre era considerada um estabelecimento federal de ensino que deveria ser integrada à Universidade de Porto Alegre “para todos os efeitos de cooperação administrativa e cultural”. (Decreto Estadual n. 6627, de 19 de dezembro de 1940).

(SESP/RS), por sua vez liderada pelo secretário Coelho de Souza (1937 - 1945). Desse modo, a Figura 1 nos mostra o formato assumido pela organização do ensino em Porto Alegre quando da criação da Escola.

Assim, a análise das fontes nos permitir interpretar os esforços empreendidos na organização de todo um sistema educacional que procurava, a base de muitas reformas e remodelações, estruturar-se. A Educação Física está presente no seio desse movimento de organização, inserida na chamada “Secção Técnica”, local onde esteve alojada desde a aprovação do Regulamento da Diretoria Geral da Instrução Pública, em 1929<sup>96</sup>.

Na ideia de busca da ESEF, em meio a toda essa movimentação organizacional, dois pontos relativos à filiação de origem foram descortinados. O primeiro deles diz respeito, justamente, à necessidade de reconhecermos que a ESEF nasce filiada à SESP/RS e, somente dois anos mais tarde, em 1942, filia-se à então criada Secretaria de Educação e Cultura (SEC/RS)<sup>97</sup>. Não raras vezes, localizamos nos estudos históricos onde a Escola é objeto de análise, o fomento da expressão “Escola de Educação Física da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul”. No entanto, nosso olhar que parte da ESEF e é dirigido à formação do campo educacional mais amplo, nos instigou a recolocá-la em seu devido lugar na trama histórica, tão confusamente tecida, das estruturas organizacionais da educação no Estado.

O segundo ponto diz respeito à sua subordinação ao Departamento Estadual de Educação Física (DEEF), desde 1940, para o qual o Capitão Olavo Amaro da Silveira teria sido nomeado diretor, juntamente com o cargo de direção da ESEF. Foi possível identificarmos que na SESP/RS não era prática corrente, até então, a divisão da estrutura organizacional em departamentos, sejam eles pedagógicos ou administrativos. É necessário pontuarmos, no entanto, que os anseios de criação de um Departamento Estadual de Educação Física, que seria diretamente responsável pela organização da ESEF, está nos documentos mais remotos que localizamos referentes às origens da Escola, neles encontrando menção direta à sua existência.

---

<sup>96</sup> Decreto estadual n. 4.258, de 21 de janeiro de 1929.

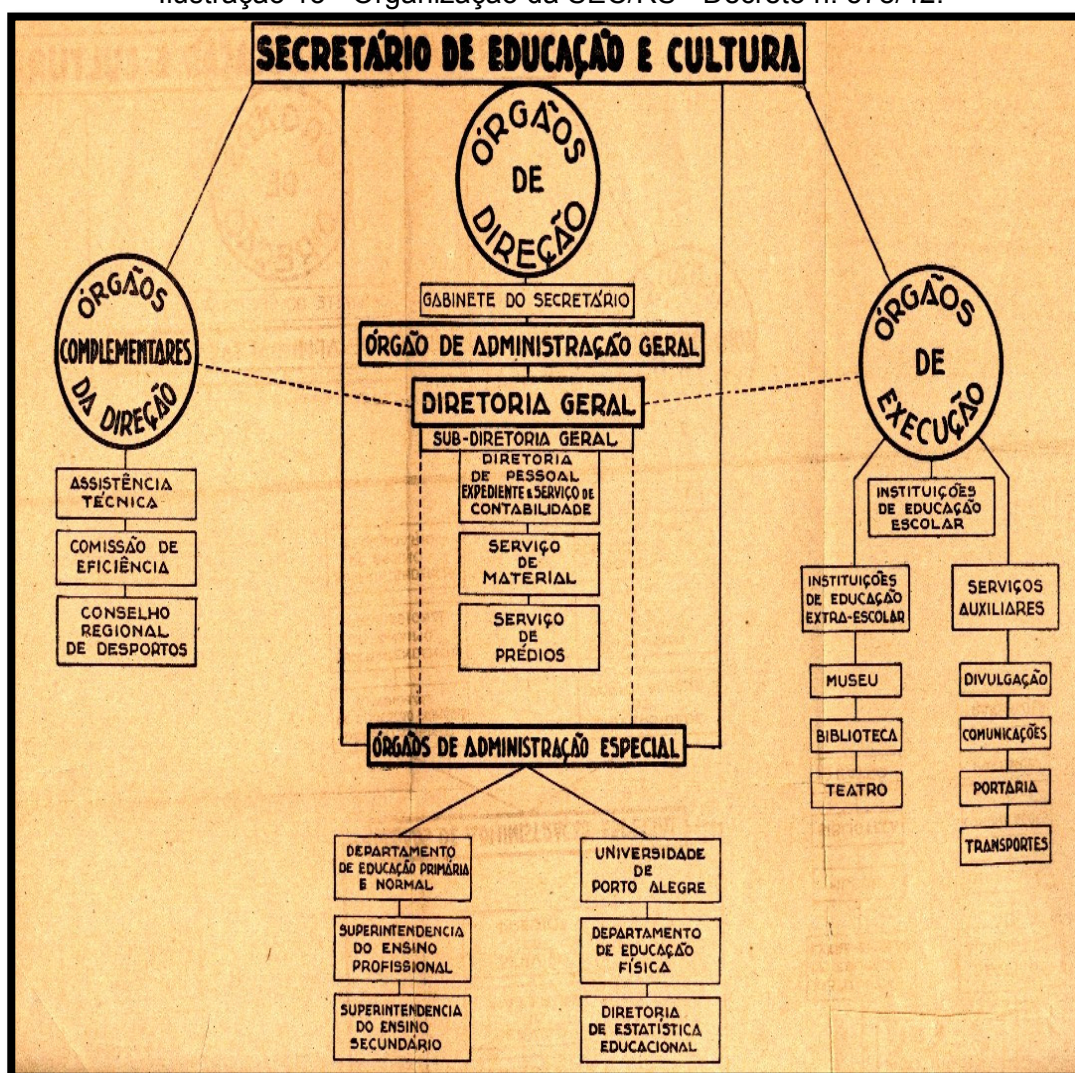
<sup>97</sup> Em 1935, pelo Decreto n. 5.969, de 26 de junho, foi criada a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública – SESP/RS. Em 10 de agosto, pelo Decreto n. 6.037, deu-se a organização provisória dos serviços da Secretaria, que foi estruturada em seis novas diretorias: Expediente; Instrução Pública; Higiene e Saúde Pública; de Assistência a Alienados; Museu do Estado e Biblioteca Pública. Pelo decreto n. 578, de 22 de julho de 1942, alterado pelo decreto-lei n. 246, de 13 de outubro de 1942, a SESP/RS foi reestruturada e passou a denominar-se Secretaria de Educação e Cultura - SEC/RS.



A vinculação da ESEF ao suposto Departamento aparecia de forma recorrente nos livros de registros de matrículas e atas consultadas, fazendo-nos crer que, ao menos ao nível das ideias de seus gestores, o Departamento Estadual de Educação Física acompanhava a criação da ESEF.

Entretanto, analisando simultaneamente o quadro mais geral da Educação no Estado e os contornos da Educação Física que nele foram se desenhando, novamente nos deparamos com a reforma da SESP/RS, em 1942, e um novo quadro organizacional que despontava e que pode ser visualizado na Ilustração 13. Nele, surgem novas divisões e distribuições do poder educacional no Estado, nas quais começou-se a vislumbrar a linguagem gerencial das Diretorias, Superintendências e também, dos Departamentos.

Ilustração 13 - Organização da SEC/RS - Decreto n. 578/42.



É, pois, pelo Decreto n. 578, de 22 de julho de 1942<sup>98</sup>, que substituiu a Sesp/RS pela Secretaria de Educação e Cultura, que se dá a criação efetiva do Departamento Estadual de Educação Física<sup>99</sup>. A partir de agora, a Educação Física no Estado estaria subordinada à organização prevista pelo Departamento de Educação Física que, por sua vez, respondia como um dos órgãos de Administração Especial da SEC. Nesse contexto, a Inspetoria de Educação Física, criada em 1929, é suspensa, dando vazão aos novos contornos de ensino e fiscalização.

É importante pontuarmos que, assim como as Escolas de Educação Física, a criação de Departamentos Estaduais era uma tendência a se espalhar pelo país, fruto também de um modelo proveniente da capital federal, que desde 1937, já possuía o Departamento Nacional de Educação Física. Como bem nos lembra Werle (2005, p. 244), há que se considerar o papel estruturante que a ação do governo federal exercia sobre a instância estadual: “A instância federal surge como modelo de inovação. Organismos são criados na instância estadual à semelhança dos da federal”.

Assim, os laços que unem a ESEF ao Departamento Estadual de Educação Física são iniciados efetivamente em 1942 e, em agosto de 1943, são consolidados pela aprovação do Regimento Interno<sup>100</sup> desse último. Esse novo órgão estadual passava a ser responsável pela organização da Educação Física no Estado, tendo como uma de suas principais finalidades a administração geral da ESEF. Nesse processo de transformações constantes, em 1947, é criada a Superintendência de Educação Física e Assistência Social (SEFAE), em substituição ao DEEF, órgão ao qual a ESEF fica diretamente subordinada.

Para o início dos trabalhos letivos da ESEF, comemorados na data de 6 de maio de 1940<sup>101</sup>, o cenário que se desenhava para a instalação da instituição era de muitas dificuldades e desafios a serem transpostos por seus idealizadores. A começar pelas questões de instalação física, a Escola carecia de espaços e materiais adequados às aulas. O que nos trazem as fontes consultadas, os materiais de apoio, necessários aos conteúdos práticos, foram adquiridos com muitas

---

<sup>98</sup> Corresponde ao Decreto Estadual n. 2.468, de 13 de novembro de 1942.

<sup>99</sup> A Lei nº. 378, de 13 de janeiro de 1937 criou a Divisão de Educação Física, subordinada ao Departamento Nacional de Educação, primeiro órgão federal responsável por organizar as questões da Educação Física no Brasil.

<sup>100</sup> Decreto Estadual n. 81, de 2 de agosto de 1943.

<sup>101</sup> Embora tenha sido exaustiva a busca, não conseguimos localizar, no rol da legislação pesquisada, o Decreto que oficializa a criação da ESEF.

dificuldades em parte na própria cidade e, em parte, no Rio de Janeiro (SILVEIRA, 1943).

Assim, como uma das primeiras tentativas organizacionais, foram então estabelecidas, ainda em 1940, as “Instruções Gerais” que deveriam ser seguidas pelas(os) candidatas(os) à matrícula nos diversos cursos ofertados. O documento consistia em uma pequena brochura encadernada, impressa pela gráfica da Livraria do Globo, e que circulava pelo Estado anunciando o funcionamento geral da instituição e as suas exigências de seleção. Importa destacarmos que o referido documento, já em sua primeira página, deixa claro à (ao) leitor(a) que o conteúdo a ser lido (e aceito) fora retirado diretamente do Regimento Interno do próprio DEEF, ainda desconhecido ao grande público interessado. De fato, o texto do documento já inicia na sessão de número sete, artigo nono, referindo-se diretamente à causa da ESEF ao apresentar o seu objetivo principal: “A ESEF terá como objetivo principal a formação de pessoal técnico em Educação Física e Desportos” (DEPARTAMENTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1940, p. 1).

Em relação às opções de curso, ao mesmo tempo em que todos aqueles que seriam propostos seguiam os modelos já ofertados na ENEFD, estes mesmos mostravam-se muito inovadores ao campo da formação de professoras(es) de Educação Física no Rio Grande do Sul. No que tange à variação de possibilidades, as instruções previam os seguintes formatos de cursos a ser realizados na ESEF: Curso Superior de Educação Física, Curso Normal de Educação Física, Curso de Técnica Desportiva, Curso de Treinamento e Massagem e também, Curso de Medicina da Educação Física e dos Desportos. A Tabela 1 é capaz de nos mostrar a duração de tais cursos na trajetória de vida da instituição no período estudado, bem como os novos formatos que foram criados, como foi o caso do Curso de Educação Física Infantil e do Curso de Massagem. Para além, a tabela também nos traz a tentativa de instalação do Curso de Recreação, reduzida ao ano de 1964.

Tabela 1 - Cursos de formação profissional oferecidos pela ESEF (1940 a 1970)

	Normal	EFI Infantil	Superior I	Superior II	Superior III	Medicina do Esporte	Técnica Desportiva	Treina. e Massagem	Massagem	Recreação
1940										
1941										
1942										
1943										
1944										
1945										
1946										
1947										
1948										
1949										
1950										
1951										
1952										
1953										
1954										
1955										
1956										
1957										
1958										
1959										
1960										
1961										
1962										
1963										
1964										
1965										
1966										
1967										
1968										
1969										
1970										

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Curso Normal de Educação Física oferecido pela ESEF, além de marcar o início das ações da Escola no campo da formação de professores, também representou uma inovação para a própria formação na área. Conforme vimos anteriormente, é datada do ano de 1929 a formação intensiva em Educação Física a partir da qual, após o breve período de três meses de curso, as professoras normalistas estavam habilitadas ao trabalho com a Educação Física nas escolas. Tratava-se, pois, de um curso de aperfeiçoamento, no qual a formação específica na área figurava como uma informação complementar aos saberes já adquiridos na Escola Normal.

Incluído na ESEF, o Curso Normal, agora integralmente voltado aos saberes

da Educação Física, configura essa nova posição profissional emergente: a (o) “nova” (o) Normalista Especializada(o) em Educação Física. Com a duração estendida para um ano letivo, em que um número bastante grande de disciplinas práticas e teóricas eram condensadas no arranjo curricular, o Curso Normal de Educação Física assegura as atividades na ESEF, até o ano de 1956, quando a última turma de alunos conclui os estudos. Após esse ano, já em 1957, inicia-se o Curso de Educação Física Infantil, assumindo esse papel, até então desempenhado pelo Curso Normal de habilitar professoras(es) de Educação Física para o magistério primário.

Como essa fatia do professorado consistia naquela que mais interessava à Secretaria de Educação e Cultura, por ser esse grupo sua primeira responsabilidade, a posição do Curso Normal de Educação Física dentro do sistema educacional do Estado foi um dos alvos de discussão do Segundo Grupo de Trabalho<sup>102</sup> que se reuniu em 1947, com vistas à organização da ESEF.

O centro desse ponto de discussão era a defesa da convicção de que o Curso Normal fosse ministrado, exclusivamente, dentro da ESEF e, ao mesmo tempo, fossem fechadas as possibilidades do mesmo ocorrer no interior do Instituto de Educação e das Escolas Normais. Havia até então, ao que parece, um compartilhamento dessa formação pelas instituições de ensino responsáveis pela preparação das professoras(es) normalistas que se viam, como assim o foram até então, perfeitamente capacitadas para oferecer a(ao) suas(eus) alunas(os) a especialização na área.

Assim, concentrar o Curso Normal de Educação Física na ESEF configurou uma estratégia adotada pelas autoridades educacionais do Estado que pode ser vislumbrada em um duplo movimento de afirmação: a construção da ideia de que a Educação Física era uma área de conhecimento que possuía seus próprios saberes e, como consequência, diferenciar do todo do professorado a nova posição

---

<sup>102</sup> A fonte aqui pesquisada é o Documento intitulado “Organização da Escola Superior de Educação Física, do Estado do Rio Grande do Sul”. Trata-se de um estudo endereçado ao então Secretário de Educação e Cultura, Sr. Eloy José da Rocha, realizado por uma comissão designada para tal fim. A referida comissão era formada pelos seguintes professores: Rosa Nahuys (Presidente da comissão, membro do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais); Glacira Amaral Barros (Membro da Superintendência de Ensino Normal); Natal C. Paiva (Membro da Superintendência de Ensino Secundário); Dulce Dutra Rosa (Membro da Superintendência de Ensino Primário); Alfredo Augusto Barros Hofmeister (Membro do Conselho Técnico e Administrativo da Escola); Ademar Torelly (Membro da Superintendência de Educação Física e Assistência Educacional); Frederico Guilherme Gaelzer (Membro da congregação da ESEF); Capitão Jacinto Targa (então Diretor da Escola).

profissional que emergia e que possuía, por sua vez, suas próprias disposições. Cabe aqui lembrar que, para ter acesso ao novo formato do Curso Normal de Educação Física, a(o) candidata(o) deveria apresentar no ato da inscrição diploma de Normalista, reconhecido pelos demais Estados ou pelo Distrito Federal (DEPARTAMENTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1940, p. 11).

Para essa e outras defesas levantadas no texto, os argumentos anunciados pelo referido Grupo de Trabalho se construíram quase que, unicamente, tendo como base os artigos do Decreto 1212/39. O argumento central dessa relação, ao redor do qual giraram todas as construções elocubrativas, pôde ser expresso pelo retorno insistente ao artigo primeiro do referido decreto: “Imprimir ao ensino de Educação Física e dos Desportos em todo o país unidade teórica e prática”. Para além, os temores que duvidavam da qualidade do ensino oferecido fora da Escola, bem como a denúncia aos gastos excessivos e a inviabilidade de disciplinas serem ministradas nas outras instituições foram argumentos que fortaleceram a luta pela unidade.

Assim, o inventário de defesas e acusações trazidas pelo documento produzido fez com que a comissão decretasse obrigatória a exclusividade da ESEF no trato e oferecimento da formação em nível Normal. De outro modo, novamente baseada no Decreto de 1939, afirmava-se a autoridade da ESEF em ser, em terras gaúchas, a única instituição reconhecida pelo Governo Federal como apta a emitir diplomas de formação profissional na área.

O Curso Normal de Educação Física se estabelecia no campo, portanto, com um crescente número de interessados e apresentava na grade curricular os seguintes saberes, estruturados ao longo de um ano letivo: Anatomia e Fisiologia Humanas, Cinesiologia, Higiene aplicada, Socorros de Urgência, Fisioterapia, Biometria, Metodologia da Educação Física, História da Educação Física e dos Desportos, Organização da Educação Física e dos Desportos, Ginástica Rítmica, Educação Física Geral, Desportos Aquáticos, Desportos Terrestres Individuais, Desportos Terrestres Coletivos e Desportos de Ataque e Defesa (DEPARTAMENTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1940, p. 2-3).

Para dar conta de finalizar essa formação em tempo hábil, o currículo do Curso Normal fora organizado para funcionar em tempo integral (manhã e tarde), o que resultou em uma formação bastante intensa e exigente como nos é retratado recorrentemente nas falas das entrevistadas. Os excessos exigidos ao corpo, que

deflagraram situações de emagrecimento<sup>103</sup> e cansaço extremo, são os principais pontos de reflexão trazidos por elas quando a pergunta feita girou em torno das rotinas diárias. Cabe ressaltar que o apressamento com que as atividades eram distribuídas no pouco tempo de duração do curso e a rigidez nas formas de exigência e finalidades da prática eram, nas falas, recorrentemente atribuídas à presença de militares no corpo docente da ESEF.

A esse respeito, a fala de Prof<sup>a</sup> Ademira nos mostra que, manhãs e tardes, oscilando entre prática e teoria, eram preenchidas em seu máximo aproveitamento:

Era o dia todo começava as sete horas da manhã com o Hino Nacional... saía de casa... morava aqui na Glória, saía de bonde chegava lá na escola... e a escola como te disse não era que nem agora num lugar. Então nossa programação mudava, dia tal era em um lugar, e foi tudo assim correndo [...] A ginástica era forte, eram quatro horas sem parar. Quando tinha aula prática, assim a tarde ou de manhã cedo, era corrida de salto em altura, tudo na mesma hora e hoje no dia que tem corrida, tem só corrida. Nós não, era salto em altura, em distância, tudo isso em continuação. O dia todo era de hora em hora cada matéria. (TAGLIARI, 2010, p. 15-17).

Assim, as memórias do Curso Normal, embora saudosistas, denunciam um processo muito apressado de formação que refletia, entre outras, a necessidade urgente de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. À custa de muito trabalho, era preciso atender às demandas provenientes das escolas primárias de todo o Estado e, ao mesmo tempo, fazer cumprir a nova lei que organizava a formação profissional. Em outras palavras, o Curso Normal pode ser pensado como uma estratégia de “corrida contra o tempo”, rumo à marcha modernizadora que então atravessava a Educação Física sul-rio-grandense.

O ano de 1941 inicia com as festividades relativas à formatura das(os) primeiras(os) alunas(os) diplomadas(os) pela ESEF. A cerimônia realizada na data de 21 de janeiro, nas dependências do Teatro São Pedro, representava para o recém-criado campo da Educação Física uma grande conquista que mereceu ser admirada por um ilustre público presente, composto por familiares e autoridades educacionais civis e militares. Na ocasião, a Prof.<sup>a</sup> Leda Hecker foi designada para representar a turma das(os) novas(os) normalistas especializadas(os) e proferir o discurso de encerramento que, posteriormente, foi transcrito, na íntegra, nas páginas

---

<sup>103</sup> A Prof.<sup>a</sup> Zilca afirmou ter emagrecido 4 quilos no período de um ano, ao passo que comenta ter lembrança de outras colegas suas que emagreceram ainda mais, no mesmo período.

do volume n. 5 da Revista do Ensino. Vale aqui trazeremos desse documento, um trecho muito significativo acerca do novo papel que essas(es) jovens professoras(es) outorgaram a si mesmas(os), no cenário educacional do Estado:

Creada que foi a Escola Superior de Educação Física no R. G. do Sul, para ela enrumámos com o nobre desígnio de receber os ensinamentos que os seus programas prometiam ministrar. E o curso transcorreu com o máximo de utilidade e eficiência. No curto espaço de um período letivo anual, não era possível fazer mais. Lentes e alunos, intimamente ligados pelo desejo de felicitar a raça, aperfeiçoando-a, congregaram-se em producentes e eficazes esforços até chegar a esta solenidade, marco final da etapa, que dá aos mestres a alegria de verificar produtivo o seu trabalho e, aos discípulos, a glória de vencer [...] Talvez esta seja a última reunião coletiva fraternal que realizamos. Que importa! Outro alvo mais lindo e promissor acena para nós convidando-nos a colaborar na Educação Física na juventude brasileira. Apresentêmo-nos para a ação. O Brasil reclama a contribuição de todos os seus filhos, exercida na dupla diretriz de tornar cada vez maior o sentimento de brasilidade e converter os brasileiros em cidadãos crescentemente mais válidos e prestantes, para objetar a ideologia do Estado Novo. E confia no seu magistério! [...] Cultura corporal não bem orientada, sem a observância da capacidade do educando, contribuirá para enfraquecê-lo em vez de lhe facultar o desenvolvimento [...] Braços fortes e prontos para a luta pela vida, cérebros lúcidos e capazes de resolverem pessoalmente os seus problemas são o escopo de uma nacionalidade adiantada. Aos novos educadores físicos, que possuem os conhecimentos adquiridos na ESEF, portadores dos ideais que esta escolar lhes incutiu, compete a missão de colaborar no surto de uma pátria maior e melhor, solidamente construída sobre embasamento cristão, e sustentada pelo valor hercúleo de seus filhos dignos e bravos [...] Havemos de, por tôda a parte, sob o símbolo do Cruzeiro, desfraldar o estandarte da Educação Física, proclamando-lhe as excelências e, fazendo certo que educar é salvar. (SILVEIRA, 1941, p. 73-74).

No desenrolar do discurso, fica evidente o estabelecimento de uma relação muito íntima entre a Educação Física e o “aperfeiçoamento da raça brasileira”, esse compreendido como o processo que construiria um país de pessoas fortes e saudáveis corporalmente. O elo que uniria esse dois polos, tornando este um processo possível, seria, pois, as(os) professoras(es) especializadas(os) na área, nesse caso, aquelas(es) especializadas(dos) pela ESEF. Assim, ao agir precocemente sobre os vigores físicos da infância e da juventude sul-rio-grandense, orientando-os para a construção dos objetivos nacionais, as(os) novas(os) professoras(es) estariam colaborando com o diálogo entre Estado e Nação, tão



proclamado no momento em questão.

Nesse contexto, “apresentar-se à nação” pareceu significar àquelas(es) professoras(es) uma entrega “de si”, uma doação consentida de seu trabalho em prol do alcance de objetivos já acreditados. Pela primeira vez na história da Educação no Rio Grande do Sul, a figura da(o) professor(or) de Educação Física é vista como parceira no processo educacional e se consolida no rol dos agentes de transformação da sociedade.

Ao findar esse momento inicial de exclusividade do Curso Normal, a ESEF abre suas portas a outras faces da formação profissional ao oferecer, além desta, os cursos de Técnica Desportiva, Medicina da Educação Física e Desportos e o Superior. Se o primeiro dos cursos citados atentava para a formação de pessoal para a atuação em clubes e associações esportivas, o segundo se preocupava com a especialização de médicos para a realização de exames e testes no ambiente escolar.

Esses exames e testes, por sua vez, auxiliariam o trabalho da(o) professor(or) de Educação Física ao revelarem seus resultados nas chamadas “fichas de Educação Física”, que consistiam em um documento de acompanhamento da saúde do escolar, instituído pelo então Departamento Nacional de Educação. Desse modo, o médico especializado em Educação Física deveria iniciar as atividades já no início do ano letivo, aplicando um primeiro exame, a partir do qual se faria o julgamento das possibilidades ou impossibilidades da(o) aluna(o) para a realização das práticas físicas.

Diante dos resultados, analisados sob o ponto de vista da “higidês” em busca do que se costumou chamar de “um grupo homogêneo”, os alunos seriam separados em dois subgrupos: os normais e os deficientes. Assim, os trabalhos exercidos pela Medicina e pela Educação Física, no ambiente escolar, reforçavam-se mutuamente na ação com o grupo dos alunos “normais”, ao passo que, ao grupo dos alunos “deficientes” caberia apenas os cuidados médicos, desprendidos fora do contexto das aulas práticas. (RIO GRANDE DO SUL, 1938, p. 14).

Para além do Curso Normal, a formação do professorado para a atuação nas escolas é ofertada pelo Curso Superior. Assim, no ano de 1941, inicia-se, no Estado, a primeira formação nesse nível de treinamento, estruturada sobre uma grade curricular com duração de dois anos, assim distribuída: na primeira série, as disciplinas de Anatomia e Fisiologia Humanas, Higiene Aplicada, Socorros de

urgência, História da Educação Física e dos Desportos, Cinesiologia, Biometria, Psicologia Aplicada, Metodologia da Educação Física, Ginástica Rítmica, Educação Física Geral, Desportos Aquáticos, Desportos Terrestres Individuais, Desportos Terrestres Coletivos e Desportos de Ataque e Defesa. Na segunda série, por sua vez, o currículo previa a saída das quatro primeiras disciplinas e a entrada de outras duas, a saber, Fisioterapia e Organização da Educação Física e dos Desportos. (ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1940).

No campo das discussões curriculares, muitas foram as mudanças que ocorreram nos cursos de formação de professoras(es), ao longo dos primeiros 30 anos de existência da ESEF. Já em 1945, o Decreto – Lei n. 8270, de 3 de dezembro prevê alterações importantes no Decreto 1.212, de 17 de abril de 1939, que chegam às grades curriculares da ESEF de uma forma, no mínimo, interessante. Cabe ressaltar que aquele documento previa a alteração do tempo de duração do Curso Superior para três anos e, ao mesmo tempo, previa a substituição do Curso Normal pelo Curso de Educação Física Infantil.

O Grupo de Trabalho de 1947, anteriormente citado, justificava que neste ano (1947) a ESEF ainda não apresentava as alterações propostas pelo documento de 1945, pois defendeu a ideia de que as autoridades educacionais da instituição fizeram uma má interpretação de seus direcionamentos, cujo destino principal era apenas a Escola Nacional. Certos ou equivocados em suas interpretações, o fato é que, ao retornarmos à Tabela 1, poderemos observar que o ano de 1946 apresentou uma tentativa de lançamento do Curso de Educação Física Infantil, no entanto, permanecendo apenas com a formação Normal até o ano de 1957. Quanto à ampliação da formação para três anos, esta veio a efetivar-se na ESEF apenas no ano de 1956, ano em que entrou a primeira turma de alunos regida por esse novo formato<sup>104</sup>.

É certo, pois, afirmarmos que a formação em nível superior de graduação plena em Educação Física vem sendo objeto de um amplo debate, desde a sistematização das primeiras propostas curriculares. Data do ano de 1969, o Parecer n. 894/1969 do Conselho Nacional de Educação e a Resolução n. 69/1969 que fixaram o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de

---

<sup>104</sup> Como retrata Fraga et al (2012), a inclusão de mais um ano, no entanto, não produziu alterações significativas na lista das disciplinas que já compunham o currículo anterior.

graduação em Educação Física<sup>105</sup>. O referido parecer determinou a estrutura curricular mínima a partir da definição de disciplinas obrigatórias, distribuídas em três núcleos de formação: a) disciplinas básicas, a saber, Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene; b) disciplinas profissionais, como Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação; e c) disciplinas pedagógicas, que deveriam ser orientadas conforme o Parecer 672/1969 que, por sua vez, tratava da formação pedagógica de todos os cursos de licenciatura.

Essa proposta curricular visava, de um lado, à formação da(o) professor(or) escolar, a partir do currículo de Licenciatura Plena e, de outro, à formação do Técnico Desportivo obtida simultaneamente à primeira, acrescentando-se à formação duas matérias desportivas de escolha do aluno. Assim, mesmo que não seja nosso objetivo realizar aqui uma análise curricular mais aprofundada, é notável, nesse momento, a preponderância do esporte como conteúdo a ser abordado pela Educação Física tanto na escola, como nos clubes e associações. Coadunando com o movimento de esportivização da Educação Física que atravessou as décadas seguintes, sob os influxos da ditadura militar, essa tendência curricular eleva o esporte a elemento determinante da Educação Física (NOZAKI; QUELHAS, 2006). Caberia, portanto, a formação especializada de mão-de-obra para ambos os espaços.

Ao mesmo tempo em que ocorria essa significativa mudança curricular que exigia um número considerável de adaptações, a ESEF atravessava o processo de federalização, ou seja, sua incorporação à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Conforme nos mostra Nunes e Molina Neto (2005), esse processo foi possível de acontecer naquele momento porque a Escola já respondia como uma instituição de ensino superior, justamente por apresentar o Curso Superior de Educação Física dentre as formações que oferecia. De outro modo, se todos os cursos respondessem por formações em nível médio, a incorporação à universidade seria mais dificultada, uma vez que, anteriormente, seria necessária a criação de uma nova faculdade para abrigar o curso Superior. Nesse contexto, o Prof. Edson Bemvenuti (2005) que, na ocasião, era presidente do Diretório Acadêmico, ressalta uma certa resistência da UFRGS em acolher a Educação Física por ser esta uma

---

<sup>105</sup> Estes Pareceres vem ao encontro dos preceitos da Lei n. 5540/1968.

formação técnica (nível médio), por tradição. “Esse nosso ‘ESEF’ que temos aí – diz ele - é justamente por isso: frisar o Superior” (BEMVENUTI, 2005, p. 12).

Cabe lembrar que nesse contexto, havia uma crescente reivindicação das(os) jovens sul-rio-grandenses pelo ensino superior, atraídos pelas oportunidades geradas pelo momento econômico<sup>106</sup>. Para evitar a criação de instituições que se propusessem ao trabalho formativo de forma bastante duvidosa, os Conselhos Federal e Estadual, demonstrando suas preocupações face ao problema que se criara, dificultaram a criação desordenada de Escolas Superiores, não autorizando seu funcionamento em localidades onde não houvesse condições adequadas de ordem técnica, cultural e econômica para sustentá-las.

Diante desse processo de avanços e dificuldades, ao final da década de 1960, mais precisamente no ano de 1969, tornou-se realidade o processo de integralização da ESEF à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Se em nível nacional, esse era um ideal preconizado para as escolas superiores de Educação Física do Brasil, já desde a criação da Escola Nacional; em nível estadual, esse desejo já tramitava nos bastidores do sistema há, pelo menos, uma década. É interessante pontuarmos que na ocasião das diretivas anunciadas pela Comissão de 1947 para a reorganização da ESEF, a federalização já se fazia presente como um dos pontos de discussão em pauta. Embora desejável o processo de incorporação, o momento anterior apresentava, segundo a própria Comissão, impasses de ordem financeira e estrutural muito significativos, que impediriam os êxitos desse processo.

É, pois, a partir do Decreto n. 997, de 21 de outubro de 1969, assinado pela junta militar que então representava a Presidência da República, que a ESEF passava a integrar a UFRGS. Na ocasião do mesmo decreto, a Escola de Educação Física de Minas Gerais e a Escola de Serviço Social de Natal passavam a integrar, respectivamente, a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Importa destacarmos que tal processo fora incentivado pela Lei n. 5540 de 28 de novembro de 1968, a conhecida lei da “Reforma Universitária”, que passou a determinar que a existência de centros isolados de ensino superior

---

<sup>106</sup> É imprescindível a lembrança de que, no âmbito econômico, atravessávamos o episódio político-administrativo muitas vezes chamado de “Milagre Econômico Brasileiro” (1968-1973). Após vivenciarmos nos anos de 1964 a 1967, por conta da política de estabilização monetária imposta pelo Fundo Monetário Nacional, o que no entender de Santos (1995) configurou-se como a depressão econômica mais séria da história econômica do pós-guerra no Brasil, chegamos a 1968 com índices que, embora reconhecidamente manipulados pelos interesses governamentais, apontavam a situação econômica brasileira em crescente desenvolvimento e a ditadura militar como autora desse grande feito.

deveria se dar apenas em caráter excepcional. Ao mesmo tempo, a Reforma previa a “aglutinação” desses centros isolados, como a ESEF, às universidades existentes no mesmo distrito geo-educacional. Assim, somando desejos construídos ao longo do tempo, ao apoio e o incentivo legal, o processo de federalização se tornou inevitável.

Ao que nos conta o Prof. Wasghinton Gutierrez (1972), a cerimônia que marcou a passagem efetiva da ESEF para o âmbito federal ocorreu em 16 de setembro de 1970, no próprio Ginásio de Esportes da Escola. Segundo ele, em “emocionante e histórica cerimônia” - onde estavam presentes o então Ministro da Educação, o Cel. Jarbas Passarinho, o Governador do Estado, o Cel. Walter Peracchi de Barcelos, o Secretário da Educação e Cultura, o Sr. Luiz Lesseigneur de Farias e o Magnífico Reitor da UFRGS, na ocasião, o Prof. Eduardo Faraco - foram assinados os atos finais de regulamentação.

Como destacamos anteriormente, a federalização foi um marco na história da ESEF e, por essa razão, já foi alvo de alguns estudos na área (entre outros, NUNES; MOLINA NETO, 2005). Ao que consta nas falas das(os) entrevistadas(os), a federalização enquanto processo, ou seja, enquanto discussões, reuniões e, até mesmo, retornos à comunidade acadêmica em geral, pouco aconteceu. As rotinas pedagógicas da instituição, tão intensas em sua engrenagem, parecem não terem sido afetadas pelas correntes desse movimento que, ao que sugere, se constituíam pelas mãos de poucos em vias paralelas ao trabalho exercido nos dias letivos. “Havia um grupo trabalhando nisso”, afirma o Prof. Antonio Rangel (2004, p. 8), “e esse grupo é que trabalhava e fazia isso sem grandes problemas”.

Esse distanciamento da federalização enquanto processo parece ter sido uma percepção compartilhada por muitas(os) professoras(es), sobretudo aqueles que ocupavam outros cargos fora da ESEF. De acordo com o Prof. Fredolino Taube (2002), diretor na época, as(os) professoras(es), em geral já casados e com filhos, precisavam se dedicar muito ao trabalho, ter mais de um emprego para sustentar uma vida mediana e, por isso, faltava-lhes tempo para poder se dedicar e se envolver com a causa. A própria cerimônia de oficialização, que a princípio sugeriríamos aparecer como um ponto forte nas lembranças do então diretor, é pouco referida em sua fala:

Olha, para dizer a verdade nós nem fizemos festa nenhuma [...] eu não me lembro se houve festa ou não houve. Eu acredito que não houve nada. Nós entramos assim, de mansinho, quando nós nos damos conta nós estávamos funcionando plenamente dentro do sistema de créditos e disciplinas com seus créditos e tudo. (TAUBE, 2002, p. 9).

