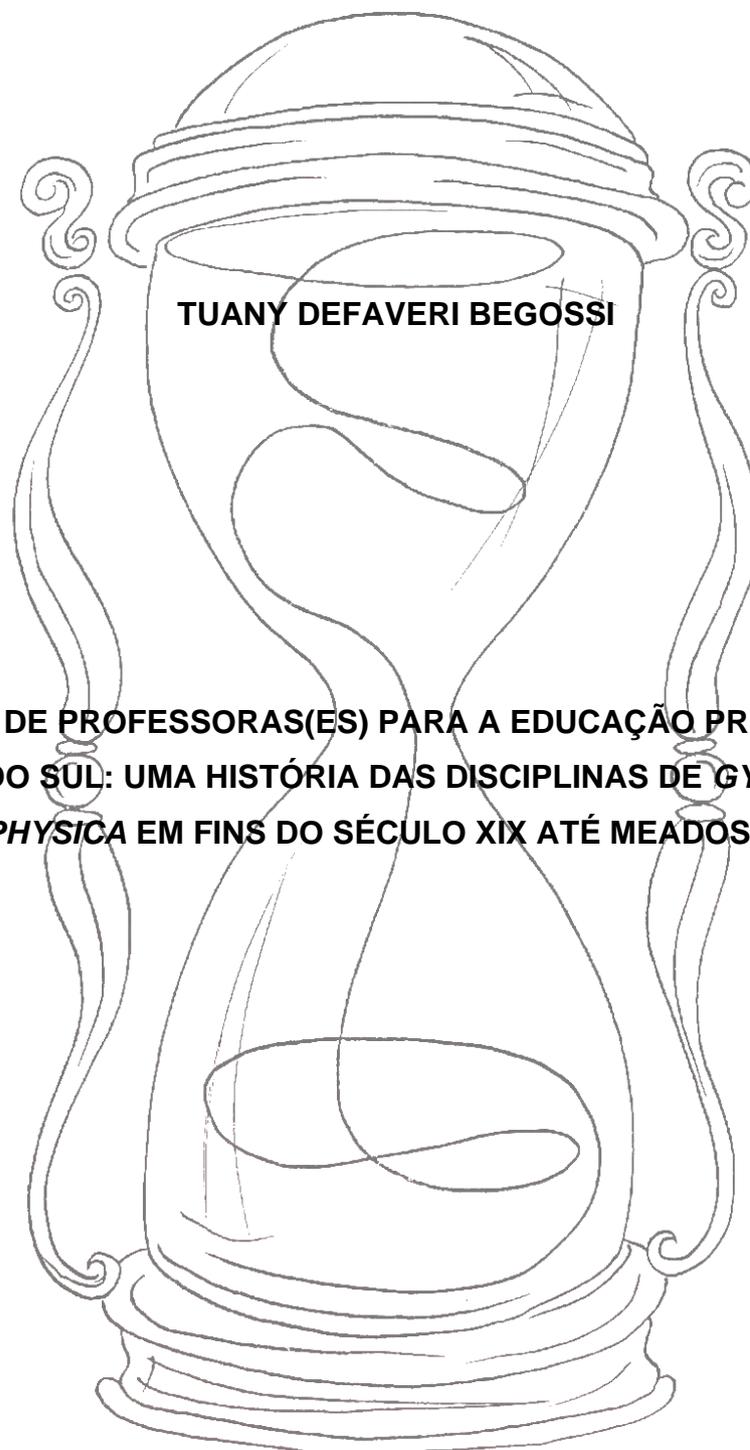


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO
HUMANO – MESTRADO E DOUTORADO



**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PARA A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DO RIO
GRANDE DO SUL: UMA HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS DE *GYMNASTICA* E
EDUCAÇÃO PHYSICA EM FINS DO SÉCULO XIX ATÉ MEADOS DO SÉCULO XX**

Porto Alegre
2022

TUANY DEFAVERI BEGOSSI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PARA A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DO RIO
GRANDE DO SUL: UMA HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS DE *GYMNASTICA* E
EDUCAÇÃO PHYSICA EM FINS DO SÉCULO XIX ATÉ MEADOS DO SÉCULO XX**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências do Movimento Humano.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Janice Zarpellon Mazo

Porto Alegre
2022

TUANY DEFAVERI BEGOSSI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PARA A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA DO RIO
GRANDE DO SUL: UMA HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS DE *GYMNASTICA* E
EDUCAÇÃO PHYSICA EM FINS DO SÉCULO XIX ATÉ MEADOS DO SÉCULO XX**

Conceito final:

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alex Branco Fraga – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Tony Honorato – Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Prof^a. Dr^a. Silvia Capanema - Université Paris 13

Orientadora - Prof^a. Dr^a. Janice Zarpellon Mazo - Universidade Federal do Rio
Grande do Sul (UFRGS)

CIP - Catalogação na Publicação

BEGOSSE, Tuany Defaveri
Formação de professoras(es) para a educação
primária do Rio Grande do Sul: uma história das
disciplinas de Gymnastica e Educação Physica em fins
do século XIX até meados do século XX / Tuany Defaveri
BEGOSSE. -- 2022.
410 f.
Orientadora: Janice Zarpellon Mazo.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de
Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto
Alegre, BR-RS, 2022.

1. Ginástica. 2. Escola. 3. Ensino Normal. 4.
História da Educação Física. 5. História do corpo. I.
Mazo, Janice Zarpellon, orient. II. Título.

*A vida passou através delas para chegar até mim.
Eu as honro e as reverencio.*

*Às mulheres da minha existência,
por caminharem antes de mim.*

*Às minhas avós Almerina e Rosina.
À minha mãe Lurdes.
À minha irmã Tayná, por sempre andar ao meu lado.*

AGRADECIMENTOS

“A lembrança e a persistência, não importa o que aconteça”.

Lembrar, reverenciar e agradecer. Aguardar, confiar e seguir fazendo o que nos compete. Da melhor forma possível, dentro das condições que possuímos.

O meu primeiro e substancial agradecimento direciona-se às pessoas que me ensinaram a compreender a minha existência por meio da lição acima disposta. Aos meus pais, Lurdes e Gilberto e à minha irmã Tayná. Incondicionais incentivadores, me sustentaram nesse percurso sendo meus alicerces e inspiração. Nada faria sentido se vocês não estivessem caminhando ao meu lado. Gratidão por serem as melhores pessoas que conheço no mundo.

Agradeço ao meu querido Marcos Vinícius Tortini por ser calma nos meus dias. Despertas meus sorrisos mais sinceros. Gratidão pela tua vida e por ela tanto significar a minha. Obrigada por dividir o caminho e os sonhos comigo.

Agradeço, de modo muito especial, a minha orientadora, Professora Doutora Janice Zarpellon Mazo, que tanto contribuiu para com minha formação – acadêmica e pessoal – durante mais de uma década de convivência. Obrigada pela generosidade, atenção, paciência e disponibilidade ímpar, durante todo o meu percurso na Universidade. Certamente, os inúmeros momentos de aprendizado, incentivos e oportunidades foram basilares para cruzarmos juntas essa linha de chegada. A senhora tem minha eterna gratidão e admiração.

Agradeço de forma muito carinhosa as(aos) colegas e amigas(os) do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME). Obrigada pelas trocas sempre ricas, conhecimentos compartilhados, conversas, convivência e por tornarem os dias mais leves e divertidos. Gratidão por tanto!

Agradeço de modo singular aos professores Alex Branco Fraga e Tony Honorato por terem aceito acompanhar a totalidade do processo de construção da tese, desde o exame de qualificação. As sugestões direcionadas naquele momento foram primordiais ao traçado da investigação. Reitero, uma vez mais, meu agradecimento por também terem aceito compor a banca de defesa final do trabalho.

Agradeço, de forma afetuosa, à Professora Silvia por ter aceito compor a banca de defesa final da tese. Gratidão pela atenção, generosidade e gentileza com que conduziste nossas trocas de mensagens, desde julho de 2019. É uma honra e uma satisfação muito grande poder contar com sua presença neste momento da minha trajetória acadêmica.

Agradeço a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, pela oportunidade de obter uma formação gratuita e, sobretudo, de qualidade.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão do incentivo financeiro por meio de uma bolsa de pesquisa durante os 48 meses de doutoramento.

Agradeço a todas as pessoas, amigas e amigos, que me acompanharam neste caminho. Vocês são presentes que recebi na vida.

A todos, minha eterna gratidão!

Esse reduto do acontecido, que o historiador persegue e tenta reconstruir através das marcas deixadas no tempo, é sempre uma atividade de criação, na reiterada tarefa da montagem e composição daqueles traços do passado, cruzados e compostos em nexos de sentido – que ele, historiador, tenta surpreender – e sobre os quais se tecerá uma narrativa, uma trama que deve ser armada, exposta, explicada (PESAVENTO, 2008, p. 179).

RESUMO

A presença da *Gymnastica* e da *Educação Physica* no ensino normal, destinado ao preparo do professorado para atuação nas escolas primárias do Rio Grande do Sul, foi delineada desde fins do século XIX. Em meio a mudanças incididas no contexto político e cultural do país, e por reorientações voltadas às estruturas educacionais do estado, sucederam-se mudanças nos contornos estabelecidos aos referidos saberes. Tais movimentos ressoaram, de modo particular, no processo de disciplinarização, estabilidade e promoção da Educação Física enquanto disciplina, e conformaram-se enquanto fatores basilares para a composição de uma formação especializada de professoras(es) primárias(os) no domínio em questão. Diante de tais proposições, o problema de pesquisa que orientou a escrita da presente narrativa historiográfica foi apresentado a partir da seguinte questão: como ocorreu a formação e a especialização de professoras(es) para o ensino da *Educação Physica* na educação primária do Rio Grande do Sul, em fins do século XIX até meados do século XX? O recorte temporal do estudo comportou os anos finais do século XIX (1877), quando se demarcou, pela primeira vez, a presença de conteúdos relacionados à *Gymnastica*, no programa de estudos do ensino normal do estado; e se estendeu até meados do século XX (1961), quando se consolidou, em âmbito nacional, um ideário pedagógico advindo com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja obrigatoriedade do ensino da Educação Física foi instituída nos cursos de nível primário e médio. No cenário delimitado pela pesquisa também ocorreu a substituição do “Curso Normal de Educação Física” pelo “Curso de Educação Física Infantil”, na estrutura de formação especializada oferecida pela Escola Superior de Educação Física (ESEF). Partindo de uma perspectiva histórico-cultural de análise, a investigação sustentou-se em pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural e História do Corpo, em articulação com noções teóricas ancoradas pela “História das Disciplinas Escolares”. A partir da análise e confronto de informações presentes nos documentos escritos, iconográficos e orais, cotejados com estudos da área, buscamos fabricar uma narrativa historiográfica que envolvesse a descrição, explicação e compreensão dos elementos inerentes a pesquisa. A tese sustenta o argumento central de que o preparo docente obtido via cursos de nível normal não estava sendo suficiente para instrumentalizar o professorado para o ensino da *Educação Physica* nas escolas primárias do Rio Grande do Sul. Essa condição solicitou a estruturação de uma formação especializada na área, a qual foi desenvolvida pelos “Cursos Intensivos de Educação Physica”, oferecidos a partir de 1929, e consolidada pelos cursos de especialização oferecidos pela ESEF, desde 1940. Ademais, defendeu-se que o processo de disciplinarização e a composição de uma formação especializada de professoras(es) primárias(os) em *Educação Physica* foram fatores fundamentais para a “estabilidade” e a “promoção” deste saber enquanto disciplina.

Palavras-chave: Ginástica; Educação Física; Escola; Ensino Normal; Ensino Primário; História da Educação Física; História do corpo.

ABSTRACT

The presence of Gymnastics and Physical Education in the regular teaching, in order to prepare the professorship to act in the elementary schools of Rio Grande do Sul was outlined since the late XIX century. Among the changes applied in the country's political and cultural contexts, and for redirections facing the State's educational structures, changes followed in the established outlines of the referred knowledge. Such movements resonated, mainly, in the disciplining, stability and promotion processes of the Physical Education as subject, and conformed while basic factors for the composition of a specialized training for elementary teachers in this mastery. In the face of such propositions, the research problem that led the writing of the present historiographic narrative was presented from the following question: how did the teachers' formation and specialization occur for the teaching of Physical Education in the elementary education of Rio Grande do Sul, in the late XIX century until about the XX century? The time frame for the study encompassed the late years of the XIX century (1877), when was delimited, for the first time, the presence of contents related to Gymnastics, in the regular teaching study program of the State; and it extended until about the XX century (1961), when it consolidated, nationwide, a pedagogical ideal arising from the publication of the first Guidelines and Bases for the National Education Law, whose mandatory teaching of Physical Education was applied in the elementary and high school level courses. In the scenario delimited by the research, the replacement of the "Regular Physical Education Course" for "Infant Physical Education Course" also occurred, in the specialized training structure offered by "Physical Education Superior School" ("ESEF"). From a historical-cultural perspective of analysis, the investigation was based on theoretical-methodological assumptions from the Cultural History and History of the body, linking with theoretical notions supported by the "School Subjects History". As of the analysis and approach of information presented in written documents, iconographic and oral, linking with the same area studies, we aimed to build a historiographic narrative that involved the description, explanation and comprehension of the elements inherent to the research. The thesis supports the main argument that the teaching preparing obtained through regular level courses was not being enough to evolve the teachers for the teaching of Physical Education in the elementary schools of Rio Grande do Sul. This condition required the structuring of a specialized training in the area, which, initially was developed by "Physical Education Intensive Courses", offered from 1929, and consolidated by the specialization courses offered by the ESEF, since 1940. Furthermore, it was defended that the process of disciplining and the composing of a specialized training for elementary teachers in "Physical Education" were fundamental factors to the "stability" and "promotion" of this learning as a subject.

Key words: Gymnastics; Physical Education; School; Regular teaching; Elementary teaching; History of Physical Education; History of the body.

RESUMEN

La presencia de la *Gymnastica* y de la *Educación Physica* en la “Enseñanza Normal”, curso destinado a la preparación del profesorado para la actuación en escuelas de enseñanza primaria en Rio Grande del Sur, fue esbozado desde finales del siglo XIX. En medio a los cambios empezados en el contexto político y cultural del país, y por reorientaciones en a las estructuras educacionales del estado, sucedieron cambios en los contornos establecidos a los referidos saberes. Estos movimientos resonaran, de manera particular, en el proceso disciplinar, de estabilidad y promoción de la Educación Física en cuanto asignatura y se convirtieron en factores basicos para la composición de una formación especializada de profesores(as) de enseñanza primaria en el dominio en cuestión. Delante de tales preposiciones, el problema de la investigación que orientó la escritura de la presente narrativa historiográfica fue presentado por la siguiente cuestión: ¿Cómo ocurrió la formación y especialización de profesores(as) para la enseñanza de la *Educação Physica* en la educación primaria en Rio Grande del Sur, a finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX? El recorte temporal de la investigación comportó los años finales del siglo XIX (1877), cuando se demarcó, por primera vez, la presencia de contenidos relacionados a la *Gymnastica*, en el programa de estudios de la enseñanza normal del estado; y se extendió hasta mediados del siglo XX (1961), cuando se consolidó, en ámbito nacional, un ideario pedagógico advenido con la promulgación de la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, cuya obligatoriedad de la Educación Física fue instituida en los cursos de nivel primario y secundario. En el escenario delimitado por la investigación también ocurrió la sustitución del “Curso Normal de Educación Física” por el “Curso de Educación Física Infantil”, en la estructura de formación especializada ofrecida por la Escuela Superior de Educación Física (ESEF). Partiendo de una perspectiva histórico-cultural de análisis, la investigación se sustentó en presupuestos teórico-metodológicos de la Historia Cultural y de la Historia del cuerpo, en articulación con nociones teóricas basadas por la “Historia de las asignaturas escolares”. A partir del análisis y confronto de informaciones presentes en los documentos escritos, iconográficos y orales, cotejado con estudios en el área, buscamos crear una narrativa historiográfica que involucrara la descripción, explicación, y comprensión de los elementos inherentes a la investigación. La tesis apoya el argumento central de que el preparo docente obtenido a través de los nos cursos de nivel normal no estaba siendo suficiente para instrumentalizar el profesorado para la enseñanza de la *Educação Physica* en las escuelas primarias de Rio Grande del Sur. Esa condición solicitó la estructuración de una formación especializada en el área, la cual fue desarrollada por los “Cursos Intensivos de Educação Physica”, ofrecidos a partir de 1929, y consolidada por los cursos de especialización ofrecidos por la ESEF, desde 1940. Además, se defendió que el proceso disciplinar y la composición de una formación especializada de profesores(as) de primaria en *Educação Physica* fueron factores fundamentales para la “estabilidad” y “promoción” de este saber en cuanto asignatura.

Palabras-clave: Gimnasia; Educación Física; Escuela; Enseñanza Normal; Enseñanza Primaria; Historia de la Educación Física; Historia del cuerpo.

RÉSUMÉ

La présence de la Gymnastique et de l'Éducation Physique dans l'enseignement normal, visant à préparer les enseignants à travailler dans les écoles primaires du Rio Grande do Sul, est soulignée depuis la fin du XIXe siècle. Parmi les changements dans le contexte politique et culturel du pays et les réorientations visant les structures éducatives de l'État, il y avait des changements dans les contours établis pour les connaissances visées. Ces mouvements ont résonné, d'une manière particulière, dans le processus de discipline, de stabilité et de promotion de l'éducation physique en tant que discipline, et ils ont constitué des facteurs de base pour la composition d'une formation spécialisée d'enseignants primaires dans le domaine en question. Face à de telles propositions, la problématique de recherche qui a guidé la rédaction de ce récit historiographique a été présentée à partir de la question suivante : Comment s'est déroulée la formation et la spécialisation des enseignants pour l'enseignement de l'éducation physique dans l'enseignement primaire à Rio Grande do Sul, de la fin du XIXe siècle au milieu du XXe siècle ? Le cadre temporel de l'étude comprenait les dernières années du XIXe siècle (1877), lorsque, pour la première fois, la présence de contenus liés à la gymnastique a été délimitée dans le programme d'études de l'enseignement normal de l'État ; et a duré jusqu'au milieu du XXe siècle (1960), lorsqu'une idéologie pédagogique s'est consolidée au niveau national, résultant de la promulgation de la première loi des Directives et des Bases de l'Éducation nationale, dont l'enseignement obligatoire de l'Éducation physique a été institué dans les cours du niveau primaire et moyen. Dans le scénario défini par la recherche, il y avait également le remplacement du « Cours normal d'éducation physique » par le « Cours d'éducation physique des enfants », dans la structure de formation spécialisée proposée par l'École supérieure d'éducation physique (ESEF). Partant d'une perspective d'analyse historico-culturelle, l'enquête s'est basée sur des hypothèses théorico-méthodologiques de « l'histoire culturelle » et « l'histoire du corps », en articulation avec des notions théoriques ancrées par « l'histoire des matières scolaires ». À partir de l'analyse et de la confrontation des informations présentes dans les documents écrits, iconographiques et oraux, comparées aux études dans le domaine, nous avons cherché à fabriquer un récit historiographique qui impliquait la description, l'explication et la compréhension des éléments inhérents à la recherche. La thèse soutient l'argument central selon lequel la préparation des enseignants obtenue par les cours de niveau normal n'était pas suffisante pour équiper les enseignants pour l'enseignement de l'éducation physique dans les écoles primaires du Rio Grande do Sul. Cette condition a nécessité la structuration d'une formation spécialisée dans le domaine, qui a été développée par les « Cours d'éducation physique intensive », proposés à partir de 1929, et consolidée par les cours de spécialisation proposés par l'ESEF, depuis 1940. En outre, il a été avancé que le processus de disciplinarisation et la composition d'une formation spécialisée des enseignants du primaire en éducation physique étaient des facteurs fondamentaux pour la « stabilité » et la « promotion » de ce savoir en tant que discipline.

Mots-clés: Gymnastique; Éducation Physique; École; Enseignement Normal; École primaire; Histoire de l'éducation physique; Histoire du corps.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Prédio do Ateneu Rio-Grandense.....	71
Imagem 2 – Aula de “Licções praticas de Pedagogia” (1924)	109
Imagem 3 – Escola Complementar de Porto Alegre (1924)	115
Imagem 4 – Edifício anexo a Escola Complementar (1922)	116
Imagem 5 – Matrículas registradas na Escola Complementar (1907 a 1922)	117
Imagem 6 – Fachada do pavilhão de <i>Gymnastica</i> da Escola Complementar (1924).....	119
Imagem 7 – Fachada preservada do pavilhão de <i>Gymnastica</i> (2016).....	119
Imagem 8 – Espaço interno do pavilhão de <i>Gymnastica</i> (2016)	120
Imagem 9 – Ações de Frederico Guilherme Gaelzer na Educação Física.....	186
Imagem 10 – Edifício da Escola Normal General Flores da Cunha (1935).....	204
Imagem 11 – Alunas durante assistência médica realizada no Gabinete Biométrico	207
Imagem 12 – “Festa annual de gymnastica” da Escola Normal de Porto Alegre	211
Imagem 13 – Ofício da Diretoria Geral da Instrução Publica - Semana da Raça	215
Imagem 14 – “Torneio academico dedicado ás normalistas”	218
Imagem 15 – Fundação da “Liga Desportiva Gymnasial Porto Alegrense”	220
Imagem 16 – Prática desportiva na Escola Normal (1944)	221
Imagem 17 – Encerramento do Curso Intensivo de Educação Física (1936).....	225
Imagem 18 – Normalistas que concluíram o curso de Educação Física (1935)	226
Imagem 19 – Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (1941)	238
Imagem 20 – Organização da Secretaria de Educação e Cultura (SEC/RS) (1942)	240
Imagem 21 – “Ordem de Marcha” -Instituto de Educação General Flores da Cunha	243
Imagem 22 – Organograma do Departamento Estadual de Educação Física (DEEF)	247
Imagem 23 – Composição da Divisão de Biologia e da Divisão Técnica do DEEF	258
Imagem 24 – Escolas de formação de professores(as) em atividade (1943)	259
Imagem 25 – Aula prática de Ginástica Geral Feminina ministrada às alunas	278
Imagem 26 – Aula prática de Desportos Terrestres Individuais ministrada aos alunos	279
Imagem 27 – Documento sobre escassez de literatura especializada A (1954)	286
Imagem 28 – Documento sobre escassez de literatura especializada B (1954)	287
Imagem 29 – Visita a “Comission Nacional de Educacion Física, do Uruguay”	302
Imagem 30 – “Cinco graças” - alunas da ESEF (1942)	305
Imagem 31 – Alunas da ESEF “posam graciosamente num passo de dansa” (1942).....	305
Imagem 32 – Equipe de atletismo da ESEF/FARG (1944)	310
Imagem 33 – Alunas na aula prática de Lançamento de Disco (1941).....	312
Imagem 34 – Aula prática de Lançamento de Dardo (1941).	313
Imagem 35 – Alunas da ESEF durante aula prática de Futebol	317

Imagem 36 – Professor e alunas da ESEF durante aula prática de Futebol	318
Imagem 37 – Alunas da ESEF na Escola Preparatória de Cadetes de Porto Alegre	319
Imagem 38 – Abertura dos Cursos Superiores de Educação Física (1941)	320
Imagem 39 – Alunas da ESEF na Semana da Pátria de 1942	322
Imagem 40 – Alunas da ESEF na Parada da Mocidade de 1940	323
Imagem 41 – Alunos da ESEF na Parada da Mocidade de 1941	323
Imagem 42 – Diploma do Curso Complementar	329
Imagem 43 – Comemoração dos 65 anos de formatura	330
Imagem 44 – Formatura da primeira turma do Curso Normal de Educação Física.	332
Imagem 45 – Aula de Educação Física Geral Feminina.....	334
Imagem 46 – Cursos de formação, aperfeiçoamento e atualização.....	335
Imagem 47 – Cursos de aperfeiçoamento realizados por Quintina em São Paulo.....	336
Imagem 48 – Primeira lauda do polígrafo manuscrito por Quintina.....	338
Imagem 49 – Quintina segurando a “malha” usada durante as aulas de Ginástica.....	340
Imagem 50 – Certificados de cursos ministrados por Quintina.	342
Imagem 51 – Quintina com as vestes e acessórios da esgrima.	347

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matérias dos cursos de formação de mestras(es) para o ensino primário	62
Quadro 2 – Programa dos Colégios Distritais (1899a)	69
Quadro 3 – Carga horária das disciplinas nos Colégios Distritais (1901)	72
Quadro 4 – Carga horária das matérias dos Cursos Complementares (1906)	82
Quadro 5 – Matrículas das Escolas Complementares do Rio Grande do Sul (1908).....	88
Quadro 6 – Carga horária das matérias nas Escolas Complementares (1916)	108
Quadro 7 – Relação número de matrículas X ano - Escola Complementar.....	117
Quadro 8 – Estruturas de ensino da formação do professorado primário	127
Quadro 9 – Disciplinas do Curso Normal ou de Aperfeiçoamento (1929).....	145
Quadro 10 – Parte formal do programa de <i>Educação Physica</i> (1929)	173
Quadro 11 – Parte recreativa do programa de <i>Educação Physica</i> (1929)	178
Quadro 12 – Exames do programa de <i>Educação Physica</i> (1929).....	182
Quadro 13 – Cadeiras do Curso de Formação de Professores Primários (1943)	244
Quadro 14 – Relação numérica de alunos homens (H) e alunas mulheres (M) matriculadas(os) no Curso Normal de Educação Física (CNEF) e no Curso de Educação Física Infantil (CEFI)	253
Quadro 15 – Relação de Diretores da ESEF (1940-1960)	255
Quadro 16 – Disciplinas do Curso Normal de Educação Física (1940-1957) e do Curso de Educação Física Infantil (1957 – 1960).....	256
Quadro 17 – Disciplinas do curso de regentes do ensino primário – 4 anos (1946).....	261
Quadro 18 – Disciplinas da formação de professoras(es) primárias(os) – 3 anos	261
Quadro 19 – Disciplinas da formação de professoras(es) primárias(os) – 2 anos.....	262
Quadro 20 – Relação de disciplinas e corpo docente da ESEF (1940 a 1960)	273
Quadro 21 – Disciplinas do Curso Normal de Educação Física da ESEF	280
Quadro 22 – Classificação das disciplinas dos cursos de formação especializada	284
Quadro 23 – Relação de depoimentos orais elencados à investigação	295
Quadro 24 – Relação de municípios e número de matrículas no Curso Normal	299

SUMÁRIO

PREÂMBULO	17
1 INTRODUÇÃO	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	27
2.1 QUADRO TEÓRICO	28
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	34
3 DISCIPLINARIZAÇÃO DA <i>GYMNASTICA</i> E DA <i>EDUCAÇÃO PHYSICA</i> NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PRIMÁRIAS(OS)	49
3.1 A <i>GYMNASTICA</i> NA CULTURA ESCOLAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PRIMÁRIAS(OS) DO RIO GRANDE DO SUL (1877-1906).....	53
3.2 <i>EDUCAÇÃO PHYSICA</i> E <i>GYMNASTICA SUECA</i> : SABERES DA EDUCAÇÃO DO CORPO NO ENSINO DA PEDAGOGIA (1906-1916).....	77
3.3 A <i>GYMNASTICA SUECA</i> COMO MATÉRIA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO PROFESSORADO PRIMÁRIO DO RIO GRANDE DO SUL.....	106
3.4 O ESTABELECIMENTO DISCIPLINAR DA <i>EDUCAÇÃO PHYSICA</i> NA FORMAÇÃO PRIMÁRIA DE PROFESSORAS(ES) (1927-1929).....	125
4 PROFESSORADO PRIMÁRIO E A FORMAÇÃO ESPECIALIZADA EM <i>EDUCAÇÃO PHYSICA</i> NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (1929-1960)	151
4.1 “SISTEMA MODERNO DE EDUCAÇÃO PHYSICA”: CIRCULARIDADE DE PRÁTICAS NA FORMAÇÃO E NA ESPECIALIZAÇÃO DO PROFESSORADO	154
4.2 DINÂMICAS CONTEXTUAIS EXTERNAS E A PROMOÇÃO DA <i>EDUCAÇÃO PHYSICA</i> COMO DISCIPLINA	188
4.3 TEMPOS E ESPAÇOS EM INTERSECÇÃO: DISCURSOS EM RESSONÂNCIA NA FORMAÇÃO E ESPECIALIZAÇÃO DO PROFESSORADO PRIMÁRIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	228
5 PRÁTICAS DE PRODUÇÃO E APROPRIAÇÃO CULTURAL NA ESPECIALIZAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PRIMÁRIAS(OS) EM EDUCAÇÃO FÍSICA	268
5.1 O CONHECIMENTO PRODUZIDO: CONFORMAÇÃO DOS PROGRAMAS DE ENSINO PELOS PROFESSORES DA ESEF	270
5.2 OS SUJEITOS QUE EXPERIENCIARAM OS CONHECIMENTOS E AS PRÁTICAS DA ESEF.....	294
5.3 TRAÇADOS DE UMA TEMPORALIDADE: INTERLOCUÇÕES COM A TRAJETÓRIA DE QUINTINA PACCINI.....	326
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	350
DOCUMENTOS DE PESQUISA	363
REFERÊNCIAS	379
APÊNDICE A - DOCUMENTOS OFICIAIS	392
APÊNDICE B - PROGRAMAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PRIMÁRIAS(OS) NO RIO GRANDE DO SUL (1869-1955)	406

PREÂMBULO

“Sopla las cañas
 Sube la montaña, mañana quizás bajaré
 Mira la Luna mi niña y se acuna
 Que es larga la noche y es claro el camino
 Mi despedacito de río, hasta donde bajarás
 Mi despedacito de río”

“Rie Chinito. Perotá Chingó

Possivelmente, *viver* a experiência da *construção* de uma tese, tenha sido o maior desafio a que me propus. Digo, *viver* e *construir*, como expressões dinâmicas que se entrelaçaram nesse percurso que trilhei nos últimos quatro anos [ou, talvez, seis, se unisse o Curso de Mestrado, mas, que também poderiam ser 11, caso atasse a estes, também o elo da vivência com a Iniciação Científica]. *Viver* e *construir* uma tese é encontrar sentido no caminhar, no processo, nas interrelações entre vida e a trama científica. Aliás, não foram raras as vezes em que, durante as releituras da escrita já traçada, me recordava exatamente do momento em que registrara aquelas linhas e, quando não, da própria vida que sucedera e decorrera àquela construção.

Não tenho dúvidas que o meu *viver* se entrelaçou ao *construir*, especialmente nesses últimos meses quando a uma brecha do pensamento, já se achegava a lembrança do caderninho de anotações, ou daquele termo destacado com lápis colorido e mesmo do rabisco no cantinho do livro que evocava um “ler novamente”. Talvez, por ter feito tanto *sentido* e despertado tanto *sentir* que, agora, após ter invertido pela última vez a ampulheta da narrativa historiográfica a que me propus construir na tese, eu reconheça esse anseio de que eu “poderia ter escrito mais uma linha”, ou “acrescentado aquela reflexão”. Quando o *viver* e o *construir*, encontram o *sentido* e o *sentir* o caminho prossegue, talvez, por novas trilhas, ares, mares ou rios. Mas, prossegue.

A canção *Rie Chinito* [Sorria menininho] de Perotá Chingó, acompanhou parte dos meus dias durante esse processo intenso de escrita. Era calma e inspiração – para o *viver* e para o *construir* e, eu não poderia deixar de registrar a leveza que tais versos imprimiram a essa jornada: “*Suba a montanha, amanhã, talvez, descerá. Olhe a lua minha menininha e se abrigue. Que a noite é longa e claro o caminho. Meu pedacinho de rio, até onde descerás. Meu pedacinho de rio*”.

1 INTRODUÇÃO

O poeta cria, o historiador argumenta e reelabora os sistemas de relação do passado por representações da comunidade social que estuda, e ao mesmo tempo por seu próprio sistema de valores e de normas. O objeto da história é, sem dúvida nenhuma, a consciência de uma época e de um meio, assim como é necessariamente construção plausível e verossímil de continuidades e de descontinuidades do passado, a partir de exigências científicas (FARGE, 2017, p. 93).

Na presente investigação, fabricamos uma narrativa historiográfica, cujo traçado do passado foi conduzido por meio do engendramento de composições sobre tempos e espaços específicos. Na tessitura delineada, direcionamos nossas lentes analíticas sobre a formação de professoras(es)¹ para a Educação Primária do Rio Grande do Sul focalizando, de modo particular, nas dinâmicas que conformaram a *Gymnastica*² e a *Educação Physica* enquanto disciplinas, desde fins do século XIX até meados do século XX. Para Fernand Braudel (1965, p. 271), a perspectiva de longa duração, apresenta-se aos estudos históricos, por vezes, como uma “personagem embaraçosa”, comumente traduzida por meio de um simples alargamento temporal do estudo.

Diferentemente da noção supracitada, admitir o recorte de um tempo dilatado em uma investigação pressupõe, sobretudo, uma “mudança de pensamento e de concepção do social”, a qual solicita habituar-se a um “tempo mais lento”. Para Braudel (1965, p. 272), a perspectiva de longa duração precisa distinguir, cada instante da pesquisa, entre “movimentos longos e breves ímpetos”, estes sustentados por documentos, cujos impulsos narrativos se aderem a história. Neste ínterim, a escrita da presente tese deslocou-se da superfície de uma época à profundidade de um meio, entrecruzando e interrelacionando movimentos, no intuito de apreender continuidades e descontinuidades (BRAUDEL, 1965; FARGE, 2017).

Nesse particular, metaforicamente, a construção da presente leitura historiográfica foi sendo guiada pelo movimento de inversão de uma ampulheta, representação forjada por Fernand Braudel (1965, p. 292), para referir-se a mudança de perspectiva analítica que parte do “acontecimento à estrutura” e “das estruturas

¹ A decisão por trazer a grafia “professoras(es)” na totalidade do texto da tese teve por desígnio destacar a presença majoritária de professoras mulheres nos cursos de formação primária e, também, na preparação especializada voltada ao ensino da Educação Física nas escolas do estado, durante o período investigado.

² Cabe ressaltar que optamos por manter a grafia das palavras conforme os documentos históricos de pesquisa nos apresentaram.

ao acontecimento”. Deste modo, à medida com que a narrativa foi sendo construída fomos invertendo a posição da ampulheta e deslocando nossas lentes entre a superfície e a profundidade dos acontecimentos, estes inerentes aos espaços e tempos focalizados pela investigação. O percurso temporal da pesquisa principiou em fins do século XIX e início do século XX, período em que se instaurava, no Brasil, uma nova conjuntura política, que mobilizava a sociedade brasileira.

Neste período, os preceitos imperiais foram, aos poucos, cedendo lugar às novas convicções da República Federativa do Brasil, que emergiu no ano de 1889. Juntamente a este decurso, aspirava-se pela formação de uma sociedade distinta da anterior, para a qual se solicitava a sistematização de uma educação moral e da prática do trabalho regular. A educação, por conseguinte, passou a ser considerada indispensável à nova ordem, transformando-se em instrumento de controle social e garantia de reorientação da sociedade. De forma pontual, o governo sul-riograndense utilizou a educação como ferramenta da política de modernização do estado buscando, dentre outros aspectos, expandir o ensino público primário, na mesma medida em que o utilizava enquanto reduto para uniformizar práticas educacionais, através da prescrição de regulamentos e regimentos.

Os textos oficiais distinguem, de modo prescritivo, direcionamentos dos anseios do estado, ao interior das instituições de ensino público, buscando intervir na conformação organizacional das escolas e, sobretudo, na normatização dos saberes e conteúdos de ensino. Neste particular, posicionamos na trama histórica assinalada, a então denominada “Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul” que, a partir da sua criação, no ano 1869, passou a ser reconhecida como um dos lugares que viabilizava a constituição dessas aspirações, visto sua finalidade substancial de formar professoras(es) primárias(os), para atuação nas escolas públicas do estado. Para Werle (2003, p. 72), a designação “Normal” decorria de sua concepção de local onde eram estudadas as “melhores propostas didáticas”.

A força “normalizadora” de representação e, especialmente, de práticas, intrínseca a supracitada instituição, respaldou sua posição enquanto balizadora das normas voltadas ao preparo de professoras(es), para a educação primária estadual. Werle (2003, p. 73) sugere que, esta “norma” não decorria, apenas, de “aperfeiçoados conhecimentos disciplinares, teorizados, sistematizados e transformados em elementos do currículo”. Não era somente a “produção de um

conhecimento que constituía a exemplaridade da Escola Normal, mas, o fazer qualificado que alçava condição de modelar”. Deste modo, em conformidade com a autora, sublinhamos que a potencialidade do processo de formação do professorado primário estadual, sucedido no interior da Escola Normal de Porto Alegre, durante o período no qual circunscrevemos nossa investigação estava, portanto, não em um elemento de formação conceitual, mas, sobretudo de prática.

Nesse particular, se antes, durante o Império, a educação escolar e a escola, como *lócus* desse fazer pedagógico, era representada como uma “instituição solitária, enquistada na vida social, com a qual não se relacionava intimamente e sobre a qual não influenciava” (CAMARA, 2004, p. 161), a partir do período Republicano, a compreensão de seu papel social foi ampliado, passando a atuar diretamente no desenvolvimento da sociedade, através de seus saberes e práticas. A educação, por sua vez, não se reduziria mais a uma instrução elementar, mas, a compreensão das dimensões física, intelectual, sexual, mental e moral dos indivíduos. De tal modo, o adestramento físico foi sustentado nessa trama, inicialmente, por meio de uma *educação physica* - compreendida em um sentido mais alargado do que o emprego atual do termo pode fazer crer.

Isto posto, apregoamos que foi por meio do traçado estabelecido pelos indícios históricos que, inicialmente, nos debruçamos na busca por compreender o processo de disciplinarização da *Gymnastica* e da *Educação Physica*, na formação de professoras(es) primárias(os) do Rio Grande do Sul. A trama historiográfica em questão, percorreu um delineamento temporal compreendido entre os anos de 1877 – quando sinalizamos a inclusão do saber “Gymnastica, Esgrima e Exercícios Militares”, nas práticas de ensino da Escola Normal – e se estendeu até 1929 – período no qual demarcamos o estabelecimento da *Educação Physica*, enquanto disciplina, no programa voltado à formação de professoras(es) primárias(os) do Rio Grande do Sul.

