

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

FELIPE WACHS

FUNÇÕES SANITÁRIAS PROJETADAS NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
ESTUDO A PARTIR DA DISCIPLINA DE HIGIENE NO ENSINO DE GRADUAÇÃO

PORTO ALEGRE

2013

FELIPE WACHS

FUNÇÕES SANITÁRIAS PROJETADAS NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
ESTUDO A PARTIR DA DISCIPLINA DE HIGIENE NO ENSINO DE GRADUAÇÃO

Tese de doutorado 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 para obtenção do título de Doutor em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Alex Branco Fraga.

Supervisora de estágio no exterior: Profa. Dra. Denise Gastaldo (Universidade de Toronto/Canadá).

PORTO ALEGRE

2013

CIP - Catalogação na Publicação

Wachs, Felipe

Funções sanitárias projetadas nos currículos da Educação Física: estudo a partir da disciplina de Higiene no ensino de graduação / Felipe Wachs. -- 2013.

189 f.

Orientador: Alex Branco Fraga.

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. Higiene. 2. Educação Física. 3. Currículo. 4. Análise do Discurso. 5. Michel Foucault. I. Fraga, Alex Branco, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe Klothilde, ao meu pai Manfredo e à minha irmã Priscila. Vocês são meu porto seguro, onde sempre encontro amor e apoio.

Agradeço à Ana Lua, que compartilhou comigo tantas angústias e privações do processo de escrever uma tese e que soube suavizá-las com seu amor.

Agradeço ao meu orientador Alex Branco Fraga pelos ensinamentos compartilhados ao longo dos anos, em especial pelas contribuições a este projeto de tese.

Agradeço à Denise Gastaldo, que me acolheu em Toronto durante meu estágio no exterior. Foram momentos especiais de crescimento pessoal e acadêmico.

Agradeço às bibliotecárias, sem a ajuda das quais meu trabalho teria sido muito mais árduo.

Agradeço pela oportunidade oferecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior de cursar o doutorado com o auxílio de uma bolsa, bem como pela oportunidade de realizar estágio em uma universidade do exterior através do Programa de Doutorado Sanduíche.

Por fim, agradeço pela compreensão de amigos, colegas, pacientes e familiares que tantas vezes escutaram “não posso, tenho uma tese para fazer”.

“Mudei de opinião. Um trabalho, quando não é ao mesmo tempo uma tentativa de modificar o que se pensa e mesmo o que se é, não é muito interessante” (FOUCAULT, 2010b, p. 240 [1984]).

RESUMO

A tese analisa as funções sanitárias projetadas pela disciplina de Higiene para a Educação Física no curso superior da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS). A fundamentação teórico-metodológica adotada é a Análise do Discurso Foucaultiana, a qual tem por características destacadas a importância entre texto analisado e contexto, a concepção de história do presente e a utilização de ferramentas conceituais. Foram adotadas, para a condução da investigação e da análise, as seguintes ferramentas conceituais da teorização de Michel Foucault: discurso; saber/poder; e biopolítica. Os textos que serviram de base para a composição do *corpus* analítico foram documentos produzidos para a disciplina de Higiene ministrada para o curso superior de Educação Física da ESEF/UFRGS e as referências utilizadas para a sua elaboração ou recomendadas para leitura. O estudo compreende o período entre 1941 (ano em que foi oferecido pela primeira vez o curso superior em Educação Física) e 2011 (último ano em que a disciplina de Higiene é oferecida nas grades curriculares). Para a análise dos documentos adotei como conceito sistematizador “função sanitária” para tratar e dar visibilidade ao papel social de intervenção junto à saúde da população projetado para os estudantes (futuros profissionais) de Educação Física na disciplina de Higiene. A questão que norteou a pesquisa foi: de que forma se apresentam, e como se transformam ao longo do tempo, funções sanitárias projetadas para a Educação Física na disciplina de Higiene da ESEF/UFRGS? Foram adotados como critérios de rigor, buscando conferir qualidade à pesquisa: coerência teórica; contextualização (*situatedness*); clareza e transparência na descrição do percurso (*audit trail*); e reflexividade (*reflexivity*). Durante os 70 anos em que a disciplina foi oferecida ao curso superior de Educação Física, três professores, todos eles médicos, destacaram-se quanto ao período em que permaneceram como docentes: Poli Marcellino Espírito (1941-1972); Ernani Saldanha Camargo (1975-1987); e Mauro Luiz Pozatti (1988-2011). Nos primórdios da ESEF, as funções sanitárias projetadas para a Educação Física apresentam influências do contexto sanitário de combate às doenças infecciosas, do contexto econômico do processo de industrialização, da evocação de um espírito nacionalista e da importância atribuída à Higiene Escolar e à educação higiênica. As funções sanitárias projetadas têm por base um projeto de corpo do pensamento médico-higienista: que é disciplinado a ponto de adotar as prescrições de hábitos necessários a evitar infecções e melhorar a saúde; que pretende um trabalhador produtivo e de espírito disciplinado que contribuisse para o crescimento da nação e para o bem-estar social; que é belo e gerador de boa prole para melhoria da raça. Após a federalização da ESEF em 1970, a disciplina passa a ser oferecida a partir da Faculdade de Medicina através do recém-criado Departamento de Medicina Preventiva, Saúde Pública e Medicina do Trabalho. O campo de atuação no qual são projetadas as funções sanitárias desloca-se do ambiente escolar à organização de um sistema de saúde; e os profissionais de Educação Física são considerados enquanto “integrantes de uma equipe de saúde”. O período sob a regência do último professor é marcado por uma abordagem holística de saúde, promovendo olhares de contraponto à racionalidade biomédica ocidental. Nesse período, as funções sanitárias projetadas estão caracterizadas pela busca de consciência das múltiplas dimensões que constituem o indivíduo e suas inter-relações, e pela necessidade

de investir na “inteireza do Ser”. Ao final, podemos concluir que as mudanças dos contextos socio-histórico, sanitário, institucional e curricular deslocaram a disciplina de Higiene de uma posição de destaque na formação superior em Educação Física a uma posição marginal, e que as funções sanitárias projetadas foram distintas diante desses diferentes contextos.

Palavras-chave: Higiene; Educação Física; Currículo; Análise do Discurso; Michel Foucault.

ABSTRACT

This is an analyzes of the sanitary functions of the subject Hygiene for Physical Education at the School of Physical Education of the Federal University of Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS). The theoretical-methodological approach adopted is based on the Foucaultian Discourse Analysis, highlighting the importance between the text analyzed and its context, the historical conception of the present as well as the use of conceptual tools. The following conceptual tools to theorize Michel Foucault were adopted to conduct this investigation and analysis: discourse; knowledge/power; and bio-politics. The texts that formed the basis for the analytical composition of the corpus are documents produced for the subject Hygiene taught at the college of Physical Education ESEF/UFRGS, in addition to the references used in its preparation or recommended reading. The study covers the period between 1941 (the year when the degree in Physical Education was first offered) and 2011 (the last year of the subject Hygiene is in the curriculum). For the analysis of the documents, “health function” was adopted as a concept systematizer to treat and give visibility to the role of social intervention in the health of the population designed for students (future professionals) in the discipline of Physical Education Hygiene. For the analysis of the documents I adopted, as a concept systematizer, the “health function”, to treat and give visibility to the role of students (future professionals) in the social intervention in the health of the population in the subject of Physical Education Hygiene. The question that guided the research was: how are health functions presented, transformed over time and designed for physical education in the subject of Hygiene for the ESEF/UFRGS? Strict criteria were used in order to attach theoretical coherence, contextualization (situatedness), clarity and transparency in the description (audit trail) and reflexivity (reflexivity) to the research. During the 70 years in which the course was offered at the college of Physical Education, three professors, all doctors, stood out: Poli Marcellino Espírito (1941-1972); Ernani Saldanha Camargo (1975-1987); and Mauro Luiz Pozatti (1988-2011). In the beginning of ESEF, the sanitary functions designed for Physical Education were influenced by the health context, aimed to combat infectious diseases, as part of the economic context of the industrialization process, evoking a spirit of nationalism and of the importance given to School Hygiene and hygiene education. The health functions designed are based on a design of a sanitizing medical thought, disciplined enough to adopt the necessary prescribed habits to avoid infections and improve health, so as to have productive and disciplined workers who contribute to the growth of the nation and the welfare, and, at the same time, become beautiful and good offspring generators for the improvement of the human race. After the federalization of ESEF, in 1970, the subject was offered in the curriculum of the Faculty of Medicine, through the newly created Department of Preventive Medicine, Public Health and Occupational Medicine. The field of action for the sanitary functions ranged from the school environment to the organization of a health system; thus, Physical Education professionals were considered as “members of a health team”. The period under the rule of the last teacher was characterized by a holistic approach to health, counter pointing the Western biomedical rationality. During this period, designed sanitary functions are characterized to pursuit the awareness of the multiple dimensions that constitute to the individual and their interrelationships, as well as by the need

to invest in the “Wholeness of Being”. At the end, it is possible to conclude that the changes on the socio historical, sanitary, institutional and curricular context displaced the Hygiene discipline from an outstanding position in the School of Physical Education to a marginal position, and that the sanitary functions were distinct among the different contexts.

Keywords: Hygiene; Physical Education; *Curriculum*; Discourse Analysis; Michel Foucault.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conteúdo programático da disciplina de Higiene em 1978/2 e 1982/2 – p. 102.

Quadro 2 – Conteúdo programático da disciplina de Higiene em 1998/2, 2003/2 e 2008/2 – p. 105

Quadro 3 – Créditos oferecidos e mínimos exigidos por área em 1989 – p. 108.

Quadro 4 – Mudanças nas disciplinas obrigatórias (1987-2004) – p. 109.

Quadro 5 – Temáticas de eventos das sociedades de Higiene – p. 137.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CEME – Centro de Memória do Esporte

CES – Câmara de Educação Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

CFM – Conselho Federal de Medicina

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFED – Conselho Federal de Educação Física

CREF – Conselho Regional de Educação Física

CREMERS – Conselho Regional de Medicina do Estado do Rio Grande do Sul

ESEF – Escola de Educação Física

ESP/RS – Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul

MS – Ministério da Saúde

NASF – Núcleo de Apoio à Saúde da Família

OMS – Organização Mundial da Saúde

PET Saúde – Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde

POLIFES – Grupo de pesquisa e estudos “Políticas de Formação em Educação Física e Saúde”

PRÓ Saúde – Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde

SCNES – Sistema de Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde

SEER – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas

SHSP/RS – Sociedade de Higiene e Saúde Pública do Rio Grande do Sul

SUS – Sistema Único de Saúde

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. HIGIENE E EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: ENLACES	20
2.1. Considerações iniciais	20
2.2. Impressões gerais	23
2.3. Educação Física, legitimidade científica e formação acadêmica	26
2.4. Higiene e ensino escolar	29
2.5. Higiene e educação do corpo	33
2.6. Higiene e educação do corpo feminino	34
2.7. Higiene, lazer, recreação e espaços públicos	37
2.8. Higiene, Eugenia e Educação Física	40
3. CAPÍTULO TEÓRICO-METODOLÓGICO	43
3.1. Análise do Discurso: introdução	43
3.2. Das ferramentas conceituais e da análise do discurso em minha pesquisa	49
3.3. Da busca e seleção dos textos para compor o <i>corpus</i> analítico	63
3.4. Da análise dos dados	66
3.5. Do rigor científico e da busca por qualidade	69
3.5.1. Coerência teórica	71
3.5.2. Contextualização (<i>situatedness</i>)	72
3.5.3. <i>Audit trail</i> : clareza e transparência na descrição do percurso, das escolhas e das análises	73
3.5.4. Reflexividade (<i>reflexivity</i>) e posicionalidade	74
3.6. Dos aspectos éticos	77
3.7. Das limitações do estudo	78
4. O CURRÍCULO DA ESEF/UFRGS E A DISCIPLINA DE HIGIENE	79
4.1. Os primórdios da ESEF/UFRGS e a disciplina de Higiene	83
4.2. A federalização da ESEF e a disciplina de Higiene	93

4.3. Pós-federalização e a regência de Ernani Saldanha Camargo na disciplina de Higiene	98
4.4. Abertura democrática, abordagem holística de saúde e a disciplina de Higiene	104
4.5. A reformulação curricular de 2012 e a “morte” da Higiene	114
5. FUNÇÕES SANITÁRIAS PROJETADAS PELA HIGIENE NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEF/UFRGS	118
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
7. REFERÊNCIAS	164
8. APÊNDICES	
APÊNDICE A: Disciplinas dispostas no Decreto-Lei n. 1.212/1939 e sistematização das disciplinas do curso superior de Educação Física da ESEF/UFRGS durante as décadas de 1940 e 1950	
APÊNDICE B1: <i>Corpus</i> analítico ligado ao Professor Poli Marcellino Espírito	
APÊNDICE B2: <i>Corpus</i> analítico ligado ao Professor Ernani Saldanha Camargo	
APÊNDICE B3: <i>Corpus</i> analítico ligado ao Professor Mauro Luiz Pozzati	

1. INTRODUÇÃO

Em uma reunião de minha turma de formandos¹ na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS), discutimos a faixa que seria utilizada para compor a toga. Apesar de o curso ser de licenciatura, única modalidade de formação oferecida pela instituição na época, apenas uma colega e eu optamos pela cor roxa, que representaria uma vinculação ao “campo da educação”. Os demais colegas optaram pela cor verde, que representaria uma vinculação ao “campo da saúde”. Formei-me de faixa verde querendo a faixa roxa. Curiosamente, minha trajetória profissional, em suas oportunidades e escolhas, aproximou-me do campo da saúde. Depois de formado, cursei a Residência Multiprofissional em Saúde oferecida pela Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul e, depois disso, trabalhei em serviços públicos de saúde.

O “causo” da cor das faixas foi uma entre muitas experiências que vivenciei que fala dessa tensão entre saúde e educação no contexto da Educação Física. Apesar de não ser um acontecimento único, ele é especialmente interessante por serem as cerimônias de formatura cheias de simbolismos. A escolha por uma determinada cor de faixa para compor a toga é um deles. Ao escolher verde e não roxo, o outrora-estudante pretende se apresentar como um agora-profissional-da-saúde. Anuncia, em certa medida, uma vinculação a determinados saberes em sua formação. Apresenta, provavelmente, uma intencionalidade de locais de atuação profissional. Pode-se até colocar em discussão que, em uma cerimônia de formatura, o outrora-estudante-agora-profissional espere reconhecimento, e a escolha por uma faixa verde esteja associada a um menor prestígio social do campo da educação em relação ao campo da saúde. A escolha de uma cor de faixa apresenta, também, uma identidade construída, subjetivada, assumida e anunciada.

Se um olhar individualizado já permite uma série de indagações, refletir sobre a cena a partir do conjunto de formandos ou sobre a própria existência da pergunta “faixa verde ou faixa roxa?” e suas condições de possibilidade permitem outros tantos desdobramentos. Em última instância, de modo grosseiro, coloca-se em pauta: Educação Física é da saúde ou é da educação? Uma primeira resposta ou devolução para esta questão pode ser feita de forma retórica: precisa ser uma coisa ou outra? Não pode ser de ambas (ou mais)?

¹ A cerimônia de formatura da turma do segundo semestre de 2002 ocorreu em abril de 2003.

Com a criação do curso de bacharelado na ESEF/UFRGS em 2005, poderíamos supor que a decisão por faixa verde ou roxa não fosse mais uma questão: bacharéis em Educação Física utilizariam verde e licenciados roxo. Contudo, as cerimônias de formatura têm sido feitas de forma conjunta e ambos os cursos têm adotado verde. Apesar de não saber como essa escolha se deu nestas turmas de formandos, se houve algum tipo de tencionamento, podemos inferir que distinções ou unidade em relação à saúde e à educação na formação em Educação Física não estejam resolvidas.

Minha pesquisa de doutorado se propôs, inicialmente, a articular três elementos: saúde; Educação Física; e formação em nível de graduação. Obviamente, a articulação desses três elementos pode ser abordada e desenvolvida com uma diversidade muito grande de possibilidades. Investir na temática saúde no currículo da Educação Física sem considerar a tensão entre faixa verde e faixa roxa seria problemático, mas, ao mesmo tempo, não é fácil escapar de algumas armadilhas a que essa tensão (dicotômica) induz.

Se olharmos para o cenário acadêmico atual de forma mais ampla, percebemos que a formação profissional para o campo da saúde é uma discussão efervescente, não apenas para Educação Física, mas também para outros cursos de graduação e pós-graduação. O início da década passada ficou marcado por uma ampla reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação. As Diretrizes Curriculares apontam rumos gerais que dispõem de uma margem bastante flexível para composição dos currículos dos cursos. No caso dos cursos considerados do campo da saúde, as diretrizes da maioria procuraram destacar uma formação preocupada e orientada para a saúde pública. Além de diretrizes, mudanças nos currículos de cursos de graduação têm sido estimuladas através da oferta de uma série de políticas de incentivo. Adstritos ao campo da saúde, o governo federal implementou, por exemplo, programas como o Pró-Saúde (Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde) e o PET-Saúde (Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde). Tais programas procuram, principalmente, aproximar a formação em nível de graduação da realidade do Sistema Único de Saúde (SUS) e, como estratégia, disponibilizam recursos às universidades que têm seus projetos aprovados, bem como bolsas a estudantes, professores universitários e profissionais da rede. Além da preocupação com a formação de futuros profissionais, pode-se vislumbrar a preocupação com a produção de conhecimento no campo da saúde pública com a instituição do Programa Pró-Ensino na Saúde pela CAPES². Esse

² Edital n. 24/2010 CAPES, Pró-Ensino na Saúde, publicado no *Diário Oficial da União* em 7 de maio de 2010.

Programa investe na qualificação de pessoal em nível de pós-graduação e busca incentivar a instituição e a consolidação de linhas de pesquisa voltadas para a saúde pública.

Para Educação Física, esses programas de incentivo instigam mudanças curriculares de um modo um pouco diferenciado do que em outros cursos da área da saúde, já que, salvo poucas exceções, seus profissionais não faziam parte de equipes de serviços de saúde pública e, paralelamente, os cursos de graduação não se ocupavam das particularidades da atuação profissional nesses serviços. No entanto, algumas políticas recentes de atenção em saúde têm dado destaque às atividades físicas/práticas corporais e nominado profissionais/professores de Educação Física entre os possíveis profissionais a serem contratados para dar conta dos objetivos propostos. É o caso, por exemplo, da Política Nacional de Promoção da Saúde (2006), dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (2008) e do Programa Academia da Saúde (2011).

Se por um lado um novo cenário se desenha, no qual a inserção de profissionais de Educação Física em serviços de saúde cobra mudanças na formação profissional, por outro seria um equívoco dizer que a saúde não fazia parte da formação superior em Educação Física antes disso. Em um exercício retórico, pode-se elaborar a seguinte questão: os profissionais de Educação Física trabalham com saúde apenas em serviços de saúde? Se retomarmos o “causo” da cor das faixas, podemos questionar qual era a perspectiva de atuação profissional que levava os formandos a escolherem o verde-saúde. Provavelmente, no ano de 2003, poucos cogitavam a possibilidade de atuar em serviços públicos de saúde. A identificação com o campo da saúde provavelmente se dava a partir do setor privado, principalmente através de academias de musculação e ginástica e atendimentos personalizados (*personal training*). Característica que pode ser associada à difusão de uma noção, de uma verdade, massificada no início da década de 1970 pelos princípios aeróbicos de Cooper, que traçava uma relação direta e inquestionável: “exercício é saúde”.

Por outro lado, em meu trânsito por serviços de saúde e no contato com profissionais de Educação Física que atuavam neles, repetidamente escutei que eles não haviam visto nada sobre saúde pública em suas formações, algo que eu próprio cheguei a enunciar algumas vezes, mas que passou a gerar-me inquietações em determinado momento. Tomando essa enunciação como ponto de partida, e inspirado na concepção de história do presente de Michel Foucault, passei a problematizá-la e a questionar se saúde pública não fazia, ou fizera, parte do currículo de formação superior em Educação Física?

Uma das armadilhas, em minha concepção, que se apresentava em face deste questionamento, era olhar para a temática saúde no currículo da Educação Física, longitudinalmente, e “cair na tentação” de dicotomizar, nas grades curriculares, disciplinas entre saúde e educação, considerando as das ciências biofisiológicas com filiação à saúde e as disciplinas das ciências humanas com filiação à educação. Procurei encontrar um caminho que escapasse dessa armadilha da dicotomização e, a partir de um determinado enfoque, elaborar um olhar crítico sobre saúde na formação superior em Educação Física que respeitasse o conceito ampliado de saúde. Na construção de uma proposta de pesquisa, transitei por diferentes possibilidades que me propiciassem materialidade empírica para compor uma tese. Cogitei, em uma releitura cronológica, analisar os impactos no currículo da Educação Física da ESEF ao aderir ao projeto da UFRGS para o Pró-Saúde; analisar as atividades do PET-Saúde desenvolvidas pelos estudantes de Educação Física; e analisar as condições de emergência de um núcleo de aprofundamento em saúde na reformulação curricular da formação em Educação Física da ESEF/UFRGS. Um dos motivos que me levou a não optar por essas possibilidades foi o direto envolvimento de meu orientador tanto com o PET-Saúde quanto com a reformulação curricular promovida na ESEF. Se por um lado este aspecto poderia facilitar o acesso a informações, por outro poderia reforçar o lugar já tenso de condução de uma reformulação curricular, bem como induzir melindres de parte a parte durante a condução das análises.

O enfoque que dá forma à tese toma por base achados feitos em outro projeto de investigação. Por ocasião do septuagésimo aniversário do início das atividades da ESEF/UFRGS, foi desenvolvido um amplo projeto intitulado “Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1940-2010): mapeando cenários da formação profissional e da produção do conhecimento em políticas públicas de esporte e lazer”³. Este projeto envolveu diversos grupos de pesquisa e contou com o financiamento do Ministério do Esporte. O grupo POLIFES (Políticas de Formação em Educação Física e Saúde), do qual faço parte, incumbiu-se de analisar as alterações nas grades curriculares dos cursos superiores da ESEF/UFRGS ao longo de seus 70 anos⁴. Para compor o *corpus* de análise dessa investigação, tivemos que buscar materiais no acervo do Centro de Memória do Esporte, no acervo histórico da biblioteca da ESEF e em outras instâncias da Universidade. Durante esta busca, tive contato com alguns documentos disponíveis no acervo histórico da biblioteca da ESEF sobre a

³ Apelidamos o projeto de “ESEF 70 anos”. Utilizarei o apelido em outras referências a esse projeto.

⁴ Produtos desta investigação podem ser lidos em Fraga et al. (2010), Wachs et al. (2011) e Bossle et al. (2011).

disciplina de Higiene ministrada aos alunos da Educação Física. Apesar de não ser uma grande quantidade de material, a disciplina de Higiene, provavelmente, é a melhor documentada historicamente no acervo.

Durante os primeiros contatos com o material da disciplina de Higiene, suspeitei que, através dele, poderia problematizar a afirmação de que saúde pública não fazia parte da formação em Educação Física. Meu interesse pela disciplina de Higiene cresceu ao saber que ela deixaria de compor o currículo do curso superior de Educação Física da UFRGS a partir da reformulação curricular implementada em 2012. A “morte” da Higiene, agregada aos elementos de interesse, levaram-me a adotá-la como eixo balizador para condução da pesquisa. Apresento alguns pontos que conduziram a essa escolha:

- a disponibilidade de material no acervo histórico;
- a importância do pensamento médico-higienista na constituição da Educação Física brasileira;
- a longevidade da disciplina no currículo da ESEF/UFRGS (70 anos), sendo que foi oferecida desde a primeira proposta curricular;
- a “morte” da Higiene na reestruturação curricular de 2012 da ESEF/UFRGS;
- o fato de a disciplina ter sido sempre ministrada por médicos na ESEF/UFRGS;
- a inferência de que a disciplina de Higiene ensina sobre saúde e projeta funções a serem desempenhadas pela Educação Física.

Para operacionalizar meu projeto, optei por investir em profundidade na análise da disciplina de Higiene no currículo do curso superior em Educação Física da ESEF/UFRGS. Destaco quatro motivos que consubstanciariam a decisão por tal delimitação. O primeiro é que o estudo se propõe qualitativo e busca profundidade na análise de um determinado contexto e não quantidade de informações provenientes de variadas instituições. O segundo é que a ESEF/UFRGS possui mais de 70 anos de história. Foi constituída em um período em que a formação superior civil em Educação Física no Brasil começa a ser estruturada, e durante seus primeiros anos foi a única no estado do Rio Grande do Sul. O terceiro é o cenário institucional de recentes alterações curriculares na formação em Educação Física da ESEF/UFRGS. Em 2005, motivada pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Física⁵, a ESEF instituiu o curso de bacharelado e reformulou o curso de licenciatura. Até então, havia apenas

⁵ Resolução CNE/CES n. 7, de 5 de abril de 2004.

um curso superior de Educação Física na instituição. O formato implementado em 2005 recebeu diversas críticas, e um novo processo de reformulação curricular se iniciou pouco tempo depois. Em 2012, após a ESEF ter aderido ao Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) dos Ministérios da Educação e da Saúde, foi implementada uma nova proposta curricular. E, justamente em uma proposta curricular influenciada pelo Pró-Saúde, a disciplina de Higiene desaparece do currículo. O quarto motivo, não menos importante, é a facilidade de acesso ao material necessário para pesquisa por estar meu doutorado vinculado à ESEF/UFRGS.

A elaboração da questão orientadora da pesquisa e do desenho da tese exigiu alguns movimentos analíticos prévios e a assunção de alguns pressupostos. A primeira é que, durante 70 anos de disciplina, existem conteúdos e conceitos que se transformaram, mas existem permanências também, sendo que a principal permanência é a própria denominação da disciplina, o que permite tomá-la como formação discursiva. Minha preocupação não estava direcionada a uma descrição de conteúdos e às mudanças nos mesmos por si só, mas sim com o que eles vinham a propor à Educação Física. Considerei que Higiene está estreitamente ligada a noções de saúde e, enquanto disciplina acadêmica, busca ensinar a futuros profissionais um determinado papel a ser cumprido em relação à saúde das pessoas. Sendo assim, tomei por pressuposto que os professores médicos da disciplina de Higiene na ESEF/UFRGS projetavam/ensinavam funções sanitárias a serem desempenhadas pela Educação Física. Sob este enfoque, minha tese se propôs a responder a seguinte questão: **de que forma se apresentam, e como se transformam ao longo do tempo, funções sanitárias projetadas para a Educação Física na disciplina de Higiene nos cursos superiores de Educação Física na ESEF/UFRGS?**

2. HIGIENE E EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: ENLACES

2.1. Considerações iniciais

Uma tese possui diferentes movimentos de revisão. Minha proposta de tese em si, ao propor um *debruçar-se sobre documentos*, também é um tipo de revisão, um movimento que implica buscar, olhar, rever, reler, sistematizar. Outra revisão que se faz presente em uma tese tange a esfera da metodologia de pesquisa, ainda mais se a investigação adota uma abordagem qualitativa. É preciso revisar, visitar e/ou visitar como outros projetos de investigações trabalharam com a metodologia que se propõe ou, eventualmente, com metodologias semelhantes. Podemos compreender, ainda, o processo de apropriação do marco teórico-conceitual como outro tipo de revisão, de investimento sobre o que já foi ou vem sendo produzido sob a égide de um determinado quadro teórico. Esse é provavelmente o mais difícil deles, e no qual se pode perceber mais facilmente a diferença entre um pesquisador experiente e um em processo de formação.

O movimento de revisão de que trata o presente capítulo visa realizar o que tradicionalmente denomina-se revisão de literatura ou revisão bibliográfica. A pretensão é promover uma busca por outras produções científicas que abordaram a mesma temática que circunscreve o problema de pesquisa da tese. Compreendo esse tipo de busca como fundamental para que a pesquisa não “reinvente a roda”, para que comunidades científicas se constituam como tal e para que o trabalho traga contribuições mais qualificadas a um processo de produção de conhecimento. Contudo, é importante encarar que, por mais que se dedique tempo e espaço em uma tese, revisões são, também, limitadas e escolhas precisam ser feitas. Afinal, obviamente, revisão não é dizer tudo sobre tudo que tenha relação com a investigação proposta.

Como minha pesquisa estava voltada à análise da disciplina de Higiene na formação superior em Educação Física, e tendo por princípio que a revisão deve contribuir com as discussões empreendidas na tese, considerei adequado adotar estratégias de revisão que possibilitassem vislumbrar o entrelaçamento entre “higiene” e “educação física”. Para ser mais preciso, busquei por como higiene aparece em publicações da comunidade científica da

Educação Física, como ela é abordada e que problemáticas são acionadas de forma associada a ela. Interessavam-me, sobretudo, artigos, livros, dissertações e teses que tivessem o pensamento médico-higienista em interlocução com a Educação Física brasileira como foco da discussão ou que tratassem de Higiene como disciplina em currículos de formação superior em Educação Física.

Adotei, inicialmente, como estratégia de busca, uma revisão sistematizada por “higiene” nos principais periódicos nacionais direcionados, preferentemente, à comunidade científica da Educação Física. Em um segundo movimento de revisão, foram agregadas publicações que se destacaram entre as referências dos artigos inicialmente acessados e outras publicações pertinentes com as quais me deparei ao longo do processo de investigação. Essa segunda “onda” procurou diminuir restrições impostas por uma revisão mais sistematizada como o não acesso a produções pertinentes publicadas em periódicos de menor circulação e problemas de seleção de termos ou descritores que não nos possibilitam acessá-las; bem como agregar produções de maior investimento analítico sobre a temática como livros, dissertações e teses.

Tomei por critério, para a busca inicial, a classificação estabelecida no WebQualis da CAPES (atualização de 2012) para a área da Educação Física. Foram revisados os estratos A1, A2, B1 e B2, e identificados os seguintes periódicos como sendo nacionais e direcionados, preferentemente, à comunidade científica da Educação Física: no estrato A1 não houve ocorrências; *Motriz – Revista de Educação Física* (A2); *Movimento* (A2); *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (B1); *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano* (B1); *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte – USP* (B1); *Licere – Centro de Estudos de Lazer e Recreação* (B2); *Pensar a Prática* (B2); *Revista Brasileira de Ciências e Movimento* (B2); *Revista da Educação Física – UEM* (B2). Adotei a classificação do WebQualis CAPES, pressupondo que, dessa forma, acessaria produções de boa qualidade (profundidade e rigor científico), com maior exigência editorial, que forneceriam subsídios às discussões provenientes da pesquisa. A delimitação do direcionamento dos periódicos ocorreu por compreender que minha tese tem por interlocutores, preferentemente, outros profissionais e pesquisadores do campo da Educação Física.

Selecionados os periódicos, a busca precisou ser feita de formas distintas devido às diferenças entre seus *sites*. Dos nove periódicos selecionados, os seguintes contam com páginas

próprias na internet, utilizando a Plataforma SEER⁶: *Motriz*; *Movimento*; *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*; *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*; *Pensar a Prática*; *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*; e *Revista da Educação Física* (UEM). Foi utilizada a ferramenta de busca adotando o termo “higiene” e selecionando “todos” no campo de busca. Como o resultado foi “zero” para *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* e para *Revista da Educação Física* (UEM)⁷, desconfiei que havia problemas com sua ferramenta de busca e acessei edição por edição para identificar, através de títulos e resumos, possíveis artigos pertinentes. A revista *Licere*⁸ não conta com ferramenta de busca em seu *site*, tendo sido adotada a mesma estratégia para ela. Já a *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte* não disponibiliza suas edições através de *site* próprio, fazendo-o apenas através do Scielo, tendo sido promovida a busca por este canal⁹.

A busca nos *sites* dos periódicos foi refeita pela última vez em agosto de 2013. Dos resultados obtidos foram descartados os que continham arquivo corrompido, os que eram resenhas de outras produções, editoriais dos periódicos e os que disponibilizavam apenas resumos de trabalhos apresentados em eventos através de seus anais. O movimento inicial de busca teve os seguintes resultados: *Revista Movimento* (46); *Revista Motriz* (32); *Revista Pensar a Prática* (17); *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (15); *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano* (2); *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte* (1); *Licere* (3); *Revista Brasileira de Ciência e Movimento* (1); *Revista da Educação Física* (12). Às produções acessadas nessa busca inicial foram somadas as resultantes da “segunda onda” para elaboração da sistematização a seguir.

⁶ “O SEER – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas é um *software* desenvolvido especificamente para a criação e a gestão de publicações periódicas eletrônicas. A ferramenta foi traduzida e customizada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) baseado no sistema Open Journal Systems, da Universidade British Columbia”. Disponível em: http://seer.ibict.br/index.php?option=com_content&task=view&id=364&Itemid=120. Acesso em: 12 dez. 2012.

⁷ Estão disponíveis, na íntegra, apenas os artigos a partir de 1996.

⁸ Estão disponíveis, na íntegra, apenas os artigos a partir de 2007.

⁹ São disponibilizados, através do Scielo, artigos a partir de 2009.

2.2. Impressões gerais

A opção por realizar a busca inicial nos periódicos utilizando o termo “higiene” no campo de busca “todos” resultou em um grande número de artigos que, muitas vezes, não tinham o foco de sua discussão na relação Educação Física e Higiene, utilizando, quando muito, recomendações pautadas pela Higiene como elementos periféricos para reforçar a argumentação. É o caso, por exemplo, de Alves Júnior (2004), que evoca recomendações da Higiene para promover sua discussão sobre envelhecimento. Em alguns casos, o aparecimento do termo “Higiene” é apenas pontual, como quando Silva e Lima (2001) comentam sobre higiene do sono em discussão sobre a influência de exercícios físicos para indivíduos com insônia; ou quando Guaragna, Pick e Valentini (2005) afirmam que hábitos como lavar as mãos são associados à autonomia de crianças com necessidades especiais.

No entanto, aquilo que poderia ser considerado como um trabalho desnecessário, ou como um conjunto de artigos a ser descartado na revisão por não se ater ao foco da relação entre Educação Física e Higiene, para mim se tornou interessante por possibilitar visualizar a forma como o termo higiene é acionado pela comunidade científica da Educação Física em suas produções. Apesar de a busca mais ampla no campo “todos” ter sido viável em apenas alguns dos periódicos, é possível constatar que o termo, na grande maioria das vezes, é utilizado apenas como sinônimo de limpeza, em associação a hábitos de asseio ou, ainda, de forma conjunta (higiene e limpeza) em um tom de assepsia, denotando que não basta ser limpo, como nos ensina Georges Vigarello (1996, p. 254): “é com a limpeza eliminando o micróbio que se conclui um longo percurso, o que vai do mais visível ao mais secreto, o que atravessa também a esfera do espaço privado”. Apesar de a higiene, e o sentido atribuído de limpeza e asseio corporal, não ser o foco das discussões dos artigos, portanto não ser desenvolvida nestes, é interessante observar como aspectos ligados a esse sentido ocuparam espaço destacado entre os conteúdos lecionados pela disciplina de Higiene para o curso de Educação Física da ESEF/UFRGS durante décadas.

A associação mais pontual de “higiene” com hábitos de limpeza e cuidados atrelados a ela pode ser vista em Spessato et al. (2009), em Lazzarotti Filho, Bandeira e Jorge (2005), em Faria et al. (2010), nas falas das colaboradoras de Damico (2007), em Farias (2004), em Both e Nascimento (2009) e outros. Variações um pouco mais elaboradas podem ser encontradas em Antonio Soares (1995) que percebe, através da lógica da higiene, a associação da morte com

algo sujo; ou no caso do texto “O discurso de proprietários de academias sobre a prática da natação como atividade de lazer: inclusão ou elitização social?”, de autoria de Devide (2000). Neste último, apesar de o ponto não ser explorado em maior profundidade, é interessante destacar que, nas falas dos proprietários de academia entrevistados, higiene aparece como um empecilho para que a prática de natação seja oferecida à população de baixa renda. Nas entrevistas, surgem inferências de que a população de baixa renda não possui educação suficiente em relação aos hábitos de higiene, o que prejudicaria o ambiente dos vestiários, por exemplo. Algo semelhante aparece no texto de Nunomura et al. (2012, p. 684), no qual os relatos dos técnicos de Ginástica Artística Competitiva indicavam que, por lidarem com crianças de baixa renda, era preciso tratar de “assuntos cotidianos no ginásio, tais como hábitos de higiene e de saúde”.

A partir da forma como “higiene” aparece apenas pontualmente em alguns textos, é possível compor, ainda, dois outros agrupamentos: um no qual a preocupação será com a limpeza e a higiene dos espaços onde são praticados ou assistidos esportes e outras práticas corporais; e outro no qual higiene aparecerá como preocupação associada a vestuário e a equipamentos de práticas corporais.

No primeiro grupo temos Palhares et al. (2012), que abordam a condição de limpeza e higiene de estádios como um fator desencadeador de violência e reflexo de má gestão desportiva. Rigo et al. (2006) analisam aspectos do Estatuto de Defesa do Torcedor em estádios de três times de futebol da cidade de Pelotas/RS, e “higiene” aparece relacionada à preocupação com as condições dos banheiros dos estádios. Algo semelhante ocorre no artigo de Amaral e Bastos (2011), que discute a gestão de estádios de futebol e no qual aparece, pontualmente, a necessidade de observar higiene e condições sanitárias de banheiros e espaços de alimentação. Já Nunomura e Oliveira (2012), ao tratarem de centros de excelência em ginástica artística, preocupam-se com a “área de higiene e reabilitação” que compreende chuveiros, sauna, piscina, sala de massagem. Damazio e Silva (2008, p. 194), ao analisarem os espaços físicos das escolas, constataram a falta de instalações higienizadas, água para hidratação, chuveiros para banho, áreas limpas e livres de lixo, acarretando prejuízos ao processo educativo.

No segundo grupo podem ser incluídos os trabalhos de Monteiro e Grego (2003), que apontam a higiene do calçado como aspecto importante para evitar lesões na dança; e Strazzacappa (2003, p. 81), que comenta que uniformes para aulas de dança, entregues aos alunos, contribuíram para desenvolver noções de “higiene e limpeza, asseio e cuidado”.

Contudo essa associação mais simples do termo higiene com limpeza, apesar de se constituir como um aspecto que contribui com as análises de minha pesquisa, é apenas uma das interfaces de um conjunto mais amplo que compõe o entendimento de Higiene. Para meu trabalho, interessava, sobretudo, a compreensão de Higiene enquanto movimento sanitário, enquanto perspectiva de medicina, enquanto pensamento médico-higienista que consubstanciava aquilo que era lecionado na disciplina de Higiene para o curso de Educação Física da ESEF/UFRGS. A denominação “pensamento médico-higienista” será adotada por autores como Soares (1994), Paiva (2003; 2004) e Mendes e Nóbrega (2008) para nominar essa Higiene que vai além da simples associação com limpeza e asseio. Contudo, como a pesquisa investiga a disciplina de Higiene lecionada na ESEF/UFRGS e suas transformações longitudinalmente, mesmo a denominação pensamento médico-higienista não se aplicará a todos os momentos. De forma que discordo do modo como Góis Junior e Lovisolo (2003) tratam Movimento Higienista e Movimento Sanitarista, bem como “cientista da saúde” da atualidade e higienistas, por sinônimos. Apesar de concordar que existem “continuidades do higienismo” no bojo das ciências da saúde e na elaboração de políticas, há diferenças nas estratégias e nos enfoques de intervenção, na organização da assistência, na própria concepção de saúde e doença, que não permitem essa livre associação.

Este é outro elemento para o qual preciso chamar a atenção: nos trabalhos científicos em que a relação Educação Física e Higiene (ou pensamento médico-higienista) constitui-se como foco, analisam-se períodos históricos que se estendem do final do século XIX até, no máximo, a década de 1970. Não porque deixou de haver pesquisas, mas porque o próprio pensamento médico-higienista dá lugar a outras perspectivas de medicina, de saúde e de sociedade. De forma que minha pesquisa tratou, também, de um período em que a disciplina de Higiene já era órfã do pensamento médico-higienista.

Para este momento de revisão, os textos que tinham por foco e/ou utilizavam com maior profundidade em sua argumentação a relação entre Educação Física e Higiene foram sistematizados em blocos temáticos da seguinte forma: Educação Física, legitimidade científica e formação acadêmica; Higiene e ensino escolar; Higiene e educação do corpo; Higiene e educação do corpo feminino; Higiene, lazer, recreação e espaços públicos; Higiene, Eugenia e Educação Física. Apesar de os blocos temáticos se entrelaçarem em muitas interfaces, considereirei que promover este exercício de sistematização contribui para dar visibilidade a temas ou a “eixos” investigativos da produção científica da Educação Física nos quais Higiene é evocada nas discussões.

2.3. Educação Física, legitimidade científica e formação acadêmica

Alguns dos textos capturados na busca tinham por temática principal a formação superior em Educação Física, em outros ela apareceu marginalmente a partir da afirmação de que a Educação Física buscava legitimidade científica em preceitos da Higiene durante sua fase de constituição acadêmica. Procurei reunir tais textos neste ponto e agregar outros, procurando dar visibilidade às discussões evocadas da relação entre formação em Educação Física e Higiene.

Normalmente, “Higiene” aparecerá nos textos que abordam a formação em Educação Física para tratar de perspectivas históricas de constituição das escolas de formação, para enumerá-la entre as disciplinas oferecidas nos currículos ao longo dos tempos ou para tratar da “cientificidade” que legitimava sua constituição enquanto curso superior. Em muitos deles, comenta-se que os médicos, mas também os militares, ocupavam papel de destaque no ensino dos primeiros cursos superiores de Educação Física. É o caso da ESEF/UFRGS, cujos primeiros professores na década de 1940, majoritariamente, eram médicos, militares ou médico-militares (GUTIERREZ, 1971; BRAUNER; 1999; MAZO, 2005; FRAGA et al., 2010). “Em via de regra, enquanto os médicos tratavam das disciplinas teóricas, os militares eram responsáveis pelas disciplinas de práticas esportivas” (MAZO, 2005, p. 161). Algo semelhante ocorreu na criação da Escola de Educação Física e Desportos do Paraná em 1942. Silva e Capraro (2011) relatam que a criação dessa Escola em Curitiba se dá após momento de intensa urbanização de uma cidade que buscava se apresentar como civilizada, como cidade-modelo ao restante do País. A efervescência das discussões em torno da Educação Física durante o Estado Novo de Getúlio Vargas estava embebida em um pensamento médico-higienista preocupado em “formar corpos instrumentalizados, higienizados, imbuídos de racionalidade e engajados num ideal de nacionalidade” (SILVA; CAPRARO, 2011, p. 628-629). Apesar de já existir uma série de clubes e associações esportivas em Curitiba – sendo as práticas de ginástica e as de esportes bastante difundidas – e o desejo de consolidar a educação física nas escolas, havia carência de mão de obra especializada para exercer essa função nos espaços escolares, de forma que a criação da Escola de Educação Física e Desportos do Paraná vem ao encontro desta demanda (SILVA; CAPRARO, 2011, p. 630).

Em Lyra (2010), também podemos verificar a presença de médicos como docentes e a importância da medicina na composição curricular da Educação Física. Lyra, ao discutir os currículos da Escola Superior de Educação Física de Florianópolis, criada em 1973, aponta o vasto número de professores médicos no corpo docente dos primeiros anos do curso, considerando que, dessa forma, buscava-se assegurar “o grau de cientificidade necessário ao respaldo e reconhecimento da legitimidade simbólica do curso” (LYRA, 2010, p. 177). Michelotti e Souza (2008) listam a disciplina de Higiene entre as componentes do primeiro currículo do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria no início da década de 1970.

O texto de Chacon-Mikahil, Montagner e Madruga (2009) aborda as mudanças curriculares promovidas em 2005 na Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), dando atenção, principalmente, aos eixos temáticos da formação que se direcionam para atuação no campo da saúde. Eles listam as disciplinas que compõem o eixo “Ciências Biológicas e da Saúde Aplicadas à Educação Física”, bem como as do eixo “Educação Física, Adaptação e Saúde”, sendo que Higiene não figura entre elas, nem há menção de que ela os compunha anteriormente. O curso da FEF/UNICAMP é relativamente novo se comparado a outros, foi instituído em 1985 e reconhecido em 1989. Apesar de não haver menção a uma disciplina de Higiene, quando os autores evocam “conhecimentos milenares que respaldam as relações entre a prática de atividade física e a saúde”, eles fazem referência a produções de Hipócrates e de Galeno sobre saúde, higiene e exercícios físicos.

Essa evocação de Hipócrates e Galeno ajuda a compreender como a Educação Física buscou por legitimidade científica em saberes atrelados à Higiene, inicialmente em sua interface com uma teoria dos temperamentos/humores¹⁰, baseada nos antigos gregos, e que aos poucos vai perdendo espaço para a Fisiologia. “A legitimação de exercícios com base na sua contribuição orgânica tem sua ênfase na teoria dos temperamentos”, de forma que ginásticas e outros exercícios poderiam transformar “temperamentos linfáticos e nervosos em sanguíneos” (PAIVA, 2004, p. 69). Paiva não deixa de comentar que aos poucos a teoria dos temperamentos vai perdendo espaço para a Fisiologia. Mendes e Nóbrega (2008, p. 210) afirmam que no final do século XIX e início do século XX, “os fundamentos científicos da Educação Física baseavam-se no pensamento médico-higienista, estruturando-se principalmente nos

¹⁰ “Hipócrates postulou a existência de quatro fluidos (humores) principais no corpo: bile amarela, bile negra, fleuma e sangue. Dessa forma, a saúde era baseada no equilíbrio desses elementos” (SCLIAR, 2007, p. 32).

conhecimentos biológicos”. Nesse sentido, a seguinte passagem do livro de Soares (1994) reforça o argumento:

A Educação Física preconizada pelo pensamento médico-higienista era aquela estruturada em bases fisiológicas e anatômicas, as únicas consideradas “científicas”. A partir, portanto, de um entendimento anatomofisiológico do movimento humano, os médicos colocavam o estudo da higiene elementar como complemento preparatório da Educação Física, tornando-a, particularmente na escola, um procedimento higiênico a ser adotado naquela instituição e incorporado como hábito para toda a vida (SOARES, 1994, p. 122).

Apesar de muitos textos tratarem sobre a presença da Higiene na formação superior em Educação Física, geralmente eles remetem aos primórdios da estruturação acadêmica e da criação dos primeiros cursos superiores. O único texto que pude encontrar que trata da disciplina de forma mais longitudinal foi o artigo “Ensino de Higiene em Faculdade de Educação Física: apreciações e relato de uma experiência decenal”, de Aguinaldo Gonçalves (1990). Nele o autor constata que “as peculiaridades, demandas e expectativas na relação ensino-aprendizagem de higiene na área da Educação Física geram necessidades que não se satisfazem com a mera transposição de conteúdos e procedimentos adotados na disciplina em outros cursos de graduação” (GONÇALVES, 1990, p. 65). Argumenta que os professores médicos dão ênfase a uma perspectiva “teoricista”, enquanto que os alunos têm uma expectativa “operativa”, e que há uma superposição temática com outras disciplinas de natureza médica do curso de Educação Física em conteúdos como estafa, metabolismo próprio do esporte e princípios de socorrismo. Ele elabora, a partir de sua própria experiência docente, uma proposta de ensino para a disciplina na qual são mantidos, entre os conteúdos, conceitos de saúde, doença, higiene, epidemiologia, mas somam-se aspectos relacionados a evolução do controle sanitário, a Política Nacional de Saúde, o Sistema Unificado de Saúde¹¹ e a Reforma Sanitária. No bloco destinado à higiene física aplicada aos esportes, propõe dois grupos de conteúdos: o primeiro destinado a bases biológicas e aplicações práticas da higiene aos esportes; e o segundo voltado a higiene ambiental das principais práticas desportivas. Ao tratar de sua experiência, ainda, comenta que “a atuação discente extramuros no processo é efetivada por estágio voluntário e supervisionado pelos sanitaristas locais com estreita articulação docente, na rede sanitária estatal [...]” (GONÇALVES, 1990, p. 67).

¹¹ Chamo a atenção para que o texto é de 1990. O Sistema Unificado de Saúde ou Sistema Unificado e Descentralizado de Saúde (SUDS) antecede o Sistema Único de Saúde (SUS). O SUDS é um convênio criado entre INAMPS e governos estaduais, influenciado pela VIII Conferência Nacional de Saúde de 1986, que pode ser considerado uma transição para o SUS criado através da Lei n. 8080 de 19 de setembro 1990.

2.4. Higiene e ensino escolar

Outra temática que convoca a relação Educação Física e Higiene, e que aborda períodos que antecedem a criação dos cursos superiores ou que os permeia, é a emergência da educação física nas escolas ou da escolarização da ginástica (VAGO, 2004; SCHNEIDER; FERREIRA NETO, 2006; SCHNEIDER; BRUSCHI; FERREIRA NETO, 2012; GÓIS JÚNIOR, 2013). Tal convocação geralmente é feita em referência a um período histórico no qual se destacam preocupações com a educação de hábitos de vida saudáveis e a tomada de uma consciência sanitária (PEREIRA; MAZOTTI, 2008; SILVA; DAGOSTIN; NUNEZ, 2009; DARIDO et al., 2010; LAROCCA; MARQUES, 2010; MILLEN NETO; FERREIRA; SOARES, 2011). Paiva (2003; 2004) argumenta que a influência do pensamento médico-higienista na Educação Física se alavanca no processo de escolarização da disciplina, mais do que no processo de biologização da área de conhecimento. O que aponta a pesquisa de Paiva é que médicos brasileiros do século XIX e início do século XX ocupavam-se em suas teses do ambiente escolar e de recomendações para educação higiênica individual e coletiva. Em geral, incentivava-se uma educação integral que observasse aspectos físicos, intelectuais e morais. Nesse sentido, os aspectos físicos, a “*educação physica*”, englobava uma série de elementos que provavelmente não se entrelaçam com a disciplina escolar educação física na atualidade. Vislumbrar a utilização feita por Paiva de diferentes grafias para o termo “educação física” ajudou-me a refletir sobre como a Medicina, em especial a Higiene, contribuiu para o processo de institucionalização da Educação Física. A autora utiliza o termo “educação física para o sentido hodierno de disciplina escolar e acadêmica, *educação physica* para o sentido genérico da educação tal como foi pretendido no projeto de educação integral e “educação física” entre aspas para designar quando o termo é usado de forma indeterminada, ambígua ou confusa” (PAIVA, 2004, p. 54).

Marcassa (1999-2000) trata da Educação Física face ao projeto de modernização do Brasil no período entre 1900 e 1930. Comenta que o início do século XX é marcado pelo processo de industrialização e urbanização, mas que este não é acompanhado por serviços elementares como limpeza das ruas e serviços sanitários. Nesse período, “a escola assume a função de regular, vigiar, instruir, higienizar e formar o novo homem brasileiro” (p. 84) e a “Educação Física adere às políticas estatais, emergindo como poderoso instrumento de progresso, como colaboradora e disciplinadora da vontade, da moral, da saúde e da higiene [...]”

(p. 84). Para tratar do papel da escola nesse período, e em especial da Educação Física, dois aspectos costumam ser acionados em muitos dos textos: a necessidade de produzir um futuro operário eficiente (VAGO, 2004) e a necessidade de introjetar uma série de hábitos que prevenissem a proliferação de doenças infectocontagiosas. Em relação ao primeiro, Soares afirma:

Impõe-se uma disciplina corporal que seria, evidentemente, mais adequada ao trabalho fabril, que pudesse tornar os corpos mais dóceis e submissos sob a ótica do poder e, ao mesmo tempo (e por isso mesmo), mais ágeis, fortes e robustos sob a ótica da produção enquanto expressão do poder e da ordem. Esta disciplina corporal foi elemento constitutivo da educação higiênica do trabalhador, a qual deveria se dar na escola, caso ele viesse a frequentá-la. E frequentar a escola tornava-se necessário para o tipo de desenvolvimento que se encaminha a jovem sociedade republicana (SOARES, 1994, p. 121).

Na busca de um corpo disciplinado e produtivo, os médicos não estavam sozinhos. Também educadores e militares articulavam-se em torno de preceitos que orientavam uma pedagogia do corpo. Na interface com a escola, a participação de militares esteve atrelada à escolarização da Educação Física (GOELLNER, 1996). As primeiras escolas de formação em Educação Física foram militares, o que trouxe reflexos às políticas públicas orientadoras da ginástica e da exercitação física nas escolas. Um destes reflexos é descrito por Chicon (2008, p. 21): “Em 30 de junho de 1931, a Portaria n. 70, do ministro Francisco Campos, recomendava para a Educação Física a adoção das normas e diretrizes do Centro de Educação Física do Exército, baseadas no Método Francês, adotada pelas Forças Armadas brasileiras desde 1921”. Ferreira Neto (1996, p. 110) afirma que, “com a ascensão de Getúlio Vargas à presidência do País, os militares passaram a interferir diretamente na elaboração de projetos intervencionistas em diversos setores, inclusive na área da educação e Educação Física em particular”. Ele ainda comenta que, em 1932, o Exército é convidado a participar do 5º Congresso de Educação, organizado pela Associação Brasileira de Educação, o que ocorre pela primeira vez, e cujo tema principal era “o problema da Educação Física”.

No entanto, é importante ressaltar o espaço hierárquico, na perspectiva da constituição saber/poder, ocupado pela Medicina em relação à educação física escolar no começo do século XX, como podemos ler na passagem a seguir:

Nos anos 20 do século XX, os médicos não só se faziam presentes na escola, como eram aqueles que *prescreviam os exercícios físicos*. A autoridade de seu saber evitaria que se cometessem abusos tanto na dosagem dos exercícios quanto em sua adequação às distintas faixas etárias. Naquele momento configurou-se um tipo de controle médico sobre o conteúdo a ser ensinado e

sobre aquele que ensina os exercícios físicos na escola (SOARES, 2003, p. 134).

A outra articulação que se buscava na educação do corpo através da Educação Física era a introdução de uma série de hábitos que possibilitariam a constituição e a manutenção de um corpo mais saudável, assim evitando (ou se tornando mais resistente) as problemáticas sanitárias decorrentes da urbanização.

Ao refletir acerca da presença das disciplinas de Higiene e de Educação Física na nova configuração curricular brasileira e paranaense, fica impossível não relevar a grande preocupação com os aspectos relacionados à moral médico-sanitária nos processos de escolarização. A preocupação com a higiene não visava somente conformar nos corpos hábitos de vida mais saudáveis. Procurava enraizar na população um modo de vida urbano marcado por um forte ideário médico-higienista e nacionalista (SILVA; CAPRARO, 2011, p. 629).

Nesse sentido, Brasileiro (2010, p. 746) é enfática ao afirmar que a “ginástica foi apropriada pelos conhecimentos da área médica sobre o corpo e sua necessidade de higienização, bons hábitos etc.” tendo em vista a educação higiênica nas escolas. Se a educação higiênica foi algo marcante no processo de escolarização da Educação Física, podemos perceber seus resquícios em pesquisa recente promovida em 2005, através da aplicação de questionários, junto a 2.700 professores de Educação Física da rede estadual de ensino de São Paulo. Na questão referente aos conteúdos ensinados, a opção “higiene” acaba destacando-se entre as mais citadas com 20%. Outros conteúdos que se destacaram foram regras (23%), nutrição, corpo humano, importância da atividade física (14%), frequência cardíaca (13%) e saúde (12%) (TOKUYOCHI et al., 2008, p. 423).

Dentre os textos capturados na interface entre educação física escolar e Higiene, dois enfocam temáticas um pouco diferenciadas. O primeiro deles é intitulado “Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar”, de Chicon (2008). Ao discutir inclusão na educação física escolar, o autor argumenta que a ginástica oferecida nas escolas, em suas primeiras iniciativas, era orientada por um pensamento médico-higienista que segregava alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo Chicon, orientados por uma visão medicalizada do ser humano, testes e exames faziam da escola um espaço de homogeneização, e sessões de ginástica, pautadas pela repetição de gestos mecânicos, não permitiam espaço-tempo para acolher as diferenças. Chicon faz alusão ao trabalho de Fernando de Azevedo (1960 [1916], p. 197), que recomendava a exclusão de alunos retardados das aulas de educação física, indicando ser necessário tratamento cinésico por um médico especialista cinesioterapeuta. Sobre tal

aspecto, cabe comentar que Azevedo diferenciava entre retardados intelectuais e retardados físicos.