O conhecimento efetivo do que tudo aquilo representaria veio com o tempo, com os anos que seguiram a 1969 e, sobretudo, com as mudanças nas rotinas das aulas e da instituição como um todo. A partir desse momento, a ESEF passava a responder como a Escola Superior de Educação Física “da” Universidade Federal do Rio Grande do Sul, fato que a redirecionou em muitas questões não só administrativas, mas também pedagógicas. Assim, cabe lembrar que, para além de se fazerem necessárias as adaptações previstas pela Reforma Universitária, a ESEF representava as possibilidades da UFRGS fazer cumprir as determinações do Decreto 69.450, de 1 de novembro de 1971, que previa sobre a obrigatoriedade do desporto dentro das universidades<sup>107</sup>.

Atravessávamos, pois, um momento de efervescência social, marcado pela deflagração do Período Militar instaurado no Brasil no ano de 1964. Se bem observarmos, o período temporal eleito para as análises a que nos propomos foi marcado, eminentemente, por uma administração central de ordenamento militar, que imprimia ao país e à educação brasileira características peculiares. Assim - no momento em que a ESEF é incorporada à UFRGS e recebe incentivos governamentais para promover ações voltadas ao desporto, sobretudo, no meio universitário - ela deixa de ocupar a posição de única instituição formadora de professores no Estado e passa a dividi-la com outras.

Somente, no ano de 1970, como nos mostra a Tabela 1, esse foi o caso da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (1970)<sup>108</sup> da Escola Superior de Educação Física da Fundação Universidade de Passo Fundo (1970); da Escola Superior de Educação Física da então Associação Pró-Ensino de Santa Cruz do Sul e da Escola Superior de Educação Física da Fundação Educacional do Vale do Jacuí (1970)<sup>109</sup>. As demais instituições criadas nesse

---

<sup>107</sup> Para dar conta da missão projetada para dali um ano, a medida tomada pela UFRGS foi a criação do Centro Olímpico, já no ano de 1971.

<sup>108</sup> Sobre esse assunto, ver: MAZO, 2005.

<sup>109</sup> Em destaque na Tabela 2.

movimento, no Estado, estão em destaque na Tabela 2. Como teremos oportunidade de demonstrar no próximo capítulo deste estudo, a maioria dos professores pioneiros, nesses novos centros, se formou na ESEF de Porto Alegre, em anos anteriores.

Tabela 2 - Expansão dos Cursos Superiores de Educação Física no Brasil - década de 1970

NOME DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL	DATA DE INÍCIO DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	CIDADE/ESTADO
Universidade Federal de Alagoas	04/03/1974	Maceió-AL
Universidade Católica de Salvador	01/03/1973	Salvador-BA
Universidade de Fortaleza	21/03/1973	Fortaleza-CE
Universidade de Brasília	01/08/1972	Brasília-DF
Universidade Federal do Maranhão	05/01/1977	São Luís-MA
Universidade Federal de Mato Grosso	30/08/1976	Cuiabá-MT
Universidade Federal de Mato Grosso	30/08/1976	Água Boa, Alta Floresta, Pontal do Araguaia –MT
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	30/03/1971	Campo Grande- MS
Universidade Federal de Juiz de Fora	01/06/1973	Juiz de Fora – MG
Escola Superior de Educação Física de Muzambinho	01/08/1971	Muzambinho- MG
Universidade de Uberaba	25/04/1973	Uberaba-MG
Universidade Federal de Uberlândia	01/02/1972	Uberlândia- MG
Universidade Federal de Viçosa	01/03/1975	Viçosa-MG
Universidade do Estado do Pará	10/04/1970	Santarém-PA
Universidade Estadual da Paraíba	05/03/1979	Campina Grande- PB
Centro Universitário de João Pessoa	13/03/1972	João Pessoa-PB
Universidade Federal da Paraíba	18/08/1976	João Pessoa-PB
Universidade do Norte do Paraná	07/08/1972	Arapongas-PR
Universidade do Norte do Paraná	12/02/1973	Londrina-PR
Universidade Federal do Paraná	01/01/1978	Curitiba-PR
Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho	20/06/1972	Jacarezinho-PR
Universidade Estadual de Londrina	17/02/1972	Londrina-PR
Universidade Estadual de Maringá	01/03/1973	Maringá-PR
Universidade Estadual de Ponta Grossa	01/03/1974	Ponta Grossa-PR
Universidade Federal de Pernambuco	01/03/1973	Recife-PE
Universidade Federal do Piauí	26/04/1978	Teresina-PI
Universidade Castelo Branco	05/10/1973	RJ-RJ
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	02/01/1974	RJ-RJ
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	08/03/1976	RJ-RJ
Universidade Gama Filho	02/01/1975	RJ-RJ
Centro Universitário de Volta Redonda-Fundação Osvaldo Aranha	14/04/1971	Volta Redonda-RJ
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte	31/03/1973	Mossoró-RN
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	13/08/1973	Natal-RN
<b>Universidade da Região da Campanha</b>	<b>01/03/1979</b>	<b>Bagé-RS</b>
<b>Universidade Luterana do Brasil</b>	<b>01/08/1976</b>	<b>Cachoeira do Sul-RS</b>
<b>Universidade de Caxias do Sul</b>	<b>14/03/1977</b>	<b>Caxias do Sul-RS</b>
<b>Universidade de Cruz Alta</b>	<b>10/04/1972</b>	<b>Cruz Alta-RS</b>
<b>Centro Universitário FEEVALE</b>	<b>01/03/1973</b>	<b>Novo Hamburgo-RS</b>
<b>Universidade de Passo Fundo</b>	<b>01/03/1970</b>	<b>Passo Fundo-RS</b>
<b>Universidade Federal de Pelotas</b>	<b>07/01/1973</b>	<b>Pelotas-RS</b>
<b>Instituto Porto Alegre</b>	<b>30/08/1971</b>	<b>Porto Alegre-RS</b>
<b>Universidade de Santa Cruz do Sul</b>	<b>02/03/1970</b>	<b>Santa Cruz do Sul-RS</b>
<b>Universidade Federal de Santa Maria</b>	<b>01/03/1970</b>	<b>Santa Maria-RS</b>
<b>Fundação Educacional do Vale do Jacuí</b>	<b>01/03/1970</b>	<b>Cachoeira do Sul - RS</b>
<b>Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul</b>	<b>01/03/1979</b>	<b>Ijuí-RS</b>
Universidade Regional de Blumenau	01/03/1975	Blumenau-SC

Universidade do Extremo Sul Catarinense	08/04/1974	Criciúma-SC
Universidade do Estado de Santa Catarina	06/02/1973	Florianópolis-SC
Universidade Federal de Santa Catarina	01/03/1975	Florianópolis-SC
Universidade da Região de Joinville	01/03/1970	Joinville-SC
Faculdades Integradas Stella Maris de Andradina	03/01/1973	Andradina-SP
Faculdades Integradas Toledo de Araçatuba	01/03/1971	Toledo-SP
Escola de Educação Física de Assis	29/06/1970	Assis-SP
Faculdades Integradas Regionais de Avaré	08/03/1973	Avaré-SP
Fundação Barra Bonita de Ensino	01/03/1972	Barra Bonita-SP
Centro Universitário Claretiano	12/03/1970	Batatais-SP
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	02/03/1970	Campinas-SP
Escola Superior de Educação Física e Desportos de Catanduva	02/05/1973	Catanduva-SP
Escola Superior de Educação Física de Cruzeiro	20/04/1970	Cruzeiro-SP
Sociedade Guarulhense de Educação- Faculdade Integrada de Educação Física e Técnicas Desportivas de Guarulhos	01/03/1972	Guarulhos-SP
Faculdades Integradas de Itapetininga	07/05/1975	Itapetininga-SP
Centro Universitário Moura Lacerda	01/01/1975	Jaboticabal-SP
Escola Superior de Educação Física de Jundiá	01/07/1974	Jundiá-SP
Faculdade de Educação Física de Lins	27/01/1972	Lins-SP
Universidade de Marília	01/02/1971	Marília-SP
Faculdade do Clube Náutico Mogiano	25/03/1972	Mogi das Cruzes-SP
Universidade de Mogi das Cruzes	01/08/1973	Mogi das Cruzes-SP
Universidade Metodista de Piracicaba	02/08/1971	Piracicaba-SP
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	21/06/1971	Presidente Prudente-SP
Universidade de Ribeirão Preto	05/02/1970	Ribeirão Preto-SP
Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul	06/03/1972	Santa Fé do Sul-SP
Faculdade de Educação Física de Santo André	01/07/1970	Santo André-SP
Faculdade do Grande ABC	01/02/1971	Santo André-SP
Universidade de Santo Amaro	06/04/1976	São Paulo-SP
Faculdade de Educação Física da Associação Cristã de Moços de Sorocaba	23/01/1971	Sorocaba-SP
Universidade de Taubaté	15/09/1971	Taubaté-SP
Escola Superior de Educação Física da Alta paulista de Tupã	03/03/1971	Tupã-SP
Universidade Federal de Sergipe	01/03/1975	São Cristóvão-SE

Fonte: Mazo, 1997.

Nesse caminho, Paro (1979, p. 8) alerta para as mudanças qualitativas ocorridas no perfil da mão-de-obra brasileira, entre os anos de 1950 e 1970, sobretudo em virtude da introdução das novas tecnologias no setor industrial. Com base em dados censitários referentes ao nível de qualificação da população brasileira no período citado - fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - o autor identifica, portanto, uma transformação gradual da população economicamente ativa no sentido de haver uma maior incorporação de pessoal com níveis mais altos de qualificação. Em compasso com tais constatações, Almeida (1974, p. 98) completa a lógica então emergente ao afirmar que a exigência de educação, treinamento e aptidão profissional fazia com que as ocupações que exigissem menos qualificação perdessem a posição relativa no mercado de trabalho.



Se o mercado de trabalho exigia da população brasileira cada vez mais qualificação profissional e, no mesmo passo, o reconhecimento formalizado do conhecimento adquirido - os títulos universitários à Educação Física coube, ao que parece, o mesmo destino. Se, por outro lado, uma das maiores falhas até então atribuídas ao ensino superior brasileiro tangenciava a inadequação dos cursos existentes à nova e modernizada realidade que se materializava, o fenômeno de expansão ocorrido no campo da formação de professores na área, em nível nacional, nos indica que não só a entrada da Educação Física nas universidades se fazia adequada ao momento, como a ela se reservava uma parte importante e destacada na política educacional defendida pelo Governo Militar.

Muitos estudos de fôlego (OLIVEIRA, 2003) se preocuparam em apontar os elementos que fizeram da Educação Física brasileira uma área de grande interesse nesse período, e os contrapontos de vê-la ora como vítima, ora como vilã do contexto nos ajudam a relativizar o nosso próprio olhar, entendendo que, em sentido mínimo, a formação de professoras(es) não se construiu sobre um discurso hegemônico. Não nos caberá reiterar tais elementos profundamente. No entanto, antes de prosseguirmos, parece-nos necessário discorrer um pouco acerca de alguns aspectos.

O sentido de entendermos a utilidade e a razão de emergir a formação em nível superior nos remete ao estudo de Paiva (2004, p. 65), no qual a autora defende a ideia de que é a partir da escolarização da Educação Física que cresceram os clamores sociais em torno da necessidade de formação específica e da qualificação da atuação das(os) professoras(es). O interesse pela formação especializada de mão-de-obra, nesse sentido, parece ter feito parte de um conjunto maior de interesses que envolvia o campo da Educação Física, onde todos os seus elementos concorriam a um alvo único, norte e base da política educacional militar: atingir a infância e a juventude brasileira com os ares da saúde e da qualidade de vida.

Não seria, pois, uma tentativa de mudar a aparência das coisas, para que, em essência, elas permanecessem iguais? Como não nos cabe, por hora, a análise desse segundo momento, importa ressaltarmos que a incorporação, na universidade, da forma legítima e autorizada de conceber e ensinar a Educação Física encontrava, portanto, na escola, seu fim maior e campo prioritário de atuação. No entanto, é fato que outras demandas começaram a surgir no campo, exigindo, igualmente, a formação universitária para a possibilidade de atuação. Se como

vimos anteriormente, toda a educação deveria se espelhar nos rumos do desenvolvimento e com eles contribuir, a Educação Física, como um de seus segmentos, deveria fazer a sua parte nessa grande missão.

Assim, a partir do ano de 1970, a ESEF passou a ofertar turmas novas apenas para o Curso Superior de Licenciatura em Educação Física, este com duração de três anos. Como nos traz Fraga *et al* (2010), o processo de federalização da ESEF repercutiu fortemente na composição da grade curricular do curso daquele período. Com a incorporação da instituição à estrutura da UFRGS, os autores apontam algumas mudanças na organização curricular: determinadas disciplinas passaram a ser ministradas por outras unidades de ensino; novos saberes passaram a compor o currículo e, o curso passou a ser organizado em semestres. Com a obrigatoriedade da Educação Física para todos os cursos de graduação, definida pelo Decreto-Lei n. 705 de 1969, a ESEF passou a oferecer disciplinas para os cursos de toda a Universidade. Essa função de disseminação do esporte, por sua vez, foi exercida pelo Centro Olímpico, órgão criado em 1971 “para dirigir o desporto universitário e acompanhar o seu desenvolvimento”. (REIS, 2010, p. 7).

Para além das mudanças na grade curricular e seus modos de fazê-la realidade, a federalização trouxe consigo dois outros pontos que gostaríamos de destacar. O primeiro deles diz respeito à organização das(os) professoras(es) da ESEF no quadro do funcionalismo público federal. Como nos mostra o estudo de Nenes e Molina Neto (2005), o professorado da Escola permaneceu o mesmo, apenas se reenquadrando ao novo sistema de carreira, diferentemente do quadro de funcionários, do qual, muitos foram dispensados. Essa passagem de um sistema estadual para o sistema federal fez com que as(os) professoras(es) adquirissem uma condição de estabilidade para as suas carreiras, sem que para isso tenham sido submetidos a provas de concurso, conforme previa a Lei da Reforma. Enquanto a ESEF foi administrada pela instância Estadual, as formas de ingresso no corpo docente eram oficializadas por nomeação direta e, em tempos mais remotos, no quais havia a escassez de pessoal qualificado com titulação acadêmica, dava-se pelo aproveitamento imediato de alunos diplomados pela própria ESEF.

O segundo ponto diz respeito à expansão física da estrutura da Escola e será abordado com maior demora no subcapítulo que segue.

#### 4.3 A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO PRÓPRIO PARA A PRODUÇÃO DE SENTIDOS COMUNS

Consta que, nos primeiros 30 anos de funcionamento da ESEF, as aulas se davam totalmente dispersas pelas mais variadas instalações esportivas da cidade. Essa situação, tão lembrada nas falas das(os) ex-alunas(os) entrevistadas(os), exigiu que fossem feitos deslocamentos em curtos espaços de tempo, considerando que muitas das instalações utilizadas foram cedidas por empréstimo para a realização das aulas.

Foi então que o diretor da ESEF conseguiu junto ao Diretor da Escola Preparatória de Cadetes de Porto Alegre, que fosse posto à disposição da instituição o Estádio General Ramiro Souto. Como o referido Estádio servia de centro de treinamento da Brigada Militar, precisou passar por algumas adaptações para então abrigar as disciplinas curriculares de Educação Física Geral, Desportos Terrestres Individuais e Desportos Terrestres Coletivos. Sobre esse espaço, utilizado, ao que parece, apenas no primeiro ano de funcionamento da Escola, a Prof<sup>a</sup> Anna Tereza (2010) nos traz algumas informações que bem retratam as dificuldades vivenciadas no momento, em termos de estrutura física:

[...] O que era pior era ter aulas ali no Ramiro Souto. A gente ia de calçãozinho, no inverno, não tinha abrigo, nada, era muito frio! Formava e o tenente ia com uma varinha vendo se estavam em forma. Tinha que ficar na posição correta, e depois aí distribuíam: uma turma ia para a sala, outra para a corrida, para vôlei, outra turma tinha basquete. E a natação era naquele lago que tem ali, a natação não, errei, a natação era na Tristeza, no Guaíba. (AMARAL, 2010, p.1).

A “Tristeza” a que se refere a Prof.<sup>a</sup> Anna eram as dependências do “Yatch Club” localizado às margens do Rio Guaíba e cedido para as aulas de Natação do curso. Para além, os anos seguintes também puderam contar com a piscina do então “Clube Náutico Gaúcho” para a Natação, com o lago do Parque Farroupilha, para a Canoagem, e com as instalações do “Club de Regatas Duca Degli Abruzzi,<sup>110</sup>” para as aulas de Remo. É interessante pontuarmos que as aulas de natação ocorriam somente nos três meses de verão.

Assim, no que tange às aulas em meio aquático, a instituição fez uma

---

<sup>110</sup> Para maiores informações sobre o remo em Porto Alegre, ver: SILVA, C. F. da, 2011.

verdadeira travessia: das águas geladas do Guaíba para as piscinas fechadas e aquecidas. Nesse caminho, ainda, para complementar e acentuar o quadro de desafios impostos às(aos) alunas(os), aparece a falta de intimidade destas(es) com as práticas de banho, sobretudo, no que diz respeito à sistematização dos movimentos. Tomando como exemplo a fala da Prof.<sup>a</sup> Julita (2011), a cadeira de Natação surge nas memórias das demais ex-alunas entrevistadas como o maior desafio encontrado na formação, em termos práticos:

A única coisa que eu não me dei bem foi na natação, viu? A minha primeira aula de natação, a professora era professora de ballet, a Dona Tony [...] e ela ia toda muito lindamente vestida com um lenço de seda. E ela colocava todo mundo assim, na beira da piscina e dizia: 'salta, salta, salta!' E eu nunca tinha entrado nem em um tanque grande! Saltei! Saltei e fiquei lá no fundo, não subi. Eu fui tirada de dentro da água porque não me deram orientação nenhuma, só mandavam que eu pulasse, eu pulei. E foi uma loucura! Aquilo gravou a minha vida, tanto é que eu não conseguia aprender a fazer 50 metros, eu nadava 25 metros e olhe lá.... (STALLIVIERI, 2011, p. 4).

Muitas imagens foram veiculadas nos jornais e periódicos da época, retratando as aulas de Natação da Escola. De uma forma geral, tais imagens chamavam a atenção do leitor para as “belas curvas” apresentadas pelos corpos harmoniosamente femininos das alunas, ao mesmo tempo em que enfatizavam seus movimentos esteticamente controlados. Duas ilustrações nos prenderam a atenção: uma delas nos remeteu justamente à fala trazida pela Prof.<sup>a</sup> Julita, quanto às exigências na hora do salto. Ao olharmos atentamente, somente a primeira aluna na plataforma de saltos, aquela mesma que aparecia em evidência, executava o movimento de forma “linear e harmônica”, como sugeria o texto explicativo que a acompanhava. A contar pela segunda aluna, todas as demais apresentam certa dificuldade de controle já nesta posição inicial.

A outra ilustração é aquela que optamos em aqui trazer (Ilustração 14). Enfatizando justamente aqueles atributos de beleza e feminilidade, a Ilustração 14 é capaz de nos remeter ao ano de 1943, em um dia de aula de Natação ministrado pela Prof.<sup>a</sup> Tony Seitz, nas instalações do Clube Grêmio Náutico Gaúcho.

Ilustração 14 - “Mulheres até (e sobretudo) debaixo d`água”  
Aula de Natação da ESEF, piscina do Grêmio Nautico Gaúcho



Fonte: Mazo, 2004.

As aulas de Canto Coral, por sua vez, ocorreram nas dependências do Grupo Escolar Paula Soares; e as aulas teóricas de todo o Curso ocorreram no então “Instituto de Química Industrial<sup>111</sup>”. Quanto à administração da Escola, tal função começou a ser desenvolvida em uma sala alugada especialmente para este fim, situada à Avenida João Pessoa, n. 1003, no centro de Porto Alegre<sup>112</sup>. (SILVEIRA, 1943).

As aulas de Ginástica Rítmica, que concentravam as atividades mais ligadas à dança e às atividades rítmicas em geral, ocorreram em dois locais distintos: na

<sup>111</sup> O Instituto de Química Industrial da Escola de Engenharia de Porto Alegre foi inaugurado em 1925, para abrigar o curso de Química Industrial, criado em 17 de julho de 1920. Em 1970 passa a responder como Instituto de Química da UFRGS e, atualmente, a antiga sede serve a atividades administrativas da UFRGS, fazendo parte do conjunto de seus Prédios Históricos. (<<http://www.ufrgs.br/predioshistoricos/predios/primeira-geracao/instituto-de-quimica>>.).

<sup>112</sup> De acordo com Pimentel (1940), a secretaria permaneceu neste local durante a gestão dos três primeiros diretores: capitão Olavo Amaro da Silveira, Jaguaré Teixeira e Jacintho Francisco Targa.

sala de Ginástica do Ginásio “Bom Conselho”, também por doação do espaço, na ocasião feita pela direção desse educandário e no Teatro São Pedro. Se, neste, as aulas eram conduzidas pela prof<sup>a</sup> Lia Bastian Meyer e versavam sobre uma leitura mais clássica dos movimentos ligados à dança; naquele, eram realizadas as aulas de dança mais voltadas às questões folclóricas e tradicionalistas, por sua vez conduzidas pela Prof. Tony Petzold.

No entanto, é o Esporte Clube Cruzeiro que recorrentemente é lembrado nas falas das entrevistadas como o espaço em que passavam mais tempo da semana, ou seja, que era mais utilizado para as atividades propostas. Consta que, a partir de 1942, a ESEF passou a ser sediada nesse estádio e, quando necessário, era complementada pela estrutura de outros espaços espalhados pela cidade. A partir daí, já podemos perceber a grande presença dos esportes individuais e coletivos na formação oferecida pelos cursos da ESEF, ao considerar que o espaço ao qual nos referimos se tratava de um grande campo gramado, rodeado por uma pista de atletismo e, também, com alguns aparelhos em madeira que propiciavam a prática de atividades ginásticas, como nos mostram, ainda que parcialmente, as Ilustrações 15 e 16.

Localizado na chamada “Montanha Melancólica”, vizinho de uma área destinada a um dos cemitérios da cidade, o Estádio foi palco da formação de muitas(os) professoras(es) de Educação Física. “A gente fazia o hasteamento à bandeira e cantava o Hino Nacional olhando para o cemitério lá da Colina Melancólica”- lembra, com bom humor, a Prof.<sup>a</sup> Nair Bertelli (2010, p. 12).

Ilustração 15 - “A Cruz e Cruzeiro”  
Alunas da ESEF em dia de aula, no antigo Campo do Cruzeiro Sport Clube



Fonte: Acervo particular da pesquisadora.

Além da estrutura para as atividades físicas, o espaço contava também com prédios “localizados ao fundo e à direita do pavilhão social do clube” (GUTIERREZ, 1972, p. 3) e, também, com uma “sala de aula”, ou seja, um pavilhão em madeira que, segundo a Prof.<sup>a</sup> Julita (2011, p. 3), “*abrigava tudo, porque não tinham condições*”. Esse pavilhão ao qual a Prof.<sup>a</sup> Julita se refere, pode ser reconhecido na Fotografia 4, na qual uma cena cotidiana na rotina de formação daquelas jovens alunas é retratada. É interessante destacarmos que, na fotografia, é possível percebermos a ausência dos alunos na aula de dança, situação curricular que exigia a prática da dança ser executada por um par de mulheres.

Ilustração 16 - “O Baile de Madeira”  
Alunas da ESEF, em um dia de aula de dança tradicionalista, 1948



Fonte: Acervo particular da pesquisadora.

É interessante lembrarmos que o Estádio do Esporte Clube Cruzeiro estava sendo inaugurado justamente, no ano de 1941, e já despontava nos meios de comunicação como o mais bonito do sul do Brasil. Assim, a nova instalação esportiva, mesmo que limitada em questões de espaço e aparelhagem, anunciava ares de modernidade e beleza ao esporte gaúcho. Assim, a Escola se inseria nesse espaço de inovação, trazendo para si uma leitura atual e contemporânea ao movimento de esportivização que se acentuava no Estado.

Data, pois, da década de 1950 as primeiras iniciativas de se construir uma sede própria para concentrar as atividades da ESEF. De acordo com Mazo e Pereira (2005), embora não concretizadas por falta de recursos do Estado, três foram as possibilidades anunciadas: a construção de um Estádio Universitário na Cidade Universitária, junto ao Hospital de Clínicas da UFRGS; a aquisição das instalações



do Esporte Clube Cruzeiro; e a instalação da sede da ESEF, no prédio de uma escola que estava sendo construída na Rua Botafogo, próxima do Estuário do Guaíba.

Diante do insucesso dessas tentativas, em 1956 a Escola se transferiu do Estádio do Cruzeiro para a Associação Cristã de Moços do Rio Grande do Sul (GUTIERREZ, 1972), passando a fazer uso de suas instalações para as aulas. Novamente, uma única sede não era capaz de atender a toda demanda de espaços adequados às aulas práticas, exigindo dos alunos um deslocamento bastante grande pelos clubes e associações esportivas de Porto Alegre.

Na ocasião, o Prof. Mario Cassel (2005) era aluno da Escola e rememora as dificuldades encontradas por ele e suas(eus) colegas para conseguir assistir às aulas do curso Superior. Segundo ele, o excesso de tempo despendido nos trajetos traziam prejuízos à formação na medida em que

[...] tínhamos um deslocamento muito ruim para fazer, porque, naquele tempo, poucos alunos dispunham de condução própria e, digamos assim, a distribuição dos ônibus em Porto Alegre era diferente de hoje. Não havia, por exemplo, ir daqui da ESEF até digamos a SOGIPA. Nós tínhamos que ir até o centro e do centro pegar um ônibus, um bonde para a SOGIPA, não havia como fazer ligação entre bairros, no caso. Bem, então nós tínhamos aula de atletismo na SOGIPA, aula de tênis na SOGIPA, às vezes o tênis era de frente à caixa d'água ali no Moinhos de Vento, o atletismo às vezes podia ser também no Parque Farroupilha, a natação era aqui no Petrópolis Tênis Clube ou na SOGIPA, o remo era no Parque Náutico. Então nós vivíamos como verdadeiros ciganos atrás das aulas da Escola e, muitas vezes, não éramos compreendidos pelos professores que estavam nos recebendo naquele lugar distante, porque nos cobravam o horário do início das aulas. (CASSEL, 2005, p. 4).

O crescimento que a Educação Física vinha apresentando no cenário estadual exigia, pois, um maior cuidado com a formação das(os) professoras(es). Uma das medidas governamentais tomadas nessa direção foi a doação de um terreno para que fosse construída uma sede única, capaz de reunir as atividades da ESEF. O referido terreno compreendia uma extensão de aproximadamente 10 hectares e ficava localizado no Bairro Jardim Botânico que, na ocasião, lembra o Prof. Mario (2005, p. 4), “era bem longe do centro da cidade [...] quase um arrabalde de Porto Alegre”.

Ao analisarmos as fontes históricas sobre a fundação da ESEF, sem muitas

dificuldades podemos perceber que a construção de uma sede própria foi uma projeção feita desde a primeira gestão, não sendo levada a efeito, até então, principalmente por razões de insuficiência orçamentária. Assim, quando o processo efetivamente se concretizou, alguns nomes são citados como realizadores desse grande feito, a saber, os ex-diretores Frederico Guilherme Gaelzer, Arno Tschiedel e do então diretor, Ruy Gaspar Martins; o ex-Secretário da Educação, Liberato da Cunha (1955–1957) e os Governadores Ernesto Dornelles (1951-1955) e Ildo Meneghetti (1963-1966) (GUTIERREZ, 1972).

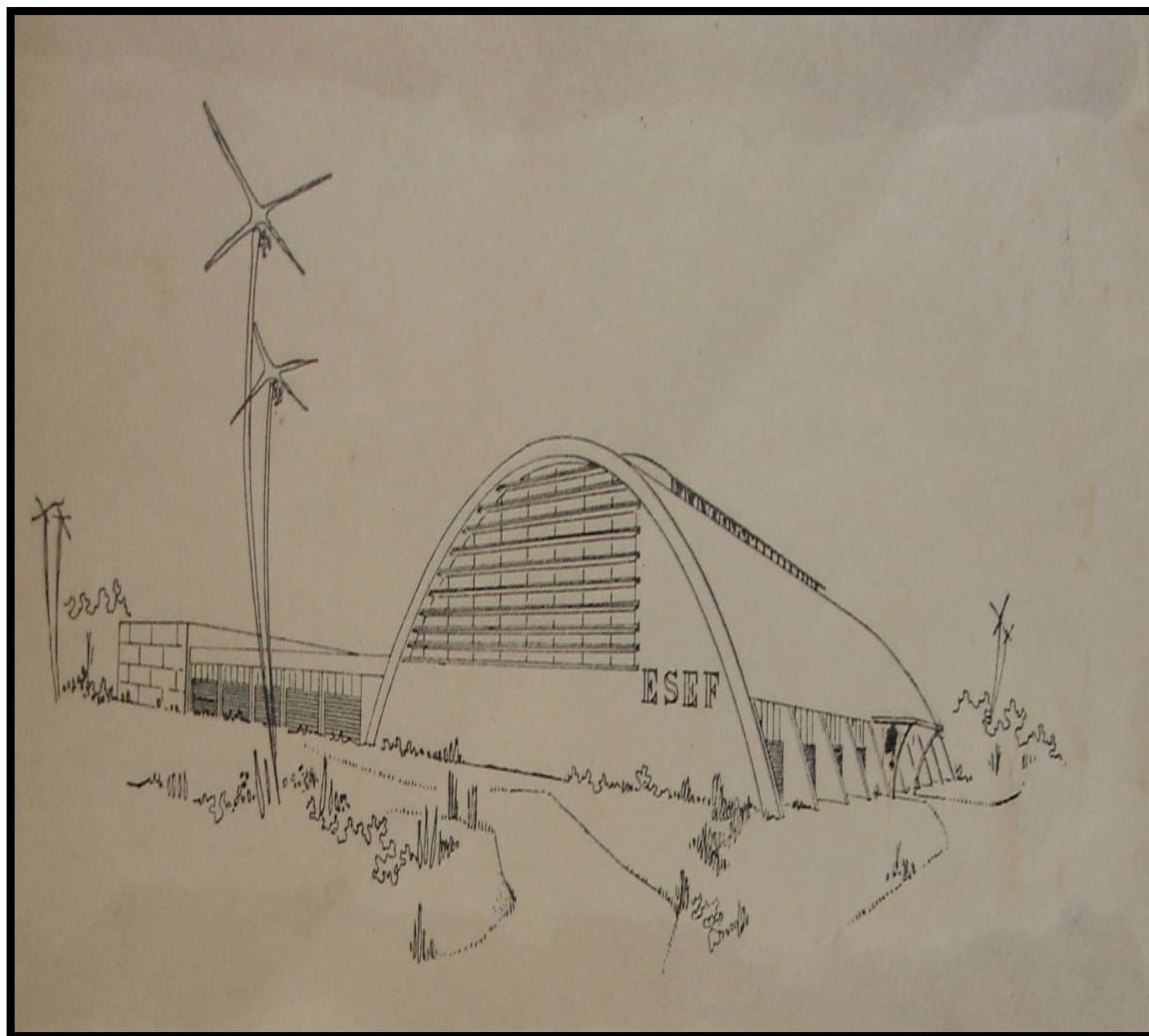
Nesse processo, iniciou-se ainda em 1962 a construção do primeiro bloco arquitetônico da nova sede, projetado para ser finalizado antes do mês de novembro. Assim, como nos mostra a ilustração 17, esse primeiro “marco” do novo centro de Educação Física compreenderia o pavilhão com ginásio (31 x 45 metros), onde haveria um palco com 7 x 18 metros com camarins e depósitos. Separado deste por um grande pátio gramado, estaria o segundo pavilhão, no qual a parte térrea seria destinada aos vestiários masculino e feminino, aos depósitos e serviços de calefação e, no andar superior, estariam localizados os salões de Ginástica de Aparelhos, luta, box, esgrima e mais um grande salão, separado deste, destinado para as aulas de Ginástica Rítmica Feminina. Para além dos dois prédios, o Prof. Werner (2010) acrescenta que a Escola também contava com uma pista de carvão de 150 metros, com duas caixas de salto; quadras de tênis, vôlei, basquete e futebol, todas inicialmente em areia.

Para além das influências políticas e administrativas citadas acima, o Prof. Cassel (2005) cita outro elemento que foi fundamental para o início efetivo das aulas na nova sede, em 1963: o Diretório Acadêmico<sup>113</sup>. Ao que consta, as obras da nova sede (Ilustração 17) ficaram prontas ainda no ano de 1962 e, permanecendo desocupadas, foram prejudicadas pelas ações do tempo e de pessoas que a invadiram e a depredaram. Como a área da Escola veio a ser demarcada e, efetivamente cercada, somente anos depois, o acesso às áreas da escolar era praticamente livre a qualquer pessoa.

---

<sup>113</sup> O Diretório Acadêmico da ESEF recebeu o nome Paulo Hollerbach (ex-estudante da instituição) foi fundado em 19 de abril de 1941. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 1997).

Ilustração 17 - “Rascunhando”  
Projeto do Ginásio da ESEF – 1962



Fonte: Estudo de Gutierrez (1972).

Nesse movimento, os membros do Diretório Acadêmico, dentre eles, o próprio Prof. Cassel (2005), fizeram uma grande mobilização entre os demais alunos para que juntos, pressionassem a direção da Escola em prol da transferência efetiva das aulas. Tal mobilização contou com a organização de passeatas e reuniões em frente à nova sede e também, em frente à Associação Cristã de Moços de Porto Alegre (ACM), onde um grande número de alunos da Escola protestavam juntos pela mesma causa.

Assim, mesmo sem condições efetivas de uso, as aulas do segundo semestre do ano de 1963 foram as primeiras a ser ministradas nas novas instalações as quais, por muitas vezes, precisaram ser adequadas à prática pelos próprios professores e alunos. Entretanto, algumas práticas curriculares ainda não cabiam na

realidade física da nova sede, como lembra o Prof. Arno Black (2005, p. 15): *“tinham algumas atividades da ESEF que nem eram na ESEF”*. Esse era o caso, por exemplo, dos desportos aquáticos que, para que integrassem à formação, as aulas eram então ministradas na “Ilha do Pavão”<sup>114</sup>, às margens do Guaíba e, posteriormente, na piscina do Petrópole Tênis Clube.

A primeira piscina construída na ESEF data dos anos finais da década de 1960 e consistia, em uma pequena estrutura de 12,5m x 10m, apelidada de “tanque”. Nesse momento, segundo o Prof. Werner (2010), as aulas de Natação concentravam-se mais em práticas de demonstração dos conteúdos do que, propriamente, em técnica ou treinamento. Essa nova “face” da Natação na ESEF veio a ser desenvolvida anos depois, com a construção do Centro Natatório, sendo a piscina oficializada para uso no ano de 1976.

Assim, a nova sede complementava um processo identitário muito importante para a Educação Física do estado e, particularmente, para a ESEF. Mesmo que as atividades tenham permanecido ainda um pouco dispersas até meados da década de 1970, o estabelecimento de uma sede própria fazia da ESEF a materialização dos ideais sociais que se almejavam para o campo. Em outras palavras, através dela, a Educação Física “tomava forma” no Rio Grande do Sul, na medida em que ela se objetivava enquanto uma organização social (BERGER; LUCKMANN, 1999).

Impulsionada a partir de todo o presente cenário, no capítulo que segue, a ESEF será abordada em sua função formadora de professoras(es) de Educação Física, a partir da qual se estabeleceu no campo enquanto instituição legítima e protagonista, tornando-se imprescindível a construção de suas estruturas.

---

<sup>114</sup> A “Ilha do Pavão” é a sede do Clube Grêmio Náutico União destinada à prática de desportos náuticos. A sede foi construída e aflorada na segunda metade da década de 1950. <[http://www.gnu.com.br/sedes\\_ilha\\_do\\_pavao.php](http://www.gnu.com.br/sedes_ilha_do_pavao.php)>.

## **5 A ESEF E O CAMPO: A IRRADIAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

O capítulo anterior nos revelou que, perfeitamente ajustada aos objetivos políticos e sociais do momento e, por isso mesmo, sustentada e protegida pelas estruturas de poder da sociedade sul-rio-grandense, a ESEF se instalou no ano de 1940, modificando para sempre o campo da formação de professoras(es) de Educação Física no Estado. Se as particularidades do contexto sul-rio-grandense imprimiram à instituição disposições específicas, as quais a todo o momento negociavam posturas e posições com o âmbito nacional, coube ao capítulo que segue apresentar os resultados da investigação das principais ações que a instituição defendeu e delineou durante o período em que permaneceu como única instituição especializada e autorizada. Em outras palavras, neste capítulo, procurou-se identificar quais foram as principais contribuições educacionais da ESEF para a construção do campo da Educação Física no Estado. Rumo à contemplação desse horizonte interrogativo, primeiramente, optamos em mapear as disposições observadas, no corpo docente e diretivo da instituição, procurando relacioná-las a uma estrutura de pensamento que imprimiu ao funcionamento da ESEF uma lógica que se pretendeu unificadora, disciplinar e moderna.