A partir deste ponto, invertemos a ampulheta e passamos a focalizar na constituição de uma formação especializada de professoras(es), para o ensino da *Educação Physica*, na educação primária do estado. Em meio à dinâmicas contextuais externas e a concomitante promoção do referido saber enquanto disciplina na Escola Normal, engendraram-se práticas voltadas ao estabelecimento de uma instituição de ensino superior no estado – a Escola Superior de Educação Física (ESEF) - a partir da qual estruturaram-se cursos de formação especializada

em *Educação Physica* (1930-1940). Na intenção de distinguir como foram pronunciadas práticas de produção e apropriação cultural, no interior da referida estrutura educacional, uma vez mais, movimentamos a ampulheta, arquitetando interlocuções com distintos aspectos que a constituíram durante seus primeiros vinte anos de funcionamento (1940-1960).

Em vista do exposto, buscamos construir o “reduto do acontecido”, perseguindo marcas preservadas pelo tempo, por meio da “reiterada tarefa de montagem e composição daqueles traços do passado, cruzados e compostos em nexos de sentido” (PESAVENTO, 2008, p. 183). A tessitura armada, exposta e explanada pela tese, sustentou o argumento central de que o preparo docente obtido via cursos de ensino normal, não estava sendo suficiente para instrumentalizar o professorado para o ensino da *Educação Physica*, nas escolas primárias do Rio Grande do Sul. Essa condição solicitou a estruturação de uma formação especializada na área, a qual, inicialmente foi desenvolvida pelos “Cursos Intensivos de Educação Physica”, oferecidos no estado a partir de 1929, e consolidada pelos cursos de formação especializada, mantidos pela “Escola Superior de Educação Física” (ESEF), a partir de 1940. Ademais, defendemos que o processo de disciplinarização e a composição de uma formação especializada de professoras(es) primárias(os) em *Educação Physica* foram fatores fundamentais para a “estabilidade” e a “promoção” deste saber enquanto disciplina.

Para alcançar o disposto pelo argumento central da tese elaboramos o seguinte problema de pesquisa: como ocorreu a formação e a especialização de professoras(es) para o ensino da *Educação Physica*, na educação primária do Rio Grande do Sul, em fins do século XIX até meados do século XX? O marco temporal da investigação compreendeu, inicialmente, o ano de 1877, pois, conforme anunciado anteriormente, foi quando se demarcou, pela primeira vez, a inserção de saberes relacionados à *Gymnastica*, no programa de estudos da Escola Normal de Porto Alegre; e se encerrou no ano de 1961, contexto no qual se consolidou, em âmbito nacional, um ideário pedagógico advindo com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cuja obrigatoriedade do ensino da Educação Física foi instituída nos cursos primário e médio. Também neste período, ocorreu a substituição do “Curso Normal de Educação Física” pelo “Curso de Educação Física Infantil”, na estrutura de formação oferecida pela ESEF, além de

ter sido publicado um novo Regimento Interno que buscou direcionar as atividades administrativas e de ensino da referida instituição.

Para orientar-nos pelo decurso da fabricação da narrativa historiográfica proposta pela investigação e, especificamente, tendo por desígnio responder ao problema de pesquisa acima explicitado, foram elaboradas três questões norteadoras. Estas, por sua vez, também se complementaram na construção do argumento central da tese, ao conduzirem os seguintes questionamentos: a) Como ocorreu o processo de disciplinarização da *Gymnastica* e da *Educação Physica* na formação de professoras(es) primárias(os) do Rio Grande do Sul, no período de 1877 a 1929? b) Como se constituiu a formação especializada de professoras(es) para o ensino da *Educação Physica* na educação primária do Rio Grande do Sul, no período de 1929 a 1960? e, por fim, c) Como foram pronunciadas práticas de produção e apropriação cultural na formação especializada de professoras(es) primárias(os) em Educação Física, no período de 1940 a 1960?

Para Certeau (2017), a fabricação de um discurso historiográfico produz-se a partir de determinados elementos teóricos e metodológicos, através dos quais, lançamos um olhar sobre os indícios rastreados, sendo essa apreciação sempre localizada, social e culturalmente. Assim sendo, a tese está inserida nos campos de investigação da História da Educação Física e História do Corpo, dispondo-se ao diálogo com dois pilares teóricos. O primeiro - no qual se baseia nossa perspectiva historiográfica - vincula-se à História Cultural, a partir da qual empregamos, especialmente, as noções de práticas, representações e apropriação cultural (BRAUDEL, 1965; CHARTIER, 1988; 2017; GADDIS, 2003; CORBIN, 2005; PESAVENTO, 2006; 2008; BURKE, 2008; 2009; CERTEAU, 2014; 2017). O segundo se articula às noções promovidas pela História das Disciplinas Escolares, especialmente aos pressupostos sustentados por André Chervel (1990), Ivor Goodson (1990; 1993; 1995; 2000; 2020), Dominique Julia (2001) e Antonio Viñao Frago (2008).

Para alcançar os delineamentos propostos, inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica em livros, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, elegendo materiais cuja temática estivesse relacionada ou mesmo tangenciasse o fenômeno investigado, compondo o “estado da questão” (CERTEAU, 2017, p. 57). Ainda, foram reunidos indícios presentes em documentos impressos, tais como livros de matrícula, relação de alunas(os), programas de ensino,

regimentos internos, etc. Compõem, ainda, o *corpus* documental da tese, documentos imagéticos, tais como fotografias localizadas em acervos e imagens incorporadas aos documentos impressos consultados. Reunimos também um grupo de documentos oficiais, composto por *actos*, constituições, decretos, leis, decretos-lei, portarias, relatórios oficiais e mensagens do governo. Por fim, utilizamos documentos orais, constituídos por entrevistas gravadas e transcritas, que se encontram disponíveis para consulta em acervos e/ou repositórios.

Para Fernand Braudel (1965, p. 266-267), aos dispormos de um tempo, conduzido por uma explicação, cuja a história se insere enquanto norteadora da narrativa, retalha-se “sinais inéditos, conforme as curvas e seu próprio ritmo”. Assim sendo, distinguem-se fragmentos de durações solitárias, as quais reúnem-se, no compilado do trabalho final. Guiando-nos pelas considerações de Braudel (1965), os fragmentos que compõem o texto da tese, foram retalhados em seis capítulos³, a contar da presente **Introdução** até o findar da investigação, com a descrição das **Considerações finais**.

Na sequência deste, no capítulo 2, intitulado “**Referencial teórico-metodológico**”, discorreremos sobre os pressupostos que balizaram a escrita da presente narrativa. Inicialmente, no tópico 2.1, apresentamos o “Quadro Teórico”, onde foram expostas as noções teóricas eleitas para subsidiarem nossas interpretações e comporem a fabricação do texto em questão. Em seguida, explanamos sobre os “Procedimentos Metodológicos” elencando, de modo pormenorizado, os materiais históricos de pesquisa reunidos à investigação, assim como as orientações dispostas à análise das informações de cada um dos grupos documentais relacionados.

No capítulo 3, intitulado “**Disciplinarização da *Gymnastica* e da *Educação Physica* na formação de professoras(es) primárias(os)**”, buscamos compreender como ocorreu o processo de disciplinarização de tais conteúdos, na formação de professoras(es) primárias(os) do Rio Grande do Sul, no período compreendido entre os anos de 1877 e 1929. Para tanto, empregamos as noções de gênese, presença e finalidade de uma disciplina, demarcando os distintos espaços ocupados por tais

³ Em cada um dos capítulos que compõem a tese, as bases teóricas e metodológicas empregadas foram retomadas, possibilitando a leitura das distintas seções do texto separadamente, sem prejuízo ao entendimento. Por conta de tal decisão, por vezes, algumas informações foram escritas de forma recorrente.

conteúdos, no arranjo mais geral da formação de professoras(es) primárias(os) do estado. Este capítulo, subdividiu-se em quatro subcapítulos.

No subcapítulo 3.1, denominado “A *Gymnastica* na cultura escolar da formação de professoras(es) primárias(os) do Rio Grande do Sul (1877-1906), trouxemos à tona o processo inicial de constituição da *Gymnastica*, como um componente da cultura escolar da formação de professoras(es) primárias(os) do estado. Na continuidade, o subcapítulo 3.2, denominado “*Educação Physica* e *Gymnastica Sueca*: saberes da educação do corpo no ensino da pedagogia (1906-1916)”, delineamos os diferentes espaços que a *Educação Physica* e a *Gymnastica* estiveram (ou não) alocados, no arranjo mais geral da formação de professoras(es) primárias(os). No subcapítulo 3.3, intitulado “A *Gymnastica Sueca* como matéria de ensino na formação do professorado primário do Rio Grande do Sul (1916-1926)”, demarcamos a presença da *Gymnastica Sueca*, enquanto saber individualizado, na formação complementar, voltada ao preparo do professorado primário estadual. Concluindo este capítulo de resultados, elencamos o subcapítulo 3.4, denominado “O estabelecimento disciplinar da *Educação Physica* na formação primária de professoras(es) (1927-1929)”. Neste espaço, assinalamos o estabelecimento da *Educação Physica* enquanto disciplina no programa de conteúdos voltado à formação de professoras(es) primárias(os) no Rio Grande do Sul.

Na sequência, procedemos a inversão da ampulheta e passamos a tratar do capítulo 4 da tese, intitulado “**Professorado primário e a formação especializada em *Educação Physica* no estado do Rio Grande do Sul (1929-1960)**”. Neste, evidenciamos como se constituiu a formação especializada de professoras(es) para o ensino da *Educação Physica* na educação primária do estado, no período de 1929 a 1960. Ressaltamos que, a formação especializada em *Educação Physica* foi compreendida na investigação como sendo aquela oferecida as(aos) professoras(es) primárias(os), após a conclusão dos estudos no ensino normal. Esse capítulo, por sua vez, subdividiu-se em três subcapítulos.

O subcapítulo 4.1, denominado “Sistema Moderno de Educação Physica”: circularidade de práticas na formação e na especialização do professorado”, buscou compreender a circularidade de práticas culturais dispostas nos conteúdos da *Educação Physica*, na formação do professorado primário do estado e no preparo intensivo especializado em *Educação Physica*, em fins da década de 1920 e início da década de 1930. Para tanto, empregamos as noções teóricas forjadas no âmbito

da História Cultural, ligadas ao conceito de “circularidade cultural”, de Carlo Ginzburg (2006) e de “mediadores culturais”, de Serge Gruzinski (2001). Na continuidade, no subcapítulo 4.2, intitulado “Dinâmicas contextuais externas e a promoção da *Educação Physica* como disciplina”, demarcamos como aspectos da dinâmica externa - política e social - abalizada no país a partir da década de 1930, ressoaram na promoção da *Educação Physica* enquanto disciplina, na formação e na especialização do professorado primário do Rio Grande do Sul. Este capítulo é encerrado com o subcapítulo 4.3, denominado “Tempos e espaços em intersecção: discursos em ressonância na formação e especialização do professorado primário em *Educação Physica*”. Neste, enunciamos proposições oriundas de diferentes grupos, cujos discursos ressoaram no engendramento de práticas voltadas ao estabelecimento de uma instituição de ensino superior no Rio Grande do Sul, a partir da qual estruturaram-se cursos de formação especializada em Educação Física, direcionados ao professorado primário estadual. De modo concomitante, também sinalizamos as ressonâncias de tais proposições no processo de estabilidade e promoção da Educação Física enquanto disciplina, no interior dos programas de formação de professoras(es) para a educação escolar do Rio Grande do Sul.

A escrita dos resultados da tese é concluída com o capítulo 5, intitulado **“Práticas de produção e apropriação cultural na especialização de professoras(es) primárias(os) em Educação Física”**. Neste momento, uma vez mais, invertemos a ampulheta na intenção de delinear como foram pronunciadas práticas de produção e apropriação cultural na formação especializada de professoras(es) primárias(os) em Educação Física, especialmente, nos cursos deste nível, oferecidos pela ESEF, a saber: Curso Normal de Educação Física e Curso de Educação Física Infantil. Temporalmente, abarcamos neste tópico, os primeiros vinte anos de atividade da referida instituição (1940-1960). O capítulo em questão subdividiu-se em três subcapítulos.

No subcapítulo 5.1, intitulado “O conhecimento produzido: conformação dos programas de ensino pelos professores da ESEF”, intentamos compreender a estruturação dos supracitados documentos disciplinares enquanto produtos do trabalho intelectual dos professores catedráticos da ESEF, os quais responsabilizavam-se pelo delineamento de tais instrumentos de ensino. Na sequência, no subcapítulo 5.2, denominado “Os sujeitos que experienciaram os conhecimentos e as práticas da ESEF”, construímos uma narrativa historiográfica

orientada pelas lembranças de sujeitos que experienciaram práticas na referida instituição. Dentre os materiais de pesquisa que foram entrecruzados valemo-nos, especialmente, de um grupo de documentos orais, os quais nos conduziram a refletir por meio das representações de sujeitos particulares, sobre a realidade do cotidiano vivenciado na Escola. Por fim, no subcapítulo 5.3, nomeado “Traçados de uma temporalidade: interlocuções com a trajetória de Quintina Paccini”, posicionamos na tessitura do tempo a trajetória de uma mulher, cujo percurso formativo e profissional guardou semelhanças com o próprio recorte temático da presente investigação. Nessa direção, buscamos arquitetar interlocuções com seus depoimentos, sustentando-nos em pressupostos teóricos da História Cultural em interconexão com o entendimento de experiência de Bondía (2002), na intenção de fabricar uma leitura sobre a trajetória de vida de uma mulher que ocupou diferentes posições dentro de um espaço e tempo particulares.

Ao final, explicitamos, no capítulo 6, as “**Considerações finais**” da tese de doutoramento, ponderando elementos intrínsecos as construções narrativas que, unidas, sustentaram o argumento central da investigação. Esta, soma-se às outras tantas possíveis leituras acerca do objeto investigado, afinal, como alude Fernand Braudel (1965, p. 272), “a história é a soma de todas as histórias possíveis — uma coleção de mistérios e de pontos de vista, de ontem, de hoje, de amanhã”. O autor (1965, p. 272) ainda reitera: “o único erro, a meu ver, seria escolher uma destas histórias com a exclusão das outras. Este foi, este seria o erro historizante”.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Na reconfiguração de um tempo – nem passado, nem presente, mas tempo histórico reconstruído pela narrativa -, face à impossibilidade de repetir a experiência do vivido, os historiadores elaboram versões. Versões plausíveis, possíveis, aproximadas, daquilo que teria se passado um dia. O historiador atinge, pois, a verossimilhança, não a veracidade. Ora, o verossímil não é a verdade, mas algo que com ela se aparenta. O verossímil é o provável, o que poderia ter sido e que é tomado como tal. Passível de aceitação, portanto (PESAVENTO, 2006, p. 4).

Para Pesavento (2006), a narrativa construída pelo historiador aloca-se em um terceiro tempo, “o tempo histórico”, o qual não se encontra nem no passado, nem no presente. As representações a serem fabricadas sobre este tempo escoado, são marcadas pela forma incontornável do que “poderia ter sido”, e não pela certeza de poder decretar uma resposta única ao enigma do passado. O inapreensível, desta forma, vai permanecer, o que o historiador precisa é buscar a verossimilhança.

Na busca por apreender este tempo não visto, não experimentado, que passou afastado da experiência do vivido, o historiador precisa, através de sua narrativa, detectar sinais para sustentar suas apreciações. Estes signos devem ser retratados através das habilidades da retórica, sendo esta norteada pelos conteúdos que emergiram dos registros sobre o que se passou, bem como sobre sua organização e composição. Esta trama, portanto, precisa apresentar-se aos leitores de forma decifrável e coerente (PESAVENTO, 2008).

A escrita de um texto histórico pode ser compreendida, nas palavras de Michel de Certeau (2017), enquanto uma operação. Esta, por sua vez, deverá buscar, “de maneira necessariamente limitada, compreender a relação de um lugar, de procedimentos de análise e a construção de um texto”, ou seja, a operação historiográfica se refere à combinação de “um lugar social, de práticas científicas e de uma escrita” (CERTEAU, 2017, p. 46-47). Neste particular, o historiador, enquanto sujeito da operação, manipula indícios, para produzir documentos e fabricar uma narrativa com efeito de veracidade.

Este discurso historiográfico é produzido a partir de determinados elementos, teóricos e metodológicos, através dos quais se lança um olhar sobre os materiais de pesquisa rastreados. Esta apreciação é sempre localizada, social e culturalmente, e, deste modo, é em função deste lugar que se “delineia uma topografia de interesses”, cuja subjetividade do pesquisador torna-se indissociável da escrita da narrativa histórica (CERTEAU, 2017, p. 47). Para Certeau (2017, p. 8), a produção de um

discurso historiográfico, além de fabricar uma realidade, também faz parte desta, uma vez que “uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente”.

Diante de tais proposições, compreendemos que a narrativa historiográfica arquitetada na tese, apresentou uma versão, conforme mencionado por Pesavento (2006) ou mesmo uma leitura, nas palavras de Chartier (2017), sobre a formação e a especialização de professoras(es) para o ensino da *Educação Physica* na educação primária do Rio Grande do Sul, em fins do século XIX até meados do século XX. A fabricação deste texto procurou “mapear o passado, [...] definindo coordenadas e privilegiando a legibilidade” dos documentos consultados, “para tornar o passado acessível ao presente e ao futuro” (GADDIS, 2003, p. 154).

Isto posto, apresentamos nas linhas que seguem, o “Quadro Teórico” que sustentou e, ao mesmo tempo, norteou o contato com os vestígios do passado, bem como a interpretação e análise dos mesmos. Na sequência, são descritos os “Procedimentos Metodológicos” empregados para efetivação da investigação.

2.1 QUADRO TEÓRICO

A tese está situada nos campos da História da Educação Física e História do Corpo, e busca compreender o processo de formação e especialização de professoras(es) para o ensino da *Educação Physica*, na educação primária do Rio Grande do Sul, em fins do século XIX até meados do século XX. Enquanto posicionamento teórico, a pesquisa sustentou-se em dois principais pilares investigativos - História Cultural e História das Disciplinas Escolares. Tais referenciais nos auxiliaram de sobremaneira no entendimento e na análise do fenômeno investigado.

O primeiro pilar teórico a ser demarcado vinculou-se à História Cultural (CHARTIER, 1988; 2000; 2006; 2010; 2017; GRUZINSKI, 2001; PESAVENTO, 2004; 2006; 2008; CORBIN, 2005; GINZBURG, 1989; 2006; 2007; CERTEAU, 2014; 2017). Para Corbin (2005, p. 1), a História Cultural “é feita de recobrimentos, de sedimentações, de inércias, isto é, não se sente as mesmas coisas, segundo uma série de critérios: o sexo, a idade, a categoria social, o local geográfico, a tradição, ou a cultura que se recebeu”. O historiador da cultura, desta forma, deve buscar

compreender “esse sistema de referência”, complexo e simultâneo, que envolve os diferentes indivíduos e/ou grupos (CERTEAU, 2017, p. 48).

Este entendimento dos indivíduos, do ambiente, bem como das relações estabelecidas entre eles, é possível de ser apreendido através dos traços que chegam até presente, advindos do passado. Estes, no que lhes diz respeito, sustentam uma dupla condição: por um lado, são marcas de historicidade; por outro, representações de algo que teve seu lugar no tempo (PESAVENTO, 2006). Diante de tais prerrogativas, a investigação empreendida foi orientada tendo por desígnio compreender a realidade do passado por meio das representações.

De modo pontual, as representações ocuparam lugar de destaque na tese. Para Pesavento (2004, p. 39), é por meio das representações que a realidade social é construída e que os “indivíduos e grupos dão sentido ao mundo”. Ao ressaltar a força das representações, Chartier (2010, p. 26) evidencia que estas auxiliam os historiadores a desfazerem-se da “bem frágil ideia do real”. Segundo o autor (2010, p. 26), “as representações não são simples imagens, verídicas ou enganosas, de uma realidade que lhes é exterior. Elas possuem uma energia própria que convence de que o mundo, ou o passado, é realmente aquilo que dizem que é”.

Ao serem produzidas em suas diferenças, as representações podem ser vistas como uma reapresentação de algo que se encontra ausente no tempo (PESAVENTO, 2004). Por isso, podem ser construídas e reconstruídas. Apoiando-nos em tais pressupostos, a construção da presente narrativa historiográfica, não foi orientada no sentido de apresentar os fatos tais como ocorreram, afinal, “a história, assim como a cartografia, é necessariamente uma representação da realidade. Não é a própria realidade” (GADDIS, 2003, P. 155). Buscamos, ao contrário disso, formular uma leitura acerca das representações vinculadas ao processo de formação e especialização de professoras(es) para o ensino da *Educação Physica*, na educação primária do Rio Grande do Sul, através dos vestígios localizados. Estes, foram compreendidos segundo o entendimento de “paradigma indiciário” de Carlo Ginzburg (1989), o qual orienta uma análise dirigida às particularidades e pormenores. Para o autor (1989, p. 163), quanto mais os traços individuais forem considerados pertinentes, “tanto mais se logra a possibilidade de um conhecimento científico rigoroso”.

Os referidos indícios permitiram acessar representações produzidas e determinadas pelos interesses do grupo que as forjou. Os documentos oficiais

consultados, por exemplo, direcionavam prescrições às instituições de ensino eleitas à investigação e foram compreendidos na tese enquanto artefatos culturais. As pretensões presentes nestes materiais de orientação, agiam no sentido de inculcar, naqueles que a eles se submetiam – professoras(es) e alunas(os) – representações sociais desejadas, destinadas a moldar e/ou normatizar determinadas práticas. Estas, por sua vez, traduziam-se por meio de exercícios, matérias, disciplinas, técnicas de ensino, disposição de tempos e mesmo através da conformação do ambiente escolar.

As práticas, segundo Chartier (2000), são produzidas pelas representações e, por conta disso, também são lidas culturalmente. De modo geral, elas se apresentaram a investigação intrínsecas aos distintos documentos consultados e, o desafio basilar foi compreender a relação estabelecida entre os discursos registrados e as práticas que estes materiais proibiam, prescreviam, condenavam, representavam, designavam e criticavam (CHARTIER, 2006, p. 8). A complexidade da operação historiográfica, destarte, se localizou no pensar, conceitual e metodologicamente, a articulação entre as práticas e os discursos intrínsecos aos documentos de pesquisa, na busca por demarcar suas finalidades.

Os conceitos de representações e práticas podem ser interpretados, por conseguinte, enquanto ideias complementares. Segundo Barros (2009, p. 80) “as práticas geram representações e suas representações geram práticas, em um emaranhado de atitudes e gestos, no qual não é possível distinguir onde estão os começos - se em determinadas práticas, se em determinadas representações”. Segundo o autor (2011, p. 38), estas noções complementares têm sido úteis aos historiadores culturais, especialmente porque, através delas,

[...] podemos examinar tanto os objetos culturais produzidos, os sujeitos produtores e receptores de cultura, como também os processos que envolvem a produção e a difusão cultural, os sistemas que dão suporte a estes processos e sujeitos, e, por fim, as normas a que se conformam as sociedades através da consolidação de seus costumes (BARROS, 2009, p. 38).

Tais noções foram empregadas na presente investigação estando aliadas, em análises pontuais, aos conceitos de “circularidade cultural” (GINZBURG, 2006) e de “mediadores culturais” (GRUZINSKI, 2001). Em sua obra “O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição”, Ginzburg (2006) indicou a presença circular de influências que, reciprocamente moviam-se,

demonstrando interações entre distintas culturas. Essas interações permeavam o cotidiano social através de relações interpessoais, pensamentos, práticas culturais e, também, por meio de indivíduos e grupos sociais. Neste particular, o conceito de “mediadores culturais”, adotado por Serge Gruzinski (2001), nos auxiliou na compreensão das dinâmicas que envolviam interações entre culturas, especialmente, através do compartilhamento de práticas e circulação de saberes.

Neste caminho, ao alicerçarmos a presente pesquisa na linha teórica da História Cultural tornou-se possível demarcarmos, mesmo que de forma parcial e lacunar, a presença de práticas complexas, múltiplas e diferenciadas que confluíram para que sustentássemos o argumento central da tese, o qual defende que o preparo docente obtido via cursos de ensino normal, não estava sendo suficiente para instrumentalizar o professorado para o ensino da *Educação Physica*, nas escolas primárias do Rio Grande do Sul. Essa condição solicitou a estruturação de uma formação especializada na área, a qual, inicialmente foi desenvolvida pelos “Cursos Intensivos de Educação Physica”, oferecidos no estado a partir de 1929, e consolidada pelos cursos de formação especializada mantidos pela “Escola Superior de Educação Física” (ESEF), a partir de 1940. Ademais, sustentamos que o processo de disciplinarização e a composição de uma formação especializada de professoras(es) primárias(os) em *Educação Physica* foram fatores fundamentais para a “estabilidade” e a “promoção” deste saber enquanto disciplina.

Ao abalizarmos tais elementos sinalizamos a presença de distintas práticas, representações e modos de apropriação. Para Chartier (1988), a apropriação não pode ser identificada apenas através de uma simples difusão - do Estado para a sociedade ou dos dominantes para os dominados. Ao contrário disso, deve ser pensada enquanto uma “tensão sempre a ser reproduzida entre, por um lado, a constituição de uma distinção pela diferença e, por outro, a sua apropriação pela imitação social ou pela imposição aculturante” (CHARTIER, 1988, p. 223). Os documentos oficiais interpretados na presente tese forneceram representações, por vezes explícitas, mas, na maioria das vezes implícitas. Todavia, a totalidade dos textos oficiais supunha um destinatário e, conseqüentemente, uma determinada leitura. Portanto, tornou-se necessário compreendê-los e detectar seus possíveis receptores.

De modo concreto, podemos considerar que, embora as prescrições dispostas nos distintos documentos analisados pretenderem conformar

determinadas finalidades havia, na apropriação construída pelas(os) professoras(es) e alunas(os), um lugar de criação e mesmo de recusa e enfrentamento aos procedimentos descritos. Contudo, conforme mencionamos anteriormente, o historiador deve perseguir e tentar construir uma narrativa através das marcas deixadas pelo tempo, buscando compor aqueles traços do passado (PESAVENTO, 2008). Por conta de tal pressuposto, os materiais de pesquisa localizados nos permitiram aferir que tais documentos de orientação agiam no sentido de desejar a construção e a difusão de determinadas práticas, no interior dos referidos espaços educacionais, conformando uma cultura escolar particular.

Assim sendo, pretendiam que os sujeitos se apropriassem de um discurso, carregado de representações culturais e sociais, as quais seriam operadas por meio das prescrições de condutas, expostas no interior das disciplinas. Estas, segundo Chervel (1990, p. 220), “intervêm na história cultural da sociedade, preparando a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades, sendo esta a explicação de sua gênese e sua razão social”. Neste particular, passamos a tratar do segundo pilar investigativo que sustentou a tese, o qual relacionou-se aos pressupostos vinculados à História das Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1990; 2000; 2020; SANTOS, 1995; JULIA, 2001; VIÑAO FRAGO, 2008; FONSECA et al., 2013).

Importa destacarmos inicialmente, que este referencial é empregado por duas linhas de pesquisa que, por vezes se cruzam e por vezes se afastam. De um lado, localiza-se a historiografia anglo-saxônica, a qual posiciona como um de seus principais representantes Ivor Goodson. De outro, a historiografia francesa, que situa os escritos de André Chervel como basilares ao desenvolvimento do campo de estudos em questão (VIÑAO FRAGO, 2008). Na visão de Fonseca et al., (2013), ambas as linhas, no entanto, compartilham diálogos com os campos da História Cultural e com a História da Educação, especialmente, por sustentarem investigações que fabricam uma narrativa historiográfica acerca da escola do passado.

A contribuição de ambos os autores foi fundamental para o traçado da tese. Pontualmente, os escritos de Chervel (1990) nos auxiliaram na primeira parte da investigação, ao passo que as contribuições de Goodson (1990; 2000; 2020) foram basilares para a compreensão dos distintos processos sucedidos no interior das disciplinas escolares e mesmo, mais amplamente, na organização da Educação

Física enquanto um domínio voltado à formação especializada de professoras(es). Para a construção da narrativa foi necessário atentarmo-nos, inicialmente, às próprias finalidades que presidiram a constituição dos conteúdos de ensino em questão. Para tanto, intentamos compreender a realidade histórica, política, social e educacional que permeou as práticas, nos distintos períodos históricos pelos quais nossa investigação deslocou-se.

Nas palavras de Lucíola Santos (1995, p. 61), ao proceder à análise das disciplinas, devem ser “privilegiados fatores diretamente ligados ao contexto social”. De outro modo, o próprio movimento de compreensão de tais saberes poderá manifestar aspectos do cenário que conformou sua constituição, afinal,

[...] uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então, a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas, na história cultural (CHERVEL, 1990, p. 184).

Na presente investigação, o contato com a organização interna e externa das disciplinas de *Gymnastica e Educação Physica* foi primordial, sobretudo, em razão da necessidade de se compreender os distintos movimentos que conformaram suas posições e conteúdos no decorrer do tempo. Assim, na parte primeira da tese, dialogamos, sobretudo com Chervel (1990) e Julia (2001), no sentido de perceber a escola enquanto uma instituição que não se limita a reproduzir o que está fora dela, mas, adapta, transforma e cria saberes e uma cultura próprias. Dentre as produções, figuram as disciplinas escolares, as quais podem ser interpretadas enquanto criações resultantes da mediação pedagógica exercida no meio em questão (CHERVEL, 1990). Para Julia (2001), tal processo faz parte da cultura escolar, do mesmo modo que os procedimentos e práticas de ensino, que o funcionamento dos tempos e a organização dos conteúdos, os quais, também são a expressão de uma cultura da escola.

Ivor Goodson (2020, p. 128), por sua vez, alegou que nas análises sobre a “produção curricular”, a fabricação de uma pesquisa histórica “deve ser vista como indispensável”. Nessa direção, embora o autor aponte que “boa parte dos estudos curriculares tenha sido prescritiva ou não histórica”, sugere considerarmos o “currículo” como um produto histórico-social. Sugestiona que o processo analítico

precisa levar em consideração o contexto e as particularidades que circundaram a constituição de tal instrumento de ensino, buscando compreender sua posição e seu significado dentro de um espaço particular. É preciso, deste modo, posicionar o currículo no tempo e lugar no qual fora conformado.

Analisar um recorte temporal que compreendeu, aproximadamente, oito décadas, delimitado entre fins século XIX até meados do século XX significou, para além de percorrer os anos finais do período Imperial e as décadas iniciais da República, o desafio de compreender mudanças na contextura política e social do país e, especificamente, do Rio Grande do Sul, buscando assinalar ressonâncias de tais movimentos no interior do fenômeno analisado pela tese. Desta maneira, ao elegermos como plano de fundo da investigação conceitos teóricos vinculados aos pressupostos da História Cultural e da História das Disciplinas Escolares, interpretamos os materiais de pesquisa reunidos, enquanto produções históricas, sociais e culturais, concebidos em determinado tempo e espaço. A análise destes documentos, portanto, foi conduzida sem perder a perspectiva de que qualquer discurso é datado e, portanto, atentar-se ao contexto foi essencial. Esclarecemos, nesta direção, que nas citações diretas, cujo conteúdo estivera descrito nos documentos de pesquisa consultados, optamos por preservar a ortografia original.

Para construção da narrativa historiográfica definimos um *corpus* documental, bem como descrevemos os modos de seleção, organização e análise dos documentos reunidos. Assim sendo, na sequência, evidenciamos especificidades dos materiais de pesquisa em questão, bem como os procedimentos de análise.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

[...] não existe história simples, nem mesmo história tranquila. O arquivo serve realmente de observatório social. Por meio da desordem de informações aos pedaços, do quebra cabeça imperfeitamente reconstruído de acontecimentos obscuros, trilha-se uma leitura em meio a fraturas e dispersões, forjam-se perguntas a partir de silêncios e de balbucios. Mil vezes o caleidoscópio gira diante dos olhos: antes de se cristalizar em uma forma precisa, figuras hipotéticas passam diante dos olhos, se estilhaçam em jatos de luz iriados antes de se mobilizarem sob outros ornamentos. Ao menor movimento tornam-se então percíveis fazendo com que delas nasçam outras. O sentido do arquivo tem a força e o efêmero dessas imagens convocadas, uma a uma, pelo turbilhão do caleidoscópio (FARGE, 2017, p. 91-92).

O trecho recortado da obra de Arlette Farge, intitulada “O Sabor do Arquivo” (2017), utiliza-se da metáfora do caleidoscópio para tratar do processo de construção de uma investigação histórica. À medida com que este objeto se move, distintas composições vão sendo estruturadas, fazendo surgir novas imagens, polidas ou opacas, apresentando cores intensas em alguns momentos e, menos definidas, em outros. Estes arranjos se assemelham a própria fabricação de uma narrativa historiográfica, uma vez que o pesquisador, enquanto sujeito da operação, opta por analisar certos fragmentos, a partir de determinadas lentes.

As composições que constituem um trabalho histórico, deste modo, se parecem com as figuras do caleidoscópio. A cada novo girar, conforma-se uma nova imagem. A cada novo olhar, multiplicam-se as narrativas possíveis. Para Gaddis (2003, p. 160), “nossa responsabilidade é tanto mostrar que houve caminhos não seguidos, quanto o de explicar os que foram tomados”. Diante destas proposições, passamos a apresentar neste tópico, os procedimentos metodológicos erigidos para efetivação da pesquisa.

Para Certeau (2017, p. 57), a fabricação de um texto histórico “enuncia uma operação que se situa num conjunto de práticas”. Assim sendo, a primeira ação empregada pela investigação e a última a ser concluída, visto que se desenvolveu, de forma contínua, durante a totalidade do processo de construção da tese, vinculou-se à revisão bibliográfica. Nessa, reuniram-se estudos publicados em livros, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, cujos conteúdos apresentados tivessem eleito ou mesmo tangenciado o fenômeno investigado. Esta prática é designada por Certeau (2017, p. 57) como “estado da questão”, a qual se caracteriza por buscar definir a relação que a investigação mantém com outras. Esta etapa pretendeu assinalar as “problemáticas exploradas pelo grupo e os pontos estratégicos que os constituem” (CERTEAU, 2017, p. 57). Portanto, o estado da questão se inscreveu em uma rede, cujos elementos ali presentes conformaram a história em um dado momento.

As buscas por estes materiais bibliográficos foram realizadas, principalmente, no endereço eletrônico do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Nestes locais, distinguimos a localização de investigações sobre as escolas normais do país, focalizando em escritos que abordassem a presença da *Gymnastica* e da *Educação Physica* nesses espaços ou mesmo nos cursos de

formação especializada, voltados às(aos) professoras(es) primárias(os). Tais estudos retrataram especificidades do cenário sul-rio-grandense e, também, dos demais estados do país.

Para além destas, consultamos também as produções disponibilizadas no Repositório Digital (LUME), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, selecionando artigos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, que tenham abordado aspectos vinculados a ESEF. Ressaltamos que a busca abarcou as investigações que se dedicaram a retratar aspectos vinculados à história da Escola, bem como os cursos de formação especializada oferecidos ao longo de sua trajetória, disciplinas, além de escritos sobre as reformulações curriculares. Estas publicações embasaram nossas reflexões ao longo da escrita da tese.

A construção desta investigação também fora norteadada pela descrição e interpretação a distintos documentos. Para Certeau (2017, p. 69), “em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira”. A rigor, é o sujeito da operação, que transforma tais artefatos em documentos de pesquisa, a partir das ações empreendidas em tais materiais (PESAVENTO, 2006). Este ato primeiro,

[...] consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Esse gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física, e em “desfigurar” as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto proposto *a priori* (CERTEAU, 2017, p. 69).

Diante de tais apontamentos, os documentos eleitos à pesquisa foram recortados de seus universos originários e passaram a compor um novo cenário, o qual foi sendo construído por novas lógicas de organização e significação. Após selecionados e, parte deles fotografados e/ou escaneados, os materiais de pesquisa foram organizados em um banco de dados, arquivados em pastas e classificados a partir de seus formatos e conteúdo. Para dimensionarmos o disposto em cada um dos materiais, organizamos tabelas contendo o fichamento dos documentos, onde registramos o local de busca, conteúdo/descrição, data, autoria, dentre outras informações.

Ante ao exposto, a composição do *corpus* documental da tese abarcou o recorte temporal da investigação (1877-1961) e privilegiou o fenômeno estudado.

Assim sendo, compreendeu a reunião das seguintes naturezas documentais: a) Documentos impressos, tais como livros de matrícula, relação de alunas(os), programas de ensino, regimentos internos, etc; b) Documentos imagéticos, como fotografias localizadas em acervos e imagens incorporadas aos documentos impressos consultados; c) Documentos oficiais, tais como *actos*, constituições, decretos, leis, decretos-lei, portarias, relatórios oficiais e mensagens do governo; e, d) Documentos orais, constituídos por entrevistas gravadas e transcritas, que se encontram disponíveis para consulta em acervos e/ou repositórios.

Para localização dos materiais de pesquisa e indícios supracitados recorreremos a arquivos e acervos históricos, especialmente, ao Centro de Memória do Esporte (CEME), da ESEFID/UFRGS e ao Acervo Histórico da Biblioteca Edgar Sperb (ESEFID/UFRGS), ambos localizados na cidade de Porto Alegre/RS. Além do acesso aos espaços físicos supracitados, precisamos nos moldar aos tempos pandêmicos e encontrar possibilidades que permitissem a continuidade da fabricação da investigação, visto que, experienciamos tal contexto, ao menos, durante os dois últimos anos do doutoramento. De fato, a situação delineada mundialmente tornou-se um desafio, sobretudo em razão da natureza histórica da presente investigação e da imprescindível condição de nos apoiarmos em evidências documentais para sua escrita.