O segundo é o texto “Desenvolvendo-me por inteiro: cidadania, neoliberalismo e saúde contemporânea no currículo de Educação Física”, de Deborah Lupton (2003). Apesar de o texto não tratar da realidade brasileira, mas sim da australiana, ele contribui na reflexão e compreensão das possibilidades da Educação Física na escola, seja em perspectiva, seja pelo que não se constituiu no Brasil. Lupton afirma que, em vários estados da Austrália, os currículos escolares têm aproximado, através de políticas educacionais, dois diferentes campos: educação em saúde e educação física, instituindo um novo denominado “educação física em saúde”¹². Com as devidas restrições, podemos pensar em como a articulação entre Educação Física e educação higiênica (ou sanitária) no princípio do século poderia ter conduzido a atuação no campo escolar para tal linha, mas, no contexto brasileiro, a educação física escolar atualmente mantém pouca ou nenhuma comunicação com o campo da educação em saúde.

Na maioria dos textos encontrados que tratavam de educação infantil, eles abordavam contextos contemporâneos, e higiene aparecia apenas pontualmente como um cuidado a ser observado. Já o texto de Barbosa (2001-2002, p. 77) denuncia que, “até a década de 1960, a discussão da educação da criança de zero a seis anos foi restrita à esfera médica e sanitarista-higienista”. Este autor comenta que a criação de creches, jardins de infância e outros espaços destinados às crianças desta faixa etária buscavam difundir conhecimentos da puericultura, garantir assistência alimentar e higiênica, preparar para a educação formal (escolar) e, em perspectiva epidemiológica, reduzir os índices de mortalidade infantil. Nesse contexto, educação física, juntamente com a educação intelectual e a educação moral, compõe a educação integral. Kawanishi e Amaral (2008), ao analisarem concepções da educação do corpo na educação infantil de Campinas, identificaram três preocupações principais: aquisição de hábitos de higiene, aquisição de esquema corporal e aquisição de habilidades motoras. Afirmam que o enaltecimento da modernidade, a industrialização e a urbanização no final do século XIX deu abertura a teorias higienistas e eugênicas na escola, e é possível observar resquícios no “cuidar” da educação infantil dessa maneira médica assistencial em que “disciplinarização, a padronização, a rotina rígida e ritmada, a preocupação com a higienização, com a alimentação e com a saúde, a hora do sono, o banho de sol, a limitação do momento do parque, são alguns aspectos evidentes dessas influências do corpo” (KAWANISHI; AMARAL, 2008, p. 136).

¹² Traduzido no artigo do original em inglês: *health and physical education*.

2.5. Higiene e educação do corpo

Outra vertente temática de produção abordada por textos da comunidade científica da Educação Física que aciona preceitos estabelecidos pelo pensamento médico-higienista, e que muitas vezes escapa ao contexto escolar, é a da educação dos corpos. Mendes (2009) discute a relação entre Educação Física, saúde e estética, face a duas perspectivas: ideal de robustez e ideal de magreza. Nesse sentido, o ideal de robustez é acionado diversas vezes por higienistas do começo do século como uma forma de mensuração corporal. Renato Kehl e Fernando de Azevedo, por exemplo, serão defensores da utilização do índice de robustez¹³ “criado pelo Dr. Pinet, médico militar francês, e que era utilizado pelo exército da França para excluir os homens considerados fracos” (MENDES, 2009, p. 180). A autora conclui que a Educação Física contribui na associação entre saúde e um padrão específico de estética corporal por meio de medições científicas ao adotar classificações como coeficiente de robustez, métodos para identificar somatotipo e/ou índice de massa corporal (p. 186). Em outro trabalho, em que Mendes é coautora, é reforçado o fato de que a utilização do índice de robustez estava entrelaçado à busca por um corpo regenerado (MENDES; NÓBREGA, 2008). Já Costa e Venâncio (2004) convocam os profissionais de Educação Física a estabelecerem um olhar crítico à “ação teleguiadora da mídia” que transforma o corpo em produto de consumo e estabelece saúde como sinônimo de beleza. Para tanto, traçam considerações acerca do corpo saudável com intuito militar e industrial construído pela Educação Física no século XIX, sem contudo trazer bases para essa referência temporal. Em crítica similar, Silva e Propino (2013), ao revisarem e analisarem as produções sobre corpo e beleza na Educação Física, constatam que a valorização deste predicado em sua relação com a atividade física chega ao ponto de o “profissional de Educação Física ter sua capacidade profissional relacionada às formas corporais que possui, [...e assim ser impelido] a enquadrar-se no modelo de corpo idealizado e difundido” (SILVA; PROPINO, 2013, p. 338).

De modo geral, entrelaçando estética, saúde e exercícios físicos, o projeto de corpo masculino do pensamento médico-higienista é atrelado à ideia de produzir um soldado forte e um trabalhador eficiente, um homem capaz de contribuir para a construção de uma nação

¹³ O coeficiente de robustez era obtido subtraindo dos centímetros de estatura, o número obtido da soma do peso e centímetros do perímetro torácico (MENDES, 2009, p. 180).

moderna e de defender sua pátria. As duas passagens a seguir ajudam a ilustrar tal caracterização:

A Educação Física preconizada por médicos higienistas [...] atuou tanto na preparação do corpo do soldado, fazendo-o útil à pátria, quanto no corpo do trabalhador manual, tornando-o mais útil ao capital (SANTOS, 2010, p. 843).

[...] nas décadas de 1930 e 1940, como no caso do Departamento de Educação Física de São Paulo, o esporte integrava muitas vezes políticas de governo, sendo frequentemente mobilizado como forma higiênica capaz de energizar os corpos e combater os diversos efeitos deletérios provocados pelas circunstâncias urbanas, transformando-os em organismos mais eficientes e aptos para o trabalho (GOMES; DALBEN, 2011, p. 322).

Apesar de não ser uma argumentação recorrente em outros textos, parece-me importante apontar a posição de Schneider e Ferreira Neto (2008), autores que defendem a premissa de que a construção de “um homem novo” apregoada nas décadas de 1930 e 1940 fazia parte de um projeto maior de difusão da cultura norte-americana na América Latina.

Quando os textos que tratam da educação do corpo enunciado pelo pensamento médico-higienista investem no contexto social, há majoritariamente correlação entre os processos de industrialização e urbanização das cidades e intenção de instituir corpos e sociabilidades novos e modernos. Moreno e Segantini (2008), por exemplo, analisam decretos e regulamentações referentes à cidade de Belo Horizonte, publicados pela Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais no período entre 1897 e 1905, buscando pela educação do corpo promovida através de regulações dos espaços de sociabilidade. Além de constatarem um “forte caráter higiênico e sanitarista” (p. 79), apontam que o aparato legal se constituiu como “um dispositivo educativo com o intuito de prescrever novos hábitos e comportamentos, novas atitudes relativas ao corpo, considerados mais adequados, para o bem (con)viver das pessoas, numa cidade que se queria moderna” (p. 75).

2.6. Higiene e educação do corpo feminino

Se entre os textos capturados o pensamento médico-higienista é associado aos ligados à educação do corpo de forma mais ampla, sua incidência em textos mais direcionados à educação do corpo feminino e relações de gênero merece um bloco à parte nesta revisão.

Os exercícios físicos estavam entre as estratégias de intervenção sobre o corpo feminino utilizadas pelo pensamento médico-higienista para difundir seu discurso de feminilidade. A prática de exercícios deveria contribuir para construção da “nova mulher” da sociedade moderna, bela e saudável, graciosa e com harmonia de movimentos, casada e heterossexual, fértil e boa mãe, atenta aos deveres do lar; enfim, para desempenhar o que era considerado seu papel social no fortalecimento da nação (GOELLNER, 1998; 2000; DALBEN; SOARES, 2008; SANTOS, 2010). Contudo, nem todo tipo de exercício era considerado adequado às mulheres. Esportes violentos, que produzissem ganho de massa muscular ou que masculinizassem as mulheres, deveriam ser evitados (GOELLNER, 2000).

Faz-se referência ao entrelaçamento entre higiene e eugenia no começo do século XX e vislumbra-se a importância dada à temática do aprimoramento da espécie, a sua não degenerescência. Nesse sentido, Andrade (2003) critica que “os cuidados com o corpo não eram tidos como gestos de prazer e vaidade” e que “as mulheres que permitissem ou admitissem sentir prazer no cuidado com o próprio corpo deveriam sentir-se culpadas” (p. 132). Alimentação, exercícios e outros cuidados com o corpo estavam orientados para a fertilidade feminina e para boa maternidade, sendo que beleza, saúde e imagens de feminilidade estavam firmemente atreladas entre si (ANDRADE, 2003; GOELLNER, 2000).

Dalben e Soares (2008) analisaram publicações da revista *Vida e Saúde* na década de 1940, pontuando entrelaçamentos da higiene com a religiosidade, uma vez que a revista pertencia a uma congregação adventista. “Logo em sua primeira edição, em janeiro de 1938, a revista anunciava seu desejo de ser um periódico específico de higiene” (p. 242) e “sem utilizar linguajar técnico-científico rebuscado, os artigos de *Vida e Saúde* afirmam à população regras de conduta e formas de pensar específicas”, apresentando ao leitor conhecimento científico sobre o corpo (p. 242). *Vida e Saúde* agia como veículo de divulgação de um “evangelho da higiene” (p. 243) em que o “discurso da beleza afirmava não apenas um padrão de corpo, mas principalmente um padrão de conduta feminina, para o qual qualquer atitude que não fosse condizente com os ensinamentos da revista seria desaprovada e condenada” (p. 246). Outro aspecto, para o qual chamam a atenção Dalben e Soares (2008), é que o “evangelho da higiene” estava orientado por uma perspectiva essencialista, defendendo aquilo que é natural, que obedece às “leis da natureza”. Percebem que não há discordância entre a doutrina religiosa adventista, da editora da revista, e o cientificismo do pensamento médico-higienista nesse período, pelo contrário, eles convergiam.

Andrade (2003, p. 134) comenta ainda que, no início da década de 1960, a educação de um corpo feminino dava ênfase à higiene, sendo que as mulheres deveriam ficar “atentas a todos os cantos e esconderijos da sujeira, não só do corpo, mas também da casa” (p. 134), de forma que se podem traduzir muitas das prescrições através das palavras “limpeza, distinção, arrumação e cuidado” (p. 134).

Por outro lado, Silva e Goellner (2008), ao analisarem a obra de Renato Kehl¹⁴ do período de 1917 a 1929, chamam a atenção para corpos e feminilidades desviantes utilizados para construir predicados da mulher eugênica de beleza natural e higiênica. Identificaram na obra de Kehl uma forma de apresentação das “sedentárias” e das *coquettes* como corpos imbuídos de noções de impureza, indolência e feiura. Em uma época na qual a beleza “natural” era vista como uma virtude que deveria ser buscada, as *coquettes* materializavam “falsas divindades da beleza” por serem “rainhas na arte de dissimular, falseiam suas imperfeições do rosto com pó-de-arroz ou lápis *crayon*, disfarçam as deselegâncias do corpo com alguns truques tornando-se, assim, artificiais” (p. 255). Já a figura da sedentária é “evidenciada em meio aos seios ‘pendentes’, ‘carnes moles’, ‘excesso de gordura’, ‘ventre abaulado’, ‘braços gordos e roliços’, ‘quadris exuberantes de tecido adiposo’” (p. 256). No entanto, segundo os autores, a “sedentária” é muito mais vinculada a uma falta de atitude do que a um estilo de vida, ilustrando aquelas que não se esforçam em seguir as prescrições higiênicas. Outra figura feminina desviante, apresentada por Goellner e Fraga (2003) ao discutirem a obra de Fernando de Azevedo, é a de Sandwina, considerada em 1910 a mulher mais forte do mundo, que ganhava a vida com demonstrações de força. Apesar de casada e com filhos, o corpo de Sandwina contrariava a imagem feminina apregoada pelo discurso higienista no qual a mulher deveria ser forte, mas não *forçada*, musculosa. “A harmonia corporal, a graça, a doçura e a delicadeza são identificadas como atributos femininos que devem ser preservados em consonância com a exercitação física” (p. 72), de forma que um corpo musculoso contrapunha-se à feminilidade prescrita, era contrário à sua “natureza” e “estava associada à ideia de que o esforço em demasia contribuiria para o processo de masculinização da mulher” (p. 76).

Sobre a temática da educação do corpo feminino proposto pelo pensamento médico-higienista, Lovisoló, Soares e Bartholo (2006) estabelecem uma releitura dos textos que

¹⁴ Renato Kehl é comumente apresentado como um importante eugenista brasileiro. Cabe destacar que Higiene e Eugenia foram concepções médico-científicas bastante entrelaçadas no começo do século XX no Brasil. De acordo com Silva e Goellner (2008, p. 252), o período das obras analisadas estava caracterizado por uma “Eugenia preventiva” buscando vínculos com o Saneamento, a Educação e a Higiene.

estabelecem críticas ao cerceamento para mulheres da prática de esportes como o futebol e das lutas. Eles afirmam que o pensamento médico-higienista priorizava a mulher em sua intervenção, pois, em sua pretensão de formar uma população sadia, as mulheres ocupavam papel central ao desempenharem a função de mães.

Por fim, é interessante destacar como essas perspectivas de mulher refletiam na própria formação em Educação Física. Os textos de Fraga et al. (2010) e Lyra (2010) apresentam algumas dessas diferenciações traçadas para homens e mulheres que adentram os currículos de formação superior em Educação Física como, por exemplo, o direcionamento do conteúdo rítmica e dança às mulheres e de lutas aos homens.

2.7. Higiene, lazer, recreação e espaços públicos

Outro grupo de textos que evoca Higiene nas discussões trata de aspectos pertinentes ao lazer, sobretudo quando a perspectiva histórica é o foco central. Em certa medida, nos textos relacionados à discussão na educação do corpo, apresentados nas duas seções anteriores, o lazer costuma aparecer como um elemento em contraste ao trabalho e articulado à necessidade de repouso do trabalhador face ao processo de industrialização. A pedagogia do corpo do pensamento médico-higienista se preocupava em constituir um corpo produtivo para a sociedade moderna, e, por isso, o repouso ganhou importância entre as preocupações dos médicos higienistas. Nos textos que reuni neste bloco, higiene é acionada em discussões que se ocupam da constituição de espaços de lazer no processo de urbanização, modernização e industrialização das cidades no começo do século XX. O próprio termo lazer “começa a aparecer a partir da organização urbana da sociedade, ou seja, na transição do século XIX para o século XX, momento em que novas formas de habitar, trabalhar e se divertir passaram a ser necessárias” (SILVA, 2008b, p. 31).

O texto de Souza Neto e Silva (2009) analisa os hábitos de divertimento da Belo Horizonte do período entre 1897 e 1910, ou seja, toma por ponto de partida o ano em que a cidade é fundada e quando se torna capital mineira. Nesse sentido, destacam a busca por distinção à antiga capital Ouro Preto e da “inauguração de um novo espírito, de novos modos e

espaços apropriados para práticas que estivessem em consonância com o ideário moderno, distante do perfil agrário e arcaico que vigorava até então” (SOUZA NETO; SILVA, 2009, p. 3). Esse cenário gerou outras formas de usar o “tempo de lazer e distração, por sua vez previsto, organizado, cheio, agitado, baseado em novos valores” (p. 6). Comentam que, nesses novos espaços de diversão, os médicos de higiene se preocupam com regulações sanitárias como proibir o fumo nos recintos de cinema.

Feix e Goellner (2008), bem como Cunha, Mazo e Stigger (2010), tratarão da criação de espaços públicos de lazer em uma Porto Alegre que buscava se modernizar, sanear e embelezar a cidade no início do século XX, “plano este pautado, não unicamente, mas também, pelos ideais higienistas em voga no Brasil daquele tempo” (FEIX; GOELLNER, 2008, p. 2). Entre uma crescente preocupação com o saneamento e com o regramento da construção de prédios, Feix e Goellner apresentam como pioneira a preocupação da cidade de Porto Alegre com a criação de espaços públicos destinados ao lazer e à recreação, a ponto de institucionalizá-las com a criação do Serviço de Recreação Pública em 1926. Cunha, Mazo e Stigger (2010, p. 13) afirmam que em “algumas praças públicas foram promovidas práticas corporais e esportivas organizadas à semelhança do que já ocorria nos clubes esportivos da cidade”. Os autores de ambos os textos atribuem a Frederico Guilherme Gaelzer o papel de protagonista na consolidação das políticas municipais voltadas para esta área. Gaelzer, tendo por experiência sua formação e vivência nos Estados Unidos, trabalhou em prol da criação e aparelhagem de praças e parques. Entre suas proposições estava a criação de “Jardins de Recreio”, onde crianças encontrariam disponíveis equipamentos para brincar e realizar atividades ao ar livre, recomendação que podemos encontrar destacada em muitos manuais de Higiene. Cunha, Mazo e Stigger (2010, p. 30) afirmam que junto aos “Jardins de Recreio” ficavam as “Praças de Desporto”, locais onde “porto-alegrenses se habituaram a ver o espírito esportivo exaltado e uma disciplina necessária para um futuro promissor de crianças, de jovens, da pátria, de todos”. Feix e Goellner apresentam alguns comentários de Gaelzer sobre as finalidades da recreação pública nas quais podemos ver profundos enlaces com o pensamento médico-higienista: “esperando alcançar certas mudanças no comportamento humano, que trazidas em termos de alegria e felicidade, de saúde e redução da delinquência infantil crie um cidadão prestante” (GAELZER apud FEIX; GOELLNER, 2008, p. 7); “é necessário inculcar no espírito do atleta, quando ele ainda mui criança, o hábito da atividade física” (p. 8); “orientar a juventude, forjando-lhes o caráter por meio da recreação” (GAELZER, 1961 apud FEIX; GOELLNER,

2008, p. 16); e “imprescindível ação de espaços livres, aparelhando-os e planejando atividades para que todos possam refazer-se com a recreação dos laboriosos afazeres diários”(p. 16).

Ao tratar da experiência que Gaelzer teve nos Estados Unidos, Feix e Goellner (2010) fazem referência aos *playgrounds* (Jardim de Recreio) e às colônias de férias, mas só desenvolvem discussão sobre o primeiro. Talvez o próprio Gaelzer não tenha dedicado a mesma atenção ao segundo elemento, mas é curioso observar que “colônias de férias” será uma temática presente na disciplina de Higiene lecionada no curso de Educação Física da ESEF/UFRGS durante décadas. Na revista *Licere* deparei-me com o resumo de uma dissertação de mestrado sobre o tema, de autoria de Débora Alice Machado da Silva. Na dissertação, Silva (2008b) relata que os programas de colônias de férias no Brasil remontam à década de 1930 e que estão atrelados ao período de férias escolares. Faz menção a experiências ligadas a filhos de militares nas quais os objetivos estariam voltados a manter os participantes ocupados, evitando a desordem, e a experiências ligadas à Associação Cristã de Moços (ACM), cujo objetivo era colocar os participantes em contato com a natureza, deslocando-os do ambiente insalubre das cidades.

Estruturadas a partir do ideal higienista de sociedade, sob forte influência militar, as Colônias de Férias surgiram em nosso meio defendendo os valores patrióticos, o espírito cívico e a manutenção da ordem. Na época, o caminho escolhido não poderia ser outro, senão o da prática voltada para as atividades físicas, uma vez que prevalecia o ideal de formar cidadãos sadios e capazes de representar a nação. Para o profissional da área de Educação Física, abriu-se um vasto campo de ação (SILVA, 2008b, p. 30).

A partir dessa contextualização histórica, Silva (2008b) fará uma releitura das Colônias de Férias traçando uma proposta metodológica à luz das obras de Paulo Freire, voltada à valorização da autonomia dos participantes e facilitadora do acesso à diversidade cultural.

O tema das colônias de férias e dos parques infantis é também estudado por Berto, Amarílio Neto e Schneider (2009). Os autores se debruçam sobre a *Revista de Educação Física do Exército* e a *Revista de Educação Physica* para analisar a educação da infância em espaços/tempos extraescolares. Verificaram que a primeira revista publicou 14 artigos e a segunda 10 artigos sobre parques infantis e colônias de férias durante as décadas de 1930 e 1940. Os artigos continham desde recomendações sobre equipamentos desses espaços à prescrição de atividades. Comentam que, em São Paulo, os parques infantis começam a ser estruturados em 1935 e eram ligados ao então chamado Departamento de Cultura. Os autores trazem diversas passagens desses artigos para argumentar que tanto as colônias de férias quanto

os parques infantis eram apresentados como espaços de recreação, mas também de educação dos “cidadãos da Pátria do amanhã”, de “formação de almas”. Arelados a ideários de regeneração da raça, nacionalismo e de civilidade, esses “espaços objetivavam a preparação intelectual, moral e física em torno da higiene e da saúde” (p. 9), “afastando as crianças das más tendências” (p. 10).

2.8. Higiene, Eugenia e Educação Física

O último bloco que compõe esta revisão procura chamar a atenção para um entrelaçamento que costumeiramente aparece nos textos que se referem às influências do pensamento médico-higienista no campo da Educação Física, o entrelaçamento entre Higiene e Eugenia. Apesar de a Eugenia não ser o enfoque da maioria dos trabalhos, ela é recorrentemente citada como força pró-estruturação acadêmica da Educação Física, pois a concepção de necessidade de melhoria da raça e/ou evitação de sua degenerescência permeava o ideário nacionalista e as intenções de constituir um povo forte, eficiente no trabalho industrial, gerador de boa prole e capaz de compor um exército combativo.

Buscando modelar os corpos físicos, a eugenia remodelaria o corpo social pelo revigoramento orgânico e pela instauração de uma “consciência” no cidadão e a higiene asseguraria aos brasileiros e brasileiras uma condição física e moral capaz de legar robustez e integridade às gerações futuras (GOELLNER; FRAGA, 2003, p. 61).

“Alcoolismo, tuberculose, sífilis, pobreza, ignorância e criminalidade eram, no início do século XX, tratados pelos pensamentos higienista e eugenista como ‘venenos raciais’” (GOMES; DALBEN, 2011, p. 322), e a Educação Física é proposta como contribuinte para regulação dos corpos e da moral. Essas noções atreladas à melhoria da raça atravessam os pontos anteriores da revisão em aspectos como a necessidade de preparar o corpo feminino para uma boa gestação e para ser boa mãe, afinal é principalmente sua a responsabilidade de arcar com a educação higiênica no período pré-escolar. Atravessam também o ponto da educação escolar, afinal, os retardados físicos, segundo Fernando de Azevedo, precisam ser tratados à parte para serem regenerados. Entre as práticas da Eugenia estão o exame pré-nupcial para

controlar e orientar a melhoria da raça brasileira, mas também práticas de segregação e esterilização de deficientes e outros degenerados como usuários de álcool e outras drogas.

[Fernando de Azevedo] acreditava que para uma nação se impor era preciso que seus filhos fossem suficientemente fortes física e moralmente. Era preciso transformar o corpo indolente do/a brasileiro/a em um exemplo de higidez e resistência que fosse capaz de suportar, com vigor e determinação, as agruras da vida moderna” (GOELLNER; FRAGA, 2003, p. 61).

Góis Júnior e Garcia (2011) chamam a atenção, no entanto, para que não se trate eugenia como sinônimo de higienismo. Afirmam que eugenia e higienismo, em alguns momentos, possuem objetivos comuns, mas que se constituem como teorias diferentes. Eles revisaram dois periódicos publicados durante as décadas de 1930 e 1940, *Revista Educação Física* e *Revista de Educação Física do Exército*, buscando analisar como o discurso da eugenia influenciou a Educação Física no Brasil. Constatam que, apesar de não hegemônico, o discurso eugênico se fazia presente nos periódicos, e associam esse entrelaçamento à busca de legitimidade científica pela Educação Física.

Em sua dissertação “A perfeição expressa na carne: a educação física no projeto eugênico de Renato Kehl – 1917-1929”, André Luiz dos Santos Silva (2008a) discute como o projeto de eugenia positiva de Kehl se vale da exercitação física para expressar uma “perfeição física” que deveria orientar a escolha de bons maridos e boas esposas. Dessa forma, “corpos mal acabados”, atrelados à inatividade, são acionados para referenciar o belo e o perfeito eleitos por Kehl, dando centralidade ao “homem puro-sangue” e conferindo às mulheres o imperativo da beleza (SILVA, 2008a, p. 8). Em seu estudo, Devide (2004) constatou que a natação, no início de século XX, ocupou papel de destaque na aquisição de um ideal eugênico incorporando atributos de “saúde, beleza e graciosidade como elementos indissociáveis e necessários às mulheres” (p. 125). Em sua tese de doutorado, Silva (2012) investe nas relações da Eugenia com a constituição disciplinar da Educação Física nas décadas de 1930 e 1940. Constata que, nesse período,

Alguns intelectuais do movimento eugênico manifestam suas concepções mais “duras” passando a negar os efeitos da Educação Física no processo de melhoria da espécie. Paralelamente, a Eugenia é inserida nas discussões sobre as práticas de exercitação, sendo utilizada sem maiores explicações ou evidenciando um debate desatualizado ao suscitado pelo movimento eugênico daquele momento. As proposições eugênicas são esvaziadas de seus limites teóricos/acadêmicos e, assim, não fundamentam produção de saber, nem se inserem no fazer prático da Educação Física, indícios de falta de apropriação da Eugenia enquanto referencial capaz de estabelecer diretrizes às suas ações (SILVA, 2012, p. 4).

Ao analisar o impacto do modernismo no campo da saúde durante as décadas de 1920 e 1930, Góis Júnior (2009) chega à conclusão de que as teorias autoritárias dos eugenistas são derrotadas pelo pensamento intervencionista do movimento higienista, e chega a afirmar que “o povo brasileiro não era inferior em termos de saúde por motivação racial, mas, sim, por falta de intervenção do governo nas políticas de saúde pública” (GÓIS JUNIOR, 2009, p. 52).

Apesar de Abrahão e Soares (2012) não evocarem o movimento eugênico no Brasil para discussão em seu texto, pareceu-me pertinente incluí-lo neste bloco da revisão. Seu texto analisa um conjunto de jornais produzidos por negros, na primeira metade do século XX, que constituíram uma imprensa alternativa que ficou conhecida como “Imprensa Negra”. Nessa Imprensa, o capital esportivo, em especial o futebolístico, é acionado de forma a desconstruir a representação pejorativa com a qual a grande imprensa apresentava os negros. Argumentam que raça não é um conceito que se sustenta na genética, afinal, somos todos da raça humana, mas que faz sentido falar em “raça simbólica” frente ao imaginário racista que “alimenta-se das semelhanças e das diferenças fenotípicas da cor da pele e das diversas características morfológicas” (p. 64). Os autores chamam a atenção que, se por um lado a Imprensa Negra buscava resistir aos resquícios racistas em um período pós-abolição, por outro se alinhava a discursos que apregoavam predicados morais como a disciplina, a higiene e a ordem.

A estratégia de divulgação dos feitos de sucesso dos negros no campo esportivo promovia uma identidade positiva do negro no futebol, em conformidade com as demandas daquele contexto: uma nação higienizada e disciplinada na esteira do projeto nacional que via no futebol um meio de expressão positiva da brasilidade (ABRAHÃO; SOARES, 2012, p. 73).

3. CAPÍTULO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O objetivo deste estudo foi analisar de que forma se apresentam e como se transformam funções sanitárias projetadas para a Educação Física ao longo dos 70 anos da disciplina de Higiene nos currículos dos cursos superiores de Educação Física da ESEF/UFRGS¹⁵. Para tanto, adotei, como metodologia de investigação, uma perspectiva de Análise do Discurso (AD) inspirada nas produções de Michel Foucault. Neste capítulo, contextualizo a proposta metodológica apresentando, inicialmente, uma visão geral sobre a AD e as principais linhas ou diferentes escolas de AD, para depois traçar elementos que ilustram a AD de inspiração foucaultiana e apresentar as ferramentas conceituais correspondentes. Em seguida, apresento minha proposta de uso de AD enquanto metodologia orientadora da pesquisa, os procedimentos de busca e de seleção do *corpus*, a condução da análise dos dados e o conceito sistematizador criado para operacionalizá-la. Por fim, discuto o rigor científico empreendido, os cuidados éticos observados e as limitações do estudo.

3.1. Análise do Discurso: introdução

Explicar o que é Análise do Discurso, ou mesmo o que é discurso, não é uma empreitada simples pela diversidade de quadros teóricos, campos de atuação e núcleos profissionais que os utilizam (CHEEK, 2004; GRAHAM, 2005; GOELLNER et al., 2010b). Neste momento do texto, ilustro alguns marcos históricos e apresento correntes que se destacam no que se refere à Análise do Discurso.

Em termos históricos, o artigo “Discourse Analysis” de Zellig Harris, publicado na revista *Language* em 1952, é citado, por alguns autores (BRANDÃO, 1998; FARACO, 2003; GOELLNER et al., 2010b), como um marco inicial na utilização da denominação Análise do Discurso. Faraco (2003), ao retomar o referido artigo de Harris, comenta que “seu texto é, fundamentalmente, um esforço para precisar procedimentos analíticos; para precisar o modo de estender o método da linguística distribucional ao suprasentencial ou ao aglomerado não arbitrário de sentenças” (p. 250). Afirma, ainda, que “o objetivo de Harris, com o

¹⁵ Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

desenvolvimento desse método formal, é estabelecer padrões de recorrência dos elementos linguísticos de tal modo que podemos não saber o que está dizendo, mas podemos descobrir como está dizendo” (p. 248), e, assim, a “AD seria uma análise apenas intralinguística” (p. 248). Brandão (1998) coaduna com Faraco ao afirmar que o trabalho de Harris

se coloca ainda como simples extensão da linguística imanente na medida em que transfere e aplica procedimentos de análise de unidades da língua aos enunciados e situa-se fora de qualquer reflexão sobre significação e as considerações socio-históricas de produção que vão distinguir e marcar posteriormente a Análise do Discurso (BRANDÃO, 1998, p. 15).

Apesar das críticas impostas ao trabalho de Harris, a denominação Análise do Discurso foi apropriada e passou a ser utilizada por uma grande diversidade de campos, mas sob significativas diferenças conceituais. Fala-se em duas grandes correntes em Análise do Discurso: uma denominada americana, norte-americana ou, ainda, anglo-saxônica; e outra denominada francesa ou europeia (MAINGUENEAU, 1997 [1987]; BRANDÃO, 1998; GOELLNER et al., 2010b; ORLANDI, 2003). Orlandi (2003) diferencia as duas grandes escolas da seguinte forma:

Do lado da americana (e essa não é uma divisão meramente geográfica) está a tendência de uma declinação linguístico-pragmática (empiricista) da análise de discurso com um sujeito intencional, e do lado europeu a tendência (materialista) que desterritorializa a noção de língua e de sujeito (afetado pelo inconsciente e constituído pela ideologia) na sua relação com discurso em cuja análise não se procede pelo isomorfismo (ORLANDI, 2003, p. 6).

Orlandi (2003, p. 7) também afirma que, em meio a uma dicotomização da história do pensamento da linguagem, coube à escola americana de AD fixar-se preferentemente no oral (conversacional, pragmática etc.) e a europeia, na escrita. Maingueneau (1997, p. 9, [1987]), ao caracterizar a corrente francesa, argumenta que na “França e, de forma geral, na Europa, é tradição associar fundamentalmente reflexão sobre os textos e história”.

A corrente francesa ou europeia da AD tem como figura precursora Michel Pêcheux, que publica o livro *Análise Automática do Discurso* em 1969. “A natureza complexa do objeto discurso – no qual confluem a língua, o sujeito, a história – exigiu que Michel Pêcheux propusesse a constituição de um campo em que se cruzam várias teorias, um campo transdisciplinar” (GREGOLIN, 2007, p. 14).

Merece atenção o fato de que a análise do discurso se constitui na conjuntura intelectual do estruturalismo do final dos anos 60, em que a grande questão é a relação da estrutura com a história, do indivíduo com o sujeito, da língua com a fala, assim como se interroga a interpretação. Tomo em conta que a passagem que se faz é justamente a passagem que coloca em questão as noções

de sujeito, de indivíduo, de língua, de fala, de história e de interpretação, então vigentes, assim como se procura ultrapassar as dicotomias estabelecidas e pôr em questão a suposta transparência do sentido. Para isto a análise de discurso reúne, deslocando, língua-sujeito-história, construindo um objeto próprio, o discurso, e um campo teórico específico (ORLANDI, 2003, p. 4).

Em relação à articulação língua-sujeito-história, Maingueneau (1997 [1987]) diferencia “língua” de “linguagem”, sendo que a segunda trata do que “faz sentido para sujeitos inscritos em estratégias de interlocução, em posições sociais ou em conjunturas históricas. O termo “discurso” e seu correlato “análise do discurso” remetem exatamente a este último modo de apreensão da linguagem” (p. 11-12).

Dado o leque de abordagens que se abre diante da denominação Análise do Discurso, Goellner et al. (2010b, p. 397) ressaltam a importância de apontar formulações conceituais acerca do discurso e de autores “fontes de inspiração que permitiram tomar uma determinada materialidade discursiva [...] como *corpus analítico* e dar visibilidade aos discursos que ali circulam”. De forma semelhante, Cheek (2004, 2008) considera imperativo que os pesquisadores deixem claro os parâmetros de sua abordagem de AD e os sentidos e usos conceituais sob determinado quadro teórico. Nesse aspecto, meu referencial teórico-metodológico sustenta-se nas produções de Michel Foucault¹⁶ e em produções que seguem uma abordagem foucaultiana.

Adotar a denominação Análise do Discurso Foucaultiana em si pode ser questionável, afinal, Foucault não desenvolve exatamente um método fechado de como fazer Análise do Discurso (CHEEK, 2008; GRAHAM, 2005). Sua relutância em prescrever “um método” pode ser associada a sua negação de uma forma de fazer ciência que busca “uma verdade”, única e absoluta a ser desvendada¹⁷ (GRAHAM, 2005; CHEEK, 2008). Ao mesmo tempo, falar da relutância de Foucault em prescrever um método não significa dizer que seus trabalhos são desprovidos de metodologia ou que as formas como conduziu suas investigações não apareçam em sua obra (GRAHAM, 2005). Não significa também, como alerta Cheek (2004, 2008), que em AD tudo pode (“*anything goes*”). O próprio Foucault reflete sobre estudos progressos e escreve sobre seu processo metodológico em algumas oportunidades, como no livro *A*

¹⁶ Alguns autores utilizam a denominação “Foucauldian Discourse Analysis” (CHEEK, 2008; ARRIBAS-AYLLON; WALKERDINE, 2008). A adoção do termo Análise de Discurso Foucaultiana em meu texto deve ser compreendida a partir da crítica desenvolvida neste capítulo de que não há “uma” forma única de conduzir AD inspirado nos trabalhos de Foucault.

¹⁷ Neste sentido, podemos inclusive encontrar a denominação antimétodo para referir-se à condução das investigações por Foucault. “Seu método é um antimétodo no sentido que ele objetiva nos libertar da ilusão de que um método não político é possível – *His method is an anti-method in the sense that it seeks to free us from the illusion that an apolitical method is possible*” (SHINER, 1982, p. 386).

Arqueologia do Saber [1969]. Contudo Foucault ressalta: “A *Arqueologia do Saber* não é um livro de metodologia. Não tenho um método que aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes” (FOUCAULT, 2010, p. 229, [1977]).

Em termos gerais, outros autores, ao analisarem sua obra, costumam dividi-la em duas grandes fases quanto à forma como conduziu as investigações: arqueologia e genealogia. Ao período arqueológico estariam vinculadas obras como *História da loucura* [1961], *O nascimento da clínica* [1963], *As palavras e as coisas* [1966] e *Arqueologia do Saber* [1969]. Já ao período genealógico estariam atreladas obras como *Vigiar e Punir* [1975] e *História da Sexualidade I: a vontade de saber* [1976].

Alfredo Veiga-Neto (2003) chega a citar três fases de Foucault – arqueologia, genealogia e ética¹⁸ –, contudo ressalta que não há um novo método de investigação elaborado na terceira fase, diferente da transição entre primeira e segunda fases. No entanto, a própria ideia de transição pode ser questionada. A fase genealógica não representa um abandono da arqueologia, mas um foco de interesse diferente ou uma ampliação do campo de investigação (CASTRO, 2009). Dreyfus e Rabinow (1982) afirmam o seguinte:

[...] inicialmente Foucault usou variações de uma rigorosa análise do discurso (arqueologia) e prestou atenção mais geral a condições, limites, que institucionalizam formações discursivas (genealogia). Não existe pré e pós-arqueologia em Foucault. Entretanto, o peso e a concepção dessas abordagens tem mudado durante o desenvolvimento de seu trabalho (DREYFUSS; RABINOW, 1982, p. 104)¹⁹.

Apesar da crescente utilização de referenciais foucaultianos, assim como também acontece com outras pesquisas de abordagem qualitativa de um modo geral, seu rigor científico é questionado. Mais adiante, neste capítulo, apresento alguns elementos que conferem rigor à investigação empreendida. Contudo, antes de encerrar esta seção, três aspectos me parecem fundamentais de serem abordados na caracterização da AD Foucaultiana.

O primeiro é sobre como operar uma AD denominada de foucaultiana se não há um método fechado de pesquisa. Para tanto, a seguinte passagem de Cheek (2008) contribui:

Em vez de especificar um modo de fazer análise de discurso por si, é o trabalho teórico de Foucault que nos oferece um número de entendimentos que sustentam ambas a concepção e a condução da pesquisa usando esta abordagem, incluindo o tipo de questão ou problema a ser explorado, assim

¹⁸ “À terceira fase – ética –, pertencem os volumes 2 e 3 de *História da Sexualidade – o uso dos prazeres e o cuidado de si* publicados [...] em 1984” (VEIGA-NETO, 2007, p. 35).

¹⁹ Tradução livre.

como o caminho no qual os dados são pensados e analisados (CHEEK, 2008, p. 356)²⁰.

De forma que conduzir uma AD de inspiração foucaultiana não é uma reprodução de passos de um método fechado, em vez disso, ela pode ser compreendida como o empréstimo de ferramentas conceituais e procedimentais de uma caixa de ferramentas teórica (VEIGA-NETO; LOPES, 2007; CHEEK, 2008; SANDER, 2010; OKSALA, 2011).

O segundo é a relação texto e contexto em uma AD Foucaultiana. Ao trabalhar sob esta perspectiva, investe-se na discursividade presente em textos, os quais podem ser produções acadêmicas, documentos, reportagens de jornais, propagandas de televisão, entrevistas, pinturas ou outros artefatos culturais (GOELLNER et al., 2010; CHEEK, 2000, p. 42; CHEEK, 2008; FOUCAULT, 1987, p. 7-8). Contudo, a Análise do Discurso Foucaultiana de um texto não se limita à descrição do conteúdo; ela é crítica e reflexiva; concebe a linguagem como algo que não pode ser considerado transparente e livre de valores; situa o texto em seu contexto social, cultural, político e histórico; e questiona o que não é dito, o que é silenciado e os pressupostos implícitos (CHEEK, 2000; 2008).

Para tratar da relação texto e contexto, uma das contribuições que Foucault traz para as teorizações acerca da análise do discurso é o conceito de “formação discursiva” (GREGOLIN, 2007; BRANDÃO, 1998; MAINGUENEAU, 1997). Edgardo Castro apresenta o conceito de formação discursiva de Foucault da seguinte forma:

A formação discursiva é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa (CASTRO, 2009, p. 177).

Cheek (2000) afirma que “discursos criam formações discursivas, as quais organizam a realidade de determinada forma. Elas, ao mesmo tempo, possibilitam e constroem a produção do conhecimento por permitir certas formas de pensar e excluir outras” (p. 23)²¹. Sendo assim, “sem discurso não existe realidade social, e sem compreensão de discurso não podemos compreender nossa realidade, nossas experiências ou nós mesmos”²² (PHILLIPS; HARDY, 2002, p. 2).

²⁰ Tradução livre.

²¹ Tradução livre.

²² Tradução livre.

O terceiro elemento, que coaduna com meu objeto de estudo, é a forma como Foucault e as pesquisas que se estruturam a partir de suas teorizações concebem história. Um termo que costuma ser adotado para representar olhares históricos foucaultianos é “história do presente” (GASTALDO; HOLMES, 1999; ROTH, 1981; GABILONDO, 1990; FOUCAULT, 2003). Gabilondo (1990, p. 141) enfatiza a diferença de abordagem da história na seguinte passagem: “Ficou claro que Foucault não pretende fazer a história do passado, preocupada em capturar supostos sentidos escondidos ou descobrir leis subjacentes, mas sim que ele se ocupa de uma autêntica *escrita da história presente*”²³. Foucault, em seu livro *A Arqueologia do Saber*, preocupa-se com a relação da história com os documentos e argumenta em favor de outra forma de olhar para a história.

É preciso desligar a história da imagem com que ela se deleitou durante muito tempo e pela qual encontrava sua justificativa antropológica: a de uma memória milenar e coletiva que se servia de documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças; ela é o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc.) que apresenta sempre e em toda a parte, em qualquer sociedade, formas de permanências, quer espontâneas, quer organizadas. O documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, memória; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar *status* e elaboração à massa documental de que ela não se separa (FOUCAULT, 1987, p. 7-8).

Foucault renega uma concepção linear, evolucionista e totalizante de história, e defende que múltiplos discursos, enunciados e/ou verdades podem coexistir no mesmo contexto (FOUCAULT, 1987; 2008). Colocar em análise determinado discurso, determinada formação discursiva do presente, passa por olhar como ela se constitui, para continuidades, descontinuidades e silenciamentos. “Escrever história presente reconhece que qualquer discurso somente pode ser entendido no contexto do desenvolvimento histórico de uma determinada sociedade e nas expressões corporificadas das relações de poder entre seus membros”²⁴ (GASTALDO; HOLMES, 1999, p. 232). Assim, para desenvolver seu trabalho, “o genealogista [...] sabe que o sentido histórico depende da perspectiva [...] entendendo que não existem origens nem verdades a desvelar, mas apenas interpretações, a genealogia é a história dessas interpretações” (NARDI et al., 2005, p. 1047).

“Escrever a história do presente exige, portanto, ressaltar que o discurso não pode ser compreendido exceto na medida em que está integrado ao processo de desenvolvimento

²³ Tradução livre.

²⁴ Tradução livre.

histórico da sociedade e encarna uma forma de vida”; assim, é a partir do presente que olhamos para como “poder e saber se entrecruzam moldando o que denominamos indivíduo, sociedade e ciências humanas” (GABILONDO, 1990, p. 142-143).

3.2. Das ferramentas conceituais e da análise do discurso em minha pesquisa

No decorrer do processo de escrita da tese, optei por não elaborar um capítulo teórico e um capítulo metodológico, decisão que se pauta pela ideia de não adotar AD como método de análise, mas como metodologia. Phillips e Hardy (2002, p. 3) defendem uma concepção de AD que pode ser vista como “metodologia – mais do que como método – por compreendê-la como epistemologia que explica como nós conhecemos o mundo social, tanto quanto como um conjunto de métodos para estudá-lo”²⁵. Nesse sentido, a AD “não apenas abrange um conjunto de técnicas para conduzir de forma estruturada a investigação qualitativa de textos; ela também implica um conjunto de pressupostos relacionados aos efeitos construtivos da linguagem”²⁶ (p. 5).

O que faz uma técnica de pesquisa discursiva não é o método em si, mas o uso deste método para realizar uma análise interpretativa de alguma forma de texto com vista a proporcionar uma compreensão do discurso e seu papel na constituição da realidade social (PHILLIPS; HARDY, 2002, p. 10)²⁷.

Como me propus a desenvolver uma AD Foucaultiana, concebendo que uma de suas características é a importância do arcabouço teórico – o que pode ser vislumbrado na concepção de empréstimo de ferramentas conceituais para operacionalizar a investigação –, pareceu fazer mais sentido apresentar um capítulo teórico-metodológico. Aquele que poderia ser um capítulo teórico separado é componente, de forma transversal, do atual capítulo. No final da seção anterior, destaquei três características da AD Foucaultiana que já constituem elementos de orientação teórica: a importância entre texto analisado e contexto; a concepção de história do presente; e a utilização de ferramentas conceituais. Minha ideia inicial era elaborar uma seção específica para apresentar as ferramentas conceituais que emprestei da teorização de Michel Foucault e, na sequência, desenvolver uma seção que apresentasse o modo como conduzi minha

²⁵ Tradução livre.

²⁶ Tradução livre.

²⁷ Tradução livre.

investigação, o modo como usei Análise do Discurso, como usei das ferramentas conceituais. Aos poucos, foi me parecendo que tratar das ferramentas de forma isolada, sem colocá-las em contexto, resultava em um texto recheado de recortes, algo meio morto, algo que se afastava de sua organicidade com a proposta investigativa. Esta intenção de organicidade, de composição, a seguinte passagem de Foucault ajuda a ilustrar:

Não tenho um método que aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes. Ao contrário, diria que é um mesmo campo de objetos que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim, no exato momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método. [...] procuro fazer aparecer essa espécie de camada, ia dizer essa interface, como dizem os técnicos modernos, a interface do saber e poder, da verdade e do poder. É isso. Eis aí meu problema (FOUCAULT, 2010, p. 229, [1977]).

No entanto, nessa abertura de seção aproveito para listar ao leitor três ferramentas conceituais que adotei para operacionalizar minha pesquisa e aos quais vou recuperando ao longo da seção: discurso; saber/poder; e biopolítica.

Na introdução da tese, tratei, brevemente, da intenção inicial em abordar saúde no currículo de formação superior em Educação Física e de como algumas possibilidades de escolha se apresentaram. Entre as condições que me levaram a optar por analisar a disciplina de Higiene no currículo estava a disponibilidade de materialidade empírica que me possibilitasse desenvolver uma análise e, mais do que isso, analisar uma formação discursiva, que conferisse unidade à relação de diferentes discursos. Em seu livro *A Arqueologia do Saber*, Foucault aborda a questão da formação discursiva e das diferentes possibilidades de conferir unidade à relação dos discursos. Ela pode ser constituída pela permanência de determinados conceitos, pela identidade de determinados temas, pela forma e o tipo de encadeamento ou pela unidade do objeto. Sem a pretensão de promover uma genealogia de temas do porte da loucura ou da moral, meu trabalho é mais modesto, e compõe sua unidade dos discursos a partir da disciplina de Higiene lecionada na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A disciplina é oferecida desde a primeira composição curricular no ano de 1941 e permanece sendo oferecida até o ano de 2011. Meu olhar para a disciplina de Higiene ocorre a partir de um “presente” no qual ela já não compõe o currículo. A formação superior em Educação Física permanece, mas a disciplina de Higiene deixa de ser oferecida, o que convoca à análise sua valorização ou sua capacidade de enunciar verdades aos futuros profissionais de Educação Física. Olhar para a formação superior é olhar para um projeto de perfil profissional,

um vir a ser que instrumentaliza, que propõe uma série de verdades, que constitui sujeitos em torno de identidades profissionais que são permeadas por funções sociais que as caracterizam. Minha pesquisa não se propõe a analisar a formação superior em Educação Física de um modo genérico, e sim a disciplina de Higiene em sua singularidade, mas sem deixar de analisar os jogos de verdade nos quais ela está inserida, tratando também do contexto curricular e institucional específico, bem como a sua inserção no contexto socio-histórico mais amplo.

Optar por analisar Higiene longitudinalmente, enquanto componente ativo da formação na ESEF/UFRGS por mais de 70 anos, possibilitava visualizar a disciplina em sua economia discursiva, suas continuidades e descontinuidades. Por outro lado me impunha algumas questões no próprio trato do discurso. Em *A Arqueologia do Saber* podemos encontrar uma forma aparentemente mais simples de conceber discurso como um conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação. Afirmar que meu trabalho promove uma análise do discurso da Higiene, do Higienismo ou do pensamento médico-higiênico não seria uma afirmação fidedigna com o que de fato fiz, afinal, não me proponho a fazer um empreendimento investigativo de tal magnitude, e sim localizado em um contexto de práticas enunciativas delimitado, um recorte que se direciona à formação superior em Educação Física. Portanto, o discurso da Higiene me interessava a partir da interface que estabelecia com aquilo que era lecionado aos estudantes de Educação Física em seu nome. Por outro lado, o conjunto de enunciados que usualmente é desenhado como compositor de um discurso ou de um pensamento médico-higienista costuma ser atrelado a um período histórico que não alcança a sobrevivência da disciplina de Higiene na ESEF/UFRGS. Talvez pudéssemos dizer, e justificar nas análises, que a disciplina Higiene se tornou órfã do discurso médico-higienista quando muitas das verdades que enunciava foram perdendo espaço, ou que ele se tornou residual enquanto outros emergiam ainda sob seu nome e fazendo uso de sua constituição enquanto disciplina acadêmica. Nesse sentido, podemos aludir à dinamicidade contida na concepção de disciplina em Foucault: “A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 2005, p. 36 [1970]). Mas também aos limites que se impõe uma dada disciplina: “uma disciplina não é a soma de tudo que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa; não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito, a propósito de um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência ou de sistematicidade” (p. 31).

Se retomarmos a noção de discurso, Foucault, ao discutir seu projeto de genealogia da sexualidade em *A ordem do discurso*, fala em uma multivocalidade discursiva em torno da

sexualidade, em uma série de linhas de força que transpassam e se articulam com o discurso religioso, o discurso científico, o discurso jurídico, entre outros. De forma que “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (p. 52-53). Tomar o discurso da disciplina de Higiene lecionada no curso de Educação Física da ESEF/UFRGS longitudinalmente como objeto de análise passa por tratar da aparição de diferentes discursos que o interpelam, tais quais o discurso eugênico, o discurso de diferenças dos sexos, o discurso sanitário etc.

Tendo circunscrito que o objeto de investigação seria a disciplina de Higiene, parti em busca, para a composição do *corpus* analítico, de documentos produzidos especialmente para ela. Tinha, inicialmente, conhecimento de alguns planos de ensino e outros documentos que estavam disponíveis na Biblioteca da própria ESEF/UFRGS, mas, aos poucos, fui encontrando planos de ensino conjugados a outros materiais elaborados por docentes responsáveis pela disciplina, que estavam “espalhados” em diferentes bibliotecas e arquivos. No entanto, para tecer a análise e compreender o emaranhado discursivo, pareceram-me insuficientes os planos de ensino, de forma que agreguei ao *corpus* documentos que a eles se entrelaçavam: referências utilizadas na composição dos documentos produzidos para a disciplina; recomendações de leitura; outros textos e documentos produzidos pelos docentes da disciplina; e documentos produzidos sobre suas vidas ou atrelados às suas vinculações institucionais.

A opção por agregar tais documentos dá-se, também, face à adoção da ferramenta conceitual saber/poder. Ao debruçar-me sobre os documentos, fiz isso concebendo que a disciplina de Higiene, enquanto componente de um curso superior, projetava funções a serem desempenhadas futuramente pelos estudantes que por ela passavam, buscava induzir papéis a serem desempenhados por eles, constituir modo de subjetivação. Esta era a interface que me interessava analisar mais do que elencar mudanças de conteúdo programático. Não que o conteúdo ministrado e as mudanças nele processadas não me interessassem, sim, interessavam, mas somente na medida em que era possível localizar em tal mudança a projeção de uma função a ser desempenhada futuramente pelos estudantes. Ao eleger tal abordagem, as relações de poder/saber ganham importância, pois se constituem na relação entre professores e alunos; nas disputas de projeções de funções a serem desempenhadas propostas em outras disciplinas; na relação entre medicina (professores médicos) e Educação Física; e na economia discursiva da própria eleição de conteúdos para a disciplina.

Não se trata evidentemente de interrogar o “poder” sobre sua origem, seus princípios ou seus limites legítimos, mas de estudar os procedimentos e as

técnicas utilizados nos diferentes contextos institucionais, para atuar sobre o comportamento dos indivíduos tomados isoladamente ou em grupo, para formar, dirigir, modificar sua maneira de se conduzir, para impor finalidades à sua inação ou inscrevê-la nas estratégias de conjunto, consequentemente múltiplas em sua forma e em seu local de atuação; diversas da mesma forma nos procedimentos e técnicas que elas fazem funcionar: essas relações de poder caracterizam a maneira como os homens são governados uns pelos outros; e sua análise mostra de que modo, através de certas formas de “governo”, dos loucos, dos doentes, dos criminosos etc., foi objetivado o sujeito louco, doente, delinquente (FOUCAULT, 2010, p. 238 [1984]).

A citação é longa, mas poderíamos fazer o exercício de substituir o “etc.” por “professor de Educação Física” e conceber as relações de saber/poder, antes listadas, enquanto intervenientes de formas de governo dos mesmos. De forma que proceder à Análise do Discurso que proponho passa por dar visibilidade às relações de poder/saber antes listadas e aos jogos de verdade que instituíram funções sanitárias projetadas aos estudantes.

Se retomarmos que médicos higienistas desempenharam papel de protagonistas na escolarização da Educação Física, que compuseram o corpo de docentes dos primeiros cursos superiores, que seus saberes eram acionados na busca por legitimidade científica e que a disciplina de Higiene era componente obrigatório nos primeiros marcos regulatórios da formação superior em Educação Física; e se conjugarmos tudo isso a minha proposta de dar visibilidade às funções sanitárias que a disciplina de Higiene projetava para que os futuros profissionais desempenhassem, a noção de biopolítica se apresenta como outra ferramenta conceitual que se torna importante à minha proposta de AD. Afinal, a estratégia de poder que coloco em análise não se volta à disciplina do indivíduo, a uma intervenção anatomopolítica, mas sim se volta à introjeção, no conjunto de estudantes de Educação Física, de funções a serem desempenhadas pela profissão. Apresento duas passagens que ajudam a compreender a concepção de biopolítica e que se entrelaçam com meu objeto de investigação.

Minha hipótese é que com o capitalismo não se deu a passagem de uma medicina coletiva para uma medicina privada, mas justamente o contrário; que o capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é um realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica (FOUCAULT, 2002, p. 80, [1974]).

Aparece a ideia de uma normalização do ensino médico e, sobretudo, de um controle, pelo Estado, dos programas de ensino e da atribuição dos diplomas. A medicina e o médico são, portanto, o primeiro objeto de normalização. Antes de aplicar a noção de normal ao doente, se começa a aplicá-la ao médico (FOUCAULT, 2002, p. 83, [1974]).

Essa dupla incidência, esse canal de operação da estratégia biopolítica, que se visualiza na composição das duas passagens, em que para a medicina constituir-se como estratégia biopolítica é primeiro necessário que os médicos sejam normalizados, ocorre de forma semelhante em meu trabalho. Invisto não no que um professor ensina a um aluno, mas no que a disciplina de Higiene ensina aos alunos do curso superior em Educação Física, mas este ensinar também, em meu trabalho, ocorre a partir de uma determinada dimensão, que não está voltada a analisar apenas os conteúdos ensinados, e, sim, captar a função social que é projetada para ser desempenhada futuramente junto à sociedade.

As ferramentas conceituais discurso, saber/poder e biopolítica me ajudaram a analisar o que a disciplina de Higiene projetava para a Educação Física, mas pareceu-me necessário elaborar uma outra ferramenta para conduzir a análise longitudinalmente, uma ferramenta que tratei como conceito sistematizador da tese: “função sanitária”. Esse conceito sistematizador começou um pouco marginal nos primeiros passos da pesquisa, mas foi ganhando força de tal forma que se infiltrou na própria questão de pesquisa (e lá ficou). Como ele foi ganhando importância, conseqüentemente, explicá-lo tornou-se tarefa obrigatória na tese. Para dar conta dessa tarefa, começo desmontando o conjunto “função sanitária”, para esclarecer a adjetivação “sanitária”, e depois apresento a especificidade do termo na abordagem adotada.