Espelhando-se no modelo proposto pela ENEFD, o grupo de professores e diretores da ESEF era sensivelmente marcado pela presença de médicos e militares. Se isso era uma realidade recorrente de ser encontrada nas escolas superiores da época, aqui procuramos empreender uma qualidade de pensamento que “estranha” o lugar comum, que investiga o específico e não (somente) as generalizações, a esse respeito, tão recorrentes, na literatura científica. Inspirando-nos no alerta de Paiva (2001, p. 99), encontramos o teor de nossas inquietações:

É fartamente sabido em educação física nossa herança do pensamento médico e da instituição militar. O porquê também é razoavelmente conhecido, dada a inserção da educação física nos projetos de construção de um novo Estado brasileiro. O que não se sabe, ou se sabe pouco, foi como se materializou essa contribuição. Talvez seja a hora de colocarmos outras perguntas.

Após, os investimentos interpretativos caminharam no sentido de compreender a ESEF em sua função formadora de professoras(es) e, sobretudo,

revelar os alcances dessa grande missão. Nesse sentido, buscou-se caracterizar o grande grupo de alunas(os) que frequentou os cursos destinados à formação docente (Normal e Superior), ao mesmo tempo em que se procurou vislumbrar seus campos de atuação enquanto espaços aos quais a própria ESEF passou a ocupar.

Nesse espectro, “irradiação” foi o termo que optamos em utilizar para nos referirmos à participação da ESEF no trabalho pedagógico de formar professoras(es), para o engendramento do campo da Educação Física no Rio Grande do Sul.

## 5.1 DESENVOLVIMENTO DE UM MÉTODO DE ENSINO OU DE MODOS DE ENSINAR

Segundo o Prof. Washington Gutierrez (1972), em estudo realizado por ele quando do aniversário de 32 anos da ESEF, coube ao então Secretário de Educação do Estado, o Sr. José Pedro Coelho de Souza, apresentar ao Interventor Federal um projeto que contemplaria a criação do Departamento Estadual de Educação Física e, também, da própria ESEF. Isso ocorreu ainda no ano de 1939, quando o Capitão Olavo Amaro da Silveira teria sido designado para, concomitantemente, ocupar os cargos de Diretor do Departamento e da ESEF. Como uma das primeiras ações desenvolvidas, o diretor teria reunido um grupo de “entusiastas da Educação Física” para o início dos trabalhos efetivos, do qual são citados os nomes de Frederico Guilherme Gaelzer, Waldir Calvet Echart, João Gomes Moreira Filho e Max Herbert Hanke<sup>115</sup>, todos posteriormente professores da ESEF.

Não podemos considerar uma coincidência e nem mesmo deixar de mencionar, nesse momento, o fato da presença marcante de militares já desde a formação desse pequeno grupo de pensadores. Ao referir-se a seus primeiros professores na Escola, dentre estes, os três últimos nomes citados acima, o Prof. Fredolino Taube (2002, p. 2) nos traz o teor desta reflexão:

O primeiro diretor era o Capitão Olavo Amaro da Silveira. Chefe de ensino: era o Tenente João Gomes Moreira [...] Eram fundadores, vamos dizer assim, o professor Waldir Echart, falecido. Professor

---

<sup>115</sup> João Gomes Moreira Filho e Max Herbert Hanke eram oficiais da Brigada Militar de Porto Alegre, ambos diplomados pela Escola de Educação Física do Exército.

Max Hanke. **Eles eram quase todos brigadianos, eram oficiais da Brigada Militar aqui.** Tinham o estudo, então, foram convidados a serem os professores, porque entre os professores, entre nós, não existia gente capaz de tomar conta daquilo lá (grifos nossos).

Na esteira desse processo de “circulação de modelos” vindos do Rio de Janeiro e que pareciam estar em voga na nova formação profissional que despontava no Brasil, o quadro que se desenhava na Escola do Rio Grande do Sul era muito próximo daquele que caracterizava as demais escolas superiores que foram sendo criadas pelo país. Com algumas particularidades regionais que as tornam diferentes entre si, uma característica bastante marcante permanece como um traço convergente entre as referidas instituições: a presença massiva de militares no corpo docente e administrativo.

Nesse sentido, a fala acima referida é posta em diálogo com os dados dos quadros que seguem (Ilustrações 18 e 19), nos quais trazemos a estruturação do corpo docente da Escola em dois momentos distintos, mais ou menos equidistantes em relação ao período temporal da análise (1940 – 1955). Essa leitura nos permitiu perceber que algumas ideias acerca do corpo docente se reproduziram na memória da instituição e se tornaram verdades no cenário em que foram produzidas: afinal, como bem nos traz o Prof. Fredolino Taube, ninguém era capaz de “dar conta” da ESEF melhor do que os militares e seu “estudo” trazido, na sua maioria, da Escola de Educação Física do Exército ou da própria ENEFD<sup>116</sup>.

Era quase dizer que, com eles, a Escola estaria segura, protegida e operando sobre aquilo que existia de mais moderno em termos educacionais. Junto a tudo isso, vinha a sustentação dada por um contexto social que, como apontamos anteriormente, projetava para o Brasil objetivos que nasceram de um pensamento com bases militarizadas. Em outras palavras, mais sucintas e objetivas, o pensamento militar é aquele sobre o qual se fundam as estruturas da ESEF.

Ao analisarmos os quadros que seguem, sem muitas dificuldades, será possível perceber a quase hegemonia de professores militares no corpo docente, sobretudo quando da fundação da Escola. Presentes nas disciplinas mais diversas, os professores militares dividiam o espaço, principalmente, com os médicos (quando

---

<sup>116</sup> A afirmação da Prof<sup>a</sup> Olga Kroeff Echart (2004, p. 8) reforça essa fala: “[...] a maioria dos professores de Educação Física do Rio Grande do Sul, naquela época, eram militares porque eles eram mandados a tirar o curso de Educação Física no Rio. Foram poucos professores leigos que frequentaram a ESEF”.

estes não acumulavam as duas formações) e, também, com poucas(os) professoras(es) de Educação Física.

Ilustração 18 - Corpo Docente da ESEF - 1940/1941

<b>Disciplina</b>	<b>Professor Responsável</b>	<b>Professor (es) Auxiliar (es)</b>
<b>Desportos Aquáticos (natação, remo, canoagem e pólo aquático a partir de 1941)</b>	Natação - segundo Tenente Nelson Futuro Rocha; Remo/Canoagem/Pólo- segundo tenente Arthur Torriani (ingressou em 1941); Remo - Ary S. de Oliveira (ingressou em 1942)	Primeiro Tenente João Gomes Moreira Filho; Frederico Guilherme Gaelzer; Leofrida Lima Bianchi Antônia Seitz Petzhold - Natação (ingressou em 1941); Zaida Marques Pallarés – Natação (ingressou em 1941)
<b>Desportos Terrestres Individuais (atletismo)</b>	Saltos- segundo tenente Flori Viterbo Barbosa; Lançamentos – capitão Olavo Amaro da Silveira; Corridas – Primeiro Tenente Max Herbert Hanke; Prof. Rubem Mylins (ingressou em 1941)	Helena Dias Kurtz – Saltos (ingressou em 1941); Olga Valéria Kroeff – Lançamentos (ingressou em 1941); Elcy Dionéia Fernandes da Silva – Corridas (ingressou em 1941)
<b>Desportos Terrestres Coletivos</b>	Voleibol – Prof. Zadir Martins; Futebol – Primeiro Tenente João Gomes Moreira Filho. A partir de 1941 - Segundo Tenente Arthur Torriani; Basquete – Sargento Waldir Calvet Echardt	Lisarb Frota Coelho Vasconcellos – Voleibol (a partir de 1941); Iula Maria O Green – Basquete (ingressou em 1941)
<b>Desportos de Ataque e Defesa</b>	Sargento Waldir Calvet Echardt;	-
<b>Ginástica de Aparelhos e Pesos e Halteres</b>	Prof. Frederico Guilherme Gaelzer; Prof. Karl Black (ingressou em 1941)	-
<b>Ginástica Rítmica</b>	Profa. Lia Bastian Meyer Schmitz	-
<b>Canto Coral</b>	Profa. Maria Moritz	-
<b>Educação Física Geral</b>	Primeiro Tenente João Gomes Moreira Filho	Primeiro Tenente Max Herbert Hanke; Segundo Tenente Flori Viterbo Barbosa; Segundo Tenente Nelson Futuro Rocha; Sargento Waldir Calvet Echardt; Leofrida Lima Bianchi; Zadir Martins
<b>Anatomia e Fisiologia Humanas</b>	Médico Capitão Adhemar Pinto Torelly	-
<b>Biometria</b>	médico capitão Raymundo Bezerra de Menezes	-
<b>Cinesiologia</b>	Médico Capitão Ruy Gaspar Martins	-
<b>Fisioterapia</b>	Médico Gabriel Pastor	-
<b>Higiene Aplicada</b>	Médico Poli Marcelino Espírito	-
<b>História e</b>	Primeiro Tenente Mario	Lêda Hecker - História da Educação Física e



<b>Organização da Educação Física e dos Desportos</b>	Marques Ramos	dos Desportos (ingressou em 1941)
<b>Socorros de Urgência</b>	Médico Alfredo A. Hofmeister	-
<b>Metodologia da Educação Física</b>	Capitão Olavo Amaro da Silveira	-
<b>Psicologia Aplicada (a partir de 1941)</b>	Médico Amadeu Faviero	-
<b>Traumatologia Desportiva (a partir de 1941)</b>	Primeiro Tenente Médico José Corrêa de Barros	-
<b>Metodologia (a partir de 1941)</b>	capitão médico Ary da Costa Mariante	-
<b>Fisiologia Aplicada (a partir de 1941)</b>	médico Hélio Barcelos Ferreira	-

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

#### Ilustração 19 - Corpo Docente da ESEF – 1955

<b>Disciplina</b>	<b>Professor Responsável</b>	<b>Professor (es) Auxiliar (es)</b>
Anatomia e Fisiologia Humanas	capitão médico Adhemar Pinto Torelly	Médico Luiz Hassib Maluf
Aplicações Militares	Capitão João Gomes Moreira Filho	-
Biometria	Capitão Médico Raymundo Bezerra de Menezes	-
Canto Coral e Ritmo	Profa. Maria Moritz	-
Cinesiologia	Capitão Médico Ruy Gaspar Martins	Médico Ary Doeder Yuchen
Desportos Aquáticos Masculino	Frederico Guilherme Gaelzer	Prof. Derik Oscar Ely
Desportos Aquáticos Feminino	Profa. Antônia Seitz Petzhold	Profa. Iula Maria O. Green (Hervée)
Desportos de Ataque e Defesa	Prof. Ney Serres Rodrigues	-
Desportos Terrestres Coletivos	Sargento Waldyr Calvet Echart	<u>Basquetebol</u> : Professores Waldir Calvet Echart, Nilza Endress Vianna Olga Valéria Kroeff e Lisarb Frota Coelho Vasconcellos <u>Futebol</u> : Professor Waldir Calvet Echart <u>Voleibol</u> : Prof. João Olavo Kray e Prof. Iula Maria O. Green (Hervée)
Desportos Terrestres Individuais	Prof. Rubem Mylins	<u>Corridas</u> : Professores Rubem Mylins e Porfíria Ramos da Fonseca <u>Ginástica de Aparelhos Pesos e Altéres</u> : Prof. Karl Black <u>Lançamentos</u> : Professora Aidy Maria Buss <u>Saltos</u> : Odair P. de Castro <u>Tênis masculino</u> : Fredolino Taube <u>Tênis feminino</u> : Dinah Peçoits Targa
Educação Física Geral	Prof. Fredolino Taube	-

Masculina		
Educação Física Geral Feminina	Profa. Maria de Cesaro Pacini	Profa. Dinah Peçoits Targa e Antônia Seitz Petzhold
Fisiologia Aplicada	Prof. Dr. Hélio B. Ferreira	
Fisioterapia (Massagem)	Dr. Gabriel Pastor	Profa. Gertrud Simon e Odair P. de Castro
Ginástica Rítmica	Profa. Zaida Marques Pallarés	Profa. Antônia Seitz Petzhold
Higiene Aplicada	Dr. Poli Marcelino Espírito	-
História e Organização da Educação Física e dos Desportos	Prof. Frederico G. Gaelzer; Prof. Derik O. Ely; Cap. João F. Sofia	Profa. Zaida Marques Pallarés
Metodologia Aplicada	Selviro Rodrigues da Silva	-
Metodologia do treinamento desportivo (Curso de Medicina da Educação Física, dos Desportos e de Técnica desportiva)	Cap. Jacintho F. Targa	-
Metodologia da Educação Física (Curso Superior I série)	Cap. Jacintho F. Targa	-
Metodologia da Educação Física (Curso Superior II série)	Cap. Jacintho F. Targa	-
Metodologia da Educação Física (Curso Normal)	Cap. Jacintho F. Targa	-
Metodologia Militar (Curso de F. de Inst. De Educação Física Militar)	Cap. Jacintho F. Targa	-
Música	Prof. Regina Soares de Amaro	-
Psicologia Aplicada	Dr. Amadeu Favieiro	-
Socorros de Urgência	Médico Alfredo B. Hoffmeister	-
Traumatologia desportiva	Médico Alfredo Hoffmeister	Ary da C. Mariante

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Ao longo da década de 1960, essa primazia de médicos e militares no corpo docente da ESEF começou a dar sinais de esgotamento, acentuando-se a partir de 1969, com o processo de federalização. Com o passar dos anos, pode-se notar a gradativa substituição desse primeiro grupo de professores(es) por outro, proveniente do meio civil, onde a competência técnico-científica para o exercício da docência começava a sobrepor-se às patentes e títulos que, outrora, asseguravam as posições de poder. Para além, pode-se perceber, também, o maior ingresso de mulheres no corpo docente, no entanto, tendo as suas participações também restringidas as aulas voltadas aos grupos de alunas.

Ainda complementando esse quadro de transformações é, justamente no final da década de 1960 e início da década de 1970, que podemos pontuar a entrada de um grupo de professoras(es) civis que já apresentavam experiência com o trabalho da Educação Física nas escolas. Como a ESEF ainda estava filiada à instância

estadual, os professores de Educação Física que atuavam nas escolas regulares do Estado poderiam ser cedidos para atuação na própria instituição, e muitos destes passaram a iniciar suas carreiras auxiliando os professores titulares e, após, substituindo-os quando de sua saída. De outro modo, o contexto em questão também marca a saída dos primeiros professores da ESEF para outras universidades do Brasil e exterior, com vistas à formação em nível de mestrado. Nesse cenário, consta que o primeiro professor a ausentar-se da instituição com tal finalidade foi o Prof. Acely Stroher Escobar, o segundo, o Prof. Alduino Zílio e, o terceiro, o Prof. Arno Black (Alemanha) (BLACK, 2005).

Se esse quadro se desenhava no interior das salas de aula, o mesmo pôde ser percebido nos cargos de direção, conforme nos traz o quadro XX. Imprimindo à Escola uma dinâmica de funcionamento que a aproximava daquela exercida nas instituições militares, diretores e professores se reforçavam nas concepções mais gerais do trabalho pedagógico. É interessante pontuarmos que se a lógica estabelecida permitiu pequenos espaços de atuação às professoras no corpo docente, nos cargos de direção essa possibilidade não existiu, nem mesmo em tempos mais atuais da Escola.

Ilustração 20 - Diretores da ESEF (1940 a 1970)

<b>Nome</b>	<b>Período de Gestão</b>	<b>Funções fora da ESEF</b>
Olavo Amaro da Silveira	06/05/1940 a 04/05/1944	Capitão da Brigada Militar de POA
Jaguarê Teixeira	04/05/1944 a 27/09/1945	Major de Armas da Infantaria da Brigada Militar de POA
Jacinto Francisco Targa	27/09/1945 a 09/10/1953	Capitão da Brigada Militar de POA
Arno Tschiedel (interinamente)	09/10/1953 a 12/01/1954	Médico formado pela FAMERGS, em 1940
Ruy Gaspar Martins	12/01/1954 a 28/09/1955	Médico Capitão da Brigada Militar de POA
Frederico Guilherme Gaelzer	28/09/1955 a 24/02/1959	Professor da ESEF
Ruy Gaspar Martins	24/02/1959 a 03/11/1964	Médico Capitão da Brigada Militar de POA
Arno Tschiedel, Jacinto Francisco Targa e Nei Serres Rodrigues (interinamente, em rodízio)	03/11/1964 a 19/10/1965	Médico
Helio Barcelos Ferreira	19/10/1965 a 13/04/1970	Médico formado pela FAMERGS, em 1936
Fredolino Taube	13/04/1970	Professor da ESEF

Fonte: Adaptação do estudo de Washington Gutierrez (1972).

A ESEF se constituiu, portanto, como uma instituição formadora de professores de Educação Física para o meio civil, mas conduzida, eminentemente, por militares. Isso, por sua vez, representou à instituição muito mais do que a simples presença de professores fardados ou a execução de evoluções cívicas que eram ensaiadas em formato de pelotões para as festividades da Semana da Pátria. Ser construída, tendo por base um alicerce militar, trouxe à Escola uma forma particular de funcionamento e, ao mesmo tempo, uma missão: sublinhar as características militares na formação dos professores civis.

Inicia-se o levantamento dessas características pelas relações de hierarquia de posições (provenientes do funcionamento dos quartéis) que marcaram o cotidiano das aulas. Na figura de um Coronel, poderia ser encontrado o Diretor; nas posições de Comandantes, os professores militares. Os alunos, nesse contexto, eram como que os “soldados rasos” os quais, a partir de muito trabalho e esforço pessoal, obteriam suas “medalhas de mérito”, ou seja, títulos acadêmicos. Para o alcance desse fim, uma característica muito comum ao meio militar é marcante na memória da Escola, sobretudo no período inicial: a disciplina.

É esse teor disciplinar e pouco afeito a negociações que encontramos na fala do Prof. Arno Black (2005). Ao relatar uma ocasião de aula na disciplina de Metodologia do Ensino da Educação Física, lembra-se do pouco espaço que teve em demonstrar sua opinião ao Coronel Targa, professor então responsável pela disciplina:

Eu disse assim: ‘Professor, eu acho que...’. E ele me disse: ‘Não me interessa o que tua achas!’. Aí, eu me sentei e fiquei olhando para ver. O que eu vou fazer, se ele não quer ouvir a minha opinião? Depois, quando eu fui professor aqui, ele uma vez sentou comigo e nós discutimos Metodologia. Aí eu disse isso para ele, que ele não me deixava pensar e não deixava os seus alunos pensarem. Ele só queria que repetisse o que ele dava, porque era na época da ditadura escolar. O professor dava a matéria, e os alunos tinham que repetir, sem pensar. (BLACK, 2005, p. 6).

Assim, o rigor com que eram cobrados os horários, os uniformes e posturas é elemento recorrente na fala de nossas(os) entrevistadas(os). “*Fundamental era a rigidez*”, afirma a Prof.<sup>a</sup> Ademira Tagliari (2010, p. 3), ao rememorar a ocasião de uma punição que recebera do Diretor Olavo Amaro da Silveira, por atravessar os Campos da Redenção vestindo o uniforme das aulas práticas. Naquele momento,

lembra ela, era inadequado a uma mulher caminhar pela rua com o calção da ESEF, pois deixava suas pernas muito à mostra.

As mesmas exigências com o uniforme ficaram na memória da Prof.<sup>a</sup> Lula Hervé (2004), na ocasião em que sua colega, essa sem uniforme, tentou dirigir à palavra ao Capitão João Gomes Moreira Filho, então diretor de ensino da ESEF:

Uma vez nós estávamos lá no salão do Instituto de Educação e, o Diretor de Ensino, que naquela época tinha Diretor de Ensino, ele estava dando umas ordens: 'Amanhã vocês venham com uniforme - e estava um frio de lascar - o uniforme número um, porque nós temos que receber uma visita' [...] e tinha uma aluna, o nome dela era Audácia Schneider. A Audácia levantou o dedo e fez assim para ele, para perguntar alguma coisa, e ele disse "Não!". E ela estava de casaco de pele e de chapéu de pele, e ele olhou para ela e disse: 'Nem de pele, nem de pelinho, nem de pelão! Tem que vir com o uniforme número um!' (HERVÉ, 2004, p. 18).

Ao que consta nas falas acima mencionadas, o uniforme representou um elemento educativo muito utilizado nas rotinas da ESEF, a ponto de marcar significativamente a memória dos sujeitos. O uso, sobretudo, nas aulas práticas, além de ser defendido pela adequação do corpo às movimentações propostas, parecem ter operado como comandos de controle e autoridade, dos quais fizeram uso professores e diretores. Assim, se vestir os uniformes representava uma regra da Escola, imposta e sustentada por sua estrutura regimental; não usá-lo significava, a um só tempo, transgredir e desrespeitar o funcionamento de todo um pensamento que encontrava justamente na obediência, os pilares de sua sustentação. Desse modo, não são raras as memórias de ex-alunas(os) da ESEF, que hoje retratam punições e exclusões das aulas, causadas pela falta do uniforme.

Seguindo a uma lógica disciplinar bastante rígida, os uniformes eram exigências feitas aos alunas(os) e professoras(es) da Escola e, portanto, foram partícipes ativos daquilo que alguns autores chamam "cultura escolar" (JULIA, 2001). Assim, seu uso diário ou em festas especiais; suas cores ou o material de que era feito; suas possibilidades de movimento e também, seus limites, faziam dos uniformes utilizados pelos alunos da ESEF, materialidades que formavam e informavam (DUSSEL, 2005).

Convém lembrar, pois, que assim como todo processo, a cultura escolar aqui é compreendida em suas permanências e transformações, assim como o considera Souza (2009). Segundo a autora, se de um lado a cultura escolar é composta por

elementos que permanecem ao longo do tempo, como as tradições e as ideias; de outro, ela congrega elementos mais transitórios e em movimento e, por isso mesmo, é passível de transformar-se historicamente. Assim, a Ilustração 21 nos traz um desenho dos uniformes que foram utilizados na ESEF, nas primeiras décadas de atuação da Escola, e que bem retratam as particularidades do contexto histórico-cultural que o contornava naquele momento.

Ilustração 21 - Uniformes da ESEF



Fonte: Acervo particular da pesquisadora.

Os uniformes, demarcando posições dentro da instituição, diferenciavam professoras(es) de alunas(os), homens de mulheres, ao mesmo tempo em que os homogeneizavam dentro de seus grupos. Como elemento de distinção, também serviam ao trabalho de diferenciar teoria de prática e festividades de dias letivos, cabendo a cada situação um determinado uniforme, designado, por sua vez, por um número específico.

Conforme nos mostra a Ilustração 22, às(aos) professoras(es), havia uma variação de três vestimentas para cada grupo: os uniformes 1, 2B e 3. Se o uniforme de número 1 voltava-se às solenidades, aos desfiles ou à outra situação de cunho mais formal a que eram designados; os de número 2B e 3 eram propícios à prática e se mostravam muito próximos aos modelos, com este mesmo fim, destinado às (aos) alunas(os). Para essas(es), por sua vez, a variabilidade de modelos era maior, totalizando seis uniformes: 1, 2, 3A, 3B, 3C e 4. As ilustrações abaixo são capazes de nos trazer os uniformes femininos de prática: 2, 3B, 3C<sup>117</sup> e 4:

Ilustração 22 - "O uniforme e a forma I"  
Alunas da ESEF em aula prática, vestindo o Uniforme 2, março de 1947



Fonte: Acervo particular da pesquisadora.

<sup>117</sup> Destaca-se a dificuldade que tivemos em localizar imagens relativas ao uniforme de número 3C, ou seja, ao *maiô* destinado às práticas de natação. Nos acervos particulares a que tivemos acesso, algumas das entrevistadas, mesmo possuindo as imagens, preferiram não disponibilizá-las para a publicação neste estudo.

Ilustração 23 - "O uniforme e a forma II"  
Alunas da ESEF em aula prática no Cruzeiro Esporte Clube, vestindo o Uniforme 3B. Março de 1947



Fonte: Acervo particular da pesquisadora.

Ilustração 24 - "O uniforme e a forma III"  
Alunas da ESEF em aula prática no Clube Náutico Gaúcho, vestindo o Uniforme 3C.



Fonte: Mazo, 2004.



## Ilustração 25 - "O uniforme e a forma IV"

Aluna da ESEF se preparando para uma aula prática, no Esporte Clube Cruzeiro, vestindo o Uniforme 4. Março de 1947



Fonte: Acervo particular da pesquisadora.

As ilustrações acima nos trazem situações cotidianas de aula que aconteceram na Escola, ao longo da década de 1940, e reforçam a convicção de que o uniforme era adotado como uma constante em suas rotinas pedagógicas. Identificados por números e letras, assim como nos quartéis militares, os uniformes participavam da formação profissional, acentuando-a em características como disciplina, trabalho e ideia de unidade do grupo. Se por razões alheias à nossa vontade, não trouxemos aqui imagens dos uniformes masculinos, cabe ainda ressaltar que as vestimentas usadas pelas mulheres não pareceram ter a intenção de querer apagar as características corporais femininas, como a demarcação da cintura ou as pernas à mostra. Antes disso, ao que se mostra, os uniformes

comportaram-se às alunas, como que a moldura de uma tela: imprimiam forma, identidade e sustentação ao corpo e aos seus vigores.

A Ilustração 25 foi aqui escolhida por um motivo especial, que ultrapassa a utilização do uniforme número 4, sendo capaz de nos proporcionar uma leitura interessante acerca deste ambiente de disciplina: as possibilidades de sua tolerância. Perfeitamente uniformizada para uma aula prática, a aluna é fotografada usando na cabeça um acessório militar, característico da vestimenta dos professores militares da Escola. Se esse não é traço comum de ser encontrado nas memórias iniciais da ESEF, tão marcadas por um ambiente de extrema disciplina, a ilustração nos mostra que em alguns momentos foi possível estabelecer uma relação menos verticalizada e hierárquica com os militares, abrindo espaço, ainda que minimamente, para uma atmosfera de descontração.

Na esteira desse olhar sobre os uniformes e seu poder pedagógico, não poderíamos deixar de retratar o uso do uniforme de número 1. Nas diversas fontes históricas a que acessamos, a maior parte delas nos trouxe à tona este retrato: alunos e, principalmente alunas da ESEF, vestidos com um uniforme inteiramente de cor branca. Ao perseguirmos as situações em que esse uniforme era usado, sem muitas dificuldades, pudemos concluir que suas finalidades principais eram ligadas às atividades de comunicação da Escola com a sociedade.

Essa vestimenta branca funcionava como a “vitrine” da Escola: era com ela que os alunos apareciam frequentemente nas páginas das revistas e nas reportagens jornalísticas da época, bem como faziam seu uso para desfilarem nas festividades cívicas, muitas delas organizadas pela própria ESEF. Assim, ao trazermos aqui a Ilustração 26, uma leitura particular a atravessa e nos leva a pensar sobre os significados sustentados por este uniforme.

Ilustração 26 - “O Branco, o Novo”  
Alunas da ESEF nas comemorações de Semana da Pátria de 1942, no campo do Esporte Clube Cruzeiro, vestidas com o uniforme número 1.



Fonte: Acervo particular da pesquisadora.

Essa leitura nos leva a pensá-los, portanto, como um elemento educativo de informação. Aqui, são mencionadas as reflexões de Umberto Eco (1989) quando este analisa o vestuário para além de sua funcionalidade para o corpo e o aborda como forma de comunicação. Segundo o autor, o vestuário deve ser analisado como um artifício inventado para comunicar, sendo aquilo que se quer comunicar intrinsecamente relacionado aos aspectos culturais da sociedade em que se insere.

Assim, os uniformes brancos pareciam querer ordenar os julgamentos do espectador para uma qualificação voltada à pureza, à limpeza, ao asseio e, porque não dizer, ao belo. Se olharmos atentamente a Ilustração 26 poderemos perceber, também, que embora os registros ainda fossem feitos em preto e branco, a cor branca se destacava significativamente em meio as outras cores presentes nas vestimentas dos demais fotografados. Esse detalhe, numa leitura um pouco mais atenta, parece complementar as mensagens acima mencionadas com a ideia de que o branco representava a chegada do novo, da esperança, do rompimento com os

limites impostos pelo passado e pelo presente. Tendo o tempo a seu favor, a ESEF queria representar a ligação com o futuro e, para isso, não economizou no uso da juventude e dos vigos físicos exibidos por seus alunos. Demarcando a autoria desse processo de transformação, a mensagem se completava com o nome da Escola registrado à frente do uniforme, representado pela sigla E-S-E-F.

Veio, pois, desse contexto militarizado o sustento para as definições dos modos de se pensar e se fazer a Educação Física dentro da ESEF. Como anteriormente citamos, a presença massiva de professores militares no corpo docente trouxe consigo uma expressão particular às formações que a Escola oferecia e que lhes imprimiu, entre outras, a rígida marca da disciplina. Assim, recorrentemente, as memórias das(os) ex-alunas(os) da Escola remontam esse quadro de funcionamento como algo muito marcante, deflagrando um processo educacional que se pretendia estabelecido pela regularidade de suas rotinas. Sem muitas dificuldades, esses sujeitos localizam a sua formação profissional dentro um quadro que, em linhas gerais, a compreendem como *“calistênica, rígida, militar, militarizada”* (BLACK, 2005, p. 20).

Outra forte característica da forma militarizada de pensar a Educação Física dentro da ESEF pode ser pontuada no formato adotado para os exames de seleção das(os) alunas(os). Avaliados em provas teóricas e físicas, as(os) candidatos aos diversos cursos oferecidos pela instituição eram submetidos ao “crivo” de uma banca de professores, na sua maioria, os militares que, ao final do processo, decretavam a sentença: “o aluno satisfaz os índices regulamentares” ou, “o aluno não satisfaz os índices regulamentares” (DEPARTAMENTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1942, p. 1). Se as provas teóricas eram consideradas difíceis pelos grupos de candidatas(os), as provas físicas eram, por sua vez, ansiosamente temidas. A fala abaixo, proferida pelo então professor da ESEF, Francisco Camargo (2005), nos dá a conhecer o seu ponto de vista sobre os níveis de exigência que o momento impunha às(aos) alunas(os), quando das provas práticas. Segundo ele, um contexto militarizado fazia circular a certeza de selecionar e qualificar os alunos segundo, principalmente, suas qualidades físicas:

Por exemplo, numa prova de natação: quem não cruzasse aquela piscina de 25 metros em 30 segundos, mais ou menos isso, não seria aprovado. Então, quem fizesse 30 segundo e 5 décimos ficaria de fora [...] Da mesma forma que ele (aluno) não consiga subir na

corda de 3 metros só com os braços, também não seria aprovado; quem não arremessasse a pelota com a mão direita e esquerda também não seria aprovado. E assim por diante. Veja bem quantas coisas se fazia na época, erradamente, no intuito de qualificar melhor o quadro de alunos! (CAMARGO NETTO, 2005, p. 5).

Na tentativa por esmiuçar o que parecia “óbvio” (BOURDIEU, 1970), procuramos ter a compreensão mais íntima possível do que essa presença militar e militarizada passou a representar nos moldes pedagógicos da ESEF, ou seja, que contornos pedagógicos os militares da ESEF imprimiram à formação especializada. Assim, localizar as rotinas pedagógicas que orientavam a ESEF durante seus primeiros 30 anos de existência, exigiu de nós uma escuta constante dos debates educacionais mais amplos que atravessavam o campo da Educação Física no cenário nacional. Para além, as fontes históricas analisadas trouxeram à tona uma proximidade muito grande entre os “nossos militares” e aqueles que dirigiam a ENEFD. A busca, nesse sentido, deu-se na direção de compreendermos os contornos que uma “doutrina nacional” assumiu no pensamento educacional que formou professores aqui, no Rio Grande do Sul. Nesse contexto inicial, entre as discussões pedagógicas em voga, uma se destaca: a definição de um “método” para o ensino da Educação Física, temática que passaremos agora a investigar.

Definir um método, nesse contexto, assumia uma importância que parecia ser maior do que a simples escolha desta ou daquela forma de ensinar; definir um método era assumir uma identidade. Em outras palavras, num movimento constante de negociações e renegociações, os debates nacionais giravam em torno dessa problemática, apropriando-se, para tal, das verdades defendidas pelos diversos discursos que coexistiam no campo. A defesa final, portanto, era a de construção de um Método Brasileiro ou Nacional.

No entanto, assumir uma posição trazia consigo um duplo movimento identitário: ao mesmo tempo em que se afirmava o que se é, nega-se todo o seu complemento, ou seja, aquilo que não se é. E, dessa forma, o discurso “oficial” sobre o “método oficial” de Educação Física, adotado no Brasil, sobretudo até os primeiros anos da década de 1940, sustentava o Método Francês como regime de verdade, negando qualquer afinidade com os demais modelos que circulavam no campo.

De uma maneira especial, essa negação se deu em relação ao modelo alemão de ginástica. Embalada pelos ares estadonovistas e pela Campanha de Nacionalização que atravessava o país, sobretudo os estados do sul, a ideia de

construção de um Método Brasileiro parecia rechaçar qualquer similitude com os modos de pensar alemão. Nessa compreensão, ainda que reconhecendo alguns de seus benefícios à saúde e mesmo, a grandeza da inserção do esporte como conteúdo nas aulas, o método de Educação Física alemão foi considerado por muitos estudiosos no Brasil, um elemento constituinte da juventude nazista, que a educava moral e psicologicamente ao submetê-la a exercícios corporais de valor pedagógico duvidoso.

Face à essa questão e, com o intuito de informar às(aos) demais professoras(es) do Brasil as posições adotadas, as(os) docentes da ENEFD traduziam para o português estudos de cunho crítico sobre o Método Alemão, advindos de outras partes do mundo. O trecho abaixo foi retirado do artigo do Prof. Ernest Loisel, então diretor da Escola Normal de Educação Física de Paris e traduzido, interpretado e divulgado no Brasil pelos Capitães Jair Jordão Ramos, Álvaro Lúcio Areias e Prof. Santos Rocha (1942, p. 12):

Rendimento na coletividade e valor combativo individual, tais são os objetivos alemães [...] Digamos ainda que a educação física alemã, fora de suas aplicações militares, consiste por seu valor técnico, numa escola de energia individual e mais ainda, social [...] Nem tudo se pode adotar do método alemão. Nossos filhos se esgotariam rapidamente, se fossem obrigados a “records” esportivos, como finalidade da educação física. Mas, sem ir até lá, seria preferível, em nossa opinião, ver a juventude dedicar-se ao futebol sob os olhos e a arbitragem de seus professores, do que vê-la, sozinha, entregar-se a um treinamento especializado, e não compensado por uma cultura física de base [...] Em todo caso, se os nossos jovens leitores de jornais esportivos, e nossos intelectuais de barba grisalha começam a desconfiar da imensidade dos esforços feitos pelos alemães, raros são ainda os nossos compatriotas que sabem em que sentido são dirigidos esses esforços. Esperamos que este trabalho lhe tenha mostrado que o método alemão existe e não se parece com nenhum daqueles discutidos por nós [...] Digamos, ainda, que os movimentos dessa ginástica estão inscritos não só nos manuais oficiais, mas ainda e sobretudo, nos músculos e órgãos das jovens gerações nazistas. E é disso, principalmente, que nos devemos convencer.

Nessa compreensão, se muitos estudos já se dedicaram a percorrer a inserção do Método Francês no Brasil, apontando-o como método oficial no país desde a década de 1920, o caso do Rio Grande do Sul merece uma atenção especial, justamente pela demanda de imigrantes alemães aqui instalados. Para além, é oportuno lembrarmos as precariedades que marcaram o momento inicial de

formação do campo, no qual falarmos de massificação de um modelo facilmente poderia causar reducionismos.