Nesse sentido, (re)ajustamos as velas do nosso barco e passamos a focalizar em arquivos/acervos que tivessem disponíveis eletronicamente, documentos digitalizados para consulta. Neste particular, recorreremos ao Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME) e, especialmente, ao endereço eletrônico do Acervo Digital do CEME/ESEFID/UFRGS⁴. Acessamos também, neste mesmo formato, o “Memorial do Legislativo do Rio Grande do Sul”⁵ e a Biblioteca Nacional Digital⁶.

Embora durante a fabricação do texto historiográfico tenhamos interrogado, confrontado e posto em diálogo os distintos documentos supracitados, neste momento, os subdividimos de acordo com suas especificidades na busca por traçar, de forma pormenorizada, o processo de análise empregado a cada grupo documental. Iniciamos pelos “documentos impressos” e pelos “documentos orais”,

⁴Endereço eletrônico: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/40501>

⁵Endereço eletrônico: <http://www2.al.rs.gov.br/memorial/P%C3%A1ginaInicial/tabid/3454/Default.aspx>

⁶Endereço eletrônico: <http://bndigital.bn.br>

visto que ambos compartilham da mesma técnica de análise. Posteriormente, passamos a tratar dos “documentos imagéticos” e encerramos com os “documentos oficiais”.

a) Documentos impressos e documentos orais

Os documentos impressos compreenderam circulares redigidas pelos órgãos administrativos da ESEF, livros de matrícula (1940/1943; 1944/1957), programas de ensino das disciplinas dos cursos voltados à formação especializada da ESEF (1940 a 1960), relação de alunas(os) matriculadas(os) (1940 a 1957) e ofícios internos registrados pela direção da ESEF. Compondo os documentos impressos ainda constaram jornais, recortes de jornais e reportagens de revista. Pontualmente, o jornal A Federação foi acessado por meio do endereço eletrônico da Biblioteca Nacional Digital, através da plataforma da Hemeroteca Digital Brasileira⁷. Recortes de jornais, tais como do jornal Zero Hora, Folha da Tarde e Diário de Notícias foram localizados em meio aos documentos arquivados no acervo do CEME/ESEFID/UFRGS e do acervo Histórico da Biblioteca Edgar Sperb (ESEFID/UFRGS). Estes últimos foram manuseados atendendo a todos os cuidados que documentos desta natureza requerem ao serem fotografados.

A Revista do Globo foi acessada por meio do Catálogo do Esporte e da Educação Física (1929-1967), produzido e cordialmente disponibilizado à investigação pela Professora Doutora Janice Zarpellon Mazo (MAZO, 2004). Cabe salientar ainda que foram realizadas buscas no “Atlas do Esporte no Brasil”: atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil (DACOSTA, 2006) e no Atlas do Esporte no Rio Grande do Sul: atlas do esporte, da educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Rio Grande do Sul (MAZO; REPPOLD FILHO, 2005). Dentre os documentos supracitados, torna-se necessário explanarmos de modo mais apurado, sobre os programas de ensino, das disciplinas dos cursos de formação especializada em Educação Física oferecidos pela ESEF e voltados às(aos) professoras(es) primárias(os).

⁷ Para realização da busca na referida plataforma, utilizamos o descritor “Escola Normal”. As ocorrências, por sua vez, ficaram sinalizadas e disponíveis para leitura, ou seja, a seleção do conteúdo foi realizada pelo próprio programa da Biblioteca Nacional, não sendo necessário consultar, de modo pormenorizado, todo o periódico.

Tais documentos impressos apresentaram-se à tese enquanto materiais de orientação pedagógica, especialmente por registrarem distintos elementos que compunham a organização disciplinar dos cursos em questão. Ademais, os supracitados documentos foram estruturados pelos próprios professores responsáveis (catedráticos) pelas disciplinas dos cursos e, portanto, compareceram, também, enquanto canais de acesso às práticas de ensino, prescritas no contexto em que se alocou à investigação (1940-1960). Deste modo, para melhor explorarmos as potencialidades destes materiais, seguimos a recomendação de Ginzburg (2007, p. 287), que nos alertou sobre o fato de os documentos não serem neutros, uma vez que:

[...] a informação que nos fornecem não é nada “objetiva”. Eles devem ser lidos como produtos de uma relação específica, profundamente desigual. Para decifrá-los, devemos aprender a captar por trás da superfície lisa do texto, um sutil jogo de ameaças e medos, de ataques e retiradas. Devemos aprender a desembaraçar os fios multicores que constituíam o emaranhado desses diálogos (GINZBURG, 2007, p. 287).

As considerações referidas, portanto, enfatizaram a necessidade da análise de tais documentos, articular o exposto por meio do conjunto disciplinar estudado, com a própria realidade histórica e educacional na qual fora cunhado, além de reconhecer a natureza dos grupos que constituíram os discursos anotados. Esta proposição se estabeleceu enquanto um eixo, também, dos demais pilares teóricos eleitos à investigação e explanados anteriormente. Assim, por mais que a realidade tenha sido opaca ao nosso olhar, buscamos localizar zonas privilegiadas de acesso a indícios, que permitiram lançarmos miradas analíticas sobre as práticas alocadas na instituição, durante o tempo acenado (GINZBURG, 1989). De modo pontual, os programas de ensino⁸, ao reunirem orientações disciplinares inerentes aos cursos de formação especializada, intentavam estabelecer determinados padrões desejáveis de comportamento e formação as(aos) alunas(os).

Neste ínterim, a análise dos documentos impressos, para além de ser orientada pelas proposições Ginzburg (1989), também foi conduzida pelos

⁸ Tais materiais, além de descreverem os objetivos, métodos, número de aulas, materiais didáticos, meios de verificação de aprendizado e bibliografia, também elencaram, de modo pormenorizado, a relação de conteúdos programáticos previstos a cada uma das disciplinas dos cursos de formação especializada de professoras(es) primárias(os) analisados na tese. Essa documentação foi doada ao Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME/UFRGS), coordenado pela Professora Doutora Janice Zarpellon Mazo. Caso este direcionamento não tivesse ocorrido, tais documentos teriam sido descartados (queimados).

direcionamentos de Farge (2017), Bacellar (2010) e Luca (2010). Para Arlette Farge (2017, p. 13), “o impresso é um texto dirigido intencionalmente ao público”. Assim sendo, organiza-se para ser lido e compreendido buscando divulgar e criar um pensamento, modificar o estado de determinadas questões, “a partir de uma história ou de uma reflexão”. A autora ainda registrou que, “sua ordem e sua estrutura obedecem a sistemas mais ou menos fáceis de decifrar e, independentemente da aparência que assuma, ele existe para convencer e transformar a ordem dos conhecimentos”. Deste modo, “disfarçado ou não, ele é carregado de intenções, sendo que a mais singela e mais evidente é a de ser lido pelos outros (FARGE, 2017, p. 13).

A coleta e interpretação dos documentos impressos foi conduzida pela técnica de Análise Documental, descrita por Bacellar (2010). Esta se divide em três principais etapas: a primeira, voltou-se ao “levantamento e a seleção de documentos”; na sequência, prosseguiu-se com a etapa de “codificação dos dados”, onde foram descritas as informações que mais se aproximavam do objeto investigado e, por fim, nos dedicamos à “interpretação dos dados coletados” (BACELLAR, 2010, p. 63). Em seu escrito, Alain Corbin (2005, p. 26) sugeriu que “é preciso deixar emergir o sentido” do documento, não devendo impô-lo. Pesavento (2006, p. 6), por sua vez, mencionou que há de se considerar ainda que tais materiais de pesquisa “não são o acontecido, mas rastros para chegar a este”. Caso sejam “discursos”, não passam de “representações discursivas sobre o que se passou”.

Neste íterim, os documentos orais elencados à investigação, caracterizam-se por entrevistas que haviam recebido o tratamento inicial de transcrição e se encontravam disponíveis para utilização, no Repositório Digital, do CEME/ESEFID/UFRGS. Para Verena Alberti (2005), as entrevistas, depois de transcritas, transformam-se em documentos orais. Segundo a autora (2005, p. 24), “mesmo transcrita, a entrevista de história oral deve ser considerada em função das condições de sua produção: trata-se de uma construção e interpretação do passado, atualizada através da linguagem falada”. Assim sendo, foram considerados 14 depoimentos orais, de ex-alunas(os), ex-professoras(es) e uma funcionária da ESEF, as(os) quais experienciaram o referido espaço durante os anos de 1940 a 1960. Do mesmo modo que os documentos impressos, os documentos orais também foram lidos em sua totalidade e codificados em uma tabela, onde foram

descritas informações relacionadas ao período no qual o sujeito frequentou a instituição, data da realização da entrevista, referência, além dos trechos que conduziram a posterior construção narrativa.

Torna-se imperativo elucidarmos que os documentos orais mencionados foram produzidos por pesquisadoras(es), em momentos distintos, sendo norteadas por objetivos e roteiros também diferentes. Apesar disso, procuramos selecionar aqueles conteúdos que tangenciaram de alguma forma, questões vinculadas ao nosso objeto de investigação. Tais documentos nos permitiram ter acesso a acontecimentos históricos, através das representações discursivas formuladas por sujeitos que testemunharam o período investigado. As narrativas registradas operaram enquanto canais de acesso ao passado, possibilitando o (re)conhecimento da maneira como os atores sociais deram sentido a suas práticas.

Salientamos ainda, em conformidade com Goldenberg (2015, p. 61), que “as lembranças não são falsas ou verdadeiras, simplesmente contam o passado através dos olhos de quem vivenciou”. Portanto, nos orientamos por meio do pressuposto de que as representações discursivas elencadas à investigação representaram, cada uma em sua singularidade, visões sobre o real vivenciado. A realidade, conforme nos expressa Gaddis (2003, p. 157-158), “não é apenas a experiência, é a experiência imediata [...]”. Assim, conforme pensamos sobre a realidade, “nós a deformamos ao destruir seu aspecto imediato”. Todavia, ao construirmos um sistema de representações sobre o mundo, através do imaginário, a realidade é posta como seu referente (PESAVENTO, 2006). Desta forma, o espaço vivenciado no passado, encontra a sua base de entendimento na ideia da representação.

Para análise das informações localizadas em periódicos - jornais e revistas – apoiamo-nos nas orientações de Tania Regina Luca (2008), incluídas no escrito “História dos, nos e por meio dos periódicos”. Nesta produção, a autora expõe suas percepções acerca da complexidade que envolve a pesquisa, especialmente quando esta abarca periódicos, visto que, conforme suas considerações, tais documentos são passíveis de manipulação, parcialidade e distintas influências. Para a autora, a imprensa periódica, além de selecionar, ainda ordena, estrutura e narra de uma determinada forma, o conteúdo que elegeu como digno de chegar ao público.

Luca (2008, p. 140) pondera que o pesquisador que se dispõe a trabalhar com jornais e revistas, conseqüentemente analisa “o que se tornou notícia”, aspecto este que, por si só, direciona uma reflexão acerca das “motivações que levaram à

decisão de dar publicidade a alguma coisa”. Neste íterim, um dos aspectos que a autora aponta como primordiais ao trabalho com periódicos, vincula-se à identificação do “grupo responsável pela linha editorial”. Igualmente importante é a busca por delinear possíveis ligações com “diferentes poderes e interesses”. Assim sendo, para além do conteúdo expresso nas páginas de tais documentos, tornou-se necessário focalizarmos nossa atenção também em outros aspectos nem sempre presentes e descritos explicitamente nas páginas dos impressos.

Acerca do supracitado, evidenciamos que o jornal A Federação, editado no Rio Grande do Sul durante o período de 1884 a 1937, foi um periódico de reconhecida importância para a pesquisa histórica no estado, sendo um dos mais preservados em acervos (GONÇALVES, 2013). Durante a década de 1930 - período no qual fora incluído na presente investigação – o periódico conformava-se enquanto um veículo de comunicação do Partido Republicano Rio-Grandense, sendo portador, deste modo, de representações e proposições pretendidas pelo governo. Por sua vez, a Revista do Globo foi um periódico criado por Henrique Bertaso, por sugestão de Getúlio Vargas e foi editado pela Livraria do Globo, de Porto Alegre, durante o período de 1929 e 1967. A editora Globo foi considerada uma das principais do país, durante a década de 1940 – coincidentemente, durante o período de maior recorrência de reportagens vinculadas à temática tratada pela investigação.

De acordo com Luca (2008), os jornais e as revistas não são obras solitárias, mas, empreendimentos que reúnem um conjunto de indivíduos – o que os torna, projetos coletivos. Logo, ponderamos que, do mesmo modo que o afeito aos demais documentos que compõem o *corpus* de pesquisa da tese, os periódicos em questão foram compreendidos como portadores de possíveis leituras sobre um contexto particular, não sendo considerados, portanto, reflexos de uma realidade ou mesmo mensageiros de verdades inquestionáveis. Na sequência, buscamos tratar de modo específico dos documentos imagéticos.

b) Documentos imagéticos

Os documentos imagéticos abarcaram na presente investigação, originais fotográficos localizados, especialmente, no acervo do CEME/ESEFID/UFRGS e, imagens reproduzidas e incorporadas aos documentos impressos consultados. Para Kossoy (2020, p. 81), “uma fotografia, na realidade refere-se à sua expressão: à

imagem, ao assunto nela representado”. Assim sendo, à medida com que fomos fabricando a narrativa historiográfica em questão, intentamos também informar por meio das imagens e dos testemunhos que elas nos mostraram da cena passada.

Ao serem vistas como indícios históricos, as imagens retidas pela fotografia – quando preservadas ou mesmo reproduzidas – fornecem um testemunho visual e material dos fatos, aos sujeitos ausentes da cena. Conforme sugeriu Boris Kossoy (2020, p. 41) a imagem fotográfica, muitas vezes, “é o que resta do acontecido, fragmento congelado de uma realidade passada”. Deste modo, para análise desta natureza documental realizamos, inicialmente, a descrição dos elementos que a compunham, atentando-nos para aspectos fugidos à representação visual e relacionados, sobretudo, à contextualização espaço-temporal que envolveu a mesma. A inserção da imagem, no interior da narrativa historiográfica, buscou complementar ou mesmo incorporar novas informações à trama em construção.

Na sequência, as representações informadas pelas imagens foram entrecruzadas com aquelas dispostas pelos demais documentos elencados à investigação. Peter Burke (2017, p. 277), na obra “Testemunha Ocular: o uso da imagem como evidência histórica”, pontuou que os testemunhos sobre o passado oferecidos pelas imagens, embora sejam “de valor real”, devem ser suplementados e apoiados em evidências de documentos escritos. De outro modo, ressaltou que as imagens fornecem à investigação o acesso a aspectos do passado que nenhum outro documento alcança. Assim sendo, o testemunho alicerçado pela imagem é especialmente valioso quando os textos disponíveis não fornecem evidências suficientes sobre os arranjos sociais ou mesmo sobre as “maneiras de ver e pensar o passado” (BURKE, 2017, p. 278).

Ante ao exposto, lançamo-nos ao desafio de ir além dos documentos impressos, orais e oficiais, buscando entrelaçar ao discurso narrativo da tese, representações manifestadas pelos documentos imagéticos eleitos ao estudo. Ler nas entrelinhas de uma imagem e compreender significados, por vezes, ocultos, assim como ausências, ao mesmo tempo em que nos forneceu significativas possibilidades de diálogo, também exigiu que fizéssemos escolhas sobre quais imagens do passado sairiam “de sua mudez sepulcral”. Nossa leitura constituiu-se em uma dentre outras tantas possibilidades, visto que “a história, assim como a verdade, tem múltiplas facetas e infinitas imagens” (KOSSOY, 2020, p. 162-163).

Para concluir a explanação acerca dos procedimentos metodológicos, tratamos na continuidade dos documentos oficiais.

c) Documentos oficiais

O grupo de documentos oficiais que compôs a investigação compilou *actos*, constituições, decretos, leis, decretos-lei, portarias – nacionais e estaduais -, além de relatórios oficiais do governo do estado e mensagens enviadas à Assembleia dos Representantes do Rio Grande do Sul. Tal natureza documental apresentou-se à tese enquanto um eixo norteador, visto que, dentre outros fatores, figurou como elemento de análise na totalidade da delimitação temporal demarcada, ou seja, reunimos documentos oficiais publicados em fins do século XIX – alguns veiculados durante o período imperial - até aqueles prescritos em meados do século XX. Para além de conduzirem orientações e prescrições legais, também foram compreendidos na investigação enquanto artefatos históricos, cujos conteúdos permitiram acessar o contexto investigado.

Parte dos documentos oficiais contemplados foram cordialmente doados ao Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME/UFRGS), pelo Professor Doutor João Carlos Jaccottet Piccoli⁹. Estes, foram localizados na Coleção de *Actos*, Regulamentos e Instruções do estado do Rio Grande do Sul, no Arquivo do Jornal do Comércio e na Coleção de Leis e Resoluções, do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. Outra parcela dos documentos oficiais foi localizada no endereço eletrônico do “Memorial do Legislativo do Rio Grande do Sul”, especialmente, aqueles referentes às mensagens enviadas à Assembleia dos Representantes do estado e os relatórios apresentados aos “Presidentes do estado” – conforme eram denominados os dirigentes estaduais na época.

Do mesmo modo que o sucedido com os demais documentos eleitos à investigação, inicialmente, dispomos a totalidade dos documentos oficiais em ordem cronológica, em uma tabela, onde foram descritas a natureza da normativa, as orientações/prescrições elencadas e a sua referência. Esta organização pode ser

⁹ Registramos nosso agradecimento ao Professor Doutor João Carlos Jaccottet Piccoli pela significativa contribuição dada à investigação.

visualizada no Apêndice A¹⁰. Ato contínuo, procedemos a leitura pormenorizada da totalidade dos documentos oficiais – tanto aqueles impressos, como os localizados eletronicamente – na busca por demarcar elementos significativos à tese. Nesta etapa, realizamos o fichamento dos conteúdos propriamente ditos.

Torna-se imperativo distinguirmos que, durante o período no qual nossa investigação se desenrolou, os programas dos cursos de formação, sobretudo aqueles sucedidos nos cursos voltados ao preparo de professoras(es) primárias(os) no estado eram publicados por meio de documentos oficiais. Assim sendo, o acesso a tal natureza documental tornou-se substancial para o traçado investigativo, visto que, os textos oficiais, em determinados períodos, foram os únicos canais de acesso às prescrições de ensino voltadas ao fenômeno analisado. Observamos que, por vezes, tais documentos oficiais eram também publicados na íntegra, pelo jornal A Federação, reforçando a característica do periódico ser um canal de comunicação do governo.

À medida com que fomos fabricando a narrativa atentamo-nos, sobretudo, às mudanças prescritas pelos documentos oficiais, voltados aos programas de formação dos cursos de caráter normal. Tais disposições foram registradas em um quadro, onde evidenciaram-se as alterações sucedidas neste íterim. Durante o período delimitado pela investigação (1877-1961), demarcamos um total de 12 alterações voltadas aos programas de formação de professoras(es) primárias(os) do Rio Grande do Sul. A descrição detalhada dos conteúdos de cada uma dessas mudanças pode ser visualizada no Apêndice B.

Conforme destacamos anteriormente, os documentos oficiais consultados, direcionavam prescrições às instituições de ensino eleitas à investigação. Embora, sejam questionados pela História Cultural, visto que esta, problematiza documentos e discursos oficiais, torna-se imperativo justificarmos como os referidos documentos foram compreendidos na tese. Deste modo, o movimento que conduziu o rearranjo de tais textos oficiais em documentos de pesquisa, perpassou pelo entendimento de que estes poderiam ser pronunciados enquanto práticas sociais e culturais.

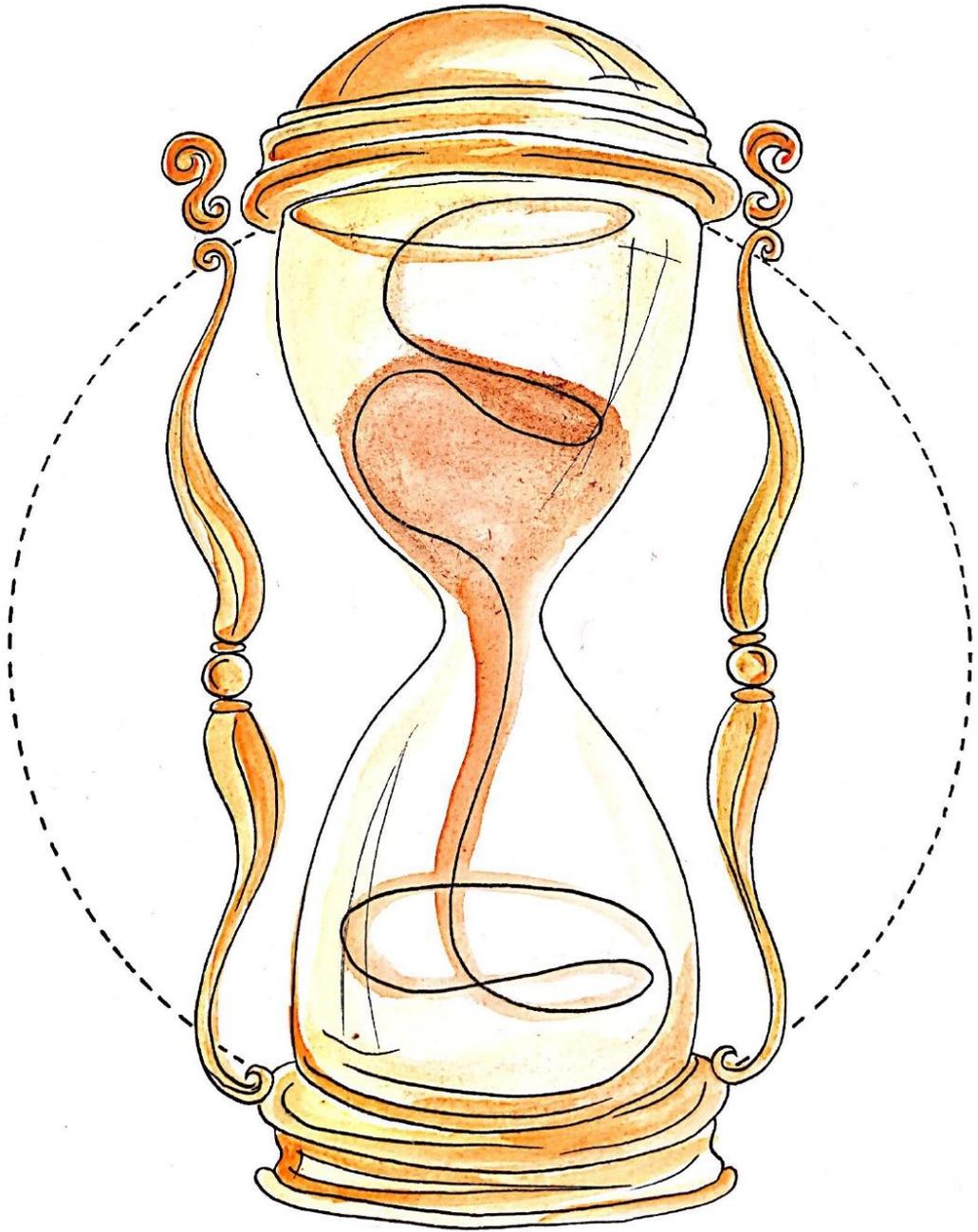
¹⁰ Os documentos oficiais apresentados no Apêndice A foram dispostos em formato de quadro como uma estratégia de organização para construção da narrativa historiográfica. Do mesmo modo, tais documentos constam na listagem final de materiais históricos empregados na tese, sendo classificados conforme suas particularidades e ordenados cronologicamente, na seguinte ordem: documentos oficiais da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul; documentos oficiais do estado do Rio Grande do Sul e documentos oficiais nacionais (Brasil).

Ao serem produzidos por grupos de interesse específicos, em contextos e tempos também particulares, as práticas culturais dispostas em tais documentos - ou mesmo aquelas engendradas a partir destes - demarcaram aspectos vinculados a certo ordenamento das relações sociais, as quais, decorriam, por sua vez, de um contexto histórico e social particular, envolvido por elementos e interesses políticos. Para Faria Filho (2005, p. 254), o processo de construção de leis merece ser observado como um “campo de produção e de expressão de conflitos sociais e que, no âmbito da legislação educacional, leis, decretos e similares constituem, muitas vezes, a materialização de determinadas formas de pensar a escola, a educação e seus agentes”.

Intentamos sinalizar, quais foram os sujeitos envolvidos nessa trama - seja na produção desses documentos ou mesmo na sua recepção e operacionalização. Ao compreendermos os documentos oficiais enquanto artefatos culturais, procuramos mostrar aspectos direcionados às pretensões manifestas nestes materiais de orientação e de que modo poderiam agir, no sentido de inculcar, naqueles que a eles se submetiam representações sociais desejadas, destinadas a moldar e/ou normatizar determinadas práticas. Particularmente, nas análises empreendidas na tese, tais prescrições foram traduzidas por meio de exercícios, matérias, disciplinas, técnicas de ensino, disposição de tempos, conformação de ambientes educacionais e, também, na orientação de condutas, modos de portar-se e agir.

De qualquer modo, seguimos as orientações de André Chervel (1990), que sublinhou a necessidade de se ter cautela no trato com essa natureza de documentos, sobretudo, para não tomar a legislação e as prescrições oficiais como a realidade propriamente dita. Segundo o autor (1990), quando documentos de origem oficial forem utilizados é preciso haver, no decorrer da escrita, uma distinção entre as finalidades dispostas nessas regulamentações, visto que buscam, de certa forma, corrigir ou proibir determinadas práticas. Ressaltamos que, durante a fabricação da narrativa, nos empenhamos na tarefa de interrelacionar documentos oficiais de distintas naturezas, ou seja, realizamos um cruzamento e confrontamos informações prescritas em leis, decretos, regimentos, dentre outros, com aquelas apresentadas em mensagens e relatórios de distintos órgãos governamentais, especialmente com a intenção de envolver, ao máximo, a explicação e a compreensão do conteúdo disposto em tais artefatos.

Destarte, ao privilegiarmos os documentos históricos, ameadados com o material bibliográfico e com os conceitos do quadro teórico delimitado, a fabricação da narrativa historiográfica pretendeu organizar um modo de inteligibilidade que envolvesse a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do problema de pesquisa proposto à tese. Vale recordar que esta empreitada não teve por intuito construir verdades absolutas, mas, sim, localizar sinais do passado que remetessem aos fatos acontecidos, de modo mais verossímil possível. Esses sinais são expressos pela interpretação arranjada aos materiais de pesquisa, cujos resultados são apresentados nos capítulos subsequentes.



3 DISCIPLINARIZAÇÃO DA *GYMNASTICA* E DA *EDUCAÇÃO PHYSICA* NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PRIMÁRIAS(OS)

O presente capítulo tem por intuito compreender como ocorreu o processo de disciplinarização dos saberes da *Gymnastica* e da *Educação Physica*, na formação de professoras(es) primárias(os) do Rio Grande do Sul (1877-1929). Entendemos o “processo de disciplinarização” como sendo aquele que abarcou o registro dos distintos aspectos que confluíram para a gênese e conseqüente presença destes saberes na educação escolar primária do mencionado período e espaço abordados (CHERVEL, 1990, p. 200; VIÑAO FRAGO, 2008, p. 203). Ademais, buscamos demarcar diferentes finalidades que presidiram e nortearam sua constituição e, do mesmo modo, justificaram os lugares ocupados por tais conteúdos, na cultura escolar, assim como os espaços dos quais foram suprimidos, no arranjo mais geral da formação de professoras(es) primárias(os) do estado (JULIA, 2001, p. 13).

Para Chervel (1990, p. 188-189) a determinação das finalidades de uma dada disciplina inicia a partir da apreciação a um conjunto de “textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares”, os quais fixam os planos de estudos, os programas, os métodos e os exercícios de cada disciplina. O autor ainda menciona que procedem a referida documentação os “planos de estudos, tratados de estudos e regulamentos diversos”. Diante de tais orientações, o delineamento deste capítulo foi norteadado pela interpretação à legislação pública do estado, sendo esta cotejada com demais materiais históricos e o estado da questão reunido à investigação.

A escrita do presente texto historiográfico foi sustentada pelos referenciais teórico-metodológicos da História das Disciplinas Escolares em interface com a História Cultural e História do Corpo. Torna-se indispensável sinalizarmos que os textos oficiais analisados foram interpretados enquanto práticas - sociais e culturais – e, desta maneira, não foram considerados como a expressão sublimada da realidade pedagógica. Ao contrário disso, as considerações manifestadas pela presente narrativa compuseram uma possível leitura sobre as representações de uma realidade particular e buscaram sinalizar como neste espaço específico as orientações oficiais foram recebidas e postas em prática (JULIA, 2001; CHARTIER, 1988; 2017).

Os textos oficiais, nas palavras de Chervel (1990, p. 189-190), portam as “finalidades teóricas”, também denominadas “finalidades de objetivo” e, distingui-las daquelas chamadas de “finalidades reais”, as quais são alcançadas pelo ensino, em distintas realidades educacionais, é uma necessidade imperiosa, visto que, entre elas, existe uma brecha ou mesmo uma defasagem. A interpretação às finalidades reais perpassa pela reflexão do “porquê a escola ensina o que ensina” e não pela questão que tem por intuito demarcar “o que a escola deveria ensinar para satisfazer os poderes públicos.” (CHERVEL, 1990, p. 190).

O acesso às finalidades reais, conforme Chervel (1990, p. 191), ocorre por meio de diferentes materiais, produzidos por cada época sobre sua escola, suas redes educacionais ou mesmo seus problemas pedagógicos. Compreendem, desta forma, “relatórios de inspeção, projetos pedagógicos, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares, etc.” Igualmente, também foram cotejados aos textos oficiais e ao estado da questão, materiais que permitiram, mesmo que de modo parcial, assinalar informações que decompueram as finalidades prescritas e nos apresentaram indícios dos ensinamentos realizados.

A trajetória investigativa posicionou a então denominada Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul¹¹ como lócus de análise inaugural. Situada em Porto Alegre/RS, a referida instituição educacional foi criada pelo “Acto¹² de 05 de abril de 1869.” (PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL, 1869). Conforme anunciado no Artigo 1º, do Regulamento do curso de estudos “normaes”, a Escola estruturou-se tendo por desígnio a formação de professoras(es) para as escolas primárias do estado (PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL, 1869, p. 101). Assim, também passou a ser compreendida como instância responsável pela normalização das práticas educativas existentes em território sul-rio-grandense, além de reprodutora de parâmetros anunciados e prescritos pela educação moderna que despontava no período.

O contexto social que estava sendo conformado durante o estabelecimento da Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, anunciava a instauração de uma nova conjuntura política, que mobilizava a sociedade brasileira

¹¹ Atual estado do Rio Grande do Sul.

¹² Reiteramos, uma vez mais, que optamos por manter a grafia das palavras conforme os documentos históricos de pesquisa nos apresentaram.

de forma ampla, cujas aspirações conclamavam por mudanças sociais de toda ordem. Em fins do século XIX e início do século XX, o país, aos poucos, se despedia dos preceitos imperiais e cedia lugar às novas convicções da República Federativa do Brasil, que emergiu no ano de 1889. Nesta perspectiva, afirmava-se que o nascimento de um novo Brasil estava na dependência da formação de um novo brasileiro, educado e instrumentalizado para a (re)construção do país.

No contexto sul-rio-grandense, Júlio de Castilhos, do Partido Republicado Riograndense, ascendeu ao poder. Orientado por preceitos positivistas, elaborou a Constituição Estadual, sendo esta promulgada em 14 de julho de 1891. Tal normativa, permeada por características autoritárias e centralizadoras, outorgou ao Presidente (atualmente denominado governador) do estado a prerrogativa de editar leis e estabeleceu a Assembleia dos Representantes, a qual reunia-se, anualmente, na capital Porto Alegre, para votar o orçamento estadual e dispor sobre demais tributos. Os desdobramentos da adoção da cultura positivista, conforme sinaliza Berenice Corsetti (2008), reverberou no campo educacional do Rio Grande do Sul, conformando um processo que situou a escola pública no âmbito da política de modernização conservadora implementada pelo estado. Perante a isso, a educação foi considerada um instrumento de participação política na época.

Diante de tais prerrogativas, a Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, passou a ser reconhecida como viabilizadora da construção desta sociedade, através da formação de professoras(es) que, posteriormente, passariam a atuar nas escolas primárias do estado. Os parâmetros anunciados pela referida instituição sustentavam uma educação integral, cujos esforços pedagógicos recaíam sobre o equilíbrio da atenção dada ao corpo, à mente e ao espírito (LYRA; MAZO, 2010a). A promulgação dos regulamentos e regimentos internos, orientadores da ação educacional sul-rio-grandense, por sua vez, possibilitaram a demarcação das determinações da ação governamental no interior da própria escola, ou seja, tais regulamentações expressaram o modo como os elementos intrínsecos à política educacional do estado foram prescritos à escola pública.

Para compreender as dinâmicas que orientavam a cultura escolar, em fins do século XIX e início do século XX, no Rio Grande do Sul, tornou-se relevante sublinharmos o caráter central e vertical que sustentava este cenário. A direção do ensino, após a Promulgação da República, ficou sob competência do Presidente do estado, o qual a exercia tendo por intermediário o Secretário do Interior e Exterior.

Subordinado a ambas as autoridades, situava-se o Inspetor Geral da Instrução Pública responsável, por sua vez, pela direção e inspeção do ensino, do qual dependiam, conseqüentemente, todos os demais funcionários do setor, tais como, professoras(es), diretoras(es) e inspetores.

Essa disposição foi modificada no período compreendido entre os anos de 1911 e 1927, quando se suprimiu a Inspetoria Geral da Instrução Pública e, conseqüentemente, também o cargo de Inspetor Geral. Em decorrência de tais alterações demarcou-se uma centralização ainda maior do campo educacional do estado, visto que o serviço que anteriormente era desempenhado pela Inspetoria Geral da Instrução Pública ficou sob responsabilidade da Repartição Central da Secretaria do Interior e Exterior (RIO GRANDE DO SUL, 1911a). Tais processos serão mais bem tratados no decorrer dos subcapítulos que compõem esta primeira parte da investigação.

Para além das supracitadas questões de caráter político que ordenavam o contexto do período, sublinhamos aspectos intrínsecos a organização inicial da Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. A formação obtida na instituição comportava, inicialmente, dois anos de estudos. Contudo, ao longo de sua trajetória educacional passou por reorganizações em sua estrutura de ensino, adaptando-se a novas finalidades. Tais mudanças foram orientadas pela legislação educacional do estado, a qual alterou a conformação das matérias e, também, das demais práticas educacionais sucedidas na Escola Normal. Foi no tracejar de tais normativas oficiais, bem como das alterações por elas prescritas, que nossa atenção recaiu inicialmente. De modo específico, nos subcapítulos que seguem, conforme anteriormente sinalizado, buscamos compreender como tais prescrições foram recebidas e postas em prática durante o processo de disciplinarização da *Gymnastica* e da *Educação Physica*, enquanto componentes da cultura escolar e na formação de professoras(es) primárias(os) do Rio Grande do Sul (1877-1929).

A demarcação temporal parte do ano de 1877, quando se inseriu, pela primeira vez, no programa da Escola Normal de Porto Alegre, saberes relacionados à *Gymnastica*, e se estende até o ano de 1929, quando foram demarcadas as primeiras iniciativas de especialização de professoras(es) primárias(os) para o ensino da então denominada *Educação Physica*, nas escolas primárias do estado. Na sequência, posicionamos a ampulheta na busca por analisar as particularidades

do cenário demarcado. Organizados em quatro subcapítulos, apresentamos os resultados obtidos por meio da interpretação aos materiais de pesquisa.

3.1 A GYMNASTICA NA CULTURA ESCOLAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PRIMÁRIAS(OS) DO RIO GRANDE DO SUL (1877-1906)

Em seus escritos sobre a História das Disciplinas Escolares, André Chervel (1990, p. 187) alude que em diferentes momentos históricos distinguem-se finalidades de todas as ordens ao ensino escolar e que, embora não ocupem o mesmo nível nas prioridades da sociedade, todas são “igualmente imperativas”. A instituição escolar é, em cada contexto e época, tributária de um conjunto de objetivos entrelaçados entre si, os quais, determinam sua função educativa. Embora apenas uma parte dessas finalidades direcionem-se à instrução, tais desígnios estão, necessariamente, interligados a uma finalidade educativa mais ampla.

Em face de tais apontamentos, torna-se imperativo esclarecermos as distinções entre “educação” e “instrução”, conforme as concepções de Chervel (1990). Enquanto a primeira designa todo o conjunto de finalidades que determina à escola sua função educativa; a segunda, constitui uma parte desta. Neste ínterim, as disciplinas escolares e mesmo as matérias, exercícios ou atividades de ensino, conforme compreensão de Viñao Frago (2008)¹³, localizam-se no centro da instrução e suas funções consistem em colocar determinados conteúdos a serviço de uma finalidade educativa.

No presente subcapítulo direcionamos, inicialmente, nosso olhar à Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul e, particularmente, ao processo inicial de constituição da *Gymnastica* enquanto componente da cultura escolar. Esta, por sua vez, foi compreendida na presente investigação como um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.” (JULIA, 2001, p. 9). Deste modo, a partir dos contornos que a *Gymnastica* foi adotando durante o período delimitado

¹³ O autor, ao tratar de questões conceituais relacionadas ao campo investigativo da História das Disciplinas Escolares, buscou diferenciar o termo “disciplina escolar” da compreensão mais genérica de saberes elementares (leitura, escrita, cálculo), matérias, exercícios ou atividades (ditado, composição, resolução de problemas, recitação, canto, lições de coisas, caligrafia etc.) (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 200).

relacionamos, na medida do possível, suas finalidades particulares àquelas educativas mais amplas, com as quais estiveram associadas.