O adjetivo “sanitário” (ou “sanitária”) tem origem latina. Traduzindo do latim²⁸, *sanitas* significa “saúde” e *sanus* significa bom, sadio, saudável, são. Um de seus usos mais famosos e recorrentes em nossa sociedade, inclusive em textos acadêmicos da Educação Física, é na citação latina “*mens sana in corpore sano*”. Apesar de não vir daí a fonte de inspiração para o uso de “função sanitária” nesta tese, a discussão em torno de uma perspectiva de saúde de corpo fragmentado que esta citação evoca, vez por outra ecoa na terminologia usada hoje em dia, por isso passa a ser importante dar visibilidade aos significados inscritos nas acepções mais aceitas.

Para dar conta deste exercício retórico, busquei em alguns dicionários a definição para “sanitário” e, como elas são bastante próximas, resolvi apresentar a do dicionário Michaelis²⁹. Ele traz as seguintes definições para sanitário como adjetivo: 1) Relativo ou pertencente à saúde (*Condições sanitárias*); 2) Relativo à conservação ou restauração da saúde; 3) Relativo à higiene; destinado a livrar ou preservar a saúde pública ou particular de tudo quanto pode

²⁸ A tradução vislumbrada em diferentes textos foi checada utilizando a ferramenta de tradução do Google e o dicionário *on-line* disponível em <http://pt.glosbe.com/>.

²⁹ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=sanit%Elrio>. Acesso em: 5 jun 2013.

prejudicá-la, principalmente no que diz respeito a doenças endêmicas ou contagiosas (*Serviço sanitário; medidas sanitárias*). Já como substantivo traz as seguintes definições: Gabinete ou instalação onde se encontram aparelhos destinados à higiene corporal. Utensílio, gabinete ou instalação destinados a satisfazer necessidades fisiológicas.

As definições instigam alguns comentários. De forma geral, podemos vislumbrar dois sentidos para “sanitário”, um que se refere a aspectos relacionados à saúde de forma ampla e outro ligado a banheiro, sua louçaria e afins. Atribui-se o uso de sanitário como substantivo (banheiro; vaso) ao sentido derivado da palavra *sanitaire* em francês. Apesar de o segundo uso ser mais popular e corriqueiro atualmente, em minha tese uso o termo “sanitário” para adjetivar determinados aspectos na formação superior em Educação Física diretamente atrelados à saúde de indivíduos e das populações.

Apesar de não ter dúvidas quanto à aceção de sanitário a ser adotada na tese, julguei necessário expor as justificativas relativas a outra questão importante para o entendimento da configuração conceitual aqui proposta. Por que não usar “função higiênica” no lugar de “função sanitária”, já que a tese se debruça justamente sobre a disciplina de Higiene no currículo da Educação Física?

Para dar conta dessa questão, procurei trazer alguns aspectos etimológicos encontrados na literatura e o entendimento do termo no texto de algumas políticas/programas. Uma primeira diferença é que “sanitário” tem origem latina e “higiene” tem origem grega, ambas referindo-se à saúde. Como exercício preliminar, coloquei em português a palavra saúde na ferramenta *Google Tradutor* e encontrei em grego os termos: *υγεία* ou *ygeía*. Segundo a mitologia grega, o deus da medicina Esculápio (Asklepios), filho de Apolo, teve duas filhas: Hígea e Panacea. Enquanto a primeira estava associada a prevenção de doenças e manutenção da boa saúde, a segunda era associada à cura de todos os males (SCLIAR, 2007, p. 32; ALMEIDA FILHO, 1999). Apolo, o filho e as netas figuram no Juramento de Hipócrates, pronunciado tradicionalmente em cerimônias de colação de grau em medicina.

Sua irmã, Higéia, era adorada por aqueles que consideravam a saúde como resultante da harmonia dos homens e dos ambientes, e buscavam promovê-la por meio de ações preventivas, mantenedoras do perfeito equilíbrio entre os elementos fundamentais terra, fogo, ar, água. Da sobrevivência dessas crenças e práticas, através dos tempos, derivam os conceitos de higiene e higiênico, sempre no sentido de promoção da saúde, principalmente no âmbito coletivo (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 1).

A opção por função sanitária em detrimento de função higiênica (ou higienista) ocorre porque o termo sanitário ainda se mantém em uso para tratar de assuntos relacionados à saúde pública através de termos como sanitaristas, reforma sanitária, vigilância sanitária, distritos sanitários, responsabilidade sanitária, entre outros; ao contrário do que se vê com o termo higiene ou higienista. A adjetivação “sanitário” persiste provavelmente porque conseguiu se transformar em sua concepção, algo que “higiene” não consegue por ser um termo que fica preso aos atributos e prescrições do pensamento médico-higienista brasileiro do começo do século XX.

Não que o uso do termo “sanitário” esteja livre de críticas e de associações que restringem sua definição. Moacyr Scliar (2005), por exemplo, no prefácio do livro *À sua saúde: a Vigilância Sanitária na história do Brasil* (BRASIL, 2005), onde discute o termo vigilância sanitária, escreve que sanitário

é um adjetivo que nos remete ao passado, à época dos sanitaristas e do sanitarismo. É uma palavra da qual o pessoal da área não gosta muito; lembra WCs, água sanitária, coisas desse tipo. Ou seja, evoca mentalidade antiga, quando não antiquada, arcaica mesmo. Um médico que trabalhe na área não gostará muito de ser chamado de médico sanitarista; preferirá médico de saúde pública (SCLIAR, 2005, p. 9).

De fato, busquei pelas especialidades médicas nos *sites* do CFM (Conselho Federal de Medicina) e CREMERS (Conselho Regional de Medicina do Rio Grande do Sul) e, entre suas Câmaras Técnicas, não se encontra uma destinada a sanitaristas, mas também não há uma destinada a médicos de saúde pública. Nesse sentido, cabe questionar se saúde pública seria exatamente uma especialidade médica ou se seria um espaço de atuação, e, sendo assim, se demandaria uma especialização em si no âmbito da medicina. Scliar, ao menos, anuncia-se como médico de saúde pública ao fim do prefácio que escreveu. Adicionalmente, cabe destacar que em 2013 a Faculdade de Medicina da UFRGS abriu vagas para a 23ª edição de seu curso de especialização em saúde pública, a ser realizada em 2014/2015.

Estaria o par “sanitário/sanitarista” tornando-se anacrônico tal qual o par “higiene/higienista” em sua perspectiva mais ampla? Sanitarista, tradicionalmente, é uma denominação atribuída a médicos que se ocupavam de políticas públicas de saúde. Se buscarmos por figuras expoentes como Carlos Chagas ou Oswaldo Cruz, dificilmente se encontrará referência aos mesmos sem atribuir-lhes o título de sanitaristas. Mas seriam sanitaristas apenas os médicos?

Apesar de sanitarista ser um título ainda corriqueiramente associado a uma especialidade da formação médica ou, eventualmente, de engenheiros e veterinários, nas últimas décadas podemos dizer que ele acompanha o processo de mudanças do modelo de atenção em saúde no que tange ao desmanche de uma lógica hospitalocêntrica e médico-centrada. Esse é um dos aspectos fortemente destacados por Meneguel (2007) em seu texto “Escola de Saúde Pública e os 25 anos de sanitarismo no Rio Grande do Sul”, ao tratar da formação de sanitaristas nesse estabelecimento. Armani também analisa a formação de sanitaristas nos cursos de especialização em saúde pública na ESP/RS em sua tese de doutorado. Fala da formação de especialistas provindos de diferentes cursos de graduação, “para construir um trabalhador dedicado a coordenar, avaliar e participar do ordenamento de ações, serviços e sistemas de saúde” (ARMANI, 2006, p. 9).

No contexto atual, vislumbramos uma série de políticas de incentivo a uma formação de graduação (Programas como Pró-saúde, PET-Saúde) e pós-graduação (Residências Multiprofissionais, Programa Pró-Ensino em Saúde) implicadas com a saúde pública e o Sistema Único de Saúde. Entre as novidades estão cursos de graduação em saúde coletiva como o oferecido pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia, e apresentado por Teixeira (2003) em seu texto “Graduação em Saúde Coletiva: antecipando a formação do sanitarista”, e o curso de Análise de Políticas e Sistemas de Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que forma “o bacharel no Campo de Domínio da Saúde Pública, designado, no Brasil, por Sanitarista”³⁰.

A criação de cursos de graduação em saúde coletiva, contudo, não significa que a formação de sanitaristas em nível de especialização esteja entrando em declínio. Em 7 de junho de 2013, o *site* da Rede de Escolas e Centros de Formação em Saúde Pública veiculou notícia³¹ intitulada “Parceria entre SGTES, Abrasco e Rede de Escolas prevê implantação de Agência Acreditadora e formação de sanitaristas”, na qual se lê:

A Rede de Escolas e Centros Formadores em Saúde Pública, a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco) e a Secretaria da Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) do Ministério da Saúde firmam parceria para a implantação da Agência Acreditadora dos Cursos Lato Sensu em Saúde

³⁰ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/eenf/ensino/graduacao/analise-de-politicas-de-sistemas-de-saude>. Acesso em: 8 out. 2013.

³¹ Disponível em: <http://rededeescolas.ensp.fiocruz.br/node/271>. Acesso em: 5 jul 2013.

Pública e para formação, em nível de especialização, de trabalhadores de saúde para atuarem no Sistema Único de Saúde (SUS).

Cabe ainda apontar que a Portaria GM n. 256, de 11 de março de 2013, que estabelece novas regras para o cadastramento das equipes que farão parte dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF), incluiu a CBO³² provisória 1312-C1 – Sanitarista – como possibilidade para a composição das equipes. Nesta portaria, podemos vislumbrar a compreensão do Ministério da Saúde atualmente em relação ao termo: “entende-se por Sanitarista o profissional de nível superior, graduado na área da saúde com pós-graduação em saúde pública ou coletiva, ou graduado em uma dessas áreas” (BRASIL, 2013).

A discussão em torno do termo “sanitarista” ajuda a visualizar que “sanitário” não é um termo preso ao passado, muito pelo contrário, ele está em disputa, ressignifica-se em um momento histórico no qual se intensificam políticas de formação implicadas com a saúde pública. Contudo, a ideia de função sanitária em minha tese não é para propor um profissional de Educação Física especialista em saúde pública, mas buscar na disciplina de Higiene a projeção de papéis a serem desempenhados frente à saúde pública.

A ideia de “função sanitária” foi uma demanda do trabalho para enfrentar problemáticas e reducionismos que dificultavam a manutenção da coerência teórica da análise do tema e, conseqüentemente, a construção textual. Entre eles destaco: a problemática identitária da Educação Física e a forma como olhar para saúde no currículo de formação superior em Educação Física.

Explicar “função sanitária” exige que eu apresente, ao menos em parte, uma posicionalidade em relação ao debate que se apresenta através da célebre indagação: “Mas, afinal, o que é Educação Física?”. Em relação à questão da cientificidade, compartilho da posição apresentada por Bracht (2000), em seu texto “Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz”, “de que a Educação Física não é uma ciência, que sua característica central é a de ser uma prática de intervenção social imediata, que obviamente não pode prescindir do conhecimento científico para efetivar tal intervenção (BRACHT, 2000, p. 55). Lovisolo chega a afirmar que “a Educação Física não possui um objeto próprio, delimitado, específico. Ao longo de sua história, as atividades corporais situaram-se em relação a valores e objetivos sociais” (LOVISOLO, 1995, p. 26-27). Tanto Lovisolo (1995) quanto Bracht (2000) fazem uma

³² A Tabela da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) é utilizada no Sistema de Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (SCNES).

associação da Educação Física com a Medicina a partir da lógica das “ciências aplicadas”. Bracht abordará a questão a partir de uma constituição epistemológica, o que podemos ler na seguinte passagem:

Parto do princípio de que o que define epistemologicamente uma área do conhecimento é uma problemática teórica própria (que é a construção e não um dado previamente existente da realidade). No caso da Educação Física, advogo que esta problemática seria: *o movimentar-se humano e suas objetivações culturais na perspectiva de sua participação/contribuição para a educação do homem*. Portanto, elemento caracterizador indispensável dessa proposta de problemática é a intenção pedagógica, ou seja, o olhar que orientará a reflexão (na busca de explicações e compreensões), sobre o movimentar-se humano e suas objetivações culturais (cultura corporal do movimento), é o pedagógico (BRACHT, 2000, p. 61).

Concordo com a estruturação lógica de Bracht e a centralidade que convoca à intencionalidade na proposta problemática de composição epistemológica. Contudo, minha tese coloca em suspensão a unidade que Bracht propõe em torno de uma intencionalidade pedagógica ao adotar a concepção de “função sanitária”. Não significa que uma anule a outra, mas que, dependendo do contexto, do sistema ao qual se filia, uma se sobreporá à outra. Quero deixar claro que não as coloco como antagonistas ou dicotômicas, pois visualizo, inclusive, mais do que duas grandes “problemáticas/intencionalidades” no contexto acadêmico-profissional da Educação Física. Alinho-me ao que Madel Luz (2007) propõe quando afirma ser necessário ao sujeito formado em Educação Física, em sua atuação no âmbito da saúde coletiva (ou na saúde como sistema), a noção de funções diferenciadas de outros campos de atuação:

Além de uma “consciência sanitária”, é muito importante que os profissionais da educação física presentes e futuros no campo da saúde tenham em mente uma diferença fundamental de funções quando se trata da saúde coletiva, pois não se trata de “treinar” (caso do desporto) ou de “adestrar” (caso da maioria das ginásticas), talvez nem mesmo de “habilitar” (caso da educação escolar) o corpo dos praticantes para o desempenho de atividades físicas, mas, na maioria das vezes, simplesmente, através da atividade, colocar em contato com seu próprio corpo pessoas que jamais se detiveram para “senti-lo” ou “ouvi-lo” como algo seu, vivo, pulsante, com capacidades e limites; tratá-lo como a “sua casa”, para empregar o termo usado por praticantes de meditação (LUZ, 2007, p. 15).

Esse viés epistemológico de diferentes intencionalidades ganha visibilidade na organização curricular da formação superior, de forma ainda mais contundente nos últimos anos na UFRGS, principalmente pelo estabelecimento de duas habilitações diferenciadas: bacharel em Educação Física e licenciado em Educação Física.

A constituição de cursos de bacharelado e licenciatura são defendidos ferrenhamente pelo sistema de Conselhos Federal e Regionais de Educação Física utilizando, na maioria das vezes, argumentos bastante reducionistas³³. A argumentação, geralmente, dicotomiza educação e saúde, de forma a associar educação com escola e saúde com o que não é escola. Encontrando ressonância em ranços historicamente estabelecidos, argumenta-se que não há por que sujeitar à formação pedagógica um estudante que não tem intenção de atuar em escolas. Entre as consequências estão a supressão de disciplinas voltadas para formação pedagógica do bacharelado e a ação do sistema CREF/CONFED para coibir a atuação de licenciados em serviços de saúde, em academias de ginástica e musculação e em clubes esportivos. Além disso, temos a constituição de um curso que sustenta sua unidade em não ser, ou seja, em ser “não escolar”. Outro fator é que na licenciatura o espaço de atuação está bem definido, no bacharelado nem tanto. Ainda podemos ir além, se na licenciatura o exercício de uma função pedagógica se sobressai, no bacharelado não há direcionamento sistematizado para o exercício de uma “função sanitária” (saúde), de entretenimento (lazer) ou de potencialização de alta performance (treinamento), de forma que dificulta a construção, por exemplo, das competências requeridas para cada uma destas funções.

Concebendo que Educação Física não é uma ciência básica, e aquilo que é próprio dela se constrói no exercício ocupacional, bem como que a formação profissional deve estar voltada à aquisição de habilidades e competências para o contexto de atuação profissional, a ideia de diferentes funções sociais me ajuda a pensar nos papéis que o profissional de Educação Física exerce em diferentes sistemas da organização social no qual se insere. Ao mesmo tempo em que me parece importante nominá-los, também me parece importante borrá-los.

Quando decidi estudar saúde no currículo de formação inicial em Educação Física, mesmo antes de decidir focar a disciplina de Higiene, a visualização de uma forma de abordar saúde coerente com os pressupostos conceituais que pretendia adotar se apresentou complexa e difícil. Nesse sentido, algumas considerações se fazem necessárias. Primeiro, uma obviedade: apesar de a criação do bacharelado ter ocorrido apenas em 2005 na ESEF, não significa que a

³³ Um exemplo objetivo pode ser visualizado frente à recente Portaria GM n. 256/2013. Na Portaria determina-se o seguinte: “Entende-se por PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA SAÚDE o profissional de nível superior, graduado em Educação Física em quaisquer das duas modalidades de curso existentes, a saber: licenciatura e bacharelado em Educação Física” (BRASIL, 2013). No entanto, o CREF/SP faz sua leitura da seguinte forma: “Dessa forma, o parágrafo único do artigo 6º da Portaria 256/2013 serve para esclarecer que todos os profissionais de Educação Física (bacharelado e/ou licenciado) são profissionais da área de saúde, mas apenas os profissionais bacharelados poderão atuar nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família”. Disponível em: http://www.crefsp.org.br/interna.asp?campo=2305&secao_id=112. Acesso em: 8 out 2013.

saúde passou a fazer parte da formação somente nesse momento, tampouco que saúde seja o foco principal do bacharelado. Tais impressões me levaram a um primeiro impasse: como olhar longitudinalmente para saúde no currículo?

Durante algum tempo, pensei em olhar saúde como um campo de saberes em si no currículo da Educação Física. Isso me remeteria a uma indesejada tendência de não olhar para a saúde a partir de um conceito ampliado, pois corria sério risco de, no decorrer da pesquisa, coletar, classificar e apresentar as disciplinas que supostamente tratassem da temática saúde de forma a enquadrar nessa “categoria” aquelas básicas das ciências biológicas e fisiológicas. Desconsiderar disciplinas básicas em ciências humanas como potencialmente pertinentes a um campo de saberes da saúde poderia ser tomado como uma incoerência na tese, pois a (des)articulação saúde e educação não equivale diretamente à distinção entre biológicas e humanas, mas também não traça associação direta com serviço de saúde e escola. Isso parece confuso, mas, num esforço ilustrativo, podemos, por exemplo, ter saberes da fisiologia acionados por um professor de Educação Física na escola para monitorar a prática de exercícios dos alunos buscando a aquisição e a manutenção de uma “condição física de saúde” (fisiologia – saúde – escola). Podemos também ter saberes da fisiologia acionados na escola para desempenhar uma função pedagógica, educativa (fisiologia – educação – escola). Podemos pensar, ainda, em saberes da fisiologia acionados em cunho educativo em serviços de saúde (fisiologia – educação – serviço de saúde).

O que busco com esse esforço ilustrativo é argumentar que para desmanchar reducionismos, como o estabelecido em licenciatura/educação *versus* bacharelado/saúde, é preciso desmontar articulações como: disciplinas biológicas-serviços de saúde-saúde; e disciplinas humanas-escola-educação. Procuro ilustrar que, além de observar saberes a serem acionados e local de atuação profissional, existe uma dimensão que pode ser concebida como a intencionalidade que orienta a intervenção.

Enfim, olhar para saúde no currículo da Educação Física adotando por princípio uma relação direta com as disciplinas de matriz biológica não permitiria manter coerência com o que concebo como saúde e como Educação Física. Cogitei, então, abordar saúde no currículo como um “campo de atuação”. Isso faria sentido em uma formação que se organiza pela construção de habilidades e competências direcionadas à intervenção em determinado campo de atuação. Mesmo que as recentes mudanças curriculares no bacharelado da ESEF/UFRGS tenham certa orientação para a atuação no Sistema Único de Saúde (SUS), sua materialização no currículo

ainda é muito incipiente e pouco delineada. Salvo experiências isoladas, pode-se dizer, também, que é recente a própria presença da Educação Física no SUS e sua articulação com esse campo de atuação composto por políticas e serviços públicos gerenciados por secretarias de saúde e Ministério da Saúde. Se falar em “formação para o campo da saúde” é algo amplo e aparentemente redundante para nominar o direcionamento de outros cursos de graduação, para a Educação Física ela se constitui de um viés face à complexidade imposta pela diversificação de seus campos de atuação. Olhar para esse “campo da saúde” como um direcionador da formação em Educação Física exigiria um recorte muito recente do currículo.

Delimitar a minha investigação à disciplina de Higiene no currículo de Educação Física permitiu-me abordar saúde não como “campo de saberes”, nem como “campo de atuação”, mas sim dar ênfase a sua dimensão de intencionalidade na articulação antes mencionada: saberes, local de atuação e intencionalidade da intervenção. O uso que faço de “função sanitária” remete a uma intencionalidade presente na atuação profissional, mas que em uma abordagem biopolítica também diz de um papel a ser desempenhado, uma atribuição ou até uma missão. Quando falo de uma função sanitária projetada para a Educação Física na disciplina de Higiene, busco pelo papel a ser desempenhado pelos estudantes/futuros profissionais de Educação Física em relação à saúde da população que é projetado pelos professores médicos que ministraram a disciplina.

Ao estabelecer “função sanitária” como conceito sistematizador e deter o olhar à intenção de intervir na saúde da população, tornou-se possível movimentar a discussão da relação Educação Física e saúde por diferentes campos de atuação e pela diversidade de saberes e discursos envolvidos. Além disso, sem a constituição desse conceito, seria muito difícil transitar pela longevidade da disciplina de Higiene no currículo e estabelecer uma análise que não se limitasse a uma descrição de conteúdos.

3.3. Da busca e seleção dos textos para compor o *corpus* analítico

“Em Análise do Discurso [...], o texto é o dado, e a abordagem, portanto, não é sobre explorar “o” conteúdo ou significado do texto. Ao invés, é sobre explicar como certas coisas vêm a ser ditas ou feitas, e o que permitiu e/ou restringiu o que pode ser dito ou escrito em um contexto particular”³⁴ (CHEEK, 2004, p. 1147).

“[...] textos podem ser entrevistas, transcrições, artigos de jornal, observações, documentos ou imagens”³⁵ (CHEEK, 2004, p. 1146).

Como mencionado na introdução da tese, a composição do meu *corpus* analítico inicia-se a partir de achados do projeto de pesquisa “ESEF 70 anos”. Naquela oportunidade, mapeamos a composição e as transformações nas grades curriculares dos cursos superiores de Educação Física da ESEF/UFRGS ao longo de sua história. Para compor as planilhas que permitiram promover tal análise, foram utilizados os Catálogos de Cursos de Graduação da UFRGS, impressos desde a década de 1970 até o ano de 2002. Este material está disponível na Biblioteca Central da Universidade. A composição das grades curriculares progressivas, portanto referentes a um período no qual a ESEF não integrava a UFRGS, foram deduzidas a partir dos livros de Registro de Graus (conceitos dos alunos), material que está disponível no Centro de Memória do Esporte (CEME) da ESEF/UFRGS. Já o período que sucede 2002, foi composto e analisado a partir das grades curriculares que estão disponíveis no *site* da Universidade. As planilhas referentes às grades curriculares, bem como os marcos regulatórios do ensino superior em Educação Física e as produções científicas atreladas ao projeto “ESEF 70 anos” (FRAGA et al., 2010; WACHS et al., 2011; BOSSLE et al., 2011), contribuíram para situar a disciplina de Higiene no conjunto do currículo da ESEF/UFRGS.

Além disso, quando coletávamos o material necessário para o projeto “ESEF 70 anos” na biblioteca da ESEF/UFRGS, tive contato com uma série de planos de aula, trabalhos de alunos e outros documentos relacionados à disciplina de Higiene encadernados em 7 volumes pelo professor Ernani Saldanha Camargo. Pouco tempo depois, encontrei três volumes de um documento, datado de 1941, cujo título era “Estudo realizado sobre educação física, organizado pelo departamento estadual dessa cultura” (RIO GRANDE DO SUL, 1941). Esta obra, em três

³⁴ Tradução livre.

³⁵ Tradução livre.

volumes, contém polígrafos das disciplinas e, ao que tudo indica, é a base norteadora do currículo da ESEF. Um de seus capítulos é destinado à disciplina de Higiene.

Como o foco de minha pesquisa estava voltado para a projeção de uma função sanitária, interessavam-me, sobretudo, documentos que haviam sido produzidos para a disciplina de Higiene lecionada na ESEF/UFRGS. De forma que os 7 volumes encadernados pelo professor Ernani e o capítulo sobre Higiene do documento de 1941 eram um ponto de partida, mas restringiam bastante o olhar para uma disciplina que perdurou 70 anos no currículo. Revirei o acervo histórico da biblioteca da ESEF/UFRGS, fui em busca de materiais produzidos para a disciplina em outras bibliotecas e arquivos, mas, inicialmente, o processo de busca foi um tanto frustrante por não encontrar outros materiais catalogados ou conhecidos por bibliotecários e outros funcionários da Escola. Ao material inicial somaram-se planos de aula do período de 1997 a 2010, que me foram fornecidos gentilmente por Mauro Luiz Pozatti, último professor da disciplina.

Lendo a entrevista de uma das primeiras alunas da ESEF, descobri o nome do primeiro professor da disciplina, Poli Marcellino Espírito, e buscando por seu nome, encontrei um livro escrito sobre sua biografia. Frente às restrições que o material de que dispunha ofereciam, decidi ampliar a composição do *corpus* agregando outros documentos: referências bibliográficas utilizadas na composição dos documentos produzidos para a disciplina e leituras neles recomendadas para os alunos; documentos e textos científicos produzidos pelos professores que ministravam a disciplina; documentos produzidos sobre os professores que ministravam a disciplina ou relacionados a suas vinculações institucionais. Essa ampliação me ajudou a circunscrever os discursos que interpelavam a disciplina e projetavam funções sanitárias à Educação Física.

Mesmo já tendo levantado um volume considerável de documentos, segui buscando por materiais produzidos para a disciplina. Ainda quando garimpávamos material para o “ESEF 70 anos” relativo ao período anterior à sua federalização, visitamos o Arquivo Histórico de Rio Grande do Sul sediado no Memorial do Rio Grande do Sul, mas não encontramos material que fosse pertinente, contudo, em algum momento, alguém sugeriu que pudesse haver material desse período pregresso à federalização no acervo histórico da biblioteca da Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul (ESP/RS), visto que a gestão da ESEF era estadual e que a ESP/RS mantinha acervo histórico sobre a gestão da saúde no estado. No acervo da ESP/RS não encontrei materiais ligados à gestão da ESEF, mas há diversos volumes encadernados por

Ernani Saldanha Camargo semelhantes aos que encontrara na biblioteca da ESEF. Não há nenhum dedicado exclusivamente à disciplina de Higiene lecionada na ESEF, mas alguns documentos alusivos a este componente curricular puderam ser encontrados no meio das encadernações. Entre eles, plano de ensino do professor Poli Marcellino Espírito de 1972. Boa parte dessas encadernações de Ernani, disponíveis ali, eram referentes ao período em que fora diretor da ESP/RS. Mais tarde, descobri que outro conjunto de encadernações de Ernani estava disponível no acervo do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul. Lá pude encontrar mais 4 volumes dedicados exclusivamente à disciplina de Higiene na ESEF/UFRGS.

A partir dos documentos encontrados, e de uma conversa com o último professor da disciplina, Mauro Luiz Pozatti, foi possível identificar um fato curioso: a disciplina, em sua longevidade (70 anos), possuiu três professores que se destacaram em termos de tempo de regência. Foram eles:

- Poli Marcellino Espírito (1940-1972);
- Ernani Saldanha Camargo (1975-1987);
- Mauro Luiz Pozatti (1988-2011).

Durante a busca por materiais produzidos para a disciplina, fui encontrando materiais que permitiam conhecer algumas das interfaces profissionais desses professores que, certamente, traziam reflexos ao conteúdo lecionado na disciplina de Higiene: os dois primeiros estiveram envolvidos com a Sociedade de Higiene e Saúde Pública do Rio Grande do Sul; Poli Marcellino Espírito foi o primeiro chefe do Departamento de Medicina Preventiva, Saúde Pública e Medicina do Trabalho da Faculdade de Medicina da UFRGS; Ernani Saldanha Camargo foi diretor da Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul; Mauro Pozatti foi da direção da UNIPAZ e aposenta-se na UFRGS no mesmo ano em que a disciplina deixa de compor o currículo do curso de Educação Física da ESEF/UFRGS.

Para dar um mapa geral da garimpagem por documentos: empreendi buscas na biblioteca da ESEF/UFRGS, no Centro de Memória do Esporte da ESEF/UFRGS, no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, na biblioteca central da UFRGS, na biblioteca da Faculdade de Medicina da UFRGS, na biblioteca da Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul e na Reserva Técnica do Museu de Medicina do Rio Grande do Sul. Os documentos que compuseram o *corpus* estão listados, bem como em que biblioteca/acervo estão localizados, nos apêndices do bloco B.

3.4. Da análise dos dados

Conduzir uma pesquisa que cobre um período longo de 70 anos de uma disciplina exige que se passe por uma etapa bastante trabalhosa, a de buscar e reunir documentos para configurar a empiria. Os resultados dessa busca, os sucessos e insucessos na obtenção de fontes, refletem não apenas na montagem, mas também na organização da análise dos documentos. Mesmo tendo recolhido muitos materiais, há um largo hiato entre o primeiro documento produzido para a disciplina de Higiene e o segundo. O primeiro documento, datado de 1941, é um capítulo destinado à Higiene em uma obra que se constitui como “fundante” dos conteúdos que serão ministrados nas disciplinas da ESEF. O segundo documento que localizei produzido para a disciplina de Higiene é um plano de ensino do professor Poli Marcellino Espírito, de 1972. Cogitei excluir esse documento de 1941 e organizar a análise a partir de 1972, quando passo a contar com uma gama bem maior de documentos, contudo, considerei que seria uma perda significativa para a análise, visto a importância que é atribuída à Higiene no processo de institucionalização acadêmica da Educação Física, bem como para a compreensão dos movimentos que se produzem no interior da disciplina.

Em função dessa delimitação, resolvi encarar este documento de 1941 como um “retrato” e a “função sanitária” como uma personagem que se faz presente e a partir do qual estabeleceria uma análise da disciplina de Higiene nos primórdios da ESEF/UFRGS. Dessa forma, para olhar, para ler, para compreender este retrato fui fazendo desdobramentos. Investi nas obras que são referenciadas no documento, para sua composição: o livro *Higiene* de Afrânio Peixoto e *Compêndio de higiene elementar* de José Paranhos Fontenelle. Foi possível deduzir que o primeiro professor da disciplina, Poli Marcellino Espírito, foi responsável pela redação do capítulo de Higiene dentro do conjunto que compõe o documento de 1941. Logo, compreender sua biografia, suas produções e suas vinculações institucionais contribuiriam para a leitura do “retrato” sobre aquilo que nele aparece e aquilo que está para além do recorte imposto.

Ao adotar “função sanitária” como um conceito sistematizador, é possível ler o segundo “retrato”, o documento de 1972, a partir de algo que se mantém, mesmo que o personagem se apresente com “novas roupas” e com um “corte de cabelo” diferente. Ao “retrato/plano de ensino de 1972” sucede o “retrato/súmula da disciplina de 1974”, sucedida, por sua vez, pelo “retrato/plano de ensino de 1975” e assim por diante. Em certa medida, podemos fazer uma

analogia a uma evolução tecnológica, passando de um retrato estanque a uma composição de retratos, que começa a se apresentar com intervalos de tempo menores entre eles, constituindo um pequeno filme que permite visualizar movimentos mais encadeados, com maior sutileza.

A adoção do verbo “projetar” e a elaboração de uma metáfora associada a ele, ajudou-me, em determinado momento, a refletir sobre como conduzir as análises. Se a “função sanitária” é o personagem projetado que elaborei para traçar relação e movimento entre os retratos, é possível pensar a disciplina de Higiene como o aparelho projetor (a tecnologia), o cenário de prática profissional como a tela de projeção (que dá/possibilita foco), e o professor como o operador do projetor (cujo saber-poder é fundamental para que a tecnologia funcione e a projeção ocorra). Os alunos do curso de Educação Física também constituem a metáfora por ser a projeção endereçada a eles, no entanto, é importante ressaltar que meu recorte não investe no exercício da “função sanitária”, mas em uma projeção promovida pelo professor na disciplina. Como toda metáfora, ela não dá conta de representar aquilo ao qual está associada como um todo, mas foi um exercício que serviu como ponto de partida para compreender o objeto e organizar a análise, mas foi abandonada.

Para organizar o material elaborado para a disciplina, sistematizei os “documentos/retratos” em quatro recortes temporais. Eles foram constituídos a partir dos documentos que pude acessar e remetem-se aos mesmos. Não estabelecem, sobretudo na passagem entre primeiro e segundo períodos, referências de início e fim na organização letiva da disciplina. O primeiro recorte é relativo aos primórdios da ESEF, baseado no documento de 1941. O segundo é baseado nas súmulas da disciplina e nos planos de ensino de Poli Marcellino Espírito e Luiz Francisco Terra, do princípio da década de 1970, que chamei de transicional por ter muitas semelhanças com o documento de 1941, mas também uma série de semelhanças com os do recorte seguinte. O terceiro recorte temporal é o período no qual a disciplina está sob responsabilidade de Ernani Saldanha Camargo. O quarto e último recorte temporal da disciplina trata do período em que ela está sob regência de Mauro Luiz Pozatti. O próximo capítulo da tese está organizado de forma a contextualizar os recortes temporais e os documentos que os constituem frente aos contextos socio-histórico, institucional e curricular que os interpelam. Aos quatro recortes temporais da disciplina, incluí uma seção que procura contextualizar o momento e as circunstâncias nos quais a disciplina de Higiene deixa de ser oferecida aos cursos de licenciatura e bacharelado da ESEF/UFRGS.

O último capítulo busca dar visibilidade às “funções sanitárias” projetadas pela disciplina de Higiene para a Educação Física e enunciadas nos documentos analisados. Trata das condições de possibilidade que se apresentam frente às relações de saber/poder e os jogos de verdade, que perpassam a disciplina na ESEF/UFRGS e engendram transformações das “funções sanitárias”. Durante a condução da análise, alguns pontos de interface ajudaram a dar visibilidade às relações de saber/poder, aos jogos de verdade e às transformações nas funções sanitárias enunciadas nos documentos dos diferentes recortes temporais e no interior dos mesmos. Foram eles: a forma como o termo “educação física” era utilizado; temas que se sobressaíam nos conteúdos programáticos; orientação paradigmática; concepção de saúde e de sociedade; campo de atuação projetado para o exercício da função sanitária; vinculações institucionais dos professores e suas relações com a saúde pública.

Gostaria de chamar a atenção para um último aspecto em relação à análise dos dados. Em exercícios de reflexividade e ao experimentar minha análise em supervisão e junto a outros pesquisadores, recorrente eram os questionamentos em torno do conceito sistematizador “função sanitária”. É preciso retomar um dos aspectos que demandaram, com frequência, maiores explicações e reflexões: se, quando invisto na função sanitária projetada para Educação Física na disciplina de Higiene, estou buscando por ações e papéis que seriam específicos da Educação Física em sua atuação frente à saúde da população? A resposta para tal questão é sim e não. Sim porque me interessava como Educação Física aparecia nos documentos e se eram enunciadas ações “próprias” da Educação Física. Por outro lado, a resposta é não porque me interessavam as funções sanitárias projetadas pela disciplina para a Educação Física, independente se tratassem de práticas que poderiam ser exercidas também por outras pessoas ou outros profissionais. Ainda assim, meu trabalho se ocupou da especificidade da Educação Física, não por buscar práticas “exclusivas”, mas sim por analisar a disciplina que era lecionada para um contexto determinando: o curso superior de Educação Física da ESEF/UFRGS. Além disso, restringir a pesquisa a práticas “exclusivas” provavelmente não seria suficiente para a composição de uma tese com o material empírico de que eu dispunha e com o qual optei trabalhar. Espero que, dessa forma, tenha deixado mais clara a especificidade da qual me ocupo e que está contida em minha questão de pesquisa.

3.5. Do rigor científico e da busca por qualidade

A tensão existente entre pesquisas que utilizam abordagens qualitativas e pesquisas que utilizam abordagens quantitativas está muito atrelada ao que pode ser chamado de rigor científico, ou ao estabelecimento de critérios através dos quais a pesquisa pode ser reconhecida como tendo qualidade. Uma crítica que costuma ser endereçada às pesquisas qualitativas é que elas não adotam critérios de rigor científico em sua coleta e análise de dados (OLIVEIRA; PICCININI, 2009), tornando questionável sua produção de conhecimento e seu *status* de ciência. Diante dessa tensão, podemos citar algumas questões que se impõem: todos os tipos de quadro teórico-conceituais e de abordagens metodológicas devem obedecer aos mesmos critérios de rigor? O que seriam critérios de rigor em pesquisas qualitativas ou, melhor, o que confere qualidade a uma pesquisa qualitativa?

Na primeira parte deste capítulo já ensaiei um pouco o que elaboro mais detalhadamente nesta seção: apresentar critérios de rigor que utilizei enquanto estruturantes ao longo da pesquisa. No caso, apresento critérios de rigor voltados para uma análise do discurso conduzida sob inspiração dos trabalhos de Michel Foucault e levando em consideração as particularidades da minha investigação.

Um bom ponto de partida é retomar que, ao operar uma investigação sob o referencial conceitual de Michel Foucault, renega-se uma concepção de ciência que acredita em uma verdade única. Considerar que o papel da ciência não é desvendar a “verdade verdadeira”, que o contexto socio-histórico da investigação é importante, que os produtos de investigação são sempre parciais e que o pesquisador não é neutro desmancham critérios de rigor operados a partir de referenciais positivistas de ciência (FINLAY, 2006; GRAHAM, 2005). Nesse sentido, justificar rigor operando sob critérios como validade, confiabilidade (*reliability*), condições de reprodução da pesquisa e de generalização dos achados pode ser problemático e tornar a pesquisa incongruente com o referencial conceitual (FINLAY, 2006; GRAHAM, 2005).

Escapar da lógica positivista de ciência não significa negar a importância da busca pela qualidade. Preocupar-se com critérios de rigor nas pesquisas de abordagem qualitativa é assumir que fazer pesquisa qualitativa é mais do que contar histórias, ou que escrever um relatório de pesquisa não é o mesmo que escrever uma reportagem jornalística. Existem diferentes caminhos para buscar rigor em pesquisas qualitativas. Podemos, por exemplo,

encontrar pesquisadores que adaptam critérios positivistas como o de capacidade de “generalização” dos achados (*generalisability*) para capacidade de “transferência” para outros sujeitos, contextos e situações (FINLAY, s.d., p. 5), buscando, assim, conferir rigor às suas pesquisas de abordagem qualitativa.

A preocupação com a qualidade de pesquisas operadas sob um referencial foucaultiano também existe. Apesar de não existir “a forma” correta de conduzir uma Análise do Discurso Foucaultiana, muito menos um modo de investigar que leve ao encontro de “a verdade”, não significa que se pode tudo e qualquer coisa (“*anything goes*” – Cheek, 2004). Graham (2005) diz que, em se tratando de operar uma AD Foucaultiana, é mais fácil perceber quando uma análise está falhando em ser foucaultiana; ou seja, é mais fácil perceber incongruências na condução e incoerências conceituais. Se não há a forma prescrita de conduzir uma AD Foucaultiana, mas sim ferramentas conceituais que o pesquisador empresta da teorização de Foucault, faz todo sentido que muito da qualidade do trabalho esteja associado à coerência na utilização delas.

À coerência teórica enquanto critério de qualidade e rigor em uma AD Foucaultiana, podem ser agregados outros critérios como: contextualidade (*situatedness*); descrição clara e transparente do percurso, das escolhas e das análises (*audit trail*); reflexividade e posicionalidade. Chamo a atenção do leitor para não olhar para os critérios citados como um empreendimento prescritivo ou generalizável. Eles foram elaborados frente ao que demandava a pesquisa ou em um movimento que Finlay (s.d., p. 14) chamou de “escolha de critérios que se ajustem à pesquisa”³⁶.

Apesar de os critérios citados estarem frequentemente entrelaçados em sua própria concepção, tal como quando de sua utilização/aplicação/aparecimento durante a condução e escrita da pesquisa, tornando difícil pinçá-los e descrevê-los separadamente, abordo-os, a seguir, de forma separada e discuto como eles aparecem em minha tese.

³⁶ “*Choosing criteria to fit the research*” (FINLAY, s.d., p. 14).

3.5.1. COERÊNCIA TEÓRICA

Um dos primeiros elementos que confere rigor às pesquisas qualitativas é a coerência do referencial teórico-conceitual que consubstancia a investigação. Geralmente, conduzir uma pesquisa se valendo de autores de diferentes filiações teóricas a torna confusa ou até incoerente; por exemplo, utilizar Marx e Foucault como referências em uma mesma pesquisa que adota “poder” como um conceito-chave. Em situações como essa, as aproximações e os distanciamentos precisariam ser justificados e explicados constantemente para manter a coerência da investigação, afinal, seria preciso alocar a investigação frente a formas bastante diferentes de olhar para e teorizar sobre o mundo.

Mesmo adotando um referencial teórico mais específico, existe necessidade de apresentar os principais conceitos que sustentam a investigação e os autores que servem de referência. Nas seções anteriores deste capítulo, busquei deixar claro que minha pesquisa foi conduzida sob aporte das teorizações de Michel Foucault. É a partir deste referencial, e das ferramentas conceituais apresentadas na seção dois do presente capítulo (discurso, poder/saber, e biopolítica; bem como no conceito sistematizador “função sanitária”) que o leitor deve buscar coerência teórica – ou, melhor, teórico-metodológica – no decorrer do texto.

Durante a condução da análise dos documentos e da redação do capítulo de discussão dos dados, as ferramentas conceituais foram frequentemente revisitadas com a intenção de orientar o olhar, traçar escolhas frente ao que se salienta e redigir com coerência teórica o texto.

Uma característica-chave que precisa ser enfatizada [...] é a congruência entre os construtos teóricos que sustentam a abordagem levada à análise de discurso e à análise conduzida³⁷ (CHEEK, 2004, p. 1147).

³⁷ Tradução livre.

3.5.2. CONTEXTUALIZAÇÃO (*SITUATEDNESS*)

Em pesquisas que se utilizam de entrevistas ou de observações participantes, a concepção de contextualização como recurso de rigor pode compreender aspectos diferentes dos que se aplicam a minha investigação. Apenas para ilustrar tais possibilidades, podemos pensar que, quando se trata de uma pesquisa que utilizou entrevista, é importante situar ao leitor o cenário no qual ela foi conduzida, cogitar possíveis influências nas respostas, cogitar reflexos da relação entrevistador-entrevistado, acontecimentos inusitados etc. De forma semelhante, podemos pensar essa descrição do cenário em seus atravessamentos na condução de pesquisas que se valem de observações. No caso de minha opção teórico-metodológica, contextualização deve ser compreendida a partir da relação texto e contexto.

Tal como salientei a respeito do critério coerência teórica, a importância da contextualização em uma AD Foucaultiana também já foi abordada em momentos anteriores deste capítulo. Ressaltei, inclusive, a relação texto e contexto como um pré-requisito para chamar uma AD de Foucaultiana. Sob essa perspectiva, Julianne Cheek (2004, p. 1144) comenta:

Em vez de analisar o conteúdo do texto em relação aos modos nos quais eles foram estruturados em termos de sintaxe, semântica e assim por diante, a análise de discurso preocupa-se com o modo no qual os próprios textos foram elaborados em termos de seu contexto social e histórico³⁸.

Cabe ilustrar sua operacionalização em minha investigação. Ao analisar documentos produzidos para a disciplina de Higiene lecionada ao curso de Educação Física da ESEF/UFRGS ao longo de 70 anos, interessava-me não apenas o que os documentos diziam, o que é apresentado na disciplina, mas a partir de que lugar falam os professores, como o que está sendo dito está relacionado com o conjunto curricular do curso de Educação Física, com as políticas de formação superior, como é concebida Educação Física e que lugares ela ocupa em sua atuação profissional.

A relação entre os documentos e seus contextos é explorada, inicialmente, de forma mais pontual no capítulo “O currículo da ESEF e a disciplina de Higiene”, e materializa-se de forma mais entrelaçada e operante nas discussões promovidas no capítulo que o sucede. Tendo por base que minha pesquisa se debruça sobre as funções sanitárias projetadas pela disciplina

³⁸ Tradução livre.

de Higiene para Educação Física e que a análise parte dos documentos produzidos para a disciplina, procurei enfatizar, da relação texto e contexto, as seguintes dimensões contextuais: socio-histórica; institucional; e curricular.

3.5.3. *AUDIT TRAIL*: CLARIDADE E TRANSPARÊNCIA NA DESCRIÇÃO DO PERCURSO, DAS ESCOLHAS E DAS ANÁLISES

Como dito anteriormente, algumas vezes os critérios de rigor em pesquisas qualitativas se entrelaçam por sua complexidade. A melhor forma que encontrei para nominar e agregar o que pretendia apresentar neste critério foi o termo “*audit trail*”, mas pelo subtítulo que o sucede se pode ter uma ideia melhor de seu teor.

A adoção do termo se dá a partir do trabalho de Henwood and Pidgeon (1992 apud FINLAY, s.d.) que, ao elencar sete características para uma boa pesquisa qualitativa, citam, entre elas, “documentação” no qual “*the researcher needs to provide an audit trail: a comprehensive account of what was done and why*”³⁹ (FINLAY, s.d., p. 9). De forma semelhante, Cheek (2004, p. 1147) afirma: “Eu descobri que desenvolver uma forma de percurso de decisões (*decision trail*) é útil na resolução de muitos problemas que tive ao usar análise de discurso”⁴⁰. Finlay (p. 13) afirma que busca qualidade em suas pesquisas adotando um sistema que chamou de 4 Cs (*clarity, credibility, contribution e communicative resonance*)⁴¹, dos quais dois se entrelaçam com o que estou chamando de “*audit trail*”. O critério “*clarity*” (clareza) pode ser exercitado a partir das perguntas: “A pesquisa fez sentido? Até que ponto a pesquisa é sistematicamente trabalhada, coerente e claramente descrita?”⁴² (FINLAY, s.d., p. 13). Para o critério “*credibility*” (credibilidade), ela sugere as perguntas:

Até que ponto os achados combinam com a evidência e são eles convincentes? Quando o autor está discutindo baseado nas evidências, as evidências estão organizadas rigorosamente de forma a possibilitar uma auditoria externa? As interpretações do autor estão plausíveis e justificadas? Os leitores podem ver

³⁹ “O pesquisador precisa fornecer uma descrição abrangente do percurso sobre o que foi feito e por que” (FINLAY, s.d., p. 9).

⁴⁰ “*I have found that developing a forma of decision trail is useful in addressing many of the issues I have had when using discourse analysis*” (CHEEK, 2004, p. 1147).

⁴¹ Clareza, credibilidade, contribuição e ressonância comunicativa.

⁴² Tradução livre.

o que o pesquisador viu mesmo que eles discordem das conclusões feitas pelo pesquisador?⁴³ (FINLAY, s.d., p. 13).

O critério “*audit trail*”, em minha pesquisa, deve ser compreendido como o empenho em deixar claro ao leitor o processo de condução da investigação, o passo a passo da idealização da pesquisa, a operacionalização das análises, passando pela busca e seleção dos documentos e articulação teórico conceitual. Visa também propiciar ao leitor a informação sobre o acesso aos documentos analisados para, caso seja de seu interesse, conduzir suas próprias leituras e análises do material levantado. Dessa forma, a utilização desse critério ocorre transversalmente na pesquisa, mas pode ser vislumbrado de forma mais intensa no presente capítulo (teórico-metodológico) e no empenho em apresentar como foram construídas as análises, sua materialidade nos textos/documentos. Preocupei-me, ainda, em disponibilizar ao leitor, através do bloco B de apêndices, os locais onde foram acessados os documentos analisados na pesquisa.

Em outras situações, um cuidado que pode ser associado à transparência da análise é disponibilizar em anexo as transcrições das entrevistas, os relatos de diários de campo ou os documentos que foram analisados para que o leitor tire suas próprias conclusões ou tenha elementos para criticar as interpretações do autor. Como meus documentos estão alocados, em sua maioria, em arquivos históricos das bibliotecas, constituindo o que poderíamos chamar de seus “bens”, optei por não reproduzi-los na íntegra, mas informar ao leitor onde se pode acessá-los.

3.5.4. REFLEXIVIDADE (*REFLEXIVITY*) E POSICIONALIDADE

Assumir um referencial foucaultiano passa por assumir que o pesquisador não é neutro (CHEEK, 2004), que não é possível falar em neutralidade tanto no processo de coleta e seleção de dados quanto na análise destes. Segundo Mauthner e Doucet (2003, p. 413), “os métodos de análise de dados não são técnicas neutras. Eles refletem e são imbuídos de pressupostos teóricos, epistemológicos e ontológicos – incluindo concepções de sujeito e subjetividades, e compreensões sobre como conhecimento é construído e produzido”⁴⁴. Em certa medida, cria-

⁴³ Tradução livre.

⁴⁴ Tradução livre.

se, dessa forma, um “impasse” em termos de avaliação da qualidade da pesquisa. Pensar uma ferramenta para falar em rigor, neste caso, significa não ignorar o papel do pesquisador e, sim, colocá-lo em pauta, olhar criticamente e em profundidade para o modo como o pesquisador interfere na pesquisa; colocar-se em análise e apresentar-se ao leitor. Para dar conta deste aspecto, uma das ferramentas pensadas é a chamada “reflexividade”⁴⁵ (FINLAY, 2002) e, entre seus desdobramentos, podemos encontrar a ideia de “posicionalidade”.

Mauthner e Doucet (2003) utilizam o termo “virada reflexiva” para falar da assunção, pelos cientistas sociais, de que o autor está presente no texto que escreve. Para Finlay (2002, p. 532) “reflexividade pode ser definida como autoconsciência sobre a qual se pensa e se reflete (*thoughtful, conscious self-awareness*). Análise reflexiva em pesquisa engloba avaliação contínua de respostas subjetivas, dinâmicas intersubjetivas e processo de pesquisa em si”⁴⁶.

Não ignorar a presença do autor no texto não é um empreendimento simples, pelo contrário, ele é complexo, cheio de incertezas e de ambiguidade. Finlay, ao discutir reflexividade como um critério de rigor em pesquisas qualitativas, sugere que ela pode usar uma ferramenta valiosa para:

- examinar o impacto da posição, perspectiva e presença do pesquisador;
- promover compreensão (*insight*) rica através da análise de respostas pessoais e dinâmicas interpessoais;
- empoderar outros ao abrir uma consciência/percepção mais radical;
- avaliar o processo de pesquisa, método e resultados; e
- permitir a análise pública minuciosa sobre a integridade da pesquisa ao oferecer um caminho metodológico de decisões de pesquisa (FINLAY, 2002, p. 532)⁴⁷.

“Posicionalidade” é um dos desdobramentos da “reflexividade” que trata do empenho do autor em se mostrar ao leitor, apresentar o lugar de onde fala. Posicionalidade e reflexividade são duas concepções que se entrelaçam e que tratam da presença do autor no texto, mas também da necessidade do autor se colocar em análise, de manter uma relação crítica com suas interpretações e empenhar-se na busca de diferentes ângulos para experimentar suas interpretações, buscar o não dito, o sentido dos silêncios.

Esse processo de “se mostrar” ao leitor possui seus limites e riscos. Por exemplo, algumas de nossas decisões e interpretações passam pelo plano do inconsciente e nem sempre

⁴⁵ *Reflexivity*.

⁴⁶ Tradução livre.

⁴⁷ Tradução livre.

damos conta do quanto ele afeta as escolhas na investigação. Em outra medida, o texto não deve se tornar uma autobiografia. É preciso avaliar em que a etnia, a condição social, o gênero, a orientação teórica etc. do autor está afetando significativamente a pesquisa e a levando por determinados caminhos e não outros. Afinal, não se espera que o leitor conheça melhor o autor do que a pesquisa que está relatando.

Tomando o ameaçador caminho de divulgação pessoal, o pesquisador trilha sobre um penhasco, onde é muito fácil cair em uma regressão infinita de excessivas autoanálises em detrimento de focar nos participantes da pesquisa. Diante de crítica externa, pesquisadores podem se tornar furtivos, saneando sua responsabilidade sobre a pesquisa, ou podem recuar, evitando reflexividade completamente (FINLAY, 2002, p. 532)⁴⁸.

Procurei conduzir a investigação apresentando ao leitor o lugar de onde falo e vivências no transcurso que poderiam ter influenciando nas escolhas da pesquisa e na análise empreendida. Esse movimento aparece diversas vezes ao longo no texto da tese procurando facilitar ao leitor a visualização de pressupostos e valores pessoais/familiares/teóricos/institucionais/sociais que possam ter interferido/influenciado as decisões e interpretações da pesquisa.

Gostaria de ressaltar alguns aspectos que contribuem para ilustrar o critério “reflexividade e posicionalidade” em minha investigação. Quando ingressei no curso de Educação Física, lembro de ter estranhado a disciplina de Higiene no currículo. Pensei que nos ensinariam a manter os alunos e os ambientes limpos. Quando cursei a disciplina no ano 2000, fui aluno do professor Mauro Luiz Pozatti. Como o professor não era novo na Escola, as notícias sobre o que ele lecionava antecederam o semestre em que cursei a disciplina. A disciplina era narrada como tendo um tom místico, pois falava em pensamento holístico e destoava significativamente da racionalidade de outras disciplinas do curso. A disciplina não se atinha a uma concepção biofisiológica de saúde, o que gerava estranhamento, inclusive em mim. Para promover a análise do recorte temporal no qual Mauro era o regente da disciplina, tive que retomar esses estranhamentos experienciados no semestre em que cursei a disciplina e refletir sobre possíveis pré-concepções em relação à racionalidade que a orientava.

Enquanto exercícios de reflexividade, procedi da seguinte forma: busquei revisar os achados de forma a questionar quanto dos dados não estão presos a preconceitos pessoais. Como sugerido por Mauthner e Doucet (2003, p. 425) em sua experiência pessoal, busquei criar

⁴⁸ Tradução livre.

momentos específicos durante o período de análise dos dados para promover exercícios de reflexividade. Durante estes, procurei registrar *insights* e potenciais críticas em um arquivo para retomá-los mais adiante e avaliar possíveis alterações no texto da tese. Outra estratégia de reflexividade que adotei foi apresentar os dados e as análises ao grupo de pesquisa do qual faço parte (POLIFES), experimentando assim diferentes olhares sobre o meu objeto de pesquisa, a condução da investigação e as conclusões às quais cheguei. Essa atividade já se encontra consolidada dentro do grupo e damos a ela o nome de “esfoliação”.

3.6. Dos aspectos éticos

Apesar de não ter trabalhado com etnografia, com entrevistas, com uma população fragilizada ou algo parecido, mas sim com documentos, não significa que não haja pessoas e instituições envolvidas. Abordar a disciplina de Higiene no currículo do curso superior em Educação Física é uma forma de olhar, também, para escolhas, opções, concepções de mundo dos professores que lecionaram a disciplina. Portanto, analisar seus planos de aula e escolhas feitas também demanda cuidados éticos, de forma que o tratamento dos dados deve ser crítico, porém respeitoso; pode discordar de posições e procedimentos, mas a partir de argumentos construídos em cima de dados encontrados. Para tanto, faço uso, em diversos momentos, de citações literais para apresentar ao leitor o que é enunciado nos documentos, bem como apresento a localização dos documentos (ver apêndices) para que possam ser consultados. Cabe ressaltar ainda que trabalhei com documentos institucionais e/ou que estão disponíveis para serem consultados em bibliotecas e arquivos pelo público em geral.

3.7. Das limitações do estudo

As opções que fazemos, tanto do objeto de pesquisa quanto de ordem teórico-metodológica, nos impõem limites ao que será abordado e desenvolvido na pesquisa. No caso de minha tese, uma demarcação que precisa ficar muito clara é a de que optei por investir nas “funções sanitárias” projetadas pela disciplina de Higiene para a Educação Física, e foi sobre essa opção que o referencial teórico-metodológico se desenhou. Não estou analisando o exercício de “funções sanitárias”, pois não fui a campo acompanhar *in loco* a atuação de profissionais de Educação Física adotando esta lente. Também não escolhi entrevistar alunos de diferentes períodos para interrogá-los sobre suas percepções acerca da disciplina de Higiene. De forma que meu investimento está voltado a uma perspectiva biopolítica, contudo restringe-se às funções sanitárias projetadas, e não ao exercício de funções sanitárias, dimensões que podem ser bastante distintas.