De outro modo, é necessário lembrarmos que a oficialização do Método Francês nesse momento, embora muito influente no meio civil, foi direcionada ao Centro Militar de Educação Física, que em 1933 veio a transforma-se em Escola de Educação Física do Exército (ESEFEX). Prova disso é que o documento da oficialização – Decreto n. 21.324 de 27 de abril de 1932 - foi assinado somente pelo presidente Getúlio Vargas e, pelo então Ministro da Guerra, José Fernandes Leite de Castro, fomentando a interpretação de que o referido método não teria sido oficializado, de fato, pelo Ministério da Educação.

Isso nos leva a concluir que, ao menos nos momentos anteriores à chegada da ESEF, as pessoas que tiveram contato com o Método Francês e o divulgaram nas escolas do Rio Grande do Sul foram os próprios militares da Brigada que tornaram-se professores de Educação Física e os professores civis que, porventura, tenham frequentado a formação na ESEFEX. Se o primeiro grupo apontado já era restrito e, quando existente, direcionado aos centros maiores do Estado, o segundo era praticamente inexistente. Quem compunha, portanto, a quase totalidade do quadro de professoras(es) que atuavam com a Educação Física no Estado? O enredo de nossa trama nos conduz à seguinte resposta: Professoras normalistas que, como vimos no terceiro capítulo, destacavam-se por uma afinidade com a prática e que receberam (quando receberam) na própria Escola Normal, uma ínfima instrução sobre como trabalhar com os conteúdos da Educação Física, via escola Sueca. Daí, a afirmarmos que, ao menos nesse contexto inicial, não houve a possibilidade efetiva de apreensão de quaisquer métodos que tenham se pretendido legítimos, quanto mais a divulgação técnica de seus preceitos por dentre as escolas regulares.

De outro modo, os estudos de Tesche (1996; 2008) acerca do *Turnen* e sua influência na construção do campo da Educação Física no Rio Grande do Sul nos mostram que, aqui, a prática da Educação Física nas escolas já estava sacramentada, há muito tempo, através da expressão cultural dos imigrantes e seus descendentes. Se esse fato pôde ser mais identificado nas escolas teuto-brasileiras nas quais, segundo o autor, a maioria dos professores eram os mesmos que atuavam nas Sociedades de Ginástica do Estado; uma significativa influência alemã nas escolas oficiais, também, foi pontuada.

Sobretudo, a vinda Prof. Georg Black ao Brasil, em 1902 - mais tarde considerado um dos precursores da EF no Estado - marcou o início das aulas de Educação Física para muitas escolas de Porto Alegre e cidades vizinhas, como São Leopoldo. Como apontam Mazo e Lyra (2010), para além de atuar como professor de ginástica na *Turnerbund*, na Sociedade de Ginástica Navegantes São João e na Associação Cristã de Moços, somente na capital, o professor alemão lecionou nas seguintes escolas: Ginásio Júlio de Castilhos, Ginásio Bom Conselho, Ginásio Rosário, Instituto Parobé, Seminário Evangélico de Professores, Colégio Anchieta, Colégio Farroupilha, Colégio Santa Maria e Colégio São José. Este último, que posteriormente adotou o nome de Ginásio Roque Gonzáles, fez um acordo com a *Turnerbund* para que seus alunos frequentassem as sessões de ginástica alemã lá ministradas por Black, em 1907, o que também acontecia aos alunos do Colégio Farroupilha. Já em São Leopoldo, como trazem as autoras, Black foi professor de Ginástica nos colégios São José, no Seminário Protestante e no Sínodo Rio Grandense.

Para além de suas contribuições iniciais, os ensinamentos do Prof. Georg Black continuaram a influenciar a Educação Física sul-rio-grandense nas pessoas de seus descendentes. Dentre esses, que até, há pouco anos, se graduavam como professores na área duas personalidades que, aqui, citamos pelo motivo de estarem diretamente ligadas com a ESEF: seu filho, Karl Black e seu neto, Arno Black. Ambos, mais tarde, vieram a integrar o corpo docente da Escola, nos anos de 1941 e 1967, respectivamente.

Se não podemos afirmar em nossa fala que esses professores trouxeram a metodologia da ginástica alemã para dentro da ESEF, podemos sim, pensar, num ambiente de influências, onde o modelo alemão estava presente. Se analisarmos a trajetória de formação de ambos os professores, veremos uma ligação muito forte com as instituições escolares alemãs: se o Prof. Karl se graduou naquele país e veio, posteriormente, a “atualizar-se” no Brasil; o Prof. Arno gradua-se no Brasil, pela própria ESEF, e especializa-se, em 1965, em cursos na Alemanha.

Outra grande influência metodológica que se constituía no Estado, paralelamente à oficialidade do Método Francês era trazida pelos usos do modelo Sueco no sistema educacional. Nessa compreensão, é imprescindível reconhecermos a presença marcante do Prof. Frederico Guilherme Gaelzer na construção de um pensamento sistematizado para a Educação Física e



principalmente, para a formação de professoras(es) especializadas(os). Tendo construído a sua vasta carreira em países como a Alemanha, Suécia, Estados Unidos, México e Uruguai; o Prof. Gaelzer retorna ao Brasil em 1925 e traz consigo novas formas de pensar a Educação Física e seus métodos de ensino, características de cada país que passou.

Se de um lado, o referido professor pode ter sua influência reconhecida no desenvolvimento dos desportos nos clubes, associações e praças públicas da cidade de Porto Alegre<sup>118</sup>, de outro, foi um grande incentivador dos exercícios calistênicos para as práticas de Educação Física nas escolas, aos quais compreendia como uma modernização da ginástica sueca. Segundo ele, essa tradição “[...] que com a sua ginástica pedagógica ou subjetiva-ativa, isto é, ginástica cuja atividade é produto do que se passa exclusivamente no espírito do indivíduo; ensina o homem a submeter o corpo á ação da própria vontade” (RIO GRANDE DO SUL, 1938, p. 13).

Tendo como referência as experiências de sucesso apresentadas por diversos países do mundo alguns, inclusive, por ele conhecidos pessoalmente em suas rotinas metodológicas, Gaelzer justificava a sua opção pelos exercícios calistênicos, ao potencializar o uso do mesmo, como forma de organização dos saberes que caberiam à Educação Física, no ambiente escolar. Assim, para que a referida disciplina não consistisse em um “aglomerado de conteúdos entre si desconexos”, o discurso que empreendeu em defesa dos exercícios calistênicos no ambiente escolar ressaltava seu papel educativo em três direções: preventiva, corretiva e disciplinadora. Nesse caminho, afirmações como a que trazemos abaixo, feitas por ele em palestras e cursos na capital gaúcha, elucidavam um quadro de influências que colocavam em diálogo, de forma deliberada, opções metodológicas e teóricas:

Assim é que, mesmo hoje em dia, quando já compenetrados pelos estudos da psicologia, da vantagem dos exercícios que se coadunam com o espírito lúdico da humanidade, não abandonamos os exercícios sistematizados [...] Eles se tornam um fator de educação, primeiro, por padronizarem e classificarem os exercícios; segundo, por satisfazerem certas necessidades inerentes á vida moderna, oriundas, portanto, de condições artificiais, as quais requerem também exercícios artificiais que as compensem. (RIO GRANDE DO SUL, 1938, p. 13).

---

<sup>118</sup> Experiência integrada a sua formação, sobretudo, pela passagem na Associação Cristã de Moços.

Para além de seu valor pedagógico, os exercícios calistênicos eram vistos por Gaelzer como uma das poucas possibilidades reais de fazer com que a Educação Física estivesse presente, de fato, em muitas escolas do Rio Grande do Sul. Consciente da precariedade com que se encontravam construídos muitos prédios escolares - por vezes, em localizações desfavoráveis e projetados com espaços mínimos à livre movimentação – e do formato assumido pelos cursos de estudo em vigor no Estado, que pouco espaço davam às práticas de Educação Física; considerava que algum tempo ainda seria necessário para se colocar em prática as modernas teorias pedagógicas.

A esse respeito é interessante considerarmos que certa “oficialidade” foi dada ao modelo Sueco, quando consideramos o fato de que este foi o método ginástico que norteou a formação das professoras estaduais, ao longo das edições dos Cursos Intensivos e dos Cursos Preparatórios para a Semana da Pátria, todos dirigidos pelo Prof. Gaelzer. Em seu programa de estudos, organizar as sessões de Educação Física, na visão do referido professor, significava dividi-la em duas partes: formal e recreativa. Se, na segunda, estariam presentes os conteúdos como os bailados, as marchas e os jogos, com uma finalidade mais recreativa e ao alcance das funções psíquicas do indivíduo; era, na primeira, com vistas a atingir as funções fisiológicas, que se encontravam inscritos os exercícios calistênicos. Nessa compreensão,

[...] a calistenia, iniciada com movimentos de flexão e extensão os mais simples, passando pelos movimentos simétricos combinados, por tempos e em série, alcança, paulatinamente, a execução assimétrica, sem um grande aumento de dispêndio nervosa, para a sua coordenação. É esta progressão gradual, contínua e alternada do mais simples ao mais difícil, harmonizada com motivos os mais atraentes e impulsionada por uma disciplina vantajosa, que torna a calistenia a base de todos os esforços em prol de uma educação física fértil de resultados. (RIO GRANDE DO SUL, 1938, p. 14).

Nesse cenário, onde coexistiam formas diferentes de se praticar os exercícios físicos, nas escolas do Rio Grande do Sul, despontou uma normativa ministerial, a Portaria n. 70, de 30 de junho de 1931 que sugestionou, de forma indireta, uma ligação das práticas escolares de Educação Física ao modelo Francês. Essa observação, que pode ser encontrada nas Instruções e Programas de Educação Física anexos à referida portaria, diz respeito à necessidade de distribuição dos

alunos naqueles que ficaram conhecidos por “grupamentos homogêneos”<sup>119</sup>:

O grupamento deve ser orientado por um medico e pelo instrutor, ambos com curso de especialização na materia, adotando-se de preferência as normas e diretrizes do Centro Militar de Educação Física. (BRASIL, 1931, p. 5).

Desse modo, uma análise mais cautelosa de tal portaria nos fez concluir que nenhuma outra menção ao método foi feita, a exceção desta, que se dirija de forma não obrigatória ao “Regulamento n. 7 de Educação Física”, ou seja, ao documento que trazia a tradução do Método Francês ao Brasil e que fora, como vimos, oficializado para o uso nas instituições militares, ainda em 1932. Assim, é possível afirmarmos que tanto, no contexto nacional, quanto no estadual, não havia leis que obrigassem a adoção do referido método como aquele que nortearia as práticas de Educação Física nas escolas e nos cursos de formação que começavam a se estruturar em todo o país.

No entanto, é, pois, no Centro Militar de Educação Física, posteriormente ESEFEX, que se formaram os instrutores militares e os professores civis que anos depois seriam os responsáveis pela orientação da Educação Física nas escolas primárias e secundárias, na Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e, também, pela criação das Escolas Superiores. Nesse movimento, como nos traz as reflexões do Prof. Targa, em estudo realizado por ele sobre a questão do método a ser assumido pela ESEF (TARGA, 1946 *apud* MARTINI *et al*, 2010, p. 59),

como eles [os professores com orientações militares] haviam assimilado a doutrina francesa, é natural que os mesmos procurassem difundi-la. Desta forma, tacitamente foi adotado pelo Ministério da Educação o Método Francês. Entretanto, não há nenhum decreto que obrigue a isso. É verdade que todas as portarias e instruções do Ministério da Educação deixam transpirar a doutrina francesa em seu espírito, mas a causa já a dissemos acima.

Diante desse quadro de influências que coexistiam no pensamento sobre a Educação Física, no Rio Grande do Sul, surge a ESEF para, a exemplo da ENEFD, orientar e unificar a formação de professores no Estado. Ao analisarmos os quadros

---

<sup>119</sup> Os grupamentos homogêneos foram alvo de muitos estudos, inclusive de professores da ESEF, quando em colaboração à construção do Método Nacional, e consistia na defesa da divisão das turmas de alunos para as aulas de EF, em grupos “de necessidades orgânicas equivalentes, para que se realize uma criteriosa adaptação ao trabalho, de acordo com a constituição media de cada um, cujos resultados devem ser apreciados periodicamente” (BRASIL, 1931, p. 7).

docentes e diretivos da ESEF, durante os 30 primeiros anos de existência, sem muitas dificuldades podemos afirmar que a orientação principal tendeu ao modelo francês, estudado e desenvolvido no meio militar, de onde a maioria do quadro era proveniente. Ademais, se a ESEF deveria se espelhar no modelo adotado pela ENEFD e aqui refleti-lo, ao menos, oficialmente, seus pilares metodológicos eram os preconizados pela doutrina francesa<sup>120</sup>.

No entanto, se é sobre uma cultura escolar militarizada, afeita ao modelo francês de ginástica que a ESEF edifica seus alicerces metodológicos, é igualmente importante reconhecermos a diversidade de influências que estavam presentes em seus arranjos e que a constituíam enquanto um espaço de coexistência de muitas opções teóricas e metodológicas. Nessa compreensão, entre outros aspectos, é válido pontuarmos a presença dos dois professores anteriormente mencionados (Gaelzer e Black), desde o início da Escola. Suas trajetórias de formação, cada qual com suas tendências, foram incorporadas pela ESEF e aceitas em cargos que transitaram entre a docência e a direção geral da instituição. Em outras palavras, se houve a tentativa de oficialização de um método, houve também, a tolerância, mesmo que não declarada oficialmente, às outras certezas que se construía sobre o emergente campo da Educação Física.

Todavia, ao menos no nível do discurso oficial, construía-se, na ESEF, uma verdade acerca do Método Francês que era reforçada em suas qualidades e, sobretudo, em suas similaridades com o povo brasileiro. Falas como a da Prof<sup>a</sup> Zilca (2011, p. 26) são recorrentes na memória não somente da ESEF, como da literatura especializada da época:

Me disseram, não sei se foi na Escola de Educação Física ou em um desses cursos, que o método que mais se assemelhava ao americano, **o que mais se assemelhava ao povo brasileiro era o**

---

<sup>120</sup> Nesse período que se pretendeu “unificador”, algumas reportagens veiculadas na mídia deflagraram situações autoritárias em que professores e dirigentes civis da Educação Física foram demitidos de seus cargos por assumirem uma posição contrária à adoção do Método Francês como metodologia oficial. Foi este o caso trazido por Marinho (1953) acerca de um professor que se opôs à adoção do modelo francês pela ENEFD sendo este, sob a acusação de “injunções políticas”, demitido e relegado ao ostracismo. Situação semelhante é a trazida por Piccoli (2001), a respeito do ocorrido com o Prof. Gaelzer, em 1939. Segundo o autor, Gaelzer teria dado uma entrevista a um dos jornais da cidade de Porto Alegre, manifestando sua vontade de que o modelo francês de Educação Física não fosse adotado na Escola Nacional. Igualmente ao que ocorreu ao professor carioca, por sua oposição, Gaelzer teria sido demitido da função de Inspetor de Educação Física do Rio Grande do Sul. No entanto, localizamos entre as fontes jornalísticas consultadas (RIO GRANDE DO SUL, 1938, p. 61) uma outra versão dos fatos: nessa, o afastamento do Prof. Gaelzer do cargo de Inspetor foi tratado como um equívoco registrado erroneamente nas páginas do jornal em matéria anterior.

**método francês.** Alemão era um pouco rígido [...] então o método que mais se assemelhava a ele, ao povo brasileiro, era mesmo o método francês (grifos nossos).

Esse impasse entre o que se pretendia oficial e aquilo de, de fato, ocorria nas rotinas pedagógicas da ESEF, refletia uma situação de indefinição mais ampla que atravessava o cenário nacional da Educação Física. Tal situação, que contrariava as aspirações desenvolvimentistas do momento, criou a necessidade de se definir o que realmente caberia ao contexto brasileiro e, ao mesmo tempo, o que dele deveria ser banido. Nessa busca, a ENEFD, como unidade organizadora da Educação Física no Brasil, motivou a elaboração de muitos estudos e pesquisas locais além da realização de diversas viagens de estudo aos países vizinhos, para as quais foram enviadas professoras(es) brasileiros com a finalidade de conhecer os métodos de ensino lá desenvolvidos. Para além, a participação de professoras(es) brasileiras(os) em congressos internacionais na área, foi uma rotina que passou a ser constante nesse cenário de discussões e (in) definições.

É, na gestão do Prof Targa (1945-1953), que as fontes históricas analisadas nos trazem uma aproximação mais significativa entre a ESEF e a ENEFD. Além das viagens estudantis, que colocavam em diálogos os alunos de ambas as instituições; das visitas constantes do Prof Inezil Penna Marinho, para realizar aqui inspeções e palestras; e de duas visitas do Major Antônio Pereira Lira, então diretor da Escola Nacional (Livro de visitas), o Prof<sup>a</sup> Targa participava ativamente das discussões empreendidas por aquela instituição, na busca das definições almejadas.

De uma forma mais precisa, suas ações o levaram a compor, em 1946, juntamente com os professores Inezil Penna Marinho, Brito Bastos e Maria Jacy Nogueira Vaz a comissão de estudos que contribuiu para as discussões do “Método Nacional” ou “Método Eclético”, nas pesquisas relativas ao Grupamento Homogêneo (MARINHO *et al*, 1946). De outro modo, em outubro do mesmo ano, levou o nome da ESEF ao II Congresso Panamericano de Educação Física, realizado no México, onde, ao lado da delegação da ENEFD, representou o Brasil, apresentando no evento estudos brilhantemente avaliados (ARENO, 1947).

Foi justamente um de seus estudos, publicado ainda no ano de 1946 em *Antinous* – Boletim Informativo da Associação de Especializados em Educação Física e Desportos do RS (AEEFD/RS) – que trouxe à ESEF e ao Rio Grande do Sul o conhecimento dos debates nacionais que ocorriam em torno da questão do

método de ensino. Nesse, Targa surgia como o interlocutor do “Método Eclético de Educação Física” ou, ao que chamou, “O método apresentado pela ENEFD”. (TARGA, 1946 *apud* MARTINI *et al.*, 2010, p. 59).

O sistema que procurou se chamar “eclético” surge justamente, do reconhecimento de que o que se estava propondo não era nada criado e, sim, aproveitado em seu melhor, dos métodos ginásticos já existentes. No mesmo passo, o diretor afirma que a nova organização das antigas ideias não representava uma absoluta ruptura com o Método Francês. Antes disso, do antigo método eram herdadas, principalmente “as bases fisiológicas, os exercícios utilitários, algumas evoluções, exercícios da caixa torácica, determinados exercícios educativos e certos flexionamentos”. (TARGA, 1946 *apud* MARTINI *et al.*, 2010, p. 61).

Conforme nos mostra o relatório do Major Antonio Pereira Lira, quando em viagem de estudo à Argentina e ao Uruguai (LIRA, 1945), o referido método tinha como objetivo principal ampliar os conteúdos a serem trabalhados pela Educação Física e, na mesma medida, rever as formas de abordá-los nas diversas etapas da vida escolar. O fator precípua que norteava esses novos arranjos que estavam propondo para o campo era a convicção de tornar a prática da Educação Física algo mais atraente e agradável aos alunos; uma atividade a que estes, de forma deliberada, imprimissem seus esforços e suas vontades.

Dessa ampliação de conteúdos surge, com o “ecletismo”, a organização de dois grupos distintos de saberes: um principal, relativo à ginástica, que assume o título de “Sessão de Ginástica Metodizada” e um secundário, direcionado entre outros conteúdos, aos desportos, ao qual foi intitulado “Sessão Especial de Desportos”. Sem muitas dificuldades, é possível identificarmos que a ênfase maior do referido “método” foi dada à sessão de ginástica, para a qual se destinou maior precisão de detalhes e demora nas explicações. Nesse sentido, a sessão clássica de Ginástica Metodizada poderia ser organizada, fazendo uso de materiais fixos ou móveis, ou mesmo, poderia ser organizada para funcionar sem materiais. Essa última característica agregava-lhe o valor de poder ser aplicada em quaisquer ambientes de ensino, independente de suas condições físicas e de materiais.

Em linhas gerais, a sessão de Ginástica Metodizada estava prevista para os ciclos secundário e superior (alunos adultos), e seria organizada em quatro partes distintas e complementares: a primeira, relativa ao aquecimento, correção e disciplina; a segunda, composta por exercícios de efeito localizados ou analíticos

(flexionamentos); a terceira, onde se encontrariam os exercícios utilitários de efeitos gerais e, por fim, uma parte destinada ao que se chamou “volta à calma.” (LIRA, 1945).

Na primeira parte, o “método” previa a realização de marchas e evoluções militares, feitas sempre em corrida com passadas moderadas. A movimentação proposta deveria ser corrigida insistentemente pelo professor, o qual teria como balizador os movimentos calistênicos, propostos pela Ginástica Sueca. A segunda parte anuncia o aproveitamento de exercícios localizados, advindos de todos os métodos, citando em destaque os flexionamentos característicos do Método Francês e os balanceios, herdados da Ginástica Sueca. A terceira parte, por sua vez, reforçava o favoritismo do Método Francês, ao propor a utilização de exercícios educativos provenientes das sete famílias de movimento por este proposta, ampliando-os em suas formas básicas. A “volta à calma”, caracterizando a parte final da sessão, novamente previa a utilização de marchas militares e exercícios respiratórios, decrescendo em velocidade até o repouso corporal completo. O canto, aliado à marcha lenta, estava igualmente previsto como estratégia de relaxamento.

A Ilustração 27 nos traz um panorama das proposições e das influências, a cada momento da sistematização, que a nova organização previa para as Sessões de Ginástica Metodizada. É interessante pontuarmos, em meio a esse universo de “novos” conteúdos, que havia uma diferenciação que colocava, em seus respectivos lugares e espaços de ação, os futuros professores e professoras que iriam ministrar as aulas de Educação Física nas escolas brasileiras:

Ilustração 27 - Esquema da Sessão de Ginástica Metodizada para os ciclos secundário e superior

<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
1 Parte: 1) Marchas combinadas com movimentos dos braços (Ritmo da Calistenia ou Sueca); 2) Evolução em corrida com passada moderada.	1 Parte: Fazendo uso das mesmas marchas combinadas, no entanto, acrescentando movimentos graciosos de braços e pernas, especiais para o sexo feminino.
2 Parte: Flexionamentos: 1) Pescoço; 2) Braço-perna; 3) Perna-braço; 4) Abdominais laterais; 5) Dorso-lombares; 6) Abdominais anteriores; 7) Combinados; 8) Caixa torácica. Prioridade: exercícios de fortalecimento da musculatura das costas, para melhor sustentação da coluna vertebral.	2 Parte: Semelhante a dos homens, selecionando os movimentos adequados ao corpo da mulher. Incluía-se movimentos localizados para a “bacia”.
3 Parte: 1) Exercícios de equilíbrio; 2) Marchar; 3) Apoio; 4) Suspensão; 5) Escalar; 6) Saltar; 7) Levantar e transportar; 8) Correr; 9) Tração e repulsão; 10) Oposição e resistência; 11) Lançar.	3 Parte: Escolha de exercícios apropriados às mulheres, o “sexo frágil” (p. 117), reduzindo-se a duração e a intensidade da sessão.
4 Parte: 1) Marcha lenta com exercícios respiratórios; 2) Exercícios de relaxamento e imobilidade; 3) Marcha com canto.	4 Parte: Dança: passos rirmados ao som de instrumentos musicais, passos de baile e danças regionais.
-	5 Parte: Igual à aplicada aos homens.

Fonte: Elaboração da pesquisadora<sup>121</sup>.

No entanto, foi no que tange à organização dos Desportos como conteúdo a ser abordado nas aulas de Educação Física nas escolas, que o novo “método” permitiu o debate com reais inovações. Isso não quer dizer, contudo, que os desportos fossem conteúdos desconhecidos da Educação Física, nem tampouco, que fossem totalmente ausentes do âmbito escolar. O que se pretendia, a partir da nova sistematização, era dar maior visibilidade a esse conteúdo no rol dos saberes e tratá-lo, a partir de novos arranjos, como elemento educativo nas aulas.

O trabalho com os desportos na escola se daria, portanto, em uma sessão à parte, que seria realizada em dias diferentes daqueles marcados para a execução de ginástica metodizada. Essa sessão especial seria composta de quatro partes, sendo que a primeira delas, o aquecimento, seria realizada da mesma forma que a prevista para a sessão de ginástica, apenas acrescentando-lhes exercícios de saltitamento. Logo após, já introduzindo a segunda parte, o objeto da sessão de trabalho já começava a ser avistado com a inserção dos pequenos jogos educativos

<sup>121</sup> Elaboração da pesquisadora, tendo por base o Relatório de Estudos apresentado pelo Major Antonio Pereira Lira, quando em viagem de estudo a Argentina e ao Uruguai (LIRA, 1945).



a ele relacionados. A competição, ou seja, a prática do desporto em si figurava como o conteúdo da terceira parte, ao passo que a “volta à calma”, novamente aproveitada da sessão de ginástica, compunha a quarta e última parte.

Interessante é destacarmos que, quando questionadas a respeito do método que norteou suas formações, em nenhum momento, nossas entrevistadas fizeram referência à expressão “Método Eclético”. Sobretudo o que tange ao trato com os desportos, se eles por si representavam um saber curricular novo, inovador diante da formalidade das sessões de ginástica, nova também era a forma de trabalho proposta para a sua abordagem na escola. Nesse passo, a “nova maneira” de conduzir o “novo conteúdo” aparece nas falas que nos aproximamos com outra denominação, referenciando a uma metodologia que lhe guarda muitas semelhanças, a saber, a “Educação Física Desportiva Generalizada”. Cabe lembrar que essa vertente metodológica foi criada pelo “Institut National des Sports” (INS), em Paris, e divulgado mundialmente pelo Prof. Auguste Roger Listello<sup>122</sup>.

Formada no Curso Normal no ano de 1942, a professora Nair Bertelli pontua que o método Francês fez parte de sua formação na ESEF, sobretudo nos momentos mais iniciais do ano letivo e, aos poucos, foi perdendo espaço para o novo método que despontava:

Sim, ali dentro [na ESEF], no começo, era o método Francês, mas já entrou depois a Educação Física Generalizada e aprendemos os dois métodos [...] O Generalizado eu achei melhor do que o outro! Era mais assim, dosado [...] Era diferente, fazia-se o aquecimento e tudo, eu gostava muito, achei bonito. E bom, proveitoso! (BERTELLI, 2011, p. 18).

Sem muitas dificuldades, foi possível perceber que as entrevistadas enalteciam o aspecto pedagógico desse último método e o contrapunham com

---

<sup>122</sup> De acordo com Martinez (2002), o Prof. Auguste Listello esteve por doze vezes no Brasil em missões: 1952, 1953, 1954, 1957, 1963, 1968, 1970, 1971, 1973, 1976, 1978 e 1980. Em consequência da representação junto à LIGIADE, o corpo técnico brasileiro, ficou seduzido por esta nova forma de trabalho que, ao retornarem ao Brasil, solicitaram ao Ministro da Juventude e do Esporte do INS, a presença do responsável (Listello) da demonstração assistida na LIGIADE, no curso Internacional de Educação Física, em Santos-SP, em julho de 1952. Deste encontro, participaram mais de 600 professores dos países da América Latina, com o objetivo de reconsiderar o ensino da Educação Física, quanto a sua organização e forma. Assim, missão após missão, realizadas em todo país, os estados brasileiros foram sendo fortemente influenciados pela concepção e princípios da Educação Física Desportiva Generalizada, oficializando esse método inovador, substituindo o antigo método Francês de “Joinville Le Pont”, implantado no Brasil, em 1921, por meio do Decreto nº 14.794, de 27 de abril de 1921, por uma missão oficial da Escola Superior de Educação Física e Esportes dos militares de “Joinville”.

aqueles até então em voga. Da mesma forma, ao ocupar um maior espaço em suas mais alegres memórias, os desportos, por meio dos jogos pré-desportivos, despontaram como um conteúdo privilegiado nas aulas de Educação Física em que assistiram na ESEF mas, principalmente, naquelas em que lecionaram ao longo de suas carreiras no magistério primário. Se aqueles consideravam pouco atrativos às crianças, onde predominava a mera repetição de movimentos, totalmente direcionada por um agente externo; a estes creditaram um maior sucesso e aceitação entre os alunos, na medida em que melhor satisfaziam as necessidades pueris de liberdade, criatividade e expressão.

E é, justamente nesse ponto, a partir do qual os jogos pré-desportivos ou “pequenos jogos” começam a ganhar ênfase na ESEF, que a fala da Prof<sup>a</sup> Zilca (2011) nos reforça a ideia de que a utilização dos mesmos foi sendo inserida nas antigas metodologias que figuravam na Escola. Antes mesmo de estruturar-se como Educação Física Desportiva Generalizada, os referidos jogos já acentuavam a presença do desporto em meio aos métodos já consagrados que, até então, priorizavam o ensino da ginástica, trazendo-lhes uma nova dimensão recreativa e ligada a aspectos da ludicidade:

Por exemplo o Gaelzer que pertencia à antiga SOGIPA, aquele grupo que trabalhava com Educação Física e que trabalhava com a calistenia, Método Sueco. Tinha as marchas ornamentais, aquela tabelinha de braços e pernas e terminava com saltitamentos. E aí entravam com a recreação! O que me chama atenção nessa recreação é que era exatamente aquela que depois nós aplicamos nos outros métodos com os seus objetivos. As estafetas correm e volta, o lançar e receber [...] Me lembro, também, que às vezes havia nas festas, competições uma sala de aula contra a outra. Bola ao túnel, bola aérea, [jogos] que vieram depois a utilizar inclusive no Método Francês. (MONTANARI, 2011, p. 5- 6).

Nessa compreensão, é imprescindível reconhecermos que, embora estejamos tratando de um ambiente militarizado, atravessado, como vimos, pela rigurosidade da ordem e da disciplina, havia a emergência de um pensamento educacional de ordem civil influenciado, sobretudo, pelos debates nacionais que estavam sendo travados entre as áreas da Psicologia e da Educação, dos quais a Educação Física não ficou isenta. Conhecido nacionalmente como o Movimento da Escola Nova, as práticas de Educação Física eram previstas neste cenário como um importante elemento educativo, reforçado justamente em seus conteúdos voltados

aos desportos e aos jogos (LOURENÇO FILHO, 1978).

Nesse novo olhar sobre a escola e seus conteúdos, construído sobre a defesa de uma educação integral do indivíduo, os jogos ganhavam espaço na medida em que traziam consigo, em suas estruturas, a possibilidade de, a um só tempo, despertar o interesse do aluno pela prática e então educá-lo. Tal educação, por sua vez, não surtiria somente efeitos de ordem fisiológica, circunscritos aos limites físicos do corpo, mas previa-se que os jogos educativos, praticados em grupos de alunos de ambos os sexos alcançariam dimensões morais e intelectuais dos indivíduos. Diferentemente das práticas de ginástica, conduzidas através da imposição da autoridade, “de fora para dentro”, os jogos funcionariam em sentido contrário, “de dentro para fora”, procurando despertar o espírito crítico a partir da experiência e da liberdade (MOTTA, 2008).

Também é importante mencionarmos nesse quadro de influências, as viagens internacionais realizadas pelos professores brasileiros, que viam de perto as mudanças trazidas pela inserção dos jogos nas práticas de Educação Física. Um bom exemplo disso pode ser trazido à tona ao revisitarmos o relatório da viagem de estudos à Argentina e ao Uruguai, realizada em 1945. Nesse documento (LIRA, 1945), os jogos observados “no estrangeiro” assumiam um papel central entre os registros que propuseram mudanças a serem incorporadas nas aulas de Educação Física Escolar no Brasil.

Como definição de “jogos” a serem adotados no ambiente escolar, os professores registraram:

os pequenos jogos desportivos, com sua verdadeira técnica e respectiva seleção, de acôrdo com as diferentes idades e sexos [...] também os pequenos jogos atléticos, em que as crianças, além do divertimento natural que o jogo proporciona, realizam esforços físicos higiênicos e proveitosos. (LIRA, 1945, p. 106).

Assim, como nos traz a fala abaixo, reflete na ESEF uma nova sistematização das formas de ensinar Educação Física aos alunos nas escolas, sobretudo às crianças e adolescentes. Também de origem francesa e, por isso mesmo, por vezes confundida com a antiga sistematização, a Educação Física Desportiva Generalizada é assumida como a metodologia mais adequada à condução das aulas e à recolha dos resultados. Em outras palavras, a nova sistematização estava em compasso com a ideia de uma educação moderna, segundo a qual o aluno e seus

interesses eram o foco principal que deveria nortear o trabalho docente:

[...] e eu me situei muito bem no Francês, aquele Desportiva Generalizada, porque ele abre muito, tem o aquecimento formativo. **Tu pode usar todo o formativo em forma de brincadeiras, que a criança recebe muito bem, e na parte principal tu pode colocar aquilo que quiseres, também em forma de brinquedo.** Tu queres salto? Tens uma caixa de papelão com elástico. Tu queres corrida? Põe a corrida ali. Sempre em forma de brincadeira que a criança recebe muito bem! (MONTANARI, 2011, p. 6).

“Eu não lecionava mais o método Francês, era Educação Física Generalizada” – lembra a Profª Nair (2011, p. 17), ao se referir aos métodos de ensino aplicados por ela em uma escola primária da cidade de Caxias do Sul, já no início da década de 1950. Nesse caso, o “Francês” que aparece deixando a centralidade da cena educacional era mesmo o método de ginástica trazido pelos militares. Nessa compreensão, é possível reforçarmos a ideia de que não somente uma forma de conduzir o trabalho começava a ser substituída por outra, mas também, um conteúdo que chegou a ser quase hegemônico no espaço educacional do Rio Grande do Sul, passou a ter relativizada sua posição de prioridade.

Foi, portanto, a partir desse ecletismo de ideias que existia em meio a um cenário marcado pelo militarismo, que a ESEF formou centenas de professoras(es) de Educação Física que se espalharam pelas escolas regulares de praticamente, todas as regiões do Rio Grande do Sul. Sobre as especificidades que a marcaram enquanto essa instituição legítima e responsável pelo engendramento do campo, teceremos nossas interpretações no subcapítulo que segue.

## 5.2 UM CENTRO IRRADIADOR DE PROFESSORAS(ES)

O olhar dirigido à ESEF enquanto um centro de irradiação de professoras(es) para o trabalho com a Educação Física nos diversos estabelecimentos de ensino no Estado, acompanha, a um só tempo, a demarcação das fronteiras e o desenvolvimento do campo. Convém, todavia, um cuidado epistemológico de não superestimarmos a sua participação nesse processo, creditando-lhe quaisquer valores salvacionistas ou mitificados no tempo. Antes, os *esforços* que aqui recrutamos para avistá-la naquilo que julgamos a sua maior contribuição ao campo – a formação de professores – são reforçados justamente naquilo que a tornam

singular dentre todas as demais instituições formadoras do Estado: o pioneirismo e a exclusividade de 30 anos.

Nessa compreensão, onde se torna incontestável a contribuição da ESEF em sua função formadora de mão-de-obra, procuramos pontuar duas das muitas direções possíveis de terem sido assumidas por essa irradiação: as escolas de educação regular e as demais ESEFs. Se as primeiras foram sendo povoadas pelos novos professores formados, desde o ano de 1941; as segundas, figuram no campo a partir de 1970, momento a partir do qual é possível identificar a presença de professoras(es) formadas(os) pela ESEF da capital, no corpo docente e administrativo das demais instituições formadoras que começam a surgir no Estado.

Para tanto, a análise dos livros de registros da referida instituição, nos quais pudemos ter acesso a todos os alunos matriculados e formados por ela, nos 30 primeiros anos, foi capaz de nos dar subsídios para as análises que aqui estão e, certamente, poderão servir ao futuro de tantas outras. A partir destes foi possível compormos um desenho bastante interessante da rede de professoras(es) que passaram pela instituição e que dela saíram profissionais da Educação Física, em nível médio (Normal) e Superior.

Diante dos dados, obtidos a partir da análise de documentos encontrados na própria ESEF, uma organização do grande grupo de alunas(os) foi possível: tínhamos seus nomes completos, sua filiação, a cidade e a data onde nasceram e o estado civil em que se encontravam quando matriculados na Escola. Para além, os documentos traziam algumas observações que, embora inconstantes em seus conteúdos, serviram para a interpretação de algumas informações importantes.