Norteadas pelo desígnio de preparar professoras(es) para a instrução primária do estado, a Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul¹⁴ foi criada no ano de 1869. Ao longo de sua trajetória educacional fora sendo moldada por inferências de distintas ordens destacando-se, especialmente, aquelas advindas da legislação pública educacional. Tais normativas de ordem legal, conforme sabemos, são condicionadas pelos contextos político, social e cultural de cada espaço e tempo históricos, sendo postas em prática e recebidas de distintas formas, em cada um dos âmbitos que regem a vida social. As prescrições dispostas nos documentos oficiais, para além de modificarem a própria denominação da instituição em questão, também estabeleceram diferentes contornos ao seu programa de estudos, fator este que gerou certa instabilidade à instituição, especialmente durante as primeiras décadas de atividade.

Neste caminho, nossa lente interpretativa foi conduzida de modo inaugural, pela reforma orientada pela Lei Provincial n.º 1.072, de oito de março de 1877. Dentre as alterações dispostas por esta legislação pontuou-se a inserção da matéria de número 9¹⁵, denominada “Gymnastica, esgrima e exercicios militares”. Este saber, pela primeira vez, passou a figurar no conjunto de práticas previstas ao ensino da Escola Normal. Todavia, sua presença estava restrita ao primeiro ano e era destinada, exclusivamente, aos alunos homens.

Na documentação consultada, orientava-se que o professor de “Gymnastica e exercicios militares” seria obrigado a ensinar essas “materias nas aulas públicas do sexo masculino da capital em dias diferentes das lições na Escola Normal.” (PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL, 1877, p. 6). É possível conjecturar que, embora presente no conjunto de conhecimentos a serem ensinados na instituição, este saber restringia-se a apenas um dos grupos em formação e, para

¹⁴ Embora se caracterizasse enquanto uma instituição pública, a Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul não era para todas(os). Para além da condição de ser católica(o), a(o) aluna(o) deveria pagar a matrícula. O pedido de ingresso na instituição, por sua vez, deveria ser aceito, primeiramente, pelo inspetor geral da Instrução Pública e só seria efetivado após a apresentação ao diretor da Escola, do comprovante de pagamento da primeira prestação dos 30 mil-réis anuais estabelecidos. Tais condições não precisavam ser seguidas apenas por órfãos e filhos de professores pobres, os quais estavam isentos do pagamento da anuidade ou pagavam somente metade da quantia estabelecida. Essa isenção também precisava ser autorizada pelo diretor da Instrução Pública (GONÇALVES, 2020).

¹⁵ Termo presente na documentação consultada.

além disso, o lugar reservado a sua prática, assim como o seu peso perante os demais conhecimentos era distinto. Durante este período ficava a critério do Presidente da Província nomear, interinamente, um professor habilitado para assumir a responsabilidade por tal conteúdo, função esta que foi desempenhada, de modo pioneiro, pelo professor Alferes Edmundo Muniz de Bittencourt (PICCOLI, MAZO, LYRA, 2015, p. 116).

Para Dominique Julia (2001), as práticas não podem ser analisadas abstraído-se a influência do corpo profissional dos agentes que desempenham as funções pedagógicas para as quais foram denominados. Assim, destacamos que o professor Alferes Edmundo Muniz de Bittencourt era militar e respondia ao posto de capitão do 13º Batalhão de Infantaria do Exército. Para Lyra (2013, p. 61), interessa sublinhar que, não coincidentemente, Edmundo Bittencourt já havia exercido uma função docente similar a esta que assumira na Escola Normal, visto que, até o ano de 1882, atuara na Escola Militar, no Rio de Janeiro onde, “diferentemente dos demais professores, recebia a titulação de mestre de ginástica”.

Os sentidos compartilhados entre a *Gymnastica* e os *exercícios militares* adentraram o programa da formação do professorado sul-rio-grandense, portanto, intermediados por um professor, “mestre de ginástica”, que havia atuado no interior de uma instituição de ensino militar. Tais elementos, podem indicar em alguma medida, quais seriam os direcionamentos que esses saberes imprimiriam a cultura escolar do período. Contudo, ainda que tenha sido processada, de modo legal, a inserção da “Gymnastica, esgrima e exercícios militares”, no programa de estudos da Escola Normal, indícios apontam certa resistência do então Presidente da Província, Tristão de Alencar de Araripe que, inicialmente, se negou a sancionar a Lei de reorganização do ensino normal, em razão desta prever a substituição da “instrução moral e religiosa”.

Tristão de Araripe julgou a referida medida como de “supremacia do poder da matéria sobre o da inteligência”, em sua justificativa de não aprovação da concepção apresentada:

Ora, deixar-se de parte do ensino das regras de moral e das sans doutrinas da religião para ensinar a esgrimir e a manejar as armas, parece descrença na efficacia das virtudes moraes e confiança no uso do poder material [...] Poder-se-hia admitir o ensino da esgrima e dos exercicios militares, como meio de desenvolver as faculdades phisicas do homem, mas nunca com a preterição do ensino moral e religioso, como faz o projecto, podendo d’ahi

inferir-se a preferência de um sobre o outro ensino (PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL, 1876).

No trecho em destaque, publicado junto ao Regulamento relativo à administração do ensino, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, o então presidente, embora não aceitasse a substituição do ensino moral e religioso, admitia a presença da esgrima e dos exercícios militares como meios para se desenvolver as capacidades físicas dos alunos homens. Em outra declaração, o presidente reiterou que considerava “prejudicial aos interesses da Província o Projeto n.º 1.072”, mencionando que não queria “assumir a responsabilidade moral da sua sanção” e, por isso, transferia à Assembleia Legislativa Provincial a tarefa de julgar o que seria conveniente (PROVÍNCIA DE SAO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL, 1877, p. 142).

As declarações de Tristão de Araripe, provavelmente, estavam condicionadas ao prestígio que a Igreja Católica possuía durante o Regime Monárquico. Durante o referido período, o catolicismo figurava como religião oficial no estado e, segundo Giolo (2009), a força moral e social que a instituição Igreja possuía era muito respeitada e cobiçada por todos os governos - elemento este explicitado por Tristão de Araripe ao mencionar que a decisão seria “prejudicial aos interesses da Província”. Ademais, a estreita relação estabelecida entre estado, igreja e educação também se tornou evidente ao localizarmos, dentre os documentos que deveriam ser apresentados à matrícula na Escola Normal, a solicitação de um “atestado do Parocho respectivo que prove sua conducta moral e religiosa.” (PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL, 1869, p. 102). Além disso, na época, era o padre Joaquim Cacique de Barros, ligado ao Partido Conservador, que ocupava a direção da Escola Normal. Compreende-se, de certa forma, os motivos que levaram Tristão de Araripe a transferir a responsabilidade pelo parecer à Assembleia Legislativa Provincial. Apesar de tais questões, no ano seguinte, deliberou-se favoravelmente pela publicação da Lei n.º 1.072, no dia oito de março de 1877.

Para além deste aspecto, nota-se que, embora a referida reforma tenha incluído a *Gymnastica* no programa de estudos da Escola Normal, esta restringia-se apenas aos alunos homens da instituição. Os gestos, os conteúdos e os tempos destinados à *Gymnastica* seriam vivenciados apenas pelos alunos, sinalizando muito mais que uma mera diferenciação de práticas educativas, visto que, tal

determinação explicitava os próprios valores legitimados pela sociedade da época que, social e culturalmente, determinava condutas, posturas e posições.

No caso da Escola Normal de São Paulo, por exemplo, inseriram-se os conteúdos da “Gymnastica e Exercícios Militares”, no ano 1890. Conforme sinalizaram Gois Júnior e Freitas Batista (2010, p. 79-80), as aulas destinavam-se às seções masculinas e femininas, contudo, as alunas mulheres não realizavam os “Exercícios Militares”, sendo estes substituídos, na seção feminina, por “Prendas e Exercícios Escolares”. Esta conjuntura também parece ter orientado as práticas da Escola Normal de Curitiba, para a qual prescreveu-se, por meio de texto oficial publicado no ano de 1892, que a “Gymnastica e as evoluções militares” seriam dirigidas apenas aos alunos homens e, no lugar destas, as alunas mulheres aprenderiam as “prendas domésticas.” (MORO; GOMES; MORAES E SILVA, 2020, p. 5).

A escola do período também prezava pela construção de sujeitos e, assim sendo, moldava sua cultura e suas práticas em consonância com os preceitos socialmente ditados. Conforme nos sinaliza Guacira Lopes Louro (2004, p. 444), seria uma “simplificação grosseira compreender a educação das meninas e dos meninos como processos únicos” dentro daquela sociedade imperial. Eustáquia Salvadora de Sousa (1994), em sua tese intitulada “Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A História do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)”, tratou de discutir o quanto as ações pedagógicas firmadas historicamente pela Educação Física, reafirmaram as relações hierarquizadas de gênero e, pontualmente, de dominação masculina. Mesmo que não seja nosso anseio primeiro focalizar em tais discussões, torna-se significativo reconhecermos o quanto a área sustentou e perpetuou em suas práticas, elementos que assinalavam o que deveria ser direcionado aos homens e o que poderia ser conduzido às mulheres, especialmente no interior das instituições educacionais.

De modo específico, o que se delineava para o ensino da *Gymnastica*, no ensino público primário, da então Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, nos anos finais do período imperial, era que apenas os professores homens estariam aptos a fazê-lo¹⁶. Este espectro torna-se ainda mais restrito quando observamos a

¹⁶ As evidências localizadas na investigação de Assmann (2019) também demonstram que a docência no campo da ginástica, nas escolas privadas teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul era marcada por representações masculinas.

relação de matrículas na Escola Normal, no referido ano. Conforme consta no Relatório emitido pelo então Conselheiro Tristão de Alencar de Araripe, matricularam-se um total de “123 alunos”, sendo assim dispostos: “no 1º ano: 22 homens – 37 senhoras; no 2º ano 10 homens – 25 senhoras; no 3º ano 2 homens – 27 senhoras.” Por fim, sublinhava-se que haviam obtido diplomas 2 homens e 27 mulheres (PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL, 1877b, p. 39).

Para além de demarcar que, provavelmente, os conteúdos da matéria “Gymnastica, esgrima e exercicios militares” pouco adentrariam o ensino público escolar, tais informações nos conduzem a afirmar, em conformidade com os estudos de Tambara (1998, p. 36), Louro (2004, p. 449) e Werle (2005a, p. 613), que o magistério do estado, durante os anos finais do século XIX, estava sendo consideravelmente mais procurado por mulheres que por homens, resultando em uma situação de “feminização” imediata da formação para a educação escolar. Nas palavras de Louro (2004), a presença da mulher na posição docente foi alvo de discussões durante o período.

Nos discursos de alguns a capacidade intelectual das mulheres era questionada e argumentava-se que estas eram portadoras de “cérebros pouco desenvolvidos”, conferindo a elas a mesma mentalidade das crianças (LOURO, 2004, p. 450). Partilhando desta proposição, o próprio Diretor da Escola Normal, Padre Cacique, mencionou que a “natureza das alunas” requeria um trabalho “menos árduo”, para que, somente assim, fosse possível a elas concluir o curso (WERLE, 2005a, 613-614). Intrínseco a tais discursos estava a compreensão de que as mulheres eram cognitivamente inferiores e, por conta disso, não seria possível cursar, de forma completa, o programa de saberes proposto. Por este motivo, também, justificava-se a inclusão de uma formação voltada ao cuidado do lar.

De outro modo, havia discursos que seguiam na direção oposta e assentiam que o espaço do magistério deveria ser ocupado pelas mulheres. Contudo, apoiavam-se no argumento de que tal atividade era uma “extensão da maternidade” e, portanto, seria adequado confiar a elas a educação escolar dos pequenos. Essa concepção, segundo Louro (2004), também estava em consonância com o papel social desempenhado pela mulher na época, pautado por atitudes de “amor, entrega e doação” e, portanto, legitimava, de certa forma, a inserção das mulheres na escola, enquanto professoras. Para Tambara (1998, p. 42), o que ocorreu foi apenas

“uma extensão da atividade educativa desenvolvida pela mulher dentro do lar para o reduto da escola formal.”¹⁷

Essa característica, no entanto, não estava presente apenas na Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. No estudo de Kulesza (1998), mencionou-se que o processo de feminização do magistério foi demarcado, por exemplo, no Rio Grande do Norte, visto que no ano de 1898 estavam matriculados, nos três anos do curso, apenas seis alunos homens. O autor cita também informações de Alagoas, onde a frequência de alunas mulheres tornou-se superior à de alunos homens, a partir do ano de 1887. Por fim, Kulesza (1998) refere a conjuntura que conformou a primeira Escola Normal pública de Belo Horizonte, inaugurada no ano de 1906 e dirigida, exclusivamente, a formação de professoras.

A Província de São Pedro do Rio Grande do Sul apresentava, nos anos finais do Império, uma população de, aproximadamente, 367 mil pessoas. Destas, havia em média 52 mil crianças em idade escolar, das quais menos de um terço frequentava a escola. Em um Relatório redigido pelo Dr. Rodrigo Azambuja Villanova, Diretor Geral da Instrução Pública, constava que as causas do atraso da instrução na Província era a incapacidade do professor, além do descaso dos pais de família e a deficiência da inspeção escolar. Rodrigo Villanova ressaltava a importância da Escola Normal no que se referia ao aperfeiçoamento do magistério e, ainda recomendava a Assembleia Legislativa, que não aprovasse a criação de novas escolas até que a Escola Normal habilitasse, de modo satisfatório, professores para rege-las (PICCOLI, MAZO, LYRA, 2015, p. 116 -117).

A profissionalização do magistério estadual, assim como as condições da instrução pública no território da Província, em fins da década de 1870, estavam em fase inicial de estruturação. Do mesmo modo, os conhecimentos da *Gymnastica*, juntamente aos demais saberes destinados ao ensino primário estadual daquele período, pouco adentravam, efetivamente, as escolas públicas, visto que, o número de professoras(es) que concluía a formação na Escola Normal era insuficiente para atender a demanda. Compondo essa trama, ainda coexistiam incertezas com relação ao conteúdo que a Escola Normal deveria ensinar.

¹⁷ Para Tambara (1998), a estruturação de uma Escola Normal, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, marcou uma ruptura com o modelo educacional anterior, especialmente por ter consolidado a profissionalização do magistério estadual. Ademais, tal modelo também representou a gênese de um novo perfil no magistério sul-rio-grandense, identificado pela feminização aliada ao caráter híbrido de seu *ethos*: a junção de vocação com profissão.

Diante desta configuração, uma nova reorganização fora posta à Escola Normal, por meio da promulgação da Lei Provincial n.º 1.340, de 27 de maio de 1881. A referida normativa ampliou a duração do curso oferecido, que passou a compreender quatro anos. Destes, um ano seria destinado ao Curso Preparatório¹⁸ e os outros três anos ao Curso Normal (PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL, 1881). As matérias de ensino, por sua vez, eram distintas para ambos os cursos, sendo o Curso Preparatório constituído por quatro matérias e o Curso Normal, por sete matérias.

A despeito de ter ocorrido uma ampliação no tempo de estudos da Escola Normal, o que se observou ao consultarmos as matérias de ambos os cursos foi uma ausência de conteúdos relacionadas aos saberes da *Gymnastica*. Provavelmente, a inclusão da matéria de “Gymnastica, esgrima e exercicios militares”, na preparação dos alunos mestres vinha sofrendo resistências, mesmo após ter sido efetivada, do ponto de vista da legislação, no ano de 1877. Índícios apontam que tais saberes foram suprimidos pelo Dr. Felisberto Pereira da Silva, sucessor de Tristão de Alencar de Araripe, na presidência da Província, no dia 30 de junho de 1879, ou seja, dois anos após a aprovação do Regulamento da Escola Normal (1877). Outro fator que pode ter contribuído para essa supressão foi o direcionamento desta prática apenas aos alunos homens da instituição, visto que as alunas mulheres, em substituição a esta matéria, realizavam trabalhos de agulha e costura (PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL, 1881, p. 37).

Uma vez que os alunos homens passaram a optar por empregos mais lucrativos em substituição ao magistério e que, conforme anteriormente sinalizado, este espaço, nos anos finais do Império, passou a ser ocupado, majoritariamente, por mulheres, torna-se avistado que a presença da *Gymnastica*, no programa de estudos da Escola Normal sofresse certa ruptura durante este contexto inicial de constituição. Outro ponto a ser problematizado é a questão da substituição às alunas mulheres das aulas de *Gymnastica* pelos “trabalhos de agulha e costura.”

Conforme acenou Louro (2004, p. 446), durante este período, o discurso de que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas” ganhou hegemonia perante determinados grupos sociais. Afirmava-se, de forma concreta,

¹⁸ O Curso Preparatório tinha por finalidade habilitar as(os) alunas(os) das aulas primárias a se matricularem no Curso Normal e também nele praticarem as(os) alunas(os) do 3º ano da Escola Normal (PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL, 1881).

que a formação da mulher deveria ser “moral”, voltada a constituição do caráter, sob a justificativa de que seu destino seria direcionado ao papel de esposa e de mãe e, por conta disso, exigir-se-ia, antes de tudo, bons princípios. Ela precisaria ser, nas palavras de Louro (2004, p. 446-447), em primeiro lugar, “a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro”. Portanto, as finalidades que conduziam a formação das professoras mulheres na Escola Normal, ao menos em seus anos iniciais de funcionamento, não encontravam nos anseios e necessidades da figura docente sua justificativa, mas, sim, em sua função social de mãe educadora dos futuros cidadãos.

No que concerne a estruturação do ensino, a Lei Provincial n.º 1.340, de 27 de maio de 1881, trouxe novas prescrições. Para além de subdividir a formação em duas esferas – Curso Preparatório e Curso Normal – também modificou o programa de estudos¹⁹. No quadro abaixo, dispomos a relação dos conteúdos de ensino que compuseram os cursos de preparação de mestres e mestras para o ensino primário do estado, da Escola Normal, tratados até o momento. Sublinhamos de modo particular que o programa instituído no ano de 1877 organizava-se da seguinte forma: a) as matérias designadas sob os números um, dois, três, quatro, seis e sete eram distribuídas pelos três anos do curso; b) as matérias designadas sob os números cinco e oito pelos dois últimos anos de curso e; c) a matéria de número nove somente compunha o primeiro ano de estudos, sendo direcionada, exclusivamente, aos alunos homens (PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL, 1877, p. 4).

¹⁹ Conforme nos apresentou o programa instituído em 1881, ocorreu a criação, na Escola Normal, de uma aula de Língua Alemã. Esta inclusão justificava-se especialmente às(aos) alunas(os) que, após terem concluído a formação, fossem atuar em escolas localizadas em zonas de colonização alemã.

Quadro 1 - Matérias dos cursos de formação de mestras(es) para o ensino primário

1869	1877	1881
2 ANOS DE DURAÇÃO	3 ANOS DE DURAÇÃO	4 ANOS DE DURAÇÃO
1º ANO		CURSO PREPARATÓRIO - 1 ANO
1º Regras de calligraphia.	1º Grammatica philosophica nas suas applicações a lingua portuguesa; analyse e regencia em classicos, tanto prosadores, como poetas; historia e litteratura desta lingua; elementos de rhetorica.	1º Leitura expressiva, orthographia, grammatica nacional pratica, redacção.
2º Grammatica nacional explicada.	2º Pedagogia, compreendendo sua historia, suas divisões e applicações praticas.	2º Arithmetica, systema métrico, noções elementares de geometria, avaliação de areas e volumes (problemas).
3º Geographia geral, especialmente do Brasil e da Provincia.	3º Arithmetica, Algebra até equações de 2º gráo e geometria plana, com applicações praticas.	3º Noções geraes de geographia, geographia da Provincia e do Brazil, uso dos mappas, elementos da historia do Brazil.
4º Arithmetica e algebra até equações do 2º gráo.	4º Geographia, cosmographia e historia, particularmente a patria.	4º Desenho linear, calligraphia – Na aula de meninas ensinar-se-hão tambem trabalhos de agulha, e com preferencia a costura usual.
5º Desenho linear.	5º Noções de physica e chimica, elementos de historia natural, com applicações praticas.	CURSO NORMAL – 3 ANOS
6º Cathecismo, Historia Sagrada e da Igreja.	6º Estudo da lingua franseza.	
2º ANO	7º Desenho linear, figurado, de paisagem, topographico e de architectura; calligrafia.	1º Portuguez (grammatica philosophia applicada à lingua portugueza, composição portugueza).
	1º Grammatica nacional analysada.	2ª Arithmetica, álgebra até equações do 2º grau e geometria com applicações praticas, noções geraes de mecanica.
2º Noções elementares de geometria e escripturação mercantil.	8º Musica vocal e canto.	3ª Pedagogia, compreendendo sua historia, suas divisões e applicações praticas, e principios de direito natural.
3º Historia geral, especialmente a do Brasil e da Provincia.	9º <i>Gymnastica, esgrima e exercicios militares.</i>	4ª Geographia, noções geraes de historia universal e de mythologia, historia do Brazil.
4º Pedagogia.		5ª Cosmographia, elementos de sciencias naturaes e noções de agricultura.
		6ª Francez
		7ª Allemão. Aula. – Desenho de paisagem e noções de perspectiva.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos seguintes documentos legais: Acto de 05 abril de 1869; Lei Provincial n.º 1.072 de 8 de março de 1877 e Lei Provincial n.º 1.340, de 27 de maio de 1881.

Em um Relatório enviado à Assembleia Legislativa Provincial, no dia 4 de março de 1881, o então Presidente Henrique D'Avila, aludiu sobre diversos aspectos concernentes à Instrução Pública do período tratando, de forma específica, sobre a Escola Normal e sua finalidade de formar professoras(es) para as escolas primárias da Província. No trecho de seu discurso, apresentou justificativas para defender seu

projeto de reorganização à Escola Normal, que previu a ampliação do curso oferecido e o subdividiu em Curso Preparatório e Curso Normal:

Se o fim da Escola Normal é formar professores, ella deve em primeiro lugar proporcionar doutrina e sobretudo disciplina as intelligencias que pretende habilitar para o magisterio: doutrina sufficiente para que o ensino normal tenha em que se basear, disciplina mental sufficiente para que o alumno possa entender e assimilar as doutrinas que se lhe ensina. Eis a razão pela qual no regulamento da Escola Normal que elaborei e submetti ao vosso estudo e approvação foi estabelecido um curso preparatorio. Modifiquei radicalmente o modo pelo qual se examinavam as diversas materias do ensino, **com o fim de obrigar os professores a entrar nas boas praticas do ensino. O curso preparatorio tem por fim especialmente habilitar o alumno a saber fazer alguma cousa, e não a saber repetir uma immensidade de cousas**, as quaes elle nem entende (PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL, 1877b, p. 26-27, grifos nossos).

No fragmento do relatório trazido acima, o presidente Henrique D'Avila expõe as motivações que o levaram a propor uma reorganização ao curso de estudos da Escola Normal manifestando, de forma particular, finalidades intrínsecas a criação do Curso Preparatório. No cerne desta proposição figuravam aspectos pedagógicos que, para além da ampliação do número de matérias constava, especialmente, alterações direcionadas aos métodos de ensino. Estes deveriam preparar o professorado para a prática docente de sala de aula e, portanto, instruí-los a tal atividade durante a formação obtida na Escola Normal, tornava-se imperativo²⁰. Ademais, a uma forma estática de aprendizado baseada na memorização do conteúdo seguida da exposição do mesmo à classe, propunha-se instalar outra mais dinâmica, sustentada pela resolução de problemas e aplicações práticas.

Elementos direcionados a alteração do método de ensino da Escola Normal puderam ser demarcados ainda na reorganização proposta pela Lei Provincial promulgada em 1877. Conforme se pode observar no quadro, assinalava-se, por exemplo, que a Pedagogia deveria compreender “aplicações praticas” assim como demarcava-se à “Arithmetica, Algebra até equações de 2º gráo e geometria plana” e às “Noções de physica e chimica, elementos de historia natural”. Podemos supor que, a própria inclusão da “Gymnastica, esgrima e exercicios militares” tenha sido influenciada por esta mudança do direcionamento pedagógico, visto o objetivo mais

²⁰ Segundo Werle (2003, p. 69) não há registros que detalhem em que consistiam tais práticas, contudo, sugerem o envolvimento das(os) alunas(os) da Escola Normal em uma espacialidade plena de ação docente, especialmente por conta da imersão cotidiana dentro de uma sala de aula, no trabalho do professor, bem como nas relações deste com os alunos. A autora ainda destaca que a prática providenciava a socialização da(o) futura(o) professora(or) no ambiente escolar, a partir dos modos de exercer a docência.

amplo de desenvolvimento integral do educando, através de uma educação física, intelectual e moral. De outro modo, o quadro também nos permitiu visualizar a supressão dos conhecimentos ligados ao “Catecismo, Historia Sagrada e da Igreja”, presentes na estrutura que compôs a formação inicial na Escola Normal, quando de sua criação, no ano de 1869 – fator este que suscitou debates no campo, conforme tratado anteriormente.

O contexto político que permeava os anos finais do século XIX anunciava a constituição de uma nova sociedade, a qual deveria ser forjada com a instauração da República. Junto desta, sugeria-se, conseqüentemente, um reordenamento de diferentes conjunturas que, para Corsetti (2008, p. 58-59) perpassava pela tarefa de identificar o que se compreendia por “atraso” e por “progresso”. O atraso, conforme sinalizou a autora, passou a ser relacionado à “sujeira, feiura, a doença, a ignorância, a prostituição, a loucura, a vadiagem, a morte”, ou seja, com a desordem e demais elementos que deveriam ser eliminados. O progresso, por outro lado, era representado pela “limpeza, embelezamento das cidades, saúde, reprodução da vida, educação e, em paralelo, a disciplina, a ordem, a produtividade e a lucratividade”. Neste caminho, a educação vinculou-se a formação do cidadão e os esforços educacionais deveriam contemplar a formação física, intelectual e moral da mocidade, isto é, dos jovens.

A política educacional implementada no estado, pelos republicanos positivistas foi norteada por múltiplos aspectos articulados entre si. Dentre eles, sublinhamos a mediação com a Igreja Católica – instituição de prestígio durante o período Imperial, conforme registrado anteriormente. Segundo Corsetti (2008), o apoio da Igreja foi compreendido como um elemento de grande relevância no processo de dominação republicana no Rio Grande do Sul. De outro modo, o certo favorecimento dado à Igreja acabou por fortalece-la, visto que, desde os anos finais do século XIX esta atravessava uma crise, a qual fora intensificada a partir da implementação da República e conseqüente separação entre Estado e Igreja.

Jaime Giolo (2009, p. 249) evidencia em seu estudo que, ao contrário do que se observou a nível de Brasil, onde o laicismo se manteve consistente após o advento republicano, no Rio Grande do Sul sobreveio o inverso. Não obstante ser uma ideia, à primeira vista, contraditória o apoio da Igreja ao Estado, o autor mencionou que tal princípio ganhou sentido quando se considerou que “para a Igreja, o Regime Monárquico, apesar de estatuir o catolicismo como religião oficial

[...] se tornava muito mais um empecilho do que uma alavanca propulsora”. Em suas análises, o referido autor destacou que na República, mesmo que a Igreja tenha perdido o privilégio da oficialidade, ao fazer “bom uso” dos princípios liberais da livre manifestação do pensamento e da livre organização poderia, deste modo, agir sem restrições os ditames de Roma.

Durante os anos republicanos iniciais, a educação constituiu-se como um campo de permanente disputa. Tornou-se evidente que o novo regime considerava a educação escolar como um aparelho ideológico fundamental para que os novos princípios sociais, políticos e culturais fossem postos em prática. Do mesmo modo, a Igreja ansiava por divulgar sua doutrina entre as populações, a partir de dioceses, paróquias, capelas e, de forma particular, também nas escolas. Portanto, para a Igreja, tornou-se necessário, primeiro, apresentar-se enquanto instituição de apoio ao novo regime e não de oposição para, assim, conquistar confiança.

Corsetti (2008) pontua que, inicialmente, ocorreram embates entre Estado e Igreja Católica, no que concerne ao ensino primário, especialmente em regiões coloniais, onde também se demarcou uma disputa permanente entre os âmbitos educacionais público e o privado. Nessas regiões, coexistiam movimentos vinculados a nacionalização do ensino, aspecto este detentor de grande relevância na ação política republicana. Por este motivo, tais regiões ocupavam um papel fundamental no âmago do projeto republicado e, por conta deste anseio, tornaram-se ainda mais acirradas as disputas com a Igreja, no campo do ensino primário, à medida com que este se expandia no estado.

A despeito dos embates ocasionados pelas diferenças ideológicas, o Estado republicano positivista e a Igreja Católica se ajustaram em um projeto educacional no Rio Grande do Sul (GIOLO, 2009). Assim, duas redes de ensino foram conformadas: uma pública, exclusivamente de ensino primário, voltada para as classes populares e destinada a preparar trabalhadores; e outra particular, que abarcava os ensinos primário ao superior destinada, por sua vez, às elites e formando “quadros de poder”, nas palavras de Giolo (2009, p. 243). Essa conjuntura, entretanto, não se reduzia a uma simples divisão do âmbito educacional, visto que a atuação conjunta entre Estado e Igreja Católica pôde ser demarcada em abalizados aspetos, tais como na subvenção pública de escolas particulares e na direção de escolas públicas por agentes da Igreja.

Em face deste novo contexto, o domínio do ensino público estadual foi reorganizado, a partir da promulgação do Decreto Estadual n.º 89, de 2 de fevereiro de 1897. No documento expedido pelo então presidente do estado do Rio Grande do Sul, Júlio Prates de Castilhos, justificava-se tal medida em razão da necessidade de reorganizar o serviço da instrução primária, “de acordo com as novas exigências do ensino”, mencionando ainda que em virtude das “condições actuaes do Estado do Rio Grande do Sul reclamam uma satisfactoria diffusão e desenvolvimento do ensino primário.” (RIO GRANDE DO SUL, 1897a, p. 162).

A difusão e o desenvolvimento do ensino supracitados foram mais bem elucidados no Artigo 1º da referida normativa, onde se anunciava que “o ensino primario, livre, leigo e gratuito” seria ministrado pelo estado, em “collegios districtaes” e em “tantas escolas elementares quantas forem necessárias.” (RIO GRANDE DO SUL, 1897a, p. 163). A proposição orientava que os denominados “collegios districtaes” fossem instituídos em diferentes regiões do estado, em locais onde o governo verificasse sua necessidade. Estes, deveriam servir de espaço para a ocorrência dos Cursos Complementares, os quais, assegurariam, por sua vez, a preparação do professorado primário, antes concentrada apenas na Escola Normal de Porto Alegre. As escolas elementares, de outra forma, tinham por responsabilidade a educação primária de crianças²¹.

A divisão do ensino público estadual em “elementar” e “complementar” foi registrada em mensagem enviada pelo presidente do estado, Júlio de Castilhos, à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul²², em 20 de setembro de 1897. No documento, destacou que a reforma posta à feito veio para dar “provimento a uma necessidade palpitante e collocar o ensino publico primario, sabiamente promettido pela Constituição, em condições de corresponder directamente ao seu objectivo.” (RIO GRANDE DO SUL, 1897b, p. 16). Nas linhas seguintes, Júlio de Castilhos mostrou-se confiante de que esta conformação

²¹ Ressaltamos que a presente investigação não se aprofundou em aspectos específicos da organização escolar elementar do estado focalizando, de modo particular, apenas elementos que circunscreveram o campo específico da formação de professoras(es) primárias(os).

²² A Assembleia dos Representantes do estado era eleita por sufrágio direto, sendo composta por até 32 membros. Reunia-se, anualmente, na capital Porto Alegre, a partir do dia 20 de setembro, por dois meses corridos, estando previsto que este período poderia ser alongado, caso fosse necessário. O primeiro mês, em princípio, era consagrado à votação da receita e da despesa do ano seguinte, a partir da mensagem presidencial e de acordo com o exame das despesas do ano anterior. O mandato dos deputados durava quatro anos, sendo que o período de reunião da Assembleia era incompatível com outra função qualquer (TRINDADE; NOLL, 2005, p. 11)

educacional viria a contribuir para o avanço da instrução pública do estado ao sinalizar que:

Cedo é ainda para se evidenciarem praticamente os seus benefícios efeitos, cuja manifestação lisongeira depende do decurso de mais algum tempo, quando estiverem devidamente providas todas as escolas e começar a fructificar a promissora instituição dos collegios districtaes. (RIO GRANDE DO SUL, 1897b, p. 16).

Embora o presidente Júlio de Castilhos tenha proferido um discurso promissor após a promulgação do Decreto n.º 89/1897, no ano seguinte, o então presidente Antônio Augusto Borges de Medeiros registrou que por várias circunstâncias, “inteiramente alheias ao meu proposito” ainda não tinha sido possível instituir os Colégios Distritais no estado, os quais deveriam ministrar o ensino complementar. Contudo, reiterou seu anseio de poder tornar efetiva a “applaudida criação de tão uteis institutos de ensino” (RIO GRANDE DO SUL, 1898b, p. 16). Ainda, justificou que, apesar de não terem entrado em funcionamentos os Colégios Distritais no estado, avanços vantajosos foram percebidos no que consistia à “diffusão do ensino e do progressivo interesse que inspira á população em geral” e reiterou sua pretensão por tornar “proficuo o systema adoptado.” (RIO GRANDE DO SUL, 1898b, p. 15-16). Observa-se que a proposta de criação dos Colégios Distritais somente seria posta em funcionamento, efetivamente, no ano de 1901, conforme sinalizaremos posteriormente.

No que concerne à organização interna do ensino público da época, a partir da consulta aos documentos oficiais, assinalamos que à educação a ser sucedida nos Colégios Distritais, os quais, conforme mencionado, serviriam de local para a ocorrência dos Cursos Complementares, prescrevia-se uma organização composta por três classes, ou seja, teriam duração de três anos. Cada uma das três etapas da formação seguiria um programa de ensino. A *Gymnastica*, embora presente nos três anos, abordava o mesmo conteúdo em todos eles, a saber: “Exercícios com aparelhos.” (RIO GRANDE DO SUL, 1899a).

Os conteúdos intrínsecos à *Gymnastica* no ensino primário complementar receberam maior atenção no Decreto n.º 239, de 5 de junho de 1899. Essa legislação aprovou o “programma do ensino elementar e complementar”, mencionando em seu Artigo 15º o seguinte:

Art. 15.º - O ensino da *Gymnastica* terá mais o caracter de exercicio para o descanso e retempero do espirito, do que o de uma disciplina especial. Nos exercicios militares e em aparelhos gymnasticos tomarão parte sómente os alumnos do sexo masculino." (RIO GRANDE DO SUL, 1899a, p. 258-259).

Diante do exposto, presumimos que a *Gymnastica*, enquanto componente da cultura escolar do período, não figurava na condição de uma disciplina, mas sim, enquanto uma "proto-disciplina", visto seu caráter de "exercício." (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 201). Para o Viñao Frago (2008), este termo designa uma compreensão mais geral sobre determinado elemento escolar que, em razão de diferentes aspectos, ainda não pode ser entendido enquanto uma disciplina propriamente dita. Ademais, torna-se relevante sublinharmos que a prática de exercícios poderia ser compreendida, na época, enquanto educação do corpo, intrínseca, por sua vez, a uma dimensão mais ampla de uma educação das sensibilidades.

Para Moreno et al (2012, p. 224), o corpo precisava ser educado através de experiências sensoriais, as quais perpassavam por múltiplas linguagens (olhar, escutar, tocar, falar, cheirar e se movimentar) e por múltiplas práticas escolares (o canto, o jogo, os trabalhos manuais, as leituras). Não coincidentemente, a educação do corpo - compreendida nas prescrições oficiais mencionadas sob os termos *Gymnastica* e *exercicios physicos* - aparece ladeada pelo "descanso" e pelo "canto escolar" no seguinte trecho que se referia, em parágrafo único, aos tempos escolares: "no fim de cada licção haverá um intervallo consagrado ao descanso, **aos exercicios physicos** e ao canto escolar." (RIO GRANDE DO SUL, 1899a, p. 259, grifos nossos).

As sensibilidades também orientavam os processos educativos apontados para homens e mulheres, assim como a apropriação que estes faziam de tais elementos. Deste modo, previa-se, novamente, o direcionamento dos exercícios militares e em aparelhos, apenas aos "alumnos do sexo masculino." (RIO GRANDE DO SUL, 1899a, p. 258-259). No quadro disposto abaixo, destacamos o programa de estudos previsto aos Cursos Complementares do período.

Quadro 2 - Programa dos Colégios Distritais (1899a)

1899		
COLÉGIOS DISTRITAIS – CURSOS COMPLEMENTARES		
Primeira classe	Segunda classe	Terceira classe
1º Portuguez	1º Portuguez	1º Portuguez
2º Arithmetica	2º Arithmetica	2º Arithmetica
3º Algebra	3º Algebra	3º Algebra
4º Geometria (plana)	4º Geometria (no espaço)	4º Trigonometria
5º Geographia	5º Geographia (geral)	5º Cosmographia
6º Historia (patria)	6º Historia (antiga e media)	6º Historia (moderna)
7º Francez	7º Physica e Chimica	7º Historia natural
8º Desenho e Calligraphia	8º Francez	8º Direito patrio
9º Musica	9º Desenho e Calligraphia	9º Desenho e Calligraphia
10º <i>Gymnastica</i>	10º Musica	10º Musica
	11º <i>Gymnastica</i>	11º <i>Gymnastica</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base no Decreto n.º 239, de 5 de junho de 1899.

O quadro nos permite observar a arquitetura do programa prescrito aos Colégios Distritais. Embora figure como parte integrante desta proposição, a *Gymnastica*, para além se apresentar na condição de uma proto-disciplina, conforme demarcamos anteriormente, ainda ocupava a última posição, em todos os três anos de formação. Tal configuração também representa, de certo modo, o grau de importância que a mesma detinha perante os demais componentes desta estrutura.

A elaboração do programa destinado ao ensino complementar recebeu atenção do presidente do estado, Antônio Augusto Borges de Medeiros, que registrou sua percepção acerca de tal organização. Em mensagem encaminhada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em setembro de 1899, mencionou ser “bem restrictas as materias d’este segundo curso [curso complementar].” (RIO GRANDE DO SUL, 1899b, p. 9 – 10). Registrou ainda que, apesar da “crescente difusão do ensino”, outras necessidades relacionadas ao âmbito educacional “reclamam equal cuidado.”