4. O CURRÍCULO DA ESEF/UFRGS E A DISCIPLINA DE HIGIENE

Apresento, mais detalhadamente neste momento do texto, os documentos selecionados para análise estabelecendo relações com o contexto socio-histórico, institucional e curricular. Parece-me um bom ponto de partida, para tanto, apresentar um panorama do currículo de formação em Educação Física na ESEF/UFRGS e de suas alterações ao longo dos anos. Para tanto, aproveito informações e discussões promovidas por autores que se debruçaram, com diferentes enfoques, sobre a formação em Educação Física na ESEF/UFRGS (GUTIERREZ, 1971; 1976; GAYA et al., 1988; OLIVEIRA, 1995; BRAUNER, 1999; MAZO, 2005; MÜLLER, 2006; BREUNIG, 2010; MACEDO et al., 2010; LYRA, 2013), mas, sobretudo, aproveito achados e produções do projeto de pesquisa “ESEF 70 anos” (FRAGA et al., 2010; WACHS et al., 2011; BOSSLE et al., 2011), do qual participei ativamente. Nele mapeamos e analisamos as grades de disciplinas que compunham o currículo do curso superior de Educação Física entre 1941 e 2010. Em relação a esse período, identificamos três momentos nos quais as reformulações curriculares foram mais intensas (1970, 1987 e 2005) e “destacamos seis ‘pontos de tensão’ que se constituíram a partir de, e ao mesmo tempo mobilizaram, importantes alterações curriculares”: marcos regulatórios educacionais; vinculação das disciplinas a diferentes departamentos; percursos diferentes para homens e mulheres; proporção entre disciplinas obrigatórias e eletivas; estágios obrigatórios; pesquisa na formação inicial (FRAGA et al., 2010, p. 61).

O projeto “ESEF 70 anos”, no entanto, ocorre antes da (e, conseqüentemente, não analisa a) reestruturação curricular implementada em 2012. Apesar de pequenas alterações nas grades ocorrerem com certa frequência, podem-se identificar, portanto, quatro grandes reformulações curriculares na ESEF/UFRGS: 1970, 1987, 2005 e 2012. A elaboração do currículo na década de 1940 e as três primeiras grandes reformulações estão diretamente associadas à promulgação de marcos regulatórios educacionais⁴⁹. Em relação ao tempo de duração, o curso superior em Educação Física é, inicialmente, previsto para dois anos⁵⁰. No

⁴⁹ 1940 (Decreto-Lei n. 1212/1939), 1970 (Resolução CFE n. 69/69); 1987 (Resolução CFE n. 3/87); 2005 (Resolução CNE/CES n. 7/2004).

⁵⁰ As primeiras turmas do curso Normal em Educação Física, com duração de um ano, receberam, posteriormente, equivalência ao curso superior (Lei n. 1.153, de 4 de julho de 1950).

final da década de 1950, o curso passa a ter duração prevista de três⁵¹ anos e, em 1987, de quatro anos. A estrutura implementada em 2012 é um pouco mais complexa (e a explicarei com mais detalhes mais adiante), mas podemos ilustrá-la como três anos e meio mais um ano e meio (3,5 + 1,5). Para compreender a estrutura de 2012, é preciso apresentar outro acontecimento no currículo: até 2004 existia apenas um curso superior de Educação Física na UFRGS (licenciatura) e a partir de 2005 passam a existir dois (bacharelado e licenciatura). Em 2005, os ingressos para um e outro curso são distintos e, em 2012, o ingresso passou a ser somente para o curso de licenciatura, mas, ao final do mesmo, o aluno pode solicitar permanência, cursar mais um ano e meio e obter também a habilitação de bacharel.

A ESEF é uma unidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que oferece também outros cursos superiores (licenciatura em Dança e bacharelado em Fisioterapia), possui cursos de especialização *lato sensu* e sedia o Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano por meio do qual oferece formação *stricto sensu* de mestrado e doutorado. Se olharmos para as ofertas do passado, podemos citar que, em seus primeiros anos, a ESEF ofereceu, além do curso Superior em Educação Física, os cursos Normal em Educação Física, Medicina da Educação Física e do Desporto, Técnica Desportiva, e Treinamento e Massagem (LYRA, 2013). Gutierrez (1971) faz, ainda, alusão a uma série de outros cursos ministrados na ESEF em suas primeiras décadas: Instrutores de Educação Física Militar; Ginástica Rítmica e Danças; Recreação; Revisão; Mestre de Armas. Importante destacar que a ESEF só passou a fazer parte da UFRGS em 1970, quando foi federalizada⁵², estando sob gestão do governo estadual entre 1940 e 1970.

Em relação à disciplina de Higiene, sua presença no currículo de Educação Física da ESEF/UFRGS perdura por mais de 70 anos. Ela é uma das disciplinas presentes no currículo inaugural e permanece ativa até a recente reformulação curricular de 2012, sobrevivendo às pequenas alterações curriculares e às amplas reformulações de 1970, 1987 e 2005. Foi uma disciplina obrigatória desde a primeira grade curricular do curso superior (1941) até o ano de 2001; entre 2002 e 2011, foi oferecida como eletiva; e, a partir de 2012, ela deixou de ser oferecida ao curso de Educação Física, não apenas aos novos ingressantes, mas também aos

⁵¹ A duração de três anos para o curso superior em Educação Física já fora determinada no Decreto-Lei n. 8270/1945 (que altera algumas disposições do Decreto-Lei n. 1212/1939), contudo só se concretiza na ESEF em 1957 (GUTIERREZ, 1971).

⁵² O processo de federalização da ESEF (UFRGS) começa a materializar-se a partir do Decreto n. 997, de 21 de outubro de 1969, e concretiza-se em 16 de setembro de 1970, quando são assinados os atos finais de transferência da gestão estadual à federal (GUTIERREZ, 1971; MACEDO et al., 2010; LYRA, 2013).

alunos antigos. Ao longo das décadas, ela nem sempre apareceu nas grades curriculares da mesma forma ou no mesmo período do curso. Em alguns momentos, é apresentada como Higiene Aplicada, outros apenas como Higiene e, durante um restrito período, ela é oferecida conjuntamente com a disciplina de Anatomia⁵³. Em relação ao momento do curso em que é oferecida, durante as primeiras duas décadas é no primeiro ano de curso que a encontramos; na década de 1960, no segundo ano; após a federalização da ESEF, Higiene é oferecida no quinto semestre; entre 1978 e 1986, ela é oferecida para o sexto semestre; entre 1987 e 2001, ela é prevista para o segundo semestre; e entre 2002 e 2011, ela é prevista para o primeiro semestre.

Outro aspecto que caracteriza o ensino de Higiene na ESEF/UFRGS é que, durante os 71 anos de presença no currículo do ensino superior em Educação Física, três professores se destacam pela “longevidade” em que permaneceram como docentes da disciplina: Poli Marcellino Espírito, entre 1940⁵⁴ e 1972⁵⁵; Ernani Saldanha Camargo, entre 1975⁵⁶ e 1987; e Mauro Luiz Pozzati, entre 1988⁵⁷ e 2011. Tanto Poli Marcellino, Ernani e Mauro, que permaneceram por períodos longos, quanto Hassib Maluf, Luiz Francisco Terra e outra professora, que ministraram a disciplina por curtos períodos, eram médicos. Além de ter sido sempre lecionada por médicos, após a federalização da ESEF ela passa a ser ofertada ao curso de Educação Física por um departamento⁵⁸ da Faculdade de Medicina.

⁵³ Infelizmente, não localizei documentos produzidos para a disciplina no período em que foi ofertada conjuntamente com a disciplina de Anatomia, de forma que esta conjugação não é analisada na tese.

⁵⁴ Além de ministrar a cadeira de Higiene Aplicada à Educação Física e ao Deporto também lecionou provisoriamente na cadeira de Socorros de Urgência e auxiliou na cadeira de Anatomia e Fisiologia (SCHNEIDER, 1986, p. 78). Entre 1942 e 1944, Poli Marcellino Espírito foi convocado pelo Exército, em função da II Guerra Mundial, para servir a Cavalaria em São Gabriel. Retorna a lecionar Higiene na ESEF em 1944 (p. 79). Segundo informações de Mazo (2005, p. 151), o médico Hassib Maluf foi contratado em 1942 para ministrar Higiene Aplicada e Metodologia.

⁵⁵ Localizei o Plano de Ensino de Higiene Aplicada do ano de 1972 atribuindo a docência a Poli Marcellino Espírito e a súmula da disciplina do ano de 1974 atribuindo a docência a Luiz Francisco Terra. Talvez Poli Marcellino Espírito tenha sido o responsável pela disciplina em 1973 também.

⁵⁶ A súmula da disciplina de 1975 atribui a regência a Luiz Francisco Terra, mas apresenta Ernani Saldanha Camargo como colaborador. Em anotações sobre o documento, feitas pelo Prof. Ernani, ele registra que, naquele ano, “dei todo o curso” (Livro 43 de Ernani – Disponível na ESP/RS). Segundo relatos da bibliotecária da Escola de Saúde Pública, o Prof. Ernani tinha o hábito de visitar a biblioteca, revisar o material que doara e fazer anotações sobre eles. No Plano de Curso do ano de 1975 (Livro 43 de Ernani), ele manuscreeve “dei todo o curso até 1987, de 1975 a 1987”, assina e data 12/7/1997. No livro 104 de Ernani, disponível na Reserva Técnica do MUHM, existem documentos relativos ao segundo semestre de 1985 fazendo referência a Rejane Camargo ou a Gilberto Fossati, porém, outros documentos apresentam Ernani como o docente responsável pela disciplina, deduzindo-se que tanto Rejane quanto Gilberto foram colaboradores.

⁵⁷ Em conversa com o Prof. Mauro, ele conta que, entre a regência do Prof. Ernani e a sua, a disciplina esteve sob responsabilidade de uma professora médica durante curto período, provavelmente Rejane Camargo.

⁵⁸ Departamento de Medicina Preventiva, Saúde Pública e Medicina do Trabalho, que depois se tornou Departamento de Medicina Social.

A sequência deste capítulo está organizada a partir da sistematização de recortes temporais face aos documentos acessados produzidos para a disciplina e pretende apresentar o *corpus* analítico com maiores detalhes situando os documentos em seus contextos socio-histórico, institucional e curricular. A partir dos documentos acessados que foram produzidos para a disciplina (ver apêndices do bloco B) e tomando como uma característica importante a predominância em termos de longevidade de três dos professores da disciplina, resolvi sistematizar a sequência do capítulo estruturando-o em quatro diferentes recortes temporais. O primeiro discorre sobre a disciplina de Higiene no início do curso superior de Educação Física, e que denominei de primórdios da ESEF. É construído tendo por base documento datado de 1941 e as referências utilizadas para sua composição: o livro *Higiene* de Afrânio Peixoto e o *Compendio de hygiene elementar* de José Paranhos Fontenelle. Apesar de o documento constituir um “retrato” referente ao ano de 1941, procuro ampliar a abordagem do recorte tomando por base o professor Poli Marcellino Espírito, que se manteve como regente da disciplina por 30 anos, investindo em sua biografia, suas produções e vinculações institucionais. Ao segundo recorte, composto a partir dos documentos encontrados produzidos para a disciplina, denominei de transicional, pois ele resguarda semelhanças tanto com o recorte dos primórdios quanto com o recorte temporal seguinte. Nele englobei o Plano de Ensino de Higiene Aplicada do ano de 1972, sob a regência ainda do professor Poli Marcellino Espírito, e a Súmula da Disciplina de Higiene do ano de 1974 sob regência do Prof. Luiz Francisco Terra. Apesar de o professor Poli ainda ser o responsável pela disciplina em 1972, a principal referência para a disciplina será o *Tratado de Higiene* de João de Barros Barreto. Esta será também a principal referência no recorte temporal seguinte. A súmula de 1974 está incluída aqui, pois não apresenta alterações em relação ao documento de 1972. Este recorte transicional é importante, também, pela mudança do contexto institucional da disciplina, pois com a federalização da ESEF ela passa a ser oferecida a partir da Faculdade de Medicina.

O terceiro recorte temporal tem por referência a regência do professor Ernani Saldanha Camargo. Uma das principais características desse período foi que a disciplina era conduzida, principalmente, através da apresentação de seminários temáticos pelos alunos. Este recorte temporal está bastante documentado, pois Ernani tinha por hábito encadernar seus materiais. Existem encadernações exclusivas da disciplina de Higiene do período em que este professor foi regente e que contam com planos de ensino, cronogramas, trabalhos dos alunos, seus conceitos e outros materiais. A principal indicação de leitura deste recorte segue sendo o *Tratado de Higiene* de João de Barros Barreto. Já os trabalhos dos alunos, muitas vezes,

reproduziam boa parte dos trabalhos de semestres anteriores. Sistematizei as referências que foram utilizadas e apresentadas nos trabalhos dos alunos para visualizar outros textos que permearam a disciplina durante este recorte.

O quarto recorte temporal é marcado pela regência do Prof. Mauro Luiz Pozatti e pela adoção de uma “Abordagem Holística de Saúde”. Durante o período de regência de Mauro, a disciplina passou de obrigatória a eletiva. Paralelamente à supressão da disciplina de Higiene do currículo da Educação Física em 2012, Mauro aposenta-se. Os documentos dos quais partem as análises deste recorte temporal constituem-se de planos de ensino da disciplina do período entre 1997 e 2010, fornecidos pelo próprio professor Mauro. Nos planos de ensino, o livro *Viver Holístico* de Patrick Pietroni foi apresentado como “livro-texto”. Para circunscrever melhor a análise deste recorte, foram analisados também o livro *Buscando a inteireza do Ser: proposições para o desenvolvimento sustentável da consciência humana* de Mauro e sua tese de doutorado. Por fim, elaborei uma seção, que poderia ser compreendida como um quinto recorte temporal ou um desfecho do quarto, para dar visibilidade ao cenário que se desenha a partir do momento em que a disciplina deixa de compor o currículo dos cursos de licenciatura e bacharelado da ESEF/UFRGS.

4.1. Os primórdios da ESEF e a disciplina de Higiene

O documento mais antigo que encontrei produzido para a disciplina de Higiene na ESEF/UFRGS data de 1941 e faz parte de um conjunto datilografado e encadernado de três volumes⁵⁹, intitulado “Estudo realizado sobre educação física, organizado pelo departamento estadual dessa cultura” e assinado pela Escola Superior de Educação Física⁶⁰ do Departamento Estadual de Educação Física da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Esta obra reúne capítulos destinados às diferentes disciplinas que viriam a ser ministradas nos cursos da

⁵⁹ Os volumes estão organizados da seguinte forma: I volume: Psicologia aplicada; Fisiologia aplicada; Fisioterapia; Metabologia; Ginástica de aparelhos; Saltos; Lançamentos; Corridas; Voleibol; História da educação física e dos desportos. II volume: Metodologia do treinamento; Ginástica rítmica; Metodologia da educação física; Organização da educação física e dos desportos. III volume: Higiene; Cinesiologia; Biometria; Anatomia e Fisiologia; Socorros de urgência; Traumatologia desportiva.

⁶⁰ Disponível no acervo histórico na Biblioteca Edgar Sperb da ESEF/UFRGS.

ESEF/UFRGS e tem tom de obra fundante, orientadora do ensino e do conteúdo a ser ministrado. Embora a autoria de cada capítulo não esteja assinalada, o capítulo de Higiene, provavelmente, foi redigido pelo primeiro professor da disciplina⁶¹: Poli Marcellino Espírito. Alguns dos capítulos serviam de base não apenas para o curso Superior em Educação Física, mas também aos cursos Normal em Educação Física, Medicina da Educação Física e do Desporto, Técnica Desportiva, e Treinamento e Massagem.

Como mencionado anteriormente, em função de o segundo documento que encontrei produzido para a disciplina de Higiene na ESEF ser datado de 1972, estabelecendo um hiato de 30 anos em relação ao primeiro, pareceu-me mais adequado não falar em uma fase entre 1941 e 1972, mas sim em um retrato do ensino de Higiene nos primórdios da ESEF. Para circunscrever o documento de 1941 e compreender em maior profundidade os discursos que interpelavam o ensino de Higiene, inicialmente procurei utilizar três estratégias que possibilitassem agregar outros documentos ao *corpus* analítico: referências utilizadas no documento de 1941; outros textos escritos pelo Prof. Poli Marcellino Espírito; e material produzido sobre a biografia do professor Poli Marcellino Espírito. Desta última, desdobrou-se uma outra, que são documentos ligados às vinculações institucionais de Poli, sobretudo na Sociedade de Higiene e Saúde Pública do Rio Grande do Sul.

O documento de 1941 toma por referência dois livros⁶² e faz, como foi possível constatar posteriormente, diversas transcrições literais dessas produções. São eles o livro *Higiene* de autoria de Afrânio Peixoto (1926), dividido em dois volumes, o primeiro intitulado Higiene Geral e o segundo Medicina Preventiva; e o *Compêndio de hygiene elementar* de José Paranhos Fontenelle (19--).

Enquanto os livros que serviram de referência para elaboração do documento de 1941 contribuíram para acerrar os conteúdos ministrados e o discurso que os compunham, a busca por materiais produzidos pelo professor regente e/ou ligados a sua biografia⁶³ ajudaram a compreender algumas preocupações, opções e silenciamentos em torno da disciplina. Mapear um pouco da vida de Poli Marcellino Espírito ajudou, também, a compreender o contexto interinstitucional que se materializa através da disciplina de Higiene e do seu regente. Poli foi membro fundador da Sociedade de Higiene e Saúde Pública do Rio Grande do Sul (SHSP/RS), cuja ata de número 1 data de 14 de julho de 1939 (RIO GRANDE DO SUL, 1940), ou seja, do

⁶¹ Gutierrez (1971); Schneider (1986).

⁶² Disponíveis no acervo histórico da FAMED/UFRGS.

⁶³ Eles estão listados no Apêndice B1.

ano que antecede a criação da ESEF. Poli foi secretário-geral na primeira Diretoria e eleito presidente da Sociedade em 1942. A SHSP/RS organizou, no mínimo, três Congressos Sul-Riograndenses de Higiene. A primeira edição foi promovida em 1957, a segunda em 1959 e a terceira em 1962.

Se a data de fundação da Sociedade de Higiene no Rio Grande do Sul e a organização dos eventos pode parecer tardia, se comparada a outros países ou mesmo a outros estados brasileiros, ela reforça a efervescência do período para estruturação da saúde pública no estado do Rio Grande do Sul. É do mesmo período, por exemplo, o Decreto-Lei n. 31, de 6 de setembro de 1940 que desmembra a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública⁶⁴ em Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul e Departamento Estadual de Saúde (RIO GRANDE DO SUL, 1940, p. 289-291)⁶⁵. No mesmo ano, passa a ser publicado o periódico Arquivos do Departamento Estadual de Saúde cujos primeiros volumes contêm, além de artigos científicos e relatórios, as atas da SHSP/RS.

A Escola Superior de Educação Física é criada, portanto, em um momento de rearranjo organizacional no estado, sendo que fica vinculada à Secretaria de Educação, através do Departamento Estadual de Educação Física. Poli, segundo Mazo (2005, p. 151), “fazia a ligação do Departamento Escolar de Saúde com o Departamento Estadual de Educação Física”⁶⁶. Poli fora aprovado em concurso para Secretaria do Interior em 1924 e tornara-se funcionário da Seção Administrativa da Instrução Pública. Em 1934, foi designado para servir na Inspeção Médica Escolar, em 1937, foi nomeado Inspetor Médico Escolar e, posteriormente, passou a servir no Departamento Estadual de Higiene e Saúde Pública (SCHNEIDER, 1986). O envolvimento de Poli com a Educação Física começa mesmo antes da criação da ESEF/UFRGS:

Antes da criação da ESEF, o professor Frederico Guilherme Gaelzer (que frequentara cursos de Educação Física na Europa e nos Estados Unidos) ministrava cursos sobre Educação Física a professores primários estaduais. Destes cursos participavam outras pessoas, entre elas Poli, que ministrou aulas de Anatomia, Fisiologia e Higiene (SCHNEIDER, 1986, p. 77).

⁶⁴ A Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Saúde Pública fora criada em 26 de junho de 1935 (SCHNEIDER, 1986, p. 64).

⁶⁵ Em nível nacional, o Ministério da Saúde foi instituído apenas em 25 de julho de 1953, através da Lei n. 1920. O Ministério da Educação e Saúde (criado em 14 de novembro de 1930) foi desmembrado em Ministério da Saúde e Ministério da Educação e Cultura.

⁶⁶ Foi designado para representar o Departamento Estadual de Saúde junto ao Departamento Estadual de Educação Física através da Portaria n. 370, D. G., de 19 de junho de 1940 (SCHNEIDER, 1986, p. 118).

O início das atividades da ESEF/UFRGS⁶⁷ ocorreu no ano de 1940, sendo a primeira escola de formação superior em Educação Física no estado do Rio Grande do Sul e permanecendo a única durante 30 anos (MAZO, 2005). Sua criação ocorre paralelamente à criação do Departamento Estadual de Educação Física, sendo o capitão Olavo Amaro da Silveira nomeado primeiro diretor de ambas as instâncias (GUTIERREZ, 1971), e está estreitamente vinculada à promulgação do Decreto-Lei n. 1.212/1939⁶⁸, que instituiu a Escola Nacional de Educação Física e Desportos na Universidade do Brasil. As determinações do Decreto-Lei n. 1.212/1939 serviram como normatização dos cursos de formação em Educação Física no País, mas agiram também de modo a impulsionar a estruturação acadêmica da área. Em seu artigo 35º, determina-se que, “a partir de 1 de janeiro de 1941, será exigido, para o exercício das funções de professor de Educação Física, nos estabelecimentos oficiais [...], a apresentação de diploma de licenciado em Educação Física”. O artigo 36º determina que, para os estabelecimentos oficiais de ensino primário, será exigido o diploma de normalista especializado em Educação Física em cidades com mais de 50 mil habitantes. Determina, ainda, que as instituições desportivas, em cidades com mais de 100 mil habitantes, contratem apenas técnicos desportivos e treinadores e massagistas diplomados. Anterior a esse Decreto-Lei, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937, em seu artigo 131º, já determinara a Educação Física como obrigatória nas escolas. Segundo relata o professor Washington Gutierrez, frente à exigência de formação profissional específica,

o então Secretário de Educação do estado do Rio Grande do Sul, Dr. José Pedro Coelho de Souza, atendendo a determinação do Interventor Federal no Rio Grande do Sul, general Oswaldo Cordeiro de Farias, apresenta-lhes, em fins de 1939, a proposta de criação do Departamento Estadual de Educação Física, dele fazendo parte integrante a Escola de Educação Física. Para diretor do Departamento e da Escola é nomeado, com licença do ministro da Guerra, o capitão Olavo Amaro da Silveira (GUTIERREZ, 1971).

⁶⁷ Durante o período entre 1940 e 1970, a ESEF/UFRGS esteve sob gestão estadual, ou seja, utilizar UFRGS neste período pode ser visto como uma incorreção. Contudo, mesmo que ao longo dos anos tenham ocorrido mudanças de sede, mudanças de gestão, mudanças de currículo, existe um processo de continuidade. Invisto na ESEF de 1940 a partir da ESEF/UFRGS da atualidade, e para evitar confusões, pois a denominação ESEF é adotada por diferentes instituições, utilizarei ESEF/UFRGS mesmo para o período sob gestão estadual.

⁶⁸ O Decreto-Lei n. 1212/1939 é assinado pelo presidente Getúlio Vargas, pelo ministro da educação e saúde pública Gustavo Capanema e pelo ministro da fazenda A. de Souza Costa. Nos anos seguintes, o ministro Capanema será o principal articulador de importantes reformas educacionais que ficaram conhecidas como Reforma Capanema. O Decreto-Lei n. 1212/1939 previa cinco modalidades de formação: curso superior de educação física; curso normal de educação física; curso de técnica desportiva; curso de treinamento e massagem; e curso de medicina da educação física e desportos. Em relação ao ingresso, o curso de medicina da educação física e desportos estipulava como requisito a graduação em medicina e, para matrícula no curso normal de educação física, era exigido o diploma de normalista. Para os demais cursos exigia-se o diploma de ensino secundário fundamental. O curso superior de educação física tinha duração prevista de dois anos e os demais de apenas um ano.

Sob gestão estadual (o que se mantém até 1970, quando a Escola é federalizada), é oferecido, em 1940, o curso Normal em Educação Física e, a partir do ano seguinte, o curso Superior em Educação Física. Segundo relata Gutierrez (1971), o curso Normal (posteriormente denominado de Educação Física Infantil), destinado a professoras primárias, foi o curso que contou com o maior número de alunos na Escola até meados de 1960, quando, então, o curso superior o supera em procura e matrículas. Até 1965, a ESEF/UFRGS havia formado 393 professores licenciados, 389 normalistas, 35 médicos especializados, 15 massagistas, 28 técnicos esportivos, 29 instrutores de Educação Física para a Brigada Militar, 10 recreacionistas e 44 professores especialistas em Ginástica Rítmica e Danças (CARDOSO, 1965 apud MAZO, 2005, p. 159). Pode-se inferir que o campo escolar teve destaque nos primeiros anos da ESEF, primeiro pela exigência legal de formação para atuar nesse campo, depois pelo dado de que a formação de normalistas preponderou nas primeiras décadas da Escola.

Apesar de Poli ser apresentado como um elo entre as estruturas organizacionais da saúde e da educação, não é apenas através dele que a instituição médica se faz presente nos primórdios da ESEF/UFRGS. Considerando que o campo escolar era o principal campo de atuação dos egressos da ESEF/UFRGS, é bastante curioso observar o perfil do corpo docente nos primeiros anos da Escola. Segundo Brauner (1999, p. 179), dos primeiros professores em 1940, oito eram militares, três médicos-militares, três médicos e três possuíam magistério. A influência das instituições médica e militar na estruturação da Educação Física brasileira durante as primeiras décadas do século XX não é uma novidade, ela é recorrente na literatura da área (SOARES, 1994; BARROS, 1995; AZEVEDO; MALINA, 2004; MAGALHÃES, 2005; ANJOS; DUARTE, 2009). Para termos outro exemplo ilustrativo, podemos visualizar, a partir do relato de Silva e Capraro (2011), o corpo docente inicial da Escola de Educação Física e Desportos do Paraná, que teve seu primeiro ano letivo em 1943, composto por quatro médicos, um pedagogo e quatro professores de educação física (três formados pela Escola de Educação Física do Exército e uma em Ginástica pelo Instituto da Polônia/Varsóvia).

A formação dos docentes da Escola de Educação Física e Desportos do Paraná ajuda a ilustrar, também, a presença de militares ou de professores de Educação Física formados em instituições militares atuando como docentes nas primeiras escolas civis de Educação Física, entre elas a ESEF/UFRGS. Samuel de Souza Neto et al. (2004) relatam que as primeiras sistematizações de formação profissional em Educação Física no Brasil acontecem no âmbito militar: Escola de Educação Física da Força Policial (1910); Exército – Centro Militar de Educação Física (1922); Marinha – Escola de Preparação de Monitores (1925); Escola de

Educação Física do Exército (1933). “O primeiro programa civil de um curso de educação física [...] é o do curso da Escola de Educação Física de São Paulo, criado em 1931, mas que só começou a funcionar em 1934” (SOUZA NETO et al., 2004, p. 115). Segundo Silva e Capraro (2011), as primeiras escolas civis de Educação Física foram fundadas em São Paulo e no Espírito Santo da década de 1930, no Rio Grande do Sul em 1941, no Paraná em 1942/1943, em Pernambuco em 1947, em São Carlos em 1950, em Minas Gerais em 1952 e em Bauru em 1953.

Trazer à tona a articulação entre médicos, militares e professores de Educação Física formados nas instituições militares ajuda a compreender o papel desempenhado pela Medicina nos primeiros anos da ESEF/UFRGS. “Em via de regra, enquanto os médicos tratavam das disciplinas teóricas, os militares eram responsáveis pelas disciplinas práticas” (MAZO, 2005, p. 161). Essa distinção entre teoria e prática é, provavelmente, uma das características que imprime marcas mais profundas e duradouras à formação em Educação Física ou à própria compreensão desta. Nos livros de Registro de Graus dos primeiros anos da ESEF/UFRGS podemos ver a distinção ressaltada diversas vezes. São consideradas disciplinas teóricas Higiene, Anatomia, Cinesiologia, Biometria, Metabologia, Fisioterapia, Socorros de Urgência, Psicologia, Organização da Educação Física, História da Educação Física e Desportos e Metodologia da Educação Física e Desportos. Entre as práticas estão Corridas, Saltos, Lançamentos, Voleibol, Basquetebol, Futebol, Ginástica Rítmica, Remo, Ataque e Defesa, Ginástica de Aparelhos, Canoagem, Natação, Water Polo, Educação Física Geral.

A presença de médicos e a influência da instituição Medicina não se dá apenas pela regência das disciplinas teóricas, mas pelo próprio teor das disciplinas que compõem o agrupamento “teórico”, onde predominam saberes relacionados a fundamentação anatomofisiológica. Como pôde ser visualizado na revisão de literatura, em textos que tratam desse período, frequentemente é enunciado que a Educação Física, para constituir-se e consolidar-se enquanto disciplina escolar e curso superior, buscou legitimidade científica a partir de entrelaçamentos com a instituição Medicina, em especial com sua interface do pensamento médico-higienista. Não é com a mesma frequência, no entanto, que se questiona, em profundidade, o que a Medicina pretende com a Educação Física, um curso superior incipiente que forma, predominantemente, professores para atuarem no campo escolar.

Em relação a este aspecto, contribui convocar o contexto sanitário do período da criação da ESEF/UFRGS e como ele, provavelmente, interfere na composição dos tópicos que

compõem o capítulo de Higiene do “Estudo realizado sobre educação física, organizado pelo departamento estadual dessa cultura” de 1941, e os livros de Afrânio Peixoto e José Paranhos Fontenelle, que servem de referência para o documento de 1941.

As primeiras décadas do século XX no Brasil, em relação às políticas públicas de saúde e às demandas epidemiológicas que as evocam, é marcada por ferrenhos embates contra doenças infectocontagiosas (BRASIL, 2005). O processo de urbanização se acelerava, e com ele doenças como febre amarela, varíola, malária, tuberculose e peste bubônica tornavam-se importantes problemas sociais. Quando Rodrigues Alves assume a Presidência, resolve adotar uma série de medidas buscando a reurbanização e o saneamento do Rio de Janeiro. Uma série de propriedades, principalmente da população de baixa renda, é desapropriada, muitas vezes com uso de violência. As brigadas de combate aos mosquitos transmissores da febre amarela também frequentemente invadiam casas em suas ações. Sob liderança de Oswaldo Cruz, em 31 de outubro de 1904 é aprovada a Lei da Vacina Obrigatória, que autorizava o uso de força para a aplicação das vacinas de combate à varíola. Essa Lei, no contexto das desapropriações e conjugada com interesses de alguns em derrubar o governo vigente, dá origem, no mesmo ano⁶⁹, ao que ficou conhecido como Revolta da Vacina. Apesar das medidas de “polícia sanitária” terem adotado ações muitas vezes violentas, em algumas campanhas empreendidas obtiveram sucesso, como a erradicação da varíola no Rio de Janeiro nos anos seguintes. À minha pesquisa interessa que as doenças contagiosas passam a ser tematizadas pelo Estado e se tornam alvo de políticas de saúde (de polícia sanitária e/ou educação sanitária/higiênica), de forma crescente no período que antecede a criação da ESEF/UFRGS. Para combater os altos índices de incidência e mortalidade por doenças infectocontagiosas não bastava isolar e tratar aqueles já doentes, era preciso investir em prevenção, em moldar hábitos que contribuíssem com esse intento, enfim, constituir uma biopolítica adequada ao contexto sanitário.

Sendo assim, do que se ocupa a Higiene ensinada aos estudantes de Educação Física nos primórdios da ESEF/UFRGS? A divisão da Higiene apresentada no livro de Fontenelle ajuda a compreender a escolha de conteúdos do documento de 1941. Fontenelle, além de apresentar divisões para a Higiene, estabelece uma hierarquia dentro desta divisão da seguinte forma:

O problema que a hygiene tem inicialmente de considerar é a relação entre o indivíduo e o meio, desenvolvendo-se, depois para incluir a relação entre os vários indivíduos que formam as collectividades progressivamente crescentes. D’ahi a systematização das diversas questões em 3 partes: hygiene do meio,

⁶⁹ A Revolta da Vacina ocorre entre 10 e 16 de novembro de 1904.

hygiene individual e hygiene collectiva ou pública (FONTENNELLE, 19--., p. 13).

Fontennelle explica cada uma das divisões que apresenta:

A hygiene do meio inclue o estudo do solo, da água, do ar, e da habitação, representando esta ultima um meio limitado e modificado.

A hygiene individual inclue o estudo da evolução do individuo e o de suas propriedades mensuráveis, – a biometria, – bem como analysa as questões que se prendem aos cuidados corporaes, aos vestuários, à alimentação e ao trabalho, tanto physico quanto mental.

A hygiene collectiva considera o estudo das massas de população, quer pelo lado de seus característicos ethnographicos, – a demografia, ou descripção do povo, – quer pelo lado de sua avaliação estatística, – a demometria, ou medição do povo, – e aprecia, em seguida, as condições especiaes da vida urbana, da vida rural, da vida escolar e da vida profissional (militar, naval e industrial), ahi se enquadrando também importantes problemas sociaes que são a eugenia, a puericultura e a luta contra as doenças transmissíveis, contra o alcoolismo e contra as intoxicações euphorísticas (FONTENNELLE, 19--., p. 13).

Analisar a distribuição dos conteúdos, sua sequência e o espaço que ocupam na obra (materializado em páginas), pode ser outra forma de considerar a importância delegada aos diferentes tópicos. A obra de Fontennelle conta com 645 páginas e está organizada em seis partes: a saúde e suas alterações (65 páginas), hygiene do meio (130 páginas), hygiene individual (175 páginas), doenças transmissíveis e vícios intoxicantes (87 páginas), eugenia e puericultura (56 páginas), e hygiene escolar (97 páginas). Adentrando aos capítulos que compõem as seis partes, destaco a temática abordada em alguns deles. Na parte de hygiene escolar existe um capítulo denominado “Os trabalhos escolares”, que está dividido em quatro seções: “hygiene da leitura e da escrita; hygiene da educação física; hygiene da educação intelectual; e hygiene da educação moral”. São oito as páginas destinadas à hygiene da educação física. Ainda é interessante destacar, nesta parte destinada ao ambiente escolar, a preocupação com o desenvolvimento corporal do escolar “normal” e com “anormalidades physicas e corporaes” do escolar “anormal”. Outro capítulo que merece ser destacado na obra por seu entrelaçamento com a educação física, apesar de não adotar a terminologia educação física, é um capítulo denominado de “trabalho” na parte “hygiene individual”. Neste capítulo são abordadas as temáticas “trabalho physico ou muscular, trabalho mental ou intelectual”.

O livro de Afrânio Peixoto tem ênfases distintas da obra de Fontennelle. Ele não sistematiza hygiene da mesma forma, incluindo em um mesmo capítulo elementos que Fontennelle separa em hygiene do meio e hygiene individual. Peixoto agrupa em uma parte

denominada de “Condições geraes de saúde” os seguintes tópicos: “sólo, ágoa, ar, clima, alimentação, habitação e vestuário”. Esta parte ocupa 313 páginas do primeiro de dois volumes da quarta edição do livro. O espaço destinado à higiene escolar é bem menor em relação ao livro de Fontennelle, conta com 22 páginas. Não há um capítulo destinado à Educação Física dentro da Higiene Escolar, mas há um outro capítulo denominado “Diversões: exercício corporal” ao qual destinam-se 12 páginas. Exercícios também são mencionados brevemente quando se fala em desenvolvimento corporal. A quarta edição do livro de Peixoto está organizada em dois volumes, o primeiro subintitulado Higiene Geral com 467 páginas e o segundo subintitulado Medicina Preventiva com 366 páginas. Procurei por diferenças em relação à segunda edição que contava com apenas um volume, e a principal diferença entre elas é a inclusão de um capítulo de higiene da espécie subdividido em “herança” e “eugenia”. No segundo volume da quarta edição, o maior capítulo é o de “Prevenção de Agravos à Saúde: Infecções”, ao qual são destinadas 211 das 366 páginas. Merece destaque ainda o capítulo que Peixoto denomina “A antiga e a nova Medicina”, ao qual destina 66 páginas e procura apresentar Higiene como um esforço instituinte de uma nova forma de Medicina.

Ao contemplar a organização do capítulo de Higiene do documento de 1941, podemos ver como os conteúdos aos quais se destina maior atenção nos livros de Fontennelle e de Peixoto também ocupam maior espaço ali. Das 56 páginas do capítulo, solo, água, ar, sol e clima ocupam 15; a casa e seus problemas de higiene mais 3 páginas. Derivados destes tópicos, há provavelmente uma tentativa de aproximação com uma presumida especificidade da Educação Física em relação às condições do meio. São destinadas 3 páginas a “condições higiênicas de locais esportivos” e “condições higiênicas das piscinas”. Contudo, o termo educação física é pouco acionado no corpo do texto, restringindo-se, na maior parte do tempo, ao título do capítulo “Higiene Aplicada à Educação Física”.

Se “educação física” pouco aparece no texto, outra composição chama a atenção: cuidados com o corpo humano. Composição essa que parece representar bem um conjunto de cuidados e prescrições que compõe o documento e que se vale de uma série de informações para tal. Se retomarmos a disposição dos tópicos, temos alimentação (7 páginas); cuidados com o corpo humano (6 páginas); doenças transmissíveis (5 páginas); higiene mental e sono (2 páginas); hábitos nocivos à saúde – alcoolismo e outras drogas – desregramento da vida (6 páginas); trabalho muscular, trabalho mental e estafa (7 páginas). Antes destes tópicos, há uma parte introdutória com quatro páginas que aborda: Higiene e seu objeto; a saúde e suas

alterações; fatores internos que atuam na saúde (hereditariedade, estado nutritivo e exercitamento corporal); e fatores externos que atuam na saúde.

Se o contexto sanitário reflete diretamente nos conteúdos abordados pela disciplina de higiene, a interface com os militares e com campanhas de construção de um espírito de nação também interpelam o conteúdo. Na primeira página do documento, lê-se:

Para a coletividade, no que respeita à prevenção das doenças transmissíveis, é vasta a importância econômica da higiene, fazendo poupar vidas humanas que representam o capital da nação, e procurando melhorar a capacidade de trabalho dos indivíduos, o que aumenta a riqueza do país.

A Higiene nos é indispensável para que saibamos que formar e cultivar o corpo e a mente dos nossos filhos. Sem ela, não teremos Exército, não teremos Marinha, não teremos Indústria, nem Agricultura, nem Pecuária. Sem ela, não seremos UM POVO (RIO GRANDE DO SUL, v. 3, 1941, p. 1)

Quando a ESEF/UFRGS é fundada está em pleno curso a II Guerra Mundial. O Brasil, apesar de já ser uma República há mais de 50 anos, enfrentou diversos episódios belicosos nos anos que antecederam a fundação da ESEF/UFRGS. Para citar alguns, podemos destacar na década de 1910 a Revolta da Chibata (1910), a Revolta de Juazeiro (1911) e a Guerra do Contestado (1912-1916); na década de 1920, o movimento tenentista, insatisfeito com a organização política oligárquica da República Velha, é protagonista da Revolta dos 18 do Forte de Copacabana, da Revolta de 1924 e da Coluna Prestes. No Rio Grande do Sul ocorre a Revolução de 1923, que contesta a reeleição de Borges de Medeiros e retoma conflitos da Revolução Federalista (1893-1895).

Getúlio Vargas, presidente na época da criação da ESEF/UFRGS, assumira seu cargo na Revolução de 1930⁷⁰ (que impediu a posse de Júlio Prestes e colocou Getúlio Vargas no poder). Na Presidência, Getúlio enfrentou a Revolução Constitucionalista de 1932 (reação paulista ao golpe de 1930 e à promulgação de uma nova Constituição que buscou derrubar Vargas), a Intentona Comunista (1935) e o Levante Integralista de 1938.

Em um momento histórico no qual uma série de episódios belicosos se sucedem no país, que doenças infectocontagiosas têm altos índices de incidência e mortalidade e são alvo de políticas públicas, que a urbanização e a industrialização se aceleram, que a economia é caracterizada pelo protecionismo e forte intervenção do Estado, o pensamento médico-

⁷⁰ O professor Poli Marcellino Espírito participou da Revolução de 1930. “Marcellino embarca no dia 10 de outubro [1930] por via férrea, na mesma composição em que viajavam Getúlio Vargas e outros chefes” (SCNHEIDER, 1986, p. 43).

higienista aciona seus saberes científicos para a construção e a manutenção de corpos robustos e saudáveis identificados com o fortalecimento da nação.

4.2. A federalização da ESEF/UFRGS e a disciplina de Higiene

O segundo recorte temporal tem como documentos-base o “Plano de Ensino de Higiene Aplicada” de 1972, cujo professor ainda era Poli Marcellino e que contava com Jorge Oliveira como professor colaborador; a “Súmula da disciplina de Higiene” de 1974, sob a regência do professor Luiz Francisco Terra; a “Súmula da disciplina de Higiene” e o “Plano de Curso da disciplina de Higiene” de 1975, sob a regência de Luiz Francisco Terra e com colaboração de Ernani Saldanha Camargo⁷¹; as “Súmulas das disciplinas do Departamento de Medicina Preventiva, Saúde Pública e Medicina do Trabalho oferecidas no 2º semestre de 1975” e “Relação dos setores de conhecimentos nos quais são distribuídas as vagas”⁷² de 1974 do referido departamento.

Este recorte pode ser concebido como um momento de transição para o terceiro, que ficará marcado pela regência do professor Ernani. Ao mesmo tempo, constitui-se como um retrato da disciplina em si, pois entre os documentos produzidos para a disciplina de 1941 e de 1972 há um hiato de 30 anos. Como a disciplina de Higiene em 1972 ainda está sob a regência de Poli Marcellino, é possível traçar comparação entre o que mudou e o que não mudou nos tópicos abordados durante 30 anos pelo mesmo professor. Apesar de, nos documentos de 1974 e 1975, a disciplina já estar sob responsabilidade de outros professores, os tópicos neles abordados não sofreram alterações em relação ao documento de Poli Marcellino.

A constância dos conteúdos ministrados na disciplina durante o período em que Poli Marcellino foi regente e no período que se sucede é reforçado por relato de uma aluna da primeira turma, cujo filho também se formou em Educação Física após a aposentadoria de Marcellino. O relato desta aluna está disponível na biografia de Poli, através do qual afirma

⁷¹ Em anotações manuscritas sobre o documento, Ernani registra que ministrou todo o curso no ano de 1975 (Livro 43 de Ernani disponível na ESP/RS).

⁷² Os dois últimos documentos foram disponibilizados pelo professor Roger dos Santos Rosa do Departamento de Medicina Social da UFRGS.

que, nos primeiros anos da ESEF/UFRGS, a direção exigia que os professores elaborassem polígrafos a serem entregues aos alunos, e que os polígrafos de Higiene de seu filho eram os mesmos que os dela, “devido à alta qualidade dos ensinamentos neles contidos” (SCHNEIDER, 1986, p. 78-79).

Em relação às referências e recomendações de leitura aos alunos, os documentos de 1974 e 1975 fazem menção direta apenas ao *Tratado de Higiene* de João de Barros Barreto. O Plano de Ensino de 1972 traz uma lista mais ampla, mas que também é encabeçada pelo livro de Barreto. A maioria das outras referências são trazidas de forma ampla como *Arquivos da Escola Nacional de Educação Física* ou *Publicações da Oficina Panamericana de Saúde*, sem fazer referência ao ano ou a algum texto em especial. Poderíamos destacar, no entanto, que Poli apresenta como referência sua tese *Contribuição para a Higiene Escolar no estado do Rio Grande do Sul* e um pequeno livro que escreve intitulado *O exercício físico na prevenção de distúrbios geriátricos*. Dentre suas produções, este pequeno livro é o que se destaca como uma obra mais aproximada da Educação Física, mas seu endereçamento parece ser ao público em geral. Sua tese, por exemplo, debruça-se sobre a temática da Higiene Escolar, mas seu enfoque está voltado para aspectos arquitetônicos das escolas⁷³.

O *Tratado de Higiene* de Barreto (1942-1945) conta com dois volumes, o primeiro intitulado “Saneamento” tem 679 páginas e o segundo “Doenças transmissíveis: epidemiologia e profilaxia” tem 871 páginas. O primeiro está dividido em duas partes, sendo que a primeira aborda aspectos de saneamento, água de abastecimento, solo, atmosfera, climas, ar, habitações, resíduos, saneamento das cidades e saneamento rural. A segunda parte ocupa aproximadamente o mesmo número de páginas que a primeira, e discorre sobre asseio corporal, exercícios físicos, vestuário, alimentação, proteção à maternidade e à infância, higiene pré-escolar e escolar, higiene mental e higiene do trabalho. Chamo a atenção para o fato de que asseio corporal e exercícios físicos compõem o mesmo capítulo. Já o segundo volume, depois de dois capítulos introdutórios sobre epidemiologia e profilaxia, está organizado em vários capítulos, cada qual abordando uma doença transmissível.

O conteúdo ministrado na disciplina pode ser vislumbrado, de forma detalhada, no Plano de Ensino de 1972 e no Plano de Curso de 1974. Ele está organizado por unidades: Importância da Higiene e seus objetivos; Importância da Higiene para a Educação Física; Fatores que atuam

⁷³ “Ele pretendia focalizar a Higiene Escolar de forma mais global, considerando todos os seus aspectos. Esse plano, contudo, tornou-se inexecutável, pela extensão que teria. Limitou-se, por isso, a abordar os aspectos físicos da escola: situação, tipo de terreno, prédio, ventilação, iluminação etc.” (SCHNEIDER, 1986, p. 49).

na saúde; Elementos de epidemiologia e profilaxia; Cuidados corporais e mentais; Efeitos higiênicos do exercício sobre o organismo; Higiene alimentar; Exercícios físicos, idade e sexo; Fadiga, efeitos e prevenção; Hábitos nocivos à saúde; Saneamento dos locais para a prática de exercícios físicos.

Das unidades de ensino, destaca-se a última, à qual eram destinadas 10 das 30 horas da disciplina. Nela são retomadas as temáticas de solo, ar, água, clima, resíduos que ocupavam também boa parte do documento de 1941, contudo há um empenho maior em direcionar as temáticas aos locais de atuação profissional dos futuros professores de educação física. Na descrição dos assuntos, eles serão apresentados, por exemplo, como “a importância do estudo do solo para a educação física”, “climas e desportos”, “resíduos dos locais de exercícios”, “pormenores de interesse higiênico na construção e utilização de escolas, ginásios, campos, pistas, quadras, caixas de saltos, pátios de recreio e outros locais”. Em termos gerais, se no documento de 1941 Educação Física aparece muito pouco, nos de 1972, 1974 e 1975 ela já aparece de forma muito mais recorrente. Há, inclusive, unidade de ensino que a inclui em seu título, “Importância da Higiene para Educação Física”, e outras que procuram um maior direcionamento dos ensinamentos, como na unidade “Efeitos higiênicos do exercício físico sobre o organismo”.

Concepções ligadas à eugenia, à melhoria da raça, aparecem de forma bem menos explícita, tanto nos documentos da disciplina quanto no livro de Barreto. O livro de Barreto não destina um capítulo à hereditariedade, raça e eugenia como Afrânio Peixoto o faz, mas elas ainda fazem algumas aparições. A escola ainda recebe bastante atenção, mas Barreto prefere abordar exercícios físicos em associação com asseio corporal e cuidados corporais a discutir educação física na escola. Aspectos ligados ao papel de mãe a ser exercido pela mulher na sociedade já não aparecem da mesma forma, mas entre os assuntos está, curiosamente, “preparação para o parto sem dor”.

Os documentos deste período de transição carregam o acúmulo do que vinha sendo desenvolvido pelo professor Poli ao longo de mais de 30 anos, contudo estão inseridos em um contexto de importantes mudanças institucionais e curriculares. Apesar de a Ditadura Militar já ter sido instituída em 1964, reflexos na estrutura curricular começam a se desenhar mais ao final daquela década. Em julho de 1968 é promulgado o Decreto n. 62.937 destinado à Reforma Universitária. Atrelado ao processo de Reforma Universitária veio a instituição de currículos

mínimos aos cursos superiores. A Resolução CFE n. 69 de 1969⁷⁴ determinava o currículo mínimo para os cursos de Educação Física. “O currículo mínimo é o núcleo de matérias fixado pelo Conselho Federal de Educação [...] considerado o mínimo indispensável para uma adequada formação profissional” (BRASIL, CESu, 1970).

O currículo mínimo será a matéria-prima a ser trabalhada pelo estabelecimento na organização do currículo do curso, podendo ser complementado com outras matérias para atender às exigências de uma programação específica, a peculiaridades regionais e a diferenças individuais dos alunos (BRASIL, CESu, 1970).

O currículo mínimo para a Educação Física foi dividido em dois blocos: matérias básicas e matérias profissionais. No primeiro bloco estavam: biologia; anatomia; fisiologia; cinesiologia; biometria; higiene. No segundo estavam: socorros urgentes; ginástica; rítmica; natação; atletismo; recreação; e matérias pedagógicas. Assim, a determinação de uma série de disciplinas pedagógicas no currículo mínimo, entre as matérias profissionais, exigiu a inclusão de conteúdos direcionados ao ensino escolar. Apesar do que é compreendido como matéria básica na formação em Educação Física manter-se atrelado à dimensão anatomofisiológica, nunca antes a formação pedagógica fora tão presente na composição curricular.

No mesmo período, está em curso o processo de federalização da ESEF/UFRGS. Ao estado do Rio Grande do Sul, que tinha dificuldades de investir recursos na ESEF e que não se ocupava de outros cursos superiores, era uma boa alternativa. À instituição universitária, facilitava o cumprimento do disposto no Decreto-Lei n. 705, de 25 de julho de 1969, que tornara a educação física obrigatória no ensino superior. A federalização foi firmada através do Decreto n. 997, de 21 de outubro de 1969, e os atos finais de passagem do âmbito estadual ao federal assinados em 16 de setembro de 1970 (GUTIERREZ, 1971; NUNES; MOLINA NETO, 2005; GOELLNER et al., 2010; MACEDO et al., 2010).

Após a implementação da Reforma Universitária de 1968, ocorre uma intensificação nas ofertas de curso de Educação Física. Se durante 30 anos a ESEF/UFRGS fora a única instituição de formação superior em Educação Física no estado do Rio Grande do Sul, nove outras instituições passam a ofertar o curso nos primeiros anos da década de 1970. Segundo relata Gutierrez (1976, p. 27), as instituições que passam a oferecer o curso de Educação Física, os anos que iniciaram suas atividades e as cidades-sede são as seguintes: Faculdade de

⁷⁴ Apesar de, na literatura, a determinação do currículo mínimo da Educação Física ser associada à Resolução CFE n. 69/1969, encontrei em publicação da UFRGS sua determinação atrelada à Resolução CFE n. 12, de 5 de fevereiro de 1970 (UFRGS, 1971).

Educação Física da Fundação Átila Taborda (FUNBA), em 1973, Bagé; Escola Superior de Educação Física da Fundação Educacional do Vale do Jacuí, em 1970, Cachoeira do Sul; Faculdade de Educação Física da Associação de Professores de Cruz Alta, em 1972, Cruz Alta; Escola de Educação Física da FEEVALE, em 1973, Novo Hamburgo; Escola de Educação Física do Instituto Porto Alegre, em 1971, Porto Alegre; Faculdade de Educação Física da Fundação Universidade de Passo Fundo, em 1970, Passo Fundo; Escola Superior de Educação Física da Associação Pró-Ensino Superior, em 1971, Santa Cruz do Sul; Escola Superior de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Pelotas, em 1973, Pelotas; e Centro de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, em 1970, Santa Maria. Dessa forma, em 1975, sete instituições privadas e três públicas ofereciam formação em Educação Física no Rio Grande do Sul.

A Higiene mantém-se com papel de destaque nesta nova disposição, figurando entre as matérias básicas que compõem o currículo considerado mínimo para a “adequada formação profissional”. A federalização da Escola, no entanto, traz consequências importantes para a forma como ela passa a compor o currículo. O professor Poli Marcellino, assim como outros professores da Escola, torna-se um professor federal, mas deixa de compor o quadro da ESEF e passa a fazer parte do grupo de professores da Faculdade de Medicina (FAMED). A outrora hegemonia dos médicos entre os docentes da ESEF passa por sensíveis mudanças nesse período, como aponta Lyra (2013):

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 (LYRA, 2013, p. 177).

Poli não deixou de ser o professor da disciplina com a federalização, mas a própria disciplina passa a ser oferecida à ESEF pelo Departamento de Medicina Preventiva, Saúde Pública e Medicina do Trabalho, recém-criado e do qual Poli foi o primeiro chefe. Esse não é o caso apenas da disciplina de Higiene, mas de, praticamente, todas as disciplinas de cunho “teórico” que compunham o curso. Utilizemos a grade curricular de 1975 para visualizar as disciplinas obrigatórias e a unidade da Universidade que a oferece ao curso de Educação Física: as Ciências Humanas oferecem as disciplinas de Introdução à Sociologia, Estudos de Problemas Brasileiros I e II; as Letras oferecem Língua Portuguesa; as Biociências oferecem Anatomia, Biologia, Fisiologia, Cinesiologia e Biometria; a Educação oferece Psicopedagogia do

Desenvolvimento Individual, Psicopedagogia do Adolescente, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino de I e II Graus, Didática I e II, Prática de Ensino e Seminário Integrado em Educação; e a Medicina oferece Higiene e Socorros.

Portanto, é uma característica importante do período o fato de que alunos de outros cursos vinham à ESEF para praticar educação física e os alunos da Educação Física iam a outras unidades da Universidade ter sua formação “teórica”. Outra característica importante, advinda da Resolução CFE n. 69/69, foi a exigência de ampliação do número de disciplinas vinculadas às ciências humanas e à formação pedagógica (SOUZA NETO et al., 2004; AZEVEDO, 2013).

4.3. Pós-federalização e a regência de Ernani Camargo na disciplina de Higiene

O terceiro recorte temporal, elaborado a partir dos documentos produzidos para a disciplina, toma por base um conjunto de 11 volumes encadernados pelo professor Ernani Saldanha Camargo com materiais relativos à disciplina no período em que foi responsável por ela. Sete deles foram doados para a Biblioteca da ESEF/UFRGS por Ernani, e quatro ao Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul por familiares. Apesar de Ernani já estar envolvido com o ensino de Higiene na ESEF desde 1975⁷⁵ e que, segundo suas anotações manuscritas sobre documentos encontrados, mantém-se lecionando-a até o ano de 1987, os documentos que compõem os onze volumes compreendem o período entre 1977 e 1986⁷⁶. Diferente do recorte temporal que chamei de transicional, neste terceiro recorte já aparecem algumas elaborações distintas das feitas por Poli. Apesar de haver poucas mudanças em relação aos tópicos que compõem a disciplina e da principal referência ainda ser o *Tratado de Higiene* de João de Barros Barreto, assim como no Plano de Ensino de Poli de 1972, no material deste período é acionado um conjunto de referências específicas da área da epidemiologia, da medicina preventiva e comunitária e do sistema de saúde em detrimento de referências voltadas

⁷⁵ Em 1974 e 1975, Ernani Camargo lecionou a disciplina de Higiene e Segurança do Trabalho para as Engenharías (segundo suas anotações sobre os documentos). Lecionou também Higiene Social para o curso de Farmácia.

⁷⁶ A lista de documentos produzidos para a disciplina pelo professor Ernani e as referências que os consubstanciaram, bem como a lista de trabalhos produzidos pelos alunos para a disciplina e as referências apresentadas nos mesmos, estão disponíveis no apêndice B2.