A primeira delas vem ao encontro da ideia de que a Educação Física começa a se diferenciar do grande campo da Educação, a partir do momento em que oferece uma formação direcionada aos professores que com ela trabalhariam no espaço escolar. Se como vimos ao longo desta pesquisa, as(os) professoras(es) que começaram a dar aulas de Educação Física nas escolas eram, em sua maioria, aquelas(es) mesmos que ministravam as primeiras letras; não poderia ser diferente o quadro de alunas(os) que procurou se especializar na ESEF, sobretudo, em nos primeiros dez anos de existência.

Por sua vez, se dirigirmos a análise às(aos) alunas(os) que frequentaram o Curso Normal, essa realidade se aplica à quase totalidade do grupo, a qual era composta por professoras(es) estaduais em exercício. Se é por certo que o Curso

Normal fora pensado justamente para especializar aquelas(es) que já eram professoras(es) primárias(os); a necessidade de mão-de-obra para atender às demandas escolares parece ter impulsionado a abertura de exceções nas matrículas, ao permitir o ingresso de algumas(uns) alunas(os) “avulsos”, ou seja, que estavam ainda em curso com suas formações em nível médio e, portanto, sem a prévia experiência docente. É interessante pontuarmos que, mesmo que em menor escala com o passar do tempo, tais características marcaram o público interessado pelo Curso Normal durante seus 16 anos de existência na ESEF.

Já no que tange ao Curso Superior, um perfil diferente pode ser delineado em relação ao corpo discente. Se igualmente ao grupo interessado pelo Curso Normal, muitas(os) já atuavam como professoras(es) primárias(os) e, ali, buscavam a habilitação para o trabalho com os níveis mais altos de ensino; novas(os) alunas(os) foram surgindo, provenientes dos demais cursos de formação secundária, em busca de uma profissão ainda não bem definida em suas trajetórias.

Cabe lembrar, também, que nesse movimento de construção do campo, a formação Normal servia a um propósito educativo aliado às necessidades de urgência de mão-de-obra especializada. Impulsionado, de um lado, pelas questões legais emergentes e de outro, pela necessidade de controle da Educação Física que ganhava espaço nos ambientes escolares; o Curso Normal preparava e devolvia ao mercado educacional, no período de um ano, as(os) novas(os) professoras(es) que dariam conta de sistematizar a nova disciplina aos pequenos. De outro modo, o Curso Superior, com uma demora maior no tempo de formação e no número de disciplinas ofertadas, contribuía com a formação de uma mão-de-obra que se pretendia diferenciada e preparada para o trabalho em todos os níveis de ensino, inclusive, em espaços educativos não formais<sup>123</sup>.

A esse respeito, a construção do campo pode ser lembrada a partir das particularidades que caracterizavam a realidade escolar de cada região. Ao entrevistarmos a Prof.<sup>a</sup> Julita Stalivieri, professora pioneira em Caxias do Sul, formada na turma do curso superior da ESEF, em 1948, a situação ilustrada por ela nos mostra justamente um contraponto à política de formação em voga: a partir de sua volta da capital, demarca que já havia professoras(es) formadas(os) em Educação Física para atuar no ensino secundário e normal, no entanto, não havia

---

<sup>123</sup> No caso do Rio Grande do Sul, é pertinente destacarmos, dentre estes últimos, a crescente demanda profissional que se encontrava nos clubes (MAZO, 2005).

vagas abertas pelo sistema oficial de ensino para o seu imediato aproveitamento. Tal situação a fez atuar, primeiramente, no sistema particular de ensino e, após seis anos, retornou à capital do Estado para realizar uma atualização que a possibilitaria ser nomeada como professora primária:

E por ter obtido o segundo lugar (na ESEF), quando terminou a escola e eu voltei para casa, me foi oferecida a oportunidade de trabalhar em Rio Grande, formada como professora no ensino superior [secundário] porque aqui na nossa área não tinham vagas para professores, era muito difícil de conseguir uma nomeação. Não havia vaga, a dificuldade era conseguir uma nomeação e me foi oferecido. Acontece que os pais não permitiram que eu fosse trabalhar em Rio Grande. Então, por esse motivo eu perdi a chance. As colegas, a Terezinha e a Beatriz Manfro<sup>124</sup> aceitaram ir para Erechim, então começaram a trabalhar já nomeadas. E eu então fui trabalhar em escola particular, que era o São José. Comecei a minha carreira na Escola São José [...] Permaneci trabalhando no São José por 12 anos, mas no sexto ano eu fui a Porto Alegre, prestei uma espécie de concurso para poder ser professora da escola primária. Então, eu esqueci o título de escola superior e fui para a escola primária. (STALIVIERI, 2011, p. 8).

Em sua fala, a Prof.<sup>a</sup> Julita comenta ainda que muitas(os) professoras(es) caxienses que frequentaram o Curso Superior em turmas posteriores a sua, começaram a questionar a real validade de tal formação ao retornarem a Caxias do Sul e se depararem com a falta de oportunidades de atuação profissional. Se as escolas particulares eram um campo bastante restrito de trabalho, esperava-se, pois, que o próprio sistema que incentivou tal formação atendesse às demandas que ele mesmo produziu. Para além, parece ficar implícita a ideia de que os maiores anseios profissionais tendiam a uma oficialização do trabalho da(o) professora(or), ou seja, sua vinculação direta com o Estado. Não somente na fala da Prof.<sup>a</sup> Julita, mas também nas das demais professoras contemporâneas a sua época, a “nomeação”, ou seja, a ideia do trabalho nas escolas públicas era o objetivo maior a ser alcançado, sendo, inclusive, um dos fatores principais que as levou à ESEF. No entanto, mesmo que prevista em Lei a obrigatoriedade da Educação Física, desde 1937, foi num processo gradativo que as vagas para a docência nos níveis mais altos de ensino do sistema educacional brasileiro foram sendo abertas e ocupadas pelas(os) professoras(es) formados em nível superior.

---

<sup>124</sup> Beatriz Pierina Manfro e Therezinha Chatarina Manfro são irmãs, companheiras de Curso Superior da Prof.<sup>a</sup> Julita, todas formadas no ano de 1948.

Assim, com a fundação da ESEF, o Governo do Estado passou a investir na formação especializada de professoras(es) da capital, ao mesmo tempo em que incentivou a ida a Porto Alegre, daquelas(es) professoras(es) provenientes de outras cidades, espalhadas pelas mais variadas regiões do Estado. Para viabilizar o processo de formação que se tornava custoso, sobretudo, pelos investimentos de transporte, moradia e alimentação na capital; as(os) alunas(os)-professoras(es) eram dispensadas(os) do pagamento das taxas de mensalidade dos cursos na ESEF e ao mesmo tempo contavam, sem interrupções e prejuízos, com os seus vencimentos financeiros.

A esse respeito, as informações consultadas nas fontes históricas se tornaram escassas e pouco reveladoras com o passar dos anos letivos. No entanto, ao que consta em outros registros administrativos da secretaria da ESEF, a situação de “contribuinte”, ou seja, a presença de alunas(os) pagantes perdurou até, aproximadamente, o ano de 1970, quando, federalizada, a instituição passa a oferecer gratuitamente todas as suas modalidades de formação.

Quanto à naturalidade das(os) alunos, outras interpretações são possíveis. No entanto, é necessário pontuarmos que essa questão se tornou bastante delicada pela dificuldade de pontuarmos, com precisão, se as(os) alunos estavam residindo em suas cidades de origem no momento em que entraram nos cursos da ESEF, ou mesmo, se para lá voltaram logo após se profissionalizarem. O que se tornou possível com a construção desse “mapa” que, partindo da ESEF, se irradiou por quase todo o estado do Rio Grande do Sul, foi uma visualização mais ampla e geral das possibilidades de alcance que teve no cenário educacional do Estado. Em outras palavras - ao pontuarmos a presença de professoras(es) formadas(os) pela ESEF nas mais diversas cidades sul-rio-grandenses - procurou-se, minimamente, reconhecer a sua influência sobre a construção do campo em questão.

Assim, sem muitas dificuldades, é possível identificarmos que a maioria das(os) alunas(os) que frequentou a ESEF no período analisado, era natural da própria capital do Estado ou de regiões metropolitanas. A isso podemos creditar uma série de fatores, alguns deles de ordem prática, como a facilidade de acesso físico à instituição e a minimização de gastos aos que ali residiam; mas, de outro modo, não podemos considerar uma coincidência o fato de que a capital possuía, além de um maior número de escolas, o escopo de ser a cidade modelo para o restante do Estado, no quesito “educação”.



Nessa compreensão, se havia uma cidade em que a Educação Física escolar deveria estar rigorosamente organizada e, ao mesmo tempo, apresentar-se, em sua maioria, conduzida por profissionais habilitados para tal função; essa cidade deveria ser Porto Alegre, a “vitrine” da modernidade pedagógica para o Rio Grande do Sul. Para além, como nos traz a Prof<sup>a</sup>. Anna Tereza (2010), as demais cidades compreendidas como as “principais” do Estado também eram contempladas com a nomeação, para as suas escolas primárias, das(os) primeiras(os) professoras(es) que saíam da ESEF especializadas(os) na área:

Em seguida [à formação Normal de 1941] eles nomearam trinta, as primeiras ficaram em Porto Alegre e depois distribuíram pelo interior nas principais cidades. Nas principais escolas, eu fiquei aqui em Porto Alegre, as colegas ficaram em Santa Maria, e uma de Santa Maria queria trocar comigo, porque eu era do interior, mas daí eu disse: “Não vou trocar, já estou habituada aqui!” (AMARAL, 2010, p. 1).

Nesse contexto, a Ilustração 28 nos traz um panorama das cidades espalhadas por todo o Estado, cujas autoridades políticas e educacionais municipais enviaram suas(eus) professoras(es) para formarem-se profissionais da Educação Física na ESEF.

Ilustração 28 - Mapa das cidades de origem dos alunos matriculados nos Cursos Normal e Superior



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Outra apreciação leva a perceber que a maior diversificação das cidades de procedência das(os) alunos está, justamente, nesses primeiros 30 anos da Escola. Em outras palavras, enquanto única, a ESEF atraiu à capital interesses advindos de praticamente todas as regiões do Estado, quando esse processo não extrapolou os limites sul-rio-grandenses e adentrou os estados vizinhos. Esse foi o caso que pode ser registrado na fala da Prof<sup>a</sup> Zilca, que veio da serra gaúcha para se formar pelo curso Normal de 1943:

Foi na época em que o Delegado de ensino era o Dr. Luis Albem. E as professoras nos colégios de letras tinham a permissão dos três dias mensais e havia muita falta de professoras. E eu fui trabalhar no Emílio Meyer como professora substituta. Quando faltava alguma professora, a gente ia naquela classe substituir, não com matérias novas. Fazia o trabalho de classe que a professora orientava, às vezes um dia, dois, três. E nesse trabalho de professora substituta, eu em uma semana da pátria, a diretora me convidou pra levar o colégio Emílio Meyer no Desfile de Sete de Setembro. E eu aceitei e levei. Organizei a guarda de honra da bandeira, os pelotões. Foi um desafio. Tinha apenas dezenove anos, recém formados. Mas como eu gostava! Acho que eu me sentia realizada quando o desfile saia bom. Nessa altura o Delegado observou que eu tinha um gosto especial pela Educação Física, aptidão, e também, vontade. **Estavam fazendo naquela época uma campanha pra regimentar professores que tivessem vocação dar-lhes o curso, prepará-los e mandá-los de volta às suas cidades para trabalhar com Educação Física.** Esse era o curso da Escola Superior, da ESEF. (STALIVIERI, 2011, p. 3. Grifos nossos).

Para esses grupos de alunas(os) do interior que vinham à capital em busca da formação, todos os anos, abria-se diante de si uma gama de desafios, de toda ordem, a serem transpostos. Tais desafios - além de serem marcados pelas exigências impostas pela própria formação que seguia, como vimos, diretivas militarizadas - eram também, sublinhados por um fator que, na ocasião, tornava-os ainda maiores: a significativa supremacia de mulheres. *“Nós do interior, éramos realmente umas ‘morangas’”*- lembra, com bom humor, a Prof<sup>a</sup>. Zilca (2010), ao referir-se aos comportamentos do grupo de colegas diante dos desafios da “cidade grande”. E continua:

Eram muitas as dificuldades! Eu não tinha saído de Caxias, era meio assustada. Até pra ir ao banco receber um vencimento, em uma cidade grande e movimentada! Iguamente para a que veio de Santana do Livramento<sup>125</sup>, igualmente para a que veio de Pelotas, igualmente para a que veio de Cruz Alta<sup>126</sup>, igualmente para a que veio de Lajeado<sup>127</sup>. Nós formávamos um grupo, assim, de meninas tímidas. (STALIVIERI, 2011, p. 10).

Rumo à profissionalização da ocupação docente em questão, o quadro de participação feminina que se desenhava no estado do Rio Grande do Sul se mostrava protagonista de um processo que, pouco a pouco, se irradiava e se repetia nos demais estados brasileiros como foi o caso, entre outros, de nosso estado

<sup>125</sup> Referindo-se à Prof<sup>a</sup> Daicy Gomes de Moraes.

<sup>126</sup> Referindo-se à Prof<sup>a</sup> Maria Emilia Schmidt.

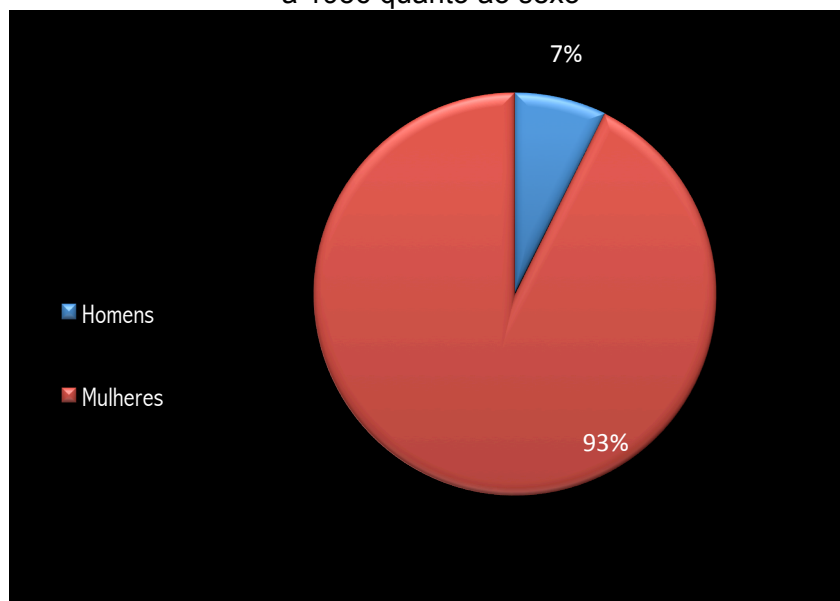
<sup>127</sup> Referindo-se à Prof<sup>a</sup> Dalila Job Mayer.

vizinho, Santa Catarina (LYRA, 2009). É também válido lembrarmos, rapidamente, que o mesmo cenário pode ser encontrado nos antigos Cursos Intensivos de Educação Física, criado pelo Prof. Guilherme Gaelzer, em 1929, ocasião em que pontuamos as turmas sendo formadas, na totalidade, por alunas mulheres.

Nessa compreensão é viável estabelecermos, na intensa presença das mulheres, uma condição de proximidade entre as duas referidas formações. Refinando ainda mais o olhar, tornou-se possível identificarmos o Curso Normal como o principal ponto de intersecção dessa linha de pensamento, uma vez que o magistério primário se configurava como um dos mais amplos espaços de atuação pública que eram autorizados às mulheres sul-rio-grandenses (WERLE, 2004).

Assim, a Ilustração 29 e a Tabela 3 nos ajudam a pensar, em termos numéricos, a formação de professoras(es) de Educação Física, originárias(os) do Curso Normal da ESEF. Sem muitas dificuldades, podemos pontuar uma soberania feminina em relação ao total do grupo de alunos que frequentou o curso durante os 16 anos de existência do mesmo. À exceção do ano de 1951, quando os números de matrícula se igualaram para ambos os sexos, em todos os demais podemos observar a superioridade do número de mulheres no grupo total de alunos ingressantes. É interessante destacarmos, ainda, que tal superioridade esteve mais acentuada nos primeiros seis anos do referido curso e voltou a se tornar significativa nos três últimos.

Ilustração 29 - Relação de alunos matriculados no Curso Normal de Educação Física - 1940 a 1956 quanto ao sexo



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Tabela 3 - Número de matrículas no Curso Normal da ESEF, quanto ao sexo.

Ano	Nº de Mulheres matriculadas	Nº de Homens matriculados
1940	98	26
1941	62	Não houve matrículas
1942	48	Não houve matrículas
1943	43	Não houve matrículas
1944	39	1 (ouvinte)
1945	18	Não houve matrículas
1946	4	Não houve matrículas
1947	7	Não houve matrículas
1948	11	Não houve matrículas
1949	4	Não houve matrículas
1950	4	Não houve matrículas
1951	3	3 (1 repetente)
1952	3	Não houve matrículas
1953	3	Não houve matrículas
1954	12	Não houve matrículas
1955	11	Não houve matrículas
1956	18	1

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Em contrapartida, esse cenário também denuncia o pouco interesse do público masculino em trabalhar com a educação da infância escolarizada. Mesmo a Educação Física se estruturando como uma área particularizada dentro do ambiente

escolar, seus domínios nascem fortemente atrelados à ideia do magistério e, como tal, enquanto um espaço de consagração do trabalho feminino. Se essa questão ligada às posições assumidas pelas mulheres no mercado de trabalho veio sendo modificada de forma importante nos últimos 50 anos; as falas de nossas entrevistadas são capazes de nos revelar que isso nem sempre foi assim. Dessa forma, se às professoras da própria capital já podemos considerar o ingresso na ESEF uma atitude de coragem e protagonismo em seus contextos históricos; quanto mais podemos fazê-lo àquelas provenientes das regiões interioranas do Estado.

Nessa compreensão, além dos desafios de ordem financeira, a posição da mulher no seio familiar e na própria sociedade pareceu ser algo bastante determinante nos rumos tomados por algumas professoras de Educação Física. Esse parece ter sido o caso, entre outras, da Prof<sup>a</sup> Julita, para quem a ida até Porto Alegre não contou com o consentimento de seu pai: “[...] ele achava que seria uma oportunidade de a gente até se perder por aí na vida” - recorda. Entretanto, contando firmemente com o apoio e o incentivo de sua mãe, a Prof<sup>a</sup> Julita (2011) não somente concluiu a formação na ESEF, como também, em sua volta a Caxias do Sul, no ano de 1952, já contava com certa rede de relacionamentos criada, também por aquela, nas escolas da cidade. Para evitar que a filha fosse trabalhar em locais distantes, obedecendo o regime de entrâncias<sup>128</sup> imposto às professoras recém-formadas, a mãe teve papel fundamental no início de sua carreira ao batalhar por uma escola de qualidade para a filha e, principalmente, perto de casa:

A minha mãe foi uma guerreira! Ela passou em todas as escolas para fazer saber que a filha dela ia se formar e queria trabalhar. Então a minha mãe foi de escola em escola falar com os diretores pedindo uma vaga para eu trabalhar que foi quando surgiu o tenente Karan que era nosso amigo e disse: olha eu vou deixar o São José e a Julita vai trabalhar lá. E isso foi a minha mãe que conseguiu! Quando eu vim [para Caxias do Sul] eu já tinha emprego. (STALIVIERI, 2011, p. 30).

O mesmo não ocorreu com as outras professoras caxienses, Zilca e Nair. Ambas formadas no Curso Normal foram imediatamente aproveitadas e nomeadas em cidades distantes a Caxias do Sul. A primeira delas, Prof<sup>a</sup> Zilca, iniciou a carreira como a primeira professora de Educação Física da cidade de São Francisco de Paula e, somente após dois anos, pode ser transferida para os arredores de Caxias

---

<sup>128</sup> Relação 1º, 2º e 3º entrâncias. Respectivamente das escolas mais distantes para as mais centrais.

do Sul. Por sua vez, a Prof.<sup>a</sup> Nair iniciou a carreira como a primeira professora de Educação Física da cidade de Flores da Cunha e, igualmente após dois anos, conseguiu se aproximar da cidade natal, Caxias do Sul.

Ao que consta, havia em Porto Alegre espaços de moradia destinados, justamente, a acolher as alunas vindas do interior do Estado: os pensionatos. Um deles, bastante citado nas falas das alunas do interior, era coordenado por uma senhora que trabalhava na própria ESEF e que, diante das demandas de jovens que precisavam se instalar na cidade, a custos baixos, resolveu oferecer moradia no formato de pensão. Para além, o pensionato se configurava como um ambiente familiar, propício ao suprimento das necessidades daquelas que, em sua maioria, saíam de casa pela primeira vez. Frequentado apenas por grupos de mulheres estudantes, advindas das mais variadas cidades do Estado, a estrutura oferecia certa segurança, inclusive, às famílias que ficavam ansiosas pelos novos rumos tomados pelas filhas.

O grupo se solidificava à medida em que o tempo passava. Fosse o Curso Normal de um ano ou, mesmo, o Superior de dois, o tempo parecia agir a favor das amizades que se fortaleciam nas dificuldades de ordem comum. Sobre isso, a Prof.<sup>a</sup> Nair (2011) nos traz que os laços de amizade construídos na época da formação profissional continuam vivos até os dias de hoje e são motivos de boas e saudosas lembranças entre algumas amigas a quem ainda guarda contato:

E as amizades que a gente adquiriu então! E essa de Caxias<sup>129</sup>, nós estávamos sempre juntas, nós estávamos em um pensionato todas juntas [...] Tinha uma casa, tinha quartos e nós fomos lá [...] Tinha umas que não eram daqui de Caxias, que também foram para lá [...] Eu tinha uma amiga minha, de Rio Grande<sup>130</sup>, mandaram ela lecionar ali [São Francisco de Paula], ela disse que era muito longe. Então, a amizade foi muito grande até hoje, ela tem os mesmos anos que eu, 92 anos, ainda vive, telefonamos e ainda recordamos o tempo que passamos juntas. (BERTELLI, 2011, p. 14).

A Prof.<sup>a</sup> Anna Tereza (2010), vinda da cidade de Caçapava do Sul, nos traz outro dado interessante sobre as rotinas do pensionato: os chamados “*footings* na Rua da Praia”. Segundo ela, essa prática, que ocorria às tardes de domingo, consistia na caminhada despretensiosa e sem muitas formalidades, de grupos de

---

<sup>129</sup> Provavelmente, referindo-se à Prof.<sup>a</sup> Aura Ribeiro Mendes.

<sup>130</sup> Referindo-se à Prof.<sup>a</sup> Niracy Brum de Lima.

moças, pelas calçadas da Rua dos Andradas<sup>131</sup>. “Tinha que se emperiquitar toda” (AMARAL, 2010, p. 21) – lembra com bom humor ao se referir aos rapazes que as flertavam no trajeto. Assim como ocorreu com a Prof<sup>a</sup> Anna Tereza, os domingos de lazer na “Rua da Praia” serviram de palco para muitas histórias de amor entre professoras de Educação Física e seus futuros companheiros:

Eu estava no pensionato. E as donas do pensionato não gostavam muito que se saísse de tarde para passear na Rua da Praia. Mas se fosse com a Teresinha<sup>132</sup> podia ir! [risos]. Eu tinha fama, elas diziam assim: “Ela nem sabe que tu gostas de namorar!”, mas a gente namorava de longe, não falava. Inclusive, conheci o meu marido lá. Uma vez eu peguei sarampo das crianças do colégio, e fiquei uns tempos sem ir. Aí veio uma conterrânea minha que disse: “Olha, tem um moço que pergunta: ‘Cadê a minha companheira, que não vai mais lá?’” [...] E era meu marido! Mas eu nunca tinha prestado atenção! Os homens ficavam encostados na parede, na sarjeta, e a gente passeava depois do cinema, para lá e para cá. (AMARAL, 2010, p. 25).

A moradia em pensionatos também está presente, de forma interessante, nas memórias do Prof. Fredolino Taube (2002). Como prática corrente para a juventude interiorana da época, os pensionatos reuniam grupos de jovens que estudavam e/ou trabalhavam na cidade, oferecendo-lhes, como anteriormente citado, moradia familiar a baixo custo. Para o Prof. Fredolino, o pensionato representou mais do que apenas seu local de repouso; foi através dele que o mesmo teve conhecimento sobre a ESEF e se propôs a cursá-la:

Eu tive sorte! Morar defronte a Praça da Redenção, tinha uma pensãozinha, da Dona Iaiá; até o Doutor Leonel Brizola<sup>133</sup> morava lá também [...] nós morávamos juntos lá. E, naquele ano, foi fundada, é em 40, nós estamos em 1940 [...] a Escola Superior de Educação Física [...] Então, naquele ano, 1940, estou eu lá na pensão e entra um grupo de gente toda suada para almoçar e aí eu tomei coragem e perguntei: “o que vocês estavam fazendo, treinando o quê?”. “Não, nós viemos da Escola de Educação Física”. Digo, “Escola de Educação Física?”. “Fundada agora”, diz eles. “E nós somos a primeira turma”. E era a primeira turma! Eram todos professores das escolas adventistas [...]. No ano seguinte, eu já me inscrevi. Eu disse: “aqui está a minha oportunidade!” (TAUBE, 2002, p. 4–5).

<sup>131</sup> Rua central da cidade de Porto Alegre.

<sup>132</sup> Referindo-se à Prof.<sup>a</sup> Nice Teresinha de Jesus Camará Martins.

<sup>133</sup> Leonel de Moura Brizola.

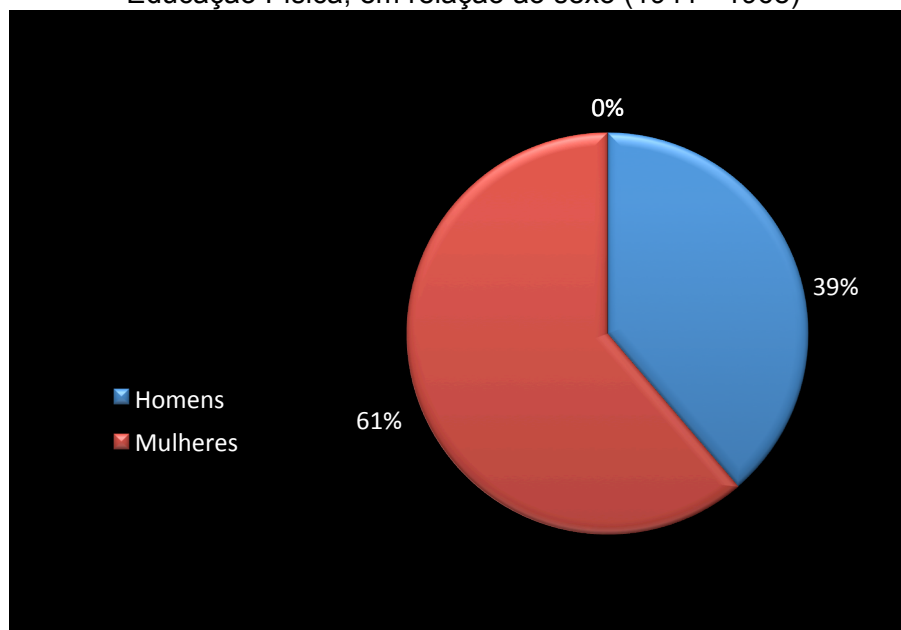


Assim, ao que parece, enquanto a Educação Física permaneceu estruturada como uma formação em nível médio, ou seja, atrelada às estruturas e exigências do Curso Normal, podemos afirmar que houve uma feminilização da docência na área. Da mesma forma, é possível identificarmos que na medida em que o Curso Superior vai se estabelecendo e se diferenciando enquanto tal houve uma entrada gradual de alunos do sexo masculino no campo.

Entretanto, como podem nos demonstrar a Ilustração 30 e a Tabela 4, mesmo que tenha havido uma procura masculina significativamente maior do que aquela apresentada pelo Curso Normal, essa procura não foi suficiente sequer para uma equiparação com as demandas femininas. Como nos aponta o Prof. Antonio Rangel (2004), a formação generalista oferecida pelo Curso Superior apontava, ainda em 1969, o ambiente escolar como foco principal de atuação desse profissional formado, ampliando sua extensão por todo o primeiro e segundo graus do ensino regular.

Ao que consta, mesmo contando com um número significativo de disciplinas ligadas aos esportes, a formação técnica ou esportiva propriamente dita, não configurava uma das preocupações centrais da formação em nível Superior. Para além, podemos pensar que, mesmo que com o passar do tempo, o esporte tenha se tornado um dos focos centrais de organização curricular do Curso Superior da ESEF, o mesmo direcionava-se para a sua aplicabilidade no contexto da Educação Física Escolar. Assim, como o ambiente escolar ainda se configurava como um espaço feminilizado, aqueles homens provenientes do esporte (ex-atletas ou atletas), buscaram a formação em outros cursos da ESEF, como o de Técnica Desportiva, lançando-se, mais tarde, aos cursos de Especialização, em suas respectivas áreas desportivas de interesse.

Ilustração 30 - Relação dos alunos matriculados no primeiro ano do Curso Superior de Educação Física, em relação ao sexo (1941 - 1968)



Fonte: Elaborado da pesquisadora.

Tabela 4 - Número de matrículas no Curso Superior da ESEF, quanto ao sexo

Ano de ingresso	Nº de Mulheres matriculadas (1º ano)	Nº de Homens matriculados (1º ano)	Nº de Mulheres matriculadas (2º ano)	Nº de Homens matriculados (2º ano)	Nº de Mulheres matriculadas (3º ano)	Nº de Homens matriculados (3º ano)
1941	7	5	7	4	-	-
1942	1	1	1	-	-	-
1943	14	5	13	1	-	-
1944	11	13	9	11	-	-
1945	36	7	24	2	-	-
1946	9	-	8	-	-	-
1947	14	9	11	6	-	-
1948	26	4	16	3	-	-
1949	37	6	17	2	-	-
1950	26	6	12	1	-	-
1951	40	11	45	9	-	-
1952	7	14	17	6	-	-
1953	46	9	29	4	-	-
1954	14	3	29	1	-	-
1955	5	6	9	6	-	-
1956	34	13	14	6	7	5
1957	49	12	40	6	28	4
1958	41	25	45	20	28	12
1959	14	8	22	15	15	7
1960	21	9	5	4	10	6
1961	4	14	16	15	11	8
1962	2	4	13	5	12	5
1963	8	22	16	17	15	14
1964	9	35	17	20	17	18
1965	9	18	13	18	14	13

1966	11	23	19	22	19	20
1967	24	41	41	31	38	29
1968	45	34	45	32	43	29
1969	46	35	45	30	38	28
1970	58	57	45	27	43	28

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Se os homens não estavam no corpo docente, estavam, pois, nos corpos docente e diretivo da Escola. Vale, nesse momento, um breve retorno às ilustrações 18 e 19, nos quais elencamos um grupo bastante significativo de professores e diretores da ESEF, ao longo dos 30 anos iniciais. Para além das questões já destacadas, que tangenciavam as trajetórias médicas e militares da maioria dos grupos em questão, acrescentamos a estas outra categoria de análise: o sexo.

Sem muitas dificuldades, é possível destacarmos que o quadro de soberania da presença de mulheres no grupo de alunos se invertia no grupo dos professores, ao mesmo tempo em que se anulava no grupo de diretores<sup>134</sup>. Para além, é possível ainda sublinharmos o fato de que às professoras do corpo docente estava autorizado o trabalho prático apenas com os grupos femininos, os quais, em contrapartida, poderiam também ser conduzidos por um professor. De outro modo, o grupo masculino de alunos ficava, exclusivamente, ao encargo de um professor do mesmo sexo.

Vale lembrar, ainda na esteira dessa discussão, alguns espaços curriculares que sublinhavam essas posições identitárias ligadas ao sexo e, por sua vez, à sexualidade. Se para as aulas teóricas não havia restrições, ou seja, homens e mulheres coabitavam o mesmo espaço educacional; para as aulas práticas a diferenciação dos alunos por sexo servia como uma estratégia de definição de lugares e gerenciamento de potencialidades.

Esse foi o caso, entre outros, das disciplinas ligadas à Ginástica Rítmica e ao Futebol. Sobre a primeira, que se constituiu como uma modalidade esportiva mundial eminentemente feminina, destacamos que apenas as professoras mulheres tiveram acesso aos seus conhecimentos. Isso seria compreensível se, no interior dessa disciplina acadêmica não estivessem inseridos, para além dos conteúdos da própria ginástica, também àqueles relativos à dança e à expressão corporal. Desse modo, não somente os homens que se formavam professores de Educação Física não estavam sendo preparados para o trabalho com os referidos conteúdos, como

<sup>134</sup> Destaca-se que, até os dias atuais, nenhuma mulher ocupou o cargo de direção da ESEF.

também, os alunos nas escolas, igualmente separados por sexo nas aulas, cresciam sendo socializados a partir de conteúdos “autorizados” e “desautorizados” a participar de sua educação.

Assim, sem muitas dificuldades, é possível identificarmos que características como leveza, graça, movimentos “arredondados” e suavizados deveriam ser sublinhadas na identidade de mulheres no mundo esportivo, ao mesmo tempo, em que deveriam ser apagadas das identidades dos homens viventes nesse mesmo mundo.

O caso da disciplina de Futebol também nos traz um exemplo interessante. Até meados da década de 1970, a referida disciplina era ministrada a todos os alunos, porém, às mulheres, cabia apenas a formação em nível teórico. “As meninas não jogam futebol não, né?” – Questionou-me curiosa a esse respeito, a Prof<sup>a</sup> Ademira Tagliari (2010), aluna da Escola na década de 1940. Mostrando-se bastante surpresa com minha resposta afirmativa, continuou: “Nós não, nunca praticávamos o futebol! [...] Mas aprendíamos pela teoria como é que era!”(TAGLIARI, 2010, p. 8).

Em outras palavras, o cenário em que a ESEF nasce e se sustenta em seus primeiros 30 anos é marcado por muitas incertezas no que diz respeito ao trato com a questão mulheres x esporte. Se a discussão já iniciara, ao menos, uma década antes, anunciada, entre outros, pelos periódicos da área que abriam espaços ao discurso médico para o alavancar de questões centrais do tipo “Deve ou não a mulher desenvolver sua força?” (DEVE ou não... 1937, p. 21); vem a ganhar força com a promulgação do Decreto-Lei n. 3199, de abril de 1941.

Em seu artigo de número 54<sup>135</sup>, o referido Decreto-Lei tornava evidente a ideia de que as mulheres poderiam sim adentrar ao mundo esportivo, desde que fossem resguardadas as suas características “inatas”, ou seja, aquelas mesmas que faziam referência a uma ideia de “natureza feminina”, frágil e dócil em essência. É também o que nos traz Farias (2011), ao compartilhar um dos achados de sua tese, cujo objeto central de análise foi justamente a construção da identidade feminina no mundo esportivo: a partir do referido decreto-lei, a autora demonstra que se formalizou a interdição das mulheres a algumas modalidades esportivas, tais como

---

<sup>135</sup> Durante o período do Estado Novo, no artigo 54, do Decreto-Lei de 14 de abril de 1941, constava: “[...] às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições da sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos (CND) – criado pelo mesmo decreto para orientar, fiscalizar e divulgar os esportes no Brasil – baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país”.

as lutas, boxe, salto com vara, salto triplo, decatlo, pentatlo, *rugby*, polo e polo-aquático. Alimentando nossa discussão, o *futebol* integra o grupo das práticas proibidas para mulheres e, assim, permanece até a revogação do artigo citado, no ano de 1979<sup>136</sup>.

A sustentação para tal medida legal recorreu à Medicina para se justificar socialmente: afinal, uma vez que inscritas na materialidade do corpo humano, as ideias se pretendiam naturalizadas e, por isso mesmo, incontestáveis. Assim, de posse dessa tradição, o campo da Educação Física, em especial os esportes, por muito tempo recorreu à biologia para explicar diferenciações que foram criadas nas esferas sociais. Apesar de comportar também tensões e negociações que administram equilíbrios simbólicos, contratos e compromissos mais ou menos temporários, conforme diz Perrot (2007), a relação entre gêneros é historicamente marcada pela desigualdade, por uma diferença hierárquica na ordem e na disposição do espaço social. Nessa compreensão, a fala da Prof<sup>a</sup> Olga Echart (2004) nos traz uma visão bastante prática dos rumos tomados por esses direcionamentos de ordem sexualizante que atravessavam a ESEF:

Geralmente os médicos que falavam disso, que a natureza da mulher não permitia. Por exemplo, era muito prejudicial para a mulher receber bola no peito, o futebol de salão, também, a parte de jogar futebol, a mulher não tinha sido preparada para isso. Era o problema a bola e o outro problema eram as lutas [...] Eles achavam que não poderia ter lutas, porque a mulher tinha sido preparada para, naquela época, em 1941, ser mãe. Por que ela iria lutar? Por exemplo, para lutar, ela precisaria fazer muitos exercícios para ter tonicidade eficiente. [...] Os médicos achavam horrível porque a mulher iria se deformar para lutar. Quer dizer, não foi tanto a proibição por proibir, é porque achavam que isso não estava de acordo com o corpo da mulher, que era preparado para outra função. (ECHART, 2004, p. 24-25).