As necessidades mencionadas por Borges de Medeiros vinculavam-se às condições estruturais, na qual os prédios destinados às aulas públicas se encontravam no estado. Acerca de tal questão, declarou que existia o intuito de, gradativamente, realizar melhoramentos e em breve começar a execução de “construcções já projectadas para os collegios districtais e as aulas elementares.” Segundo o Presidente do estado, tais aspectos haviam contribuído para o “retardo

da instalação dos cursos complementares” nas distintas regiões do estado (RIO GRANDE DO SUL, 1899b, p. 10-11).

Quando fora estruturada, no ano de 1869, a Escola Normal funcionava junto ao Liceu Dom Afonso, mais especificamente, na parte superior de um sobrado, localizado na esquina da então Rua da Ladeira com a Rua da Ponte²³. Conforme assinala Kulesza (1998), os liceus provinciais se constituíram enquanto referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino normal no país, haja visto o empréstimo de professores, instalações e mesmo de regulamentos às novas escolas em formação. Posteriormente, no ano de 1872, a Escola Normal foi transferida para o prédio do Ateneu Rio-Grandense, situado na Rua da Igreja com a Rua de Bragança. Este prédio, embora inacabado, abrigava o externato das alunas de instrução secundária, a Escola Normal (para ambos os sexos), a escola de primeiras letras e a Diretoria da Instrução Pública (GONÇALVES, 2013, p. 37).

Para Gonçalves (2013), a Escola Normal sempre esteve geograficamente localizada em regiões próximas ao centro administrativo do governo. A autora menciona que, talvez, esse aspecto reflita, de alguma forma, o grau de importância que a Escola Normal detinha, desde a sua criação. A instituição permaneceu desenvolvendo suas atividades de ensino, neste espaço, até o início da década de 1920, quando então mudou-se para outra instalação, especificamente projetada e construída para abrigar as atividades de ensino. Na imagem abaixo, destacamos o prédio do Ateneu Rio-Grandense.

²³ Atualmente as ruas General Câmara com a Rua Riachuelo.

Imagem 1 – Prédio do Ateneu Rio-Grandense

Fonte: Arriada (2007, p. 84 apud Gonçalves, 2013, p. 39).

O campo específico da formação de professoras(es) primárias(os) foi novamente reorientado a partir da substituição da Escola Normal de Porto Alegre, pelo primeiro Colégio Distrital da capital, através do Decreto n.º 373, de 14 de março de 1901 (RIO GRANDE DO SUL, 1901a). Essa mudança já havia sido anunciada em setembro do ano de 1900, pelo então presidente do estado, Borges de Medeiros. Em sua declaração mencionara que “no início do ano vindouro terá lugar a instalação definitiva do primeiro Collegio Districtal desta Capital, como succedaneo imediato da actual Escola Normal.” Para além de comunicar a supressão da Escola Normal para instalação do Colégio Distrital da capital Porto Alegre, de forma breve, o dirigente do estado destacou que “por motivos varios e ponderosos, [...] não é possível por enquanto multiplicar-se esses institutos de ensino complementar, conforme a promessa legal.” (RIO GRANDE DO SUL, 1900, p. 10-11).

A declaração sustenta as evidências de que, apesar de prevista, de forma oficial, a instalação de colégios distritais em diferentes regiões do estado, desde o

ano de 1897, tal anseio não havia sido concretizado. Todavia, mencionamos que buscar compreender as finalidades que sustentavam a presença da *Gymnastica* em tais estruturas de ensino, nos auxiliaram a traçar, mesmo que de forma simbólica e prescritiva, quais eram os sentidos e os significados da presença de tais conteúdos na formação de professoras(es) do período.

O regimento interno dos Colégios Distritais foi aprovado por meio do Decreto n.º 385, de 09 de maio de 1901. Em seu Artigo 1º, demarcou-se que o ensino complementar, ministrado nos colégios distritais, permaneceria dividido em três classes, ou seja, possuía uma duração total de três anos (RIO GRANDE DO SUL, 1901b, p. 162). Além disso, registrava-se, novamente, a distribuição das disciplinas, no programa de estudos. A *Gymnastica* prosseguia posicionada na última colocação perante os demais saberes, nos três anos de ensino e dispunha de apenas uma hora por semana, dentre as vinte e oito horas de aulas que compunham o tempo escolar semanal (RIO GRANDE DO SUL, 1901b). Essa distribuição da carga horária de aulas dos Colégios Distritais pode ser observada no quadro abaixo:

Quadro 3 - Carga horária das disciplinas nos Colégios Distritais (1901)

COLÉGIOS DISTRITAIS (1901)					
1ª classe		2ª classe		3ª classe	
Portuguez	Seis horas	Portuguez	Seis horas	Portuguez	Seis horas
Francez	Tres horas	Francez	Tres horas	Mathematica	Seis horas
Mathematica	Seis horas	Mathematica	Quatro horas	Cosmographia	Duas horas
Geographia	Quatro horas	Geographia	Tres horas	Historia	Tres horas
Historia	Tres horas	Historia	Tres horas	Historia natural	Tres horas
Calligraphia	Duas horas	Physica e chimica	Tres horas	Direito pátrio	Duas horas
Desenho	Duas horas	Calligraphia	Duas horas	Desenho	Duas horas
Musica	Uma hora	Desenho	Duas horas	Calligraphia	Duas horas
Gymnastica	Uma hora	Musica	Uma hora	Musica	Uma hora
		Gymnastica	Uma hora	Gymnastica	Uma hora

Fonte: Elaborado pela autora com base no Decreto n.º 385, de 09 de maio de 1901.

Tais elementos nos permitem ressaltar o disposto anteriormente sobre as representações que a *Gymnastica* detinha acerca de seu grau de importância perante os demais componentes da estrutura de estudos. A descrição da carga horária destinada a cada um dos saberes nos permitiu sinalizar com maior precisão quais os contornos previstos para o ensino escolar do período e, mais especificamente, para a formação de professoras(es) primárias(os). Assim, podemos demarcar uma valorização do “Portuguez” e da “Mathematica”, por exemplo, visto que preenchiam, praticamente, 50% do total de horas da semana escolar, ao passo que à *Gymnastica* e às lições de “Musica” se reservava apenas uma hora

semanalmente – lições estas que incidiam sobre a educação do corpo e dos sentidos. Notamos, deste modo, que a formação do professorado do período focalizava, de modo predominante, uma formação intelectual.

Ainda, segundo o Artigo 11º da normativa, explanava-se acerca dos exames avaliativos. Naqueles referentes às disciplinas de “linguas e mathematica” comporiam a avaliação provas escrita e oral. Para as demais “sómente prova oral; **com excepção de desenho, musica e gymnastica, cujas provas serão praticas.**” (RIO GRANDE DO SUL, 1901b, 165, grifos nossos). Ao que parece, o conteúdo da *Gymnastica* também era avaliado, mesmo que dispusesse de apenas uma hora de aulas para o seu desenvolvimento, durante a semana escolar.

Conforme consta no supracitado Decreto, todos os exames mencionados seriam prestados “perante uma comissão de professores do Collegio, nomeada livremente pelo director” e, quando concluídas todas as provas da classe, “a commissão procederá ao julgamento, sendo as notas: habilitado ou inhabilitado”. Acrescentava-se ainda que “será considerado **inhabilitado o alumno que não obtiver aprovação em todas as materias da respectiva classe**, cujo exame deverá repetir integralmente na próxima época.” (RIO GRANDE DO SUL, 1901b, p. 165, grifos nossos). Neste sentido, prescrevia-se que para obter a formação as(os) futuras(os) professoras(es) de ensino primário deveriam ser aprovadas(os), também, nos exames de *Gymnastica*.

Para Chervel (1990, p. 206), a avaliação dos conteúdos ensinados representa um dos pontos importantes na composição da arquitetura disciplinar. Para o autor, avaliar, por meio de provas e exames finais, apurado saber, indica a ocorrência de uma “especialização de certos exercícios”. Este aspecto contribui para o desenvolvimento das disciplinas. Deste modo, mesmo que a *Gymnastica*, neste contexto, ainda não pudesse ser caracterizada enquanto uma disciplina escolar, ao averiguarmos que os ensinamentos intrínsecos a sua prática passaram a ser avaliados, podemos supor que havia, mesmo que de forma branda, um movimento de valorização deste conteúdo, no arranjo geral da formação.

Acerca da instalação de colégios distritais em outras regiões do estado, indícios apontam que, para além de ter sido efetivada a substituição da Escola Normal de Porto Alegre, pelo primeiro Colégio Distrital da capital, efetivou-se a estruturação de Colégios Distritais nos municípios de Santa Maria e Cruz Alta, no ano de 1901 (RIO GRANDE DO SUL, 1901). Em mensagem enviada à Assembleia

Legislativa, o então presidente do estado, Borges de Medeiros, registrou que, para além dos supracitados, estava se projetando para o ano seguinte, a criação de outros Colégios Distritais nos municípios de “S. João do Montenegro, Taquara, Cachoeira, S. Gabriel, Livramento, Uruguayana, etc.” (RIO GRANDE DO SUL, 1901, p. 15). Pronunciou ainda, que a difusão dos cursos complementares, via instalação de Colégios Distritais, constituiria “o mais assinalado progresso na esfera da educação popular.” (RIO GRANDE DO SUL, 1901, p. 16).

Em seu comunicado à assembleia, o presidente do estado aludiu sobre o quão positivo era a intenção de colocar, ao lado das aulas, aquelas referentes ao ensino complementar, justificando que tal conjuntura facilitaria a passagem do aluno de uma para outra. Porém, sugestionava que para tal condição ser efetivada, seria “imprescindível o concurso material dos municípios”, ou seja, aludia sobre a intensão de ser partilhada, pelo estado e municípios, a responsabilidade de manutenção financeira do ensino complementar (RIO GRANDE DO SUL, 1901, p. 16).

De modo a sustentar e justificar tal proposta, Borges de Medeiros referiu que “nos cantões suíços, a começar pelo de Berna, é permitido às comunas organizar escolas complementares, às quaes fornecem os edificios adequados, o mobiliario, os objectos de ensino, etc.” Prossequindo sua argumentação, o dirigente menciona o estado de São Paulo como exemplo. Em suas palavras, “por effeito da lei de 16 de setembro de 1898 foram transferidas ás camaras municipaes as escolas provisórias em numero de 547, sendo apenas mantidas, a expensas do Estado, 534 escolas isoladas, afóra os grupos escolares”. Amparado por tais modelos, Borges de Medeiros reiterou o anseio de que os municípios contribuíssem com recursos, auxílios pecuniários ou mesmo com outros equivalentes em favor da instalação do ensino complementar em suas cidades (RIO GRANDE DO SUL, 1901, p. 16).

Este desejo parece ter sido materializado no ano seguinte, visto que, após ter registrado a criação de Colégios Distritais nos municípios de São João do Montenegro, Taquara, Santa-Cruz, Livramento e Rio Pardo, o presidente do estado sublinhou que não havia sido inútil o apelo dirigido aos administradores municipais para que cooperassem na “obra meritoria da educação intellectual da juventude rio-grandense.” (RIO GRANDE DO SUL, 1902, p. 8). Enfatizou ainda, ao final de sua mensagem à Assembleia dos Representantes do estado, que o ensino complementar só seria bem apreciado quando pudesse ser ministrado em todas as

idades e vilas do estado, demonstrando seu desejo para que a difusão dos Colégios Distritais fosse impulsionada.

Neste caminho, no ano de 1903, registrou-se que estavam em funcionamento no estado cursos complementares nos Colégios Distritais localizados nos municípios de “Porto Alegre, Taquara, Montenegro, Taquary, Santa Maria, Santa Cruz, Rio Pardo, Livramento e Cruz Alta”, os quais anotaram, juntos, uma frequência de 1.400 alunos (RIO GRANDE DO SUL, 1903, p. 8). Entretanto, em meio a avanços e retrocessos no que diz respeito ao preparo do professorado para atuar na educação pública primária do estado, localizamos indícios de que parte dos supracitados Colégios Distritais, instituídos no período de 1901 a 1903, não se sustentaram.

Em mensagem encaminhada à Assembleia dos representantes do estado, em setembro de 1905, Borges de Medeiros mencionou que “foram extinctos varios collegios districtaes que não preenchiam os fins de sua instituição.” Na sequência refletiu sobre tal questão ao registrar que a experiência indica “a necessidade de modificar a organização desses institutos, de sorte que o ensino complementar possa ser ministrado com proveito.” (RIO GRANDE DO SUL, 1905, p. 6). A declaração, de outro modo, não tratou de forma particular sobre quais Colégios Distritais haviam sido extintos no estado e também não sinalizou as motivações para que tal medida fosse efetivada.

O processo de instauração dos Colégios Distritais, em diferentes locais do estado, nos conduziu a manifestar que, provavelmente, também tenha ocorrido uma expansão da formação de professoras(es) primárias(os). Contudo, Gonçalves (2020, p. 412) menciona que, embora tenha sucedido um aumento das instituições escolares, não houve, necessariamente, um crescimento da formação do professorado. A autora justifica que, durante este contexto, foram “aproveitados professores interinos, sobretudo nas áreas rurais, o que significou um empobrecimento qualitativo do trabalho docente”. Aliado a este aspecto, ainda coexistia o discurso de que a mulher, enquanto professora primária, não desempenhava um ofício, mas, sim, uma vocação, conforme sinalizado anteriormente. Esse “caráter de sacerdócio” que a profissão ganhou durante os anos iniciais do contexto republicano também sustentou a baixa remuneração.

Os Colégios Distritais instaurados no Rio Grande do Sul tiveram, de certo modo, uma curta duração. Entre acréscimos e supressões, se mantiveram em funcionamento durante o período de 1901 a 1906 – quando, novamente, a estrutura

educacional do estado foi reorganizada. Assim, ao percorrermos as práticas sociais e culturais prescritas nos textos oficiais e, no mesmo passo, ao cotejarmos tais representações discursivas ao exposto por meio dos relatórios presidenciais do período, programas dos cursos de formação de professoras(es) primárias(os) e, também, ao estado da questão reunido, foi possível evidenciar aspectos significativos do contexto educacional investigado.

Dentre os elementos, sublinhamos a presença de características autoritárias e centralizadoras dispostas nas prescrições oficiais, provindas do Estado em direção à organização da estrutura pública educacional. Evidenciamos ainda, que a composição do ensino focalizava a divisão dos conhecimentos, ou seja, havia saberes que eram apresentados apenas aos alunos homens e, outros, que orientavam apenas a formação das alunas mulheres. Tal característica, por sua vez, para além de manifestar elementos ligados a concepção social e cultural que orientava as relações da época, contribuía para que determinadas condutas fossem aprendidas e sustentadas, também, enquanto elementos da própria cultura escolar que estava se conformando.

De modo específico, tanto a conjuntura política da época, quanto a divisão de conteúdos verificada nos programas voltados à formação de professoras(es) primárias(os), durante o período que delimitou o presente subtópico de resultados (1877-1906), influenciaram no processo inicial de constituição dos saberes da *Gymnastica*. Para compreendermos a relação de ambos os fatores supracitados na constituição do conhecimento em questão, torna-se necessário, primeiro, diferenciarmos os denominados “fatores internos e os fatores externos” que condicionam o desenvolvimento de uma disciplina. Para Santos (1990, p. 21), os primeiros relacionam-se com as próprias condições de trabalho da área e, os últimos, por sua vez, são estritamente regulados pela política educacional e pelo contexto econômico, social e político que determinam.

A influência que cada um desses fatores exerce, por sua vez, é dependente do nível de desenvolvimento em que se encontra o domínio de estudos em questão, assim como das particularidades que circunscrevem o contexto educacional e político. Neste sentido, a autora sugere que:

[...] quanto maior é o nível de maturidade de uma disciplina e a organização dos profissionais da área, maior será o peso dos fatores internos no seu desenvolvimento. Este peso aumenta, à medida que for mais

descentralizado o sistema educacional. Por outro lado, o regime político, o nível e o tipo de desenvolvimento de um país podem ter um grande peso no desenvolvimento de uma disciplina, tornando-a mais vulnerável aos fatores externos (SANTOS, 1990, p. 26-27).

A partir do exposto, podemos aferir que o sistema político centralizado que conduziu as ações educacionais, no estado do Rio Grande do Sul, durante o contexto em questão, atuou de modo significativo na conformação da cultura escolar da época e orientou, através de prescrições de ordem oficial, os conhecimentos que deveriam conduzir a formação do professorado. Ao guiarmos nossas análises às particularidades e pormenores, conforme aconselha Carlo Ginzburg (1989), demarcamos que os elementos que constituíram a *Gymnastica*, durante seu momento inicial de comparecimento, a conformavam enquanto uma proto-disciplina, sobretudo em razão desta não possuir consistentes elementos vinculados aos fatores internos, os quais, são altamente relevantes para a condição que uma disciplina alcança no conjunto mais geral dos saberes de ensino.

No próximo subcapítulo prosseguimos no tracejar dos indícios apresentados pelos documentos históricos consultados, registrando a conformação de novos arranjos de ensino, orientadores da formação do professorado para a educação primária estadual. Investigamos, pontualmente, as mudanças e, na mesma medida, suas causas, na busca por indicar nuances dos processos que contribuíram, posteriormente, para a disciplinarização dos saberes da *Gymnastica* e da *Educação Physica*, na formação de professoras(es) primárias(os) do Rio Grande do Sul.

3.2 EDUCAÇÃO PHYSICA E GYMNASICA SUECA: SABERES DA EDUCAÇÃO DO CORPO NO ENSINO DA PEDAGOGIA (1906-1916)

Para o estudo das disciplinas escolares sugiro considerá-las como organismos vivos. As disciplinas não são, com efeito, entidades abstratas com uma essência universal e estática. Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc. Possuem uma denominação ou nome que as identifica frente às demais, ainda que em algumas ocasiões, como se tem advertido, denominações diferentes mostram conteúdos bastante similares e, vice-versa, denominações semelhantes oferecem conteúdos nem sempre idênticos. Tais denominações constituem, além disso, sua carta de apresentação social e acadêmica (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 204)

Antonio Viñao Frago (2008, p. 204), nos convida a compreender as disciplinas escolares enquanto “organismos vivos.” Este entendimento permite considerá-las enquanto saberes evolutivos, cujos processos de construção, evolução e consolidação, mantém relação estreita com o espaço escolar no qual se alocam, assim como, com os diferentes setores, sociais e culturais, que interferem em maior ou menor medida, para a sua constituição. Considerar as disciplinas escolares enquanto “organismos vivos” também pressupõem pontuá-las enquanto “campos de poder social e acadêmico”, espaços estes onde mesclam-se “interesses, atores, ações e estratégias.”

Neste caminho, para compreendermos como ocorreu o processo de disciplinarização dos saberes relacionados à educação do corpo, na formação de professoras(es) primárias(os) do Rio Grande do Sul, tornou-se necessário delinear os diferentes espaços que tais conteúdos estiveram ou não alocados, no arranjo mais geral da formação. Além disso, também pontuamos, na medida do possível, as representações imbricadas em tais saberes, assim como as finalidades que justificaram sua presença dentre os demais conteúdos de ensino. As interpretações registradas neste subtópico foram sustentadas por pressupostos da História das Disciplinas Escolares em conexão com a História Cultural, as quais, juntas, nos possibilitaram compreender as dinâmicas da cultura escolar do período, que conduziram, em certa medida, os movimentos disciplinares em questão.

No contexto em que alocamos o recorte temporal inicial deste subtópico de resultados, a política educacional dos Colégios Distritais estava sendo reformulada. A promulgação do Decreto n.º 874, de 28 de fevereiro de 1906 previu uma reorganização do serviço de instrução pública do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 1906a). No referido documento, o então Presidente do estado, Borges de Medeiros, reafirmou as finalidades educativas do ensino primário, o qual deveria ser ministrado pelo estado e seria “livre, leigo e gratuito” e, do mesmo modo que as normativas anteriores, sublinhava que este compreenderia dois cursos: elementar e complementar. De modo pontual, demarcava-se que o ensino complementar passaria a ser ministrado em Escolas Complementares²⁴ e tais organizações

²⁴ As Escolas Complementares tinham por fim desenvolver o ensino elementar e, também, preparar candidatas(os) ao magistério público primário, através do ensino complementar. Para ingressar nos cursos complementares as(os) alunas(os) precisavam ter sido aprovadas(os) em “exame de admissão, que constará do seguinte: a) prova de calligraphia; b) dictado de 15 linhas de prosa

destinar-se-iam aos “alumnos que se mostrarem habilitados nas materias do curso elementar” e teriam, quando possível, um “caracter pratico e profissional com o fim de desenvolver o ensino elementar e de **preparar candidatos ao magistério publico primário.**” (RIO GRANDE DO SUL, 1906a, p. 85, grifos nossos).

Em mensagem encaminhada à Assembleia dos representantes do estado, em setembro de 1906, Borges de Medeiros registrou tais mudanças organizacionais e reafirmou que os Colégios Distritais seriam substituídos por “institutos de ensino complementar”. De modo particular, assinalou que as Escolas Complementares teriam o duplo fim de desenvolver o ensino elementar e, simultaneamente, preparar profissionais à carreira do magistério público. Para o dirigente do estado, esta estratégia faria com que o ensino profissional ficasse ao alcance de todos o que, em suas palavras, “não succedia outrora” (RIO GRANDE DO SUL, 1906b, p. 6).

No ano seguinte, em setembro de 1907, também em mensagem encaminhada à Assembleia dos representantes do estado, Borges de Medeiros aludiu que, para além da Escola Complementar instituída na capital Porto Alegre, encontravam-se em funcionamento outras, nas cidades de “Santa Maria, Santa Cruz e villa de S. João do Montenegro.”²⁵ (RIO GRANDE DO SUL, 1907, p. 10). A formação de professoras(es) para o ensino primário estadual, portanto, ocorria na capital, Porto Alegre, e em outras três localidades do estado. O programa prescrito ao ensino complementar, por meio da publicação de textos oficiais, norteava a formação nas quatro Escolas Complementares em funcionamento.

As matérias de ensino da formação instituída nos Cursos Complementares foram especificadas, inicialmente, de modo descritivo e, posteriormente, também foram apresentadas no formato de tabela. Neste último, tornou-se possível visualizarmos a quantidade de horas semanais destinada a cada uma delas. Na especificação sinalizada por extenso, a nomenclatura *Gymnastica* não se fazia presente. Todavia, a partir de uma leitura detalhada, voltada às particularidades de cada matéria de ensino, demarcamos a presença de prescrições voltadas a educação do corpo, no interior da Pedagogia. Em sua descrição constava:

corrente e facil - analyse léxica e logica; c) prova oral de todas as materias que constituem o curso elementar.” (RIO GRANDE DO SUL, 1906a, p. 128).

²⁵ Em documento enviado à Assembleia dos representantes do Rio Grande do Sul, o então presidente do estado, Carlos Barbosa Gonçalves, registrou que no ano de 1908 estavam em funcionamento no estado quatro escolas complementares. Provavelmente, permaneceram em funcionamento as acima mencionadas (RIO GRANDE DO SUL, 1908).

“Pedagogia: sua historia, **educação physica**, intellectual e moral, methodologia, practica do ensino.”²⁶ (RIO GRANDE DO SUL, 1906, p. 85, grifos nossos).

A Pedagogia, compreendida nessa arquitetura de saberes, enquanto um conteúdo prático, tinha por finalidade instrumentalizar a(o) futura(o) professora(or) primária(o) com a “methodologia” e a “practica do ensino” necessárias para a solução de desafios da sala de aula. Indicava-se, neste período, que o ensino deveria ser calcado pelo método intuitivo, ou seja, as lições e atividades práticas passariam a ocupar o núcleo da relação ensino-aprendizagem, enquanto o livro, tornar-se-ia uma ferramenta secundária. Tal assertiva foi reforçada no Artigo 8º, do Decreto n.º 874, de 28 de fevereiro de 1906, ao mencionar que “quer nas escolas complementares, quer nas elementares, será constantemente empregado o methodo intuitivo, servindo o livro apenas de auxiliar, de accôrdo com os programmas minuciosamente desenvolvidos.” (RIO GRANDE DO SUL, 1906a, p.86).

É relevante sublinharmos que a Pedagogia, no primeiro programa prescrito à então denominada Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, estava atrelada a matéria de Gramática Nacional. Na reforma orientada pela Lei Provincial n.º 1.072, de oito de março de 1877, tornou-se um conhecimento “individualizado” e passou a ocupar um espaço específico no programa de estudos da instituição. Os discursos da época aludiam que a Pedagogia se constituía enquanto uma “ciência que educa, que faz desviar os maus hábitos e adquirir bons costumes” e, portanto, era primordial à formação do professorado primário (WERLE, 2003, p. 69). Por vezes, essa compreensão alocava a pedagogia enquanto um saber auxiliar e mesmo à parte do mecanismo que compõe os conteúdos de ensino, reduzindo-a ao aprendizado dos métodos necessários ao aprendizado das chamadas “ciências de referência.” (CHERVEL, 1990).

Para Chervel (1990, p. 181-182), considerar a pedagogia apenas enquanto saber adjunto e excluí-la do estudo dos conteúdos “é condenar-se a nada compreender do funcionamento real dos ensinos.” O autor ressalta que a pedagogia não pode ser considerada apenas um saber “lubrificante”, ou seja, uma ferramenta encarregada de oferecer instrumentos próprios ao ensino das “ciências de referência”. Longe desse entendimento reducente, a pedagogia deve ser

²⁶Tal assertiva é reafirmada no Artigo 200º, destacando que “o ensino nas escolas complementares deve visar um tríplice fim: a educação physica, intellectual e moral dos alumnos” e, ainda, que “as lições e exercicios devem ser repetidos gradualmente de anno a anno.” (RIO GRANDE DO SUL, 1906a, p. 130).

apreendida, também, enquanto um conteúdo de ensino, com finalidades próprias e que, assim como as demais matérias da instrução, também mantem relação estreita com as finalidades da função educativa.

Partindo dessa compreensão podemos sinalizar, primeiramente, que ao abarcar, em seu conteúdo, uma “educação physica, intellectual e moral”, a pedagogia, enquanto matéria de ensino, teve seus contornos modificados e ampliados. A presença do termo “educação physica”, compondo uma tríade com a educação “intellectual e moral”, por exemplo, anunciava a necessidade de também se educar o corpo e articular tais intenções aos valores intelectuais e morais. Ademais, torna-se relevante sublinharmos que a dimensão trazida pelo termo “educação physica” não representava, ao menos neste contexto, um componente de ensino autônomo, mas, sim, era parte de uma noção mais ampla de educação, cunhada pela matéria de Pedagogia.

Na compreensão de Vago (2000, p. 126), a “educação physica”, alocada juntamente a uma educação moral e intellectual, representava a proposição de um novo modelo às instituições de ensino, o qual deveria perpassar pela cultura escolar como um todo. Indícios de tais desígnios foram localizados no Artigo 8º, do Decreto n.º 874/1906, o qual anunciava que “a instrução moral e civica não terá curso especial, mas ocupará constantemente e no mais alto grau a atenção dos professores.” (RIO GRANDE DO SUL, 1906a, p. 86). Percebemos que tais concepções deveriam ser traduzidas por meio de um sentido mais ampliado de educação, onde todos os elementos do ensino escolar deveriam confluir para o cultivo dos corpos, articulando tal dimensão à instrução intellectual, moral e cívica.

Embora não tenha sido especificado, no Decreto n.º 874/1906, como seria articulada a parte da “educação physica” aos demais componentes da tríade, cabe mencionar que, durante este momento, tornou-se possível demarcarmos ao menos uma preocupação, do ponto de vista prescritivo, em tratar da dimensão “physica” na formação do professorado. Além disso, não localizamos no texto oficial consultado informações explícitas que direcionassem os conteúdos da pedagogia aos alunos homens ou às alunas mulheres. Provavelmente, educar o físico, assim como dotar o futuro professorado de orientações voltadas à educação moral, intellectual e cívica, também tenha passado a ser intencionado às mulheres.

Na arquitetura mais ampla, constituída pelas demais matérias de ensino voltadas à formação de professoras(es) primárias(os) no estado, os conteúdos da

pedagogia estavam presentes apenas no último ano de estudos. Além disso, conforme evidencia o texto oficial, a pedagogia disporia de duas horas semanais, dentre as 30 horas que compunham o ensino nos Cursos Complementares, para desenvolver seus conteúdos. A relação das matérias de ensino do período, seguida da carga horária semanal destinada a cada uma, pode ser observada no quadro.

Quadro 4 - Carga horária das matérias dos Cursos Complementares (1906)

CURSOS COMPLEMENTARES (1906)			
MATERIAS DE ENSINO	HORAS POR SEMANA		
	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Portuguez	6	5	4
Francez	3	3	2
Allemao	2	2	2
Geographia	2	2	2
Historia	2	2	2
Pedagogia	-	-	2
Noções de Direito Patrio	-	-	2
Arithmetica			
Algebra	6	6	6
Geometria e Trigonometria			
Physica, Noções de Mechanica			
Chimica	5	6	4
Historia natural			
Desenho	2	2	2
Musica	2	2	2
	30	30	30

Fonte: Elaborado pela autora com base no Decreto n.º 874, de 28 de fevereiro de 1906.

Para além da carga horária destinada a Pedagogia disposta no quadro, localizamos orientações prescritas no Artigo 204º, do Decreto n.º 874/1906. Neste, constava: “no ensino de pedagogia, **além das 3 horas dedicadas às lições na 3ª serie**, haverá uma lição pratica, de uma hora, feita pelo professor na escola elementar.” Na sequência, ainda se incluía que “para essa lição os alumnos irão em grupos, que não poderão exceder de 12 em cada dia de lição.” E, por fim, acrescentava-se que “a cargo da lente de pedagogia ficará o ensino de hygiene escolar.” (RIO GRANDE DO SUL, 1906a, p. 130, grifos nossos).

Dentre as informações trazidas no referido texto legal, problematizamos o descompasso entre os dados apresentados, particularmente, no que consiste a carga horária. No quadro anteriormente destacado constava que a Pedagogia dispunha de **duas horas** semanais de aulas, ao passo que nesse trecho, destacaram-se **três horas**. Talvez, possa ter havido um equívoco de grafia no texto oficial e, embora tenhamos conseguido apontar tal desafino entre as informações

apresentadas, não localizamos, em meio aos demais materiais consultados, qual seria a opção correta.

Outro aspecto a ser evidenciado, relaciona-se às lições práticas, também descritas no Artigo 204º, do Decreto n.º 874/1906. Conforme sublinhamos anteriormente, o ensino da Pedagogia compreenderia “sua historia, educação physica, intellectual e moral, methodologia, **practica do ensino.**” (RIO GRANDE DO SUL, 1906, p. 85, grifos nossos). Os “exercicios de pratica do ensino”, deste modo, eram realizados pelas(os) alunas(os) do último ano do Curso Complementar. Sucediã em escolas elementares, anexas às Escolas Complementares, “sendo uma para cada sexo.” Indicava-se que “estas escolas [elementares] servirão de modelo ás demais do Estado e nellas se exercitarão os alumnos do curso complementar que se destinarem ao magisterio.”²⁷ Por fim, em parágrafo único, ainda constava que ficava a direção de tais “exercicios” a cargo do “professor que ensinar Pedagogia.” (RIO GRANDE DO SUL, 1906, p. 124).

Um último ponto a ser enfatizado com respeito as informações supracitadas, refere-se a inclusão de outro “ensino” que ficaria sob responsabilidade da Pedagogia: a “hygiene escolar.” No traçado orientado pela documentação oficial consultada até este ponto, registramos que esta foi a primeira vez que tal conteúdo passou a figurar, de forma prescritiva, nas lições da instituição. Ponderamos que, talvez, a *Hygiene escolar*, mesmo que apareça, neste contexto, de forma tímida e sem especificações relacionadas aos seus conteúdos de ensino, represente um dos dispositivos incluídos na cultura escolar do período, a serem mobilizados para a realização da pretendida “educação physica, intellectual e moral.”

O conteúdo explanado, deste modo, permitiu que sinalizássemos a presença de certo compartilhamento de sentidos entre a “educação physica, intellectual e moral”, e a *Hygiene escolar*, sobretudo, em virtude de aparecerem acoplados no interior da matéria de Pedagogia. O traçado comum - de tempo e espaço - que demarcou a presença de tais conhecimentos anunciou, em certa medida, o anseio de inculcar, nas(os) futuras(os) professoras(es) primárias(os) e, conseqüentemente, na educação de crianças que frequentavam o espaço escolar primário da época, hábitos educados moralmente, perpassados também por saberes médicos da *Hygiene escolar*.

²⁷ No Artigo 195 registrou-se: “ao alumno que fizer o curso completo será conferido um atestado de alumno-mestre” (RIO GRANDE DO SUL, 1906a, p. 129).

A Pedagogia, na Escola Complementar da capital, estava sob responsabilidade do professor André Leão Puente, que também assumira as matérias de “sciencias” e “francez”, no ano de 1906. Natural de Canguçu/RS e pertencente a uma família simples frequentou, na referida localidade, a aula régia para meninos, que tinha como diretor o primeiro professor do município, Joaquim Antônio Bento. Em razão de seu desempenho nas aulas recebeu encaminhamento do professor Joaquim Bento para se matricular na Escola Normal de Porto Alegre. Para tanto, também precisou de um atestado de pobreza, fornecido pelo Padre José Joaquim Fontes da paróquia local.

Após diplomar-se, retornou para sua terra natal para atuar enquanto professor, mas, não permaneceu por muito tempo, visto que foi transferido para Bagé/RS e, posteriormente, voltou à capital, Porto Alegre. No ano de 1895, aceitou o convite para ocupar as cadeiras de História e Geografia, na então Escola Normal de Porto Alegre e, no ano de 1906, assumiu as matérias de Pedagogia, “Sciencias” e “Francez”, na já denominada Escola Complementar da capital (FORTINI, s/d, p. 2-3).

De modo contrário ao sinalizado anteriormente, quando registramos a trajetória do professor Alferes Edmundo Muniz de Bittencourt, responsável pela “Gymnastica, esgrima e exercicios militares”, na então denominada Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, no ano de 1877; os indícios trazidos na presente investigação indicam que o professor André Leão Puente não possuía proximidade com saberes relacionados a educação do corpo. De outro modo, detinha significativos conhecimentos vinculados a matérias como o “Portuguez” tendo, inclusive, escrito um livro didático. Ademais, no tempo em que viveu na cidade de Porto Alegre dedicou-se a produção do livro intitulado “Gramática Portuguesa”, lançado no ano de 1895. O livro, que adquiriu grande circulação no Rio Grande do Sul, calcava-se nos modernos métodos pedagógicos alemães, aprendidos com o professor Eduardo Wilhelmy²⁸, natural de Stetin, na Alemanha.

²⁸ Eduardo Wilhelmy atuou na rede educacional e pastoral de Pelotas/RS, sendo professor de língua alemã, tradutor, correspondente de um jornal alemão de Porto Alegre e incentivador da cultura alemã dirigindo, inclusive, uma sociedade de canto. Eduardo Wilhelmy fundou, além do Collegio Osorio, também o Collegio Commercial, em Pelotas/RS (ASSMANN, 2019). Na investigação de Assmann (2019, p. 172), evidenciou-se que Eduardo Wilhelmy foi um grande incentivador da “gymnastica hygienica”, cujas características a relacionavam, diretamente, ao método de ginástica alemão. No entanto, a autora sublinhou que tal denominação poderia ser uma forma de vender a prática ao público da instrução que se pretendia alcançar e, para o qual, “a “gymnastica hygienica” faria mais sentido que o “Turnen”.

Eduardo Wilhelmy, por sua vez, imigrou ao Rio Grande do Sul, no ano de 1865 (FORTINI, s/d, p. 3; ASSMANN, 2019).

Acerca da nomeação dos professores para as Escolas Complementares, o Decreto n.º 874/1906 também trazia preceitos. Em seu Artigo 176º, destacava-se que os professores seriam “nomeados pelo Presidente do Estado sob proposta do Inspector Geral d’entre os professores effectivos de **melhor nota e de bons serviços no magisterio.**” (RIO GRANDE DO SUL, 1906, p. 124, grifos nossos). As representações intrínsecas a este discurso, o qual demarcava que os mestres que dirigiriam as aulas da instituição seriam aqueles de melhor desempenho no magistério, contribuía para que se consolidasse o perfil de excelência aspirado pela Escola Complementar de Porto Alegre.

Conectada a esta intenção de ser representada enquanto uma instituição modelo às demais do estado, havia o anseio, sobretudo do presidente do estado, Borges de Medeiros, e do então Secretário dos Negócios do Interior e Exterior, Protásio Antônio Alves, de se construir um novo espaço para abrigar a Escola Complementar. Este desejo também encontrava justificativa no elevado número de matrículas que a Escola vinha recebendo, ao mesmo tempo em que o espaço físico estava se tornando insuficiente para acomodar, de modo satisfatório, todas as turmas. O prédio deveria ser construído ao lado da Assembleia Legislativa, na rua Duque de Caxias, esquina com a General Auto.

Para Ermel (2017), a construção de escolas, especialmente nas principais cidades do país, passou a seguir, durante esta época, normas higiênicas e a disciplina escolar. Em seu estudo a autora sublinhou que o secretário Protásio Alves, anunciou em um de seus discursos, quais eram os principais problemas vinculados às condições de higiene, que as(os) alunas(os) estavam submetidas(os) nos prédios escolares existentes no estado. Advertiu a “respiração de ar viciado, porque na quase totalidade das escolas disseminadas pela cidade há deficiência deste elemento; bebem água impura, porque não há uma escola onde se encontre um filtro; em algumas delas até pouca luz há”. Para o secretário, a construção de prédios escolares bem localizados e dotados de materiais adequados, auxiliaria na solução de tais questões. Ademais, aludiu que por meio de tais condições “o professor poderia ministrar noções práticas de higiene, repercutindo na sociedade de modo geral.” (ERMEL, 2017, p. 176).