à higiene escolar. Existem algumas alterações nos objetivos propostos para a disciplina, de forma que entre eles, no Plano de Ensino de 1978, lê-se o seguinte: “Proporcionar os elementos básicos destinados a desenvolver e divulgar a Medicina aos profissionais de Educação Física, considerando-os como integrantes de uma equipe de Saúde”.

Os onze volumes são encadernações do conjunto de documentos, geralmente, de um respectivo semestre da disciplina, mas algumas vezes reunindo materiais de mais do que um semestre. De modo geral, cada volume é composto por: lista de frequência; conceitos dos alunos; plano de ensino; cronograma; trabalhos dos alunos; avaliações de outros alunos sobre os trabalhos dos colegas. No material referente ao semestre 1982/1 e ao semestre 1983/1, há apenas cronograma da disciplina com conteúdo a ser abordado e trabalhos dos alunos. Em alguns dos volumes há relatórios de atividades ligados ao Projeto Rondon⁷⁷.

Durante este período, a sistemática da disciplina prioriza a apresentação de seminários temáticos pelos alunos, com exceção de aula introdutória e de revisão. Os alunos deveriam entregar trabalho escrito sobre uma das temáticas listadas pelo professor e apresentar seminário em aula. Considerei interessante para os propósitos desta pesquisa analisar também os trabalhos e as bibliografias adotadas para elaborá-los. Se é possível afirmar que o material elaborado para a disciplina praticamente adota “livros-texto”, frequentemente replicando conteúdo dos mesmos, em relação aos trabalhos dos alunos verifica-se que, muitas vezes, os trabalhos sobre a mesma temática são praticamente idênticos de um semestre para o outro. Interessou-me fazer um levantamento das referências mais utilizadas pelos alunos para elaborarem seus trabalhos e, assim, verificar que material estavam acionando em interface com a disciplina. Apresentar as referências utilizadas, no entanto, parece não ser algo sedimentado no contexto acadêmico do período, pois a maioria dos trabalhos não as continha. Além disso, frequentemente figuram nas referências “trabalhos anteriores da disciplina de Higiene”. Contudo, destaca-se a utilização de três livros nas referências dos trabalhos: *Tratado de Higiene* de João de Barros Barreto (16 ocorrências), *Higiene e Socorros de Urgência* elaborado pelo MEC (12 ocorrências) e *Higiene*

⁷⁷ “O Projeto Rondon foi criado em 1967 e, durante as décadas de 1970 e 1980, permaneceu em franca atividade, tornando-se conhecido em todo o Brasil. [...] Em 2005, já com uma nova roupagem, o Projeto Rondon voltou a figurar na pauta dos programas governamentais, sendo atribuída a sua coordenação ao Ministério da Defesa.” O nome do projeto é uma homenagem ao marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, que desenvolveu várias ações voltadas à interiorização do País. É de sua autoria a famosa frase: “Morrer, se preciso for; matar, nunca”. Disponível em: <http://projektorondon.pagina-oficial.com/portal/index/pagina/id/9718/area/C/module/default>. Acesso em: 8 out. 2013.

Aplicada à Educação Física de Waldemar Areno (8 ocorrências). Posteriormente, foi possível identificar que parte destas obras foram reproduzidas em diversos outros trabalhos dos alunos.

Se no segundo recorte temporal (transicional) o contexto institucional já é com a ESEF federalizada, como unidade da UFRGS, é neste terceiro que esta nova condição traz maiores reflexos à disciplina de Higiene. Como mencionado anteriormente, após o processo de federalização, as disciplinas “teóricas” obrigatórias passaram a ser oferecidas aos alunos da ESEF/UFRGS por outras unidades da Universidade. A disciplina de Higiene⁷⁸ passara a ser oferecida pela Faculdade de Medicina através do recém-criado Departamento de Medicina Preventiva, Saúde Pública e Medicina do Trabalho. O fato de Poli ser o primeiro chefe do Departamento e de se manter como regente da disciplina, provavelmente proporcionou que poucas alterações fossem promovidas na disciplina em um primeiro momento. Mas de que forma essa “distância da ESEF” e vinculação à Faculdade de Medicina afetaria a disciplina de Higiene após o afastamento de Poli? Enquanto Poli tem sua vinculação à Higiene Escolar e à Inspeção Médica Escolar, o professor Ernani terá sua vinculação mais ligada às políticas públicas de saúde. O professor Ernani foi diretor da Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul entre 1968 e 1971 e, como disposto anteriormente nos objetivos que elenca para a disciplina, projeta a Educação Física compondo equipes de Saúde.

A própria vinculação a um departamento que é novidade é um aspecto a ser pautado. Vincular a disciplina diretamente à Faculdade de Medicina faz com que ela fique muito mais sensível às mudanças próprias do âmbito da medicina. De onde vem o conjunto de conhecimentos agregados neste novo Departamento? E para onde ele foi? Afinal, esse Departamento já não existe mais, mudou de nome. Em livro comemorativo dos 100 anos da Faculdade de Medicina, são encontradas algumas informações pertinentes a esse respeito:

Higiene foi matéria da sexta série do currículo inicial da Faculdade, sob os cuidados de José Carlos Ferreira. [...] Com a Reforma Universitária [1968] os conteúdos desta disciplina passaram, em sua maior parte, para o programa do Departamento de Medicina Preventiva, Saúde Pública e Medicina do Trabalho (HASSEN, 1998).

A Reforma Universitária de 1968 marcou o fim do sistema de cátedras na Universidade (e na ESEF), reformulou a organização da UFRGS por departamentos e pôs fim ao ensino seriado por anos, iniciando a organização através da contabilização de créditos e por semestres (NUNES; MOLINA NETO, 2005). Ter disciplinas ministradas por departamentos de outras

⁷⁸ À disciplina de Higiene foram destinadas 30 horas-aula.

unidades da Universidade não era uma característica apenas do curso de Educação Física, como podemos verificar nas disciplinas oferecidas pelo Departamento de Medicina Preventiva, Saúde Pública e Medicina do Trabalho. Em 1974, o Departamento oferecia as disciplinas: Higiene e Segurança do Trabalho I (Engenharias); Higiene e Segurança do Trabalho II (Engenharia de Minas); Higiene Social (Farmácia); Medicina Preventiva (Medicina); Saúde da Comunidade (Enfermagem); Epidemiologia (Enfermagem); Saneamento (Enfermagem); Higiene (Educação Física). Apesar de Higiene ser o termo adotado em quatro das oito disciplinas, ele não figura no nome no Departamento. Dentre as quatro que utilizam Higiene no nome, nenhuma é oferecida aos cursos de Medicina ou de Enfermagem. Esses elementos podem sugerir que a denominação Higiene já estivesse se enfraquecendo ou entrando em desuso. Se avançarmos um pouco no tempo, é interessante apontar que o longo nome do Departamento é alterado para Departamento de Medicina Social. O que representa não ter nem Higiene, nem Saúde Pública, mas sim Medicina Social no título do departamento para o contexto interinstitucional da disciplina oferecida à ESEF?

É importante destacar as mudanças em curso no cenário sanitário entre as docências de Poli Marcellino Espírito e Ernani Saldanha Camargo, época em que a disciplina fica vinculada a esse novo departamento criado na Faculdade de Medicina. A citação a seguir de Paim (1999) ajuda-nos a visualizar a crescente preocupação com a descentralização da saúde e a oferta de serviços de saúde na comunidade, criando outros canais assistenciais que dão conta de objetivos propostos pela Higiene Escolar.

No Brasil, a primeira metade da década de 1970 caracteriza-se pela adoção do desenho focal de medicina ou saúde comunitária. Esta consistia na implantação de serviços básicos de saúde para populações pobres das periferias urbanas ou residentes de áreas rurais sem acesso aos serviços de saúde. Buscava-se a integração de ações preventivas e curativas, com ênfase em atividades extramurais (visitas domiciliares, trabalho de campo, saneamento, reuniões, ações educativas etc.) e no uso de pessoal auxiliar (PAIM, 1999, p. 490).

Como pode ser constatado, ao analisar as grades curriculares da ESEF, a circulação por outras unidades da Universidade diminuirá ao longo dos anos, a disciplina Educação Física deixará de ser obrigatória a todos os cursos superiores (diminuindo também a circulação de estudantes de outros cursos na ESEF) e a ESEF passará a oferecer gradativamente, através de seus departamentos, mais e mais disciplinas obrigatórias de “aporte teórico”. Ao visualizar este movimento da ESEF, podemos questionar se o Departamento que oferecia Higiene a ESEF

também não tinha intenções de priorizar sua atenção à Faculdade de Medicina ao adotar a denominação Medicina Social e retirar Saúde Pública.

Outro aspecto a ser destacado neste período é a retirada do assunto de cuidados corporais de asseio e higiene pessoal. Apesar de ter sido extirpado do conteúdo programático disposto nos planos de ensino apenas em 1982, ele já não é alvo de trabalhos de alunos como pode ser verificado no Apêndice B2. O quadro a seguir apresenta as diferenças dos conteúdos programáticos dispostos no plano de ensino de 1978 e de 1982. Chamo a atenção, também, que, além da importância normalmente atribuída a fatores que influem na saúde da população, a própria concepção de saúde recebe maior atenção.

Quadro 1 – Conteúdo programático da disciplina de Higiene em 1978/2 e 1982/2.

Conteúdo programático do plano de ensino de 1978	Conteúdo programático do plano de ensino de 1978
1 – Importância da higiene e seus objetivos;	1 – Importância da higiene e seus objetivos. Conceitos, evolução. Importância da Higiene para a Educação Física.
2 – Importância da higiene para a Educação Física;	2 – Saúde. Conceitos. Direito a Saúde. Agências. Ações de Saúde. Fatores influentes na Saúde e na Doença.
3 – Fatores que atuam na saúde. Educação Física e Prevenção de doenças;	3 – Ecologia e Saúde. Conceito ecológico de saúde e doença. Níveis de Saúde e de Vida. Ambiente ecológico. Níveis de Leavell e Clark.
4 – Elementos de epidemiologia e profilaxia;	4 – Fatores atuam na saúde. Educação Física e prevenção de doenças. Higiene dos estádios. Alojamentos. Uniformes. Ginásios.
5 – Cuidados corporais e mentais – higiene individual, cuidados;	5 – Noções de epidemiologia e profilaxia. Principais doenças transmissíveis no Brasil e no Rio Grande do Sul.
6 – Efeitos higiênicos do exercício sobre o organismo: aparelho locomotor, circulatório, respiratório, digestivo e excretor;	6 – Fadiga, efeitos e prevenção; treinamento. Estudo da fadiga muscular, nervosa, mental. Estafa. Efeitos do treinamento. Prevenção da fadiga: repouso, sono.
7 – Higiene alimentar, doenças de origem alimentar;	7 – Efeitos higiênicos do exercício sobre o organismo; aparelhos locomotor, circulatório, digestivo e excretor. Higiene mental. Lazer.
8 – Exercício físico, idade e sexo;	8 – Exercício físico, idade e sexo. Diferenças. Semelhanças. Critérios.
9 – Fadiga, efeitos e prevenção, treinamento;	9 – Hábitos nocivos à saúde; alcoolismo, tabagismo, psicotrópicos; doenças sociais. Prevenção. Educação.
10 – Hábitos nocivos à saúde – alcoolismo, tabagismo, psicotrópicos, doenças;	10 – Saneamento ambiental: Água. Dejetos. Lixo. Solo. Poluição. Saneamento dos locais para a prática do exercício físico. Campos de esporte. Piscinas. Doenças de origem hídrica.
11 – Saneamento dos locais para a prática do exercício físico.	11 – Higiene alimentar; doenças de origem alimentar.

	12 – Noções sobre climas. Influências sobre o organismo. Clima e desportos. Colônias de férias. Concentrações desportivas.
--	--

Não que discutir conceitualmente saúde seja exatamente uma novidade, afinal, constata-se através dos documentos relativos aos primórdios da ESEF/UFRGS que os higienistas esforçavam-se para se apresentar de forma diferenciada em relação a outras formas de fazer medicina, o que já convoca discussões sobre o que se concebe por saúde. Contudo, a adoção de uma concepção de “bem-estar”, a afirmação de saúde como um direito, a tematização de agências e sistema de saúde são aspectos bastante significativos em um período em que vai ganhando força um movimento sanitarista que busca a reestruturação da atenção em saúde à população.

[A Reforma Sanitária Brasileira] vinha sendo gestada desde a década de 1970 a partir de críticas e estudos referentes ao sistema de assistência médico-hospitalar vigente e de movimentos sociais envolvendo estudantes, profissionais de saúde, docentes, pesquisadores, sindicatos de trabalhadores, associações de moradores etc. (PAIM, 1999, p. 473).

Nesse sentido, é conveniente ressaltar a vinculação do professor Ernani Saldanha Camargo à Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul⁷⁹, da qual foi diretor entre janeiro de 1968 e janeiro de 1971 (SILVA, 2001, p. 29). A ESP/RS é um estabelecimento que se destaca, nas últimas décadas, no Rio Grande do Sul pela formação de sanitaristas e, em nível nacional, como uma das pioneiras a oferecer a modalidade de formação de Residências Multiprofissionais.

Tendo em vista a vinculação do professor com a saúde pública, destaco, dentre os objetivos para disciplina de Higiene no plano de ensino de 1982, o seguinte, no qual Ernani situa a Educação Física dentro da atenção em saúde tanto em perspectiva individual quanto coletiva: “Desenvolver o estudo tendo em vista os efeitos biológicos e a participação e a importância da Educação Física nas condições de saúde individual e coletiva” (1982).

⁷⁹ Ernani Saldanha Camargo preocupava-se com a memória das instituições pela qual passava. Tinha por hábito guardar documentos relacionados a sua trajetória pessoal e encaderná-los. Sua família doou boa parte destas encadernações à ESP/RS. Localizei alguns documentos relacionados à disciplina de Higiene lecionada na ESEF na coleção disponível na biblioteca da ESP/RS.

4.4. Abertura democrática, abordagem holística de saúde e a disciplina de Higiene

O professor Mauro Luiz Pozatti é o último regente da disciplina de Higiene na ESEF/UFRGS. Ele assume a disciplina em 1988 e mantém-se como regente até o ano de 2011, último ano em que a disciplina é oferecida à Educação Física. A época em que Mauro assume a disciplina é marcada por importante reformulação curricular associada à promulgação da Resolução n. 3/1987 do Conselho Federal de Educação. Durante o período em que Mauro é regente, a disciplina passa de obrigatória a eletiva no currículo em 2001. Ela permanece compondo o currículo durante a grande reformulação curricular implementada em 2005, decorrente da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES n. 7/2004), mas não é mantida na reformulação de 2012. A “aposentadoria” da disciplina de Higiene ocorre na mesma época em que o professor Mauro se aposenta.

O último recorte temporal que analiso tem por base os planos de ensino de 1997 a 2010⁸⁰ produzidos para a disciplina. A principal referência neste período é o livro *Viver Holístico* de Patrick Pietroni, apresentado nos planos de ensino como “livro-texto” para a disciplina. Para compreender em maior profundidade os conteúdos componentes dos planos de ensino e o discurso que os constitui, analisei, além do livro de Pietroni, também a tese de doutorado de Mauro e o seu livro *Buscando a inteireza do Ser*.

A assunção de Mauro como regente da disciplina é acompanhada por uma mudança de orientação paradigmática. Apesar de Ernani acionar uma perspectiva de “bem-estar” como concepção de saúde, ele está inserido em uma racionalidade biomédica ocidental. Já Mauro adotou uma “abordagem holística de saúde”, que tenciona a hegemonia dessa racionalidade biomédica ocidental. Assim como quando indiquei vinculações institucionais outras dos professores Poli Marcellino Espírito e Ernani Saldanha Camargo, apresentar outras vinculações institucionais de Mauro ajuda a visualizar o discurso que constitui a disciplina no período sob sua regência. Mauro participa da Universidade Internacional da Paz (UNIPAZ) em diferentes projetos e no Conselho Diretor da Associação Campus UNIPAZ-SUL. Visitando a página da internet da instituição, encontra-se descrita a atuação de Mauro da seguinte forma:

⁸⁰ Os planos de ensino da disciplina de Higiene de 1997 a 2010 foram gentilmente fornecidos pelo professor Mauro Luiz Pozatti em arquivo digital através de correio eletrônico. O professor Mauro presenteou-me com uma edição de seu livro *Buscando a inteireza do Ser*. Os documentos produzidos para a disciplina por Mauro, as referências apresentadas e outros documentos atrelados ao professor estão listados no Apêndice B3.

“psicoterapeuta, mentor e facilitador do Movimento Guerreiros do Coração”. Na página, é possível, também, encontrar a seguinte apresentação da instituição:

A Rede Internacional Unipaz foi criada para, dentro de uma rede de *campi* e de um movimento mundial com as pessoas e instituições afins, disseminar uma Cultura de Paz entre os vários segmentos sociais, promover a inteireza do ser e a ampliação de consciências divulgando o paradigma holístico. [...] A Associação Campus UNIPAZ-SUL, sediada em Porto Alegre, é também uma entidade jurídica, sem fins lucrativos e sem nenhum vínculo com quaisquer entidades políticas ou religiosas. Desde julho de 1995, vem desenvolvendo suas atividades na Região Sul com o propósito principal de atuar na educação, saúde, organizações e meio ambiente através de uma nova visão de mundo que integre Ciência, Filosofia, Arte e Tradição ⁸¹ (UNIPAZ-SUL, UNIVERSIDADE INTERNACIONAL DA PAZ).

O professor Mauro adotava como procedimentos didáticos na disciplina: “aulas expositivos-dialogadas, com uso de multimídia, filmes, dinâmicas de grupos e vivências”. Os filmes utilizados em aula que constavam em diferentes planos de ensino foram os seguintes: *O Buraco Branco no Tempo*; *A Agressão ao Homem*; *O Futuro Roubado*; *O que afinal sabemos*; *O Poder Além da Vida*.

Para ilustrar as alterações na composição do conteúdo programático, selecionei três diferentes semestres que estão sistematizados no quadro a seguir.

Quadro 2 – Conteúdo programático da disciplina de Higiene em 1998/2, 2003/2 e 2008/2.

1998/2	2003/2	2008/2
<ul style="list-style-type: none"> - Introdução à Abordagem Holística em Saúde - Holística – uma visão integrada do Todo - <i>O Buraco Branco no Tempo</i> (filme) - O corpo e o movimento - A alimentação e a saúde - A respiração e a consciência - Psique e saúde - Ciclos vitais, crises e passagens - A alfabetização da desarmonia - Saúde e consciência - A teia da vida – o planeta e a saúde - <i>A Agressão ao Homem</i> (filme) - O direcionamento consciente da vida - A saúde do Ser - Cuidadores do Amanhã 	<ul style="list-style-type: none"> - Histórico e conceitos de saúde - Visões de mundo: ciência, arte, filosofia e tradições - A saúde do ser em suas múltiplas dimensões - <i>O Buraco Branco no Tempo</i> (filme) - O desenvolvimento da consciência - Desenvolvimento humano e saúde - Saúde e fragmentação - Processo saúde/doença e corpo - Processo saúde/doença e psique - Processo saúde/doença e cultura - Processo saúde/doença e sociedade - Processo saúde/doença e meio ambiente - Processo saúde/doença e espiritualidade - Ética e valores humanos - Avaliação final 	<ul style="list-style-type: none"> - Histórico e conceitos de saúde - Saúde: paradigmas em transformação - Consciência e campos conscienciais - Fases de desenvolvimento humano - O processo saúde/doença - O processo saúde/doença e o corpo - Processo saúde/doença e mente - Processo saúde/doença e cultura - Processo saúde/doença e sociedade - Integralidade das ações de saúde e o SUS - Processo saúde/doença e meio ambiente - Éticas, valores humanos e espiritualidade - Avaliação final

⁸¹ Disponível no *site* da UNIPAZ-SUL. Disponível em: <http://unipazsul.org.br/unipazsul/14/unipazsul.html>. Acesso em: 8 out 2013.

A assunção da disciplina de Higiene por Mauro em 1988 ocorre em um período repleto de alterações contextuais: o País está em pleno processo de abertura democrática com o fim da ditadura militar; ocorre a criação do Sistema Único de Saúde; a ESEF/UFRGS implementa uma ampla reformulação de seu currículo para a Educação Física, no mesmo ano em que é promulgada a Resolução n. 3 do Conselho Federal de Educação, que dispõe sobre a possibilidade de duas modalidades distintas de formação superior em Educação Física (bacharelado e licenciatura). Se precisássemos resumir a uma palavra as alterações curriculares da UFRGS em 1987 e a normatização disposta na Resolução CFE n. 3/1987, a palavra mais adequada seria flexibilização. Diferente das normatizações anteriores (1939, 1945 e 1969), não é apresentada uma lista de disciplinas componentes do currículo ou de um currículo mínimo. Pode-se visualizar essa flexibilização através de alguns números. Em 1985, o curso de Educação Física da UFRGS exigia 166 créditos para colar grau, sendo que destes 164 eram obrigatórios. Já em 1987, dos 191 créditos necessários para colar grau de licenciado em Educação Física, apenas 74 eram relativos a disciplinas obrigatórias; os outros 117 deveriam ser somados a partir do leque de opções de disciplinas eletivas oferecidas pela ESEF/UFRGS. Gaya et al. (1988), ao analisarem o currículo implementado na UFRGS em 1987 frente à proposta do MEC conforme o Parecer n. 215/1987, afirmam que

os currículos passam a compreender a EF [Educação Física] em toda a sua abrangência, possibilitando ao estudante um aprofundamento na área de sua preferência, sendo que o MEC refere ao aprofundamento no conhecimento como uma área isolada ao passo que a UFRGS, ao não fazê-lo, proporciona a seus alunos aprofundarem-se em estudo no(s) setor(es) que melhor lhes aprouver (GAYA et al., 1987, p. 65).

Para compreender as alterações de 1987, visualizemos o cenário nacional de forma mais ampla. Azevedo e Malina (2004) relatam que a Resolução n. 3/1987 do Conselho Federal de Educação foi fruto de um longo processo de discussões iniciado em 1978 em um encontro para tal fim na UERJ. Magalhães (2005) afirma que tal encontro teria sido em 1979 e que outros encontros foram promovidos nos anos seguintes em Florianópolis, Curitiba e São Paulo. Azevedo e Malina (2004) afirmam que o encontro promovido em Curitiba no ano de 1982 discutiu e aprovou um anteprojeto de reforma curricular que serviu de base para a Resolução CFE n. 3/1987. Destacam, dessa Resolução, a autonomia dada às Instituições de Ensino Superior para formulação curricular, a proposição de duas habilitações (licenciatura/bacharelado), o aumento de três para quatro anos de duração dos cursos e a organização das disciplinas por áreas de conhecimento: cunho humanístico (20% da carga

horária); cunho técnico (60% da carga horária); e aprofundamento de conhecimentos (20% da carga horária).

Para analisar a posição da disciplina de Higiene na composição curricular da ESEF/UFRGS em 1987, dois aspectos cabem ser destacados: a posição da ESEF/UFRGS diante da proposição da legislação em estabelecer duas habilitações distintas; e como é alocada a disciplina de Higiene com o desmonte da concepção de currículo mínimo e diante de um currículo que conta com mais disciplinas eletivas do que obrigatórias.

Segundo Fraga et al. (2010, p. 79), “a ESEF, por sua vez, [naquele momento] resolve bancar a licenciatura de caráter mais generalista, abarcando em uma única habilitação o que a Resolução n. 3/1987 previa em duas”. Se olharmos esse movimento longitudinalmente, é interessante visualizar que o Decreto-Lei n. 1.212/1939 e o Decreto-Lei n. 8.270/1945 predispuham cursos distintos para titulação de técnico desportivo e de licenciado em educação física, isso sem contar o de normalista especializado em educação física, de treinador e massagista desportivo ou de médico especializado em educação física e desportos. Já o Parecer n. 894/1969 propõe e a Resolução CFE n. 69/1969 dispõe que, para obter o título de técnico desportivo, o estudante do curso de Educação Física deve acrescentar apenas duas matérias a sua formação da lista de desportos oferecida pela Escola. Enquanto o marco regulatório de 1969 faz um movimento de agregar formações para diferentes cenários de atuação, o de 1987 pretende dissociar. O artigo 1º da Resolução CFE n. 3/1987 determina que “a formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de bacharel e/ou licenciado em Educação Física”. Nessa Resolução, em diferentes momentos aparece a separação entre campo escolar e campo não escolar. A opção da ESEF/UFRGS por uma modalidade única de formação sob a designação de licenciatura não significa que a formação foi direcionada estritamente para o campo escolar. Como referido anteriormente, através da citação de Gaya et al. (1988), a opção foi por possibilitar ao “estudante um aprofundamento na área de sua preferência”. Portanto, a Resolução CFE n. 3/1987 concede maior autonomia às Instituições de Ensino Superior para composição dos currículos, e a ESEF, por sua vez, concede, também, ampla flexibilidade aos estudantes na seleção das disciplinas que compunham sua formação. Se, até 1987, os alunos da ESEF/UFRGS percorriam semelhantes trajetórias de formação – já que todas as disciplinas eram obrigatórias menos duas opcionais que deveriam ser escolhidas ao final do curso –, depois de 1987 o cenário muda radicalmente. Dessa forma, nesse período, os alunos graduavam-se com históricos escolares bastante distintos. Tal organização permite uma série de questionamentos, entre eles: o que

deve ser ensinado em uma formação generalista em Educação Física? O aluno está preparado para atuar nos mais variados campos de intervenção? Existe um perfil profissional projetado e construído em projeto político-pedagógico pela IES?

Provavelmente para evitar uma completa dissociação de formações, estabeleceu-se uma organização das disciplinas em seis áreas de estudo, cada qual predispondo um mínimo de créditos para colação de grau. As seis áreas são: biológica; pedagógica; ginástica e recreação; desportos individuais; desportos coletivos; e complementar. Apresento, a seguir, um quadro construído a partir de informações do Catálogo de Cursos da UFRGS de 1989 para ilustrar a disposição dos créditos no curso conforme as áreas de estudo delimitadas.

Quadro 3 – Créditos oferecidos e mínimos exigidos por área em 1989.

ÁREA	CRÉDITOS OFERECIDOS	MÍNIMO EXIGIDO
Biológica	35	23
Pedagógica	52	27
Ginástica e Recreação	52	25
Desportos Individuais	65	25
Desportos Coletivos	50	25
Complementar	40	14
TOTAL	294	139

Observação: para integralização do curso eram exigidos, nesse ano, 196 créditos. Os 57 créditos necessários para completar os 196 eram de livre escolha do aluno em qualquer área ou áreas.

A característica de ter a grande maioria das disciplinas de caráter teórico oferecida em outras unidades da Universidade, desencadeada após a federalização da Escola, ainda se mantém forte no período que sucede a reformulação curricular de 1987. Além disso, da minoria de disciplinas consideradas obrigatórias, a maioria está alocada fora da ESEF. Em 1989, as disciplinas obrigatórias estavam ligadas à Faculdade de Educação (Psicologia da Educação A, Psicologia da Educação B, Didática Geral, Estrutura e Funcionamento do Ensino de I e II Graus, Prática de Ensino), à Faculdade de Medicina (Higiene, Socorros), às ciências humanas (Estudo de Problemas Brasileiros I, Estudo de Problemas Brasileiros II), às biociências (Anatomia, Biologia, Fisiologia) e diretamente à ESEF (Atletismo Fundamentos, Ginástica Básica, Rítmica Fundamentos, Natação, Recreação I, Biometria, Cinesiologia).

Sendo assim, apesar de a disciplina de Higiene não figurar mais em uma lista de disciplinas que devem, obrigatoriamente, ser oferecidas nos cursos superiores de Educação Física como previam o Decreto-Lei n. 1.212/1939 e a Resolução CFE n. 69/1969, ela continua sendo oferecida após 1987, e, mais do que isso, compõe o seletivo grupo de disciplinas obrigatórias. Em relação a sua classificação no quadro anteriormente apresentado, ela é considerada disciplina da área biológica juntamente com Anatomia; Fisiologia; Fisiologia do Exercício; Introdução à Biomecânica; Cinesiologia; Biometria; Socorros; Medicina do Exercício; Avaliação Funcional; e Biologia. Vale retomar que, desde a federalização da Escola, o curso de Educação Física, apesar de ser uma licenciatura, compõe o grupo de cursos superiores da UFRGS classificados como Área da Saúde.

Apesar de a composição curricular de 1987 não passar por uma ampla reformulação até 2005, existe nesse período o aumento da promoção de pequenas alterações na grade curricular. Em um primeiro olhar, em relação à disciplina de Higiene, ocorre a mudança de seu *status* de disciplina obrigatória para disciplina eletiva em 2002. Em um segundo olhar, torna-se interessante destacar movimentações na composição curricular a partir de três aspectos: as mudanças na relação disciplinas obrigatórias e disciplinas eletivas; as mudanças nas disciplinas de fundamentação “teórica”; e a movimentação do grupo de disciplinas do “grupo das biológicas”.

Quadro 4 – Mudanças nas disciplinas obrigatórias (1987-2004).

Disciplinas que deixaram de ser obrigatórias	Disciplinas que passaram a ser obrigatórias
Biologia (1990)	Introdução à Educação Física (1992)
Biometria (1992)	Medidas e Avaliação (1992)
Estudos de Problemas Brasileiros I (1994)	
Estudos de Problemas Brasileiros II (1994)	
Estrut. e Func. do Ensino de I e II Graus (1999)	Organização da Educação Brasileira (1999)
Socorros (2000)	
Atletismo Fundamentos (2001)	Fisiologia do Exercício (2001)
Natação Fundamentos (2001)	Desenvolvimento Motor (2001)
	Educação Física Infantil e Fundamental (2001)
	Metodologia da Pesquisa (2001)
	Metodologia de Ensino em Educação Física (2001)
Higiene (2002)	Seminário de Monografia (2002)
Ginástica Básica (2002)	Fundamentos da Educação Física Especial (2002)
Rítmica Fundamentos (2003)	Análise e Expressão Rítmica (2003)

Como comentado anteriormente, a alteração curricular de 1987 resulta em uma ampla flexibilização nas escolhas das disciplinas a serem cursadas e do percurso a ser seguido pelos alunos de Educação Física. Entre 2000 e 2001, a proporção entre disciplinas obrigatórias e eletivas a serem cursadas sofre uma pequena alteração; ocorre um aumento de 74 para 92 créditos relativos a disciplinas obrigatórias para colar grau⁸². O quadro anterior ajuda a visualizar que não é apenas o número de créditos obrigatórios que é alterado, mas também as disciplinas que os fornecem. Como a disciplina de Higiene está entre as que mudam de “*status*”, é necessário pontuar as supressões e as novidades que possam estar inter-relacionadas. Como abordado anteriormente, uma das características do currículo pós-federalização da Escola foi que a maioria das disciplinas de cunho “teórico” passaram a ser oferecidas para a ESEF por outras unidades da Universidade. A reformulação curricular de 1987 promove, em certa medida, um resgate ou inicia um processo de fortalecimento da formação “teórica” oferecida em disciplinas pela própria ESEF. Paralelamente a esse processo, curiosamente, disciplinas “práticas” de atletismo, de natação e de ginástica deixam de ser obrigatórias, de forma que todas as disciplinas de práticas desportivas ou ginásticas se tornam eletivas. Por outro lado, existe uma valorização da pesquisa e da iniciação científica com a criação e a obrigatoriedade de disciplinas voltadas a essa área, bem como a obrigatoriedade de elaborar um trabalho de conclusão de curso.

Se compararmos este último quadro com aquele que trata do grupo de disciplinas da área denominada de “biológica” em 1989, anteriormente apresentado, poder-se-ia sugerir que esse grupo perdeu espaço já que as disciplinas oferecidas pela Faculdade de Medicina (Socorros e Higiene) passam a ser eletivas e que Biologia e Biometria são suprimidas. Contudo pode-se notar que a disciplina denominada Biometria é abandonada para dar lugar à disciplina denominada Medidas e Avaliação, e que a disciplina de Fisiologia do Exercício passa a ser obrigatória. Em uma “licença classificatória”, pode-se ainda agregar, ao grupo da área biológica, Desenvolvimento Motor entre as disciplinas que passam a ser obrigatórias. Contudo, se estendermos o olhar às disciplinas eletivas que vão sendo agregadas à composição curricular, a sugestão de perda de espaço é desconstruída, pois, ainda valendo-me da “licença classificatória”, é possível citar a inclusão de disciplinas como Introdução à Biomecânica⁸³

⁸² Essa proporção manter-se-á parecida para o curso de Bacharelado instituído em 2005, mas será alterada consideravelmente para o curso de licenciatura (“novo”) a partir de 2005, quando as disciplinas obrigatórias passam a abarcar em torno de 120/130 créditos dos, em torno de, 190 créditos necessários para colar grau.

⁸³ Entre 1984 e 1986, é oferecida a disciplina Cinesiologia Biomecânica, que se desdobra em duas disciplinas a partir de 1987.

(1987), Teoria do Treinamento Físico (1987), Medicina do Exercício (1987), Bioquímica do Exercício (1996), Bases Neuromecânicas do Movimento Humano (2002). De todas essas novidades, a única disciplina que não é oferecida pela própria ESEF é a disciplina de Bioquímica do Exercício.

Se formos relacionar a organização curricular deste período e suas alterações frente ao disposto na citação de Gaya (1988), de que a proposta curricular possibilita “ao estudante um aprofundamento na área de sua preferência”, precisaríamos tentar esmiuçar o que pode ser compreendido por “área de preferência”. No período que antecede a reformulação de 2005, a flexibilidade curricular e a habilitação única não impõe um direcionamento para um determinado campo de atuação profissional, diferente do que se pretende induzir com a imposição de distinções de titulação com a criação do curso de bacharelado e a reformulação do de licenciatura. Se traçássemos (tomando por base a classificação de 1989 apresentada anteriormente em quadro) uma associação direta, com a qual não concordo, entre as disciplinas da área pedagógica com o campo educacional e da área biológica com o campo da saúde, poderíamos traduzir a formação em saúde da Educação Física em bioquímica, biomecânica, fisiologia, neuromecânica, cinesiologia, anatomia e medicina do exercício. Apesar da discordância com essa associação direta, evocar essa lista ajuda a visualizar que conhecimentos vão ganhando força enquanto a disciplina de Higiene torna-se eletiva. Como repetidamente apareceu na revisão de literatura que a Educação Física busca legitimidade científica na medicina, principalmente no pensamento médico-higienista, durante sua estruturação acadêmica é interessante visualizar os conhecimentos nos quais busca legitimidade, principalmente em relação aos médicos que não mais médico-higienistas. Não menos interessante é ressaltar que, enquanto as disciplinas da área biológica oferecidas pela ESEF crescem e se desdobram em especializações, a disciplina de Higiene oferecida pela Faculdade de Medicina adota uma abordagem holística de saúde, e torna-se eletiva, e depois é suprimida.

Entre o momento em que se torna eletiva e o momento no qual ela deixa de ser oferecida, a Higiene ainda sobrevive a outra grande reformulação da formação em Educação Física na UFRGS. A ESEF/UFRGS sustentara a modalidade única de formação até a promulgação da Resolução CNE/CES n. 7/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Tal Resolução reforça a dissociação da formação em Educação Física para atuar na educação básica e para atuar naquilo que está fora da educação básica.

Uma série de acontecimentos anteriores pode ser relacionada de alguma forma ao processo de diferenciação de habilitações: a regulamentação da profissão de Educação Física e criação dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação Física (Lei n. 9.696/1998) – que se tornam censores na diferenciação de habilitações⁸⁴ –; a classificação da Educação Física como uma profissão da saúde (Resolução n. 218/1997⁸⁵ do Conselho Nacional de Saúde); a instituição de diretrizes para a formação de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (Resolução CNE/CP n. 1/2002) e da carga horária e duração desses cursos (Resolução CNE/CP n. 2/2002) – às quais está relacionado o aumento de carga horária de estágios escolares –; a histórica tensão na comunidade acadêmica da Educação Física entre escola/não escola, educação/saúde, humanas/biológicas; ou mesmo a complexificação e diversificação de campos de atuação da Educação Física e as dificuldades em agregar todas as demandas de formação em um único curso de graduação.

Classificar Educação Física como uma profissão da saúde não agrada aos que atuam no campo escolar. Fazê-lo pode ser compreendido como não a classificar como da área pedagógica, socio-humano-cultural... enfim, dizer que é uma coisa passa por dizer, ou se abster de dizer, que não é outra. Classificar age como processo de diferenciação que constitui áreas e, nesse movimento, parece dificultar a compreensão da Educação Física como profissão da saúde, mas também da educação, da cultura, da assistência social etc. Se “o lado da saúde” tenciona nesse processo de diferenciação, também “o da educação” o faz. As Resoluções CNE/CP n. 1 e n. 2/2002 demandam uma série de componentes curriculares para resguardar a formação pedagógica nos cursos de licenciatura. Aumentar a carga horária de formação pedagógica pode ser entendido como prejuízo na formação àqueles que pretendem a formação/atuação não escolar.

A questão sobre a instituição de duas habilitações não é simples e não é o foco da minha discussão, mas é inevitável pincelá-la para situar a disciplina de Higiene no período. Em 2005, a ESEF/UFRGS passou a oferecer duas habilitações distintas em Educação Física ao criar o curso de bacharelado e reformular o curso de licenciatura, devendo ser o ingresso na instituição para um ou para outro curso. Na prática, os dois cursos tomaram por base a estrutura curricular anterior e muitas das disciplinas se mantiveram comuns a ambos os cursos. Uma das leituras em relação à “licenciatura ampliada” que vigorava foi que ela estava muito mais voltada para

⁸⁴ Os CONFEF e CREFs vêm promovendo políticas policiais de fiscalização para coibir a presença de licenciados trabalhando em locais que não a escola.

⁸⁵ Revogada pela Resolução CNS n. 287/1998 que acrescenta a Biomedicina.

o campo não escolar, podendo ser chamada de “bacharelado disfarçado”. As principais diferenças implantadas em 2005 são os locais de realização dos estágios curriculares e que o curso de bacharelado deixou de ter, entre as disciplinas obrigatórias, aquelas oferecidas pela Faculdade de Educação da Universidade. A licenciatura previu estágios docentes em ensino infantil, em ensino fundamental e em ensino médio, já o bacharelado estabeleceu estágios em atividades esportivas, em atividades recreativas e lazer e em atividades físicas e saúde. O curso de licenciatura passou a ter um percurso de formação mais direcionado, enquanto que o de bacharelado manteve uma maior flexibilização do percurso, o que pode ser visualizado na proporção entre disciplinas obrigatórias e disciplinas eletivas. Em 2008, por exemplo, para colar grau de bacharel eram necessários 82 créditos obrigatórios e 74 eletivos e 12 complementares, enquanto que para licenciado eram 120 obrigatórios, 68 eletivos e 12 complementares. Entre as disciplinas que passaram a compor o grupo de obrigatórias para a “nova” licenciatura estavam disciplinas novas como Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Organização da Escola Básica, Políticas da Educação Básica, História da Educação, Organização Curricular, Planejamento e Avaliação. No bacharelado as mudanças são mais sutis. Com a ausência das disciplinas obrigatórias oferecidas pela Faculdade de Educação, disciplinas que antes não eram obrigatórias passam a ser, como História da Educação Física, Medicina do Exercício, Expressão Corporal Aplicada à Educação Física, Teoria do Treinamento Físico, Avaliação Funcional, Educação Física e Terceira Idade, Educação Física, Cultura e Sociedade. Entre as eletivas, para dar um exemplo, além de Bioquímica do Exercício passa a ser oferecida a disciplina de Bioquímica Básica.

Enfim, dentro da construção desse processo de diferenciação, a disciplina de Higiene foi mantida como eletiva para ambos os cursos, oferecida de forma comum a ambos já no primeiro semestre. Se fosse instigar o processo de diferenciação entre licenciatura e bacharelado, sugeriria que, se a disciplina de Higiene, que tematizava saúde e que tinha em seu conteúdo programático o Sistema Único de Saúde, não deveria ter se tornado “propriedade” do bacharelado. Ao olhar panoramicamente para composição das grades curriculares dos dois cursos, é possível afirmar que o de licenciatura estrutura um direcionamento da formação para o campo escolar, enquanto que o de bacharelado parece marcado por um direcionamento pouco definido, ou por ser não escolar (em acordo com o previsto já na Resolução CFE n. 3/1987). Nesse sentido, talvez contribua ressaltar que muitas das disciplinas da licenciatura trazem “Escola” ou “Educação” em seus nomes, mas é difícil traçar um paralelo para o bacharelado. Talvez a característica que mais se destaque seja a de abordar conhecimentos específicos em

relação ao exercício físico, como em Fisiologia do Exercício, Bioquímica do Exercício, Medicina do Exercício; ou desdobramentos como Teoria do Treinamento Físico, Psicologia do Esporte, Bases Neuromecânicas do Movimento. A palavra “Saúde” aparece apenas no nome de uma das disciplinas de estágio: “Estágio em Atividades Físicas e Saúde”. Não significa que saúde não fosse temática das disciplinas do bacharelado, mas tal ilustração possibilita questionar se a amarração das especificidades no direcionamento ao campo de atuação não estava restrita ao estágio. Esta talvez seja a principal alteração para aqueles que adquirem o grau de bacharel a partir das alterações curriculares que foram promovidas em 2012. À minha pesquisa, toca particularmente essa alteração, afinal, é quando há um maior direcionamento a campos de atuação do bacharel que a disciplina de Higiene é suprimida das grades curriculares.

4.5. A reformulação curricular de 2012 e a “morte” da Higiene

A ampla reformulação curricular implementada em 2012 tem como característica, diferente das anteriores, não suceder a promulgação de um marco regulatório educacional. Não que as alterações promovidas não estejam diretamente atreladas à Resolução CNE/CES n. 7/2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física). A implantação de dois cursos de graduação em Educação Física não foi bem recebida por todos, principalmente pelo Movimento Estudantil⁸⁶. Ao desconforto com a estrutura curricular implementada a partir de 2005 aliou-se uma série de queixas de egressos em relação à discriminação promovida pelo Conselho Regional de Educação Física no sentido de impossibilitar a atuação de licenciados em campos não escolares. A direção da ESEF/UFRGS, que teve por diretor o professor Dr. Vicente Molina Neto e por vice-diretor o professor Dr. Alberto Reinaldo Reppold Filho, estabeleceu como meta de gestão, já em sua plataforma eleitoral, a reformulação do(s) currículo(s) de formação em nível de graduação da Educação Física.

Em junho de 2009, é criada uma Comissão de Reestruturação Curricular (CRC) composta pela Direção da Escola, pela Comissão de Graduação (COMGRAD), pelo Diretório

⁸⁶ Frizzo (2010) aborda a posição do Movimento Estudantil da Educação Física (MEEF) contrária às Diretrizes Curriculares implantadas através da Resolução CNE/CES n. 7/2004, especialmente no que tange à divisão da formação da educação física em cursos de bacharelado e licenciatura.

Acadêmico (DA) e pelo Núcleo de Avaliação da Unidade (NAU). A CRC promoveu uma série de atividades de discussão sobre a atual estrutura de formação e sobre necessidades de reformulação, dos quais se podem destacar os seguintes:

- Semana Acadêmica promovida pelo Diretório Acadêmico com o tema “O currículo de Educação Física em questão, estudantes pensando a formação”;
- Encontro promovido pela CRC com 300 estudantes, 25 professores e alguns técnicos administrativos no qual foi apresentado o processo histórico de formação de professores na Escola de Educação Física;
- Em 18 de setembro de 2009, foi promovido novo encontro no qual foi apresentado o Projeto Pedagógico do curso de Fisioterapia, como foi sua estruturação e como se organiza o conhecimento nesse curso;
- Outras duas atividades contaram com a presença de técnicos da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e trataram de trâmites burocráticos da Universidade na estrutura de Projeto Pedagógico de Curso.

Outras atividades foram promovidas com calouros e em grupos de discussão. Após este amplo processo de debates, a CRC encaminha uma carta ao Conselho da Unidade da ESEF/UFRGS (CONSUNI), que foi apreciada em 9 de julho de 2010, conforme ata de número 8, e na qual se destacava a “necessidade de construir um curso de Educação Física com dupla modalidade (bacharelado e licenciatura) que resulte numa formação ampla a fim de satisfazer as exigências do campo de atuação profissional”. Tal necessidade foi afirmada a partir da seguinte avaliação:

A formação em Educação Física, tal como se encontra hoje estruturada na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS), dividida em licenciatura e bacharelado, restringe a área de atuação do profissional e limita o acesso a determinados conhecimentos da EF – como os pedagógicos para os bacharéis e do treinamento para os licenciados – e não tem dado conta dessa configuração (CRC, 2010).

Os princípios gerais da carta, especialmente a necessidade de um curso único que contemplasse a dupla modalidade (licenciatura/bacharelado) e alargasse as possibilidades de atuação dos egressos, são aprovados pelo CONSUNI. A antiga CRC encerra suas atividades e a Direção da ESEF institui uma nova comissão, denominada de Comissão Especial de Estruturação Curricular, composta pelos professores Alex Branco Fraga, Flávio Antônio de Souza Castro, Lisiane Torres e Cardoso, pela técnica em assuntos educacionais Carla Lisbôa Grespan e pelo consultor *ad hoc* Fernando Gonzalez.

Essa nova comissão estrutura uma proposta curricular depois de novas rodadas de debates com professores e acadêmicos. Uma importante alteração promovida foi que o ingresso não seria mais feito para licenciatura ou bacharelado. Passaram a ser oferecidas duas possibilidades de ingresso, mas não com diferenciação de proposta de formação, mas em relação ao turno em que serão desenvolvidas as disciplinas, manhã ou tarde, contudo todos ingressam para o curso de licenciatura. Ao final do curso de licenciatura, o acadêmico receberá o título de licenciado em Educação Física e poderá optar pela permanência (ou não) para cursar também a modalidade de bacharelado. Para o curso de bacharelado será aproveitada a maioria das disciplinas do curso de licenciatura e suas cargas horárias. Podemos inferir que as disciplinas cursadas na licenciatura são tomadas como núcleo comum (já cursado) para o bacharelado, e que, ao optar pela permanência, restam 20% apenas a serem cursados em núcleos de aprofundamento. São ofertados dois núcleos de aprofundamento: esporte e lazer; e lazer e saúde. Desmonta-se, dessa forma, a lógica de um curso de bacharelado orientado para uma formação generalista.

A ESEF/UFRGS procurou uma alternativa para lidar com os impasses gerados com a Resolução CNE/CES n. 7/2004, mas esses impasses são compartilhados por outras instituições também. Isso pode ser visualizado, por exemplo, no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, principal evento acadêmico da Educação Física, promovido no ano de 2013 em Brasília, no qual a proposição de retomar uma formação “unificada” através de uma licenciatura “ampliada” foi destaque na programação do Grupo de Trabalho Temático “Formação Profissional e Mundo do Trabalho”.

A proposta curricular vigente na ESEF (UFRGS, 2012a; 2012b) tem como aspecto norteador a preparação para os campos de atuação profissional e organiza-se em três habilitações distintas: licenciatura; bacharelado (esporte e lazer); bacharelado (lazer e saúde). Para meu tema de pesquisa, é significativo que, quando ocorre esse maior direcionamento para os campos de atuação, a disciplina de Higiene deixa de ser oferecida ao curso de Educação Física. Parece-me igualmente significativo que saúde se faz presente na própria denominação de um núcleo de aprofundamento do bacharelado e no nome de uma série de novas disciplinas: Psicologia Aplicada à Saúde; Educação e Promoção da Saúde; Educação e Saúde; Gestão em Esporte, Lazer e Saúde; Organização do Sistema de Saúde no Brasil; Prescrição e Avaliação em Práticas Corporais e Saúde; Antropologia do Corpo e da Saúde.

Por fim, cabe questionar: o que permanece após a “morte” da disciplina de Higiene? Existe algum tipo de associação entre a disciplina de Higiene e a nova proposta curricular? O professor que ministrava a disciplina se aposenta e o departamento que a oferecia não oferece mais nenhuma disciplina no novo currículo. Contudo, sempre que há alterações significativas nas composições curriculares costuma ocorrer que determinadas disciplinas antigas sejam liberadoras de novas disciplinas. A disciplina de Higiene foi considerada liberadora para as disciplinas “Educação e Promoção de Saúde” e “Educação e Saúde”, que compõem um grupo de disciplinas alternativas tanto para licenciatura como para os bacharelados, o que significa que os estudantes devem, obrigatoriamente, cursar uma delas ao menos.

5. FUNÇÕES SANITÁRIAS PROJETADAS PELA HIGIENE NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEF/UFRGS

Quando me proponho a analisar as funções sanitárias projetadas para a Educação Física na disciplina de Higiene, faço-o tendo por referencial teórico-metodológico a Análise do Discurso Foucaultiana. Sob esse referencial, olhar para a disciplina que é lecionada para estudantes de Educação Física exige mais do que inquirir o conteúdo ministrado, exige questionar pretensões, projetos, projeções. Tomaz Tadeu, em seu livro *Documentos de identidade*, afirma que “nas teorias do currículo, [...] a pergunta ‘o quê?’ nunca está separada de uma outra importante pergunta: ‘o que eles ou elas devem ser?’ ou, melhor, ‘o que eles ou elas devem se tornar?’” (TADEU, 2011, p. 15). Na sequência, ele dá melhor contorno a essa questão afirmando que “no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’” (p. 15), o que é reforçado ainda por outra questão que apresenta para reforçar o processo de subjetivação dos discursos constituintes de currículos: “qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” (p. 15). Ao meu tema, por tratar de formação em nível superior, talvez fosse mais adequado utilizar “que tipo de profissional” em vez de “que tipo de ser humano” para ilustrar a identidade que se procura subjetivar.

O lecionado na disciplina de Higiene não representa a identidade profissional de Educação Física subjetivada pelo currículo do curso como um todo, mas, ao focar a análise na disciplina, estabeleço algo como um minicurículo (ou o currículo da Higiene para a Educação Física) para ressaltar suas pretensões, o que não seria possível sem considerar as interfaces que estabelece no contexto, seja social, institucional ou curricular. Afinal, como Tadeu (2011, p. 16-17) também ressalta: “As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder”. Para tecer as interfaces e operar as conexões, pareceu-me necessário cunhar um conceito sistematizador que possibilitasse analisar a subjetivação exercida pela disciplina de Higiene, ao qual chamei de “função sanitária”. Cabe retomar que abordei as “funções sanitárias” projetadas pela disciplina de Higiene não restringindo o olhar a algo exclusivo da Educação Física (práticas e funções específicas), mas tomando por base a especificidade do curso superior de Educação Física enquanto espaço de projeção manifesta.

A ideia de “função sanitária” é concebida, e precisa ser lida, tendo por base a concepção de história do presente de Foucault. Ela se engendra frente aos processos correntes de diferenciação da Educação Física decorrentes, em parte, da diversidade de seus campos de atuação, o que gera, por sua vez, a demanda de diferentes funções sociais exercidas/esperadas pelo/do profissional. Em certa medida, investir em analisar “função sanitária” por vezes reforça o processo de diferenciação, em outras o tenciona, possibilitando sua problematização. É um enfoque que denuncia uma opção em enlaçar as projeções da disciplina de Higiene a intervenções na saúde de indivíduos e da população, mas que também possibilita questionar o que são intervenções em saúde. Durante a condução da análise, alguns pontos de interface ajudaram a dar visibilidade às relações de saber/poder, aos jogos de verdade e às transformações nas funções sanitárias enunciadas nos documentos dos diferentes recortes temporais e em seu interior. Foram eles: a forma como o termo “educação física” era utilizado, suas aparições e desaparecimentos; temas que se sobressaíam nos conteúdos programáticos; orientação paradigmática; concepção de saúde e de sociedade; campo de atuação projetado para o exercício da função sanitária; vinculações institucionais dos professores e suas relações com a saúde pública.

Do emaranhado discursivo e enunciativo, pareceu-me interessante puxar o fio da própria denominação/título da disciplina e traçar algumas reflexões. A denominação/título “Higiene Aplicada” predomina nas grades curriculares dos primeiros 30 anos de curso. A última ocorrência que pude encontrar da designação “Aplicada” foi no plano de ensino da disciplina em 1972, então sob docência do professor Poli Marcellino Espírito. No documento de 1941, também se pode visualizar ora a utilização do termo higiene no cabeçalho, ora o termo higiene aplicada.

A adjetivação “aplicada” não foi exclusividade da disciplina de Higiene no currículo da Educação Física da ESEF/UFRGS. Durante as décadas de 1940 e 1950 ela foi utilizada para as disciplinas Psicologia Aplicada e Higiene Aplicada, mas, a partir da década 1960, podemos encontrar sua utilização também nas disciplinas Anatomia Aplicada, Fisiologia Aplicada, Cinesiologia Aplicada, Metabologia Aplicada, Biometria Aplicada e Fisioterapia Aplicada. Essas disciplinas já figuravam no currículo, porém não adotavam a designação “aplicada”. Na década de 1970, tal designação é abandonada, com exceção de uma ocorrência tardia: a partir de 1987, é oferecida a disciplina de “Expressão Corporal Aplicada à Educação Física”. Pode-

se encarar a adjetivação “aplicada” para as disciplinas das primeiras décadas de duas formas: a primeira seria considerar que, em todos os casos, a utilização de “aplicada” remete à aplicação de um conjunto de saberes ao contexto da Educação Física; a segunda seria conceber os conhecimentos das disciplinas como práticas em si, ou o exercício de seus conhecimentos.

De uma forma ou de outra, não deixa de ser curioso refletir sobre uma certa cadeia de “aplicações” constituída através da disciplina de Higiene no currículo da Educação Física. Um dos primeiros itens levantados no documento de 1941 é a “posição científica da higiene”. Para esclarecer essa posição, o documento reproduz parte do livro de Afrânio Peixoto: “A Higiene não é precisamente uma sciencia, porque é uma aplicação pratica de quase todas. É um conjunto de preceitos, buscados em vários conhecimentos humanos, mesmo fora e além da medicina, e tendemos a cuidar da saúde e a poupar a vida” (PEIXOTO, 1917, p. 7). Ainda baseado no livro de Peixoto, o documento de 1941 elabora uma lista de núcleos de conhecimento que contribuem com a Higiene, tais como física, química, fisiologia, psicologia, patologia, terapêutica, microbiologia, geografia, hidrologia, jurisprudência, economia política. O livro de Fontennelle (19--) apresenta uma leitura muito semelhante, também com uma ampla lista de contribuintes da Higiene.

Se a Higiene não é uma ciência básica que se aplica ao contexto da Educação Física, o que ela representa no currículo ao “aplicar aplicações”? Uma consideração a ser feita é que a Higiene, apesar de não ser exatamente uma novidade⁸⁷, procura apresentar-se como uma reunião de saberes, um campo que se apresenta instituinte. Digo que ela se apresenta como um campo instituinte, pois um dos capítulos do livro de Peixoto tem por título “A antiga e a nova medicina”. Nesse esforço de afirmação e diferenciação, o higienista não é mais um “mero” médico. Tanto Peixoto quanto Fontennelle se empenham nessa diferenciação:

A Higiene pode ser definida – “a nova medicina”. Enquanto a outra, a velha medicina, procurava, muitas vezes sem o conseguir, curar as doenças, esta trata da saúde, para evitar a doença. É mais fácil, é mais seguro. Ela se funda no conhecimento da causa ou etiologia das doenças, de onde a oposição, que a corrige ou suprime, a prevenção, que a evita ou faz desaparecer (PEIXOTO, 1926, p. 9).

⁸⁷ “A docência da higiene nas Faculdades de Medicina do Brasil vai por um século. Em 1813, com a instituição dos ‘Estudos de medicina e cirurgia’ no Rio ficou um lente médico incumbido das lições de ‘higiene, etiologia, patologia e terapeutica’. [...] Em 1815, do mesmo cargo foi provida a escola da Baía [...]. Quando a Regência criou, em 1832, as actuaes Faculdades de Medicina, foram as mesmas providas de cadeiras privativas de Higiene. [...] O ensino teórico, por vezes brilhante, teve com este professor [Dr. Benjamin Antonio da Rocha Faria] um desenvolvimento prático capaz, no Laboratório de higiene da Faculdade [de medicina do Rio], criado em 1883, e que se constituiu em centro das pesquisas que importavam à saúde pública” (PEIXOTO, 1917, p. 693).