Segundo as ideias de Perrot (2000), somos assim levados a fugir de interpretações dicotômicas que ora destacam apenas a vitimização das mulheres no mundo do trabalho, ora o seu contraponto, ou seja, a insubordinação total ao arranjo social. Segundo a autora, antes devemos estar atentos para não subestimar a capacidade das mulheres de se apropriar do evento, segundo seus próprios interesses, e a ele imprimir novas versões, tão modernamente compostas, por

---

<sup>136</sup> De acordo com Farias (2011), o artigo 54 do Decreto Lei 3199, de 14 de abril de 1941, foi revogado em 1979, sendo que o futebol feminino só foi reconhecido por lei em 1982.

infinitas possibilidades.

Entre essas oposições, em meio a comportamentos e ações que mesclavam nuances de tradição e vanguarda, é que situamos os professores e, sobretudo, as professoras formadas pela ESEF no período analisado. Transitando entre espaços autorizados e outros, em franca conquista na sociedade sul-rio-grandense, as mulheres formadas pelos cursos da ESEF ascendiam ao status de profissionais da área da educação, ao mesmo tempo em que optavam ou não por constituir suas famílias e a elas dedicar parte de seu tempo.

Nessa esteira, não foi incomum encontrarmos expressões de teor igual a esta, trazida pela Prof.<sup>a</sup> Ademira (2010). Em tom sério e objetivo, a referida professora traz em sua fala uma posição social diferenciada a essa época e que se propôs a ser, inclusive, um alerta a nós, mulheres profissionais de hoje: “Você trate de ter uma profissão que é mais garantido! A gente tendo uma profissão, um ordenado, eles respeitam a pessoa. Não tendo nada a gente tem que se sujeitar” (TAGLIARI, 2010, p. 13).

Ao que pudemos interpretar dessa e das demais falas das entrevistadas, as presenças masculinas em suas vidas – os pais e/ou os esposos - representaram padrões importantes e significativamente relevantes naquilo que se pode compreender por produção de si. No entanto, ao que parece, tais presenças não serviram ao trabalho de imposições de vontades e, nem mesmo, de um redirecionamento forçado de suas carreiras. Ao contrário do que ocorria com as mulheres atletas, que na maioria das vezes se viam obrigadas a realizar uma escolha entre a profissão e o casamento, frequentemente preferindo a “segurança” do segundo em detrimento à “efemeridade” da primeira; as professoras de Educação Física, protegidas pela atmosfera do magistério, encontravam em suas profissões uma possibilidade maior de viver a sua escolha no mundo do trabalho.

É possível pensarmos assim, que a ESEF impulsionou e acompanhou a carreira daqueles que podemos chamar “os primeiros professores de Educação Física” do estado do Rio Grande do Sul. Irradiando seus diplomas e seus saberes por diversas regiões do Estado, através da política de formação de professores especializados da qual fez parte, a ESEF é aqui compreendida não somente como condição para o delineamento do campo da Educação Física no Estado, mas igualmente, para a sua modernização.

De volta às suas realidades escolares, os professores e as professoras ali

formados levaram consigo novos olhares e novas compreensões sobre as finalidades e os métodos de ensino da Educação Física na escola. Renovando os ares de um ambiente comum e, porque não dizer, desinteressado e desinteressante às aulas de Educação Física, os novos professores, socializados às novas maneiras de ensinar, podem ser compreendidos como mensageiros de uma modernização da escola.

A esse respeito, a Prof.<sup>a</sup> Zilca (2011) recorda, bem humorada, um dia especial de aula, em uma das escolas de Caxias do Sul. Procurando inserir pequenos jogos lúdicos em suas rotinas diárias, foi repreendida pela ação conservadora da diretora:

Então eu começava com brincadeiras desde o aquecimento. A diretora vinha pra janela e dizia: O que é isso? É recreio? E eu dizia: Não, é um aquecimento! E ela continuava: Estudaram o quê [em Porto Alegre]? Correr, pular e gritar? (MONTANARI, 2011, p. 25).

Na mesma medida, a Prof.<sup>a</sup> Zilca (2011) recorda sobre a mudança de sua visão sobre os critérios que compunham a sua forma de avaliar os alunos. Aplicando os conhecimentos adquiridos na ESEF, passou a inquietá-la a ideia de que os alunos fossem avaliados, ao final do ano letivo, somente a partir de quesitos relacionados à frequência, ao “gosto pela atividade” e à socialização com os colegas. Mesmo que reconhecendo suas importâncias na composição do conceito final, passou a compreendê-los como pilares insuficientes na tarefa de relacionar os objetivos a que se propunha a aula Educação Física e às maneiras de “medir” seus alcances e avanços na vida do aluno:

[...] se a criança tem gosto para a Educação Física, ela faz bem; se ela é disciplinada, vamos valorizar [...] A Educação Física também busca a sociabilidade, vamos valorizar. **Mas só isso não mede o que realmente é a Educação Física**, pelo menos nos objetivos, então tem que haver pelo menos uma notinha. Diga-se se essa criança tem, não digo pra baixar nota, mas pra observação. Se tem a coordenação do salto ou não tem, se ela tropeça nos próprios pés quando corre, se ela cai com facilidade, se ela é desonesta no jogo[...]. (MONTANARI, 2011, p. 33, grifos nossos).

Ao que parece, despontava, aos poucos, uma nova concepção de Educação Física na medida em que se iniciava uma busca pela determinação de seu objeto real de estudo no ambiente da escola. O que deveria ensinar? O que as(os) alunas(os) deveriam ser capazes de fazer e refletir a partir de seus conhecimentos?

Embora essas sejam questões que mereçam respostas até os dias de hoje, a fala acima, representando a realidade educacional da década de 1950, nos leva a pensar que o movimento de especialização das(os) professoras(es), deflagrado no Estado, pela ESEF, foi capaz de incitar um movimento mais amplo de inquietações e, também, de busca por definições para a área. Para além, é possível percebermos, nesse contexto, que a Educação Física, aos poucos, definia-se como um grupo de conhecimentos importantes, na medida em que passava a ocupar lugares mais amplos na vida das(os) alunas(os), para além daqueles circunscritos pelos pátios e pelos galpões escolares.

De outro modo, é possível pontuarmos que essa ocupação se deu, justamente, pela inserção de novas práticas e exercícios sistematizados, para os quais os alunos se sentiam atraídos a realizar. Para além, como enfatiza a fala da Prof.<sup>a</sup> Julita (2011) - a adaptação das atividades ao universo escolar e às faixas etárias e, num sentido mais amplo, a variabilidade de formatos e diálogos que foram propostos pelas novas metodologias de ensino aprendidas, em sua maioria, na formação profissional - podem ser compreendidas como um contexto de mudanças que possibilitou a entrada da Educação Física no centro da vida escolar e, num sentido mais ampliado, na vida comum dos alunos:

Nós fazíamos teatro, com canto, com dança. Eu preparava cantos, preparava dança. Dança cigana, dança espanhola, tudo se preparava, não é? Tudo tocava para o professor de Educação Física. O professor de Educação Física era o máximo! Aí começavam a surgir os times para as competições, começou a crescer. As escolas começavam a participar porque, uma escola aqui, uma escola ali. Salto em distância, salto em altura, corrida de velocidade, revezamento. Então o aluno tinha noções de tudo isso. (STALLIVIERI, 2011, p. 16).

Essa irradiação do novo, acima retratada na fala da Prof.<sup>a</sup> Julita, pode ser encontrada, aos poucos, em várias regiões do Estado, ganhando proporções que foram além do contato com os novos conteúdos e formas de ensinar as atividades. Afinal, podemos pensar que o que a ESEF “devolvia” às escolas após a formação era muito mais do que novos jogos, novas brincadeiras ou novas formas de movimento. Num pensamento mais amplo, do qual somos afeitos, a volta desses professores formados às suas realidades escolares e culturais representou a



inserção de uma nova forma de pensar a Educação Física, que possibilitava compreendê-la enquanto disciplina escolar e, também, enquanto profissão.

Adotamos por empréstimo, novamente, o caso das escolas serranas do Estado. Sublinhando o início de uma onda de mudanças estruturais na Educação Física da cidade natal, da qual se orgulha em participar de forma ativa e apaixonada, a referida professora pontua o fato de que muitos professores adentraram o campo da Educação Física, a partir de seus incentivos. Na posição de Supervisora do Ensino Primário, da então 4ª Delegacia de Educação, a Prof.<sup>a</sup> Julita atuou de forma fervorosa numa campanha de especialização dos professores que iriam atuar com a Educação Física nas escolas da serra sul-rio-grandense.

Em outras palavras, se de um lado já havia professoras formadas pela ESEF atuando nas escolas da serra e região, havia também, em contrapartida, um número muito maior que atuava sob a insígnia do professor “a título precário”, ou seja, sem qualquer formação específica para estar ali nessa função. Assim, diante dessa realidade, a jovem coordenadora se lançou a um duplo movimento de organização e profissionalização do campo: incentivou outros professores a irem a Porto Alegre, cursar a ESEF e, na mesma medida, “trouxe a ESEF” à serra gaúcha para oferecer formação a seus professores. Nessa compreensão, em finais de semana e períodos oportunos do ano letivo, a Prof.<sup>a</sup> Julita trazia professoras(es) especializadas(os) de Porto Alegre para oferecer atualização periódica aos professores ali alocados.

De outro modo, cabe ressaltarmos que, à medida, em que o final do período analisado foi se aproximando, pode-se notar uma crescente procura de alunos provenientes da própria cidade de Porto Alegre e de regiões vizinhas a ela. Sobre isso, entre outros fatores, pontuamos a criação de outras instituições de ensino que começaram a ofertar o curso de formação em Educação Física e que estavam localizadas em regiões mais longínquas.

Assim, paulatinamente, a ESEF compartilhava a sua função formadora com outras instituições, as quais passaram a atrair, por sua vez, os interesses e as possibilidades de acesso daqueles alunos que residiam nas regiões em que estas foram sendo criadas. Todavia, não poderíamos deixar de registrar a participação da Escola também nesse processo de irradiação, no qual pontuamos a presença de professores oriundos da ESEF no corpo docente pioneiro de praticamente todas essas novas escolas formadoras que surgiram no campo. “A Escola de Educação Física, praticamente, foi a mãe de todas as outras que estão aqui!” – Afirma o ex-

professor da ESEF, Francisco Camargo Netto (2005, p. 22), ao referir-se justamente, a esse processo de contribuição da ESEF, para a construção das estruturas iniciais das demais instituições formadoras.

É, pois, a partir do Decreto n. 997, de 21 de outubro de 1969, assinado pela junta militar que então representava a Presidência da República, que a ESEF passava a integrar a UFRGS. Na ocasião do mesmo decreto, a Escola de Educação Física de Minas Gerais e a Escola de Serviço Social de Natal passavam a integrar, respectivamente, a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Importa destacarmos que tal processo fora incentivado pela Lei n. 5540 de 28 de novembro de 1968, a conhecida lei da “Reforma Universitária”, que passou a determinar que a existência de centros isolados de ensino superior deveria se dar apenas em caráter excepcional. Ao mesmo tempo, a Reforma previa a “aglutinação” desses centros isolados, como a ESEF, às universidades existentes no mesmo distrito geo-educacional.

De maneira pontual, pode-se localizar a influência direta da ESEF na manutenção dessa política de aglutinação, ao percorrermos o processo de criação da Escola Superiores da Fundação Educacional do Vale do Jacuí de (Cachoeira do Sul) e a Escola Superior de Santa Cruz do Sul<sup>137</sup> (na época, pertencente à Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul)<sup>138</sup>.

Ambas as instituições passaram a “conveniar-se” com a ESEF de Porto Alegre, configurando-se como uma extensão da primeira, e os vínculos se materializavam na figura dos seus coordenadores, que mantinham e organizavam as estruturas das duas novas Escolas: para a primeira, foi designado o Prof. Francisco Camargo Netto e, para a segunda, o Prof. Coronel João Francisco Sofia (NETTO, 2005).

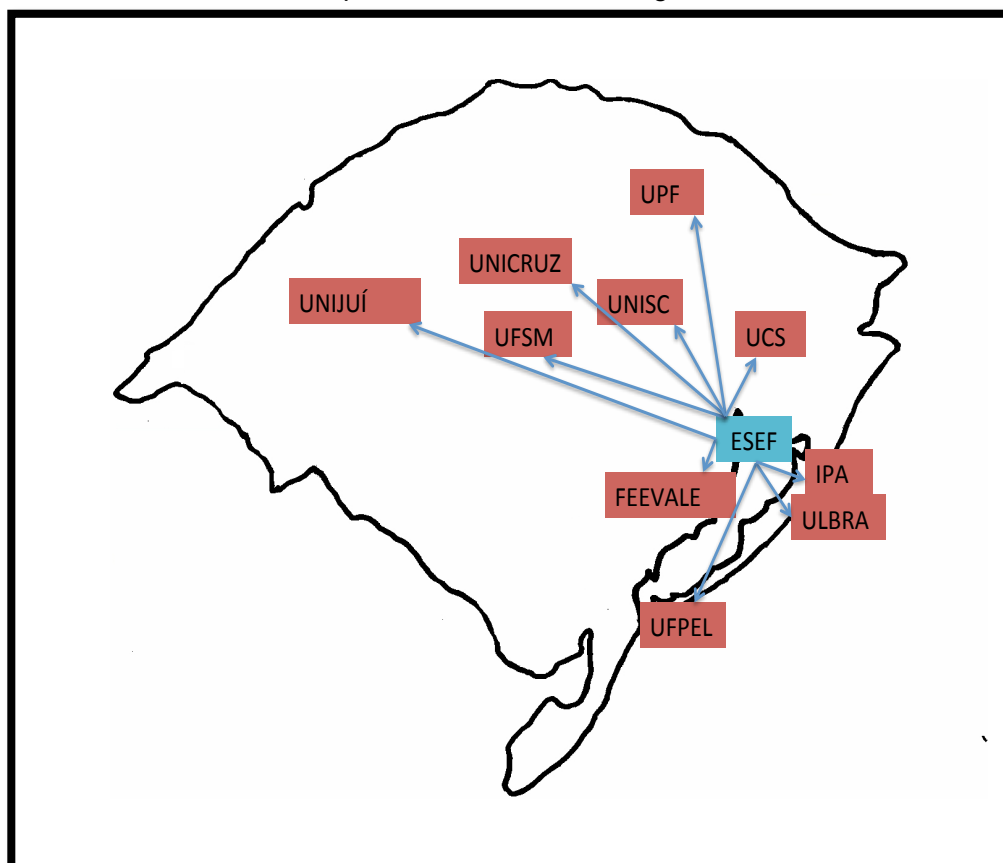
---

<sup>137</sup> “Em março de 1970 começou a funcionar a quarta instituição voltada à oferta de cursos superiores em Santa Cruz do Sul: uma extensão vinculada à Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS. As primeiras discussões sobre ter na cidade um curso de Educação Física começaram no ano anterior, quando se realizou em Santa Cruz do Sul um Encontro Estadual de Professores de Educação Física, organizado pelo professor Fernando Vilela Monteiro. Posteriormente, com intermediação do Cel. Adil Mueller Quites, titular da Diretoria de Educação Física da SEC, o plano de instalar uma Extensão da ESEF obteve parecer favorável do Dr. Jorge Furtado, Chefe do Departamento de Educação Física e Cultura da UFRGS” (KIPPER; NEUMANN, 2012, p. 30).

<sup>138</sup> Atualmente, as referidas Escolas Superiores correspondem ao Centro de Educação Física da Universidade Luterana do Brasil, campus Cachoeira do Sul e, Centro de Educação Física da Universidade de Santa Cruz do Sul.

Nessa compreensão, a Ilustração 31 se propõe a dar-nos uma visão ampla desse processo de expansão dos cursos superiores no Estado, contando para tal, com a participação direta e indireta da ESEF da capital.

Ilustração 31 - Mapa das Escolas Superiores de Educação Física do Rio Grande do Sul que, na década de 1970, apresentaram em seu corpo docente, professoras(es) formadas(os) pela ESEF de Porto Alegre



Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Nesse movimento, importa destacarmos alguns nomes que conseguimos localizar nas Escolas Superiores de Educação Física que se irradiaram pelo Estado, na década de 1970. Como professoras(es) pioneiras(os) do curso de Educação Física da Universidade de Caxias do Sul, destacamos: Juliano de Moraes Viégas, formado pela ESEF em 1960; Joice Elisa Baumgarten, formada pela ESEF em 1970; Airton da Silva Negrine, formado pela ESEF em 1971 e Francisco Xavier de Vargas Neto, formado pela ESEF em 1972.

Como professoras(es) pioneiras(os) do curso de Educação Física do Instituto Porto Alegre, destacamos: Washington Gutierrez, formado pela ESEF em 1965 e Ícaro da Silva, formado pela ESEF em 1965. Como professoras(es) pioneiras(os) do

curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, destacamos: Cecy Funck Rubin, formada pela ESEF em 1964; Haimo Hartmuth Fensteiseifer, Heloísa Pfeifer de Vasconcellos, Pedro Luiz Beno Lang, formado pela ESEF em 1967; Jefferson Thadeu Canfield, formado pela ESEF em 1965; Ruy Jornada Krebs, formado pela ESEF em 1969 e Floriano Dutra Monteiro (MAZO, 2010).

Como professoras(es) pioneiras(os) do curso de Educação Física do Centro Universitário FEEVALE (na época, Federação dos Estabelecimentos de Ensino Superior de Novo Hamburgo) destacamos: James Adão Ludwig, formado pela ESEF em 1963 e Benno Becker Junior, formado pela ESEF em 1964. Como professoras(es) pioneiras(os) do curso de Educação Física da Universidade de Passo Fundo, destacamos: Luba Ferraz, formada pela ESEF em 1952 e Volmar Antonio de Souza, formado pela ESEF em 1965. Como professoras(es) pioneiras(os) do curso de Educação Física da Universidade de Santa Cruz do Sul (na época, Associação Pró-Ensino em Santa Cruz do Sul), destacamos: Adil Müller Quites, formado pela ESEF em 1945 e Otavio Angra Ohlweiler, formado pela ESEF em 1970.

Como professoras(es) pioneiras(os) do curso de Educação Física da Universidade da Região da Campanha, (na época, Fundação Áttila Taborda), destacamos: Wagner Brito Previlali, formado pela ESEF em 1960. Por fim, como professoras(es) pioneiras(os) do curso de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, destacamos: Wamisa Moreira Esteves, formada pela ESEF no ano de 1944. Para além, cabe destacar os nomes dos ex-professores da ESEF Francisco Camargo Netto, e Alduíno Zílio, formado pela ESEF em 1963, como aqueles que colaboraram ativamente na construção do projeto que idealizou o Curso Superior de Educação Física da Universidade Luterana do Brasil.

Por fim, vale destacarmos que durante os 30 primeiros anos de sua existência, a ESEF cumpriu sua função precípua ao oferecer ao campo da Educação Física sul-rio-grandense a sua principal contribuição: a formação de mão-de-obra especializada para a atuação nas escolas. Nessa compreensão - na qual se torna inegável a importância da Escola para construção das bases da Educação Física enquanto campo de conhecimento no Estado - é interessante pontuarmos, em números, os resultados desse empreendimento educacional. Assim, após o processo de formação, a ESEF devolveu ao campo um total aproximado de 1.143 professoras(es) especializadas (os) em Educação Física. Desse total, em média 414

professoras(es) formaram-se pelo Curso Normal, ao passo que, 729 professoras (es) graduaram-se pelo Curso Superior.

Diante do esforço analítico e interpretativo de todo o exposto, no capítulo que segue serão apresentadas as principais conclusões que nos levaram a sustentar e a defender o argumento central desta tese.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tão bom viver dia a dia  
A vida assim, jamais cansa.  
Viver tão só de momentos  
Como estas nuvens no céu.  
E só ganhar, toda a vida,  
Inexperiência... esperança...  
E a rosa louca dos ventos  
Preso à copa do chapéu.  
Nunca dê um nome a um rio:  
Sempre é outro rio a passar.  
Nada jamais continua,  
Tudo vai recomeçar! [...]*

Mario Quintana – “Canção do dia de sempre”

Trazer a literatura de Quintana, nesse derradeiro momento, deflagra um objetivo muito claro diante da teoria sócio-histórica que sustentou a tessitura desta pesquisa: sublinhar um sentido de inesgotabilidade que lhe é intrínseco. Como tal, muitos outros nomes poderiam ter sido dados ao “rio” ao qual nos propusemos a cruzar, na mesma medida em que muitos outros significados poderiam ter nos servido de motivação para esse rito de nomeação. Assim, se pesquisar é fazer opções que nos levam a visitar lugares ainda desconhecidos, os recomeços figuram como elementos inevitáveis do processo na medida em que são, ora compreendidos como pontos de partida, ora avistados como pontos de chegada. Imbuídos, portanto, do sentido processual do conhecimento histórico, tais recomeços podem ser compreendidos como os momentos do vir a ser, ou seja, aqueles que conduzem a trama histórica a um universo infundável de possibilidades alternativas.

Dentro desse espectro tão vasto, as posturas investigativas que assumimos diante das fontes históricas coletadas ao longo do processo, conduziram-nos ao encontro de uma Escola Superior de Educação Física polissêmica, atravessada pelo engendramento das ações políticas, culturais, econômicas e educacionais de seu tempo. Cabe lembrarmos, portanto, que a origem da referida instituição, no ano de 1940, remonta a um tempo e a um espaço histórico que imprimiu uma lógica de funcionamento muito peculiar à sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, estipulou objetivos muito bem definidos a serem alcançados como consequência quase direta do bom andamento dessa engrenagem.

Assim, os principais setores públicos e privados que formavam a base da sociedade brasileira foram recrutados e redimensionados para levar a feito a construção imediata de um novo Brasil. O tempo corria, e as relações se complexificavam na trama organizacional da emergente nação republicana e, a essa altura, já não era mais considerado suficiente se distanciar, temporalmente, do antigo e atrasado marco Imperial. Antes, era necessário escrever de novo o Brasil, ou seja, reescrevê-lo em suas estruturas mais basilares.

Essa nova tentativa de “alfabetização” do povo brasileiro, levada a feito no período político do Estado Novo (1937-1945), deveria ser incorporada pelo novo cidadão a partir de um processo gradual e atraente, para o qual o indivíduo desconhecesse formas de resistência. Incorporar uma nova ideia de nação, aqui fazendo uso do sentido atribuído por Bourdieu (1998) a esse termo significava dizer que tal concepção deixaria de estar localizada externamente ao indivíduo e passaria a fazer parte de si, por meio de disposições duráveis inscritas de forma definitiva em seu corpo.

Nesse sentido, na mesma medida em que o corpo passou a ser compreendido como uma das principais manifestações dos significados pretendidos à nova nação brasileira tornava-se objeto de interesse e lapidação da correspondente política educacional emergente. Afinal, na nova ideia de Brasil não havia mais espaço para se admitir mensagens contraditórias e confusas, distorções de um modelo idealizado ou mesmo, releituras e interpretações vindas de fora: o corpo do novo brasileiro deveria representar a saúde, o progresso, a limpeza, o domínio e, sobretudo, o equilíbrio harmônico de todas essas ações com eficácia e eficiência própria.

Nessa empreitada de educação e civismo, a educação, sobretudo, aquela ocorrida no interior das escolas primárias, secundárias e normais do Estado, despontava nesse cenário pedagógico como um dos principais veículos de acesso “natural” ao novo modelo circulante no âmbito nacional. Em outras palavras, longe de ser um processo espontâneo, a educação escolarizada assumiu essa função de inserir, gradativamente, o indivíduo recém-chegado (a saber, as crianças e jovens) ao mundo social que, com suas regras de funcionamento pré-estabelecidas, já o precedia. Assim, nesse processo de mudanças de posições no espaço social, a escola se esforçava no trabalho pedagógico de transformar a criança no aluno, ao

imprimir-lhe uma educação voltada à adequação de suas potencialidades à manutenção ou avanço da sociedade que emergia.

Nesse cenário, a disciplina Educação Física ocupou lugar de destaque na renovação do ideário educacional sul-rio-grandense, ao ser responsabilizada pelos cuidados diretos com o corpo das (dos) alunas (os), seus usos eficientes em prol de suas potencialidades físicas, ao mesmo tempo em que deveria criar as condições corporais para que as mensagens de um novo Brasil fossem por ele sustentadas e transmitidas. Na esteira desse processo de escolarização da Educação Física no Rio Grande do Sul, pudemos perceber um movimento gradual de ocupação de espaços e tempos curriculares, que era acompanhado por outro movimento, de igual importância, refletido nos investimentos e exigências direcionados à formação de professoras(es) para o trabalho. Nota-se que, embora estabelecidas em lei, tais exigências de formação profissional não eram atendidas, em sua maioria, pelos clubes esportivos que aqui estavam instalados.

Instituíam-se, assim, via política de formação de professoras(es) especializadas(os), as primeiras ações concretas em prol da construção do campo da Educação Física no estado do Rio Grande do Sul. A esse respeito, a análise e interpretação das fontes históricas aqui selecionadas nos permitiu afirmar o argumento central que sustentou a construção desta tese: a ESEF possibilitou a construção do campo da Educação Física no Rio Grande do Sul, ao responsabilizar-se pela formação das primeiras gerações de professoras(es) especializada(os) para o trabalho no âmbito escolar. Nessa direção, também torna-se possível afirmar que o campo da Educação Física no Rio Grande do Sul inicia sua estrutura a partir dos investimentos que foram feitos na disciplina escolar.

Para a compreensão e sustentação de tal argumento, três grandes perguntas referenciaram a discussão. A primeira delas se interessou em mapear as estruturas de formação docente, anteriores à ESEF, que possibilitaram e fomentaram sua chegada ao campo, no ano de 1940. Nesse cenário, tornou-se possível perceber a trajetória ascendente da disciplina Educação Física no contexto educacional do Rio Grande do Sul, sendo notadamente marcada por movimentos não lineares de avanços e retrocessos.

De uma breve disciplina semanal, citada pela primeira vez no currículo da Escola Normal de Porto Alegre, no ano de 1877, a Educação Física veio a ocupar, em 1940, o espaço de uma Escola Superior especialmente destinada ao trato com



os seus saberes, cuja estrutura oferecia cursos formadores com duração mínima de um ano letivo. Entre esses dois extremos do processo de construção da Educação Física enquanto campo de conhecimento - que, por vezes, devem ser lembrados como parte integrante de um *continuum* que se (re) cria até os dias de hoje - movimentos marcantes surgiram na tentativa de diferenciação e legitimação da Educação Física no espaço escolar, via formação de professoras(es).

Se a disciplina, inicialmente designada pela denominação de “Gymnastica” ganhava, pouco a pouco, mais importância na política educacional do período, conseqüentemente, mais tempo e mais espaço deveriam ser destinadas a ela nas grades curriculares das escolas formadoras de professoras(es). Nessas, por sua vez, a análise nos permitiu identificar a presença de não apenas uma forma de ensinar a Educação Física, mas sim, de concepções variadas, provenientes de diferentes correntes de pensamento, que refletiam, justamente, a falta de um trabalho unificado e centralizado desde a preparação das(os) professoras(es).

Assim, foi possível afirmar que nesse momento inicial, para além do Método Francês, (trazido como norma adotada, segundo a literatura especializada), as(os) professoras(es) sul-rio-grandenses também foram socializados nos preceitos do Método Sueco de Ginástica, inserido na grade curricular da Escola Normal no ano de 1909. No mais, foi igualmente possível pontuarmos que, embora as escolas formadoras não trouxessem em seus currículos oficiais menções feitas ao Método Alemão de Ginástica, o que ocorria de fato em algumas escolas primárias era a condução das aulas de Educação Física por professores alemães. Nesse cenário, o nome do professor Georg Black é merecidamente destacado, pois seus ensinamentos de Ginástica Alemã marcou o início das aulas de Educação Física para muitas escolas de Porto Alegre e cidades vizinhas, como foi o caso de São Leopoldo.

Nesse mesmo contexto, foi possível identificar uma mudança na designação do nome da disciplina “Gymnastica” que, já no ano de 1906, passou ter um recuo na grade curricular dos cursos de formação de professoras(es) do momento. O que antes se configurava como uma disciplina, assim descrita e alocada no arranjo do currículo, agora passava a ser identificado como um conteúdo, chamado “Educação Physica”, inserido no bojo da disciplina denominada “Pedagogia”. Nessa leitura, houve um esvaziamento de um lugar curricular próprio destinado aos saberes ligados à Educação Física, na medida em que a noção de “Educação Physica” se

encontrava dispersa pelo currículo de formação docente. De caráter geral e abrangente, tal noção poderia facilmente ser percebida nos diferentes programas de ensino, na organização dos tempos e espaços escolares, na higiene e inspeção médica nas escolas e suas rotinas. Na mesma medida, havia, a partir da atenção dada ao corpo, um alargamento da compreensão desta disciplina denominada “Pedagogia”, antes concentrada apenas no aperfeiçoamento das dimensões intelectuais e morais.

Situação semelhante permaneceu no currículo proposto no ano de 1909. Ainda, no interior da disciplina Pedagogia, os saberes ligados à Educação Física começaram a ser descritos pela denominação “Gymnastica”, agora aparecendo de forma específica: “Gymnastica” Sueca, novamente deflagrando uma situação de instabilidade de ideias que atravessava o campo em nível nacional. Somente em 1916, pudemos perceber que a disciplina de “Gymnastica”, (sem especificações ao método) finalmente se consolida no arranjo mais geral do currículo, deixando de fazer parte, efetivamente, dos saberes da disciplina Pedagogia. É interessante pontuarmos que nesse processo de (in)definições no ambiente escolar sul-rio-grandense, nas primeiras décadas do século XX, a “Gymnastica”, aparece como a primeira forma de sistematização das práticas corporais nos currículos dos cursos de formação docente.

Nesse caminho, compreender o lugar da “Gymnastica” na educação escolar do Rio Grande do Sul do momento em questão, possibilitou-nos perceber a atmosfera de transformações que perpassou a prática educativa como um todo, ressignificando o que se apresentava conceitualmente sobre a própria noção de escola e suas finalidades. A partir das convicções defendidas pelos documentos legais, regimentos escolares e outros materiais pedagógicos produzidos no momento, percebeu-se a adoção de um conceito de educação mais dinâmico, ritmado e fluido, que parecia solicitar o movimento corporal como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, é possível apreendermos que, pouco a pouco, a noção de movimento corporal, num sentido amplo, e de “Gymnastica”, como lócus principal desse feito ganhava espaço nas formas de se pensar e se fazer a Educação. De forma intensificada pelas demais disciplinas curriculares, para além da “Gymnastica”, o corpo e suas potencialidades de movimento pareciam começar a fazer parte do

ensino e da aprendizagem de todos os saberes que a escolas regulares do Rio Grande do Sul deveriam transmitir aos alunos.

Atuando como norte na construção desse ideário educacional, estavam em voga, nos grandes discursos emergentes, as convicções que pretendiam modernizar a sociedade brasileira através da educação escolar. Se, de um lado, para a sociedade sul-rio-grandense, modernizar pressupunha o ato de apartá-la das doenças da época, educando-a para a higiene, para o asseio corporal e para a economia e a eficácia dos gestos motores, desde a entrada da criança na escola; de outro, esse movimento de modernização pedagógica exigia da escola sul-rio-grandense uma adequação de sua pedagogia aos modernos métodos circulantes, com vistas a tornar-se mensageira da saúde. Nesse processo de compreensão da Educação Física enquanto campo que foi se constituindo no Rio Grande do Sul, sobretudo, ao longo da primeira metade do século XX, parece-nos fundamental reconhecer a correspondência que passou a existir entre as ideias de movimento corporal, saúde e modernização.

Fruto das convicções do momento, foi a partir do currículo estabelecido no ano de 1929, para os cursos de formação docente, que a disciplina passou a chamar-se “Educação Physica”, definindo-se em tempo e espaço de forma paralela às demais. Em ambos os cursos de formação existentes no momento (Normal e Complementar), a nova disciplina estava presente em todos os anos letivos que os compunham e, para além, seus saberes começavam a integrar o rol de disciplinas presentes também nos exames finais. Como elemento de grande importância para o desenvolvimento do campo, vale reforçar a ideia de que o ano de 1929 também marcou o início de concursos para professores específicos para o trabalho com a disciplina de “Educação Physica”.

Diante da crescente tendência em prol do movimento corporal sistematizado no interior do ambiente escolar do Estado, não mais era suficiente às (aos) professoras (es) apresentarem gosto ou facilidade pela atividade física, como até então funcionavam os critérios para a escolha da docência: era necessário instrumentalizá-la(os)s para o atendimento às novas demandas. Tal preocupação, fez o ano de 1929 se destacar no calendário das políticas públicas para a formação de professoras (es) no Estado: ao mesmo tempo em que a Escola Normal inseria, definitivamente, a nova disciplina de “Educação Physica” em sua grade curricular, o professor Frederico Gaelzer lançava a público a primeira turma dos chamados

Cursos Intensivos. Com versões que se estenderam até o verão do ano de 1938, tais cursos podem ser considerados os primeiros esforços de formação especializada na área em todo o Estado.

De uma maneira mais ampla, foi possível compreender que os cursos de formação docentes disponíveis até o empreendimento dos Cursos Intensivos agiam mais no sentido de preparar, mesmo que minimamente, a(o) professora(or) para o trabalho “com” a Educação Física do que, propriamente, formar uma(um) professora(or) específico “para” a Educação Física. Com o deslocamento da formação para uma estruturação à parte, distante daquela oferecida pela grade curricular da Escola Normal, os Cursos Intensivos alimentaram, internamente, as bases de sustentação para uma formação diferenciada de professoras (es) de Educação Física no Estado que, poucos anos depois veio a se tornar insuficiente diante das emergentes demandas legais e pedagógicas, culminando com a criação da ESEF, no ano de 1940.

A segunda grande pergunta que nos auxiliou na sustentação do argumento central desta tese atravessou o estudo, justamente, no momento em que analisávamos a iminência da chegada da instituição ao campo, e se prolongou pelo tempo de seus primeiros anos de existência. Interessava-nos saber, nesse cenário, que dispositivos legais justificaram a criação de uma instituição escolar especialmente destinada à formação de professoras(es) para atuar com a Educação Física no Estado e, ao mesmo tempo, quais foram as disposições pedagógicas que caracterizaram as condutas e ações iniciais da ESEF.

No âmbito legal, ao deflagrar a Educação Física como elemento obrigatório em todas escolas e níveis de ensino, a Constituição Federal de 1937 se destaca como lei maior que deu voz a uma gama imensa de outras leis menores que, até então, tentavam tornar o ensino obrigatório da disciplina no Estado, no entanto, sem sucesso. Em outro sentido, a referida Constituição também tornou insuficiente a formação oferecida pelos Cursos Intensivos na medida em que estes preparavam as (os) professoras (es) apenas para a atuação na escola primária.

Outro reforço por meio da legislação veio com o Decreto nº 1.212, de 17 de abril de 1939, que anunciava a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), na cidade do Rio de Janeiro e, ao mesmo tempo, uma série de novas medidas que deveriam ser impressas aos rumos da Educação Física em todo o país. Reforçando a obrigatoriedade do ensino, então prevista pela Constituição de

1937, esse novo documento legal passou a especificar as exigências referentes ao nível de formação do professor que, diretamente, influenciariam nas suas possibilidades de atuação profissional.

No capítulo VI do Decreto nº 1.212 de 1939, que discorria sobre os benefícios concedidos pelo diploma, ficava posto que a partir da data de sua implantação, seria exigido, para o exercício da função de professora(or) de Educação Física a apresentação do diploma de Licenciada(o) ou de Normalista Especializada(o) em Educação Física. Sem a posse de um desses dois, as(os) professoras(es) atuantes estariam, a partir de então, exercendo ilegalmente suas profissões e os estabelecimentos de ensino nos quais estivessem trabalhando seriam, ao nível da lei, proibidos de funcionar.