O início da construção do prédio foi noticiado, em nota, no jornal A Federação, no dia 16 de março de 1908. O conteúdo destacava que a planta da respectiva construção se encontrava exposta na vitrine da Livraria do Globo, informação esta que nos apresenta elementos sobre a importância que tal construção representava à época. Ainda, a nota detalhava qual seria a estrutura que comporia o prédio:

O estilo da fachada é moderno, applicado ao fim a que se destina o edificio, decorado a proposito, bastante elegante. Constará o edificio de tres pavimentos. O primeiro é destinado á portaria, salões para o director, professores, bibliotheca, secretaria e aulas. Estas terão tres salões, com capacidade para cincoenta alumnos cada um. No andar superior ficarão os salões de honra, laboratorio de physica e chimica, museu, conselho escolar, *toilette* e tres para aulas, devendo conter, cada um, cincoenta alumnas. O ingresso aos salões de aulas etc., é dado por uma galeria ladrilhada, com venezianas. No pavimento do rez do chão ha, ainda **salões destinados aos exercicios de gymnastica**, etc., bem como moradia do guarda do edificio e depositos. Um largo pateo para recreio completa o conjuncto. **Todos os pavimentos recebem ar e luz em profusão por grande numero de janelas** para a rua e pelas galerias interiores e são servidos por latrinas patente. Do vestibulo central para a escadaria que dá acesso ao pavimento superior, estando áquelle directamente ligados todos os compartimentos do edificio. Este tem de frente, á rua Duque de Caxias, vinte metros e de fundo, á General Auto, 32'45. A cobertura do predio será feita com telhas de cimento e terá ventiladores de modo a poderem ser aproveitados os sotãos ou mansardas (ESCOLA COMPLEMENTAR..., 1908, p. 2, grifos nossos).

A estrutura descrita no trecho em destaque, que comporia o prédio especialmente construído para alojar a Escola Complementar, deveria seguir orientações estruturais específicas e estar adequado às normas higiênicas previstas para o período. Os espaços de aulas para alunos meninos e alunas meninas, por exemplo, eram diferenciados, alocando-se, no primeiro e segundo pavimentos, respectivamente. Este padrão, também problematizado pela presente investigação no subcapítulo anterior, decorria da própria cultura e organização da sociedade da época e, portanto, também se encontrava presente nos processos de organização da instrução pública estadual.

Conforme mencionado, todos os elementos da cultura escolar deveriam contribuir para a desejada educação “physica, intelectual e moral” defendida na época. E, os edifícios, materiais, espaços escolares de modo geral, deveriam converter-se a este fim. Mencionava-se o plano para construção de “salões destinados aos exercicios de gymnastica” além de destacar que “todos os pavimentos recebem ar e luz em profusão por grande numero de janelas”. Tais

elementos sinalizam para preocupações direcionadas a educação do corpo, visto que se estruturaria um espaço especificamente destinado a este fim e, também, para a existência de um cuidado voltado aos demais espaços do prédio, que contribuíram para que o ambiente permanecesse arejado, conforme previam as orientações higiênicas.

Para Werle (2005b, p. 87), os prédios escolares do período deveriam ter uma “imponência” no sentido de diferenciar-se das demais construções. Era importante que o prédio destinado à instrução “não fosse confundido” e, ao mesmo tempo, “não passasse despercebido” dentre os demais prédios vizinhos. Acerca deste aspecto, a nota publicada pelo jornal A Federação referiu que “o edifício da Escola Complementar vae ser um dos mais bellos e confortaveis da capital, preenchendo cabalmente os fins a que se destina.” (ESCOLA COMPLEMENTAR..., 1908, p. 2, grifos nossos). Para Faria Filho e Vidal (2000, p. 24), as discussões pedagógicas, especialmente aquelas referentes às novas propostas metodológicas, solicitaram a construção de espaços propriamente destinados às escolas do período, sob o argumento de que esta seria uma condição ímpar para o cumprimento de sua “função social”.

Em meio a este contexto foi anunciada a promulgação de outras normativas às Escolas Complementares do estado. O Decreto n.º 1.479, de 26 de maio de 1909, modificou o programa de ensino complementar e criou novos colégios elementares. Em seu Artigo 1º, anotava que o “ensino complementar continuará a ser ministrado na capital do estado, pela Escola Complementar, tendo por fim desenvolver o ensino primario e preparar candidatos ao magisterio primario elementar.” (RIO GRANDE DO SUL, 1909a, p. 207).

Em mensagem encaminhada à Assembleia dos Representantes, o presidente do estado, Carlos Barbosa Gonçalves, reiterou a medida legal que previu a extinção das Escolas Complementares e a substituição destas por Colégios Elementares. Permaneceria em funcionamento no estado apenas a Escola Complementar da capital, a qual, para além de desenvolver o ensino elementar também continuaria a dedicar-se à formação complementar, passando a ser a única a desempenhar este fim, em território sul-rio-grandense. As demais Escolas Complementares, localizadas nos municípios de Santa Maria, Santa Cruz e Montenegro seriam substituídas por Colégios Elementares (RIO GRANDE DO SUL, 1909b).

A substituição de tais Escolas Complementares, por Colégios Elementares foi motivada por diversos fatores, os quais, foram descritos em Relatórios da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, redigidos pelo Diretor Geral, Protasio Alves e apresentados ao presidente do estado do período, Carlos Gonçalves. No Relatório encaminhado em setembro de 1909, Protasio Alves mencionou que, em razão do mal desempenho exibido no último concurso realizado pelo estado, por parte de alguns dos alunos das Escolas Complementares, resolveu solicitar que o Inspetor Geral da Instrução Pública inspecionasse tais instituições. A inspeção, por sua vez, verificou que, com exceção da escola de Porto Alegre, todas as demais não preenchiam o fim a que se destinavam (RIO GRANDE DO SUL, 1909c).

Para além deste aspecto, no Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, encaminhado no ano anterior (1908), verificou-se a presença de outros indícios que também conduziam a necessidade de se reavaliar a presença de Escolas Complementares, nas localidades de Santa Maria, Santa Cruz e Montenegro. No referido documento, apresentava-se um quadro composto por dados referentes às matrículas realizadas nos cursos elementares e nos cursos complementares, das Escolas voltadas a esta dupla função no estado. Abaixo, destacamos os dados apresentados, adaptando o quadro de informações (RIO GRANDE DO SUL, 1908, p. 91).

Quadro 5 – Matrículas das Escolas Complementares do Rio Grande do Sul (1908)

MATRÍCULAS DAS ESCOLAS COMPLEMENTARES (1908)			
MUNICÍPIOS	CURSOS		TOTAL DE MATRÍCULAS
	ELEMENTAR	COMPLEMENTAR	
Porto Alegre	171	128	299
Santa Maria	118	58	176
Santa Cruz	62	18	80
Montenegro	195	41	236

Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior de 8 de setembro de 1908.

Os dados apresentados nos permitem aferir que, sobretudo nos municípios de Santa Maria, Santa Cruz e Montenegro, durante este período, o número maior de matrículas nas Escolas Complementares direcionavam-se ao curso elementar. No entanto, eram poucos as(os) alunas(os) que optavam por prosseguir a formação nos cursos complementares em tais localidades. Percebe-se um número reduzido de candidatos ao curso que habilitava para o exercício da docência, nesses municípios. Ademais, no Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior

de 1908, onde tais dados estavam registrados, ainda constava que a “pequena frequencia nos cursos complementares das tres ultimas escolas [Santa Maria, Santa Cruz e Montenegro]” não compensava as “despezas relativamente grandes que o Estado tem com as referidas escolas.” (RIO GRANDE DO SUL, 1908, p. 91). Assim, também em razão dos aspectos supracitados, o governo realizou a substituição imediata dessas Escolas Complementares por Colégios Elementares²⁹.

Diante de tal reorganização estrutural, reiteramos que a Escola Complementar da capital, Porto Alegre, se tornou a única do estado a formar o professorado para a educação primária, a partir do ano de 1909, permanecendo nesta condição até fins da década de 1920. Para além de tais normativas, o Decreto n.º 1.479, de 26 de maio de 1909, também trouxe disposições voltadas ao programa de matérias previsto ao ensino complementar. De modo específico, registrou-se no Artigo 9º da normativa que este ensino compreenderia:

Portuguez – grammatica, redacção e composição.
 Francez – regras essenciaes da grammatica estudadas praticamente, traducção e exercicios de conversação.
 Geographia – geral, chorographia do Brazil e cosmographia.
 Historia – universal e especialmente do Brazil.
 Mathematica – arithmetica, estudo completo; álgebra até equações do 2º grau inclusive; geometria a tres dimensões.
 Direito pátrio – acções de direito constitucional da União e do Estado.
 Sciencias – elementos de sciencias physico-chimicas e de historia natural com applicação às industrias e á agricultura.
Pedagogia – sua historia, **educação physica, intellectual e moral**, methodologia e practica do ensino; Escripuração mercantil; Noções de hygiene; Trabalhos manuaes; Desenho e musica; **Gymnastica sueca** (RIO GRANDE DO SUL, 1909, p. 209, grifos nossos).

Particularmente, analisamos novamente a constituição da matéria de Pedagogia. Este saber, além de manter os conteúdos referentes a “sua historia, educação physica, intellectual e moral, methodologia e practica de ensino” instituídos pelo programa de estudos aprovado no ano de 1906, ainda teve incluídos os conteúdos de “Escripuração mercantil; Noções de hygiene; Trabalhos manuaes; Desenho e musica; Gymnastica Sueca”. As “noções de hygiene”, conforme demarcado anteriormente, já tinham sido incluídas na Pedagogia, por meio da

²⁹ Para Peres (2000, p. 15) o modelo de organização trazido pelas Escolas Elementares demarca o momento em que o sistema público de ensino primário se organiza de fato sob égide do Estado. A autora ainda evidencia que, para além das Escolas Complementares de Santa Maria, Santa Cruz e Montenegro terem sido transformadas em Colégios Elementares, neste mesmo ano (1909) foram estruturados Colégios Elementares nas localidades de Bagé, Rio Pardo, Encruzilhada, São Jerônimo, São Sebastião do Caí e Bento Gonçalves.

prescrição contida no Artigo 204^o, do Decreto n.º 874/1906. Contudo, é apenas nesta normativa, publicada no ano de 1909, que tais conteúdos passaram a figurar no conjunto principal de saberes da Escola Complementar. A Pedagogia uma vez mais teve seus contornos modificados e ampliados.

Importa demonstrarmos, sobretudo, que, pela primeira vez, a *Gymnastica Sueca* foi incluída nas prescrições voltadas ao ensino complementar do estado e, mesmo que não tenha se configurado, neste arranjo, enquanto um saber autônomo - visto que se encontrava acoplada à matéria de Pedagogia - sua presença sinalizava novos anseios que deveriam perpassar a formação do professorado³⁰. Recordemos que a inclusão da tríade “educação física, intelectual e moral” já havia anunciado a necessidade de atentar-se, também, à educação do corpo, articulando-a às dimensões mais amplas, traduzidas pelos valores intelectuais, morais e cívicos.

Assim, se a presença da “educação física” comportava em suas finalidades um sentido mais dilatado de educação ao dividir espaço com as dimensões “intelectual e moral”, a inclusão da *Gymnastica Sueca*, por sua vez, parece ligar-se muito mais a uma finalidade de movimentação corporal propriamente dita³¹. Tal sentido prático parece encontrar sustentação por meio de indícios localizados no Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, redigido pelo Diretor Geral, Protasio Alves e apresentado ao presidente do estado à época, Carlos Gonçalves, em setembro de 1910.

No referido documento, registrava-se que, apesar de instituídas, desde a prescrição publicada no ano de 1909, enquanto conteúdos de ensino voltados a formação do professorado na Escola Complementar, em razão da **“falta de espaço e competentes professores**, não tem ainda sido possível ensinar duas disciplinas

³⁰ De modo semelhante, a *Gymnastica Sueca* também estava disposta no programa de estudos previsto ao ensino elementar. Para esta formação elencava-se a seguinte composição: Português, Geographia e Historia Pátria, Noções de Geographia e Historia Geral, Arithmetica e Geometria Practicas, Contabilidade, Noções de Escripuração Mercantil e Agricultura, Lições de Cousas, Trabalhos Manuaes, Desenho a Mão Livre, Elementos de Musica Vocal, *Gymnastica Sueca* e Evoluções Militares nas escolas do sexo masculino (RIO GRANDE DO SUL, 1909).

³¹ Os documentos históricos consultados nos remetem a existência de uma significativa diferenciação entre a prescrição da matéria “*Gymnastica*, esgrima e exercicios militares”, disposta no programa de estudos da Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, no ano de 1877, e a *Gymnastica Sueca*. Ao passo que a primeira se destinava, unicamente, aos alunos homens da instituição, sendo permeada, sobretudo, por características de viés militar; esta última adentra o programa da formação do professorado dotada de outros contornos, inclusive, estando integrada a Pedagogia conforme demarcado.

do programma – a **gymnastica sueca** e artes manuaes para os dois sexos” (RIO GRANDE DO SUL, 1910, p. 07, grifos nossos). O documento ainda corroborava:

A integralização do programma é de absoluta necessidade para o preparo dos professores urbanos. Torna-se, por isso, preciso o augmento do edificio, que actualmente já não comporta mesmo, sob as imprescindiveis condições de hygiene e pedagógicas, a propalação escolar que abriga (RIO GRANDE DO SUL, 1910, p. 07).

O conteúdo descrito permite aferirmos, inicialmente, que a construção do novo prédio, destinado à Escola Complementar da capital, anunciado no ano de 1908, e cujo projeto previa a edificação de “**salões destinados aos exercicios de gymnastica**”, ainda não havia sido concretizado em 1910 (ESCOLA COMPLEMENTAR..., 1908, p. 2, grifos nossos). A falta de um espaço próprio reservado aos exercícos de *Gymnastica*, tornou-se um fator impeditivo à prática da *Gymnastica Sueca*, afinal, conforme menciona Chervel (1990, p. 194-195), “as condições materiais nas quais se dá o ensino estão estreitamente ligadas aos conteúdos disciplinares”. Este indício sustenta o caráter prático que permeava a presença deste conteúdo, no programa de estudos do ensino complementar.

Junto deste, somava-se, ainda, barreiras relacionadas a ausência de professoras(es) habilitadas(os) ou mesmo com disponibilidade, para o ensino da *Gymnastica Sueca*, na Escola Complementar. Acerca deste aspecto localizamos, em meio ao Relatório da 2ª Directoria, incluso ao Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior do ano de 1911, informações referentes à contratação de uma professora de *Gymnastica Sueca*. No documento constava:

Professora de gymnastica - Na conformidade do decreto n.º 1479, de 26 de maio de 1909, foi contractada **D.ª Francisca Rovira** para, em comissão exercer o logar de **professora de gymnastica sueca da Escola Complementar** desta capital, com a gratificação de 100\$000 réis, em 20 de abril ultimo [1911] (RIO GRANDE DO SUL, 1911a, p. 120, grifos nossos).

No Relatório da Inspectoria Geral da Instrucção Publica, datado de 22 de junho de 1911, também anexado ao Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, reiterava-se a “contractação de **D. Francisca Rovira para a aula de gymnastica sueca ás alumnas**” (RIO GRANDE DO SUL, 1911a, p. 237, grifos nossos). Na sequência fazia referência a composição do “corpo docente e administrativo” que compunha a Escola Complementar no referido ano, a saber:

1 director.
 5 professores do curso complementar.
 5 professores do curso elementar.
 4 adjunctas.
 1 professora da secção de trabalhos manuaes.
1 professora da aula de gymnastica sueca.
 1 professor da aula de escripturação mercantil.
 1 secretario.
 1 preparador.
 1 porteiro.
 3 serventes.
 Todos os cargos estão providos (RIO GRANDE DO SUL, 1911a, p. 237, grifos nossos).

Este documento também apresentava alterações relacionadas aos professores, assim como as respectivas matérias pelas quais eram responsáveis, na Escola Complementar. Registrou-se que o professor Francisco Borges de Freitas, da cadeira de “geographia, historia e noções de direito patrio” foi jubilado. Para assumir esta cadeira foi transferido “a pedido, em 2 de maio ultimo [1911]”, o professor André Leão Punte, “da de sciencias e pedagogia”. Assim, para “exercer o cargo do professor desta cadeira foi contractado, [...] o engenheiro Adolpho Stern.” (RIO GRANDE DO SUL, 1911a, p. 236).

De acordo com o documento, a professora Francisca Rovira fora contratada para atuar, especificamente, como professora de *Gymnastica Sueca* e deveria lecionar tal saber apenas às alunas mulheres do Curso Complementar. É possível questionar se esta prática também figurava de fato, enquanto conteúdo desenvolvido aos alunos homens do curso, visto que não localizamos, nos textos oficiais e relatórios consultados, informações sobre o professor responsável por seu ensino, de forma específica, aos alunos do curso. Uma possibilidade a ser pontuada é que, talvez, a *Gymnastica Sueca* estivesse direcionada, na época, unicamente às alunas mulheres do Curso Complementar. Outra possibilidade é que, caso este conteúdo figurasse na formação dos alunos homens, provavelmente, a responsabilidade por seu ensino estivesse a cargo do professor de Pedagogia do Curso.

Segundo o que foi pontuado nos materiais históricos consultados, também ocorreram alterações relacionadas às responsabilidades docentes, no Curso Complementar, no ano de 1911. Particularmente, destacamos que o engenheiro Adolpho Stern assumiu o ensino de Pedagogia no lugar do professor André Leão Punte. Adolpho Alfred Stern era teuto-brasileiro e antes de obter a formação em engenharia, atuou enquanto professor, tendo sido formado por uma instituição jesuítica, da cidade de São Leopoldo/RS. Formou-se em engenharia, pela Escola de

Engenharia de Porto Alegre e, após a conclusão do curso, em 1910, passou a atuar também enquanto professor da instituição.

Segundo pesquisa de Lersch (2014), imigrantes e descendentes de alemães (teuto-brasileiros), tais como Adolpho Stern, desempenhavam funções de importância durante os primeiros anos de funcionamento da Escola de Engenharia de Porto Alegre, sendo responsáveis pelo ensino de música e educação física em instituições de ensino primário, para além da função de docência desempenhada com as disciplinas fundamentais da engenharia propriamente dita. Deste modo, podemos supor que, Adolpho Stern, possuía conhecimentos relacionados à instrução escolar da época, visto sua experiência enquanto professor e, talvez, também possuísse aproximações com as práticas da *Gymnastica*.

Recordemos que os imigrantes alemães vieram ao Brasil na primeira metade do século XIX. O Rio Grande do Sul foi o estado brasileiro que recebeu o maior contingente de imigrantes alemães, os quais chegaram a Porto Alegre no ano de 1824. Além disso, a emergência do associativismo esportivo na capital do estado possui raízes vinculadas ao período em que fora criada a primeira sociedade de ginástica pelos teuto-brasileiros, no ano de 1867, na capital Porto Alegre, denominada “Turnerbund” (atual Sociedade de Ginástica Porto Alegre, 1867, conhecida pela sigla SOGIPA) (MAZO, 2003). Para além da ginástica, os imigrantes alemães introduziram outras práticas corporais e esportivas no estado e a ligação deste grupo com a conformação da *Gymnastica* e da Educação Physica, em diferentes contextos, é significativa.

Estudos sugerem que o anseio pela inclusão da *Gymnastica Sueca*, na instrução pública do país, esteve ligado, pioneiramente, às ideias de Rui Barbosa, publicadas no Parecer n. 224, de 1882 (SOARES, 1994, 2000; MORENO, 2001; 2003; PICCOLI, MAZO, LYRA, 2015). Este parecer referia-se à Reforma Leôncio de Carvalho, cuja oficialização ocorreu através do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, recebendo o título de “Reforma do Ensino Primário e Várias instituições complementares da Instrução Pública”. Inicialmente, este projeto foi arquivado, ou seja, não recebeu apreciação. Somente no ano de 1946 é que o então Ministério da Educação e Saúde o publicou³² (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1946).

³² Para as considerações na presente investigação utilizamos a versão publicada no ano de 1946.

Neste caminho, mesmo que nos norteemos pela premissa de que a história de uma disciplina escolar precise ser interpretada no interior da cultura escolar na qual fora produzida, torna-se pertinente compreendermos, neste momento, quais foram as ideias que sustentaram o pensamento inaugural de Rui Barbosa, em defesa de uma educação do corpo, nos programas de ensino escolar do país. Portanto, invertamos, momentaneamente a ampulheta, conduzindo nosso olhar analítico para aspectos mais amplos. Advogado e político, imerso em concepções liberais, Rui Barbosa defendia a liberdade de ensino propondo, para tanto, mudanças de conteúdos e métodos, sobretudo, daqueles voltados à educação primária. Segundo ele, a inércia que pairava sobre as instituições educacionais da época era a responsável pela “morte da inteligência.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1946, p. 61). Em seu parecer mencionava:

Se já tão gravosos são para a inteligência infantil os programas tradicionais! Quando estes, na sua fórmula primitiva, inalterável, de – ler, escrever, contar e rezar – não inspiram à maioria das crianças senão medo, enfado, cansaço e desalento – que será, se os ampliarmos, ao ponto de compreenderem no domínio da escola comum a substância essencial do saber humano? (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1946, p. 60).

Barbosa compreendia que a educação, da forma como estava constituída, não alcançava a infância escolarizada. Pelo contrário, os “programas invertiam”, em suas palavras, a “ordem natural” da evolução e tornava-se até mesmo um obstáculo ao desejado progresso, tão presente nas representações discursivas da época (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1946, p. 60). Rui Barbosa, empreendeu suas ações, mais ativamente, durante as duas últimas décadas do século XIX, período no qual se tracejavam, na sociedade brasileira, novos contornos políticos, cujos reflexos ressoariam em um novo regime de governo. Para Soares (1994, p. 115), Barbosa procurou, “em nome do novo, do moderno, do científico”, posicionar a ginástica como um elemento capaz de “desenvolver corpos saudáveis em meio a miséria física e social do povo, em meio a doença, epidemia e morte”.

O seu pensamento em prol de uma educação do físico justificava-se pela necessidade de colocar em compasso o ritmo escolar ao ritmo biológico para, somente assim, “desenvolver harmonicamente” a infância escolarizada (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1942, p. 60). Deste modo, direcionava à educação primária a responsabilidade por cuidar do corpo e da saúde e, para tanto,

a Ginástica tornar-se-ia o elemento capaz de promover tais anseios, “através do exercitar de músculos e da educação da respiração.” (SOARES, 2000, p. 57). Nesse interim, Rui Barbosa defendia a inclusão, especificamente da Ginástica Sueca nas escolas, sobretudo por conta de suas características pedagógico-morais-sociais, aspectos que, segundo Moreno (2001), também foram defendidos, posteriormente, por Fernando Azevedo.

A principal finalidade pedagógica da Ginástica Sueca localizava-se na “educação da atenção” e no “desenvolvimento da vontade” denominados, na época, de “energia moral.” (MORENO, 2003, p. 65). No Parecer de Barbosa, tais distintivos podem ser sinalizados, especialmente quando menciona que a ginástica “não é um agente materialista, mas, pelo contrário, uma influência tão moralizadora quanto higiênica, tão intelectual quanto física, tão imprescindível à educação do sentimento e do espírito quanto à estabilidade da saúde e ao vigor dos órgãos.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1946, p. 80). Neste sentido, para Rui Barbosa, a ginástica ligava-se, diretamente, ao desenvolvimento das dimensões físicas, morais e intelectuais do ser humano e, provavelmente, por conta de tais aspectos, defendia o método de Per-Henrick-Ling, visto que este abarcava uma formação moral, higiênica e disciplinadora.

Invertendo, uma vez mais a ampolheta e, deslocando nosso *locus* interpretativo para o cenário sul-rio-grandense, Piccoli, Mazo e Lyra (2015), mencionaram que a inserção da *Gymnastica Sueca*, particularmente no Curso Complementar da capital, provavelmente teve influência das ideias propagadas por Rui Barbosa. Na investigação intitulada “Educação Física: história das ideias pedagógicas”, publicada no ano de 2015, os autores relacionam características similares às encontradas no Projeto nº. 224 de Rui Barbosa, em regulamentos voltados a educação escolar sul-rio-grandense. Dentre estas, elencaram a preocupação voltada a disponibilidade de um espaço próprio para a *Gymnastica*.

Rui Barbosa defendia a existência de um ginásio voltado a este fim, anseio este também presente no projeto de um prédio que serviria de escola para 40 alunos de cada sexo, elaborado na Repartição de Obras Públicas, a pedido do Diretor Geral da Instrução Pública, Adriano Nunes Ribeiro, em fevereiro de 1883. O referido projeto, compunha-se de duas áreas cobertas, de 23 metros de comprimento por 43 metros de largura, destinadas à prática de *Gymnastica*, sendo uma para o sexo masculino e a outra para o feminino, ambas localizadas na parte térrea do edifício,

onde seriam também alojados os equipamentos para esta atividade. Conforme citado anteriormente, a preocupação com a construção de um espaço próprio para a *Gymnastica* também pôde ser observada no projeto que propunha a construção de um novo prédio para abrigar a Escola Complementar, no ano de 1908.

Os autores (2015, p. 121) ainda registraram que, posteriormente, no ano de 1886, em um relatório enviado pelo Diretor Geral de Instrução Pública da Província, Jayme de Almeida Couto, ao então presidente da Província, desembargador Henrique Pereira de Lucena, destacou-se que “a Educação Física deveria ser ministrada antes da educação intelectual e moral, sendo esta um encargo não somente do professor, mas, sim, do chefe da família do aluno”. A autoria cita que no ano de 1888, ocorreu a publicação do Manual Teórico-Prático de Ginástica Escolar (Elementar e Superior), por Pedro Manoel Borges. Este Manual era destinado às escolas públicas, aos colégios, aos liceus e às escolas normais e municipais.

De modo detalhado, Piccoli, Mazo e Lyra (2015, p. 121-122) mostraram as similaridades deste Manual com as ideias propagadas por Rui Barbosa, as quais, segundo os autores, alocavam-se em sua primeira parte, onde descrevia-se exercícios baseados em elementos do Método Sueco. Incluíam-se “exercícios de corpo livre para crianças até 10 anos de idade”, além de versar sobre os “aspectos teóricos, com noções elementares de anatomia, osteologia e artrologia” e “aspectos práticos, preconizando a prática de exercícios livres de equilíbrio na barra horizontal, exercícios nas barras paralelas, escadas, argolas e no trapézio, para alunos acima de 10 anos”. Para a autoria, provavelmente, a *Gymnastica Sueca* tenha sido divulgada no Rio Grande do Sul por meio da obra de Pedro Manoel Borges.

Diante do exposto, torna-se imprescindível refletirmos que, embora seja inevitável considerarmos que a sociedade “impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última buscar naquela apoio para criar suas próprias disciplinas”, existe, mesmo que presentes tais direcionamentos, um espaço específico de criação da instituição educacional (CHERVEL, 1990, p. 219). Neste caminho, Chervel (1990) e Julia (2001) corroboram com a assertiva de que a uma concepção de escola como puro e simples agente transmissor de saberes elaborados fora dela – ideia esta que aloca a escola enquanto um lugar de conservadorismo, inércia e rotina - se sobressai outra, que a compreende enquanto agente de suas próprias produções. A instituição escolar não se limita, portanto, a reproduzir o que está externo a ela, mas, sim, transforma e cria saberes e, sobretudo, uma cultura própria.

Para Viñao Frago (2008, p. 188-189), uma dessas produções ou criações próprias que, por sua vez, “resulta da mediação pedagógica em um campo de conhecimento” é a própria constituição das diferentes disciplinas escolares. Assim, educar, moral e fisicamente o indivíduo, durante o contexto em questão (anos iniciais do século XX), significava educar o seu modo de ser e de portar-se. A *Gymnastica*, diante de tais premissas, deveria ser essencialmente pedagógica. Provavelmente, em virtude de tais relações, o lugar ocupado pela *Gymnastica Sueca*, no momento inicial de sua inserção no programa de estudos do Curso Complementar, tenha sido junto a matéria de Pedagogia, especialmente em virtude do compartilhamento de sentidos e significados.

Assim como a constituição do ensino moldava-se de forma dinâmica, também assim se alteravam as estruturas de gestão da Instrução Pública do estado. Com relação a este aspecto, o presidente do estado na época, Carlos Gonçalves, através da publicação do Decreto n.º 1746, de 24 de junho de 1911, extinguiu a “Inspetoria Geral de Instrução Publica” e transferiu todos os serviços conduzidos por esta, para a “Repartição Central da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior.” (RIO GRANDE DO SUL, 1911b, p. 234). Em mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado, o dirigente estadual justificou que tal reorganização teve o intuito de “melhorar as condições do serviço, atendendo-o com a necessaria presteza”. Mencionava ainda que decidiu “entregal-o á Repartição Central, ficando assim mais imediatamente sob as vistas do respectivo Secretario de Estado.” (RIO GRANDE DO SUL, 1911c, p. 11). Conforme sinalizamos no início deste capítulo, a medida demarcou uma centralização ainda maior do campo educacional do estado (CORSETTI, 2008).

O cenário que compunha o ensino público foi apresentado de forma breve, em mensagem encaminhada à Assembleia dos Representantes do Rio Grande do Sul, pelo então presidente Borges de Medeiros, no ano de 1913. Neste documento, o dirigente registrou que o ensino público se dividia em urbano e rural, sendo o primeiro ministrado na Escola Complementar (Porto Alegre), em colégios elementares e em escolas isoladas; e o segundo, por sua vez, ocorria em sua maioria, em escolas subvencionadas.

A Escola Complementar, de modo particular, prosseguia sendo a única a preparar o professorado para o ensino primário do estado, através do Curso Complementar. No ano de 1913 apresentou matrícula geral de 1.145 alunas(os) e a

frequência média descrita foi de 985 alunas(os) – dispostos entre os cursos elementar e complementar. Nas linhas seguintes, o presidente do estado reiterou que a “Escola Complementar tem o merito de preparar **alumnas-mestras** para o preenchimento interino das vagas abertas ao magisterio”. Conforme sua exposição, este estágio seria “completado depois por outras **provas practicas exhibidas em concurso**” para então conferir-lhes o “direito á effectividade.” (RIO GRANDE DO SUL, 1913a, p. 10, grifos nossos).

Diante do exposto, chama-nos a atenção, primeiramente, a referência do presidente do estado, especificamente, à formação de “alumnas-mestras” - termo no feminino. Embora não tenhamos localizado informações relacionadas à matrícula exata de alunos homens e alunas mulheres, no ano de 1913, provavelmente, o Curso Complementar vinha sendo ocupado, majoritariamente, por mulheres, conforme nos apresentaram os indícios sinalizados anteriormente. Para além deste aspecto, sublinhamos também a referência às “provas practicas exhibidas em concurso”, referindo-se a uma espécie de seleção direcionada ao professorado que atuaria na educação primária do estado.

No Relatório apresentado à Borges de Medeiros, pelo então Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, Protasio Alves, explanou-se, de maneira mais detalhada, como este processo seria organizado. Constava que o concurso regulamentar para o magistério estadual seria modificado e, a partir de então, deveria obedecer a uma regra geral composta, por sua vez, de provas práticas, as quais, acompanhariam às provas teóricas. Acrescentava-se que o concurso deveria “ser feito pelo programma da Escola Complementar”, transformando-se “esses exames em provas de concurso” e “inscrevendo-se para elles na epoca em que fazem os alumnos, os outros candidatos”, ou seja, os exames finais do curso complementar, para além de avaliarem o desempenho das(os) alunas(os), também passariam a ser classificatórios servindo como meio para prover as escolas primárias com o professorado aprovado. Nos exames poderiam se inscrever candidatas(os) que desejassem atuar no magistério público, pertencentes à comunidade externa à Escola Complementar (RIO GRANDE DO SUL, 1913b, p. 5).

Acrescentava-se que os “aprovados nos exames das series, passarão em um collegio elementar designado pelo governo um certo tempo, onde provarão capacidade practica”. Esse período, por sua vez, era compreendido como um estágio e, ao concluírem tal etapa, os candidatos seriam “nomeados interinamente para a

direcção de uma cadeira, tornando-se a nomeação efectiva se durante o anno continuarem a dar provas de capacidade para o magisterio.” (RIO GRANDE DO SUL, 1913b, p. 5). Observamos, a partir do exposto que, mesmo após terem sido aprovados nos exames do curso complementar e atuado, na prática, em escolas elementares, o professorado ainda precisava cumprir, de forma satisfatória, suas atividades docentes por um ano para, somente a partir de então, a nomeação ser efetivada. Inspeccionava-se, de forma próxima, portanto, o trabalho docente, aspecto este que sobreleva as características centralizadoras e autoritárias do governo do estado, perante o âmbito do ensino, durante este período.

Nesse mesmo documento encaminhado à Assembleia dos Representantes do Rio Grande do Sul, constavam aspectos relacionados ao mobiliário escolar utilizado para equipar as instituições de ensino do estado. Conforme descreveu Borges de Medeiros, a escolha e a distribuição de materiais escolares possuía relevância incontestável para o andamento das atividades de ensino. De modo específico, registrou-se que o mobiliário, “não sendo bastante o fabricado na Casa de Correção, encomendou-se para os Estados Unidos regular quantidade das afamadas carteiras americanas e com a vantagem de ser o custo inferior ás da Casa de Correção.” (RIO GRANDE DO SUL, 1913b, p. 10). Os bancos e as classes utilizadas nas instituições de ensino do estado eram fabricados nas oficinas da Casa de Correção, entidade penitenciária, localizada na cidade de Porto Alegre. Tal mobiliário não seguia um padrão e comumente registravam-se classes de diferentes alturas e tamanhos (ERMEL, 2017).

Para além da preocupação latente vinculada ao provimento das escolas com professoras(es) primárias(os) selecionadas(os) pelos exames supracitados, e com as condições adequadas de mobiliário para as aulas, localizamos indícios de certo descontentamento relacionado aos livros didáticos que orientavam a educação escolar da época. Na mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado, Borges de Medeiros registrou que se comprometia a sanar “os inconvenientes observados até aqui e que consistem na impropriedade dos assumptos, incompatíveis com a intelligencia infantil, e nos methodos defeituosos e em desaccordo com as indicações da Pedagogia”, presentes nos livros didáticos em uso (RIO GRANDE DO SUL, 1913a, p. 10 - 11).

No Relatório apresentado à Borges de Medeiros, o Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, Protásio Alves, sublinhava que, ainda no ano

anterior, havia aludido sobre dois fatos que mereciam suma atenção da administração. O primeiro referia-se, justamente, aos livros didáticos, os quais, segundo sua declaração “não se prestam convenientemente ao ensino”, visto que “os assumptos não se adaptam á intelligencia das creanças, afastando-lhe alguns até o sentimento patrio” em virtude do “methodo adoptado estar em desaccordo com as indicações da Pedagogia”. O segundo ponto, por sua vez, vinculava a construção de prédios “propios para collegios” (RIO GRANDE DO SUL, 1913b, p. 6)

As supracitadas declarações apresentam indícios de que, no referido período, os conteúdos e os métodos adotados pelas instituições de ensino públicas do estado, passaram a receber ainda mais atenção do governo. Registramos ainda que, na Mensagem aludida anteriormente, ao iniciar sua explanação acerca do “Ensino” do estado, Borges de Medeiros, citou o autor uruguaio Abel J. Pérez, ao mencionar que a “escola moderna é e deve ser a manifestação mais eloquente das tendencias, das ideias, e das aspirações da sociedade em que desenvolve sua ação”. Provavelmente, esta referência ao autor uruguaio, esteve interligada à missão de estudos promovida pelo governo sul-rio-grandense, que enviou uma comissão de professoras(es) à “Republica Oriental do Uruguay [...] para observar os methods e trabalhos de ensino.” (RIO GRANDE DO SUL, 1913a, p. 11).

A missão de estudos no Uruguai foi planejada e autorizada por Borges de Medeiros, no ano de 1913. Embora tenham ocorrido duas viagens ao país vizinho – uma em 1913 e outra em 1914 - ambas compuseram um mesmo projeto, ou seja, uma única missão educacional, efetivada em dois momentos (MICHEL, ARRIADA, 2017; MICHEL, 2018). Acerca da referida ação, Borges de Medeiros registrou em mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado que uma turma de alunas(os) escolhidas(os) “entre os melhores da nossa escola complementar, irá estudar também na Escola Normal de Montevideo.” Ainda, o presidente do estado enalteceu o país fronteiriço mencionando que “a Republica do Uruguay é verdadeiro modelo na organização do ensino primario, tendo realizado admiraveis progressos nesse ramo de administração publica.” (RIO GRANDE DO SUL, 1913a, p. 11).

Pesquisas têm evidenciado detalhes sobre a organização, objetivos e ressonâncias da missão de estudos no Uruguai para o estado do Rio Grande do Sul (MICHEL, ARRIADA, 2017; MICHEL, 2018). Na investigação de Michel (2018, p. 7) destacou-se que o primeiro momento da ação, efetivado em setembro de 1913, enviou um grupo composto por dois professores e quatro professoras sul-rio-

grandenses, a saber: “Alfredo Clemente Pinto, Affonso Guerreiro Lima, Ondina Godoy Gomes, Georgina Gomes Moritz, Marieta de Freitas Chaves e Florinda Tubino Sampaio”. A autora ressaltou que, com exceção de Georgina Gomes Moritz, todos os demais nomes frequentavam a Escola Complementar de Porto Alegre. A autoria (2018, p.7) ainda registrou o segundo grupo de professoras que viajou ao Uruguai, no ano seguinte: “Carlina Carneiro Cunha, Marina Barreto Cunha, Olga Acauan”, as quais haviam concluído recentemente a formação na Escola Complementar de Porto Alegre. Para além dessas, ainda compunham o grupo “Branca Diva Pereira de Souza, Maria Idalina Mariante Pinto e Maria José de Souza Cunha”, professoras atuantes, na época, no ensino público primário³³.