O cuidado com a saúde não deve ficar entregue a forma passiva de curar doenças, como acontece com a acção do médico, mas muito principalmente deve visar a conservação daquele estado, como incumbe ao higienista (FONTENNELLE, 19-- , p. 10).

A Higiene empenha-se, portanto, em instituir não apenas outra medicina, mas, também, outra lógica de saúde e, para tanto, agrega um conjunto de saberes científicos que lhe convêm. Compreender melhor essa “nova” lógica de saúde ajuda a compreender por que um corpo disciplinado era tão importante. Afrânio Peixoto é bastante eloquente, em se tratando dessa “nova medicina”, e estabelece como missão da Higiene nada menos que acabar com a doença:

Porque uma outra, filha ou derivação desta [medicina], que tomou rumo diverso, vive e viceja com um vigor crescente, como num emaranhado sombrio de floresta um ramo que encontre clareira para crescer em busca da luz. É a Higiene. Preocupada em conservar a saúde, procurou as causas que produziam o mal e se esforço por evita-las. A prevenção, em vêz do remédio. Que o caminho foi acertado está no desaparecimento sucessivo de todas as causas infecciosas, impedidas e combatidas. A varíola, a peste, a cólera, a febre tífica, a desintéria, a malária, a sífilis, a lepra, que tendem a desaparecer, como quase acontece ao tétano, à raiva, à febre puerperal, à oftalmia dos recém-nascidos, à febre amarela. Chegará também o dia da tuberculose.

O resultado é que o homem vive mais; viverá melhor, quando houver a convicção geral de que não são evitáveis só as doenças infecciosas, senão todas as outras, para as quaes o recurso será apenas preveni-las em tempo, com o cuidado assíduo da saúde, com a higiene, desde antes do nascimento, até o prazo, assim afastado, da morte natural (PEIXOTO, 1917, p. 695).

Não que a empolgação de Peixoto e de outros médicos higienistas da primeira metade do século tenha vindo do nada, afinal sua atuação junto à população rendera significativos resultados, como destaca Soares (1994, p. 117-118): “Com uma formação europeia (francesa), de acentuado carácter científico, dado particularmente pela evolução bacteriológica, desenvolvida a partir dos estudos de Pasteur, os médicos higienistas, de fato, se mostraram eficientes no combate a algumas doenças e, especialmente, aos efeitos perversos das cidades [...]”. A essa lógica de saúde da Higiene, que orienta a forma de ver o ser humano, suas inter-relações e sua relação com o meio, bem como intervenções profissionais e formulação de políticas públicas, poderíamos chamar de pensamento médico-higienista, termo utilizado por outros autores como Soares (1994), Paiva (2003, 2004) e Mendes e Nóbrega (2008). Parece-me interessante adotar “pensamento médico-higienista” para referir a lógica que constitui a Higiene na primeira metade do século XX e a disciplina de Higiene nos primórdios da ESEF/UFRGS; e para diferenciá-la da lógica que orienta a disciplina de Higiene (que mantém a denominação) em períodos que se sucedem. Também me parece importante ressaltar que, nos

textos em que li “pensamento médico-higienista”, sua utilização faz mais sentido em associação a esse período, mas não se afina com outros períodos ao longo da história da disciplina.

Se voltarmos à ideia de “encadeamento aplicativo”, que traz por prerrogativa o fato de que Higiene não é uma ciência em si, mas a aplicação de conhecimentos provindos de uma ampla gama de ciências, podemos interrogar a concepção de Higiene Aplicada à Educação Física como um entremeio no qual a disciplina e o docente médico responsável exercem um papel de filtro, mas também tecem o estabelecimento de uma operatividade, de uma funcionalidade. Assim, podemos conceber a relação saber/poder instituída com a presença da Higiene e do docente médico no currículo da Educação Física nos primórdios da ESEF/UFRGS a partir de dois ângulos. O primeiro é que esse entremeio, ao mesmo tempo em que pode ser visto como um “filtro”, convoca cientificidade ao ensinado no curso de Educação Física, e que pode ser acionado no exercício profissional. O estabelecimento de uma fundamentação científica é importante propulsor da constituição e consolidação da Educação Física na esfera acadêmica como curso superior. Como comentei anteriormente, Mazo (2005) relata que, nos primórdios da ESEF/UFRGS, geralmente médicos eram responsáveis pelas disciplinas teóricas e militares pelas disciplinas práticas; e Lyra (2013) comenta que a primazia de médicos e militares como docentes começa a diminuir na década de 1960, processo que se acentua na década de 1970 após a federalização da Escola. Um documento redigido por Jacintho Targa, que aborda a passagem do curso de especialização em Medicina Desportiva da ESEF para o Hospital de Clínicas de Porto Alegre na década de 1970, ajuda a visualizar tensionamentos na relação de poder/saber da Medicina na formação em Educação Física, a partir da visão dos médicos:

Face a desentendimentos entre a Coordenação do Curso de Medicina Desportiva e a então Direção da ESEF, a Reitoria da Universidade determinou a transferência do mesmo para a Faculdade de Medicina, passando então a funcionar no Hospital de Clínicas da UFRGS. Apesar dessa transferência ter sido aprovada pelos órgãos competentes da Universidade, depois de uma tramitação bastante tumultuada, é de lamentar que a ESEF tenha perdido um curso que lhe dava “status” e que as demais ESEF do País continuaram a mantê-lo no seu seio. Compreendemos que a coordenação não poderia continuar a desenvolver um bom trabalho num ambiente hostil, por isso concordamos com a mesma, mas não nos conformamos com aqueles que promoveram essa campanha dentro da ESEF, procurando diminuir cada vez mais a ingerência dos médicos.

Em 1983 começou a terceira geração do Curso de Medicina Desportiva, agora aberto não só para médicos, mas também para todos os formados na área paramédica como biólogos, enfermeiros, fisioterapeutas, nutricionistas, odontólogos, farmacêuticos, psicólogos, licenciados em Educação Física etc.

demonstrando uma abertura ampla a todas as profissões de aprofundarem seus conhecimentos nessa área, de modo a realizar uma verdadeira integração com as demais profissões afins. Assim se espera que os nossos professores passem a entender melhor as razões das exigências médicas, seus cuidados aplicados aos educandos, aperfeiçoando assim seus conhecimentos para melhor prepararem as aulas teóricas sobre saúde, que a maioria se esquia de dar em nossas escolas por deficiência de conhecimentos nessa área. Também lhes permitirá trabalhar em equipe, cujos benefícios serão muito grandes para os nossos educandos (TARGA, 1984).

Analisando as colocações de Targa (1984), compreende-se que não é somente da presença de médicos cursando uma especialização na ESEF que ele fala ao utilizar o termo *status*. Ao se inconformar com aqueles que procuram “diminuir a ingerência dos médicos” na ESEF, afirma que os médicos devem ter e manter gerência do curso, emprestando e/ou conferindo *status* ao curso de Educação Física. Não menos curioso é o segundo parágrafo citado, no qual figuram uma área médica e outra paramédica. A abertura, em 1983, da possibilidade para que estudantes da Educação Física também cursem a especialização, vem com uma série de adjetivações atreladas que parecem dizer que a formação da ESEF perdera qualidade ou *status*, mas que na especialização será possível “uma verdadeira integração com as demais profissões”, “passar a entender melhor as exigências médicas”, conscientizar-se da importância em ministrar aulas teóricas aos educandos sobre saúde e qualificar-se para fazê-lo. Apesar de a relação entre a Medicina Desportiva e a ESEF não ser exatamente a mesma que entre a disciplina de Higiene e a ESEF, ambas têm em comum a primazia do saber médico em sua interface com a Educação Física em uma relação de subordinação, algo que pareceu conveniente à própria Educação Física em seus primórdios para garantir seu “*parastatus*”.

Há de se considerar, no entanto, que o Curso de Medicina Desportiva podia deixar a ESEF na década de 1970, mas a disciplina de Higiene não. Afinal, ela é uma das disciplinas listadas como currículo mínimo para os cursos superiores em Educação Física através da Resolução CFE n. 69/1969. Dessa forma, ela continuou sendo oferecida, mas sua oferta se deu através do Departamento de Medicina Preventiva, Saúde Pública e Medicina do Trabalho da Faculdade de Medicina. Se existem semelhanças no que tange às relações do saber/poder médico entre os processos da Medicina Desportiva e da disciplina de Higiene na formação em Educação Física, considero fundamental dar visibilidade à diferença de tom que existe ao constatar que uma se vincula à instituição hospitalar e outra a um departamento, recém-criado na Faculdade de Medicina, que se ocupa de prevenção, de comunidades, de saneamento, de epidemiologia. Se, em um primeiro momento, a manutenção do professor que já ministrava a disciplina por 30 anos pode não ter gerado maiores mudanças nos conteúdos e na abordagem

da disciplina, esta vinculação departamental influenciará algumas mudanças significativas de que tratarei mais adiante.

Quero evocar, então, o segundo ponto pelo qual podemos conceber a relação saber/poder instituída com a presença da Higiene e do docente médico no currículo da Educação Física nos primórdios da ESEF/UFRGS. Podemos visualizá-lo interrogando qual o interesse da Medicina, em particular da Higiene, em estar presente na formação superior em Educação Física, em ocupar-se da cientificidade em torno da ginástica, dos esportes, do brincar, da educação do corpo; em ocupar-se da orientação e regulação da forma como conduzir intervenções atreladas a esses elementos. Se delimitarmos o olhar de forma mais atenta ao pensamento médico-higienista, passa a ser importante questionar de que modo formar licenciados em Educação Física contribui para a constituição e consolidação da “nova medicina” apregoada.

Para dar conta de desenvolver tal questão, o primeiro fio que me parece necessário de ser puxado é a forma como “educação física” e termos correlatos farão suas aparições e desapareções nos documentos analisados. No documento de 1941, apesar de o termo “educação física” aparecer no cabeçalho do texto diversas vezes para anunciar o curso ao qual o capítulo se destinava – recordando que a Escola oferecia outros cursos, como o de Treinamento e Massagem –, no corpo do texto ele é pouquíssimo utilizado. O que pode ser encontrado, com maior frequência, é a adoção dos termos “exercício físico”, “esportes” e “trabalho muscular”. Enquanto “educação física” pouco aparece, “cuidados com o corpo” é utilizado repetidas vezes. Pode-se encontrar com alguma frequência, também, a utilização do termo “atleta”. Em relação a este último, ele é assim apresentado no documento de 1941:

Em relação a “atleta” compreende-se pessoas adultas cujo crescimento ou desenvolvimento físico já se completou. O atleta precisa, como é natural, ter bom físico, boa conformação do esqueleto, respiração e circulação normais, nenhuma lesão dos órgãos internos, e, enfim, gozar saúde (RIO GRANDE DO SUL, v. 3, 1941, p. 46).

Curiosamente, a passagem que segue ao excerto acima é um dos poucos momentos em que o termo “educação física” é utilizado neste documento: “Os jovens ainda em crescimento precisam receber atenção especial. É o que se faz hoje nas Escolas de Educação Física” (RIO GRANDE DO SUL, v. 3, 1941, p. 46). A passagem enuncia uma perspectiva de atribuição institucional da formação em Educação Física; de preparar profissionais de forma qualificada para a intervenção junto a infantes no desenvolvimento de seu “bom físico”.

O que podemos deduzir do documento de 1941 é a associação entre o termo “educação física” e infância. Contudo, se investirmos nos livros que o documento toma por referência, podemos perceber que o termo é utilizado em associação ao contexto escolar. Para tratar de assuntos que fogem ao contexto escolar são utilizados outros termos, como nos casos, por exemplo, de higiene dos espaços esportivos ou alimentação do atleta. Como dito anteriormente, no documento de 1941 é feita referência ao *Compêndio de Hygiene Elementar* de Fontennelle (19--) e ao livro *Higiene* de Peixoto (1917; 1926). De fato, boa parte do documento é composto de trechos literalmente copiados desses livros, o que torna interessante apresentar como “Educação Física” aparece nessas obras. Uma passagem do livro de Fontennelle, que trata dos resultados da “educação physica”, ajuda a compreender a relação entre os termos adotados: “Estabelecida sobre as bases científicas já analysadas a proposito do trabalho muscular [em outro capítulo do livro], permite a educação physica obter múltiplos effeitos” (FONTENNELLE, 19--, p. 562).

A seção destinada à “Hygiene da educação physica” do livro de Fontennelle está dentro da parte destinada a “Higiene Escolar”, enquanto que a referida base científica elaborada na seção de “Trabalho⁸⁸ physico ou muscular” está na parte destinada à “Hygiene Individual”. Já no livro de Peixoto, não existe uma seção exclusivamente destinada a “educação física” no capítulo de higiene escolar. Curioso é, no entanto, observar o título do capítulo no qual são trazidos conhecimentos semelhantes aos apresentados por Fontennelle em “trabalho physico ou muscular”, ao qual ele refere como base científica. Peixoto utiliza por título “Diversões: exercício corporal” para o capítulo que sucede o de higiene escolar e antecede o de higiene industrial.

As bases científicas apresentadas por Fontennelle podem ser sintetizadas da seguinte forma: noções de fisiologia; aspectos relacionados a nutrição, respiração e circulação; noções de fadiga e cuidados para com sua versão patológica, a estafa; e, por fim, regulação da “intensidade e duração do trabalho ao tempo de repouso e somno” (FONTENNELLE, 19--, p. 379). Contudo, essas bases científicas aparecem no texto associadas a uma perspectiva de corpo “machina”⁸⁹ e atreladas ao exercício de diferentes ofícios, entre eles alfaiate, sapateiro e

⁸⁸ “Chama-se habitualmente trabalho a applicação da força physica ou das facultades intellectuaes do homem para a produção de um certo resultado” (FONTENNELLE, 19--, p. 371).

⁸⁹ “É a energia tomada aos alimentos que torna possível o trabalho, funcionando a machina humana, como as outras, pela transformação de energia [...]. oferece a machina viva os mesmos problemas das machinas criadas pelo engenho humano [...]” (FONTENNELLE, 19--, p. 371).

pedreiro. A função sanitária que se projeta, neste trecho do livro, é garantir um corpo saudável/produtivo e o “treinamento” muscular está pautado por tal função.

Praticado continuada e progressivamente, o trabalho muscular determina adaptações funcionais para as novas condições de funcionamento fisiológico, de modo a produzir, como resultado, o aperfeiçoamento do trabalho e aumento da resistência à fadiga, que é o denominado treinamento (FONTENNELLE, 19--., p. 378-379).

Apesar das bases científicas poderem ser acionadas para o contexto escolar e infantil, e de fato o são, sua discursividade está muito mais atrelada a uma racionalização do desempenho de determinados ofícios por adultos. Assim, quando se trata de adultos não é utilizado o termo “educação física”; e os saberes anatomofisiológicos, aspectos relacionados à influência do meio (ar, solo, água etc.) e sua assepsia, bem como prescrições em relação aos espaços de práticas de exercícios e desportos, voltam-se para não acarretar prejuízos ao potencial produtivo do corpo-trabalhador.

Portanto, o termo “educação física” é acionado para se referir à infância e ao contexto escolar. Nessa interface são tematizados assuntos relacionados ao cuidado com o corpo, seu asseio e outros aspectos que se entrelaçam com as chamadas “higiene escolar” e “educação higiênica”. Em alguns momentos, “educação física” aparece de forma bastante ampla, indo além de uma restrita disciplina escolar; em outros restringe sua delimitação à prática de exercícios ginásticos, jogos e desportos. O próprio Fontennelle enuncia tal aspecto da seguinte forma:

O escopo da cultura physica é favorecer o desenvolvimento do organismo humano, pelo que poderia confundir-se com a hygiene geral, no estudo das condições de meio e de actividade physiologica mais favoráveis à integridade do individuo (FONTENNELLE, 19--., p. 563).

Como tratado no capítulo anterior, a ESEF/UFRGS é uma das primeiras instituições civis a oferecer curso superior de Educação Física. O documento de 1941, e ainda mais os livros que lhe serviram de base, é produzido em uma época em que a estruturação acadêmica da área, bem como suas fronteiras, ainda é muito incipiente. Outros autores que trataram da relação entre Educação Física e Higiene também se depararam com essa questão. André Luiz dos Santos Silva, por exemplo, procura elaborar a seguinte diferenciação em relação a utilização do termo:

O termo “Educação Física”, quando grafado com as iniciais em maiúsculo, menciona a “Disciplina Educação Física”, cujas referências conceituais estão apoiadas em Foucault (2010). [...] Nos momentos em que a palavra “educação

física” se apresentar com as letras iniciais em minúsculo, estará sendo utilizada como sinônimo de “práticas de exercitação física”, “movimentos corporais”, “atividades físicas”, dentre outros. Assim as referências serão as diversas práticas de movimento corporal dentre as quais: jogos, danças, esportes, ginásticas, atividades lúdicas recreativas etc. (SILVA, 2008, p. 13).

Já Paiva traça três diferentes grafias/sentidos para o termo:

Tentando diferenciar sentidos para um mesmo termo, grafo educação física para o sentido hodierno de disciplina escolar e acadêmica, *educação physica* para o sentido genérico de educação física tal foi entendida no projeto de educação integral e “educação física”, entre aspas, para designar quando o termo é utilizado de forma indeterminada, ambígua e confusa (PAIVA, 2004, p. 54).

Optei por não fazer uma tripla distinção por considerar que a grafia *educação physica* ora é utilizada com um sentido mais amplo, ora mais restrito nos documentos acessados. Utilizo Educação Física com iniciais maiúsculas por tomar por referência um determinado curso superior, mas, utilizo aspas (com iniciais maiúsculas, minúsculas ou em grafia antiga) para colocar em análise a utilização do termo nos documentos. No entanto, a diferenciação estabelecida por Paiva, ajuda a compreender a utilização do termo com um sentido mais amplo. Conseqüentemente, levanta-se a questão: o que é considerado educação integral, a qual ela faz referência, nesse período?

Por educação integral concebia-se a articulação entre educação física, educação intelectual e educação moral. Essa concepção se torna mais interessante para o teor da tese se visualizarmos como se dão as articulações entre elas. No documento de 1941, por exemplo, é feita referência a trabalho muscular e a trabalho mental. Não é difícil encontrar citações nos documentos do tipo: é preciso compensar com exercícios o tempo que se passa na escola em posturas não naturais durante o aprendizado intelectual; ou exercícios são importantes para que as crianças tenham um corpo saudável para a educação intelectual. Nessa injunção dicotômica corpo e mente, físico e intelecto, a disciplina escolar “educação física” não é apresentada como compositora da educação intelectual, mas como favorecedora ou compensatória desta. Não significa que não seja dada importância para ela no contexto escolar, muito pelo contrário. É justamente por receber grande atenção de médico-higienistas, mas também de educadores, políticos e militares, em seu processo de escolarização, que é impulsionada a estruturação de cursos superiores em Educação Física no Brasil. Paiva (2004) defende, e eu compartilho, que a Educação Física é tributária do pensamento médico-higienista mais pelo processo de escolarização do que por um processo de biologização. A forma como “educação física” aparece, relacionada ao contexto escolar, nos documentos que acessei, advogam em favor da

tese de Paiva. Mesmo que Educação Física, enquanto curso superior, tenha abarcado campos diversificados de atuação profissional, a nomeação que traçava associação ao contexto escolar se manteve, o que denuncia o sentido tributário a esse processo de escolarização. Mesmo hoje, com a prerrogativa de atuação não escolar, o curso de bacharelado na UFRGS, e em muitas outras instituições, mantém a denominação “Educação Física”.

Não significa que não tenham surgido proposições de denominação e de organização diferenciadas. Em termos organizacionais, por exemplo, atualmente a USP oferece o curso de bacharelado em Esporte e o bacharelado em Ciências da Atividade Física e a UFPR-Litoral oferece o curso de bacharelado em Gestão Desportiva e do Lazer, contudo predomina a oferta de bacharelado em Educação Física nas Instituições de Ensino Superior. Se voltarmos aos primórdios da ESEF/UFRGS, é importante retomar que existiam outros cursos, além de Educação Física, que não detinham o *status* de curso superior, mas que se ocupavam de campos de atuação não escolar: treinamento e massagem⁹⁰; técnico desportivo. A partir da Resolução CFE n. 69/1969, a formação e a habilitação de técnicos desportivos tornaram-se um apêndice do curso superior em Educação Física, sendo necessário cursar apenas duas disciplinas esportivas extras para conquistar ambas as habilitações.

A denominação “Educação Física” é questionada, ao longo da história, não apenas em termos organizacionais da formação superior, mas, também, enquanto agregadora de um campo de saberes e práticas ou reunidora de uma comunidade científica. Apenas para citar um exemplo, temos um trabalho apresentado pelo professor Inezil Penna Marinho, em um evento da área no ano de 1984⁹¹, no qual ele afirma que a denominação professor de Educação Física é uma expressão “inadequada à sua formação científica, técnica e didática” (MARINHO, [1984], p. 75). Sugere substituir Educação Física por Cinesiologia e professor de Educação Física por Cinesiólogo (p. 91). Contudo, no contexto brasileiro, Educação Física permanece enquanto preferência nominativa, pelo menos para formação superior.

⁹⁰ Conforme Lyra (2013, p. 147), o curso de Treinamento e Massagem foi oferecido apenas em algumas oportunidades (1942, 1950, 1951, 1953, 1954). Já no final da década de 1960 e início da de 1970 é oferecido o curso de Massagem (sem a composição com o Treinamento). Targa (1984) comenta que “A fisioterapia havia ficado reduzida apenas à disciplina de massagem, que era dada por uma professora formada na ESEF, com curso na Alemanha e estágio em hospitais suecos e alemães, a Profa. Trude Simon; mas, com sua aposentadoria, terminaram também as aulas de massagem e o Curso de Massagem, que funcionava principalmente para cegos, que tinham assim uma oportunidade de trabalho muito boa”.

⁹¹ O texto de Inezil Penna Marinho [1984] “Nova denominação para o professor de Educação Física: Educação Física: uma expressão inadequada” está publicado em uma coletânea organizada por Silvana Vilodre Goellner (2005).

Agora, se a Educação Física é tributária do pensamento médico-higienista mais pelo processo de escolarização do que por um processo de biologização, é preciso abordar a relação entre medicina e “educação física” nesse contexto e a presença e o interesse dos médicos pela escola. Um recorte do prefácio da tese de Poli Marcellino Espírito ilustra ricamente tal aspecto:

A escola é o local mais propício para promover a transformação. O ensino primário precisa ser vulgarizado, para atingir todo o território nacional. Mas não apenas a ministração de conhecimentos das letras e das ciências. O capital humano precisa ser preservado das infecções que aniquilam o valor do homem, e para isso é ainda a escola o lugar melhor para infundir uma consciência sanitária, que será tanto mais habitual, quanto mais cedo for promovida (ESPÍRITO, 1934, p. 3-4).

Considero que a ocupação da Higiene com a escola, a partir da análise dos documentos, ocorre em duas vertentes. Uma mais ligada à inspeção médica e a um conjunto de exames a serem promovidos pelos médicos para identificar deficiências visuais, deficiências auditivas e desnutrição; identificar, isolar e tratar doenças infecciosas; e corrigir posturas. Peixoto ressalta, em diferentes momentos, a importância da inspeção médica escolar, e Fontenelle dedicará um capítulo inteiro à organização sanitária escolar e ao papel de um serviço sanitário escolar. Cabe lembrar que o primeiro professor da disciplina de Higiene na ESEF/UFRGS, Poli Marcellino Espírito, ocupava a função de Inspetor Médico Escolar⁹² no Departamento Estadual de Higiene e Saúde Pública.

A inspeção médica é também necessária nas escolas, para alunos e professores. Organismos em evolução, as crianças devem ser examinadas ao ingressar na escola e no decurso da vida escolar, não só para verificar seus estados de sanidade e resistência aos trabalhos e exercícios, mas também para encaminhá-los à correção dos males que tenham e para evitar que os transmitam aos demais alunos, conforme a natureza das enfermidades. Os professores também precisam ser inspecionados de saúde periodicamente, para verificar si não constituem perigo para os alunos que lhes são confiados (ESPÍRITO, 1934, p. 5-6).

A outra vertente é mais ligada à educação higiênica e à prescrição e supervisão de uma série de hábitos a serem adotados, desempenhada não pela figura do médico, mas sob sua supervisão. De forma que a presença da medicina na escola consiste, também, em uma estratégia do pensamento médico-higienista para irradiar suas prescrições através de uma educação higiênica e, assim, enfrentar a alta prevalência de doenças infecciosas que caracterizavam o contexto sanitário da época. Nas palavras de Mendes e Nóbrega (2008, p. 213-

⁹² Na biografia de Poli Marcellino Espírito relata-se que, quando ele assume a função, a Inspetoria Médica Escolar restringia-se a fazer exames médicos dos professores que queriam ingressar no magistério escolar. Poli propõe e desenvolve projetos junto a escolas, com destaque para o Colégio Paula Soares (SCHNEIDER, 1986).

214), “o desafio do sanitarismo não consistia apenas em suprimir as doenças e diminuir a mortalidade geral, mas também em popularizar noções indispensáveis aos cuidados com a saúde”; e, para tanto, “a escola ainda é [era] o lugar melhor para infundir uma consciência sanitária” (ESPÍRITO, 1934, p. 4). As crianças conscientizadas poderiam agir como canal de difusão dessa consciência sanitária para suas famílias e comunidade. Nesse sentido, a pedagogia do corpo e da saúde da educação higiênica cobra um corpo disciplinado, disposto a repetir cotidianamente suas prescrições. A “educação física” é demandada a contribuir com este projeto “pedagógico” de um corpo que precisa ser educado para ser saudável.

Aqui convém retomar a concepção de educação integral do período. Se a articulação da “educação física” é de favorecimento ou compensação em relação à educação intelectual, seu entrelaçamento com a dimensão moral é muito mais orgânico. Fontennelle (19--., p. 562-563) lista quatro ordens de resultados para a “educação física”: resultados higiênicos (saúde); resultados estéticos e corretivos (beleza); resultados econômicos (destreza – saber trabalhar e repousar a tempo); resultados de ordem moral (virilidade). Pode-se utilizar esses quatro resultados dispostos por Fontennelle também para ilustrar a pedagogia do corpo, o projeto de indivíduo, oriunda do pensamento médico-higienista que consubstancia a disciplina de Higiene nos primórdios da ESEF/UFRGS. Quero dar destaque, neste momento, ao último deles.

Para o pensamento médico-higienista interessava que houvesse disciplina no exercício cotidiano de uma série de hábitos que deveriam ser adotados. A não adoção do que estava prescrito deveria ser considerada, não apenas nociva e insalubre, como, também, imoral. E a “educação física” deveria exercer importante papel em tal intento. Fontennelle falará em formação do caráter e Peixoto em disciplina do espírito: “o *exercício corporal*, pelos desportos e jogos, treinados, comedidos, sem demasia nem violência, que dispõem o corpo ao esforço e o espírito à disciplina, necessários à vida” (PEIXOTO, 1926, p. 11).

Então, parece-me o momento de retomar alguns aspectos, costurá-los, para que alguns outros possam ser articulados. A preocupação com o contexto sanitário de alta prevalência de doenças infectocontagiosas é a característica que mais se destaca no documento de 1941, nos livros de Peixoto e de Fontennelle. Ela é a característica que rege, em boa parte, aquilo que se projeta enquanto funções sanitárias para a Educação Física através da disciplina de Higiene no currículo durante os primórdios da ESEF. Um dos aspectos que já comentei foi a articulação de “educação física” e “educação moral” na busca de um corpo que precisa ser educado para ser saudável, que precisa aderir a regras de conduta, que precisa introjetar hábitos. Ocupar-se do

corpo na escola através de exercícios é uma estratégia que busca valorizar a necessidade de se olhar para o próprio corpo e conscientizar-se de que os hábitos adotados o constituem. Portanto, é função sanitária da educação física no ambiente escolar dar visibilidade ao corpo. O corpo, estando em evidência, pode ser alvo de intervenção, de disciplina. A necessidade de cuidar do corpo não ocorre de qualquer forma, mas a partir de orientações prescritivas.

Os exercícios serão prescritos conforme a idade e o sexo, exigindo turmas que estejam no mesmo “nível” de desenvolvimento, e que tanto o tipo de atividade quanto sua intensidade sejam adequados a ele. Mas também serão prescritos de acordo com o clima, indicando, por exemplo, exercícios de longa duração quando frio e de curta duração quando calor. É essa interface “científica”, subordinada aos conhecimentos dos sistemas orgânicos do corpo indicados e supervisionados por médicos, que orienta a organização das atividades que devem ser promovidas na educação física escolar conforme a Higiene. Se retomarmos a posição de Paiva (2004) de que a Educação Física é tributária do pensamento médico-higienista mais por sua escolarização do que por sua biologização, não podemos ignorar que ambas estão bastante articuladas nesse período.

Podemos, ainda, compreender que a atenção destinada a informações sobre doenças infectocontagiosas e a cuidados com banho, com a utilização de sabão, cuidados com os olhos, com a boca etc. na disciplina de Higiene lecionada nos primórdios da ESEF, alocavam a Educação Física em lugar privilegiado para promoção de uma educação higiênica voltada à evitação do contágio. A seleção de conteúdos que preenchem o documento de 1941 e a importância que concede à educação higiênica e à prescrição de hábitos, bem como a prerrogativa de ser a “educação física” supervisionada por médico escolar, levam a considerar que entre as funções sanitárias projetadas para a Educação Física pela disciplina de Higiene está a de repassar aos educandos o que prescreve a Medicina; algo como um papel de sucursal que possui certa autonomia, mas que reproduz, em grande parte, a programação da matriz. Por outro lado, podemos considerar que a existência de outras disciplinas no currículo voltadas especificamente para a Anatomia e a Fisiologia contribuíram para que os conteúdos da disciplina de Higiene lecionada na ESEF/UFRGS, em seus primórdios, tenham dedicado mais espaço a assuntos relacionados à “educação higiênica” do que a “bases científicas” do exercício físico ou do trabalho muscular presentes, por exemplo, nos livros de Peixoto e Fontennelle.

Se a função sanitária projetada para a Educação Física no ambiente escolar se dá, em grande parte, pela articulação com uma educação higiênica, em espaços não escolares ela é

pautada principalmente pela ideia de garantir um corpo que seja saudável/produtivo. Nesse sentido, a preocupação do pensamento médico-higienista relacionada ao modo como o meio afeta a saúde de indivíduos e coletivos reflete naquilo que é ensinado na disciplina de Higiene para a Educação Física. Ao especificar locais de práticas desportivas e de exercitação, projeta-se para a Educação Física a função de garantir a salubridade desses locais, evitando que se constituam como espaços de contágio de doenças infecciosas, mas também que ofereçam risco de lesões (cacos de vidro em uma caixa de areia, por exemplo). Precisam ser observados, entre tantos outros elementos, que os espaços sejam ventilados e que não haja contaminação do solo ou da água de piscinas. Se a intervenção com crianças evoca um entrelaçamento com a educação higiênica, a intervenção com adultos é associada mais à necessidade de regular a intensidade e a duração das atividades para que não haja prejuízos ao corpo do trabalhador, mas, pelo contrário, que se potencialize seu corpo em sua força de trabalho.

Retomados esses aspectos, há outros três que julgo necessário abordar: a relação com a eugenia nos documentos do período; a regulação diferenciada de exercícios para mulheres; e a relação positiva com ambientes de práticas desportivas e de exercitação. Começemos pelo último. Geralmente, a função sanitária desenhada na relação das práticas desportivas e de exercitação com os ambientes em que são desenvolvidas está atrelada à garantia de que não haja contágio de alguma doença ou ocorra alguma lesão. Prever e evitar aquilo que pode ser evitado em relação a esses aspectos. Contudo, em alguns momentos, é feita também uma relação positiva entre as práticas e seus meios. Isso ocorre, sobretudo, pela concepção de que ambientes fechados, e o ambiente urbano de modo mais amplo, são insalubres, poluídos, maléficos à saúde. Em alguns momentos, a Educação Física é apresentada como favorecedora do contato com a natureza, com o ar puro e com o sol, que proporcionariam importantes benefícios à saúde. É nesse contexto que são convocadas ao conteúdo ministrado na disciplina as colônias de férias, de cujos objetivos é destacado o de afastar-se do ambiente insalubre das cidades. Recortei algumas passagens ilustrativas:

Os locais esportivos devem obedecer as regras de higiene rigorosas ditadas para os exercícios físicos não só ao ar livre, como também em locais abrigados. Quando praticados os exercícios físicos ao ar livre, os locais, a eles destinados, devem ser, de preferencia, afastados dos centros das cidades, onde o ar é mais puro e a ausência de poeira melhor assegurada. Entretanto, não devem ser escolhidos os terrenos completamente desabrigados; ao contrario disso, eles devem ter arborização nas suas imediações, não só para que favoreça a purificação do ar, como porque serve de abrigo e de descanso para os desportistas.

O campo esportivo situado nas vizinhanças prejudiciais de esgotos, fossas, cavaliças, baias, estábulos etc., é, muitas vezes, responsável por grande número de moléstias infecciosas como o tétano.

O estádio deve ser largamente beneficiado pelo sol, não só porque o sol tem a propriedade de exterminar os micróbios do solo, como também porque atua sobre os corpos dos esportistas, abrigando-os, assim, a uma helioterapia natural (RIO GRANDE DO SUL, v. 3, 1941, p. 19-20).

Passemos ao ponto seguinte. Para ele precisamos retomar a preocupação “científica” dos médicos-higienistas em prescrever atividades adequadas face às diferenças de organismos. No caso das diferenças de idade, consistia em prescrever atividades de forma a respeitar e favorecer o desenvolvimento corporal. No caso das mulheres, a diferenciação, justificada em parâmetros “científicos” do pensamento médico-higienista, está atrelada a noção de que se precisa preservar e favorecer um corpo que tem diferenças estruturais, mas que tem, também, sua concepção de saudável atrelado a parâmetros de beleza e, mais do que isso, a um papel social a ser desempenhado, o de mãe. Nesse sentido, as regulações passam por coibir a prática de lutas devido à fragilidade da parede abdominal, de exercícios de força para evitar a masculinização ou de exercícios de longa duração para evitar prejuízos à ovulação. Afinal, segundo Peixoto (1926, p. 27), “se todas as idades e sexos podem dar-se a exercícios físicos adequados, há entretanto condições restrictivas”. Essa preocupação com o corpo/papel mãe vai aparecer desde a idade escolar, constituindo um objetivo da educação sanitária escolar, como podemos visualizar em trecho retirado do livro de Fontennelle: “instruir as crianças nos princípios da hygiene, procurando criar bons hábitos de vida, e iniciar as meninas nos primórdios da arte de ser mãe” (FONTENNELLE, 19--, p. 19). A preocupação em educar as meninas para serem mães ocorre não apenas para garantir que seus corpos sejam saudáveis para procriação, mas também para serem responsáveis pela educação higiênica das crianças no período que antecede ao escolar. De forma que

as mães devem ser instruídas e estar aptas para formar convenientemente os primeiros hábitos da creança (alimentação, sono e asseio) e implantar-lhe cedo o domínio de si própria, dos seus instintos, a responsabilidade dos seus atos, a conformação com as regras sociais, o respeito aos direitos dos outros (RIO GRANDE DO SUL, v. 3, 1941, p. 11).

Por fim, a eugenia, que, através de seu discurso, influencia muito do que se apregoa acerca do papel de mãe imposto às mulheres, tratado no ponto anterior. A eugenia está presente no documento de 1941 através de algumas aparições e considerações sobre hereditariedade. Apresenta-se, inclusive, entre os objetivos da hygiene: “ensinar e executar os princípios da eugenia e da puericultura, isto é, da formação e criação dos filhos, nas melhores condições”

(RIO GRANDE DO SUL, v. 3, 1941, p. 2). Se visualizarmos a passagem a seguir, podemos inferir que os benefícios da exercitação física eram concebidos como potenciais legados hereditários:

Pela hereditariedade, os seres vivos tendem a transmitir os seus atributos a descendência. A ciência já tem feito interessantes pesquisas sobre esse assunto, já tendo sido feitas descobertas várias leis que regulam a repetição de atributos físicos, mentais e morais”. (RIO GRANDE DO SUL, v. 3, 1941, p. 2).

Cabe lembrar que Fontennelle dedica um capítulo à “higiene da raça” e que a principal diferença entre a edição de 1917 e a edição de 1926 do livro de Peixoto é a inclusão de um capítulo voltado a “higiene da espécie”. Em diferentes momentos do documento de 1941 e do livro serão feitos comentários em torno da necessidade de se preocupar com a raça, em combater a degenerescência, em criar um povo forte para uma nação próspera etc. Além de uma prerrogativa de repetição de atributos físicos, a Educação Física é acionada em seu entrelaçamento com a educação moral. Não raramente se encontra passagens nos documentos do tipo:

O cuidadoso respeito ao pudor, tanto na prática individual, como nas manifestações públicas, constitui um sustentáculo da moralidade, dos bons costumes e hábitos de decência social e a lei estabelece penalidades para os que ofendem esses princípios. Certas atitudes contrárias a moralidade, revelam tratar-se de indivíduos degenerados, que nem sempre são responsáveis, e, por isso, não podem conviver em sociedade. [...] Os desvios de normalidade, devem ser reconhecidos e tratados precocemente (RIO GRANDE DO SUL, v. 3, 1941, p. 11).

A educação moral da eugenia pode ser compreendida a partir do combate da degenerescência da raça através de uma hereditariedade patológica. Algo que é ilustrado da seguinte forma: um alcoolista terá um filho idiota, e esse, por sua vez, felizmente, não gerará frutos. É nesta interface que são acionados um conjunto de conteúdos da disciplina de Higiene para o curso superior de Educação Física denominados de hábitos nocivos, que abordará alcoolismo, sífilis e outros “desregramentos da vida”. Podemos encontrar citadas, também, algumas práticas do movimento eugênico que nada têm de educativas, como proibição de determinados matrimônios, segregação e esterilização de deficientes e de alguns tipos de doentes, como epiléticos e sifilíticos.

Tendo desenhado as funções sanitárias projetadas pela disciplina de Higiene nos primórdios do curso de Educação Física, passo a analisar alguns de seus movimentos e transformações nos documentos que compõem os recortes temporais sucessivos.

Tanto no Plano de Ensino de 1972, sob a regência ainda de Poli Marcellino Espírito, quanto na Súmula da Disciplina de 1974 e 1975, sob regência de Luiz Francisco Terra, e no Plano de Curso de 1975, sob a regência de Luiz Francisco Terra e colaboração de Ernani Saldanha Camargo, o livro de Afrânio Peixoto, bem como o de Fontennelle, deixam de ser referenciados, e nem constituem recomendação de leitura. A principal referência será o *Tratado de Higiene* de João de Barros Barreto, mas algumas outras leituras passam a ser recomendadas também. O *Tratado de Higiene* de Barreto (1956) tem uma estrutura parecida e aborda conteúdos muito próximos com o livro de Peixoto, no entanto sua organização parece demonstrar uma maior delimitação da estruturação da própria Higiene. Enquanto Peixoto tem a quarta edição de seu livro dividida em dois volumes, um destinado a higiene geral e outro a medicina preventiva, Barreto estrutura seu Tratado em três partes: Saneamento, Higiene e Medicina Preventiva. As duas primeiras compõem o primeiro volume, e a terceira o segundo volume do Tratado.

Chamei o recorte temporal que compreende estes documentos de 1972 a 1975 de transicional, pois, apesar de apenas o primeiro documento ser referente à docência de Poli Marcellino Espírito, não há alterações significativas nos que o sucedem. Chamo-o de transicional, também, pois o professor regente é o mesmo dos primórdios da ESEF/UFRGS, mas a disciplina de Higiene já está em um contexto institucional diferente, afinal a ESEF fora incorporada pela UFRGS e a disciplina passara a ser oferecida pela Faculdade de Medicina. Contudo a estrutura e o conteúdo da disciplina, bem como as funções sanitárias projetadas para a Educação Física, assemelharam-se muito ao disposto no documento de 1941⁹³. Falo em transição, ainda, pois o professor Ernani Saldanha Camargo assumiu a disciplina em 1975 e manteve-se na regência até 1987, imprimindo algumas alterações mais significativas e sistemáticas, mas a principal referência para disciplina continua sendo o Tratado de Barreto.

⁹³ Reforça, nesse sentido, passagem, já comentada anteriormente, da biografia de Poli Marcellino Espírito que traz um relato de uma aluna da primeira turma do curso de Educação Física. Ela afirma que seu filho formara-se em Educação Física já após a aposentadoria de Poli e que ele trabalhou com os mesmos polígrafos de Higiene que ela trabalhara (SCHNEIDER, 1986).

Uma primeira mudança notável é que, entre o documento de 1941 e o de 1972, o termo “educação física” vai receber muito mais atenção, demonstrando uma maior consolidação enquanto campo acadêmico. Ela é acionada, nesse estatuto, inclusive entre os objetivos específicos da disciplina disposto no Plano de Ensino de 1972: “Particularizar os aspectos da Higiene relacionados com a Educação Física” e “Desenvolver o estudo tendo em vista os efeitos biológicos e o interesse da Educação Física nas condições de saúde”.

Para compreender melhor o entremeio, como Poli e Ernani foram membros fundadores da Sociedade de Higiene e Saúde Pública do Rio Grande do Sul, decidi buscar por produções ligadas a esta entidade para visualizar se ela, enquanto representativa da Higiene, ocupava-se em produzir sobre “educação física”. A entidade é fundada em 1939 e suas atas foram publicadas, sistematicamente, no periódico Arquivos do Departamento Estadual de Saúde. Revisei as atas até o ano de 1945 (RIO GRANDE DO SUL, 1940; 1941; 1942; 1943; 1944; 1945) e não localizei menções ou referências ligadas à “educação física”. Busquei, então, pelos congressos promovidos pela entidade para verificar se havia produções acerca da “educação física”, se havia professores de educação física⁹⁴ participando ou outras possíveis interfaces. Nada encontrei entre as temáticas orientadoras dos eventos ou mesmo entre os trabalhos livres. Revisei, ainda, o evento da entidade nacional da Higiene, organizado em Porto Alegre alguns anos antes, e aquele que o sucede em Belo Horizonte, tendo resultados semelhantes. No entanto, parece-me importante observar que o contexto escolar também recebe pouca atenção, e mesmo a educação higiênica/sanitária começa a ser apregoada a outro contexto de intervenção. Também o termo educação higiênica, que se alternava com educação sanitária anteriormente, deixa de ser utilizado em favor do segundo. Outros profissionais participam do evento, como odontólogos, enfermeiros, assistentes sociais, mas sempre na interface com serviços de saúde. Elaborei um quadro para ilustrar ao leitor as temáticas e reforçar o argumento apresentado:

⁹⁴ O 1º Congresso Sul-Riograndense de Higiene (1957) teve 116 participantes, dos quais 79 eram médicos, 10 enfermeiros, 6 assistentes sociais, 12 engenheiros, 4 farmacêuticos, 4 dentista e 1 químico. Ou seja, não havia professores de educação física ou outros educadores participando.

Quadro 5 – Temáticas de eventos das sociedades de Higiene.

1º Congresso Sul-Riograndense de Higiene ⁹⁵	2º Congresso Sul-Riograndense de Higiene	XIX Congresso Brasileiro de Higiene	Anais do X Congresso Brasileiro de Higiene
Porto Alegre, 20 a 26 de outubro de 1957	Porto Alegre, 20 a 26 de setembro de 1959	Porto Alegre, 4 a 11 de novembro de 1951	Belo Horizonte, 19 a 25 de outubro de 1952
Temas oficiais: - Saneamento do meio; - Endemias rurais no Rio Grande do Sul; - Organização de serviços de proteção materno-infantil; - Hospital: saúde pública e serviço social; - Temas livres.	Temas oficiais: - Aspectos atuais da luta contra a tuberculose; - Novos rumos da campanha contra a hansenose; - Saneamento do meio; - A educação sanitária nos programas de saúde pública; - Atribuições e inter-relações do Serviço de Enfermagem e do Serviço Social, e destes com o Serviço Médico, em Saúde Pública; - Temas livres.	Temas oficiais: - Programa de trabalho das unidades sanitárias; -Epidemiologia e profilaxia; - Organização da luta antivenérea; - Requisitos sanitários para habitação popular; - Livre.	Temas oficiais: - Planejamento, organização e administração de serviços médico-sanitários e hospitalares; - Problemas de alimentação; - Epidemiologia e profilaxia; - O B. C. G na premunicação da tuberculose e da lepra; - Livre.

Se outros pesquisadores encontraram, em seu *corpus*, higienistas e entidades científicas da Higiene se ocupando em produzir cientificamente sobre “educação física”, o mesmo parece não ocorrer no contexto do Rio Grande do Sul. Há de ressaltar, no entanto, que a referência a essas preocupações geralmente são de períodos pregressos ou contemporâneos à criação da ESEF/UFRGS. Paiva (2004), por exemplo, ao analisar as teses da Faculdade de Medicina da UFRJ buscando por discussões acerca da Educação Física e temas afins, nada encontra após 1928. Mesmo Poli Marcellino Espírito, que ocupa papel de destaque nos primeiros anos da Sociedade de Higiene e Saúde Pública do Rio Grande do Sul e que permanece por mais de 30 anos lecionando a disciplina de Higiene para o curso superior de Educação Física, não se ocupa com a produção de textos científicos sobre a relação Higiene e a atuação profissional da Educação Física. Até o pequeno livro que escreve intitulado *O exercício físico na prevenção de distúrbios geriátricos* (ESPÍRITO, 1971) está mais direcionado ao público em geral, descrevendo e ilustrando uma sequência de exercícios ginásticos a serem desenvolvidos e argumentando sobre seus benefícios.

Mesmo quando o contexto escolar aparece em documentos das sociedades de Higiene, “educação física” não aparece e as preocupações estão mais voltadas para a inspeção médica, exames para detectar deficiências, controle de infecções e estado nutricional. Mesmo para tratar de educação higiênica (ou educação sanitária), começa-se a dar enfoque a sua promoção em

⁹⁵ Poli Marcellino Espírito é relator do 3º tema oficial: Organização de serviços de proteção materno-infantil.

outro contexto. Ernani Saldanha Camargo, que assumirá a disciplina de Higiene na ESEF/UFRGS em 1975, apresenta uma série de trabalhos⁹⁶ no 2º Congresso Sul-Riograndense de Higiene em 1959, nos quais, apesar de tratar em parte da importância da educação sanitária nas escolas, defende a necessidade de criar a função de Educador Sanitário e de promover Educação Sanitária a partir dos serviços de saúde.

Todos os funcionários de qualquer especialidade tem em suas funções rotineiras a oportunidade de fazer EDUCAÇÃO SANITÁRIA INDIVIDUAL [...], mas não somente para essa clientela que frequenta a Unidade de Saúde deve-se pensar em programas educativos. Principalmente para o restante da coletividade em seus variados grupos visando fazer da saúde um patrimônio da coletividade (CAMARGO, 1959, p. 161).

Diante dessa falta de preocupação das sociedades de Higiene com a “educação física” nesse período, e diante da diminuição do olhar para o contexto escolar, há de se questionar, então, de que forma faz sentido manter uma disciplina de Higiene na formação superior em Educação Física?

É preciso retomar, antes de investir em respostas, a mudança pelo qual passa a disciplina no contexto institucional. Para compreender o processo, faz-se necessário colocar em suspensão a associação entre Higiene e Educação Física e reorganizá-la como Medicina e Educação Física. Conseqüentemente, entrará em questão se Higiene ainda se sustenta dentro da própria Medicina. É preciso que fique claro que a presença da Higiene no currículo nas décadas de 1970 e 1980 é, ainda, uma obrigatoriedade, determinada pela Resolução CFE n. 69/1969. Mesmo que médicos não tivessem interesse em se fazer presentes na formação superior em Educação Física, existe a demanda institucional, determinada pela prerrogativa legal, que exige a oferta da disciplina de Higiene, pois ela é uma das que compõem seu currículo mínimo. Assim, interrogar se manter a disciplina faz sentido poderia dar vez a uma questão mais ajustada: que sentidos se constituem ao ofertar a disciplina neste período? Voltemos à organização do departamento ao qual a disciplina de Higiene será vinculada após a federalização da ESEF. Como já tratado anteriormente, a ESEF foi federalizada, tornou-se unidade da UFRGS, em 1970. A Reforma Universitária de 1968, promovida durante o regime militar, acabou, ao menos na UFRGS, com o sistema de cátedras e instituiu o sistema departamental. Ou seja, a organização da

⁹⁶ Os títulos dos trabalhos apresentados por Ernani Saldanha Camargo no evento são os seguintes: “Unidades sanitárias e educação sanitária”; “Educação de Saúde escolar. Questionário para investigação e avaliação”; “Educação Sanitária Rural e de Comunidade Rural. Plano de Trabalho”; “O professor rural e a educação de saúde na escola”; “Educação Sanitária nos Programas de Saúde Pública”; “Educação Sanitária Escolar – Metodologia da Participação estudantil nos programas”.

Universidade, sobretudo a vinculação dos professores e a oferta das disciplinas, passou a ocorrer a partir de departamentos. A disciplina de Higiene passou a ser oferecida por um departamento, recém-criado, vinculado à Faculdade de Medicina, o Departamento de Medicina Preventiva, Saúde Pública e Medicina do Trabalho, cujo primeiro chefe foi Poli Marcellino Espírito, federalizado junto com a ESEF. A Higiene, que outrora fora cátedra na Faculdade de Medicina, não foi representada no longo título do Departamento, mas se manteve no nome de três das disciplinas oferecidas por ele: Higiene, para o curso de Educação Física; Higiene Social, para o curso de Farmácia; e Higiene e Segurança do Trabalho, oferecida para as Engenharias. No entanto, chama a atenção o fato de que o termo Higiene já não é utilizado para designar disciplinas oferecidas para os cursos de Medicina e de Enfermagem. Para o curso de Enfermagem são oferecidas as disciplinas de Saneamento, Saúde na Comunidade e Epidemiologia; para o curso de Medicina é oferecida a disciplina de Medicina Preventiva.

Se tomarmos por referência a organização do *Tratado de Higiene* de João de Barros Barreto, que será a principal referência para a disciplina de Higiene nas décadas de 1970/1980, podemos perceber, também, uma maior diferenciação e valorização enquanto campo específico de cada uma das partes que constituíam o todo do Tratado: Saneamento; Higiene; Medicina Preventiva (Doenças Transmissíveis). Muitos dos assuntos dos quais se ocupavam os médicos higienistas de outrora deslocam-se da formação médica para outras profissões (PAIVA, 2004, p. 72) ou, mesmo dentro da Medicina, são apropriadas ou recicladas por outras especializações ou por novas que vão sendo criadas. Por exemplo, a tese de Poli Marcellino Espírito tem por temática principal a arquitetura escolar, a organização dos espaços da escola e sua salubridade. A temática de sua tese dificilmente seria tratada por médicos atualmente, estando mais próxima da arquitetura ou da engenharia civil. Muitos dos aspectos ligados ao controle do meio ambiente (água, dejetos, solo etc.) que preocupavam higienistas fazem mais sentido no curso de Engenharia Ambiental que hoje é oferecido na UFRGS. Se olharmos para os desdobramentos dentro da própria medicina, podemos atrelar, por exemplo, saberes e práticas sobre maternidade e infância ligadas à pediatria e à obstetrícia; ou aspectos relacionados ao trabalho à medicina do trabalho. A preocupação dos higienistas com as doenças transmissíveis ou com a prevenção de doenças em geral constitui uma Medicina Preventiva, que pode ser tomada por base, com as mudanças de concepção de saúde e assistência, para uma Medicina Social⁹⁷ ou para Medicina da Família e Comunidade.

⁹⁷ Atualmente, o Departamento de Medicina Preventiva, Saúde Pública e Medicina do Trabalho chama-se Departamento de Medicina Social.

O abandono progressivo do termo Higiene no contexto médico não pode ser encarado apenas pela diluição das temáticas das quais se ocupava em outros campos de saberes. É preciso, também, questionar sua incapacidade de se transformar frente às mudanças da assistência em saúde, mas sobretudo do perfil epidemiológico da população. A Higiene teve como marco os achados de Louis Pasteur (1822-1895) que deram base à teoria microbiológica e fortaleceu-se, enquanto vertente na Medicina, pelos sucessos no combate às doenças infectocontagiosas. Como citei anteriormente, autores com Afrânio Peixoto chegam a apresentar Higiene como a “nova medicina”. Seu sucesso pode ser tomado como seu “carrasco”. A difusão dos conhecimentos da educação higiênica em relação ao asseio corporal, os avanços nas condições de saneamento básico, o aumento da estrutura de vigilância sanitária e os avanços no campo medicamentoso tiveram tamanho sucesso refletido nas taxas de mortalidade que desencadearam um processo de “virada epidemiológica” e de “virada demográfica”. A retórica que se impõe é: até que ponto é possível distanciar Higiene de seu “sucesso”, de seu principal ponto de abordagem e adequá-la a um novo contexto sanitário que se apresenta?

E a escola? E a Higiene Escolar frente a esses desdobramentos? Este era o ponto ao qual queria chegar. Ao buscar pelas especialidades médicas nos *sites* do Conselho Federal de Medicina (CFM) e do Conselho Regional de Medicina do Rio Grande do Sul (CREMERS)⁹⁸, não encontrei menção a uma Medicina Escolar, como também Higiene não é mais utilizada. Como entender, então, o título da biografia de Poli Marcellino Espírito, pioneiro da “Medicina Escolar”? A utilização que a Medicina fez do sistema escolar deixou de ser necessária? Provavelmente, o crescimento da oferta de serviços de saúde, bem como sua descentralização, contribuíram para que muito do que se propunha na Inspeção Médica Escolar, ou em uma Medicina Escolar, pudesse ser desenvolvido em outros espaços de assistência à população. Aquilo que outrora enuncia Poli Marcellino Espírito, “a escola ainda é o melhor lugar para infundir uma consciência sanitária”, dá sinais de enfraquecimento. Se a Medicina recicla saberes da Higiene e abandona a própria denominação como agregadora de um conjunto de saberes, se a medicina se afasta da escola e deixa de ser responsável por supervisionar as práticas da Educação Física na escola, que funções sanitárias podem ser projetadas por uma disciplina de Higiene, lecionada por médicos, no curso superior de Educação Física?

⁹⁸ Os conselhos possuem, em sua organização, câmaras técnicas, a partir das quais se tratam aspectos relacionados às especialidades médicas.

A principal mudança que ocorre entre o recorte que chamei de transicional e o recorte que agrega os documentos do período em que Ernani Saldanha Camargo será o regente da disciplina é justamente este afastamento do contexto escolar e a crescente valorização de aspectos relacionados a serviços de saúde e a sua organização sistêmica. Algo que, em um primeiro momento, pode ser relacionado com a própria trajetória biográfica dos docentes. Enquanto Poli exerceu função de Inspetor Escolar, atuou em uma série de projetos junto a escolas, foi docente de diversos cursos de formação de normalistas e de cursos superiores de formação de professores, Ernani atuou na chefia do departamento de higiene de diversos municípios⁹⁹, foi chefe do Centro de Saúde Modelo em Porto Alegre, foi docente de Higiene e de Medicina Preventiva nos cursos de Medicina da UFPel e da UCS¹⁰⁰ e diretor da Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul. É quando ocorre essa mudança de professores que poderá ser visualizada, de forma mais clara, a diferença que gerou na disciplina a sua saída da ESEF e a vinculação ao Departamento de Medicina Preventiva, Saúde Pública e Medicina do Trabalho.