Ao que consta para o cenário educacional do estado do Rio Grande do Sul, essa medida, por si só, já deflagrava uma considerável mudança ao campo de formação de professoras(es), ao colocar em risco as diversas atuações de professoras(es) normalistas, que não haviam frequentado os Cursos Intensivos ofertados pela Escola Normal, desde 1929. Assim, ao exigir o diploma de Normalista Especializada(o) em Educação Física, julgava-se que o ensino primário no Estado estaria minimamente protegido das improvisações e ausências daqueles mestres que pouco ou nada vivenciaram a respeito desses conteúdos em seu processo de formação. No mesmo compasso, o Decreto nº 1.212 de 1939 ainda previa exigências para o ensino da Educação Física em níveis mais avançados da vida escolar. Se o diploma de Normalista Especializada(o) na área previa a atuação apenas até o fim da escola primária, o diploma de Licenciada(o) possibilitava a atuação docente nos demais níveis de ensino.

Nesse cenário, também se tornou imprescindível compreender a Educação Física na vasta legislação educacional que procurou agir de forma incisiva na divulgação das questões nacionalizadoras, tão presentes na política no momento. Nesse recorte, no qual se destaca o rigor trazido pelo Decreto nº 1.545 de 1939, é interessante pontuarmos que a leitura atenta de tal legislação nos possibilitou evidenciar um caráter impositivo, que sublinhava certas ações autorizadas em detrimento do apagamento de outras, vistas como inadequadas e perigosas. E, ainda, o caráter pedagógico que, por sua vez, preocupava-se em (in)formar e posicionar corretamente os agentes sociais, sobre suas possibilidades de ser e agir.

É evidente que um dos grandes impulsos para a criação da ESEF de Porto

Alegre, no ano de 1940, veio justamente da necessidade de natureza legal e pedagógica, que procurou fazer com que o ensino da Educação Física estivesse presente em todas as fases da vida escolar, inclusive nos níveis pós-educação primária. De uma forma mais ampla, o novo governo instalado em 1937 passou a interessar-se pela educação escolarizada como um todo, na medida em que via em suas atividades, a possibilidade de realização dos desejos do Estado Novo para o Brasil. Nesse contexto, os conhecimentos da Educação Física dividem seu espaço educacional com aqueles advindos do campo da moral e do civismo, possibilitando-nos estabelecer entre eles, uma relação de proximidade muito grande. É, justamente nesse cenário escolar nacionalizador, que a Educação Física sul-rio-grandense marca o início da construção de seu campo.

Quanto às disposições pedagógicas que caracterizaram as condutas e ações da ESEF, alguns pontos merecem destaque. Conforme pode-se demonstrar, a influência da ENEFD na criação da ESEF no Rio Grande do Sul é inegável sob diversos aspectos. Recorrentemente, citada como parâmetro administrativo e pedagógico nos documentos estaduais que consultamos, a ENEFD aparece justamente com esse papel modelador das demais instituições formadoras que a seguiram no país e, em nosso caso especial, como padrão referenciado nas origens mais remotas da ESEF. Cabe ressaltar também que, nesse contexto, a ENEFD além de ser veiculada como um modelo de sucesso a ser seguido, também emerge no país com o *status* de instituição oficial, autorizada e, portanto, protegida pela atmosfera da ciência e da “verdade”.

Nesse sentido, analisar as bases originais de edificação da ESEF e, ao mesmo tempo, aquelas que tornaram sua sustentação possível de forma singular no Estado, ao longo de 30 anos, possibilitou-nos interpretar a referida instituição em uma dupla função: reprodutora em potencial de um modelo nacional; ao mesmo tempo em que produtora e protagonista de um modelo estadual. Em outras palavras, podemos considerar que a ESEF, influenciada pelos ares pedagógicos da ENEFD, trouxe ao Rio Grande do Sul a tentativa de operacionalizar a releitura e a unificação das condutas pedagógicas então aqui existentes e circulantes.

Para além de seguir a organização e oferecimento dos mesmos cursos já existentes na ENEFD, a legislação, a estrutura do corpo docente e diretivo e as rotinas pedagógicas aqui assumidas e postas em marcha foram elementos que reforçaram a compreensão da ESEF enquanto instituição que se pretendeu

reprodutora do modelo nacional. Tal similaridade fazia com que a recém-criada instituição fosse projetada a um nível de importância muito alto no campo da formação de professoras(es) no Estado. Desse modo, não foi difícil identificarmos, na dinâmica desse mesmo campo, o valor atribuído às novas formações profissionais que emergiam e, sobretudo, aos títulos profissionais que a materializavam. Na fala de professoras entrevistadas, foi possível pontuarmos uma série de características que fizeram dos diplomas expedidos pela ESEF objetos raros passíveis de conferir à raridade escolar que eles produziam ou decretavam, uma raridade social.

Mesmo diante de muitos esforços, a ESEF não nasce ligada à Universidade de Porto Alegre, como propunha a matriz nacional, mas sua filiação, durante os 30 primeiros anos de existência se deu ao nível do secretariado estadual. Nesse movimento de busca pela ESEF por dentro as instâncias organizacionais do Estado, dois pontos relativos a sua filiação de origem foram descortinados. O primeiro deles diz respeito, justamente, à necessidade de reconhecermos que a ESEF nasce filiada à SESP/RS e, somente dois anos mais tarde, em 1942, filia-se à, então, criada SEC/RS. O segundo ponto diz respeito à identificação de que sua subordinação ao Departamento Estadual de Educação Física (DEEF) ocorreu, igualmente, apenas no ano de 1942, quando o referido departamento foi, efetivamente criado, reconhecido e registrado na legislação estadual.

Ao afirmar-se em sua autoridade diante do campo, a ESEF é reconhecida pelo governo federal como a única instituição apta a emitir diplomas de formação profissional na área. Assim, enfrentando muitas disputas e jogos de interesse, a referida instituição concentra em si a função formadora do professorado de Educação Física. Nesses termos, diante da nova configuração que assumia a Educação Física em âmbito nacional, o Curso Normal e o Curso Superior ofertados pela ESEF, foram os celeiros de onde despontaram as(os) primeiras(os) professoras(es) especializadas(os) em Educação Física no Estado.

O Curso Normal de Educação Física se estabelecia no campo, portanto, com um crescente número de interessados, baseando a formação em uma exaustiva grade curricular que se estendia ao longo de um ano letivo. Para dar conta de finalizar essa formação em tempo hábil, o currículo do Curso Normal fora organizado para funcionar em tempo integral (manhã e tarde), o que resultou em uma formação bastante intensa e exigente como nos é retratado recorrentemente nas falas das

entrevistadas. Os excessos exigidos ao corpo - que deflagraram situações de emagrecimento e cansaço extremo - são os principais pontos de reflexão trazidos à tona.

Assim, as memórias do Curso Normal, embora saudosistas, denunciaram um processo muito apressado de formação que refletia, entre outras, a necessidade urgente de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. À custa de muito trabalho, era preciso atender às demandas provenientes das escolas primárias do Estado e, ao mesmo tempo, fazer cumprir a nova lei que organizava a formação profissional. Em outras palavras, o Curso Normal pode ser pensado como uma estratégia de “corrida contra o tempo”, rumo à marcha modernizadora que então atravessava a Educação Física sul-rio-grandense.

Para além do Curso Normal, a formação do professorado para a atuação nas escolas é ofertada pelo Curso Superior. Assim, no ano de 1941, inicia-se, no Estado, a primeira formação nesse nível de treinamento, estruturada sobre uma grade curricular com duração de dois anos. Cabe reforçar a ideia de que, a fim de diferenciar-se da formação Normal, a formação em nível Superior se deu de forma mais lenta e demorada, em que um número maior de saberes curriculares foram incluídos no período de preparação docente. As(os) professoras(es) foram preparadas(os) para atuarem em todos os níveis de ensino, procurando dar vazão ao atendimento das demandas então emergentes. Nesse sentido, podemos afirmar que a ESEF - além de ter sido criada como consequência de uma obrigatoriedade prevista em lei, sua instalação no campo e a consequente formação de professoras(es) em nível superior - permitiu o cumprimento real dessas mesmas prerrogativas legais direcionadas ao âmbito escolar.

Nesse contexto, a terceira grande pergunta que nos auxiliou na sustentação do argumento central desta tese, partiu justamente, da compreensão da singularidade da ESEF enquanto instituição protagonista no cenário estadual. Nesse sentido, mesmo guardando o âmbito nacional como horizonte de inspiração, procurou-se identificar quais as contribuições pedagógicas da ESEF para a construção do campo da Educação Física no Estado, durante o período em que permaneceu como única instituição especializada.

De acordo com a estruturação de pensamento aqui trazida, é recorrentemente sabido que os objetivos nacionalizadores de conformação de um novo Brasil estavam em voga na política educacional que permeava as ações do período e, ao



mesmo tempo, é igualmente sabido, a partir de uma literatura incansavelmente redundante, sobre as heranças médicas e militares que marcaram a história da Educação Física brasileira, encontrando seu ápice na estruturação de uma Escola Nacional. Nesse caminho, foi inevitável admitirmos que se a ENEFD fora gestada e conduzida, em sua gênese, por professores e diretores médicos e militares; esse foi o padrão adotado como correto, adequado e seguro, também pela ESEF, em terras sul-rio-grandenses.

No entanto, novas perguntas moviam nosso interesse e nos projetavam para além do tão inespecífico lugar comum. Afinal, que contornos tomaram as características/contribuições das instituições médicas e militares, na constituição da ESEF do Rio Grande do Sul? Em outros termos, seria possível narrar uma história da instituição, sem passarmos pelos anseios e projeções advindas dessas influências? Sem muitas dificuldades, o andamento da pesquisa nos fez concluir que tal empreitada não seria possível. Na esteira de nossas compreensões, as influências médico-militares estiveram presentes na ESEF, desde os primeiros movimentos que direcionaram esforços à sua criação, sendo estes sustentados, inclusive, por um conjunto de leis nacionais e estaduais que se ocuparam em defender a causa da nacionalização como sinônimo de saúde e modernização para a sociedade sul-rio-grandense. Para além, as fontes históricas analisadas trouxeram à tona uma proximidade muito grande entre os nossos militares e aqueles que dirigiam a ENEFD.

Assim, a ESEF se construiu como uma instituição formadora de professoras(es) para o meio civil, tendo em sua estrutura diretiva e pedagógica a presença massiva de militares e médicos, quando as duas qualificações não se encontravam reunidas na mesma pessoa. Esse quadro começa gradativamente a se modificar com o passar do tempo, e a esse respeito podemos localizar temporalmente o final da década de 1960, quando se torna possível perceber a entrada de professores civis para ministrar disciplinas tradicionalmente ocupadas pelos referidos professores. No que tange à posição de diretor da ESEF, a hegemonia médico-militar foi quebrada no ano de 1955, com a posse do professor Guilherme Gaelzer, então professor civil da instituição.

Tendo como base uma lógica disciplinar bastante rígida, a estrutura que sustentava a ESEF imprimia-lhe uma dinâmica de funcionamento que a aproximava daquela exercida nas instituições militares, na medida em que diretores e

professores reforçavam-se nas concepções mais gerais do trabalho pedagógico. É interessante pontuarmos que se a lógica estabelecida permitiu pequenos espaços de atuação às professoras no corpo docente, nos cargos de direção essa possibilidade não existiu, nem mesmo em tempos mais atuais da instituição.

Na mesma medida, a organização da presente pesquisa não pretendeu tornar invisíveis os processos fugidios que se mostravam tão interessantes e saudáveis à trajetória de sua construção. Antes disso, tornou-se possível reconhecer em meio a um processo que se pretendia normalizador, justamente, porque alocado sobre a norma, algumas descontinuidades que deflagravam um cenário que, embora se outorgasse seguro de si mesmo, apresentava-se ainda bastante passível de ser atravessado por outras certezas coexistentes no espaço educacional.

A esse respeito, cabe ressaltarmos dentre as discussões pedagógicas em voga, a tentativa de definição de um método para o ensino da Educação Física no Rio Grande do Sul. É oportuno lembrarmos, no entanto, que essa discussão não se limitava ao Estado sul-rio-grandense; antes disso, tal empreitada mobilizava os interesses de todo um cenário nacional. Dessa forma, o discurso oficial sobre o “método oficial” de Educação Física adotado no Brasil e, portanto, na ENEFD, sobretudo até os primeiros anos da década de 1940, sustentava o Método Francês como regime de verdade, negando qualquer afinidade com os demais modelos que circulavam no campo, sobretudo, com o Método Alemão.

Nessa compreensão, ao observarmos o corpo docente da ESEF ao longo de seus 30 anos iniciais, pudemos constatar a presença de professores afeitos às mais diversas escolas, portadoras de características particulares aos modos de se pensar e fazer Educação Física. Esse é o caso, por exemplo, do professor Karl Black (e posteriormente seu filho, o professor Arno Black), proveniente e defensor da escola alemã, e também do professor Frederico Gaelzer, ferrenho adepto da escola sueca. Se não podemos afirmar que esses professores trouxeram a metodologia defendida por suas convicções para dentro da ESEF, podemos sim, pensar, num ambiente de influências, onde, no mínimo, os modelos alemão e sueco estavam presentes.

De uma forma mais precisa, foram as ações imprimidas pelo professor e diretor Jacinto Targa, voltadas justamente às definições conceituais e metodológicas acerca dos rumos da Educação Física no Brasil, que aproximaram as rotinas da ENEFD às da ESEF. O estreito contato com aquela instituição levou o referido diretor a compor, em 1946, juntamente com os professores Inezil Penna Marinho,

Brito Bastos e Maria Jacy Nogueira Vaz a comissão de estudos que contribuiu para as discussões do Método Nacional ou Método Eclético, nas pesquisas relativas ao Grupamento Homogêneo. Tal método, definido como aquele que representaria a partir de agora as convicções defendidas pela ENEFD, fora divulgado no Rio Grande do Sul por um estudo publicado por Jacinto Targa, em 1946, no *Antinous*, nome do Boletim Informativo da Associação de Especializados em Educação Física e Desportos do Rio Grande do Sul. Tal estudo trouxe à ESEF e ao Rio Grande do Sul o conhecimento dos debates nacionais que ocorriam em torno da questão do método de ensino.

Interessante é destacarmos que, quando questionadas a respeito do método que norteou suas formações, em nenhum momento, as professoras entrevistadas fizeram referência à expressão Método Eclético. Sobretudo, ao que tange o trato com os esportes, se eles por si representavam um saber curricular novo, inovador diante da formalidade das sessões de ginástica, nova também era a forma de trabalho proposta para a sua abordagem na escola.

Nesse passo, a “nova maneira” de conduzir o “novo conteúdo” aparece nas falas que nos aproximamos com outra denominação, referenciando a uma metodologia que lhe guarda muitas semelhanças, a saber, a Educação Física Desportiva Generalizada. Esse método, igualmente de origem francesa, parece ter sido aquele mais bem aceito e adotado em suas práticas futuras, pelas(os) professoras que formaram-se, na ESEF, no período analisado.

A principal ênfase desse último método era a prática de jogos pré-desportivos ou “pequenos jogos”. Tais atividades começam a ganhar ênfase na ESEF e sua utilização foi sendo inserida por entre as antigas metodologias que figuravam na Escola. Antes mesmo de estruturar-se no interior do método chamado Educação Física Desportiva Generalizada, os jogos já marcavam a presença do esporte em meio aos métodos já consagrados que, até então, priorizavam o ensino da ginástica, trazendo-lhes uma nova dimensão recreativa e ligada a aspectos da ludicidade. Se os métodos puramente ginásticos eram considerados pouco atrativos às crianças, em que predominava a mera repetição de movimentos, totalmente direcionada por um agente externo; aos jogos creditou-se um maior sucesso e aceitação entre os alunos das escolas sul-rio-grandenses, na medida em que melhor satisfaziam às necessidades pueris de liberdade, criatividade e expressão.

Outro ponto a ser destacado no rol das contribuições pedagógicas da ESEF para a construção do campo se volta, justamente, para aquela que se considera a de maior valor simbólico: a formação de mão-de-obra. Nesse espectro, pode-se avistar o descobrimento de uma ESEF que, embora estruturada sobre uma lógica dirigida por homens, voltou-se sensivelmente para a formação profissional de mulheres para a atuação como professoras de Educação Física.

Ao olharmos os números de matrículas discentes para o Curso Normal, pudemos perceber a imensa discrepância existente entre os 31 homens e as 383 mulheres que procuraram a formação ao longo dos 16 anos de existência do curso. Nesse mesmo sentido, o quadro se repetiu para o Curso Superior, embora com menor distância entre os grupos, quando pontuamos o número de 282 homens e relacioná-los com as 599 mulheres formadas ao longo do período analisado. Sem dificuldades, podemos afirmar que a ESEF foi a instituição responsável por formar as(os) professoras(es) especializadas(os) que, por meio de sua atuação nas escolas regulares, deram início à construção do campo da Educação Física no estado do Rio Grande do Sul. No mesmo movimento, a ESEF foi a instituição responsável por formar grande parte das(os) professoras(es) especializadas(os) que, na década de 1970, compuseram o corpo docente e diretivo das demais instituições de ensino superior em Educação Física que se estabeleceram no campo.

Não, por acaso, o conceito teórico de “campo”, inspirado no ideário Bourdieusiano, encontrou lugar central nesta pesquisa ao agregar à análise da ESEF, justamente, um olhar relacional. Em outras palavras, reconhecer a instituição como elemento essencial para o desenvolvimento da Educação Física do Estado, exigiu que compreendêssemos, ao longo de sua trajetória, as diversas posições sociais que ocupou e, ao mesmo tempo, as relações que, a partir dessas, estabeleceu com as demais estruturas que a circundavam no espaço social.

Se, em muitas faces, o alcance da realidade da ESEF não foi possível de ser aqui empreendido, abrem-se outras possibilidades de estudo. Sabe-se que muitos elementos surgiram (e/ou se renovaram) ao longo desse período de quatro anos e que, em si, justificam e merecem uma análise de fôlego. Nesse caminho, as motivações do início são aqui retomadas, sobretudo no sentido de problematizar como os objetos do mundo são construídos historicamente e como mudam ao longo de suas trajetórias e pelas ações do tempo. Nesse sentido, aqui se defendeu a ESEF como o marco inaugural de uma nova fase que se descortinou para a

Educação Física sul-rio-grandense, na qual se imprimiu à área uma lógica própria de funcionamento. Formando as primeiras gerações de professoras(es) especializadas(os) e irradiando-as(os) ao mercado de trabalho, a ESEF se tornou condição de possibilidade para a construção, desenvolvimento e profissionalização do campo da Educação Física no estado do Rio Grande do Sul.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004.
- ALMEIDA, J. **Industrialização e emprego no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1974.
- ALVES, G. W. Imagens da reforma sanitária: Rio Grande do Sul – 1929. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 2, n. 4, p. 85-95, dez. 2010.
- ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995.
- ARANHA, O. **Relatório apresentado ao Presidente do Estado do Rio Grande do Sul Getulio Vargas**. Porto Alegre: A Federação, 28 ago 1929.
- ARENO, W. Comentários e Impressões do II Congresso Panamericano de Educação Física. **Arquivos da ENEFD**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 5-25, jun. 1947.
- AS ALUMNAS do curso de preparação de Educação Physica homenagearam os seus professores. **Diário do Povo**, Porto Alegre, 1938.
- ASSMANN, A.; MAZO, J. Z. As schützenvereine sociedades de atiradores de Santa Cruz do Sul: um tiro certo na história do esporte no Rio Grande do Sul. **Esporte e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 122-153, 2012.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 6. ed. Brasília: Editora UnB, 1996.
- AZEVEDO, F. **Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser (seguido de Antinoüs)**. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- AZEVEDO, F. **História de minha vida**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.
- BAIA HORTA, J. S. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil, 1930-1945**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.
- BARBOSA, R. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública: 1883**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. v. 10, t. 1.
- BARTOLETTI, Susan Campbell. **Juventude hitlerista: a história dos meninos e meninas nazistas e a dos que resistiram**. Tradução de Beatriz Horta. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.
- BEMVENUTI, E. **Depoimento de Edson Bemvenuti**. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte-UFRGS, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/40636>>. Acesso em: 2013.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Rio de Janeiro:

Voices, 1999.

BERTELLI, N. M. **Entrevista**. Concedida à Vanessa Lyra. 1 ago. 2011. Transcrição: Eduardo Carmona.

BICA, A. C.; CORSETTI, B. O prelúdio das campanhas de alfabetização na era Vargas: a cruzada nacional de educação. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 15, n. 33, 2011.

BLACK, A. **Depoimento de Arno Black**. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte-UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/50037>>. Acesso em: 2013.

BOMBASSARO, T. **A educação física no estado de Santa Catarina: a construção de uma pedagogia racional e científica (1930-1940)**. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BOMBASSARO, T.; VAZ, A. F. Educação do corpo e formação de professores para a Educação Física em Santa Catarina (1937-1945). In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, 4., Florianópolis, 2008. **Anais...** Florianópolis [s.n.], 2008.

BOMENY, H. M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo *In*: PANDOLFI, D. (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. *In*: QUESTÕES de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89 - 94.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre:Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli. Introdução de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOURDIEU, P. Método científico e hierarquia social dos objetos. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. **Escritos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 35-38.

BOURDIEU, P. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, P. Os ritos de instituição. *In*: BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. p. 97-106.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. Eliminação e Seleção. *In*: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. p. 151-185.

BRASIL. (Constituição, 1937). **Constituição Federal de 1937**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 2013.

BRASIL. Decreto n. 1212 de 12 de abril de 1939. Dispõe sobre a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, seção 1, p. 49, 12 abr. 1939. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2244617/dou-secao-1-12-04-1939-pg-49>>. Acesso em: 2013.

BRASIL. Decreto-Lei n. 2.072 de 08 de março de 1940. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 06 ago.2012.

BRASIL. Decreto n. 7219 de 27 de maio 1941. Concede autorização para o funcionamento da Escola Superior de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul. Getulio Vargas. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Seção 1, 14 jun. 1941.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8063 de 10 de outubro de 1945**. Dispõe sobre as eleições para Governadores e Assembléias Legislativas dos Estados e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8063-10-outubro-1945-378633-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

BRASIL. Decreto-Lei n. 9193 de 23 de abril de 1940. Concede as regalias de licenciado aos diplomados, no ano de 1940, pelo Curso Normal da Escola de Educação Física do Rio Grande do Sul. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, p. 6065, 25 abr. 1946.

BRASIL. Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário, 01 de abril de 1942. *In*: ENSINO secundário no Brasil. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde; Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1942b.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 30 jun. 2013.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Secundário**: Decreto n. 4244 de 29 de abril de 1942. 1942a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-69250-pe.html>>. Acesso em: 2013.



BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 70 de 30 de junho de 1931**. A Educação Física nos estabelecimentos de Ensino Secundário. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/compilacao-legislacao-educacao-fisica-desportos/>>. Acesso em: 2013.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAMARGO, E. A. S. P. A Poesia do corpo: a defesa de uma moral austera. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 13-46, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 out. 2008.

CAMARGO NETTO, F. **Depoimento de Francisco Camargo Netto**. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte-UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/50055>>. Acesso em: 2013.

CARDOSO, C. F.; MAUAD, A. M. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. *In*: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da história**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, C. F.; MAUAD, A. M. História e imagens: os exemplos da fotografia e do cinema. *In*: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARVALHO, M. M. C. de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000.

CASSEL, M. C. **Depoimento de Mário César Cassel**. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte-UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/50058>>. Acesso em: 2013.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1994.

CASTILHOS, Julio Prates. **Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Typografia de Cesar Reinhardt, 1895. Documento do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul.

CASTILHOS, Julio Prates. **Mensagem que acompanhou a proposta do orçamento para o exercício de 1897 apresentada à Assembleia dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Typografia de Cesar Reinhardt, 1896. Documento do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul.

CATANI, A. M. A sociologia de Pierre Bourdieu: ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 57-75, abr. 2002.

CHARTIER, R. Bourdieu e a história: debate com José Sérgio Leite Lopez. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 139-182, jan./jun. 2002,

CHARTIER, R. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.

CHAUNU, P. O filho da morta. *In*: NORA, P. **Ensaio de ego-história**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

COELHO DE SOUZA, J. P. **Denúncia**: o nazismo nas escolas do Rio Grande. 2. ed. Porto Alegre: Thurmman, 1941.

CORSETTI, B. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 1: 32-46, jan. 2006.

CORSETTI, B. Cultura política positivista e educação no Rio Grande do Sul/Brasil (1889/1930). **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 31, n. 55, p. 69, jul./dez. 2008.

CORSETTI, B. Modernidade e modernização no Rio Grande do Sul: a expansão da escola pública (1889-1930). **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 5, n. 9, p. 39-59, jul./dez. 2004.

CORSETTI, B. O positivismo como base do pensamento educacional no Rio Grande do Sul (1889/1930). *In*: ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. v. 1.

CUNHA, M. L. O.; MAZO, J. Z. As demonstrações de Educação Física no Parque Farroupilha em Porto Alegre. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, p. 1-13, 2011.

CURSO INTENSIVO de Educação Física. **Jornal de Notícias**, Porto Alegre, 1936.

CURY, F. G. **Uma história da formação de professores de matemática e das instituições formadoras do estado do Tocantins**. Tese (Doutorado) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2011.

DA MATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco: 1986.

DACOSTA, L. (Org.). **Atlas do esporte no Brasil**: atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil. Rio de Janeiro: Shape, 2006.

DALLABRIDA, N. **A fabricação escolar das elites**: o Ginásio Catarinense na primeira república. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DE PLÁCIDO E SILVA. **Vocabulário Jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 1984. v. 3.

DEPARTAMENTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Instruções Gerais para os candidatos à matrícula nos diversos cursos da ESEF**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1940.

DEVE ou não a mulher desenvolver sua força? **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 24-26, abr. 1937.

DUSSEL, I. Cuando las aparecias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares em Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX). **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 46, p. 65-86, jan./abr. 2005.

ECHART, O. V. K. **Depoimento de Olga Valéria Kroeff Echart**. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte-UFRGS, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/50000>>. Acesso em: 2013.

ECO, Humberto. O hábito fala pelo monge. *In*: ECO, Humberto et al. **Psicologia do vestir**. 3. ed. Lisboa: Assírio e Alvim, 1989.

A EDUCAÇÃO physica no Brasil. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 3 set. 1929.

A EDUCAÇÃO physica no Rio Grande do Sul. **Revista de Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 21, 1937.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ENCERRAMENTO dos cursos de Educação Fisica para Normalistas. **Jornal de Noticias**, Porto Alegre, p. 3, 1937.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Portaria n. 325 – D de 30 de dezembro de 1942**. Formaliza aspectos sobre a conclusão de curso, louvor e agradecimento. *In*: LIVRO de Portarias da Escola Superior de Educação Física. Porto Alegre, 1942.

FAGUNDES, João Rodrigues. **Regulamento da Diretoria da Instrução Primária do Rio Grande do Sul**. Passiva: Instrução Pública. Porto Alegre, 1840. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

FARIA FILHO, L., M. *et al.* **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FARIAS, M. C. Os Jogos Femininos e a experiência liberal-democrática no Brasil (1946-1964). *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2010.

FARIAS, O.C. **Meio século de combate**: diálogo com Cordeiro de Farias, Aspásia Camargo, Walder de Góes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FEIX, E. **Lazer e cidade na Porto Alegre do início do século XX: a institucionalização da recreação pública**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. UFRGS. Porto Alegre, 2003.

FERREIRA NETO, A. **A pedagogia no Exército e na escola: educação física brasileira (1880-1950)**. Aracruz: Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1999.

FERRO, L. Ao encontro da sociologia visual. **Sociologia**, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, n. 15, p. 373-398, 2005.

FISCHER, B. T. D. Imprensa pedagógica como dispositivo de subjetivação da professora moderna: estudo de casos a partir da revista do ensino no Brasil/ 1950-1970. *Linhas* (UDESC), UDESC, v. 5, n.1, p. 11-26, 2004.

FISCHER, B. T. D. Revista do Ensino e Maria de Lourdes Gastal, duas histórias em conexão. *História da Educação* (UFPel), v. 14, p. 61-79, 2010.

FRAGA, A. B. *et al.* Alterações curriculares de uma escola septuagenária: um estudo sobre as grades dos cursos de formação superior em educação física da ESEF/UFRGS. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, p. 61-95, 2010. Número especial.

FRAGA, A. B.; SOARES, C. L. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 41, maio/ago. 2003.

FRANCO, A.; SILVA, M.; SCHIDROWITZ, J. (Org.). **Porto Alegre: biografia duma cidade**. Porto Alegre: Tipografia do Centro, 1940. Livro Comemorativo do Bicentenário da Fundação da Cidade.

FREITAS E CASTRO, F. de. Organização sanitária do Brasil e reforma dos serviços sanitários do Rio Grande do Sul. **Revista dos Cursos da Faculdade de Medicina de Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 19, p. 156-84, 1933.

FROSI, T.; MAZO, J. Z. O abasileiramento do clube de remo dos italianos em Porto Alegre nas décadas de 1930-1940. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. p. 51-71, 2012.

GALVÃO, A. M. de O.; LOPES, E. M. T. (Org.). **Boletim Vida Escolar: uma fonte e múltiplas leituras sobre a Educação do século XX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GALVÃO, A. M. de O.; LOPES, E. M. T. **Território Plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GINÁSIO CRUZEIRO do Sul. **Revista do Ensino**, Porto Alegre, v. 2, n. 7, mar. 1939.

GIRALDA, S. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 53, p. 117-149, mar./maio 2002.

GORDON, A.; BUHLE, M. J.; DYE, N. S. The problem of women's history. *In: Liberating Women's History: theoretical and critical essays*. Urbana: University of Illinois, 1976.

GUTIERREZ, W. **Histórico da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 6 maio 1972. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/471/RV00177.pdf>>. Acesso em: 2013. Folheto explicativo em homenagem à ESEF, pela passagem do seu 32º aniversário.

HEROLD JUNIOR, C. Da instrução à educação do corpo: o caráter público da educação física e a luta pela modernização do Brasil no século XIX (1880-1915). **Educar**, Curitiba, n. 25, p. 237-255, 2005.

HERVÉ, I. M. G. **Depoimento de Iula Maria Green Hervé**. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte-UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/50015>>. Acesso em: 2013.

HESSE, H. **O jogo das contas de vidro**. São Paulo: Brasiliense, 1970.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KERGOMARD, P.; BRÉS, E. **Guia prático de pedagogia experimental**. [s.l.]: J. Briguiet, 1930.

KILPP, C. E. **O Turnen e o esporte nas associações teuto-brasileiras de Estrela/Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KIPPER, M. H.; NEUMANN, R. A. **APESC: uma história de desafios e conquistas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.

KREUTZ, L. A educação de imigrantes no Brasil. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO; L. M.; VEIGA; C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 348-370.

KREUTZ, L. A escola teuto-brasileira católica e nacionalização do ensino. *In*: MÜLLER, T. L. (Org.). **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

LARBECK, E. K. **Contribuição para a higiene escolar no Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Globo, 1934. Tese apresentada à Faculdade de Medicina de Porto Alegre em 01 mar. 1934.

LEMOS JÚNIOR, W. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira: décadas de 1930 e 1940. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 279-295, jun. 2011.

LIMA, H. I. Fernando de Azevedo e o Projeto Liberal de Educação. **Revista de Pedagogia**, Brasília, v. 3, n. 5, jan./jul. 2002. Número Especial sobre Fernando de Azevedo. Disponível em: <[www.fe.unb.br/revistadepedagogia](http://www.fe.unb.br/revistadepedagogia)>. Acesso em: 21 out. 2008.

LIRA, A. P. Relatório da viagem de estudos ao Uruguai e Argentina. **Arquivos da ENEFD**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 101-127, out. 1945.

LISPECTOR, C. **Um sopro de vida**. 9. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1991. Disponível em: <<http://www.beatrix.pro.br/literatura/clarice.htm>>. Acesso em: 2013.

LOPES, S. de C. Imagens de um lugar de memória da Educação Nova: Instituto de Educação do Rio de Janeiro nos anos de 1930. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, p. 84-187, jan./abr. 2008.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, p. 59-76, jul./dez. 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2007.

LYRA, V. B. **Escola Superior de Educação Física de Florianópolis e o campo da formação de professores no estado catarinense: uma história, um olhar, uma identidade**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

LYRA, V. B.; MAZO, J. Z. A Escola Superior de Educação Física e o campo da formação de professores do estado sul-rio-grandense: as origens da formação especializada (1869-1929). **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. esp., p. 37-60, 2010.

MARINHO, I. P. **Contribuição para a história da educação física: Brasil Colônia-Brasil Império- Brasil República**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

MARINHO, I. P. **História da educação física e desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: DEF-MES, 1952.

MARINHO, I. P. **Sistemas e métodos de educação física**. São Paulo: Companhia Brasil, 1953.

MARINHO, I. P. *et al.* O eterno problema do grupamento homogêneo. **Arquivos da ENEFD**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 51-54, jun. 1946.

MARTINEZ, C.H.M. **Auguste Roger Listello: uma contribuição para a educação física brasileira**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2002.

MARTINI, S. *et al.* **A Fundação da Associação dos Profissionais de Educação Física do Rio Grande do Sul - APEF/RS: recortes do cotidiano**. Novo Hamburgo:

FEEVALE, 2010. v. 1.

MARTINS, J. de S. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2009.

MAZO, J. Z. (Org.). **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005. v. 1.

MAZO, J. Z. **Banco de Dados das Associações Esportivas e de Educação Física de Porto Alegre: 1867-1945**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2010. v. 1.

MAZO, J. Z. **Catálogo do Esporte e da Educação Física na Revista do Globo: 1929-1967**. Porto Alegre: PUCRS, 2005. CDROM.

MAZO, J. Z. **A História do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria**. Dissertação (Mestrado) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1997.

MAZO, J. Z. Memórias da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS): um estudo do período de sua fundação até a federalização (1940-1969). **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 143-167, jan./abr. 2005.

MAZO, J. Z.; LYRA, V. B. Nos rastros da memória de um "mestre de ginástica". **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 967-976, out./dez. 2010.

MAZO, J. Z.; PEREIRA, P. G. Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *In*: MAZO, J. Z.; REPPOLD FILHO, A. R. (Org.). **Atlas do esporte no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: CREF2/RS, 2005. CD-ROM.

MAZO, J. Z.; PEREIRA, P. G. Remo em Porto Alegre. *In*: MAZO, J. Z.; REPPOLD FILHO, A. R. (Org.). **Atlas do Esporte no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: CREF2/RS, 2005. v. 1.

MAZO, J. Z.; REPPOLD FILHO, A. R. (Org.). **Atlas do Esporte no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: CREF2/RS, 2005. v. 1.

MELO, V. A. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história**. 1996. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MIGUEL, M. E. B. A legislação educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_072.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_072.html)>. Acesso em: 2013.

MONTANARI, Z. R. **Entrevista**. Concedida à Vanessa Lyra. 2 ago. 2011. Transcrição: Ronaldo Dreissig de Moraes.

MOTTA, M. A. A. da. **A apropriação da cultura no processo educativo: a constituição do sujeito em Manoel de Barros e Mario Quintana.** Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008.

NAGLE, J. **Conversas com quem gosta de ensinar.** São Paulo: Arte Poética, 1995.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República.** Brasília: EPU/MEC, 1976.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas: Autores Associados, 2004. p. 13-35.

NEVES, A. L. O professor Fernando de Azevedo. **Revista de Pedagogia**, Brasília, v. 3, n. 5, jan./jul. 2002. Número Especial sobre Fernando de Azevedo. Disponível em: <[www.fe.unb.br/revistadepedagogia](http://www.fe.unb.br/revistadepedagogia)>. Acesso em: 15 out. 2009.

NORA, P. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NOZAKI, H. J; QUELHAS, A. A. A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 69-87, 2006.

NUNES, C. (Des)encantos da modernidade pedagógica. *In*: LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 371-398.

NUNES, C. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. *In*: HERSCHMANN, M.; KROPF, S.; NUNES, C. **Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no RJ-1870/1937.** 10. ed. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 155-224.

NUNES, C. F. T.; MOLINA NETO, V. O processo de federalização da ESEF/UFRGS sob a perspectiva dos professores o estudo de um caso. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p.167-190, maio/ago. 2005.