A missão educacional realizada no Uruguai foi uma estratégia utilizada pelo governo da época, para conhecer e analisar os modelos escolares, métodos pedagógicos e demais aspectos relacionados ao ensino uruguaio. Tais informações, poderiam ser adequadas ao contexto sul-rio-grandense e contribuir para obtenção de avanços relacionados à educação pública estadual. Essa prática de se inspirar em modelos vigentes em outros estados e países, reconhecidos como referências em determinado âmbito estava, de certa forma, consolidada durante o referido contexto. As comissões escolhidas pelos governos viajavam a determinados lugares para observar, vivenciar e anotar impressões que serviram de guisa para mudanças a serem efetivas em suas próprias realidades (MIGNOT; SILVA, 2011).

As viagens realizadas por membros de uma comissão distinguiam-se daquelas onde o desígnio era puramente vinculado ao passeio ou à distração. Para Mignot e Silva (2011, p. 437), os “profissionais comissionados” visitavam escolas com o desígnio de “observar e estudar os métodos, técnicas e arquitetura de locais de ensino”, além de terem a incumbência de “escrever relatórios”, indicando “materiais e objetos interessantes para o ensino no Brasil”. Para a autoria, as atribuições descritas sugerem “pensar a viagem em missão oficial como parte de uma troca entre os envolvidos”, ou seja, se por um lado recebia-se o custeio dos gastos envolvidos, por outro, coexistiam obrigações no sentido de corresponder aqueles que financiavam a viagem com informações relevantes.

³³ A escolha dos nomes para integrar o grupo que viajaria para a missão educacional no Uruguai foi realizada por autoridades do estado do Rio Grande do Sul, especialmente, através da indicação do diretor da Escola Complementar de Porto Alegre na época, Alfredo Clemente Pinto (MICHEL, 2018, p. 2018).

Indícios deste anseio foram localizados em mensagem encaminhada à Assembleia dos Representados do estado, pelo presidente Borges de Medeiros. Neste documento, o presidente mencionou particularidades relacionadas à experiência que a comissão de professoras(es) da Escola Complementar de Porto Alegre estava tendo no país vizinho. Segundo o que consta no documento, o grupo ficou encarregado de “estudar os progressos da instrução na capital uruguaia” onde, de lá, deveria trazer ao estado “precioso cabedal de observações e melhoramentos” que deveriam ser aproveitados, de modo específico, no ensino instituído na Escola Complementar. Conforme o disposto na mensagem, estavam frequentando as escolas uruguaias seis “alumnas-mestras, estipendiadas pelo Estado e gosando de tres pensões concedidas pelo Governo Uruguayo” (RIO GRANDE DO SUL, 1914, p. 17 - 18).

Diante do exposto, podemos conjecturar que objetivava-se identificar, na organização educacional uruguaia, aspectos que contribuíssem para uma (re)estruturação do sistema de ensino do Rio Grande do Sul. Os aspectos observados foram registrados em um documento, denominado por Michel (2018, p. 11) como “Relatório de viagem”. As observações foram agrupadas em cinco categorias: “(i) infraestrutura, (ii) disciplina, (iii) cultura material escolar, (iv) aspectos didáticos-pedagógicos e (v) formação de professores.” (MICHEL, 2018, p. 11). Dentre as transcrições do “Relatório de viagem” que constam na investigação de Michel (2018), registramos a seguinte: “[...] o cuidado pela saúde e desenvolvimento psíquico das crianças no plano de educação desta República manifesta-se não só nos exercícios de ginástica como também nos edifícios e mobiliários das escolas.” (MICHEL, 2018, p. 11 apud RIO GRANDE DO SUL, 1914, p. 176).

Os exercícios de ginástica, presentes no ensino da República do Uruguai, portanto, constavam dentre as práticas educacionais de cuidado com a saúde e de desenvolvimento psíquico, junto das quais ainda figuravam aspectos relacionados aos prédios e mobiliários. Os prédios escolares também educavam através de princípios higiênicos e pedagógicos, além de sinalizarem para a existência de regras, regulações comportamentais e hábitos, representações estas tão caras aos princípios republicanos do período. Em sua pesquisa Michel (2018, p. 11-12) ainda pontuou que no relatório consultado constavam descrições detalhadas sobre os pátios das escolas e as atividades ali desenvolvidas. Registrou o destaque para infraestrutura desses espaços “amplos, cobertos, com bebedouros, ocupando uma

posição central na planta da escola para oportunizar maior segurança e maior controle das ações das crianças no recreio.” (MICHEL, 2018, p. 11-12).

Para além de serem utilizados para a “realização de atividades físicas”, tais locais serviam como espaço “para a realização de cultos cívicos, de festas e de espetáculos”, os quais contribuíam “para implementar e reforçar o nacionalismo, o civismo e o patriotismo”. Na percepção das(os) professoras(es) sul-rio-grandenses, o ensino primário uruguaio produzia e potencializava, durante o cotidiano escolar e, portanto, através de suas práticas pedagógicas, uma nova ordem social que, por sua vez, era almejada pelos desejos republicanos (MICHEL, 2018, p. 11-12).

Durante o contexto no qual realizou-se a missão educacional ao Uruguai, a instrução pública do Rio Grande do Sul era ministrada por uma Escola Complementar (Porto Alegre), 29 Colégios Elementares, 1.108 escolas isoladas, 963 aulas subvencionadas, um jardim de infância, uma escola de artes manuais e uma escola para indígenas. A Escola Complementar de Porto Alegre matriculou, no ano de 1914, em seu Curso Complementar, 130 alunos(as). As demais instituições educacionais também registraram um considerável número de matrículas no referido ano. Os Colégios Elementares, por exemplo, matricularam mais de 8.000 alunos(as). Diante das informações, o presidente do estado aludiu que estava em execução, concomitantemente às ações de aperfeiçoamento das(os) professoras(es), a adequação dos prédios escolares, de modo a atender aos modelos tão “reclamados pela hygiene e pedagogia.” (RIO GRANDE DO SUL, 1914, p. 18).

Compreendemos que o intercâmbio entre professoras(es) do Rio Grande do Sul, vinculados à Escola Complementar, com instituições educacionais do Uruguai pode ter inspirado e legitimado, de certa forma, mudanças no cenário educacional do estado, nos anos que se sucederam. Tais alterações direcionaram-se, particularmente, aos aspectos didático-pedagógicos, à cultura material do ensino primário e, pontualmente, à própria organização da formação do professorado estadual para a educação primária, aspecto este que se aloca enquanto objeto central da presente investigação. Evidências de tal assertiva, puderam ser demarcadas em mensagem enviada à Assembleia dos Representados do estado, pelo então vice presidente em exercício, Salvador Ayres Pinheiro Machado, no ano de 1915. No referido documento, registrou-se que a “comissão de professores incumbida de observar os progressos da instrução na capital da culta Republica do

Uruguay, tem procurado adoptar na Escola Complementar os methodos lá seguidos.” (RIO GRANDE DO SUL, 1915, p. 11-12).

Diante do exposto, podemos aferir que, provavelmente, as alterações direcionadas às práticas de ensino e mesmo a reestruturação dos programas das matérias, ocorridas no âmbito educacional sul-rio-grandense, após a realização da missão de estudos no Uruguai encontraram, inicialmente, na Escola Complementar de Porto Alegre um *lócus* inicial de aplicação. Tal assertiva pode ser justificada por dois aspectos: o primeiro, em razão de grande parte do professorado que participou da missão educacional ao Uruguai conduzir sua prática pedagógica neste espaço, ou seja, atuar enquanto professor(a) da Escola Complementar de Porto Alegre e, o segundo, por conta desta instituição ser considerada, conforme destacado anteriormente, um “modelo” às demais escolas do estado.

Recordemos que a Escola Complementar de Porto Alegre era a única a formar professoras(es) primárias(os) durante este período, mas, que, sua estrutura abarcava, para além do curso complementar também a formação elementar. Além disso, Michel (2018) evidenciou em seu estudo que, as professoras que viajaram, em 1914, ao Uruguai, para além de atuaram na Escola Complementar também circularam por várias escolas públicas estaduais. Assim, as proposições pedagógicas e organizacionais também podem ter adentrado o ensino público estadual através da atuação destas professoras.

Torna-se imperativo também lembrar que, durante o período em que a missão de estudos ao Uruguai estava em andamento ocorreu a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). A partir de então, observou-se um apelo ainda maior relacionado à valorização de questões patrióticas, representações estas que também ressoaram nos espaços educacionais. No Relatório apresentado ao General Salvador Ayres Pinheiro Machado, vice presidente em exercício, pelo Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, Protásio Alves, tornou-se possível identificarmos indícios de mudanças voltadas às práticas educacionais que, provavelmente, tenham sido motivadas pela conjuntura mundial conformada. No referido documento descrevia-se:

Avançando de par com os mais recentes methodos pedagogicos, o professorado publico tem correspondido ao appello patriotico para a formação do character infantil. Devo manifestar aqui o novo rumo do ensino com a introdução da cultura civica. Como se observa pelos relatorios dos srs. inspectores, em suas excursões pelo Estado, é digno de

aplauso o interesse dos srs. professores de escolas urbanas e muitas ruraes e até das subvencionadas, tendente a **despertar no espirito de seus educandos o amor da nossa Patria**, dos seus homens e feitos, inspirando naquelles, simultaneamente, o sentimento altruistico de nossos antepassados. Releva ainda não esquecer a **permissão concedida a alguns collegios para militarisação dos alumnos e pratica de evoluções e actividades inherentes**, como um incentivo, sem se revestir do character de obrigatoriedade (RIO GRANDE DO SUL, 1916a, p. 288, grifos nossos).

Tal manifestação, publicada no ano de 1916, nos traz indicativos relacionados a mudanças de representações e mesmo de finalidades que passaram a estar imbricadas na cultura escolar. Se em um primeiro momento podemos pontuar a introdução da “cultura civica”, na sequência, torna-se possível sinalizarmos para a presença de novos sentidos e significados atribuídos à educação. O anseio de “despertar no espirito dos educandos o amor da nossa Patria” era complementado pela permissão, não obrigatória, para a “militarisação dos alumnos e pratica de evoluções e actividades inherentes.” (RIO GRANDE DO SUL, 1916a, p. 288). O professorado, por sua vez, responsabilizava-se pela efetivação do apelo patriótico do governo no espaço escolar, devendo orientar suas ações pedagógicas em prol do desenvolvimento e da transmissão desses anseios³⁴.

A cultura escolar, compreendida como um objeto histórico, não pode ser interpretada sem que sejam consideradas as relações que esta mantém, em cada contexto e período, “com o conjunto de culturas que lhe são contemporâneas.” (JULIA, 2001, p. 9). Nesta direção, tão importante quanto analisar, de modo pormenorizado, a constituição dos saberes de ensino, é compreender as finalidades educativas mais amplas que conduziram, em certa medida, as próprias finalidades da instrução propriamente dita. Dominique Julia (2010) nos indica que analisar a cultura escolar implica focalizar o significado imposto aos processos de transmissão de saberes e, ao mesmo tempo, o anseio de inculcar determinados valores dentro deste espaço, direcionando-os aos diferentes elementos e incluindo seus atores, discursos e práticas. Para Chervel (1990, p. 220) esse processo que intervêm na história cultural da sociedade e que explica a própria gênese e constituição social de

³⁴ Dentre os aspectos descritos no “Relatório de viagem”, da comissão que foi ao Uruguai, enfatizou-se a realização, nas escolas deste país, de cultos cívicos que contribuían, na percepção do professorado comissionado, para o desenvolvimento de noções voltadas ao nacionalismo, ao civismo e ao patriotismo. Ao que parece, o Uruguai já se adiantava na inclusão de tais preceitos, nos ambientes de ensino, visto que, já 1914 tais elementos constituían sua cultura escolar.

determinada disciplina, pode ser traduzido pelo fenômeno da “aculturação dos alunos”, o qual é processado em conformidade com as finalidades educativas.

Neste caminho, no subcapítulo que segue, apresentamos indícios que sustentam novas conformações aos saberes de ensino voltados à formação do professorado para o ensino primário estadual. Neste particular, focalizamos especialmente os saberes da educação do corpo que integravam as estruturas educacionais deste nível, indicando o lugar de sua presença, assim como os sentidos e finalidades que conduziram suas práticas, a partir desses novos delineamentos trazidos, por sua vez, pela conformação de anseios políticos, sociais e culturais que adentraram à cultura escolar em questão e direcionaram pontuais transformações neste espaço.

3.3 A GYMNASTICA SUECA COMO MATÉRIA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO PROFESSORADO PRIMÁRIO DO RIO GRANDE DO SUL

Em sua produção sobre a História das disciplinas escolares, publicada na Revista Teoria & Educação, Andre Chervel (1990, p. 200) registrou que a escola, enquanto instituição social, porta uma dupla função. A primeira direciona-se à instrução de crianças e, embora haja discursos que considerem esta sua única responsabilidade, a instrução figura como sendo apenas um dos aspectos inerentes a sua estrutura. O outro, posiciona nesta tessitura a própria criação das disciplinas escolares, consideradas pelo autor como um “vasto conjunto cultural amplamente original”, cujas finalidades convergem para uma mediação direcionada à uma aculturação própria.

Neste caminho, a sociedade entrega para a instituição escolar “uma linguagem de acesso”, a qual adquire neste reduto educacional particular uma autonomia e torna-se um objeto da cultura escolar. Apesar de certo “descrédito” que tal construção envolve, Chervel (1990, p. 200) assevera que esta consegue se “infiltrar sub-repticiamente na cultura da sociedade global”. A escola, deste modo, para além de instaurar, reformar e adaptar suas disciplinas às finalidades educativas conferidas socialmente, também faz com que estas últimas se apropriem de elementos da própria cultura escolar e, nesta medida, também se transformem. Torna-se evidente a existência de uma relação dialética entre o que se constitui na escola e o que se processa socialmente.

Durante o período compreendido entre os anos de 1910 e 1930, o estado sul-rio-grandense buscava consolidar um discurso pedagógico voltado à legitimação da escolarização. Segundo Peres (2000, p. 114), nesse contexto, professoras(es) primárias(os), principalmente, aqueles(as) atuantes na Escola Complementar de Porto Alegre, detinham “o poder na definição dos saberes pedagógicos”. Estes, por sua vez, deveriam estar voltados a instrumentalizar as(os) alunas(os) com uma “formação profissional inicial” - anseio este inerente às preocupações positivistas da época - além de direcionarem-se a uma “formação moral e intelectual”.

Os supracitados anseios ganharam sustentação com a promulgação do Decreto n.º 2.224, de 29 de novembro de 1916. A normativa emitiu orientações relacionadas à organização do ensino elementar e complementar do estado, prevendo alterações em sua conformação³⁵. Especificamente no que dizia respeito ao ensino complementar, o Artigo 1º da normativa destacava que este seria “ministrado pela Escola Complementar, tendo por fim desenvolver o ensino primario e preparar candidatos ao magisterio publico.” (RIO GRANDE DO SUL, 1916b, p. 167)³⁶. Ainda, no Artigo 29º, reiterava-se que “o ensino deve visar a **educação physica, intellectual e moral** dos alumnos.” (RIO GRANDE DO SUL, 1916b, p. 170, grifos nossos).

O curso complementar, a partir da prescrição de 1916, teve sua duração ampliada em um ano. Para o presidente do estado, Borges de Medeiros, esta alteração justificou-se como forma de “melhor attender á preparação pedagogica dos futuros mestres.” (RIO GRANDE DO SUL, 1917, 22). Para Michel (2018), tal reformulação foi uma sugestão da comissão que participou da missão de estudos ao Uruguai, a qual anotou no diário de viagem que o curso voltado à preparação do professorado, naquele país, compunha-se de quatro anos. De forma sucessiva a ampliação do tempo de estudos, também ocorreram alterações no programa de matérias do curso complementar sul-rio-grandense.

³⁵ No Artigo 4º destacava-se: “Anexo á Escola Complementar haverá um curso elementar”. Este, serviria de “modelo aos Collegios Elementares e nelle exercita-se-ão na pratica do magistério os alumnos dos 3º e 4 annos do curso complementar”. Ademais, o Curso Elementar passou a ser dividido em 3 séries (inferior, médio e superior), sendo que a série inferior se subdividiria em 3 seções. As matérias de ensino do Curso Elementar, por sua vez, foram destacadas no Artigo 5º, a saber: “Portuguez, Geographia e Historia patria, noções de geographia e historia geral, arithmetica e geometria praticas, Contabilidade, noções de escripturação mercantil e agricultura, Licções de cousas, trabalhos manuaes, desenho a mão livre, elementos de musica vocal, **Gymnastica Sueca e evoluções militares.**” (RIO GRANDE DO SUL, 1916b, p. 168, grifos nossos).

³⁶ No Artigo 27º registrava-se “A Escola conferirá o atestado de alumno mestre a quem fizer o curso completo.” (RIO GRANDE DO SUL, 1916b, p. 170).

Os saberes prescritos para integrarem os quatro anos - também denominados pelo documento oficial de “series” - do Curso Complementar foram registrados no Artigo 2º, do Decreto n.º 2.224, de 29 de novembro de 1916. Esta disposição foi apresentada no formato de quadro, onde também constava o número de horas semanais destinadas ao ensino de cada um, conforme destacado abaixo.

Quadro 6 - Carga horária das matérias nas Escolas Complementares (1916)

ESCOLAS COMPLEMENTARES (1916)					
MATERIAS DE ENSINO	HORAS POR SEMANA				
	Series				
	1ª	2ª	3ª	4ª	Total
Portuguez	4	3	3	2	12
Francez	4	3	3	2	12
Geographia e Historia	3	3	3	3	12
Pedagogia, Direito Patrio e Licções praticas de Pedagogia	2	2	2	2	12
Physica, Chimica e Sciencias	3	3	3	3	12
Arithmetica, Algebra, Geometria	3	3	3	3	12
Desenho	1	1	1	2	9
Musica	1	1	1	1	
Esripturação Mercantil		1	1	1	3
Trabalhos Manuaes	2	2	1	2	7
Gymnastica Sueca	1	2	1	1	5
	24	24	24	24	96

Fonte: Elaborado pela autora com base no Decreto n.º 2.224, de 29 de novembro de 1916.

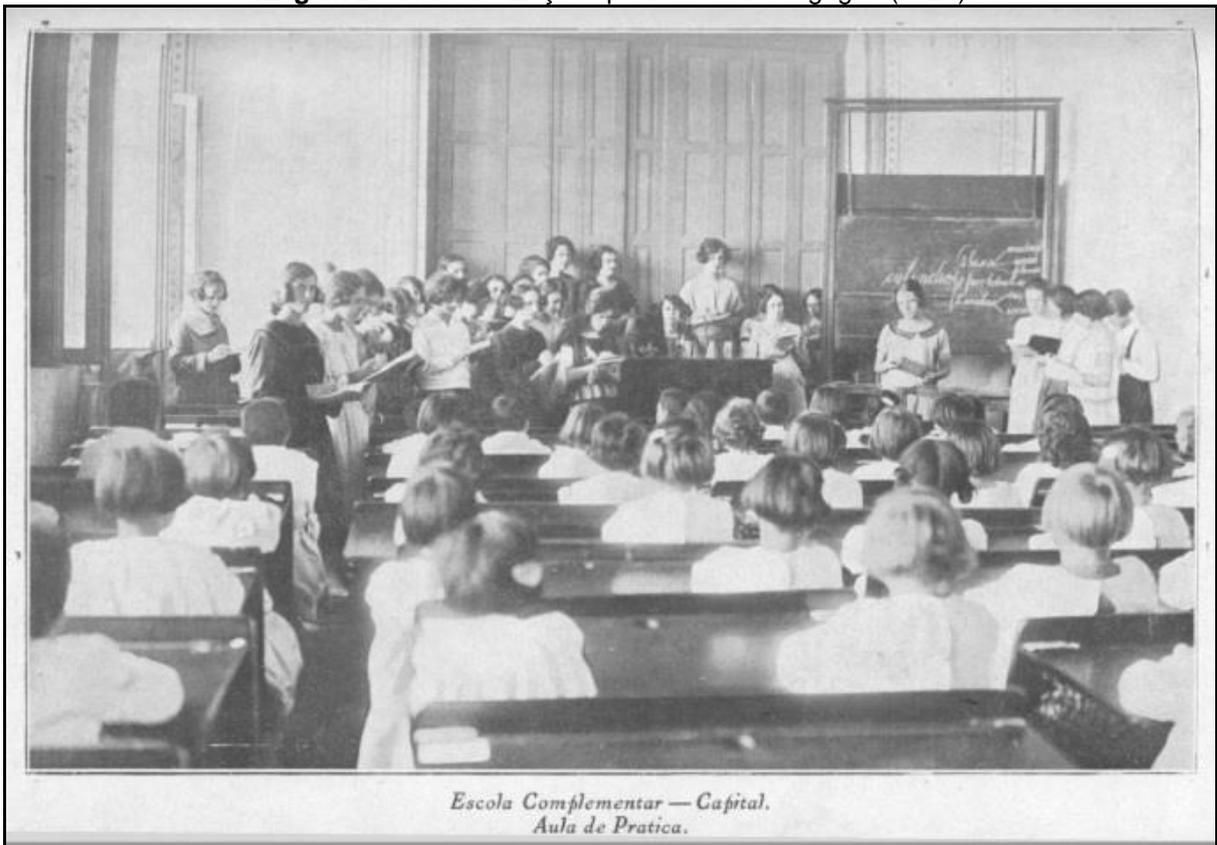
Em decorrência desta nova conformação disposta ao curso complementar, as(os) alunas(os) passaram a dispor de uma carga horária maior para as “licções praticas de Pedagogia”, ou seja, disporiam de duas horas semanais, durante o terceiro e último ano de curso, para exercitarem a prática docente na escola elementar, anexa à Escola Complementar de Porto Alegre. Recordemos que, anteriormente a reformulação efetivada em 1916, as(os) futuras(os) professoras(es) experienciavam à docência apenas no último ano de formação – composto, no total, por três anos. Esta nova dinâmica, segundo Michel (2018), também foi inspirada na organização do ensino uruguaio e estava descrita nos registros do grupo de professoras(es) que participou da missão de estudos ao país vizinho.

Provavelmente, o direcionamento de uma maior carga horária às “licções praticas de Pedagogia” tenha sido um dos argumentos que sustentaram a ampliação do tempo de formação no curso complementar. Durante o referido contexto, habilitar o professorado ao ensino primário também significava ampliar o tempo destinado ao exercício da docência. A preparação pedagógica, neste sentido, recebeu um olhar atento, visto que, as perspectivas educacionais do período alocavam a prática em

sala de aula como essencial ao trabalho da(o) professora(or), especialmente em razão da importância da socialização deste com o ambiente escolar (WERLE, 2003).

Para Chervel (1990, p. 195), “o trabalho – no sentido forte – do mestre é o da tensão de um corpo a corpo com o grupo”, ou seja, as(os) alunas(os) se constituem enquanto “peça essencial” do dispositivo disciplinar e, neste caso, do processo formativo do professorado. Possivelmente, tenha sido em razão da importância dada, durante a formação do professorado do período, às “licções praticas de Pedagogia” que se registrou, através de uma imagem, uma aula na Escola Complementar. O referido registro foi inserido no Relatório da Secretaria de Estado do Interior e Exterior, apresentado ao presidente do estado, Borges de Medeiros, pelo secretário Protásio Alves, no ano de 1924.

Imagem 2 – Aula de “Licções praticas de Pedagogia” (1924).



Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 1924a, p. 80.

Na imagem observamos uma das salas de aula da Escola Complementar, possivelmente destinada às aulas do curso elementar. No primeiro plano, evidenciam-se as(os) alunas(os), de costas para o registro fotográfico, vestindo uniformes brancos. A organização em da sala de aula remete ao modelo pedagógico

defendido no período, cujas(os) alunas(os) ficavam posicionados em colunas, de frente para a(o) professora(or). Esta(e), por sua vez, permanecia posicionado em uma espécie de “palco” existente na sala de aula, conforme é possível observamos na imagem em questão. Também neste espaço, encontrava-se o quadro. Talvez, esta conformação em que a professora e o quadro posicionavam-se em um plano superior ao que as(os) alunas(os) estavam, auxiliasse na visualização das lições, visto que, ao que parece, a sala de aula comportava um número significativo de crianças. É possível observarmos, aproximadamente, 30 professoras mulheres, possivelmente alunas do curso complementar, com livros nas mãos.

O Decreto n.º 2.224, de 29 de novembro de 1916 deu novo direcionamento também aos exames finais. Em mensagem encaminhada à Assembleia dos Representantes do estado, Borges de Medeiros registrou que um “novo critério, mais liberal e seguro” passou a presidir os exames finais do curso complementar. Em sua explanação destacou que a partir de então, considerar-se-ia aprovado “o aluno que durante o ano dê provas contínuas de aproveitamento e aplicação”. As chamadas “sabbatinas”, cujas notas, segundo Borges de Medeiros, “influem no julgamento das competências” seriam “cometidas a uma comissão de professores, de modo a evitar injustiças e condescendências.” (RIO GRANDE DO SUL, 1917, p. 22).

Nessa configuração, os exames finais passaram a ser acompanhados e avaliados por uma comissão examinadora, composta por três professores. Especificamente para as provas escritas, orientava-se que dever-se-ia considerar a média do ano de cada aluna(o) (RIO GRANDE DO SUL, 1916b). No Artigo 23º, da normativa promulgada em 1916, registrava-se que “o exame de desenho, musica, escripturação mercantil, trabalhos manuaes e **gymnastica constará de uma prova pratica**”. Ademais, reforçava-se, no Artigo 30º, que “o professor deverá dar ao ensino **cunho pratico, concreto e o mais intuitivo.**” (RIO GRANDE DO SUL, 1916b, p. 170).

Diante do exposto, podemos notar que as concepções de ensino aludidas pelo documento normativo supracitado pareciam querer ampliar o conceito de educação até então conduzido pelo estado. A educação passou ser norteadada por um sentido “prático, concreto e intuitivo”, para além das já especificadas dimensões moral, cívica, física e intelectual. Esta característica, portanto, difere daquela

registrada nas normativas anteriores, cujas orientações se voltavam a uma educação mais individual e mesmo rígida (LYRA, 2013).

Acerca das provas de natureza docimológica, Chervel (1990, p. 207) evidencia que, estas, em combinação com outros fatores que constituem uma disciplina, tais como “um ensino de exposição, exercícios, práticas de iniciação e de motivação”, funcionam em estreita colaboração e estão em “ligação direta com as finalidades” que norteiam a educação em questão. Ao registrarmos que os exames de *Gymnastica* seriam norteados por um caráter “prático”, tornou-se possível pontuarmos alguns indícios que apontavam novos contornos a este saber.

Primeiramente, anotamos que a *Gymnastica Sueca*, na prescrição publicada no ano de 1916, permaneceu sendo portadora de um sentido prático, voltado à movimentação corporal, do mesmo modo que estivera, quando acoplada à matéria de Pedagogia. Contudo, nesta nova disposição, a *Gymnastica Sueca* assumiu uma posição distinta no arranjo mais geral da formação complementar. Ao invés de ser parte constituinte de outra matéria, o referido saber assumiu contornos próprios e se consolidou enquanto um saber individualizado, na formação complementar.

A partir de então, dentre as 24 horas semanais de aulas, direcionava-se à *Gymnastica Sueca* uma hora durante o primeiro, terceiro e quarto ano de estudos e duas horas, durante o segundo ano de curso. Embora estivesse posicionada na última colocação dentre as demais matérias de ensino do curso complementar, dispostas no quadro destacado no texto oficial do Decreto n.º 2.224, a matéria de “Escripturação Mercantil” era a que dispunha de menos horas semanais para o desenvolvimento de seu conteúdo. A *Gymnastica Sueca*, por sua vez, era a segunda matéria com menor tempo disponibilizado.

Circunscrito a tais reformulações, em mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, Borges de Medeiros enfatizou que o “abandono dos velhos methodos que, ao em vez de auxiliar, tolham as manifestações mais expontaneas da criança, vae produzindo lisonjeiros fructos, attestados pelo nivel moral e intellectual da juventude, que ascende continuamente.” (RIO GRANDE DO SUL, 1917, p. 22). Tal sentença estava em conformidade com o que havia sido exposto no Artigo 29º, do Decreto n.º 2.224, onde reiterava-se que o ensino da época deveria “visar a educação physica, intellectual e moral dos alumnos.” (RIO GRANDE DO SUL, 1916a, p. 170). No mesmo documento

encaminhado à Assembleia dos Representantes, o presidente do estado ainda fez menção, de modo particular, à educação moral e física. Em suas palavras, declarou:

Consoante a sabia sentença latina da *mens sana in corpore sano*, a **educação moral e physica acompanha passo a passo, a intellectual**, succedendo-se assim, nos estabelecimentos publicos, as palestras instructivas e as festas civicas, alternadas com **exercicios methodicos de gymnastica** e trabalhos manuaes (RIO GRANDE DO SUL, 1917, p. 21-22, grifos nossos).

A declaração de Borges de Medeiros nos permitiu pontuar que o cunho prático, concreto e intuitivo atribuído às práticas pedagógicas do período conservou e, provavelmente asseverou, a presença das dimensões “physica, intellectual e moral” no ensino escolar. Assim sendo, a dimensão caracterizada pela “educação physica”, enquanto componente da tríade acima registrada, permaneceu intrínseca à cultura escolar, por meio de práticas dispostas por todo o programa de formação e, especialmente, na constituição das rotinas escolares, cujos elementos também educavam. Por outro lado, a consolidação da *Gymnastica Sueca*, enquanto matéria específica, com delimitações próprias dentro do programa de estudos do curso complementar, demarcou um direcionamento ainda maior às práticas voltadas à movimentação corporal propriamente dita.

Neste particular, a adoção do método intuitivo enquanto orientador do ensino escolar do período, talvez, tenha influenciado na inserção da *Gymnastica Sueca*, enquanto matéria de ensino propriamente dita, no curso complementar, visto que este, – o método intuitivo - em linhas gerais, defendia a premissa que o ensino deveria iniciar pela educação dos sentidos. Sendo a *Gymnastica Sueca* a matéria que reunia, a partir de então, no programa do ensino complementar, conteúdos voltados a exercitação corporal e, a “educação physica”, uma dimensão mais ampla, presente nas rotinas e práticas escolares; podemos pontuar que, embora portadoras de lugares, entendimentos e delimitações distintas, tais componentes compartilhavam finalidades no arranjo mais geral da formação em questão.

Durante este momento, a relevância da formação do professorado na Escola Complementar e, especialmente, da atuação destes na instrução primária do estado também foi relevada por Borges de Medeiros. Ao aludir sobre o satisfatório desenvolvimento das escolas primárias da época, o dirigente sul-rio-grandense mencionou que a melhoria contínua sinalizada na difusão da instrução primária,

estava relacionada, por um lado, “ao desvelo administrativo e, por outro, á exacta compreensão que dos seus deveres têm, em geral, os professores”. Na sequência de sua explanação, acrescentou:

[...] para o exito da orientação governamental nesse assumpto de tanta magnitude, concorre de modo apreciavel a Escola Complementar, formando professores e professoras que dalí saem em condições de desempenhar efficientemente as suas delicadas funções, o que, com outras providencias, tem permitido um salutar rejuvenescimento dos quadros do magisterio publico.” (RIO GRANDE DO SUL, 1920, p. 13).

Pertinente a este aspecto, em documento enviado à Assembleia dos Representantes do Rio Grande do Sul, em setembro de 1921, o presidente do estado registrou que no período compreendido entre os anos de 1909 a 1921, habilitaram-se ao exercício do magistério 167 “alunas-mestras.” (RIO GRANDE DO SUL, 1921, p. 6). A informação descrita, para além de ter enfatizado a formação de professoras mulheres, provavelmente também se referia ao período em que o curso complementar fora oferecido no estado apenas pela Escola Complementar, situada na capital, Porto Alegre. Desde modo, suprimiu o número de professoras(es) que obtiveram a formação de 1869 – quando a então denominada Escola Normal de Porto Alegre foi estabelecida – até 1908 – contexto no qual havia a intenção de formar professoras(es) primárias(os), em distintas regiões do estado, conforme explanado nos subcapítulos anteriores³⁷.

Ainda, Borges de Medeiros afirmou que a formação do professorado ocorrida na Escola Complementar de Porto Alegre “tem permitido um salutar rejuvenescimento dos quadros do magisterio publico.” (RIO GRANDE DO SUL, 1920, p. 13). Este aspecto é compreendido por Chervel (1990, p. 197) como um fator determinante na “evolução das disciplinas”. Para o autor, a “eternização” dos docentes em um determinado posto ou função, induz a uma espécie de “rotina ou inaptidão aos métodos mais modernos ou mais eficazes” e, portanto, a “taxa de renovação do corpo docente” está estritamente ligada a condição que uma disciplina

³⁷ Conforme registro localizado em mensagem encaminhada à Assembleia dos Representantes do Rio Grande do Sul, no ano de 1922, o magistério público primário era constituído de 2.808 professoras(es), dos quais 43 estavam em exercício na Escola Complementar (curso elementar e curso complementar); 310 nos Colégios Elementares; 33 nos Grupos Escolares; 488 nas escolas isoladas; 1.188 nas escolas subvencionadas pelo Estado; 149 nas que recebem subvenção do governo federal e 597 nas mantidas pelos municípios. No documento ainda se mencionava que não havia sido possível citar qual era o número de professoras(es) que lecionavam nas escolas particulares (RIO GRANDE DO SUL, 1922a).

atinge, dentro do programa de formação mais geral (CHERVEL, 1990, p. 197). Neste sentido, podemos considerar que a renovação do professorado estadual também determinava a entrada de novas práticas pedagógicas e métodos de ensino na educação escolar primária sul-rio-grandense, especialmente em razão de não termos localizado indícios da existência de políticas voltadas a formação continuada das(os) professoras(es), durante o referido contexto.

Na mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do Rio Grande do Sul, em setembro de 1921, Borges de Medeiros ainda mencionou a instalação da Escola Complementar de Porto Alegre, no “edifício que de principio lhe fôra destinado, mas que de longa data servia de palacio provisorio da presidencia”. Segundo o dirigente do estado, no referido espaço passaria a funcionar “exclusivamente o curso complementar”. Rememoremos que o prédio que originalmente seria destinado à Escola Complementar, construído entre os anos de 1904 a 1906 foi ocupado pela Secretaria de Obras Públicas. Durante este período, a Escola Complementar da capital desenvolveu suas atividades no prédio do Ateneu Rio-Grandense (ERMEL, 2017).

Posteriormente, o curso elementar, anexo a Escola Complementar de Porto Alegre, ocupou o espaço oferecido pela construção de um segundo prédio, contínuo àquele destinado ao curso complementar. Este, por sua vez, foi projetado pelo engenheiro Theophilo Borges de Barros, em um terreno situado na Rua General Auto, cuja construção foi iniciada no ano de 1919 (ERMEL, 2017). A obra desse segundo prédio foi concluída no ano de 1922 (RIO GRANDE DO SUL, 1922a). Ambos os prédios que abrigavam a Escola Complementar, nas palavras do presidente do estado, Borges de Medeiros, preenchiem “amplamente os seus fins e pela sua imponencia e belleza architectonica são realmente monumentais.” (RIO GRANDE DO SUL, 1921, p. 6).

Para Louro (2004, p. 455), os arranjos físicos, tais como os espaços e construções escolares estão, a todo momento, informando e formando os sujeitos. De modo pontual, a autora sublinhou que a arquitetura escolar em si se constitui enquanto um “programa”, cujos elementos falam aos sujeitos, conduzindo-os sobre como devem ser e agir e, assim, instruindo-os através da “materialidade” e das representações de “ordem, disciplina e vigilância” imbricadas nas construções. Ressalta que, as escolas normais, “buscavam, desde suas fachadas, frequentemente solenes, indicar a todas as pessoas que por ali passavam, que eram

distintas dos demais prédios, que tinham um objetivo especial.” (LOURO, 2004, p. 455). Nas imagens abaixo, destacamos ambos os edifícios: o destinado ao curso complementar e, na sequência, aquele construído para alocar o curso elementar.

Imagem 3 – Escola Complementar de Porto Alegre (1924).



Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 1924a, p. 80.

Imagem 4 – Edifício anexo a Escola Complementar (1922).

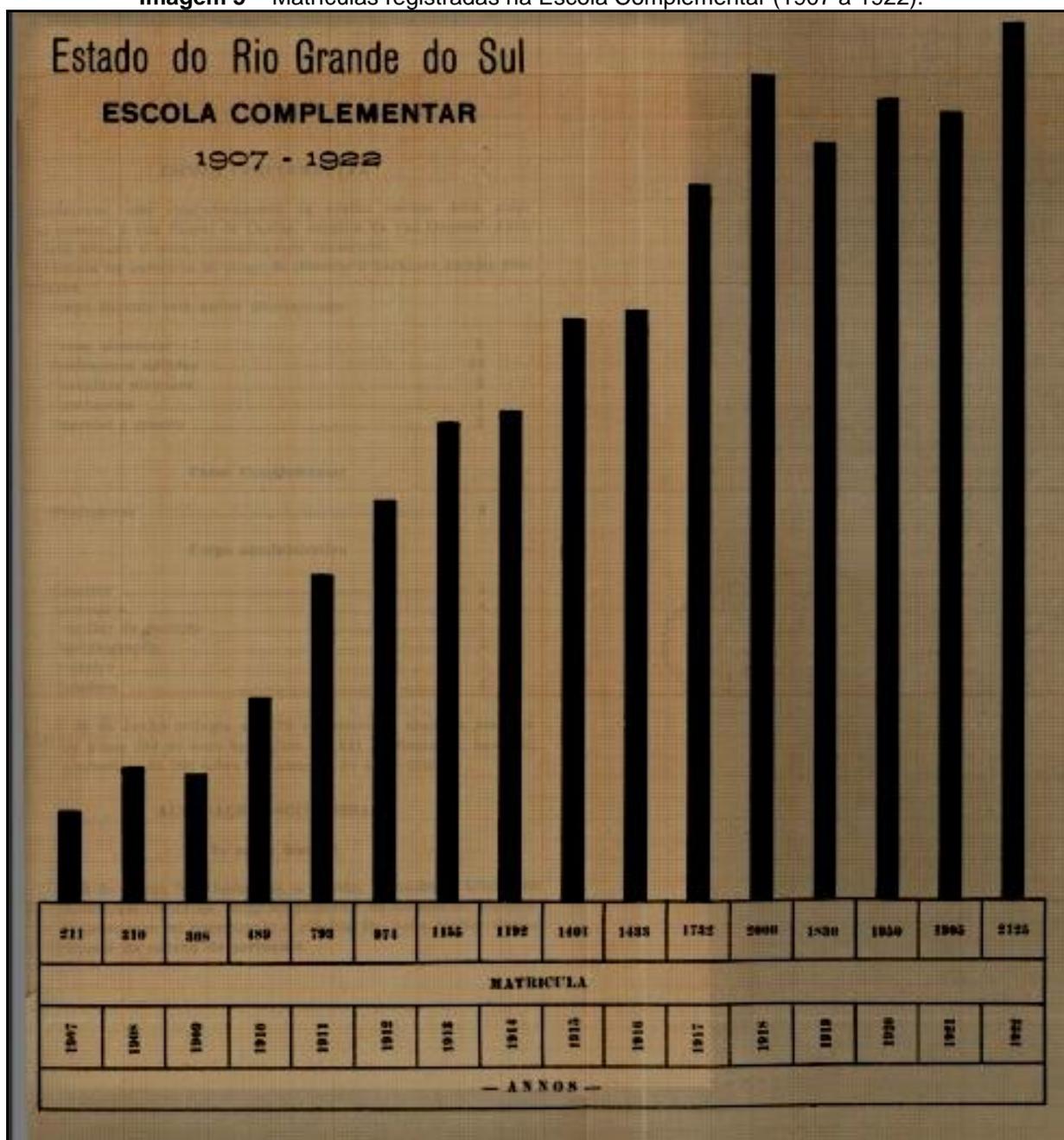


Fonte: ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1922, p. 61.