Podemos encontrar essa transição nos próprios objetivos que Ernani irá apresentar em seus Planos de Ensino para a disciplina: “Proporcionar os elementos básicos destinados a desenvolver e divulgar a Medicina aos profissionais de Educação Física, considerando-os como integrantes de uma equipe de Saúde”. Como pode ser verificado em quadro anterior, os congressos de higiene continuaram preocupados com os intervenientes do meio na saúde (saneamento) e com doenças transmissíveis, mas cresceu a preocupação com aspectos ligados à organização de serviços de saúde variados e de sua composição como sistema. Ao apresentar os professores de Educação Física com integrantes de equipes de saúde e, como pode ser visualizado através dos trabalhos dos alunos de Ernani, valorizar, entre os conteúdos, aspectos relacionados a “agências de saúde”, apresenta-se a constituição de um novo espaço de atuação da Educação Física ou, ao menos, projeta-se na disciplina uma atuação em serviços de saúde.

Para tratar das funções sanitárias, parece-me inevitável considerar os locais para os quais elas são projetadas para serem exercidas. De forma que, nos primórdios da ESEF, dois campos de atuação se destacavam como espaços de atuação de profissionais de Educação Física nos quais essas funções seriam exercidas. O primeiro deles era composto por clubes sociais e esportivos. Para esse espaço de atuação, destaca-se mais do que outras a função sanitária de evitar que ocorresse contágio de doenças infecciosas e evitar que ocorressem lesões.

⁹⁹ Viamão, Guaíba, Gravataí, Canoas, Caçapava, Dom Pedrito.

¹⁰⁰ Foi docente de Medicina e Saúde Pública, também, na Escola Latinoamericana da OEA (1954-1957) na Venezuela. Foi docente ou ministrou cursos em outros países: Colômbia, Chile, Equador, Argentina, Uruguai.

Obviamente, essa afirmação é reducionista. Anteriormente, tratei de aspectos outros que se constituem como funções sanitárias que circunscrevem a atuação neste campo, e mais adiante tratarei de algumas mudanças atreladas a elas. Agora, estou tentando dar visibilidade ao movimento que ocorre de afastamento do que se constituiu como o segundo campo de atuação projetado, nos primórdios da ESEF, para o exercício das funções sanitárias, a escola, e da emergência de um outro, serviços de saúde.

Tematizar serviços de saúde em um contexto sanitário no qual a oferta e a descentralização da assistência são emergentes faz muito sentido para a Medicina Preventiva e para o departamento da Universidade ao qual a disciplina está vinculada. No entanto, um ponto que entra em xeque quando Ernani apresenta os professores de Educação Física como integrantes de equipes de saúde e trata de serviços de saúde e de sua organização sistêmica é que este não é um campo de atuação instituído para seus profissionais. Em um dos trabalhos apresentados pelos alunos de Ernani encontrei menção à atuação de professores de Educação Física no Hospital Psiquiátrico São Pedro enfatizando o “constatável benefício da prática de esportes por pacientes com distúrbios mentais”. De fato, alguns hospitais, nessa época, passam a organizar Serviços de Recreação Terapêutica, mas ainda são poucas experiências em serviços de saúde, estão distantes das práticas de saúde na comunidade e pouco ou nenhum entrelaçamento resguardam com a Medicina Preventiva. Pode-se dizer que, ao tomar por campo de atuação os serviços de saúde, nos quais não há profissionais de Educação Física atuando nessa época, as projeções de funções sanitárias passaram a ter problemas de foco.

Tendo tratado dessa mudança de “tela” em que se projetam as funções sanitárias, é possível adentrar outras movimentações atreladas. Algumas já ocorrem no retrato temporal que chamei de transicional e se acentuam no período de regência de Ernani. Outras emergem de forma mais atrelada justamente na relação com serviços de saúde e mudanças na organização da assistência. Para visualizá-las, foi produtivo analisar os trabalhos apresentados pelos alunos de Ernani na disciplina. Apesar de não figurarem entre as recomendações de leitura nos planos de ensino deste professor, dois livros foram acionados com grande frequência pelos alunos para elaboração de seus trabalhos. Apesar de muitos deles reproduzirem literalmente partes de livros sem fazer a devida referência, é interessante observar o que eles selecionaram como informações que lhes pareceram importantes. O primeiro era uma publicação institucional do Ministério da Educação e Cultura intitulado *Higiene e Socorros de Urgência*, do qual eram aproveitadas, principalmente, informações ligadas ao saneamento de espaços de prática desportiva.

De um modo geral, as aplicações práticas da higiene à Educação Física e aos desportos, não visam apenas a conservação do homem nas melhores condições possíveis de saúde e o aperfeiçoamento de suas qualidades naturais. É necessário também, que sejam cumpridas as regras essenciais, nos diversos ambientes onde o homem pratica esporte, com o objetivo de que, a ele, seja proporcionada segurança e o conforto imprescindíveis, para que possa cumprir as suas atribuições, nas melhores condições possíveis e com o maior rendimento. [...] Devemos, pois, levar em consideração, o meio em que vive o atleta ou o desportista, e analisar as principais circunstâncias de ordem higiênica, a ele ligadas (MEC, 1967, p. 64).

De modo que a função sanitária de controlar os espaços de prática para garantir o não contágio e evitar lesões mantém-se do período anterior e, mais do que isso, ganha ainda mais atenção, de forma que as preocupações com o ambiente enquanto interveniente de saúde são mais direcionadas e mais restritas a este aspecto.

O segundo livro bastante utilizado pelos alunos é de autoria de Waldemar Areno e tem por título *Higiene Aplicada a Educação Física*. O direcionamento deste livro, provavelmente, agradou aos alunos, pois diversos trabalhos contam com citações literais dele. De fato, a partir de sua leitura e das seleções que os alunos fizeram de seu conteúdo, ele ajudou-me a compreender algumas mudanças em compreensões que fundamentavam funções sanitárias projetadas para a Educação Física nos primórdios da ESEF. Quero inicialmente destacar dois deles, o primeiro na interface com a eugenia e o segundo na interface com as doenças infectocontagiosas. Em relação à eugenia, Areno valorizará ainda práticas como exame pré-nupcial, esterilização e segregação de deficientes, mas irá confrontar a posição, que está enunciada no documento de 1941, de que atributos físicos conquistados pela exercitação serão transmitidos aos filhos proporcionando uma melhoria da raça.

Todos nós possuímos uma herança biológica, um patrimônio legado pelos nossos antecessores e que será transmitido aos nossos descendentes (ARENO, 1949, p. 29).

É necessário conceder a eugenia a sua preponderante importância e o seu verdadeiro significado. Não há como confundi-la com a Higiene e até com a Educação Física, e só porque num sentido mais genérico, sejam consideradas como servindo para melhorar a raça, o que não é verdadeiro (ARENO, 1949, p. 34).

A educação física é elemento indissociável da educação, é uma das partes dela e a educação não se transmite por herança. Os filhos de ginastas ou desportistas não usufruirão qualquer vantagem genética, em virtude do passado dos pais. Não há assim ação sobre as células germinadoras dos efeitos dos exercícios físicos sobre o organismo humano, efeitos que só alcançarão as células corporais, as células somáticas. E não deve portanto repetir a afirmativa errônea, de que a educação física se destina a “melhorar a raça” (ARENO, 1949, p. 32).

Areno chama a atenção, no entanto, para o fato de que há discordantes dessa posição que ele defende. Também no *Tratado de Higiene* de Barreto a eugenia faz algumas aparições, contudo não recebe um capítulo exclusivo com nas obras que foram referência para o documento de 1941. Uma das passagens mais vezes reproduzida do livro de Areno nos trabalhos dos alunos, e que pelo tom que adota também visa confrontar posições que circulavam, remete à relação entre a prática desportiva e a de exercícios com doenças infectocontagiosas:

É necessário um raciocínio esclarecido, para não julgar que pelo exercício físico se possam evitar as doenças infecciosas; a imunização é realizada evidentemente por outro caminho, as doenças não são evitadas, porém, as condições de defesa orgânica serão mais satisfatórias e o organismo melhor se defenderá dos possíveis agentes de agressão (ARENO, 1949, p. 11).

Apesar de o livro de Areno já poder ser considerado “antigo” para as turmas que cursam Higiene nas décadas de 1970 e 1980, já que ele data de 1949, os alunos o acionam, provavelmente, por se constituir em um material mais direcionado à Educação Física. A falta de produções, e mesmo a falta de direcionamento nas disciplinas lecionadas aos cursos superiores de Educação Física, é algo para o qual Aguiinaldo Gonçalves chama a atenção em seu artigo “Ensino de Higiene em faculdade de Educação Física: apreciações e relato de uma experiência decenal” (GONÇALVES, 1990), e que, segundo ele, podem gerar desinteresse dos alunos. Os investimentos que fiz em relação à Sociedade de Higiene e Saúde Pública do Rio Grande do Sul também denunciaram a falta de material mais direcionado. A utilização dessa referência mais antiga entra em diálogo, ou se coloca em tensão, com as questões emergentes na década de 1970 e 1980. O livro de Areno, por exemplo, concede bastante atenção ao ambiente escolar e à relação entre educação física e educação higiênica. É interessante observar, no entanto, que essas não serão as passagens mais acionadas pelos alunos.

No jogo de verdades, na economia discursiva, entre os documentos relacionados aos primórdios da ESEF e os documentos relacionados às décadas de 1970 e 1980, podemos ver algumas enunciações tornarem-se marginais, tais como praticar exercícios para que se produza um corpo mais disposto. Também conteúdos relacionados ao asseio corporal vão receber gradativamente menos atenção na disciplina lecionada à Educação Física, apesar de a principal referência literária, o *Tratado de Higiene* de João de Barros Barreto, conjugar exercícios físicos e asseio corporal em um mesmo capítulo. Podemos visualizar que algumas verdades entram em disputa, e o exemplo mais claro são os discursos em torno do corpo da mulher, seja na imposição de um papel de mãe, seja na concepção de uma inferioridade orgânica que lhe impõe restrições,

seja em termos de caracterização estética de feminilidade. Em relação ao primeiro, percebe-se que já não se dá mais ênfase, por exemplo, à educação de meninas para seu papel de mãe futuramente, mas, sim, ao preparo físico, por exemplo, para a condição de gestante e o momento do parto. Em relação a uma inferioridade física da mulher, Barreto (1956, p. 467) é bastante enfático ao afirmar que “ter iguais aos do homem, os exercícios físicos recomendáveis para a mulher, implica ignorar os ensinamentos da anatomia e da fisiologia”. Dirá que a mulher também precisa exercícios físicos, então precisam ser adaptados às suas condições, a sua força, que é menor. Nos trabalhos dos alunos de Ernani, podemos perceber que as verdades entram em disputa. Seleccionei dois trechos para demonstrar esta tensão. Curiosamente, o primeiro é utilizado por dois grupos compostos majoritariamente por homens, já o segundo por três mulheres e um homem.

Uma vez que é provada a inferioridade gímnica da mulher em comparação ao homem, é impossível aplicar a elas os mesmos exercícios aplicados a eles. Poderia ser provocado um excesso de desenvolvimento muscular, provocando o crescimento dos ossos e tirando a beleza e a graça peculiar às mulheres (Grupo 6, 1978/2; Grupo 6a, 1979/1).

Emancipada pela sociedade moderna, a mulher passou a desenvolver numerosas atividades que, até recentemente, estiveram reservadas ao sexo masculino. Também o esporte era domínio exclusivo dos homens, uma vez que credices e tabus de toda ordem impediam ou tolhiam o acesso das moças às práticas esportivas e até à educação física ministrada em escolas [...]. Acreditava-se, por exemplo, que a mulher que praticasse esporte caminharia para a masculinização e poderia até tornar-se estéril.[...] ainda que se torne uma atleta atuante, a mulher psíquica e fisiologicamente normal não perde seus atributos de feminilidades e nem a faculdade de procriação (Grupo 6b, 1979/2).

Apesar de o segundo trecho evocar um outro modo de olhar para o corpo da mulher e à feminilidade, a argumentação irá retomar aspectos do plano orgânico, mas em uma esfera genética. Argumenta-se que a confusão em torno da masculinização resultante de exercícios ocorre por causa da presença de mulheres masculinizadas em Olimpíadas, mas que isso ocorria por serem hermafroditas. Tal argumentação está certamente relacionada ao fato de que, antes de 1968, “o teste de sexo configurava-se numa anatomopolítica. As mulheres expunham seus corpos nus a um comitê de ‘peritos’, que julgavam e certificavam se sua morfologia era compatível com a feminilidade” (LESSA; VOTRE, 2013, p. 276). A partir das Olimpíadas de 1968, “o parâmetro genético adotado no teste de cromossomos indicava uma nova tecnobiopolítica de monitoramento e catalogação dos corpos femininos” (p. 276).

Por fim, o último aspecto que gostaria de desenvolver em relação às funções sanitárias projetadas durante as décadas de 1970 e 1980. É algo que já começa a emergir nos documentos

do recorte temporal que chamei de transicional, mas que vai assumindo um papel de discurso dominante a partir dos documentos do recorte em que Ernani é o docente responsável. É um processo que precisa ser associado à diminuição de atenção dada às doenças infectocontagiosas e ao asseio corporal. Se por um lado mantém-se, entre as funções sanitárias projetadas para a Educação Física, garantir a salubridade dos espaços desportivos (ventilação de ginásios, cloro na piscina etc.) e higiene de utensílios e vestuário¹⁰¹, por outro é preciso questionar o que vem a emergir ao confrontar uma associação direta entre prática de exercícios e evitação de doenças infectocontagiosas? Afinal, se o praticante de esportes expõe-se mais a micróbios do solo, precisa ter maiores cuidados de asseio por causa do suor etc., não seria anti-higiênico praticar esportes¹⁰²? Nos planos de ensino de Ernani e nos trabalhos de seus alunos, já não se apresenta a necessidade de disciplinar o corpo através de exercícios físicos para alcançar a disciplina do espírito, mas também não se restringe a uma ideia de praticar exercícios físicos apenas pela disciplina do corpo em si. A própria concepção de saúde muda, já não é mais pautada pela evitação e eliminação de doenças. Ela é confrontada nos trabalhos que trazem conceituação de saúde, em favor de outra atrelada a ideia de bem-estar. Quando essa temática era tratada, ela vinha acompanhada da afirmação de saúde como um direito dos indivíduos e como um dever do estado¹⁰³. O que também traz uma contraposição ao dever do indivíduo para com sua saúde em favor do bem do Estado que antes predominava.

Apesar de o *Tratado de Higiene* de Barreto, listado como principal referência, ter muitas páginas destinadas a listar etiologia, epidemiologia e profilaxia de um grande número de doenças infectocontagiosas, elas estarão restritas a uma aula no cronograma da disciplina. O que podemos ver em emergência é tanto a crescente preocupação com doenças crônico-degenerativas quanto uma certa mudança da tecnologia biopolítica que se estabelece aos agregar um conjunto de hábitos, a serem adotados, em torno de uma concepção de estilo de

¹⁰¹ “O calçado (tênis, sapatos de basquetebol, chuteiras e sapatos de pregos) têm de proteger os pés contra as ações nocivas do solo, proteger do frio, do calor e da umidade, ser perfeitamente ajustado para evitar compressão ou embaraço de movimentos, lembrar que sempre a eficiência do atleta depende, em grande parte, do calçado usado, trazê-lo sempre limpo, seco e engraxado (chuteiras e sapatos de prego), visando assegurar a sua flexibilidade, uso obrigatório de meias entre os sapatos e os pés (conservação e conforto) (Grupo 4, 1979/1).

¹⁰² “Este mesmo problema [asseio] é infinitamente mais grave no caso do atleta que pratica exercícios físicos e transpira abundantemente; que durante as atividades desportivas entra em contato direto com a poeira do solo ou mesmo com os detritos aí existentes, ficando com a pele contaminada por parasitos e germes da terra.” (MEC, 1967, p. 9).

¹⁰³ Atualmente, quando a afirmação de saúde como direito dos cidadãos e dever do Estado é feita em alguma produção científica, é feita referência à Constituição de 1988. Nos trabalhos da disciplina, ela aparece fazendo menção à Organização Mundial de Saúde. Apesar de não haver referência ao movimento de Reforma Sanitária, aquecido durante as décadas de 1970 e 1980, há de se considerar que o envolvimento de Ernani com a ESP/RS e com o sanitarismo trouxe reflexos à disciplina.

vida. Se nos livros de Peixoto e de Fontennelle as doenças que não eram infectocontagiosas aparecem de forma muito marginal e inominadas, no livro de Barreto, apesar de ainda marginais, já poderemos visualizar um maior investimento em alargar a perspectiva preventiva de doenças.

[...] Partindo do propósito limitado de fazer o controle de doenças contagiosas de origem bacteriana, estendeu-se a tôdas demais que, por um qualquer mecanismo, apresentam o característico transmissibilidade; e, assim, de etapa em etapa, veio a medicina preventiva a se ocupar com quase tôdas elas, doenças evitáveis, conhecem-se ou não, precisamente, os seus agentes etiológicos. As chamadas doenças degenerativas, compreendendo as que afetam o coração e os vasos, os rins e, também com os mesmos característicos, outros órgãos da economia, e com elas está o câncer englobado de parceria, marcam uma das mais recentes e promissoras expansões da medicina preventiva (BARRETO, 1956, p. XII).

É diante de uma mudança de perfil epidemiológico que se fará possível Poli Marcellino Espírito escrever um livro denominado *O exercício físico na prevenção de distúrbios geriátricos* (ESPÍRITO, 1971). Este pequeno livro ajuda a visualizar um afastamento da associação direta da prática de exercícios por adultos com a aptidão física para o trabalho e a emergência da associação entre praticar exercícios para conquistar aptidão física e garantir o bem-estar (saúde). Tanto neste livro como no Plano de Ensino de 1972 será apresentado, entre as referências, o livro *Aptidão física em qualquer idade* de Kenneth Cooper (1970).

A progressiva sedentariedade que se vai instalando em muitas camadas sociais, já pela natureza própria de atividades, já pela difusão de aparelhos domésticos que ocupam as horas de lazer, como as televisões e rádios, bem como as exibições cinematográficas e teatrais, e o uso crescente dos meios de transporte pessoais – entre outros motivos – estão levando grandes contingentes da população a uma insuficiente mobilização dos segmentos orgânicos, com prejuízos a saúde e bem-estar dos indivíduos que passam a ser acometidos de dores, inabilidades de movimento, perturbações neurocirculatórias e outras, que só com o exercício físico é possível remover. [...] Por tudo isso, cumpre realizar um trabalho de aplicação de exercícios físicos, especialmente como preventivos daquelas condições desfavoráveis ao organismo (ESPÍRITO, 1971, p. 1).

Existe uma passagem que vai do praticar exercícios para fortalecer o organismo, de forma que ele seja mais resistente a infecções e mais potente para o trabalho; ao não praticar exercícios resultará em doenças, em que o sedentarismo é pintado como vilão. Mantém-se na disciplina, ao abordar os benefícios do exercício, uma apresentação consubstanciada em saberes anatomofisiológicos da seguinte forma em um grande número dos trabalhos: ativa a circulação, excita a respiração, favorece a digestão, ativa funções hepáticas, facilita a excreção renal e as funções cutâneas, alisa a pele, mantém as vísceras em boa posição e excita o sistema nervoso.

Esse formato de abordar o “físico” de forma dissecada e analisar os benefícios da prática de exercícios por sistemas (circulatório, respiratório etc.) não é novidade, é algo que vem desde os primórdios da disciplina, contudo ele já não é mais suficiente. Passam a ser convocadas afecções no corpo decorrentes de não praticar exercícios tais como obesidade, doenças coronarianas etc.

A rarefação de conteúdos ligados à educação sanitária de forma mais ampla, juntamente com a rarefação de aspectos ligados à escola, o aumento de atenção dado à interface entre exercícios e aspectos anatomofisiológicos e a crescente preocupação com doenças crônico-degenerativas, pode ter resultado em algo que foi observado por Gonçalves (1990): uma sobreposição de conteúdos com outras disciplinas do currículo. Ainda, pode-se constatar que ao projetar a função sanitária relacionada à prevenção doenças crônico-degenerativas no contexto dos serviços de saúde pública, ela ocorre de forma desfocada em tais espaços por não estarem constituídos como campos de atuação da Educação Física. A falta de foco pode ser visualizada, também, da seguinte forma: enquanto o discurso da medicina preventiva das décadas de 1970 e 1980 apregoa a saúde como um direito e a necessidade de o Estado oferecer assistência e descentralizar os serviços, a estratégia biopolítica em torno da prática de exercícios precisa se manter em torno da responsabilização dos indivíduos e constituir como uma obrigação dos sujeitos a busca por espaços de exercitação e adoção de um “estilo de vida saudável”. A função sanitária projetada para os eventuais locais onde Educação Física viesse a se fazer presente passa a ser, principalmente, a de saber/poder em torno da regulação da intensidade e da duração das atividades de modo a melhor favorecer o retorno anatomofisiológico que proporcionará proteção contra doenças crônico-degenerativas.

Em 1988, quando o professor Mauro Luiz Pozatti assume a disciplina de Higiene, ela já não é uma prerrogativa legal na composição curricular. A Resolução CFE n. 3/1987 dita normativas para a formação do ensino superior em Educação Física, mas não apresenta uma lista de disciplinas que devem ser oferecidas como o fizera a Resolução CFE n. 69/1969 ou, antes dela, o Decreto-Lei n. 8.270/1945 e o Decreto-Lei n. 1.212/1939. Como já discutido no capítulo anterior, a liberdade concedida pela resolução de 1987 trará profundos impactos na

organização curricular do curso de Educação Física da ESEF/UFRGS e que, em uma leitura global, podem ser traduzidos na palavra flexibilidade. Do total de créditos necessários para colar grau, apenas um terço será proveniente de disciplinas consideradas obrigatórias. A Higiene inicialmente fará parte deste seletivo grupo de disciplinas, mas deixará de fazer antes mesmo da promulgação do marco regulatório que sucede o de 1987, a Resolução CNE/CES n. 7/2004. Ainda assim, ela continuará sendo ofertada até o ano de 2011 como eletiva.

Uma das primeiras preocupações do professor Mauro, que pode ser visualizada nos planos de ensino e para a qual chamo a atenção, é a preocupação em posicionar a compreensão de “higiene” ou, possivelmente, de descolá-la de pré-concepções. Nesse sentido, no Plano de Ensino de 1998 encontra-se o seguinte: “Nesta disciplina utilizaremos o conceito de Higiene significando Saúde”. O grifo do professor ressalta a preocupação em desconstruir possíveis associações entre o nome da disciplina e racionalidades distintas da que pretendia adotar. Ao ressaltar o direcionamento para a saúde, estabelece posição de que não a tratará a partir da “doença”. Este será um marco importante da diferença de sua organização de conteúdos em relação aos retratos temporais anteriores que despendiam bastante atenção (e frequentemente citavam) a uma série de doenças, sejam elas infectocontagiosas, sejam elas crônico-degenerativas. Na sequência, lê-se: “A partir deste conceito, esta Disciplina busca a **compreensão** do que vem a ser **Saúde** nos dias de hoje, e como se pode promovê-la em nós mesmos, com os outros, com o planeta e com o universo”. Este visível deslocamento de leituras individuais ou coletivas centradas em aspectos anatomofisiológicos para uma outra abordagem de saúde será referida por Mauro da seguinte forma:

Será utilizada, como base referencial, a Abordagem Holística da Saúde, uma vez que esta integra os conhecimentos da ciência atual junto com os desenvolvidos pelas diversas culturas e tradições sapienciais, pela arte e pela filosofia, ao longo de muitas eras (Plano de Ensino, 1998).

Considero que esta abordagem de Mauro só é possível de ser adotada para a disciplina de Higiene naquele momento histórico de reabertura democrática e de diminuição da regulação pelo Estado do que deve compor o currículo. Não é a mudança de abordagem promovida por Mauro que determina a posição de disciplina obrigatória, afinal, a reformulação curricular antecede ao seu ingresso como docente. Sua presença entre o seletivo grupo de disciplinas obrigatórias pode ser atribuída a sua tradição no currículo e ao interesse de manter disciplinas ofertadas ao curso de Educação Física pela Faculdade de Medicina. Além disso, ao visualizarmos as grades curriculares nos anos que sucedem 1987, constatamos que a maioria das disciplinas obrigatórias são ofertadas por departamentos ligados a outras unidades da

Universidade, bem como que a maioria das disciplinas oferecidas por outros departamentos da Universidade que contabilizam créditos para a Educação Física são obrigatórias, ou seja, as ofertas de disciplinas eletivas que os alunos precisam escolher são predominantemente feitas a partir da ESEF.

Ao constatar que a abordagem adotada por Mauro para a disciplina de Higiene só é possível no momento histórico em que ocorreu, é preciso considerar que ela entra em tensão com a tradição de abordagem e os conteúdos desenvolvidos na disciplina. Considero que, apesar de esta tensão poder ser associada a perda de *status* de obrigatória para eletiva promovida em 2001, foi justamente a mudança de abordagem e o espaço marginal que ocupou, de forma potente, no currículo que permitiram que uma disciplina denominada de Higiene permanecesse em sobrelida até o ano de 2011. De forma que me parece necessário promover dois investimentos analíticos. O primeiro é o modo como a disciplina de Higiene será posicionada no conjunto do currículo, e o segundo é até que ponto a posição ocupada permitiu a esta disciplina contribuir para a formação em Educação Física. Para tratar dessas questões, parece-me prudente primeiramente discorrer, de forma longitudinal, sobre a concepção de saúde que transitou pela disciplina.

O conceito de saúde apresentado no documento de 1941 é o seguinte: “a saúde é definida como o estado normal do organismo humano” (RIO GRANDE DO SUL, v. 3, 1941, p. 2). As formas como Peixoto e Fontennelle apresentam a conceituação de saúde estão muito próximas desta definição, e frequentemente eles fazem uso de uma ideia de normalidade e de estado natural do organismo. A doença é concebida como anormalidade, logo, saúde significa não ter nenhuma doença. O horizonte desenhado é de uma sociedade livre de doenças; elas precisam ser combatidas, prevenidas, evitadas e, mais do que isso, eliminadas. A construção vai um pouco mais além, a saúde não precisa ser apenas mantida, ela precisa ser melhorada, pois é preciso tronar os corpos mais eficientes. Desvios devem ser corrigidos tão logo diagnosticados para o bem do próprio indivíduo, mas também da espécie, pois assim se garante sua condição de bom progenitor.

A saúde não deve ser encarada unicamente para o benefício do indivíduo, mas também para o benefício da sociedade; o homem sadio sente alegria no viver, sente satisfação em servir com o seu trabalho, da maneira mais útil e eficaz [...]. Não devemos viver à mercê dos nossos instintos, dando-lhes livre expansão, mas sim controlando-os, regulando-os [...]. Todos os nossos esforços devem ser congregados para nos conduzir a uma condição de “homem sadio” – e a conservação da saúde é verdadeiramente um dever (ARENO, 1949, p. 13).

Como já comentado, a organização da disciplina durante a docência de Ernani foi através da apresentação de seminários temáticos. O primeiro grupo deveria tratar da conceituação de higiene, de seus objetivos, de suas divisões e da importância da higiene para a Educação Física. Já o segundo deveria tratar do conceito de saúde, da noção de saúde como direito, das agências de saúde e de suas ações. A conceituação apresentada em praticamente todos os grupos foi baseada na proferida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em sua carta de princípios, de 7 de abril de 1948: “saúde é o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social”. “Este conceito refletia, de um lado, uma aspiração nascida dos movimentos sociais do pós-guerra: o fim do colonialismo, a ascensão do socialismo. Saúde deveria expressar o direito a uma vida plena, sem privações” (SCLIAR, 2007, p. 36-37). A carta de princípios da OMS é também acionada, por diferentes grupos, para referendar a noção de saúde como um direito do cidadão e um dever do Estado: “a- a saúde é um direito de todos cidadãos, b- o direito à saúde deve ser garantido pelo Estado, c- as medidas que o Estado tomar devem ser de caráter integral e adaptadas à gravidade do mal” (Grupo 2, 1981/2; Grupo 2, 1982/2). “Direito à saúde: o gozo do grau máximo de saúde que se possa conseguir é um dos direitos fundamentais de todo ser humano sem distinção de raça, religião, ideologia política ou condição econômica ou social” (Grupo 2, 1979/2). Em diferentes trabalhos pôde-se perceber a posição de saber/poder da OMS exercida naquele recorte temporal, mas os mais significativos são os que trazem um desenho esquemático da assistência em saúde, os quais estabelecem uma estrutura hierárquica que aloca o Ministério da Saúde subordinado à OMS.

De forma que a preocupação em conceituar saúde sempre esteve presente na disciplina de Higiene, mas vai mudando com o tempo. Para compreendê-la neste último recorte temporal, pareceu-me inevitável retomar esse processo. O professor Mauro, ao dar ênfase à construção conceitual de saúde, não se furta de enunciá-la nos próprios planos de ensino: “Saúde é a experiência de bem-estar resultante do equilíbrio dinâmico entre os aspectos físicos, psíquicos, sociais, ambientais e espirituais vinculados ao Ser” (Plano de ensino, 1998). Os planos de ensino do professor Mauro, diferente dos do professor Ernani, sofrem pequenas alterações de semestre a semestre, em quase todos os casos. No Plano de Ensino de 2002, por exemplo, encontra-se uma versão revisada da conceituação de saúde: “Saúde é a consciência experienciada de bem-estar resultante do processo contínuo de harmonização entre os aspectos físicos, psíquicos, sociais, ambientais e espirituais vinculados ao ser humano”. O tema da consciência, que já era recorrente nos conteúdos programáticos, é convocado à própria conceituação de saúde. Em 2007, acrescenta ainda aspectos culturais à conceituação, altera ser

humano por indivíduo e o grifo do conceito é retirado no plano de ensino. Por fim, no Plano de Ensino de 2010, lê-se o seguinte: “a temática da disciplina de HIGIENE é a saúde percebida como a consciência de bem-estar, resultante do processo contínuo de harmonização entre os aspectos físicos, psíquicos, sociais, culturais, ambientais e espirituais vinculados ao indivíduo”.

Portanto, para anunciar o conceito de saúde que norteará a disciplina sob sua regência, Mauro tomará por base o conceito da OMS e o termo bem-estar, mas fará uso de alguns outros termos – como percepção, consciência, equilíbrio, harmonização – que conduziram o conceito a uma abordagem distinta do apregoado pela OMS em 1948. Além disso, enquanto a OMS procura ampliar as dimensões da saúde para a composição de aspectos físicos, mentais e sociais, Mauro acrescentará, ainda, dimensões culturais, ambientais e espirituais. A dimensão espiritual não deve ser tomada por sinônimo de religião, e me ocuparei dela um pouco mais adiante. Contudo, o aumento do número de dimensões não deve ser lido de forma rasa como mais chances de ficar ou ser considerado doente. Poderíamos dizer que a abordagem holística compreende saúde e doença como lados de uma mesma moeda. A relação entre elas é tratada a partir de um embate de polaridades, assim como o masculino e o feminino de cada “indivíduo”, e visualizadas enquanto parte do processo de viver. Mauro adotará, inclusive, a partir de 2002, na relação dos conteúdos da disciplina, a denominação “processo saúde/doença” para anunciar essa indissociabilidade face às dimensões corpo, psique, cultura, sociedade, meio ambiente e espiritualidade. Explicar a abordagem holística não é simples, pois, como o próprio Mauro (2007) comenta em seu livro, existe toda uma tessitura de uma rede conceitual. O termo indivíduo, por exemplo, pode ser compreendido como dissonante do conjunto. Mauro utilizará, em sua terminologia, *holon*, e em alguns momentos *hólons* humanos (2003, p. 116), para tratar de algo que é parte, mas que também é todo¹⁰⁴. A melhor forma de ter uma perspectiva panorâmica da abordagem está assim sintetizada: “A filosofia da abordagem holística sugere não apenas que o todo é superior à soma das partes, como também que o todo está contido em cada uma das pequenas partes” (PIETRONI, 1988, p. 211).

Para o foco da minha tese, parece-me fundamental dar visibilidade para alguns aspectos da abordagem holística adotada por Mauro: a importância dada à conscientização e

¹⁰⁴ “Integrando os diversos caminhos do conhecimento, a holística observa que há o Ser – aquilo que é, onde tudo está incluído e interconectado, inclusive a matéria e o ser humano – também chamado de Totalidade, Real, Unidade, Consciência ou *Holos* (POZATTI, 2007, p. 28).

“Os fractais são, ao mesmo tempo, Totalidades e parte de algo maior. Para esta dualidade, Arthur Koestler cunhou o termo *hólon*, que é a combinação de *holos* (Totalidade), com *ontos* (ente), significando uma entidade, existindo numa realidade e vinculada à Totalidade. Os *hólons* podem ser percebidos como organizados em níveis de complexidade crescente [...]” (POZATTI, 2007, p. 45).

harmonização; a noção de que não estamos prontos, mas que precisamos buscar pelo “desenvolvimento da consciência e da inteireza humana” percebendo o todo (POZATTI, 2007, p. 18); e o protagonismo que cada um deve assumir em seu processo vital. Pietroni (1988) trará um exemplo que permite compreender melhor a importância atribuída pela abordagem holística à consciência diante do processo saúde/doença:

Holismo implica tanto o estado de doença como a ausência dela. Alguém que não esteja doente, porém que não tenha consciência do fato, está menos íntegro (no sentido holístico – saudável) do que alguém que tenha câncer ou sofra de artrite e que esteja totalmente consciente da experiência de estar doente” (PIETRONI, 1988, p. 209-210).

Fazendo uma transposição livre, pode-se dizer que, para abordagem holística, é mais saudável alguém que não pratica exercícios e está consciente desta escolha do que alguém que o faz apenas por recomendação médica. Pietroni, ao discorrer sobre exercícios físicos e sua importância, comenta que “o primeiro e provavelmente mais importante aspecto de qualquer exercício é que a pessoa goste dele. O segundo é que haja algum tipo de consciência” (PIETRONI, 1988, p. 55).

À primeira vista talvez pareça ridículo, porém é primordial perguntar-se por que se fazer exercícios. É porque você acha que deve? Ou porque quer ficar em forma? Pode ser que você tenha tomado uma decisão consciente de fazer exercícios por se sentir cansado ou tenso, ou pelo prazer em si de fazer exercícios. Para algumas pessoas, o prazer de competir e ganhar é a força motriz do desejo de fazer exercícios. Competir e ganhar são atividades próprias do ser humano. O problema surge quando a necessidade de competir e ganhar interfere no prazer ou nos aspectos relaxantes do exercício físico (PIETRONI, 1988, p. 64).

A *alegria* e a *conscientização* do exercício foram substituídas pelas competições, limites de tempo, deveres e obrigações. A abordagem holística do exercício envolve o aumento de consciência do nosso corpo, as suas forças e limitações. Neste sentido, é mais importante saber a maneira como fazemos os exercícios do que simplesmente praticá-los (PIETRONI, 1988, p. 55).

Se nos outros recortes temporais as funções sanitárias projetadas pela disciplina de Higiene predispuham a assunção de um lugar de poder/saber que permite aos professores de Educação Física promoverem a “adequada” regulação dos exercícios, na abordagem holística existe uma confrontação das relações de poder em favor do empoderamento de cada um sobre seu próprio corpo, suas escolhas e seus limites. Buscar por um profissional pode vir “a diminuir a responsabilidade do indivíduo em determinar os seus próprios limites. Depender do ‘profissional’ para lhe dizer o seu nível de forma física impede o indivíduo de se tornar consciente de si próprio” (PIETRONI, 1988, p. 65). Não significa que não devam existir

profissionais, mas que as relações de saber/poder sejam suspensas em favor de escolhas participativas e conscientes.

O que aconteceu na nossa cultura é que todos os “poderes de cura” foram entregues ao médico e todas as “doenças” foram localizadas no paciente. Uma perspectiva holística inclui a eliminação dessa colusão e aceitação de um relacionamento mais participativo entre o médico e o paciente. O médico abandona a sua sede de poder e controle e o paciente abandona a sua necessidade de ser tratado como uma criança, assumindo parte da responsabilidade pela sua própria saúde (PIETRONI, 1988, p. 15).

Diante disso, desenhar as funções sanitárias projetadas para a Educação Física no período em que Mauro foi regente não é simples. Primeiro porque não há uma tela definida de projeção, não existe um direcionamento para um campo de atuação dos profissionais. Segundo porque o corpo e o exercício físico é uma das peças de todo um “quebra-cabeça”¹⁰⁵ de uma racionalidade, e “tentar completar um quebra-cabeça sem ter acesso ao todo não é impossível, porém fica mais fácil se tivermos acesso à figura completa”. De forma que se pode fazer a seguinte leitura: é possível os profissionais de Educação Física trabalharem com exercícios físicos pautados por uma abordagem holística em diferentes espaços de atuação, mas seria muito mais fácil se esses espaços estiverem pautados pela filosofia da abordagem holística. Adotar tal racionalidade na condução, orientação ou facilitação de exercícios exige do profissional um desempenho transdisciplinar. Se até pouco tempo estes espaços estavam reduzidos a alguns centros de Ioga e Medicina Chinesa, atualmente já os vemos contemplados entre as políticas de saúde através da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS orientada pela Portaria MS n. 971, de 3 de maio de 2006, e pela Portaria MS n. 1.600, de 17 de julho de 2006.

Mauro, ao comentar de sua experiência docente na ESEF/UFRSG em seu livro, afirma que buscou trabalhar com os alunos a questão da progressão espiralática da consciência “promovendo uma percepção ampliada do conceito de saúde e sua utilização em seus próprios processos vitais” (POZATTI, 2007, p. 17). De forma que podemos compreender que o processo de formação¹⁰⁶ de um profissional que atuará, quando vier a ser requisitado, buscando facilitar o desenvolvimento da consciência de outrem, passa, necessariamente, por experienciar esse

¹⁰⁵ PIETRONI (1988, p. 205-207) utilizará o quebra-cabeça como metáfora, e lista peças: corpo, mente, respiração, dieta, exercícios, meditação, relacionamento, sexo, trabalho, meio ambiente, tempo. O espírito seria a cola que as une.

¹⁰⁶ “Portanto, para a preparação de terapeuta com abordagem transdisciplinar e holística torna-se necessária uma formação orientada pelo processo de cuidar/curar, tanto do ser que cuida e como do ser que busca seus cuidados” (POZATTI, 2003, p. 116).

processo de progressão da consciência do todo e assumir uma postura condizente com o paradigma.

O terapeuta com visão transdisciplinar e holística pode ser definido como aquele que atua no cuidado de seres (hólons) em qualquer nível de complexidade, promovendo sua inteireza (saúde). Ao promover a inteireza daquele que busca seus cuidados, o terapeuta estimula a geração de um campo vibracional harmônico para o hólón, auxiliando-o ao seu equilíbrio vital (POZATTI, 2003, p. 114).

De forma que se pode conceber a função sanitária projetada para a Educação Física em duas esferas que se enlaçam: uma mais voltada à “peça” corpo e exercício, facilitando, através de vivências/experiências corporais, um maior contato e consciência dos indivíduos com seus próprios corpos; outra mais voltada à compreensão dessa “peça” na composição do todo do/no indivíduo, que é parte, também, de um todo maior. Para tratar desse todo, Mauro fará uso do termo “inteireza” e Pietroni utilizará a noção de espírito. Para o último, “estar consciente de si mesmo significa estar completamente vivo e estar completamente vivo significa estar impregnado do espírito” (PIETRONI, 1988, p. 207), e espírito

é uma energia, força propulsora, vitalidade, “força vital”, algo além de nós mesmos, que nos fornecerá a inspiração, a crença, a convicção. Quando o nosso corpo e a nossa mente estão plenos de um senso de “espírito”, então nos sentimos “um só ser”, temos uma sensação de “harmonia”, de “paz”, e um “conhecimento” que vem de algum ponto dentro de nós, e não de um conhecimento intelectual (PIETRONI, 1988, p. 206).

Se voltarmos a olhar a relação da disciplina de Higiene no conjunto curricular da ESEF/UFRGS, percebemos que ela passa de um discurso médico dominante dentro da formação dos primórdios da ESEF/UFRGS, a uma condição de discurso “marginal”. Como abordei no capítulo anterior, o saber/poder médico passa a se fazer presente dentro do curso superior de Educação Física, a partir de 1987, através de outras disciplinas como Medicina do Exercício, Fisiologia do Exercício, Bioquímica etc. Essas disciplinas emergem em consonância com uma perspectiva de saúde pautada pela prevenção de doenças crônico-degenerativas e pela melhoria do desempenho corporal, atlético ou estético. Se nos primórdios da ESEF/UFRGS disciplinas de Anatomia e Fisiologia poderiam ser concebidas como subordinadas à Higiene ou ao pensamento médico-higienista, elas progressivamente ganharam força, desdobraram-se e assumiram a condição de dominantes enquanto voz da medicina na formação em Educação Física. A disciplina de Higiene afasta-se duplamente do próprio discurso médico dominante, primeiro pelo abandono da medicina do uso do termo que dá nome à disciplina, segundo pela adoção de uma abordagem holística que também é marginal, alternativa, complementar à

racionalidade médico-ocidental. A posição marginal, em minha leitura, possibilitou que ela não entrasse em confronto ou sobreposição com uma disciplina denominada Medicina do Exercício, por exemplo, o que provavelmente teria resultado em sua extinção mais precocemente. Sua sobrevivência, sua condição marginal e sua vinculação a um departamento que se pauta por uma leitura social da Medicina, possibilitaram que uma concepção ampliada de saúde estivesse presente no currículo e que o Sistema Único de Saúde fosse tematizado mesmo antes de a ESEF/UFRGS aderir ao projeto da UFRGS para o Pró-Saúde. A partir de 2004, figurou entre os conteúdos uma aula destinada a “Integralidade das ações de saúde e o SUS”, de forma que a disciplina, mesmo que não direcionada ao Sistema Único de Saúde, passou a se ocupar em tematizá-lo aos alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação para o campo da saúde tem sido, nos últimos anos, alvo de uma série de discussões acadêmicas e investimentos políticos preocupados em aproximá-la do cenário de prática assistencial do Sistema Único de Saúde (SUS). A Educação Física tem sido incluída em programas como o Pró-Saúde (Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde) e o PET-Saúde (Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde), que incentivam, inclusive com a disponibilização de recursos financeiros, a aproximação entre ensino (universidade) e serviço (assistência). Uma particularidade que a Educação Física encontra em relação à maioria dos outros cursos da área da saúde, e que muitas vezes pode ser uma dificuldade e impor restrições, é que existem ainda poucos profissionais atuando em serviços de saúde. Assim, quando se fala da relação ensino e serviço, para outros cursos um horizonte proposto é o de mudança de modelo e perspectiva assistencial, enquanto que para a Educação Física se configura um contexto em construção de modelos de intervenção junto a esses serviços. Esse cenário pode induzir ao erro de afirmar que saúde pública é uma novidade dentro da formação superior em Educação Física. Destaco que estou falando saúde pública e não saúde, pois dificilmente alguém diria que saúde não foi sempre um elemento interveniente da formação.

O atual contexto de formação superior da Educação Física contribui para dar visibilidade a tensões históricas dentro da esfera acadêmica e da própria constituição identitária da área. Se a legislação regulatória da formação da área já possibilitava a criação de bacharelados desde 1987, é a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física em 2004¹⁰⁷ que fica imposta a divisão licenciatura e bacharelado. A diferença constituída de titulação age, também, de forma a coibir propostas “ampliadas” de formação e a circulação dos profissionais por diferentes campos de atuação. E se ainda não ficou explícito, que fique: considero vantajoso ter uma formação ampliada e poder circular por diferentes campos de atuação. Não que isso simplifique as coisas, muito pelo contrário. Explicitar minha posição aqui se fez necessária, pois discordo de defensores de uma formação “ampliada” que estruturaram seu argumento em torno de uma unidade da área conferida a partir de uma intenção pedagógica. Meu trabalho procurou dar visibilidade a uma outra intencionalidade no desempenho de exercício profissional, que pode se comunicar com a

¹⁰⁷ Resolução CNE/CES n. 7/2004.

intenção pedagógica, mas que em alguns momentos se sobrepõe a ela, dependendo do contexto e do sistema no qual ocorrem as práticas: uma intenção sanitária.

Esta noção foi importante para conduzir a pesquisa que propus e dar visibilidade ao que chamei de funções sanitárias. Ao analisar a disciplina de Higiene lecionada no curso superior de Educação Física da ESEF/UFRGS, constatei que, desde o início, ela preocupava-se em projetar funções sanitárias a serem desempenhadas pelos futuros profissionais em prol da saúde de indivíduos e da população. De forma que a noção de funções sanitárias começou de forma marginal em minha pesquisa, foi ganhando força, inseriu-se na questão de pesquisa e, por fim, tornou-se conceito sistematizador para a tese.

Como pudemos ver ao longo dos capítulos anteriores, as funções sanitárias foram projetadas de diferentes formas e transformaram-se ao longo dos 70 anos (1941-2011) em que a disciplina compôs o currículo. Cabe retomar que me ocupei da projeção de funções sanitárias feitas pela disciplina e não de avaliar o exercício delas no contexto de atuação profissional de egressos. A escolha de enfoque me levou a adotar, como perspectiva teórico-metodológica, uma abordagem de Análise do Discurso inspirada nas teorizações de Michel Foucault. Interessava-me, mais do que listar os conteúdos desenvolvidos ao longo dos anos na disciplina, analisar “o profissional” que ela pretendia formar, enfim, as funções que ela projetava para que ele exercesse.

A composição do material empírico que analisei iniciou por documentos produzidos para a disciplina: planos de ensino, súmulas, cronogramas, trabalhos de alunos. A eles decidi agregar documentos que serviram de referência para sua construção, leituras recomendadas, documentos e textos científicos produzidos pelos professores que ministravam a disciplina, documentos produzidos sobre os professores que ministravam a disciplina ou relacionados a suas vinculações institucionais.

A partir dos documentos, delimito quatro recortes temporais, o que contribuiu para dar visibilidade às transformações nas funções sanitárias projetadas pela disciplina. O primeiro recorte tem por base o capítulo de Higiene de um documento de 1941 denominado de “Estudo realizado sobre educação física, organizado pelo departamento estadual dessa cultura”. O ano de 1941 é o primeiro ano em que o curso superior de Educação Física é oferecido pela ESEF, em uma época na qual ela ainda está vinculada à gestão estadual. Este documento possui tom de obra “fundante”, determinando uma orientação da formação. O capítulo destinado à disciplina de Higiene faz referência e utiliza-se de várias passagens de dois livros: *Higiene de*

autoria de Afrânio Peixoto e *Compêndio de higiene elementar* de José Paranhos Fontenelle. Sua análise contribuiu para circunscrever os discursos que interpelavam as funções sanitárias projetadas pela disciplina nos primórdios da ESEF/UFRGS. Uma característica importante dessa época é que o corpo docente era constituído, predominantemente, por médicos e militares. Os médicos eram, geralmente, responsáveis pelas disciplinas teóricas do curso, enquanto os militares eram responsáveis pelas disciplinas práticas (MAZO, 2005). O papel destacado que a Higiene ocupava dentro do curso pode ser visto de dois ângulos diferentes. O primeiro é que o *status* científico dos conhecimentos que trazia à Educação Física contribuíram para a constituição acadêmica. Muitos desses conhecimentos estavam voltados a explicações fisiológicas para orientar a escolha do tipo de exercício físico, bem como regular sua intensidade e duração, considerando diferenças de idade e de sexo. O segundo é que a Higiene vislumbrava na educação de hábitos e na disciplina dos corpos uma estratégia de intervir na saúde da população e, em especial, de combater a alta prevalência de doenças infectocontagiosas que caracterizava o contexto sanitário brasileiro do início do século XX. Instituir uma disciplina escolar voltada a “educação física” vinha ao encontro de suas proposições, sobretudo da noção de que o corpo precisa ser educado para ser saudável. Formar educadores para atuarem neste componente curricular sob sua supervisão foi o passo seguinte.

Apesar de se constituir como foco destacado dos higienistas, restringir Higiene à esfera do controle de doenças infectocontagiosas é bastante reducionista. A adoção da denominação “pensamento médico-higienista” ajuda a compreender sua articulação com outros discursos que interpelam os documentos referentes aos primórdios da ESEF, tais como o de melhoria da raça, o de diferenças de sexo, o de necessidade de um trabalhador eficiente, o de construção de uma nação forte.

A partir dos enunciados nos documentos referentes aos primórdios da ESEF/UFRGS e de sua articulação com os contextos em que se insere, constatei algumas funções sanitárias projetadas pela disciplina de Higiene aos estudantes/futuros profissionais no curso superior de Educação Física. Podemos iniciar pela preocupação da Higiene com o controle do ambiente, dos riscos e benefícios à saúde, e como tal preocupação se materializa nos documentos da disciplina. Uma das funções projetadas de forma mais recorrente é a de garantir que os locais de práticas desportivas e de exercícios, bem como materiais e vestuário utilizados, não oferecessem risco de contágio de alguma doença infectocontagiosa. Por exemplo, os espaços deveriam ser arejados e os materiais assépticos. Há também uma interface positiva em relação

aos ambientes, afinal, a prática de exercícios deveria favorecer o contato com o “ar puro”, com o sol e com a natureza.

Constatam-se nos documentos, algumas diferenças de funções quando estas se voltam para a infância e o ambiente escolar. A composição dos conteúdos da disciplina sugere um estreito vínculo entre “educação física” e “educação higiênica”, chegando algumas vezes a confundirem-se. Algo que pode ser exemplificado a partir da preocupação com hábitos de asseio. Percebe-se que a Higiene evoca à Educação Física a função de dar visibilidade ao corpo na escola, e, assim, é possível difundir uma série de cuidados para com ele que devem constituir hábitos cotidianos. Apregoa-se, nos documentos, que a escola deve ser responsável por uma educação integral: física, intelectual e moral. Em diversas vezes, podemos ver a articulação da “educação física” com a educação moral anunciada através do benefício ao “espírito disciplinado” que se conquista através de exercícios. Já a articulação com a educação intelectual ocorre, por exemplo, de modo a compensar o tempo despendido em posturas e ambientes não naturais, ou de favorecer a aprendizagem, pois o exercício aumenta a circulação sanguínea encefálica.

A função de regular a intensidade e a duração dos exercícios físicos em virtude da idade e do sexo será apresentada como importante, desde a infância, tendo em vista um adulto saudável, o qual por sua vez deve fazer a manutenção dessa condição. A noção de adulto saudável irá se entrelaçar com noções de um homem capaz de ser um soldado forte para defender sua pátria e um trabalhador eficiente para uma sociedade em processo de industrialização, e de uma mulher capaz de gerar bons frutos e educá-los no período pré-escolar. Concebe-se que a aquisição de atributos físicos adquiridos através de exercícios serão repassados aos filhos, gerando uma melhoria da raça e um fortalecimento da nação.

Nos documentos da década de 1970, a ideia de que os atributos físicos serão transmitidos aos filhos já não é aceita, e o discurso eugênico de melhoria da raça, apesar de ainda fazer algumas aparições nos conteúdos ministrados na disciplina de Higiene, entra em processo de rarefação. Algo parecido ocorre na relação entre saúde e sociedade. Enquanto nos primeiros documentos os cuidados para com a saúde, entre eles a prática de exercícios físicos, é um dever do indivíduo para contribuir com a melhoria da sociedade, nos documentos da década de 1970 e 1980, em diversos momentos é anunciado que saúde é um direito dos cidadãos e um dever do Estado.

Procurei demonstrar como algumas mudanças no contexto em que a disciplina se insere afetaram as funções sanitárias que ela projetava à Educação Física. O primeiro deles que podemos retomar aqui é a mudança de perfil epidemiológico. O sucesso no combate às doenças infectocontagiosas está atrelado a um ganho de visibilidade das doenças crônico-degenerativas, as quais começam a ocupar espaço nos conteúdos da disciplina. A concepção de saúde pautada por não ter doenças dá lugar a uma concepção de saúde como bem-estar. Podem-se perceber, também, mudanças relacionadas à articulação de modernidade, espaço urbano e saúde. Se antes tínhamos evocada uma necessidade de modernização para combater infecções, a modernidade é evocada nos documentos das décadas de 1970 e 1980 como promotora de sedentarismo devido aos avanços tecnológicos alcançados.

Se o contexto social é outro, o contexto institucional também muda. Em 1970, a ESEF passou a gestão federal e a ser uma unidade da UFRGS. Na organização departamental da Universidade, a disciplina de Higiene oferecida ao curso de Educação Física e o professor responsável foram vinculados ao Departamento de Medicina Preventiva, Saúde Pública e Medicina do Trabalho da Faculdade de Medicina. Essa mudança, em um primeiro momento, não gerou muitas alterações na disciplina, pois o professor seguia sendo o mesmo. Contudo, quando muda o professor, percebe-se que há um distanciamento das funções sanitárias projetadas em relação ao contexto escolar. Ao mesmo tempo, passa-se a tematizar serviços de saúde e a organização da assistência em saúde. Essa passagem pode ser lida também face a que muitas das coisas que a Medicina se propunha a intervir junto à escola puderam ser desenvolvidas em outros locais com o aumento da descentralização da atenção em saúde nessa época.

O asseio corporal deixa de compor os conteúdos ministrados na disciplina nessa época, e a interlocução com aquilo que ora era chamado de educação higiênica ora de educação sanitária também diminui significativamente. O afastamento do contexto escolar e a valorização do contexto de assistência em saúde fazem com que haja certa desfocagem nas funções sanitárias projetadas, pois o contexto dos serviços de saúde não era um campo de atuação profissional da Educação Física. De forma que as funções projetadas ficam adstritas, além de garantir a salubridade dos espaços de prática desportiva, a regular exercícios considerando suas afecções nos sistemas que compõem o organismo humano. No entanto, essas afecções se tornam um pouco mais requintadas, passando a relacionar a prática de exercícios, ou a falta dela, com obesidade, cardiopatias e outras doenças.

Em 1987, ocorre uma larga reformulação curricular no curso de Educação Física da ESEF/UFRGS. A disciplina Higiene, que outrora era componente curricular obrigatório determinado pela legislação regulatória da formação, a partir da promulgação da Resolução CFE n. 3/1987 pode não ser mais oferecida. Inicialmente, ela se mantém como obrigatória aos alunos, mas passa a ser eletiva em 2001 e deixa de ser oferecida em 2011. Nesse período, o papel destacado que ela possuía nos primórdios do curso já não é o mesmo. Além disso, outras disciplinas são criadas, como Medicina do Exercício e Fisiologia do Exercício, e passam a se ocupar de aspectos anatomofisiológicos, alguns dos quais ela vinha se ocupando. Justamente por isso, criou-se condições de possibilidade para que a abordagem da disciplina mudasse radicalmente com a entrada de um novo professor regente.

O professor que assume a disciplina em 1988 adota uma abordagem holística de saúde e preocupa-se em destacar, nos planos de ensino, a diferença em relação ao que vinha sendo desenvolvido e à própria concepção de saúde. Se até então havia uma grande preocupação com a prevenção de doenças entre os conteúdos ministrados na disciplina, a partir desse momento palavras como consciência, equilíbrio e harmonização passarão a ser protagonistas. Se nos outros recortes temporais as funções sanitárias projetadas pela disciplina de Higiene predispunham a assunção de um lugar de poder/saber que permite aos professores de Educação Física promoverem a “adequada” regulação dos exercícios, na abordagem holística existe uma confrontação das relações de poder em favor do empoderamento da cada um sobre seu próprio corpo, suas escolhas e seus limites.

O corpo e o exercício físico são apenas peças de um todo, ao qual as práticas da abordagem holística buscam trazer a consciência. De forma que se pode fazer a seguinte leitura: é possível os profissionais de Educação Física trabalharem com exercícios físicos pautados por uma abordagem holística em diferentes espaços de atuação, mas seria muito mais fácil se esses espaços estiverem pautados pela filosofia da abordagem holística. Adotar tal racionalidade na condução, orientação ou facilitação de exercícios exige do profissional um desempenho transdisciplinar. Assim, pode-se conceber a função sanitária projetada para a Educação Física em duas esferas que se enlaçam: uma mais voltada à “peça” corpo e exercício, facilitando, através de vivências/experiências corporais, um maior contato e consciência dos indivíduos com seus próprios corpos; outra mais voltada à compreensão dessa “peça” na composição do todo do/no indivíduo, que é parte, também, de um todo maior.