NUNES, M. T. **Ensino secundário e sociedade brasileira.** São Cristóvão, SE: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 1999.

NUNES, Z. C. R. M. (Des)encantos da modernidade pedagógica. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. v. 1, p. 371-398.

OS MODERNOS methods de ensino. **Diário de Notícias**, Porto Alegre, 1929.

PAIVA, F. S. L. de. **Relatório de pesquisa apresentado para exame de qualificação.** Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2001. mimeo.

PAIVA, F. S. L. de. **Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização:** condições de possibilidade para o engendramento do campo da



Educação Física no Brasil. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PAIVA, F. S. L. de. **Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização**: condições de possibilidade para o engendramento do campo da Educação Física no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

PAIVA, F. S. L. Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, p. 51-81, jul./dez. 2004. Edição Especial.

PAIXÃO, C. Direito, política, autoritarismo e democracia no Brasil: da Revolução de 30 à promulgação da Constituição da República de 1988. **Araucaria**, Revista Iberoamericana de Filosofia, Política y Humanidades, Sevilla, v. 13, n. 26, p. 146-169. 2011.

PARANHOS, K. R. História e imagem: textos visuais, práticas de leitura e cultura no Brasil dos anos de 1960. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Uberlândia-MG. **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia-MG: Edufu, 2006. p. 4651-4659. 1 CD.

PARO, V. H. **Escola e formação profissional**: um estudo sobre o sistema regular de ensino e a formação de recursos humanos no Brasil. São Paulo: Cultrix, 1979.

PELO APERFEIÇOAMENTO da nossa raça. **Diário do Povo**, Porto Alegre, p. 25, 4 fev. 1930.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

PESAVENTO, S. J. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PICOLLI, J. C. J. **Educação Física na escola pública do Rio Grande do Sul**: antecedentes históricos (1857-1984). Pelotas: Editora da UFPEL, 1994.

PIMENTEL, F. **Álbum do bicentenário de Porto Alegre**. Porto Alegre, 1940.

PIO DE ALMEIDA, João. **Relatório apresentado ao Ex. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, Presidente de Estado Interino dos Negócios do Interior e Exterior**. Porto Alegre: Oficinas Graphycas “A Federação”, 1926. Acervo: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul.

POLLAK; M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PRADO, E. M. A importância das fontes documentais para a pesquisa em História da Educação. **Intermeio**, Campo Grande, v. 16, p. 124-133, 2010.

PREPARANDO A RAÇA para um destino melhor. **Diário de Notícias**, Porto Alegre, 07 out. 1933.

PY, A. da S. **A 5ª Coluna no Brasil**: a conspiração nazi no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1942. Disponível em: <<http://oseculoxx.blogspot.com.br/2010/09/da-expansao-pangermanista-ao-racismo-no.html>>.

PYCOSZ, L. C.; TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.. A higiene como tempo e lugar da educação do corpo: preceitos higiênicos no currículo dos grupos escolares do Estado do Paraná. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 135-158, 2009.

QUADROS, C. de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação**: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

QUELHAS, A. de A.; NOZAKI, H. T. Políticas neoliberais e as modificações na formação do professor de Educação Física: em defesa da politecnicidade. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO: REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/politicas\\_neoliberais.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/politicas_neoliberais.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2010.

RAMOS; J. J.; AREIAS; Á. L.; ROCHA; S. **Método alemão**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1942.

RANGEL, A. B. **Depoimento de Antônio Barbosa Rangel**. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte-UFRGS, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/50020>>. Acesso em: 2013.

REIS, J. W. dos. **Depoimento de Jayme Werner dos Reis**. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte-UFRGS, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/50070>>. Acesso em: 2013.

REPENSANDO o Estado Novo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. **Acto Provincial de 19 de fevereiro de 1872**. Aprova os regulamentos do Atheneu Rio-Grandense e da Escola Normal de Porto Alegre. Sancionada pelo então presidente da província de São Pedro do RS, Jerônimo Martiniano Figueira de Mello.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituições do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Instituto de Informática Jurídica da Procuradoria Geral do Estado, 1990. v. 1.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 89, de 02 de fevereiro de 1897**. Dispõe sobre a reformulação do ensino público primário e secundário no estado do Rio Grande do Sul: Legislação. Leis, Actos e Decretos do Governo do Estado do Rio Grande do

Sul, 1897. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 239**, de 5 de junho de 1899. Aprova o programa do ensino elementar e complementar. Instrução Pública. Sancionado por Manoel Pacheco Prates, então presidente do Estado do RS. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 373 de 14 de março de 1901**. Institui na capital do Estado um Colegio Distrital. Porto Alegre: Officina Typographica do Jornal do Commercio, 1901a. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 385 de 9 de maio de 1901**. Aprova o Regimento interno dos Colegios Distritais. Legislação. Porto Alegre: Officina Typographica do Jornal do Commercio, 1901a. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. b

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 397 de 27 de agosto de 1901**. Institue dois colégios districtais, um em Santa Maria e outro na Cruz Alta. Porto Alegre: Officina Typographica do Jornal do Commercio, 1901b. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. C

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 468 de 2 de fevereiro de 1902**. Institue collegios districtais em Santa Cruz, Taquary e S. João do Montenegro. Porto Alegre: Officina Typographica do Jornal do Commercio, 1909. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 874 de 28 de fevereiro de 1906**. Reorganisa o serviço da instrucção publica do Estado. Porto Alegre: Officina Typographica do Jornal do Commercio, 1909. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 3903, de 14 de outubro de 1927. Aprova o Regimento Interno dos estabelecimentos públicos do Estado. *In*: LEGISLAÇÃO: leis, actos e decretos do governo do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: [s.n.], 1927a. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 3975, de 28 de dezembro de 1927. Aprova o programa para o concurso dos candidatos ao magistério público. *In*: LEGISLAÇÃO: leis, actos e decretos do governo do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: [s.n.], 1927b. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 4131, de 31 de agosto de 1928. Nomeia o Diretor Geral da Instrução Pública. *In*: LEGISLAÇÃO: leis, actos e decretos do governo do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: [s.n.], 1928. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 4258 de 21 de janeiro 1929. Aprova o Regulamento da Diretoria Geral da Instrução Pública. *In*: LEGISLAÇÃO: leis, actos e decretos do governo do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: [s.n.], 1929.

Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Estadual n. 130 de 22 de janeiro de 1898. Aprova o Regimento Interno das Escolas Elementares do Estado. *In*: LEGISLAÇÃO: leis, actos e decretos do governo do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: [s.n.], 1898. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto-Lei n. 2224 de 29 de novembro de 1916**. Provê sobre o ensino elementar e complementar ministrado no Estado. Porto Alegre: Oficina Typographica do Jornal do Commercio, 1916 .Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto- lei n. 4277 de 13 de março de 1929. Provê sobre o ensino Normal e Complementar do Estado. *In*: LEGISLAÇÃO: leis, actos e decretos do governo do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: [s.n.], 1929. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Provincial n. 1340 de 27 de maio de 1881**. Aprova o Regulamento para Reorganização da Escola Normal de Porto Alegre. Sancionada pelo então presidente da província de São Pedro do RS, Francisco de Carvalho Soares Brandão. *In*: COLECÇÃO de Leis e Resoluções. Porto Alegre: [s.n.], 1881. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Provincial n. 1046 de 20 de maio de 1876**. Aprova o Regulamento relativo à administração do ensino na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Sancionada pelo então presidente da província de São Pedro do RS, Tristão de Alencar Araripe.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Provincial n. 32 de 7 de março de 1877**. Aprova o Regulamento da Escola Normal de Porto Alegre. Colecção de Atos, Regulamentos e Instruções expedidos pela Presidência da Provincia em 1877. Porto Alegre: Typografia do Mercantil, 1881. Instrução Publica. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Saúde Pública. **Relatório apresentado ao Ex. Sr. Dr. J. P. Coelho de Souza, D. D. Secretário da Educação e Saúde Pública pelo diretor da seção administrativa, encarregado dos serviços atinentes à nacionalização do ensino 1939**: Instrução Pública. Porto Alegre, 1939. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, Maço 17, Caixa 8.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública. **Programa de Educação Física para as comemorações da Semana da Pátria**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1938-1940. p. 13–14.

RODRIGUES, J. C. **Tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

ROLIM, L. H.; MAZO, J. Z. A corrida de revezamento do fogo simbólico da pátria em Porto Alegre (1938-1947): estudo sobre a participação dos clubes esportivos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 11-33, out./dez. 2009.

SANT'ANNA, A. R. de. **Que país é este? e outros poemas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

SANTOS, T. **História do Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTUCCI, J. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. Disponível em: <<http://saladeaula.terapad.com/index.cfm?fa=contentNews.newsDetails&newsID=21561&from=archive>>. Acesso em: 30 jun. 2008.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 451-472, ago. 2006.

SAVIANI, D. O debate teórico-metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional. *In*: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas, Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

SCHNEIDER, R. P. **A Instrução pública no Rio Grande do Sul: 1770-1889**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/EST, 1993.

SCHWAERTZMAN, S.; BONEY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SCHWARTSMANN, L. C. B.; PENNA, R. **História e saúde: diálogos com a dor e a cura**. São Leopoldo: Oikos, 2011.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SECRETARIA DE ESTADO dos Negócios da Educação e Saúde Pública. **Jornal do Estado**, Porto Alegre, p. 61, 1938.

SERRES, J. C. P. O Rio Grande do Sul na agenda sanitária nacional nos anos de 1930 e 1940. **Boletim da Saúde**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 40-50, jan./jun. 2007.

SILVA, A. M. **Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVA, C. F. da. **O remo e a história de Porto Alegre, Rio Grande do Sul: mosaico de identidades culturais no longo século XIX**. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SILVA, L. H. R. **A chama que arde em nossos clubes! A Corrida de Revezamento do Fogo Simbólico da Pátria em Porto Alegre: 1938-1947**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SILVA, M. P. **A construção / estruturação do gênero na aula de Educação Física no ensino secundário**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto) - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 2005.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 73-102.

SILVA, T. T. **O que se produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 7-37.

SILVA, P. **(Des)alinhando alguns fios da modernidade pedagógica: um estudo sobre as práticas discursivas em torno da educação infantil em Campina Grande-PB (1919-1945)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SILVEIRA, A. J. T. A medicina e a influenza espanhola de 1918. **Tempo**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 91-105, 2005.

SILVEIRA, O. A. **Escola de Educação Física: termo de abertura**. Porto Alegre: Escola de Educação Física, 1943. Livro escrito à mão, destinado ao registro do histórico da Escola.

SILVEIRA, O. A. **Normalistas especializadas em Educação Física**. Porto Alegre: Revista do Ensino, 1941.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, C. L. **O pensamento médico-higienista e a educação física no Brasil: 1850/1930**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

AMARAL, Anna Tereza Moraes. **Entrevista**. Concedida à Vanessa Lyra. 21 jan. 2010. Transcrição: Paulo Vicari.

SOUZA, R. F. de. **Alicerces da Pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

STALLIVIERI, J. **Entrevista**. Concedida à Vanessa Lyra. 27 jul. 2011. Transcrição: Josiane Ramos.

STEPHANOU, M. Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3: século XX.

STEPHANOU, Maria. 1999. **Tratar e educar**: discursos médicos nas primeiras décadas do século XX. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. 2 v.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Currículo e educação do corpo: história do currículo da instrução pública primária do Paraná (1882-1926). *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Reunião 28**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 2013.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil**: entre a adesão e a resistência. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2003. v. 1.

TAGLIARI, A. **Entrevista**. Concedida à Vanessa Lyra. 19 out. 2010. Transcrição: Daiane Mendonça.

TAMBARA, E. Problemas teórico-metodológicos da História da Educação. *In*: HISTÓRIA e História da Educação. Campinas: Autores Associados, 2000.

TAMBARA, E.; CORSETTI, B. (Org.). **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: UFPel, 2008.

TARGA, J. Método eclético: o método apresentado pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos. *In*: MARTINI, S. *et al.* **A fundação da Associação dos Profissionais de Educação Física do Rio Grande do Sul – APEF/RS**: recortes do cotidiano. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2010. v. 1. p. 59–64.

TAUBE, F. A. R. **Depoimento 1 de Fredolino Adalberto Ricardo Taube**. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte-UFRGS, 2002a. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/49962>>. Acesso em: 2013.

TAUBE, F. A. R. **Depoimento 1 de Fredolino Adalberto Ricardo Taube**. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte-UFRGS, 2002b. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/49979>>. Acesso em: 2013.

TEIXEIRA, A. H. L. **A gymnastica no gymnasio mineiro: 1890-1916**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

TESCHE, L. **A prática do Turnen entre imigrantes alemães e seus descendentes no RS: 1867-1942**. Ijuí: UNIJUÍ, 1996.

TESCHE, L. A afirmação de uma identidade. **Visão Global**, Joaçaba, v. 11, n. 2, p. 239-254, jul./dez. 2008.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

UM APPELLO. **Jornal de Notícias**, Porto Alegre, 1928.

UMA BRILHANTE demonstração de Educação Physica. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 8 out. 1929.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Escola de Educação Física. Diretório Acadêmico. **Estatuto do Diretório Acadêmico Paulo Hollerbach (ESEF-UFRGS)** Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/71109>>. Acesso em: 2013.

VAGO, T. M. **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.

VAGO, T. M. Estratégias de formação de professores de gymnastica em Minas Gerais na década de 1920: produzindo o especialista. In: FERREIRA, A. N. (Org.). **Pesquisa histórica na educação física**. 4. ed. Vitória: Aracruz, 1999. p. 51-78.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária: Brasil e França, final do século XIX. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, C. E. O discurso da modernidade: I Conferência Nacional de Educação (Curitiba-1927). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., Curitiba, 2004. **Anais...** 1 CD-ROM.

VIÑAO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, set./dez.1995.

WEBER, B. T. **As artes de curar**: medicina, religião, magia e positivismo na República Rio-Grandense – 1889-1928. Santa Maria: UFSM, 1999.

WERLE, F. O. C. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

WERLE, F. O. C. **O nacional e o local**: ingerência e permeabilidade na educação brasileira. Bragança Paulista: Edusf, 2005.



## APÊNDICE 1 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

- 1) Breve mapeamento de dados pessoais (filiação, cidade de nascimento, cidade de moradia na idade adulta, irmãos(os), condição social, escolaridade).
- 2) Hábitos de infância (brincadeiras, relação com a família).
- 3) Relação que estabelecia com as rotinas escolares e com a Educação Física de sua época de aluna (identifica presença de professor e metodologia?)
- 4) Início da vida profissional – como era “ser professora”? Principais possibilidades, dificuldades, exigências feitas à mulher, conceitos sociais da época.
- 5) Interesse e escolha pela Educação Física.
- 6) Decisão por cursar a formação na ESEF? Quem incentivou, quem foi contrário? Quais as expectativas dos familiares e amigos com tal formação?
- 7) Quais as suas expectativas com tal formação?
- 8) Implicações (sociais, econômicas, culturais, transporte, hospedagem) de uma mulher sair de Caxias do Sul e ir à Porto Alegre, na década de 1940, profissionalizar-se?
- 9) Como foi o período de residência em Porto Alegre? Dificuldades, facilidades?
- 10) Estrutura do curso (currículo, professores, amigas(os), aula prática X aula teórica)?
- 11) Contexto do Estado Novo e a formação da ESEF (presença militar na instituição, nacionalização do ensino, principais atividades práticas e teóricas).
- 12) Como pode ser considerado o nível de exigência do curso escolhido?
- 13) Métodos de ensino de Educação Física presentes e identificados na ESEF.
- 14) Provas de seleção.
- 15) Uniformes, disciplina e exigências.
- 16) Volta à cidade natal após a formação. Qual região/ escola de atuação? Passou a trabalhar apenas com a Educação Física?
- 17) Que conhecimentos obtidos na ESEF foram aplicados em sua prática profissional?
- 18) Quais as principais modificações (modos de agir, de pensar...) evidenciadas pelas pessoas em seu entorno?
- 19) Significado da ESEF em sua trajetória pessoal e profissional.

## APÊNDICE 2 – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você foi convidado, como voluntário, a participar desta pesquisa, cujo objetivo é compreender a constituição do campo da formação de professores de Educação Física no estado do Rio Grande do Sul, a partir da emergência da Escola Superior de Educação Física (ESEF/UFRGS). Ressaltamos que o estudo constitui-se como uma tese de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Em um primeiro momento, você concordou em participar deste estudo ao responder a uma entrevista com um roteiro pré-elaborado pela pesquisadora. Sua fala foi então transcrita, estruturando-se em um novo documento, ao qual nos relacionaremos nos limites desta pesquisa. Este novo documento será por nós tratado como uma fonte de pesquisa, compreendida como uma fonte oral.

Cabe ressaltar que não existirão quaisquer riscos de exposição a partir da sua entrevista. A pesquisadora envolvida nesta pesquisa tratará sua identidade com padrões éticos de sigilo, se assim solicitado, sendo seus dados confidenciais. O nome ou o material que indique os participantes não será liberado sem permissão por escrito, exceto se exigido por lei. Os participantes não serão identificados em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa, a não ser que o entrevistado assim o desejar e/ou o permitir.

Você é livre para recusar sua participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar do estudo não acarretará em qualquer penalidade ou perda de bens, pois todos os procedimentos da entrevista serão fornecidos gratuitamente. Não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Qualquer dúvida poderá ser esclarecida pela pesquisadora através do telefone: (54) 84148438, ou o de sua orientadora, telefone: (51) 99579428. Ainda, o entrevistado poderá esclarecer quaisquer dúvidas recorrendo ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, pelo telefone (51) 33163629 ou fax (51) 33164085.

## DECLARAÇÃO DO ENTREVISTADO

Eu, ANNA THEREZA MORAES DO AMARAL,  
portador do CPF número 003.876.810-00 fui informado (a)  
dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, tendo tempo  
para ler as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e  
Esclarecido antes de participar do estudo. Recebi informação a respeito dos  
procedimentos de avaliação realizados, esclareci minhas dúvidas e concordei  
voluntariamente em participar deste estudo. Além disso, sei que terei liberdade  
de retirar meu consentimento de participar da pesquisa frente a estas  
informações. A pesquisadora certificou-me também de que todos os dados  
dessa pesquisa serão confidenciais, se assim eu desejasse. Fui informado que  
caso existirem danos à minha imagem, causados diretamente pela pesquisa,  
terei direito a indenização conforme estabelece a lei. Sendo assim, registro  
minha intenção: ( ) preferência pelo anonimato; (X) meu nome pode ser  
publicado ao lado de minhas falas.

Sei que sou eximido de qualquer gasto referente à pesquisa. Caso  
apresentar novas perguntas sobre este, a doutoranda Vanessa Bellani Lyra,  
pesquisadora responsável, estará à disposição no telefone (54) 8414.8438,  
bem como sua orientadora Prof.<sup>a</sup> Janice Zarpellon Mazo, pelo telefone (51)  
99579428 atendendo a qualquer solicitação sobre meus direitos como  
participante deste estudo. Também poderei obter esclarecimentos através de  
contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS pelo telefone (51)  
33163629 ou fax (51) 33164085.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

PORTO ALEGRE 02/03/12  
Local e Data

Anna Thereza Moraes do Amaral  
Assinatura do entrevistado

Vanessa Bellani Lyra  
Vanessa Bellani Lyra

Assinatura da Pesquisadora

## APÊNDICE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado, como voluntário, a participar deste estudo por apresentar possibilidades de contribuir para o mesmo a partir de seus conhecimentos e de suas experiências. O objetivo desta pesquisa é compreender a constituição do campo da formação de professores de Educação Física no estado do Rio Grande do Sul, a partir da emergência da Escola Superior de Educação Física (ESEF/UFRGS), que data do ano de 1939. Sendo pioneira na prática de formar professores especializados em nível superior no Estado, a referida Instituição é objeto central de análise desta pesquisa, da qual, procurar-se-á retirar elementos históricos, sociais e culturais relevantes o bastante para defendê-la, junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), enquanto patrimônio histórico-cultural do estado do Rio Grande do Sul.

Ressaltamos que o presente estudo constitui-se como uma tese de doutoramento, iniciada em agosto de 2009, no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesta Instituição, por sua vez, o estudo em questão é parte integrante um projeto de pesquisa mais amplo, denominado "Esporte e Educação Física no Rio Grande do Sul: estudos históricos", que foi aprovado em primeira instância junto ao Comitê de Ética em Pesquisa desta mesma universidade (Projeto Nº 19261).

Se você concordar em participar deste estudo terá que responder a uma entrevista com um roteiro pré-elaborado pela pesquisadora. No entanto, por entendermos a circularidade do processo de reconstrução de uma memória, é importante esclarecermos o quanto estaremos abertos e receptivos a novas questões que surgirem a partir daquelas previamente elaboradas. Sua participação é muito importante para que possamos construir informações necessárias para nossos estudos, a partir da visão de quem vivenciou ou tem alguma relação com quem atuou nesta Instituição, no período demarcado.

Cabe ressaltar que não existirão quaisquer riscos de exposição a partir da sua entrevista. A pesquisadora envolvida nesta pesquisa tratará sua identidade com padrões éticos de sigilo, se assim solicitado, sendo seus dados confidenciais. O nome ou o material que indique os participantes não será liberado sem permissão por escrito, exceto se exigido por lei. Os participantes não serão identificados em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa, a não ser que o entrevistado assim o desejar e/ou o permitir. Neste caminho, registramos que a entrevista armazenada em gravador digital de voz será integralmente transcrita constituindo-se, ao final do processo, em documento escrito. Antes de sua utilização, tal documento será devolvido à entrevistada para a conferência das informações nele contidas e assim, sua liberação definitiva de uso por parte desta.

Você é livre para recusar sua participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar do estudo não acarretará em qualquer penalidade ou perda de bens, pois todos os procedimentos da entrevista serão fornecidos gratuitamente. Não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Qualquer dúvida poderá ser esclarecida pela pesquisadora através do telefone: (54) 84148438, ou o de sua orientadora, telefone: (51) 99579428. Ainda, o entrevistado poderá esclarecer quaisquer dúvidas recorrendo ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, pelo telefone (51) 33163629 ou fax (51) 33164085.

#### DECLARAÇÃO DO ENTREVISTADO

Eu, Julita Briza Schumacher Stallivieri,  
portador do CPF número 192.895.370-00 fui informado (a)  
dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, tendo tempo  
para ler as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e  
Esclarecido antes de participar do estudo. Recebi informação a respeito dos

procedimentos de avaliação realizados, esclareci minhas dúvidas e concordei voluntariamente em participar deste estudo. Além disso, sei que terei liberdade de retirar meu consentimento de participar da pesquisa frente a estas informações. A pesquisadora certificou-me também de que todos os dados dessa pesquisa serão confidenciais. Fui informado que caso existirem danos à minha imagem, causados diretamente pela pesquisa, terei direito a indenização conforme estabelece a lei.

Sei que sou eximido de qualquer gasto referente à pesquisa. Caso apresentar novas perguntas sobre este, a doutoranda Vanessa Bellani Lyra, pesquisadora responsável, estará à disposição no telefone (54) 8414.8438, bem como sua orientadora Prof.<sup>a</sup> Janice Zarpellon Mazo, pelo telefone (51) 99579428 atendendo a qualquer solicitação sobre meus direitos como participante deste estudo. Também poderei obter esclarecimentos através de contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS pelo telefone (51) 33163629 ou fax (51) 33164085.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Caracas do Sul / 27 / 07 / 2011

Local e Data

Lucilla L. S. Galati

Assinatura do entrevistado

Vanessa Bellani Lyra

Vanessa Bellani Lyra

Assinatura da Pesquisadora

## APÊNDICE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado, como voluntário, a participar deste estudo por apresentar possibilidades de contribuir para o mesmo a partir de seus conhecimentos e de suas experiências. O objetivo desta pesquisa é compreender a constituição do campo da formação de professores de Educação Física no estado do Rio Grande do Sul, a partir da emergência da Escola Superior de Educação Física (ESEF/UFRGS), que data do ano de 1939. Sendo pioneira na prática de formar professores especializados em nível superior no Estado, a referida Instituição é objeto central de análise desta pesquisa, da qual, procurar-se-á retirar elementos históricos, sociais e culturais relevantes o bastante para defendê-la, junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), enquanto patrimônio histórico-cultural do estado do Rio Grande do Sul.

Ressaltamos que o presente estudo constitui-se como uma tese de doutoramento, iniciada em agosto de 2009, no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesta Instituição, por sua vez, o estudo em questão é parte integrante um projeto de pesquisa mais amplo, denominado "Esporte e Educação Física no Rio Grande do Sul: estudos históricos", que foi aprovado em primeira instância junto ao Comitê de Ética em Pesquisa desta mesma universidade (Projeto Nº 19261).

Se você concordar em participar deste estudo terá que responder a uma entrevista com um roteiro pré-elaborado pela pesquisadora. No entanto, por entendermos a circularidade do processo de reconstrução de uma memória, é importante esclarecermos o quanto estaremos abertos e receptivos a novas questões que surgirem a partir daquelas previamente elaboradas. Sua participação é muito importante para que possamos construir informações necessárias para nossos estudos, a partir da visão de quem vivenciou ou tem alguma relação com quem atuou nesta Instituição, no período demarcado.

Cabe ressaltar que não existirão quaisquer riscos de exposição a partir da sua entrevista. A pesquisadora envolvida nesta pesquisa tratará sua identidade com padrões éticos de sigilo, se assim solicitado, sendo seus dados confidenciais. O nome ou o material que indique os participantes não será liberado sem permissão por escrito, exceto se exigido por lei. Os participantes não serão identificados em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa, a não ser que o entrevistado assim o desejar e/ou o permitir. Neste caminho, registramos que a entrevista armazenada em gravador digital de voz será integralmente transcrita constituindo-se, ao final do processo, em documento escrito. Antes de sua utilização, tal documento será devolvido à entrevistada para a conferência das informações nele contidas e assim, sua liberação definitiva de uso por parte desta.

Você é livre para recusar sua participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar do estudo não acarretará em qualquer penalidade ou perda de bens, pois todos os procedimentos da entrevista serão fornecidos gratuitamente. Não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Qualquer dúvida poderá ser esclarecida pela pesquisadora através do telefone: (54) 84148438, ou o de sua orientadora, telefone: (51) 99579428. Ainda, o entrevistado poderá esclarecer quaisquer dúvidas recorrendo ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, pelo telefone (51) 33163629 ou fax (51) 33164085.

#### DECLARAÇÃO DO ENTREVISTADO

Eu, Dilca Rossi Bonifazi

portador do CPF número 010.764.340.53 (CIC) fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, tendo tempo para ler as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de participar do estudo. Recebi informação a respeito dos



3

procedimentos de avaliação realizados, esclareci minhas dúvidas e concordei voluntariamente em participar deste estudo. Além disso, sei que terei liberdade de retirar meu consentimento de participar da pesquisa frente a estas informações. A pesquisadora certificou-me também de que todos os dados dessa pesquisa serão confidenciais. Fui informado que caso existirem danos à minha imagem, causados diretamente pela pesquisa, terei direito a indenização conforme estabelece a lei.

Sei que sou eximido de qualquer gasto referente à pesquisa. Caso apresentar novas perguntas sobre este, a doutoranda Vanessa Bellani Lyra, pesquisadora responsável, estará à disposição no telefone (54) 8414.8438, bem como sua orientadora Prof.<sup>a</sup> Janice Zarpellon Mazo, pelo telefone (51) 99579428 atendendo a qualquer solicitação sobre meus direitos como participante deste estudo. Também poderei obter esclarecimentos através de contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS pelo telefone (51) 33163629 ou fax (51) 33164085.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Caxias do Sul 10/21/08/2011

Local e Data

Felipe Boni Pontano

Assinatura do entrevistado

Vanessa Bellani Lyra

**Vanessa Bellani Lyra**

Assinatura da Pesquisadora

## APÊNDICE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado, como voluntário, a participar deste estudo por apresentar possibilidades de contribuir para o mesmo a partir de seus conhecimentos e de suas experiências. O objetivo desta pesquisa é compreender a constituição do campo da formação de professores de Educação Física no estado do Rio Grande do Sul, a partir da emergência da Escola Superior de Educação Física (ESEF/UFRGS), que data do ano de 1939. Sendo pioneira na prática de formar professores especializados em nível superior no Estado, a referida Instituição é objeto central de análise desta pesquisa, da qual, procurar-se-á retirar elementos históricos, sociais e culturais relevantes o bastante para defendê-la, junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), enquanto patrimônio histórico-cultural do estado do Rio Grande do Sul.

Ressaltamos que o presente estudo constitui-se como uma tese de doutoramento, iniciada em agosto de 2009, no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesta Instituição, por sua vez, o estudo em questão é parte integrante um projeto de pesquisa mais amplo, denominado "Esporte e Educação Física no Rio Grande do Sul: estudos históricos", que foi aprovado em primeira instância junto ao Comitê de Ética em Pesquisa desta mesma universidade (Projeto Nº 19261).

Se você concordar em participar deste estudo terá que responder a uma entrevista com um roteiro pré-elaborado pela pesquisadora. No entanto, por entendermos a circularidade do processo de reconstrução de uma memória, é importante esclarecermos o quanto estaremos abertos e receptivos a novas questões que surgirem a partir daquelas previamente elaboradas. Sua participação é muito importante para que possamos construir informações necessárias para nossos estudos, a partir da visão de quem vivenciou ou tem alguma relação com quem atuou nesta Instituição, no período demarcado.

Cabe ressaltar que não existirão quaisquer riscos de exposição a partir da sua entrevista. A pesquisadora envolvida nesta pesquisa tratará sua identidade com padrões éticos de sigilo, se assim solicitado, sendo seus dados confidenciais. O nome ou o material que indique os participantes não será liberado sem permissão por escrito, exceto se exigido por lei. Os participantes não serão identificados em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa, a não ser que o entrevistado assim o desejar e/ou o permitir. Neste caminho, registramos que a entrevista armazenada em gravador digital de voz será integralmente transcrita constituindo-se, ao final do processo, em documento escrito. Antes de sua utilização, tal documento será devolvido à entrevistada para a conferência das informações nele contidas e assim, sua liberação definitiva de uso por parte desta.

---

Você é livre para recusar sua participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar do estudo não acarretará em qualquer penalidade ou perda de bens, pois todos os procedimentos da entrevista serão fornecidos gratuitamente. Não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Qualquer dúvida poderá ser esclarecida pela pesquisadora através do telefone: (54) 84148438, ou o de sua orientadora, telefone: (51) 99579428. Ainda, o entrevistado poderá esclarecer quaisquer dúvidas recorrendo ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, pelo telefone (51) 33163629 ou fax (51) 33164085.

#### DECLARAÇÃO DO ENTREVISTADO

Eu,

Ademir V. Crusius  
portador do CPF número \_\_\_\_\_ fui informado (a)  
dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, tendo tempo  
para ler as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e  
Esclarecido antes de participar do estudo. Recebi informação a respeito dos

procedimentos de avaliação realizados, esclareci minhas dúvidas e concordei voluntariamente em participar deste estudo. Além disso, sei que terei liberdade de retirar meu consentimento de participar da pesquisa frente a estas informações. A pesquisadora certificou-me também de que todos os dados dessa pesquisa serão confidenciais. Fui informado que caso existirem danos à minha imagem, causados diretamente pela pesquisa, terei direito a indenização conforme estabelece a lei.

Sei que sou eximido de qualquer gasto referente à pesquisa. Caso apresentar novas perguntas sobre este, a doutoranda Vanessa Bellani Lyra Onzi, pesquisadora responsável, estará à disposição no telefone (54) 8414.8438, bem como sua orientadora Prof.<sup>a</sup> Janice Zarpellon Mazo, pelo telefone (51) 99579428 atendendo a qualquer solicitação sobre meus direitos como participante deste estudo. Também poderei obter esclarecimentos através de contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS pelo telefone (51) 33163629 ou fax (51) 33164085.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

P. Alegre 19.10.2010  
Local e Data

J. T. Curcio  
Assinatura do entrevistado

Vanessa Bellani Lyra Onzi  
**Vanessa Bellani Lyra Onzi**  
Assinatura da Pesquisadora

## APÊNDICE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado, como voluntário, a participar deste estudo por apresentar possibilidades de contribuir para o mesmo a partir de seus conhecimentos e de suas experiências. O objetivo desta pesquisa é compreender a constituição do campo da formação de professores de Educação Física no estado do Rio Grande do Sul, a partir da emergência da Escola Superior de Educação Física (ESEF/UFRGS), que data do ano de 1939. Sendo pioneira na prática de formar professores especializados em nível superior no Estado, a referida Instituição é objeto central de análise desta pesquisa, da qual, procurar-se-á retirar elementos históricos, sociais e culturais relevantes o bastante para defendê-la, junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), enquanto patrimônio histórico-cultural do estado do Rio Grande do Sul.

Ressaltamos que o presente estudo constitui-se como uma tese de doutoramento, iniciada em agosto de 2009, no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesta Instituição, por sua vez, o estudo em questão é parte integrante um projeto de pesquisa mais amplo, denominado "Esporte e Educação Física no Rio Grande do Sul: estudos históricos", que foi aprovado em primeira instância junto ao Comitê de Ética em Pesquisa desta mesma universidade (Projeto Nº 19261).

Se você concordar em participar deste estudo terá que responder a uma entrevista com um roteiro pré-elaborado pela pesquisadora. No entanto, por entendermos a circularidade do processo de reconstrução de uma memória, é importante esclarecermos o quanto estaremos abertos e receptivos a novas questões que surgirem a partir daquelas previamente elaboradas. Sua participação é muito importante para que possamos construir informações necessárias para nossos estudos, a partir da visão de quem vivenciou ou tem alguma relação com quem atuou nesta Instituição, no período demarcado.

Cabe ressaltar que não existirão quaisquer riscos de exposição a partir da sua entrevista. A pesquisadora envolvida nesta pesquisa tratará sua identidade com padrões éticos de sigilo, se assim solicitado, sendo seus dados confidenciais. O nome ou o material que indique os participantes não será liberado sem permissão por escrito, exceto se exigido por lei. Os participantes não serão identificados em nenhuma publicação que possa resultar desta pesquisa, a não ser que o entrevistado assim o desejar e/ou o permitir. Neste caminho, registramos que a entrevista armazenada em gravador digital de voz será integralmente transcrita constituindo-se, ao final do processo, em documento escrito. Antes de sua utilização, tal documento será devolvido à entrevistada para a conferência das informações nele contidas e assim, sua liberação definitiva de uso por parte desta.

Você é livre para recusar sua participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar do estudo não acarretará em qualquer penalidade ou perda de bens, pois todos os procedimentos da entrevista serão fornecidos gratuitamente. Não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Qualquer dúvida poderá ser esclarecida pela pesquisadora através do telefone: (54) 84148438, ou o de sua orientadora, telefone: (51) 99579428. Ainda, o entrevistado poderá esclarecer quaisquer dúvidas recorrendo ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, pelo telefone (51) 33163629 ou fax (51) 33164085.

#### DECLARAÇÃO DO ENTREVISTADO

Eu,  
Nair Maria Berteli da Costa 26/11/1918,  
portador do CPF número 054.456080-72 fui informado (a)  
dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, tendo tempo  
para ler as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e  
Esclarecido antes de participar do estudo. Recebi informação a respeito dos

3

procedimentos de avaliação realizados, esclareci minhas dúvidas e concordei voluntariamente em participar deste estudo. Além disso, sei que terei liberdade de retirar meu consentimento de participar da pesquisa frente a estas informações. A pesquisadora certificou-me também de que todos os dados dessa pesquisa serão confidenciais. Fui informado que caso existirem danos à minha imagem, causados diretamente pela pesquisa, terei direito a indenização conforme estabelece a lei.

Sei que sou eximido de qualquer gasto referente à pesquisa. Caso apresentar novas perguntas sobre este, a doutoranda Vanessa Bellani Lyra, pesquisadora responsável, estará à disposição no telefone (54) 8414.8438, bem como sua orientadora Prof.<sup>a</sup> Janice Zarpellon Mazo, pelo telefone (51) 99579428 atendendo a qualquer solicitação sobre meus direitos como participante deste estudo. Também poderei obter esclarecimentos através de contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS pelo telefone (51) 33163629 ou fax (51) 33164085.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

brucias do Sul n° 1 8 12011

Local e Data

Mair Maria Botelli da Costa

Assinatura do entrevistado

Vanessa Bellani Lyra

**Vanessa Bellani Lyra**

Assinatura da Pesquisadora