Ao final, podemos concluir que as mudanças dos contextos socio-histórico, sanitário, institucional e curricular deslocaram a disciplina de Higiene de uma posição de destaque na formação superior em Educação Física a uma posição marginal, e que as funções sanitárias projetadas foram distintas diante desses diferentes contextos. A adoção de uma abordagem holística possibilitou que ela não entrasse em sobreposição de conteúdos com a disciplina de Medicina do Exercício, por exemplo, o que provavelmente teria resultado em sua extinção de forma mais precoce. Sua sobrevivência, sua condição marginal e sua vinculação a um departamento que se pauta por uma leitura social da Medicina, permitiram que uma concepção ampliada de saúde se fizesse presente no currículo durante este último recorte temporal e que o Sistema Único de Saúde fosse tematizado mesmo antes de a ESEF/UFRGS aderir ao projeto da UFRGS para o Pró-Saúde.

7. REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Bruno Otávio de Lacerda; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A imprensa negra e o futebol em São Paulo no início do século XX. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 63-76, jan./mar. 2012.

PEIXOTO, Afrânio. *Higiene*. 2. ed. Rio de Janeiro/Lisboa: Francisco Alves/Aillaud, Alves, 1917 [1913]. 717p.

_____. *Higiene*. V. 1. Higiene Geral. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926. 467p.

_____. *Higiene*. V. 2. Medicina Preventiva. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926. 366p.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Uma breve história da Epidemiologia. In: ROUQUAYROL, Maria Zélia; ALMEIDA FILHO, Naomar de (orgs.). *Epidemiologia e Saúde*. Rio de Janeiro: MEDSI, 1999, p. 1-13.

ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond. Procurando superar a modelização de um modo de envelhecer. *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 57-71, maio/ago. 2004.

AMARAL, Cacilda Mendes dos Santos; BASTOS, Maria Fatima Paiva. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 14, n. 3, 2011.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Saúde e beleza do corpo feminino: algumas representações no Brasil do século XX. *Movimento*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2003.

ANJOS, Tatiana Coletto dos; DUARTE, Ana Cláudia Garcia de Oliveira. A Educação Física e a Estratégia de Saúde da Família: formação e atuação profissional. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1127-1144, 2009.

ARENO, Waldemar. *Higiene Aplicada à Educação Física*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1949.

ARMANI, Teresa Borgert. *Formação de sanitaristas: cartografias de uma pedagogia da Educação em Saúde Coletiva*. 2006. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2006.

ARRIBAS-AYLLON, Michael; WALKERDINE, Valerie. Foucauldian Discourse Analysis. In: WILLING, Carla; STANTON-ROGERS, Wendy. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. SAGE, 2008, p. 91-109.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.

_____. *História da Educação Física no Brasil: currículo e formação superior*. Campo Grande: UFMS, 2013.

AZEVEDO, Fernando de. *Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*. (Seguido de *Antinoüs* e *A evolução do esporte no Brasil*). 3. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1960 [1916].

BARBOSA, Ivone Garcia. Educação Infantil: o lugar da Pedagogia e da Educação Física em uma perspectiva socio-histórico-dialética. *Pensar a Prática*, v. 5, n. 1, p. 71-91, jul./jun. 2001-2002.

BARRETO, João de Barros. *Tratado de Higiene*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942-1945. 1. ed. V. 1. Saneamento. V. 2. Doenças transmissíveis: epidemiologia e profilaxia.

_____. *Tratado de Higiene*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1956.

BARROS, José Maria de Camargo. Educação Física na UNESP de Rio Claro: bacharelado e licenciatura. *Motriz*, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 71-80, jun. 1995.

BERTO, Rosianny Campos; FERREIRA NETO, Amarílio; SCHNEIDER, Omar. Parques infantis e colônias de férias como espaços/tempos de educação da infância (1930-1940). *Pensar a Prática*, v. 12, n. 1, p. 1-12, jan./abr. de 2009.

BOSSLE, Cibele. *Personal Trainer & Cia: noções de marketing na literatura sobre treinamento personalizado*. 2009. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

BOSSLE, Cibele; FRAGA, Alex Branco; WACHS, Felipe; NUNES, Rute; BASTOS, Ana Paula; BREUNIG, Felipe. Alterações curriculares de uma escola septuagenária: uma revisão dos estudos sobre currículo de formação superior em educação física. In: *Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2011. 13p.

BOTH, Jorge; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Intervenção profissional na educação física escolar: considerações sobre o trabalho docente. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 169-186, abr./jun. 2009.

BRACHT, Valter. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 1, p. 53-63, set. 2000.

BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: UNICAMP, 1998.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 1.212, de 17 de abril de 1939*. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

_____. *Decreto-Lei n. 8.270, de 3 de dezembro de 1945*. Altera disposições do Decreto-Lei n. 1.212, de 17 de abril de 1939.

_____. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CFE n. 69, de 1969*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos Cursos de Educação Física.

_____. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CFE n. 3, de 16 de junho de 1987*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).

_____. CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE. *8ª Conferência Nacional de Saúde*. Brasília, 17 a 21 de março de 1986: relatório final. Brasília: Ministério da Saúde, 1986.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Resolução CNE/CES n. 7, de 31 de março de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. *À sua saúde: a vigilância sanitária na história do Brasil*. Brasília: Ministério da Saúde: Agência Nacional de Vigilância Sanitária, 2005. 208p.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Portaria GM n. 256, de 11 de março de 2013*. Estabelece novas regras para o cadastramento das equipes que farão parte dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF).

BRASILEIRO, Livia Tenório. Educação Física e Arte: reflexões acerca de suas origens na escola. *Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 742-750, jul./set. 2010.

BRAUNER, Vera Lucia Pereira. La formación del profesorado de educación física en la UFRGS, Porto Alegre (Brasil): tendencias teóricas. 1999. Tese (Doutorado). Departament de Teoria i Historia de L'Educació. Divisió de Ciéncies de L'Educació, Universitat de Barcelona, 1999.

BREUNIG, Felipe. *Se a Educação Física é saúde, o que é saúde na Educação Física?* Concepções sobre saúde no currículo do curso de Bacharelado em Educação Física da ESEF/UFRGS. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. Reforma política e sanitária: a sustentabilidade do SUS em questão? *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 12, n. 2, p. 301-307, 2007.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHACON-MIKAHIL, Mara Patrícia Traina; MONTAGNER, Paulo Cesar; MADRUGA, Vera Aparecida. Educação Física: formação acadêmica e atuação profissional no campo da saúde. *Motriz*, Rio Claro, v. 15, n. 1, 2009.

CHEEK, Julianne. *Postmodern and Poststructural Approaches to Nursing Research*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications, 2000.

_____. At the margins? Discourse analysis and qualitative research. *Qualitative Health Research*, v. 14, n. 8, p. 1140-1150, out. 2004.

_____. Foucauldian Discourse Analysis. In: GIVEN, Lisa M. *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. SAGE Publications, 2008, p. 356-358.

CHICON, José Francisco. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 13-38, jan./abr. 2008.

CORDEIRO, Hésio. O Instituto de Medicina Social e a luta pela Reforma Sanitária: contribuições à história do SUS. *PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 343-362, 2004.

COSTA, Elaine Melo de Brito; VENÂNCIO, Silvana. Atividade física e saúde: discursos que controlam o corpo. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 59-74, mar. 2004.

CUNHA, Maria Luisa O.; MAZO, Janice Z.; STIGGER, Marco Paulo. A organização das Praças de Desporto/Educação física na cidade de Porto Alegre (1920-1940). *Licere*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, março de 2010. 33p.

DALBEN, André; SOARES, Carmen Lúcia. A Revista *Vida e Saúde*: modos de olhar e educar o corpo feminino em suas páginas (1940-1950). *Pensar a Prática*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 239-250, set./dez. de 2008.

DAMAZIO, Márcia Silva; SILVA, Maria Fatima Paiva. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. *Pensar a Prática*, v. 11, n. 2, 2008.

DAMICO, José Geraldo Soares. O cuidado com o corpo como estratégia de sujeitos generificados. *Movimento*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 93-117, jan./abr. 2007.

DARIDO, Suraya Cristina; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; BARROSO, André Luis; RODRIGUES, Heitor de Andrade. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. *Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 450-457, abr./jun. de 2010.

DEVIDE, Fabiano Pries. O discurso de proprietários de academias sobre a prática da natação como atividade de lazer: inclusão ou elitização social? *Movimento*, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 26-36, 2000.

_____. A natação como elemento da cultura física feminina no início do século XX: construindo corpos saudáveis, belos e graciosos. *Movimento*, v. 10, n. 2, p. 125-144, maio/ago. 2004.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: beyond the structuralism and hermeneutics*. Chicago: University of Chicago, 1982.

ESPÍRITO, Poli Marcellino. *Contribuição para a Higiene Escolar no estado do Rio Grande do Sul*. Tese Inaugural. Porto Alegre: Of. Gráf. da Livraria do Globo, 1934. (Disponível na biblioteca da FAMED/UFRGS).

_____. Considerações sobre o Índice de Nutrição Pelidisi: inquérito sobre o regimen habitual de escolares. In: RIO GRANDE DO SUL. *Arquivos do Departamento Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul*, v. 1, 1940, p. 53-72. (Disponível na biblioteca da Escola de Saúde Pública do RS).

_____. Serviço de Higiene Mental Escolar. In: RIO GRANDE DO SUL. *Arquivos do Departamento Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul*, v. 3, 1942, p. 165-167. (Disponível na biblioteca da Escola de Saúde Pública do RS).

_____. *O exercício físico na prevenção de distúrbio geriátricos*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Meridional "EMMA", 1971. 12p.

_____. *O exercício físico na prevenção de distúrbio geriátricos*. 2. ed. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas, 197-?. 15p.

FAIRCLOUGH, Norman. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. New York: Longman Publishing, 1995.

FARACO, Carlos Alberto. Zellig Harris: 50 anos depois. *Revista Letras*, Curitiba, n. 61, especial, p. 247-252, 2003. Editora UFPR.

FARIA, Maria Catarina Meirelles; BROLO, Ana. HORITA, Kelly; TOLOCKA, Rute. SANTOS, Denise; SILVA, Junior. Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 113-130, jan./mar. 2010.

FARIAS, Gérson Carneiro. Intervenção precoce: reflexões sobre o desenvolvimento da criança cega até dois anos de idade. *Pensar a Prática*, Maringá, v. 7, n. 1, 2004.

FEIX, Eneida; GOELLNER, Silvana Vilodre. O florescimento dos espaços públicos de lazer e de recreação em Porto Alegre e o protagonismo de Frederico Guilherme Gaelzer. *Licere*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, dezembro de 2008. 18p.

FERREIRA NETO, Amarílio. Projeto militar na Educação Física. In: FERREIRA NETO, Amarílio. *Pesquisa histórica na Educação Física brasileira*. Vitória: UFES, 1996.

FINLAY, Linda. "Outing" the researcher: the provenance, process and practice of reflexivity. *Qualitative Health Research*, v. 12, n. 4, p. 531-545, 2002.

_____. 'Rigour', 'ethical integrity' or 'artistry'? Reflexively reviewing criteria for evaluating qualitative research. *British Journal of Occupational Therapy*, v. 69, n. 7, p. 319-326, jul. 2006.

_____. 'Rigour', 'ethical integrity' or 'artistry'? Reflexively reviewing criteria for evaluating qualitative research. 24p. Disponível em: www.lindafinlay.co.uk.

FLEURY, Sonia. Reforma Sanitária brasileira: dilemas entre o instituinte e o instituído. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 14, n. 3, p. 743-752, 2009.

FONTENELLE, José Paranhos. *Compêndio de higiene elementar*. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro, 19___. 645p.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber* (tradução de Luiz Felipe Baeta Neves). 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987 [1969].

_____. O nascimento de medicina social [1974]. In: _____. *Microfísica do poder* (tradução de Roberto Machado). 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

_____. *Microfísica do poder* (tradução de Roberto Machado). 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (tradução de Raquel Ramalhete). 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1980* (tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio). São Paulo: Loyola, 2005.

_____. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Sobre as maneiras de escrever a história (entrevista com R. Bellour). 1967. In: _____. *Ditos e Escritos 2: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 62-77.

_____. *Ditos e Escritos 2: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber* (tradução de Maria Thereza da Costa e Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque). 19. ed. São Paulo: Graal, 2009.

_____. Poder e saber (entrevista com S. Hasumi). 1977. In: *Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 223-240.

_____. *Ditos e Escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FRAGA, Alex Branco; WACHS, Felipe; NUNES, Rute Viégas; BOSSLE, Cibele Biehl; BASTOS, Ana Paula Pagliosa; BREUNIG, Felipe Freddo. Alterações curriculares de uma escola setuagenária: um estudo sobre as grades dos cursos de formação superior em educação física da ESEF/UFRGS. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. esp., p. 61-95, 2010.

FRIZZO, Giovanni. Divisão da formação em Educação Física: “Crônica de uma morte anunciada”. *Germinal: Marxismo e Educação em debate*, Londrina, v. 2, n. 2, p. 163-173, ago. 2010.

GABILONDO, Ángel. La historia efectiva: de una arqueología del saber a una genealogía del poder. In: GABILONDO, Ángel. *El discurso en acción: Foucault y una ontología del presente*, p. 114-146.

GASTALDO, Denise; HOLMES, Dave. Foucault and nursing: a history of the present. *Nursing Inquiry*, v. 6, n. 4, p. 231-240, 1999.

GAYA, A.; BAUER, S. et al. A proposta curricular da UFRGS e a proposta curricular do MEC: uma análise comparativa. In: *Anais do 9º Simpósio Nacional de Ginástica*, 1988, p. 65.

GAYA, Adroaldo; GRIN, José. Fatores estruturais e organizacionais do currículo da ESEF/UFRGS: uma análise crítica. In: *Anais do 9º Simpósio Nacional de Ginástica*, 1988, p. 66.

GAYA, A.; SIMCH, G. et al. Análise das disciplinas do novo currículo de educação física da UFRGS segundo a visão discente. In: *Anais do 9º Simpósio Nacional de Ginástica*, 1988, p. 67.

GOELLNER, Silvana Vilodre. O Método Francês e militarização da Educação Física na escola brasileira. In: FERREIRA NETO, Amarílio. *Pesquisa histórica na Educação Física brasileira*. Vitória: UFES, 1996.

_____. A educação física e a construção de imagens de feminilidade no Brasil dos anos 30 e 40. *Movimento*, v. 6, n. 13, p. 61-70, jul./dez. 2000.

GOELLNER, Silvana Vilodre; FRAGA, Alex Branco. Antinoüs e Sandwina: encontros e desencontros na educação dos corpos brasileiros. *Movimento*, v. 9, n. 3, p. 59-82, set./dez. 2003.

GOELLNER, Silvana Vilodre. As atividades corporais e esportivas e a visibilidade das mulheres na sociedade brasileira do início deste século. *Movimento*, Porto Alegre, v. 5, n. 9, p. 47-57, jun./dez. 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre; MÜHLEN, Johanna Coelho Von; SILVA, André Luis dos Santos; SOARES, Luciane Silveira; CARVALHO, Marco Antônio Ávila de. ESEF 70 anos: o processo de federalização sob o olhar discente. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. especial, p. 11-36, 2010.

GOELLNER, Silvana Vilodre; REPPOLD FILHO, Alberto Reinaldo; FRAGA, Alex Branco; MAZO, Janice Zarpellon; STIGGER, Marco Paulo; MOLINA NETO, Vicente. Pesquisa Qualitativa na Educação Física brasileira: marco teórico e modos de usar. *Revista da Educação Física da UEM*. Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. *Os higienistas e a educação física: a história dos seus ideais*. 2000. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2000.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo. Descontinuidades e continuidades do Movimento Higienista no Brasil do século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. Modernismo, raça e corpo: Fernando de Azevedo e a questão da saúde no Brasil (1920-1930). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 30, n. 2, p. 39-56, jan. 2009.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo; GARCIA, Alessandro Barreta. A Eugenia em periódicos da Educação Física brasileira (1930-1940). *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 22, n. 2, p. 247-254, 2011.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. Ginástica, higiene e eugenia no projeto de nação brasileira: Rio de Janeiro, século XIX e início do século XX. *Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 139-159, jan/mar de 2013.

GOMES, Ana Carolina Vimieiro; DALBEN, André. O controle médico-esportivo no Departamento de Educação Física do estado de São Paulo: aproximações entre esporte e medicina nas décadas de 1930-1940. *História, Ciência, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 321-335, abr./jun. de 2011.

GONÇALVES, Aguinaldo. Ensino de Higiene em Faculdade de Educação Física: apreciações e relato de uma experiência decenal. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 4, n. 1, p. 65-69, 1990.

GRAHAM, Linda J. *Discourse analysis and the critical use of Foucault. Paper presented at Australian Association for Research in Education*. 2005 Annual Conference, Sydney. 15p. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/2689/1/2689.pdf>. Acesso em: 7 out 2013.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. *Comunicação, mídia e consumo*, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 11-25, nov. 2007.

GUARAGNA, Marcelo Milano; PICK, Rosiane Karine; VALENTINI, Nadia Cristina. Percepção de pais e professores da influência de um programa motor inclusivo no comportamento social de crianças portadoras e não portadoras de necessidades especiais. *Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 89-117, jan./abr. 2005.

GUTIERREZ, Washington. *ESEF: História*. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, 1971. Disponível em: <http://www.esef.ufrgs.br/historia.htm> Acesso em: 10 nov. 2010.

_____. *Diagnóstico das Escolas de Educação Física do estado do Rio Grande do Sul*. 1976. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1976.

HASSEN, Maria de Nazareth Agra. *Fogos de Bengala nos céus de Porto Alegre: a Faculdade de Medicina faz 100 anos*. Porto Alegre: Tomo, 1998.

IÑIGUEZ, Lupicínio (coord.). *Manual de análise do discurso em ciências sociais* (tradução de Vera Lúcia Joscelyne). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KAWANISHI, Marina Mitie; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Concepções da educação do corpo em instituições de Educação Infantil em Campinas. *Motriz*, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 135-147, abr./jun. de 2008.

LAROCCA, Liliana Muller; MARQUES, Vera Regina Beltrão. Higiene e infância no Paraná: a missão de formar hábitos saudáveis (1931-1949). *Texto e Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 309-316, abr./jun. 2010.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; BANDEIRA, Lilian Brandão; JORGE, Antonio Chadud. A educação do corpo em ambientes educacionais. *Pensar a Prática*, v. 8, n. 2, p. 141-161, jul./dez. de 2005.

LESSA, Patrícia; VOTRE, Sebastião Josué. Carteira Rosa: a tecnofabricação dos corpos sexuados nos testes de feminilidade na Olimpíada de 1968. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 263-279, abr./jun. 2013.

LINHARES, Meily Assbú. Militares e educadores na Associação Brasileira de Educação: circulação de interesses em torno de um projeto para educação física nacional (1933-1935). *Educar*, v. 13, n. 28, p. 99-110, mar. 2009.

LOVISOLO, Hugo. *Educação Física: a arte da mediação*. Rio de Janeiro: SPRINT, 1995.

LOVISOLO, Hugo; SOARES, Antonio Jorge; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Feministas, mulheres e esporte: questões metodológicas. *Movimento*, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 165-191, set./dez. de 2006.

LUPTON, Deborah. “Desenvolvendo-me por inteiro”: cidadania, neoliberalismo e saúde contemporânea no currículo de Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 11-31, set./dez. 2003.

LUZ, Madel. Educação física e saúde coletiva: papel estratégico da área e possibilidades quanto ao ensino na graduação e integração na rede de serviços públicos de saúde. In: FRAGA, Alex Branco; WACHS, Felipe (orgs.). *Educação Física e Saúde Coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

LYRA, Vanessa Bellani. Nos rastros da formação profissional: o projeto de legitimação da Escola Superior de Educação Física de Florianópolis a partir do currículo oficial. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 169-190, jan./mar. 2010.

_____. *A criação da Escola de Educação Física do Rio Grande do Sul: formação de professoras(es) para a construção do campo (1940-1970)*. 2013. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

MACEDO, Christiane Garcia; MAZO, Janice Zarpellon; COELHO, Joahanna; SOARES, Luciane; CARVALHO, Marco Ávila; GOELLNER, Silvana; ONZY, Vanessa Bellani Lyra. “Ilhas de Lembranças”: histórias e memórias dos 70 anos da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ESEF/UFRGS. In: *Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte*. Itajaí: UNIVALI, de 23 a 25 de setembro de 2010.

MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. Breve histórico da Educação Física e suas tendências atuais a partir da identificação de algumas tendências de ideais e ideias de tendências. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 91-102, jan./jun. 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso* (tradução de Freda Indursky; revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes) Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997 [1987].

MARCASSA, Luciana Pedrosa. A Educação Física em face do projeto de modernização do Brasil (1900-1930): as histórias que se contam. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 3, p. 82-95, jul./jun. 1999-2000.

MARINHO, Inezil Penna. Nova denominação para o professor de Educação Física – Educação Física, uma expressão inadequada. [1984]. In: GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Inezil Penna Marinho: coletânea de textos*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.

MAUTHNER, Natasha S.; DOUCET, Andrea. Reflexive accounts and accounts of reflexivity in qualitative data analysis. *Sociology*, v. 37, n. 3, p. 413-430, 2003.

MAZO, Janice Zarpellon. Memórias da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: um estudo do período de sua fundação até sua federalização (1940-1969). *Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 143-167, jan./abr. 2005.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia. O *Brazil-Médico* e as contribuições do pensamento médico-higienista para as bases científicas da educação física brasileira. *História, Ciência e Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 209-219, jan./mar de 2008.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. Do ideal de robustez ao ideal de magreza: educação física, saúde e estética. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 175-191, out./dez. 2009.

MENEGUEL, Stela Nazareth. Escola de Saúde Pública e os 25 de sanitarismo no Rio Grande do Sul. *Boletim da Saúde*, v. 21, n. 2, p. 99-104, jul./dez. 2007.

MICHELOTTI, Daniele de Vargas; SOUZA, Maristela da Silva. Análise do conhecimento teórico-metodológico dos professores em educação física do CEFD/UFSM em relação à sua prática pedagógica. *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 63-82, 2008.

MILLEN NETO, Alvaro Rego; FERREIRA, Alexandre da Costa; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. Políticas de esporte escolar e a construção social do currículo de Educação Física. *Motriz*, Rio Claro, v. 17, n. 3, p. 416-423, jul./set. 2011.

MONTEIRO, Henrique Luiz; GREGO, Lia Geraldo. As lesões na dança: conceitos, sintomas, causa situacional e tratamento. *Motriz*, Rio Claro, v. 9, n. 2, 2003.

MORENO, Andrea; SEGANTINI, Verona. Educação do corpo pela linguagem da lei: potencialidades da legislação como fonte. *Pensar a Prática*, v. 11, n. 1, 2008.

MÜLLER, Deise Margô. *Um olhar sobre as reformas curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física: adequação ou reforma?* 2006. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

NARDI, Henrique Caetano; TITTONI, Jaqueline; GIANNECHINI, Letícia; RAMMINGER, Tatiana. Fragmentos de uma genealogia do trabalho em saúde: a genealogia como ferramenta de pesquisa. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 1045-1054, jul./ago. 2005.

NUNES, Cássio Felipe Tejada; MOLINA NETO, Vicente. 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.

NUNOMURA, Myrian; OLIVEIRA, Mauricio dos Santos. Centro de excelência e ginástica artística feminina: a perspectiva dos técnicos brasileiros. *Motriz*, Rio Claro, v. 18, n. 2, p. 378-392, abr./jun. 2012.

NUNOMURA, Myrian; OLIVEIRA, Maurício Santos; ROBLE, Odilon José; CARBINATTO, Michele. Ginástica artística competitiva e a filosofia dos técnicos. *Motriz*, Rio Claro, v. 18, n. 4, p. 678-689, out./dez. de 2012.

OKSALA, Johanna. *Como ler Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011

OLIVEIRA, Sidinei Rocha de; PICCININI, Valmíria Carolina. Validade e reflexividade na pesquisa qualitativa. *Cadernos EBAPE*, v. 7, n. 1, p. 90-98, Rio de Janeiro, mar.2009.

OLIVEIRA, Simone Schmidt de. *Um estudo comparativo dos currículos do curso de formação de professores de Educação Física da UFRGS e do IPA*. 1995. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física). Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, dezembro de 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A Análise do Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: *Anais do I Seminário de Estudos em Análise do Discurso*. 2003. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf>. Acesso em: 2 dez 2012.

PAIM, Jairnilson Silva. A Reforma Sanitária e os Modelos Assistenciais. In: ROUQUAYROL, Maria Zélia; ALMEIDA FILHO, Naomar de (orgs.). *Epidemiologia e Saúde*. Rio de Janeiro: MEDSI, 1999, p. 473-487.

_____. Políticas de descentralização e Atenção Primária em Saúde. In: ROUQUAYROL, Maria Zélia; ALMEIDA FILHO, Naomar de (orgs.). *Epidemiologia e Saúde*. Rio de Janeiro: MEDSI, 1999, p. 489-503.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. *Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização: condições de possibilidade para o engendramento do campo da educação física no Brasil*. 2003. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

_____. Contribuições da *Hygiene* à escolarização da Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 53-75, set/dez de 2004.

PALHARES, Marcelo Fadori Soares; SCHWARTZ, Gisele; TERUEL, Ana Paula; SANTIAGO, Danilo; TREVISAN, Priscila Raquel. Lazer, agressividade e violência: considerações sobre o comportamento das torcidas organizadas. *Motriz*, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 186-199, jan./mar. 2012.

PEREIRA, Giane Moreira dos Santos; MAZOTTI, Tarso Bonilha. Representações sociais de Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno. *Motriz*, Rio Claro, v. 14, n. 1, p. 53-62, 2008.

PHILLIPS, Nelson; HARDY, Cynthia. *Discourse Analysis: investigating processes of social construction* (Sage University Papers Series on Qualitative Research Methods, v. 50). Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

PIETRONI, Patrick. *Viver Holístico*. São Paulo: Summus, 1988.

PORTO, Dora; GARRAFA, Volnei. A influência da Reforma Sanitária nas bioéticas brasileiras. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 16, supl. 1, p. 719-729, 2011.

POZATTI, Mauro Luiz. *A busca da inteireza do Ser: formulações imagéticas para uma abordagem transdisciplinar e holística em saúde e educação*. 2003. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. *Buscando a inteireza do Ser: proposições para o desenvolvimento da consciência humana*. Porto Alegre: Gênese Editora, 2007.

RIGO, Luiz Carlos; KNUTH, Alan Goulart; JAHNECKA, Luciano; TAVARES, Ricardo Prestes. Estatuto de Defesa do Torcedor: um diálogo com o futebol pelotense. *Movimento*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 223-239, maio/ago. 2006.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. DEPARTAMENTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA. *Estudo realizado sobre educação física, organizado pelo departamento estadual dessa cultura*. [Manuscrito]. 1941. (Disponível na biblioteca da ESEF/UFRGS).

RIO GRANDE DO SUL. Higiene: seu objeto [manuscrito]. 1941. In: RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. DEPARTAMENTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA. *Estudo realizado sobre educação física, organizado pelo departamento estadual dessa cultura*. [Manuscrito]. V. 3. 1941.

ROTH, Michael. Foucault's "History of the Present". *History and Theory*, v. 20, n. 1, p. 32-46, fev. 1981.

SANDER, Jardel. A caixa de ferramentas de Michel Foucault: a Reforma Psiquiátrica e os desafios contemporâneos. *Psicologia e Sociedade*, v. 22, n. 2, p. 382-387, 2010.

SANTOS, Vilma Canazart dos. Índícios de sentidos e significados de feminilidade e de masculinidade em aulas de Educação Física. *Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 841-852, out./dez. de 2010.

SCHNEIDER, Regina Portella. *Poli Marcellino Espírito: Pioneiro da Medicina Escolar no Rio Grande do Sul. Evocações de uma vida*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1986.

SCHNEIDER, Omar; FERREIRA NETO, Amarílio. Um olhar historiográfico sobre saúde e escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 27, n. 3, p. 73-92, maio de 2006.

_____. Americanismo e a fabricação do "Homem Novo": circulação e apropriação de modelos culturais na Revista da Educação Física (1932-1945). *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 135-159, jan./abr. de 2008.

SCHNEIDER, Omar; BRUSCHI, Marcela; FERREIRA NETO, Amarílio. Educação Física e escolarização na *Revista de Educação Física do Espírito Santo (1934-1937)*. *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 219-325, jul./set. de 2012.

SCLIAR, Moacyr. Prefácio. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. *À sua saúde: a vigilância sanitária na história do Brasil*. Brasília: Ministério da Saúde: Agência Nacional de Vigilância Sanitária, 2005.

_____. História do conceito de saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.

SHINER, Larry. Reading Foucault: anti-method and the genealogy of power-knowledge. *History and Theory*, v. 21, n. 3, p. 382-398, out.1982.

SILVA, André Luiz dos Santos; GOELLNER, Silvana Vilodre. "Sedentárias" e Coquettes à margem: corpos e feminilidades desviantes na obra de Renato Kehl. *Pensar a Prática*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 251-259, set./dez. de 2008.

SILVA, André Luiz dos Santos. *A perfeição expressa na carne: educação física no projeto eugênico de Renato Kehl (1917 a 1929)*. 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. *Nos domínios do corpo e da espécie: Eugenia e Biotipologia na constituição disciplinar da Educação Física*. 2012. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do

Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Carlos Alberto da; LIMA, Walter Celso de. Exercício físico na melhoria da qualidade de vida do indivíduo com insônia. *Movimento*, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 49-56, 2001.

SILVA, Débora Alice Machado da. *Colônias de Férias Temáticas: fundamentando a ação a partir das obras de Paulo Freire*. 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências da Saúde, Mestrado em Educação Física, Piracicaba, 2008.

SILVA, Iara Jurema Quintela Moreira da Silva. A importância da conservação, preservação e restauração e os acervos bibliográficos e documentais em saúde coletiva. *Boletim da Saúde*, v. 15, n. 1, p. 29-36, 2001.

SILVA, Junior Vagner Pereira; DAGOSTIN, Kelly Umbelina Deus; NUNEZ, Paulo Ricardo Martins. Educação Física e conteúdos trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Motriz*, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 592-599, jul./set. de 2009.

SILVA, Liege Monique Filgueiras; PROPINO, Karenine de Oliveira. A produção de conhecimento que trata do corpo e da beleza: implicações para a Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 327-340, abr./jun. 2013.

SILVA, Marcelo Moraes; CAPRARO, André Mendes. O contexto de fundação da escola de educação física e desportos do Paraná: educando corpos para a vida urbana. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 623-636, jul./set. 2011.

SOARES, Antonio Jorge. “Jovens-velhos” esportistas eternamente? *Movimento*, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 17-26, 1995.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

_____. Do corpo, da Educação Física e das muitas histórias. *Movimento*, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 125-147, set./dez. 2003.

SOCIEDADE DE HIGIENE E SAÚDE PÚBLICA DO RIO GRANDE DO SUL. *Anais do 1º Congresso Sul-Riograndense de Higiene*, Porto Alegre, de 20 a 26 de outubro de 1957.

_____. *Anais do 2º Congresso Sul-Riograndense de Higiene*, Porto Alegre, de 20 a 26 de setembro de 1959.

SOUZA NETO, Georgino Jorge de; SILVA, Silvio Ricardo da. O advento do lazer em Belo Horizonte ou das “Festas e Diversões”: um estudo dos hábitos de divertimento na “cidade moderna” a partir do Minas Geraes. *Licere*, v. 12, n. 2, junho de 2009.

SOUZA NETO, Samuel de; ALEGRE, Atílio de Nardi; HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

SPESSATO, Bárbara Coiro; VALENTINI, Nádia Cristina; KREBS, Ruy Jornada; BERLEZE, Adriana. Educação infantil e intervenção motora: um olhar a partir da teoria bioecológica de Brofenbrenner. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 147-173, out./dez. 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. *Revista Pensar a Prática*, v. 6, jul/jun, 2002-2003, p. 73-85.

TADEU, Tomaz. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 [1999].

TARGA, Jacintho F. A medicina desportiva no Rio Grande do Sul em sua 3ª geração. In: SETTINERI, Luiz I. *Anuário do I Curso de Especialização em Medicina Desportiva e Saúde Escolar*. Porto Alegre: UFRGS, 1984.

TEIXEIRA, Carmen Fontes. Graduação em Saúde Coletiva: antecipando a formação do sanitarista. *Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, v. 7, n. 13, p. 163-166, ago. 2003.

TOKUYOCHI, Jorge et al. Retrato dos professores de Educação Física das escolas estaduais do estado de São Paulo. *Motriz*, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 418-428, out./dez. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Currículos mínimos dos cursos superiores*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1971.

_____. *Catálogo de Cursos de Graduação*. 1973-2002.

_____. ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. COMISSÃO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA. *Projeto pedagógico do curso Educação Física habilitação licenciatura*. Agosto de 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD_EFI/ppc_licenciatura.pdf. Acesso em: 8 out 2012.

_____. ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. COMISSÃO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA. *Projeto pedagógico do curso Educação Física habilitação bacharelado*. Agosto de 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/esef/Arquivos/COMGRAD_EFI/ppc_bacharelado.pdf. Acesso em: 8 out 2012.

VAGO, Tarcísio Mauro. Da ortopedia à eficiência dos corpos: a gymnastica e as exigências da “vida moderna” (Minas Gerais, 1906-1930). *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 77-97, set./dez. 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

VIGARELLO, Georges. *O limpo e o sujo: uma história da higiene corporal*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WACHS, Felipe; FRAGA, Alex Branco; NUNES, Rute; BOSSLE, Cibele; BASTOS, Ana Paula; BREUNIG, Felipe. Grades da ESEF/UFRGS: cinco pontos de tensão em 70 anos de alterações curriculares. In: *Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IV*

Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2011. 15p.

WODAK, Ruth. Critical discourse analysis. In: SEALE, Clive et al. *Qualitative research practice*. London, Sage, 2004, p. 197-214.

8. APÊNDICES

APÊNDICE A

Disciplinas dispostas no Decreto-Lei n. 1.212/1939 e sistematização das disciplinas do curso superior de Educação Física da ESEF/UFRGS durante as décadas de 1940 e 1950

PRIMEIRA SÉRIE Decreto-Lei n. 1.212/39	PRIMEIRA SÉRIE Disciplinas ESEF (1940-1950)
Anatomia e fisiologia humanas Cinesiologia Higiene aplicada Socorros de urgência Biometria Psicologia aplicada Metodologia da educação física História da educação física e dos desportos Ginástica rítmica Educação física geral Desportos Aquáticos Desportos terrestres individuais Desportos terrestres coletivos Desportos de ataque e defesa	Anatomia e fisiologia humanas Cinesiologia Higiene aplicada Socorros de urgência Biometria Psicologia aplicada Metodologia da educação física História da educação física e desportos Ginástica rítmica (F) Educação física geral Natação Saltos Corridas Lançamentos Voleibol Basquetebol Futebol (M) Remo (M) Water Polo (M) Ginástica de aparelhos (M) Ataque e defesa (M) Esgrima (torna-se M a partir de 50) Levantamento de pesos e halteres (M – a partir de 50)
SEGUNDA SÉRIE Decreto-Lei n. 1.212/39	SEGUNDA SÉRIE Disciplinas ESEF (1940-1950)
Cinesiologia Fisioterapia Biometria Psicologia aplicada Metodologia da educação física Organização da educação física e dos desportos Ginástica rítmica Educação física geral Desportos aquáticos Desportos terrestres individuais Desportos terrestres coletivos Desportos de ataque e defesa	Cinesiologia Fisioterapia Biometria Psicologia aplicada Metodologia da educação física Organização da educação física e desportos Ginástica rítmica (F) Educação física geral Natação Water Polo (M) Remo (M) Saltos Corridas Lançamentos Ginástica de aparelhos (M) Voleibol Basquetebol Futebol (M) Ataque e defesa (M) Esgrima (torna-se M a partir de 50) Tênis (a partir de 47) Levantamento de pesos e halteres (M – a partir de 50) Metabologia (a partir de 56)

APÊNDICE B1

Corpus analítico ligado ao professor Poli Marcellino Espírito

1. Documentos produzidos para a disciplina de Higiene na ESEF/UFRGS

- a. **1941.** Capítulo de Higiene no “Estudo realizado sobre educação física, organizado pelo departamento estadual dessa cultura”. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Estadual de Educação Física. Escola Superior de Educação Física¹⁰⁸. (Disponível no acervo histórico da Biblioteca Edgar Sperb da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (Biblioteca da ESEF/UFRGS)).
- b. **1972.** Plano de ensino de Higiene Aplicada. **Poli Marcellino Espírito.** (Disponível na biblioteca da Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul, Centro de Informação e Documentação em Saúde (CEIDS). Acervo doado por Ernani Saldanha Camargo. Livro 24).
- c. **1974.** Súmula da disciplina de Higiene. Regente: **Luiz Francisco Terra.** (Disponível na biblioteca da Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul. Acervo doado por Ernani Saldanha Camargo. Livro 43). **Observação:** A súmula de 1974 não se altera em relação aos conteúdos dispostos no Plano de Ensino de 1972 de Poli.

2. Referências utilizadas nos documentos produzidos para a disciplina

a. Referências presentes no documento 1a

- i. PEIXOTO, Afrânio. *Higiene*. 2. ed. Rio de Janeiro/Lisboa: Francisco Alves/Aillaud, 1917 [1913]. 717p.
(Disponível no acervo histórico da biblioteca FAMED/HCPA – Faculdade de Medicina e Hospital de Clínicas de Porto Alegre/UFRGS).
- ii. PEIXOTO, Afrânio. (1876-1947). *Higiene*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926.
 - V. 1. Higiene Geral. 4. ed. 467p.
 - V. 2. Medicina Preventiva. 4. ed. 366p.
 (Disponível no acervo histórico da biblioteca FAMED/HCPA).

FONTENELLE, José Paranhos. *Compêndio de higiene elementar*. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro, 19--?. 645p.
(Disponível no acervo histórico da biblioteca FAMED/HCPA).

¹⁰⁸ Apesar de o capítulo de Higiene não apresentar o autor, tudo indica que seja Poli Marcellino Espírito, primeiro professor da disciplina, devido a sua vinculação com a Secretaria de Educação do RS e com a Sociedade Gaúcha de Higiene e Saúde Pública.

b. Principal referência utilizada nos documentos 1b e 1c

- i. BARRETO, João de Barros. *Tratado de higiene*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1. ed., 1942-1945.
- V. 1 – Saneamento – Higiene. 679p.
- V. 2 – Doenças Transmissíveis: epidemiologia e profilaxia. 871p.
- (Disponível no acervo histórico da Biblioteca FAMED/HCPA e no acervo histórico da biblioteca da ESEF/UFRGS).

3. Outros documentos produzidos por Poli Marcellino Espírito

- a. ESPÍRITO, Poli Marcellino. *Contribuição para a Higiene Escolar no estado do Rio Grande do Sul*. Cadeira de Higiene. Tese Inaugural. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1934. (Disponível no acervo histórico da Biblioteca da ESEF/UFRGS e no acervo histórico da Biblioteca da FAMED/UFRGS).
- b. ESPÍRITO, Poli Marcellino. Considerações sobre o Índice de Nutrição Pelidisi: inquérito sobre o regimen habitual de escolares. In: RIO GRANDE DO SUL. *Arquivos do Departamento Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul*. V. 1, 1940. p. 53-72. (Disponível na biblioteca da Escola de Saúde Pública do RS).
- c. ESPÍRITO, Poli Marcellino. Serviço de Higiene Mental Escolar. In: RIO GRANDE DO SUL. *Arquivos do Departamento Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul*. V. 3, 1942. p. 165-167. (Disponível na biblioteca da Escola de Saúde Pública do RS).
- d. ESPÍRITO, Poli Marcellino. *O exercício físico na prevenção de distúrbio geriátricos*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Meridional “EMMA”, 1971. 12p. (Disponível no acervo histórico da biblioteca da ESEF/UFRGS).
- e. ESPÍRITO, Poli Marcellino. *O exercício físico na prevenção de distúrbio geriátricos*. 2. ed. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas, 197-?. 15p. (Disponível no acervo histórico da biblioteca da ESEF/UFRGS).
- f. ESPÍRITO, Poli Marcellino (relator). Organização de serviços de proteção materno-infantil (Tema oficial 3). In: *Anais do 1º Congresso Sul-Riograndense de Higiene*. Porto Alegre, 20 a 26 de outubro de 1957. (Disponível na biblioteca da ESP/RS).

4. Documentos produzidos sobre Poli Marcellino Espírito ou ligados a sua trajetória

- a. SCHNEIDER, Regina Portella. *Poli Marcellino Espírito: pioneiro da Medicina Escolar no Rio Grande do Sul: evocações de uma vida*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1986.
- b. Atas da Sociedade de Higiene e Saúde Pública do Rio Grande do Sul. (Disponíveis na biblioteca da ESP/RS).
 - i. Atas 01-21. In: *Arquivos do Departamento Estadual de Saúde*. Rio Grande do Sul, v. 1, 1940.
 - ii. Atas 22-34. In: *Arquivos do Departamento Estadual de Saúde*. Rio Grande do Sul, v. 2, 1941.
 - iii. Atas 35-43. In: *Arquivos do Departamento Estadual de Saúde*. Rio Grande do Sul, v. 3, 1942.
 - iv. Atas 44-66. In: *Arquivos do Departamento Estadual de Saúde*. Rio Grande do Sul, v. 4, 1943.
 - v. Atas 67-82. In: *Arquivos do Departamento Estadual de Saúde*. Rio Grande do Sul, v. 6, 1945.
- c. **Anais dos congressos organizados pela Sociedade de Higiene e Saúde Pública do Rio Grande do Sul.**
 - i. *Anais do 1º Congresso Sul-Riograndense de Higiene*. Porto Alegre, de 20 a 26 de outubro de 1957.
 - ii. *Anais do 2º Congresso Sul-Riograndense de Higiene*. Porto Alegre, de 20 a 26 de setembro de 1959.
(Disponíveis na biblioteca da ESP/RS e no acervo histórico da FAMED/UFRGS).

APÊNDICE B2

Corpus analítico ligado ao professor Ernani Saldanha Camargo

1. Documentos produzidos para a disciplina de Higiene na ESEF/UFRGS

- a. **1975/2.** Súmulas das disciplinas do Departamento de Medicina Preventiva, Saúde Pública e Medicina do Trabalho. (Material fornecido pelo Prof. Roger dos Santos Rosa do Departamento de Medicina Social da UFRGS).
- b. **1974.** Relação dos setores de conhecimentos nos quais são distribuídas as vagas [organização do Departamento de Medicina Preventiva, Saúde Pública e Medicina do Trabalho em dois setores: saúde pública e saúde ocupacional]. (Material fornecido pelo Prof. Roger dos Santos Rosa do Departamento de Medicina Social da UFRGS).
- c. **1975.** Súmula da disciplina de Higiene e Plano de curso da disciplina de Higiene. Regente: **Luiz Francisco Terra**. Colaborador: **Ernani Saldanha Camargo**. (Disponível na biblioteca da Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul. Acervo doado por Ernani Saldanha Camargo – Livro 43).
- d. **1977.** Cronograma da disciplina e trabalhos dos alunos. Regente: **Ernani Saldanha Camargo**. (Disponível na Reserva Técnica do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul. Coleção 067: Ernani Saldanha Camargo. Livro 57).
- e. **1978/2, turma A.** Plano de ensino e trabalhos dos alunos. **Ernani Saldanha Camargo**. (Disponível no acervo histórico da biblioteca da ESEF/UFRGS – v. 1 do material encadernado por Ernani e doado à biblioteca – Livro 72)
- f. **1978/2, turma B.** Plano de ensino e trabalhos dos alunos. **Ernani Saldanha Camargo**. (Disponível no acervo histórico da Biblioteca da ESEF/UFRGS – v. 7 do material encadernado por Ernani e doado à biblioteca – Livro 73)
- g. **1979/1.** Plano de ensino, cronograma, roteiro para apresentação de trabalhos e trabalhos dos alunos. **Ernani Saldanha Camargo**. (Disponível na Reserva Técnica do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul. Coleção 067: Ernani Saldanha Camargo. Livro 81).
- h. **1979/2.** Plano de ensino e trabalhos dos alunos. **Ernani Saldanha Camargo**. (Disponível no acervo histórico da Biblioteca da ESEF/UFRGS – v. 2 do material encadernado por Ernani e doado à biblioteca – Livro 82)
- i. **1980/2.** Plano de ensino e trabalhos dos alunos. **Ernani Saldanha Camargo**. (Disponível no acervo histórico da Biblioteca da ESEF/UFRGS – v. 3 do material encadernado por Ernani e doado à biblioteca- Livro 88)
- j. **1981/2, turma A e turma B.** Plano de ensino e trabalhos dos alunos. **Ernani Saldanha Camargo**. (Disponível no acervo histórico da Biblioteca da ESEF/UFRGS – v. 4 do material encadernado por Ernani e doado à biblioteca- Livro 90)
- k. **1982/1.** Cronograma da disciplina e trabalhos dos alunos. **Ernani Saldanha Camargo**. (Disponível no acervo histórico da Biblioteca da ESEF/UFRGS – v. 5 do material encadernado por Ernani e doado à biblioteca – Livro 91)
- l. **1982/2.** Plano de ensino e trabalhos dos alunos. **Ernani Saldanha Camargo**. (Disponível no acervo histórico da Biblioteca da ESEF/UFRGS – v. 6 do material encadernado por Ernani e doado à biblioteca – Livro 94)

- m. **1982/2.** Plano de ensino, cronograma, trabalhos dos alunos. **Ernani Saldanha Camargo.** (Disponível na Reserva Técnica do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul. Coleção 067: Ernani Saldanha Camargo. Livro 95).
- n. **1983/1.** Plano de ensino, cronograma, trabalhos dos alunos. **Ernani Saldanha Camargo.** (Disponível na Reserva Técnica do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul. Coleção 067: Ernani Saldanha Camargo. Livro 95).
- o. **1983/1.** Cronograma da disciplina e trabalhos dos alunos. **Ernani Saldanha Camargo.** (Disponível no acervo histórico da Biblioteca da ESEF/UFRGS – v. 6 do material encadernado por Ernani e doado à biblioteca – Livro 94)
- p. **1985/2.** Plano de ensino, cronograma, trabalhos de alunos. Regente: **Ernani Saldanha Camargo.** Colaboradores (?): Rejane Camargo e Gilberto Fossati. (Disponível na Reserva Técnica do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul. Coleção 067: Ernani Saldanha Camargo. Livro 104).
- q. **1986/1.** Cronograma da disciplina, trabalhos dos alunos. **Ernani Saldanha Camargo.** Disponível na Reserva Técnica do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul. Coleção 067: Ernani Saldanha Camargo. Livro 104).

2. Referências utilizadas nos documentos produzidos para a disciplina

2.1. Principal referência utilizada nas súmulas e planos de ensino da disciplina

- 2.1.1. BARRETO, João de Barros. *Tratado de higiene.* Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1. ed., 1942-1945.
 - V. 1. Saneamento. Higiene. 679p.
 - V. 2. Doenças Transmissíveis: epidemiologia e profilaxia. 871p.
 (Disponível no acervo histórico da Biblioteca FAMED/HCPA e no acervo histórico da biblioteca da ESEF/UFRGS)

2.2. Referências mais utilizadas pelos alunos na elaboração de seus trabalhos

- 2.2.1. (11 ocorrências) BARRETO, João de Barros. *Tratado de Higiene.* Rio de Janeiro: Livraria Atheneu, 1966. (Também há referência a uma edição de 1956)
- 2.2.2. (8 ocorrências – 7+1?) Trabalhos anteriores da disciplina de Higiene. (Observações: alguns apresentam como autor o professor Ernani Camargo. Em um dos casos consta apenas “trabalhos anteriores” – supus, pelo padrão, que sejam os trabalhos de turmas anteriores da disciplina).
- 2.2.3. (7 ocorrências) MEC. DIVISÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. *Higiene e Socorros de Urgência.* Rio de Janeiro, 1967.
- 2.2.4. (4 ocorrências) ARENO, Waldemar. *Higiene aplicada à Educação Física.* Rio de Janeiro: [s.n.], 1949.
- 2.2.5. (3 ocorrências) Sebastião de Barros Filho. Doenças infecciosas.

LEAVELL, H. R.; CLARK, E. G. *Preventive medicine for the doctor in his community*. New York: McGraw-Hill, 1959. (Obs.: um dos trabalhos refere os mesmos autores em uma edição brasileira de 1977).

CHAVES, Mário. *Saúde e sistemas*. Guanabara: Fundação de Recursos Humanos para a Saúde, 1970.

2.2.6. Outras referências são apresentadas em um ou dois dos trabalhos.

2.3. Outras referências que aparecem nos planos de ensino de Ernani

2.3.1. ARMIJO, Rolando. *Curso de epidemiologia*. Santiago: Universitária, 1959.

2.3.2. BERQUÓ, R.; MILANESI, M. L. *Estatística Vital*. São Paulo: Faculdade de Higiene e Saúde Pública/USP, 1966.

2.3.3. CHAVES, M. M. *Saúde e Sistema*. Guanabara: Fundação de Recursos Humanos para a Saúde, 1970.

2.3.4. F-SESP. *Manual de Saneamento*. Rio de Janeiro, 1964, v. 1.

2.3.5. FOSSATI, G. F.; CAMINHA, J. A. *Pontos de Bioestatística para os alunos de escolas médicas e paramédicas*. Porto Alegre: Escola de Enfermagem da UFRGS, 1969.

2.3.6. FOSSATI, G. F. *Coeficientes e índices*. Porto Alegre. Escola de Enfermagem Ana Moeller, 1971. Mimeografado.

2.3.7. LEAVELL, H. R.; CLARK, E. G. *Preventive Medicine for the doctor in his community*. New York: McGraw-Hill, 1959.

2.3.8. TURNER, C. E. *Higiene del individuo y la comunidad*. México: Centro Regional de Ayuda Técnica, 1964. 3. ed.

2.3.9. Observação: em duas oportunidades aparecem entre as referências: SALDANHA CAMARGO, E. *Material dos cursos de Higiene na ESEF*. 1976-1981.

3. Outros documentos ligados a Ernani Saldanha Camargo

3.1. Coleção Ernani Saldanha Camargo – Biblioteca da Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul.

3.2. Coleção 067: Ernani Saldanha Camargo. Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul (MUHM).

3.3. Trabalhos apresentados por Ernani no 2º Congresso Sul-Riograndense de Higiene:

3.3.1. “Unidades sanitárias e educação sanitária”;

3.3.2. “Educação de Saúde escolar. Questionário para investigação e avaliação”;

3.3.3. “Educação Sanitária Rural e de Comunidade Rural. Plano de Trabalho”;

- 3.3.4.** “O professor rural e a educação de saúde na escola”;
- 3.3.5.** “Educação Sanitária nos Programas de Saúde Pública”;
- 3.3.6.** “Educação Sanitária Escolar – Metodologia da Participação estudantil nos programas”.

APÊNDICE B3

Corpus analítico ligado ao professor Mauro Luiz Pozatti

1. Documentos produzidos para a disciplina de Higiene na ESEF/UFRGS

- a) 1997/2¹⁰⁹. Plano de ensino da disciplina de Higiene – MED 508. **Mauro Luiz Pozatti.**
- b) 1998/2. Plano de ensino da disciplina de Higiene – MED 508. **Mauro Luiz Pozatti.**
- c) 1999/1. Plano de ensino da disciplina de Higiene – MED 508. **Mauro Luiz Pozatti.**
- d) 2000/1. Plano de ensino da disciplina de Higiene – MED 508. **Mauro Luiz Pozatti.**
- e) 2000/1. Avaliação (prova) da disciplina de Higiene. **Mauro Luiz Pozatti.**
- f) 2000/2. Plano de ensino da disciplina de Higiene – MED 508. **Mauro Luiz Pozatti.**
- g) 2002/1. Plano de ensino da disciplina de Higiene – MED 508. **Mauro Luiz Pozatti.**
- h) 2002/2. Plano de ensino da disciplina de Higiene – MED 508. **Mauro Luiz Pozatti.**
- i) 2003/2. Plano de ensino da disciplina de Higiene – MED 508. **Mauro Luiz Pozatti.**
- j) 2004/1. Plano de ensino da disciplina de Higiene – MED 508. **Mauro Luiz Pozatti.**
- k) 2004/2. Plano de ensino da disciplina de Higiene – MED 508. **Mauro Luiz Pozatti.**
- l) 2005/1. Plano de ensino da disciplina de Higiene – MED 508. **Mauro Luiz Pozatti.**
- m) 2005/2. Plano de ensino da disciplina de Higiene – MED 508. **Mauro Luiz Pozatti.**
- n) 2006/1. Plano de ensino da disciplina de Higiene – MED 508. **Mauro Luiz Pozatti.**
- o) 2006/2. Plano de ensino da disciplina de Higiene – MED 508. **Mauro Luiz Pozatti.**
- p) 2007/1. Plano de ensino da disciplina de Higiene – MED 508. **Mauro Luiz Pozatti.**
- q) 2007/2. Plano de ensino da disciplina de Higiene – MED 508. **Mauro Luiz Pozatti.**
- r) 2008/1. Plano de ensino da disciplina de Higiene – MED 508. **Mauro Luiz Pozatti.**
- s) 2008/2. Plano de ensino da disciplina de Higiene – MED 508. **Mauro Luiz Pozatti.**
- t) 2009/1. Plano de ensino da disciplina de Higiene – MED 508. **Mauro Luiz Pozatti.**
- u) 2010/1. Plano de ensino da disciplina de Higiene – MED 508. **Mauro Luiz Pozatti.**

Observação: os planos de aula foram gentilmente fornecidos pelo Prof. Mauro Luiz Pozatti.

2. Referências utilizadas nos documentos produzidos para a disciplina

a. Referência adotada como “livro-texto”

- i. PIETRONI, Patrick. *Viver Holístico*. São Paulo: Summus, 1988.

b. Outras referências que aparecem nos planos de ensino

- i. ARRIEN, Angeles. *O caminho quádruplo*. São Paulo: Ágora, 1997.
- ii. CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- iii. GERBER, Richard. *Medicina vibracional*. São Paulo: Cultrix, 1993.

¹⁰⁹ 1997/2 significa que o plano de ensino corresponde às turmas do segundo semestre de 1997.

- iv. GROF, Stanislav. *Além do cérebro*. São Paulo: McGraw-Hill, 1987.
- v. LELOUP, Jean-Yves et al. *Espírito na saúde*. Petrópolis: Vozes: 1997.
- vi. RAMACHARACA. *Yogue, Ciência Hindu-Yogue da respiração*. Pensamento, 1992.
- vii. WEIL, Pierre. *A arte de viver em paz*. São Paulo: Gente, 1993.
- viii. NICOLESCU, Basarab. *Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Trion, 1999.
- ix. POZATTI, Mauro Luiz. *A busca da inteireza do Ser: formulações imagéticas para uma abordagem holística em educação e saúde*. Tese [Doutorado]. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2002 – em execução.
- x. SCHELDRAKE, R. *O renascimento da natureza: o reflorescimento da ciência e de Deus*. São Paulo: Cultrix, 1993.
- xi. WILBER, K. *Breve historia de todas las cosas*. Barcelona: Kayrós, 1997.
- xii. WILBER, K. *Uma breve história do universo*. Rio de Janeiro: Nova Era, 2001.
- xiii. LASZLO, E. *A ciência e o campo akáshico: uma teoria integral de tudo*. São Paulo: Cultrix, 2004.

3. Outros documentos produzidos por Mauro Luiz Pozatti

- a) POZATTI, Mauro Luiz. *A busca da inteireza do ser: formulações imagéticas para uma abordagem transdisciplinar e holística em saúde e educação*. Tese [Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, março de 2003. (Disponível na Biblioteca da Faculdade de Educação/UFRGS).

- b) POZATTI, Mauro Luiz. *Buscando a inteireza do Ser*: proposições para o desenvolvimento sustentável da consciência humana. Porto Alegre: Gênese Editora, 2007.

4. Outras fontes ligadas a Mauro Luiz Pozatti

4.1. Site da UNIPAZ-SUL.

Informações sobre a instituição e a atuação de Mauro Luiz Pozatti.

Disponível em: <http://unipazsul.org.br/>