A necessidade de ampliar, através da construção de um novo prédio, o espaço destinado à Escola Complementar de Porto Alegre pode ser compreendida quando averiguamos o número crescente de matrículas registradas na instituição, no período compreendido entre os anos de 1907 a 1922. Cabe lembrar que a política vinculada às Escolas Complementares foi instituída no estado através da promulgação do Decreto n.º 874, de 28 de fevereiro de 1906. Tal normativa previu a substituição dos Colégios Distritais por Escolas Complementares, as quais, para além de abarcarem o ensino complementar, cujo objetivo era formar o professorado estadual, também incluíam em sua estrutura os cursos elementares.

A partir de 1909, a formação de professoras(es) para atuar no magistério público primário ficou concentrada apenas na Escola Complementar, situada na capital, Porto Alegre. As informações relacionadas à matrícula na referida instituição foram evidenciadas no Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, apresentado ao presidente do estado, Borges de Medeiros, pelo Secretário Dr. Protásio Alves, no ano de 1922, conforme demonstra a imagem que segue.

Imagem 5 – Matrículas registradas na Escola Complementar (1907 a 1922).



Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 1922b, p. 138.

Para melhor visualizar as informações numéricas apresentadas na Imagem 5, formulamos o quadro que segue:

Quadro 7 – Relação número de matrículas X ano - Escola Complementar

MATRÍCULA															
211	210	308	489	793	974	1153	1192	1401	1433	1732	2400	1830	1950	1943	2123
ANOS															
1907	1908	1909	1910	1911	1912	1913	1914	1915	1916	1917	1918	1919	1920	1921	1922

Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior (RIO GRANDE DO SUL, 1922b, p. 138).

O crescente número de matrículas registradas na Escola Complementar justificou a mudança de espaço e, também, a necessidade de construção de outro edifício que atendesse, de forma satisfatória, a totalidade das(os) alunas(os) matriculados. Aspectos relacionados à conclusão da obra de ampliação da Escola Complementar de Porto Alegre foram anotadas no Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, apresentado ao presidente, Borges de Medeiros, pelo então secretário, Protasio Alves, no ano de 1922. No documento registrou-se:

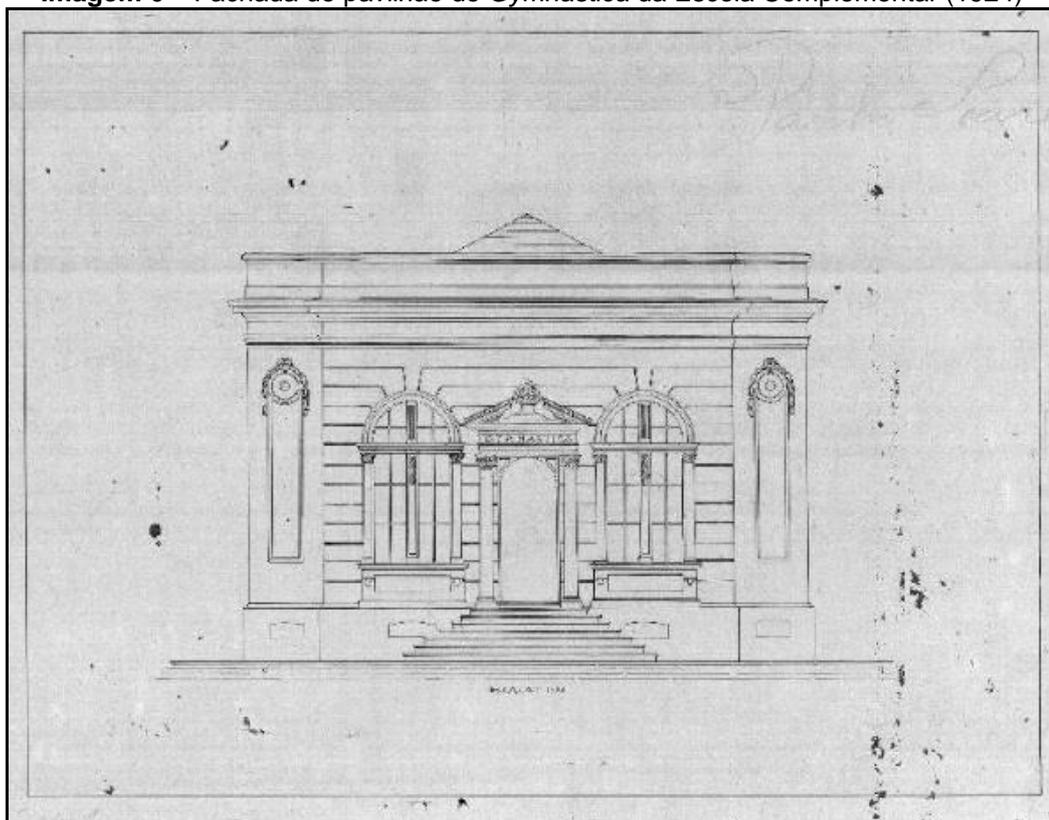
Terminou a construção do grande edificio situado á rua General Auto, com 22 amplas salas para aulas, um salão para festas e gabinetes para laboratorios e pessoal docente. **Está em construção espaçoso pavilhão para gymnastica convenientemente aparelhado.** Nesse edificio funciona a maior parte das aulas do curso elementar anexo á Escola sob a direcção immediata do professor de Pedagogia (RIO GRANDE DO SUL, 1922c, p. 21, grifos nossos).

O lugar destinado às aulas de *Gymnastica* deveria seguir as mesmas orientações estéticas que as presentes no edifício principal da Escola Complementar. Ermel (2017, p. 261) apontou em seu estudo que, dentre os elementos que deveriam compor tal espaço, listavam-se uma “escadaria e hall de entrada, depósitos, palco e sanitários”. A autora descreveu, detalhadamente, uma série de adequações realizadas no espaço interno do “pavilhão para gymnastica”, executadas pela Diretoria de Obras Públicas, no ano de 1924:

[...] nas paredes principais e divisórias, em alvenaria de tijolo; no balcão interno, excluindo o revestimento e a balaustrada; nas tesouras de ferro do telhado; no forro de madeira e o revestimento com ruberoide; no revestimento de concreto no porão; no assoalhamento geral; na escada interna e nos emboços e rebocos, calhas e canos de queda (ERMEL, 2017, p. 261-262).

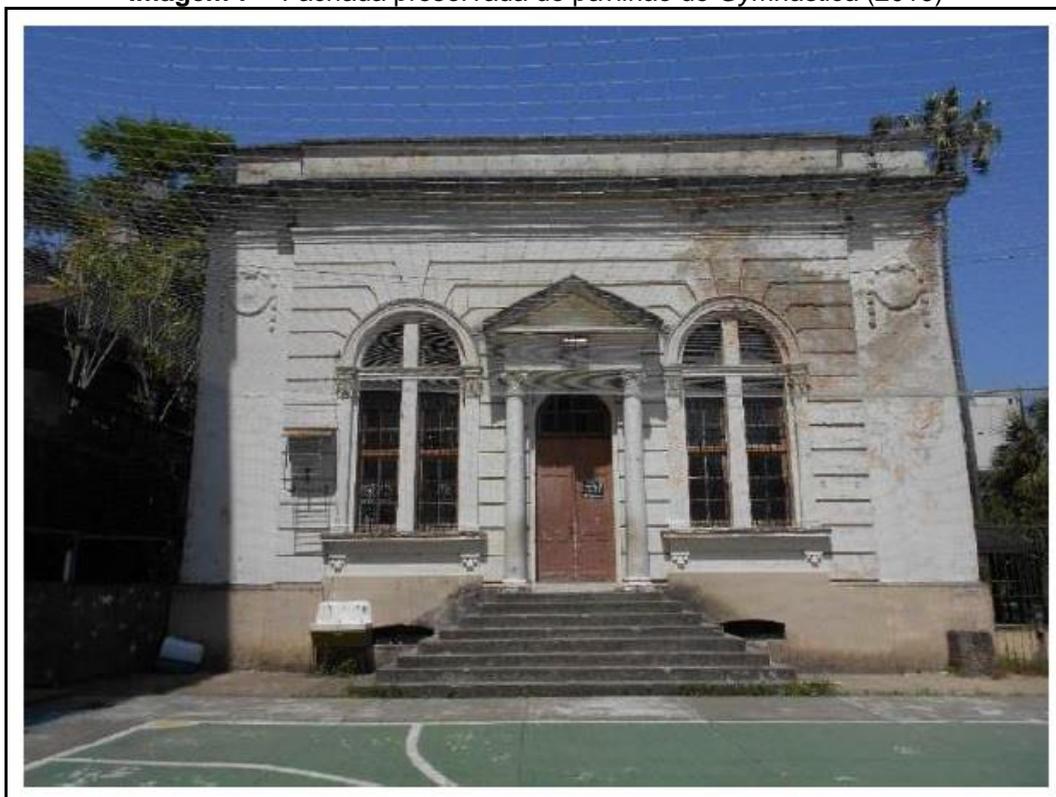
Na imagem que segue é possível visualizarmos a fachada do pavilhão de *Gymnastica* registrada no projeto de construção do prédio. Na sequência desta, inserimos outras duas imagens: uma referente à construção da fachada preservada do pavilhão de ginástica; e a outra, do espaço interno desta construção. Ambos os registros foram feitos por Ermel (2017), no ano de 2016.

Imagem 6 – Fachada do pavilhão de *Gymnastica* da Escola Complementar (1924)



Fonte: ERMEL, 2017, p. 262.

Imagem 7 – Fachada preservada do pavilhão de *Gymnastica* (2016)



Fonte: ERMEL, 2017, p. 266.

Imagem 8 – Espaço interno do pavilhão de *Gymnastica* (2016)



Fonte: ERMEL, 2017, p. 266.

Torna-se necessário registrarmos que, a partir de 1923, as referências feitas à Escola Complementar de Porto Alegre eram sucedidas pela menção ao curso elementar anexo. Esta particularidade permaneceu até fins da década de 1920, quando a Secretaria do Estado dos Negócios do Interior e Exterior previu autonomia ao curso elementar, o qual passou a ser denominado “Colégio Elementar Paula Soares” e permaneceu funcionando no edifício anexo à Escola Complementar.

Em sua investigação Ermel (2017, p. 265) salientou que, ao longo dos anos, o espaço que, inicialmente, fora edificado para abrigar o “pavilhão de *Gymnastica*”, na Escola Complementar, passou por reformas e adequações. Este prédio, segundo a autora, encontrava-se, no ano de 2016, em “situação precária”, tanto a fachada quanto a parte interna. Apesar disso, os registros realizados pela autora, nos permitiram visualizar o espaço construído especificamente para abrigar as aulas de *Gymnastica*, a partir da década de 1920. Mesmo que tenham ocorrido reformas e adequações no espaço originalmente estruturado, podemos pontuar alguns elementos que permaneceram inalterados.

A preocupação para que o ambiente fosse arejado e iluminado pode justificar o número de janelas presentes na construção. Além disso, notamos a presença de um palco, no qual, provavelmente, se posicionavam as(os) professoras(es) responsáveis pela aula, sendo possível, desta forma, visualizarem a totalidade das(os) alunas(os) presentes. Honorato (2015, p. 749), sugere em sua investigação sobre a Escola Complementar e Normal de Piracicaba/SP, que havia uma preocupação relacionada à “acomodação arquitetônica” das aulas de ginástica e, no mesmo passo, a necessidade de existir uma diferenciação entre a representação do espaço de sala de aula e do espaço do ginásio.

Conforme alude o autor (2015, p. 749), na sala de aula conformava-se as(os) alunas(os) a um “ambiente geométrico”, orientado por tempos administrativos e socialmente incorporados à cultura escolar. Neste espaço, limitava-se a mobilidade corporal ao passo que se preparava, intelectualmente, as crianças e futuras(os) professoras(es), através da “escrita, leitura, concentração”. De modo distinto, o espaço do ginásio ou mesmo outra edificação especificamente direcionada às aulas de ginástica, representava uma “casa moderna” apropriada à movimentação corporal. Neste lugar, desenvolviam-se habilidades físicas, compensava-se cansaços intelectuais, além de “divertir-se, sentir prazer, aprender hábitos higiênicos, desenvolver marchas militares”, habilidades estas que orientavam o comportamento dos sujeitos na época.

Delimitar os conteúdos da formação do professorado primário em intelectuais e práticos, também conduzia certa diferenciação de espaços e modos de ensino. Conforme Honorato (2015, p. 749), “a relação entre a sala de aula e o ginásio representa uma distinção do que foi valorizado como eminentemente teórico e prático na cultura escolar da época”. Assim, podemos conjecturar que a construção de um pavilhão, especificamente direcionado às aulas de *Gymnastica Sueca*, provavelmente tenha contribuído para que este saber se consolidasse no arranjo mais geral da formação complementar do período.

Nesta direção, no início da década de 1920, a *Gymnastica Sueca* estava estabelecida enquanto uma matéria de ensino presente no programa da formação complementar do estado. Para além de sua presença nos quatro anos que compunham a formação do professorado primário, ainda dispunha de um “pavilhão”/espaço especificamente construído para o desenvolvimento de seus conteúdos, os quais, também eram avaliados por meio de elementos práticos. Em

um sentido amplo, sua presença também compartilhava finalidades com a dimensão da “educação physica”, a qual perpassava a totalidade da formação ocorrida na Escola Complementar, cujo ensino deveria orientar-se por uma “educação physica, intellectual e moral dos alumnos”.

A “educação physica”, de modo particular, foi mencionada pelo presidente do estado, Borges de Medeiros, em mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do Rio Grande do Sul, no ano de 1923. Ao explanar sobre o ensino primário estadual, o dirigente sul-rio-grandense discorreu:

Não deve preocupar a atenção governamental apenas o numero de matriculas, mas tambem, e principalmente, a eficiencia do ensino ministrado. **Eis porque os metodos e processos de instrucção primaria e de educação physica e civica, entre nós, são continuamente aperfeiçoados**, de accôrdo com a experiencia dos povos mais adeantados na materia (RIO GRANDE DO SUL, 1923, p. 17).

Na mensagem do dirigente, exprimiu-se que a preocupação maior do estado não deveria ser com a expansão do ensino, mas, sim, com os modos como este era direcionado, pedagogicamente, durante o processo de instrução. Ao aludir sobre o aperfeiçoamento dos métodos e processos educacionais, Borges de Medeiros acenou para adoção de elementos já considerados em outros contextos e, talvez, tal menção estivesse atrelada à missão de estudos ao Uruguai, aludida na presente investigação. Contudo, a partir dos anos de 1920, começaram a circular no campo educacional do país, discursos vinculados ao movimento da Escola Nova, cujas influências mais consistentes foram sentidas, sobretudo, ao final da referida década. Este movimento foi impulsionado por ideias voltadas à modernização, especialmente dos processos de industrialização e urbanização.

As influências advindas a partir deste movimento intelectual puderam ser percebidas, mesmo que de forma sutil, nos discursos do presidente do estado, Borges de Medeiros. No ano de 1924, por exemplo, ao tratar de questões relacionadas à Escola Complementar, mencionou que, de ano em ano, esta instituição “fornece professores moral e intellectualmente capazes de ministrar o ensino com proficiencia, **de accôrdo com as regras da moderna pedagogia.**” (RIO GRANDE DO SUL, 1924, p. 10, grifos nossos). No ano seguinte, em 1925, voltou a reiterar que a Escola Complementar “continua preenchendo cabalmente os fins a que se destina, de maneira a elevar o ensino pela selecção do professorado e pela

adopção de **modernos methodos pedagógicos.**” (RIO GRANDE DO SUL, 1925, p. 18, grifos nossos). Em 1926, reforçou uma vez mais que “progride a instrução publica incessantemente, não só no ponto de vista da sua maior difusão, como tambem no do **aperfeiçoamento de seus methodos didacticos.**” (RIO GRANDE DO SUL, 1926, p. 5). Possivelmente, as supracitadas manifestações do dirigente do estado, tenham sido permeadas por preceitos renovadores circulantes no cenário educacional do país, durante o período.

Essa concepção de educação foi impulsionada, em contexto nacional, especialmente, a partir da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), no ano de 1924. A entidade, cuja iniciativa de estruturação havia partido de Heitor Lyra, constituiu-se como um espaço em torno do qual se reuniram adeptos das novas ideias pedagógicas e, neste sentido, configurava-se, principalmente, enquanto um órgão de estudos (BURLAMAQUI, 2013). No ano de 1927, a Associação organizou a I Conferência Nacional de Educação, evento este que passou a ser realizado regularmente nos anos subsequentes.

Importa grifarmos que, após a criação da ABE, a instituição foi subdividida em “seções temáticas”, com o intuito de que cada uma delas focalizasse, com maior objetividade e eficiência, determinados temas. Com o amparo desta intenção, estruturou-se uma seção específica voltada a tratar de questões relacionadas à “Educação Física e Higiene”, a qual possuía como princípio “divulgar, promover e unir as ações nessa área”. Para além das reuniões periódicas, também se organizavam “conferências, cursos preparatórios para professores e a produção de documentos, como inquéritos e relatórios.” (BURLAMAQUI, 2013, p. 44).

Na investigação de Burlamaqui (2013), que analisou, especificamente, a divulgação científica da ABE, a autora transcreveu, pontualmente, as conclusões sobre educação e saúde, que os membros deste grupo chegaram durante a II Conferência Nacional de Educação, realizada em 1928. A partir de uma leitura atenta, selecionamos alguns dos pontos descritos pela autora, para trazer na presente investigação:

[...] 2) Só se consegue a formação da consciência sanitária de um povo instruindo as massas e educando as crianças nas escolas, com o objetivo de formar hábito higiênico. [...] 4) A educação sanitária no Brasil deve ser, de preferência, iniciada com intensidade na escola primária, que é centro irradiador para os lares e a coletividade e ponto de convergência, onde encontramos um número considerável de pessoas em idade favorável à

fixação de hábitos sadios e maiores oportunidades para o desenvolvimento prático dos princípios eugênicos. 5) O elemento de mais eficiência para a educação sanitária na escola primária é a professora, satisfatoriamente instruída nas modernas práticas de Saúde Pública e capaz de atuar, pelo ensino e pelo exemplo. 6) O ensino gradativo e prático dos preceitos gerais de higiene deverá ser obrigatório em todas as escolas. [...] 13) Todos os males brasileiros se reúnem numa crise de educação. [...] 18) O II Congresso Nacional de Educação solicita dos poderes competentes a criação de cursos de puericultura nas escolas normais, professorais, colégios e outros estabelecimentos de educação e, bem assim, de cursos especiais para os professores que vão se encarregar da difusão desses conhecimentos (BURLAMAQUI, 2013, p. 46-47).

Diante do exposto, ponderamos que ao alocar a “Educação Física e a Higiene” em uma mesma seção dentro da entidade, a ABE sugeriu que tais âmbitos tinham um sentido em comum para compartilhar. Esse direcionamento, parece ter sido sustentado, em certa medida, pelas linhas descritas na supracitada citação, as quais compõem uma lista mais ampla de conclusões e anseios, conforme mencionado. Pontualmente, tais tópicos sintetizam aspirações maiores, as quais conduziam os estudos e discussões da seção de Educação Física e Higiene e, na mesma medida, passaram a circular no contexto educacional do país.

Embora elegessem a escola e, especificamente, a educação primária, como locus para que tais objetivos fossem desenvolvidos, os membros da seção de Educação Física e Higiene compreendiam tal reduto como um “centro irradiador para os lares e a coletividade”. Assim, a educação escolar primária passou a ser considerada um meio para que se conformasse uma consciência sanitária mais ampla e, neste particular, “a professora”, que deveria ser “instruída nas modernas práticas de Saúde Pública”, direcionaria tal aprendizado, através do “ensino e pelo exemplo”. Diante de tais considerações, permeadas por concepções morais e políticas, propunha-se uma reformulação de conteúdos, métodos e de finalidades educativas e de instrução, as quais precisariam se adequar aos novos preceitos circulantes no campo.

Neste caminho, no subcapítulo que segue, demarcamos a presença de novos direcionamentos à educação escolar do período e, especialmente, às estruturas voltadas à formação de professoras(es) primárias(os) do Rio Grande do Sul. De modo pontual, abordamos os novos contornos propostos aos saberes da *Gymnastica* e da *Educação Physica*, demarcando sua presença e finalidade perante os demais ensinos que compunham o arranjo mais amplo da formação do professorado estadual.

3.4 O ESTABELECIMENTO DISCIPLINAR DA *EDUCAÇÃO PHYSICA* NA FORMAÇÃO PRIMÁRIA DE PROFESSORAS(ES) (1927-1929)

O cenário que envolveu os anos finais década de 1920 demarcou um período de transformações direcionadas, particularmente, ao contexto educacional do país. Tais mudanças ancoravam-se, sobretudo, na configuração de uma pedagogia moderna e tiveram como cerne as novas concepções educacionais trazidas pela Escola Nova e divulgadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Instigadas, no mesmo passo, por movimentos de cunho político e social, novos direcionamentos foram demarcados, sobretudo, à organização educacional dos estados e à formação do professorado, cujos pressupostos alocaram, a partir de então, a infância enquanto um objeto de intervenção disciplinar.

De modo particular, no Rio Grande do Sul, viu-se romper uma dinâmica política instituída há décadas³⁸ e, embora tais movimentos políticos conduzissem a constituição de composições sociais de modo amplo e direcionassem a estas determinadas mudanças; ao alcançarem um reduto escolar particular encontravam nestes processos dinâmicos de resistência e, especialmente, de transformação e (re)construção de sentidos. Ainda que tais elementos políticos tenham interferido no ambiente escolar e, principalmente, na conformação de seus saberes existia, neste espaço educacional, um lugar próprio de criação, permeado por lógicas internas, afinal, conforme nos aludiu Chervel (1990, p. 198), “uma disciplina, ainda que pareça imune por todos os lados, não é uma massa amorfa e inerte”.

O processo de composição, instauração e funcionamento de uma disciplina está estreitamente vinculado aos objetivos sociais e culturais de seu ensino. Por sua vez, a estabilidade que determinado saber se inscreve é resultante de um amplo ajuste de diferentes fatores, os quais, também se alocam em um cenário de constantes transformações históricas. Para Chervel (1990, p. 198), “o nascimento e a instauração de uma nova disciplina” pode levar “alguns decênios, por vezes, meio século”, visto que a escola, além de atuar em sua instauração, também a reforma constantemente, sobretudo buscando adaptá-las às novas finalidades ou mesmo aos novos públicos (CHERVEL, 1990, p. 200).

³⁸ Ao ocupar o cargo de presidente do estado do Rio Grande do Sul, a partir do ano de 1928, Getúlio Dornelles Vargas assumiu a posição ocupada, anteriormente, por Borges de Medeiros, que exercera essa função por cerca de três décadas.

Nesta direção, ao tratarmos das diferentes nuances históricas que fabricaram o contexto educacional sul-rio-grandense, durante os anos finais da década de 1920 e, de modo específico, sobre o próprio estabelecimento da *Educação Physica* enquanto um saber instaurado na formação do professorado primário do estado, tornou-se possível também identificarmos determinados fatores que confluíram, em certa medida, para a constituição de um novo direcionamento pedagógico, voltado à educação escolar do período e, pontualmente, ao preparo do professorado estadual. Nossas considerações, por sua vez, permaneceram sendo conduzidas pelos textos oficiais, os quais foram confrontados com demais produções de caráter prescritivo produzidas durante o recorte temporal delimitado.

Direcionadas pelas informações apresentadas por tais documentos históricos, cujas prescrições sinalizam para a existência de determinadas práticas culturais, um novo Regulamento voltado a Instrução Pública foi expedido pelo Presidente do estado, Borges de Medeiros, por meio da promulgação do Decreto n.º 3.898, de 4 de outubro de 1927 (RIO GRANDE DO SUL, 1927a). Dentre os direcionamentos prescritos no texto oficial um aspecto, em particular, voltou a ser problematizado pelos dirigentes: a centralidade que envolvia a formação do professorado primário do estado, concentrada na capital, Porto Alegre.

Conforme demarcamos nas linhas da presente investigação, desde o ano de 1909, o preparo de professoras(es) para atuar no magistério público primário concentrou-se na Escola Complementar de Porto Alegre. Antes disso, normativas de ordem legal previram a difusão desta formação a diversas regiões do estado. Contudo, tais movimentos permaneceram estabelecidos por anos apenas no âmbito normativo, ou seja, não se concretizaram do ponto de vista prático. Foi o caso, por exemplo, da criação dos Colégios Distritais, os quais foram instituídos, legalmente, no ano de 1897, mas, efetivaram-se apenas a partir de 1901.

Esta configuração que envolvia os Colégios Distritais, entretanto, permaneceu atuante no estado apenas até o ano de 1906, quando então reestruturou-se, uma vez mais, o âmbito da formação do professorado e tais organizações foram substituídas por Escolas Complementares. Em decorrência de variados elementos sinalizados na presente investigação, no ano de 1909, o governo estadual optou por manter apenas a Escola Complementar de Porto Alegre em funcionamento, situação esta que permaneceu até fins da década de 1920.

Para melhor visualizarmos este processo, elaboramos o quadro abaixo. Nele é possível observarmos o período, bem como as estruturas de ensino voltadas à formação de professoras(es) para o ensino primário estadual vigentes. Demarcamos, inicialmente, o ano de 1869, quando foi criada a Escola Normal de Porto Alegre e, por fim, o ano de 1928, pois, no ano seguinte, em 1929, a Escola Complementar de Porto Alegre voltou a ser denominada “Escola Normal” e, junto de tal alteração, novos direcionamentos foram prescritos à formação de professoras(es), conforme explanaremos.

Quadro 8 – Estruturas de ensino da formação do professorado primário

ESTRUTURAS DE ENSINO PÚBLICAS VOLTADAS À FORMAÇÃO DO PROFESSORADO PRIMÁRIO ESTADUAL		
PERÍODO	ESTRUTURA DE ENSINO	LOCALIZAÇÃO
1869 - 1896	Escola Normal de Porto Alegre	Porto Alegre
1897 - 1900	Escola Normal de Porto Alegre	Porto Alegre
	Colégios Distritais em diferentes regiões (1897)	Não efetivado
1901 - 1905	Colégio Distrital de Porto Alegre (1901)	Porto Alegre
	Colégio Distrital de Santa Maria (1901)	Santa Maria
	Colégio Distrital de Cruz Alta (1901)	Cruz Alta
	Colégio Distrital de São João do Montenegro (1902)	São João do Montenegro
	Colégio Distrital Taquara (1902)	Taquara
	Colégio Distrital Santa-Cruz (1902)	Santa-Cruz
	Colégio Distrital Livramento (1902)	Livramento
	Colégio Distrital Rio Pardo (1902)	Rio Pardo
	Colégio Distrital Taquary (1903)	Taquary
1906 - 1908	Escola Complementar de Porto Alegre	Porto Alegre
	Escola Complementar de Santa Maria	Santa Maria
	Escola Complementar Santa-Cruz	Santa-Cruz
	Escola Complementar de São João do Montenegro	São João do Montenegro
1909 - 1928	Escola Complementar de Porto Alegre	Porto Alegre

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro nos apresenta, de forma sucinta, os movimentos que conduziram a organização estrutural voltada à formação do professorado primário do estado, durante o período compreendido entre os anos de 1869 a 1928. Particularmente, a Escola Complementar de Porto Alegre, por 19 anos centralizou em seu arranjo a formação de professoras(es), através do curso complementar (1909-1928). Em meio a representações discursivas que enalteciam seus aspectos positivos, também coexistiam outras, que demarcavam suas fragilidades. Deste modo, em fins da década de 1920, viu-se ressurgir neste contexto o anseio pela difusão da formação de professoras(es), via estabelecimento de cursos complementares, em cidades do interior do estado.

Em discurso enviado à Assembleia dos Representantes do Rio Grande do Sul, o então presidente do estado na época, Getúlio Vargas, problematizou a falta de professoras(es) para atender aos estabelecimentos de ensino. Por conta de tal condição, firmaram-se dois convênios: um com o “Gymnasio Municipal Feminino Sevigné” e outro com o “Gymnasio Estadual Feminino Nossa Senhora do Bom Conselho”, de modo a contribuir para o preenchimento das lacunas existentes na instrução pública (RIO GRANDE DO SUL, 1928a). Contudo, na sequência de seu registro, alertou que tal solução não “satisfaz às exigencias do ensino, cujo desenvolvimento requer constante ampliação dos quadros do magisterio publico”. Segundo o dirigente do estado:

[...] o facto de se concentrarem em Porto Alegre os estabelecimentos destinados á formação de professores, difficulta, quando não torna impossivel o aproveitamento de muitas vocações, por isso que nem todos os candidatos ao professorado dispõem de recursos para se transportarem de municipios afastados e aqui permanecerem durante o curso respectivo. Cumpre, portanto, ao Governo instituir em pontos apropriados, de faceis communicações, estabelecimentos de ensino **com programma identico ao da Escola Complementar da capital**, que atendam a determinadas zonas, facilitando, materialmente, por esse modo, a matricula no curso do magisterio (RIO GRANDE DO SUL, 1928a, p. 36, grifos nossos).

No trecho em destaque, torna-se sobressalente o anseio por expandir a formação de professoras(es) primárias(os) a várias localidades do estado. Esta intenção ganhou formato no ano de 1929 quando, para além da instituição de Porto Alegre, também foram criados cursos voltados à formação do professorado nas cidades de “Pelotas, Passo Fundo, Alegrete, Cachoeirinha, Santa Maria e Caxias.” (RIO GRANDE DO SUL, 1929b, p. 4). Além disso, na declaração em destaque, observamos o anseio por manter a Escola Complementar de Porto Alegre como representação de um “modelo” às demais, especialmente no que concernia ao seu programa de ensino.

Retornando às questões enunciadas pelo Decreto n.º 3.898, de 4 de outubro de 1927 reforçou-se, neste documento oficial, que “o ensino, a que se imprimirá um cunho pratico, concreto e intuitivo, comprehenderá **a educação moral, cívica, physica e intellectual.**” (RIO GRANDE DO SUL, 1927a, p. 9, grifos nossos). Pontualmente, orientava-se que os “exercicios physicos **passariam a ser praticados diária e methodicamente**, visando elles o desenvolvimento corporal dos alumnos.” (RIO GRANDE DO SUL, 1927a, p. 10, grifos nossos).

No caso da formação complementar, a qual permanecia com duração de quatro anos, o Decreto n.º 3.898/1927 estabeleceu uma nova organização ao seu programa de ensino, compreendendo as seguintes matérias:

Portuguez, Francez, Geographia, Historia, Mathematica, Ensino Civico, Noções de direito patrio, Economia domestica, Litteratura nacional, Sciencias naturaes com applicação á agricultura e pecuaria, Pedagogia, Escripuração mercantil, **Hygiene em suas relações com a escola**, Trabalhos manuaes, desenho, musica e **Gymnastica** (RIO GRANDE DO SUL, 1927a, p. 10, grifos nossos).

Nesta nova conformação, orientava-se para uma maior delimitação sistemática e temporal, à prática dos “exercicios physicos”; ao passo que se alterava a compreensão relacionada à *Gymnastica*, visto que, na relação de matérias do curso complementar, este saber não mais figurou como *Gymnastica Sueca*, mas, sim, como *Gymnastica*. Especificamente, no Decreto n.º 3.903, de 14 de outubro de 1927, que aprovou o regimento interno dos estabelecimentos de ensino público do estado descrevia-se que à *Gymnastica*:

[...] procurar-se-á desenvolver o physico com pequenos exercicios diarios executados em um dos intervallos das lições em cada classe. Além desses consagrar-se-á uma hora por semana para ser executada em conjuncto de classes fóra do prédio (RIO GRANDE DO SUL, 1927b, p. 7).

Ao mencionar que a *Gymnastica* procurará “desenvolver o physico com pequenos exercicios diarios executados em um dos intervallos das lições em cada classe”, compreendemos que o documento oficial em questão considerava os “exercicios physicos”, praticados diária e “methodicamente”, como parte da matéria de *Gymnastica*. Para além destes, o referido saber ainda dispunha de mais uma hora por semana para desenvolver os conteúdos de ensino “fora do prédio”, provavelmente, no pavilhão especificamente construído para tal.

Esta organização foi reiterada, em parágrafo único, no Artigo 7º do texto oficial, que antevia sobre a duração das aulas em cinco horas diárias. Nesta parte também se destacava: “entre cada lição haverá **um intervallo consagrado ao recreio e aos exercicios physicos** aproveitando os professores a oportunidade do recreio para lições de civilidade, pela fiscalização da conducta de cada um dos alumnos das respectivas series.” (RIO GRANDE DO SUL, 1927b, p. 7, grifos nossos).

Observamos que, em ambos os documentos oficiais consultados, – o Regulamento da Instrução Pública e o Regimento Interno dos estabelecimentos de ensino – a então denominada *Gymnastica* se fortaleceu no arranjo da formação complementar, ampliando os tempos e espaços de comparecimento. Assim, para além de figurar enquanto matéria de ensino, ainda passou a integrar, de modo sistematizado, a rotina escolar e permaneceu compartilhando finalidades com a “educação physica”, dimensão integrante de uma educação “moral, cívica e intellectual.” (RIO GRANDE DO SUL, 1927a, p. 9).

Para Faria Filho e Vidal (2000, p. 25), do mesmo modo que os espaços escolares precisaram adaptar-se para acolher os novos métodos de ensino prescritos, também assim o fizeram os ritmos e tempos escolares que, durante o contexto em questão, também precisavam respeitar os ditames higiênicos apregoados. O conceito de “fadiga mental”, empregado durante o período, estabelecia relações estreitas com os preceitos higiênicos que constituíam as rotinas escolares e sustentavam, nesta direção, a necessidade de haver pequenos intervalos durante as lições de sala de aula. A autoria ainda sugere que o controle dos movimentos do corpo – seja em sala de aula, nos intervalos das lições e mesmo no momento do recreio – “conformavam uma economia gestual e motora que distinguia o aluno escolarizado das crianças sem escola”. Talvez, em razão de tais elementos que se sugeriria as(aos) professoras(es) utilizar o momento reservado ao recreio para “lições de civildade” e “fiscalização da conducta” das(os) alunas(os).

É possível demarcar que, a educação escolar que fora anunciada através dos documentos oficiais, previa um maior direcionamento à educação do corpo, para além da “educação intellectual” já consolidada no contexto educacional da época. Esperava-se que o ensino fosse, sobretudo, de “cunho pratico, concreto e intuitivo” (RIO GRANDE DO SUL, 1927a, p. 9) e que promovesse, “simultaneamente o desenvolvimento moral, physico e intellectual dos alumnos, proporcionando-lhes conhecimentos uteis á vida.” (RIO GRANDE DO SUL, 1927b, p. 5). Comunicava-se, portanto, sobre uma educação que deveria preparar as(os) alunas(os) e, também, as(os) futuras(os) professoras(es) primárias(os) para a vida social.

Para tanto, diversos aspectos do ensino precisavam ser reorientados para operarem em prol dos novos anseios. Dentre eles, a forma como se expunham os conteúdos, por parte das(os) professoras(es), precisaria ser revista. No Relatório

apresentado ao então presidente do estado, Getúlio Vargas, pelo secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, Oswaldo Aranha, destacava-se:

Precisamos arejar os métodos de instrução e aperfeiçoar os que já existem, introduzindo processos mais aconselháveis pela experiência triunfante. **É indispensável instruir e educar, no sentido de uma orientação útil à vida social.** Não modelar os espíritos jovens pelo estalão comum de fórmulas rigidamente preestabelecidas, mas despertar-lhes a personalidade latente, norteando-lhes o sentimento e a inteligência para uma **finalidade social útil** (RIO GRANDE DO SUL, 1928b, p. 32, grifos nossos).

Neste mesmo relatório, Oswaldo Aranha fez menção a um discurso pronunciado por Borges de Medeiros, antecessor do então presidente do estado, Getúlio Vargas. A fala que havia sido proferida em uma festividade da Escola Complementar de Porto Alegre, demarcava distinções na visão de Borges de Medeiros, entre os atos de “alfabetizar” e “educar”. Para o ex-presidente do estado, “alfabetizar não é educar: é apenas ensinar. O Estado precisa ensinar e educar. A escola não deve ser unicamente uma casa de ensino, mas uma casa de educação. **A criança precisa aprender a ler, a viver e a trabalhar na escola.**” (RIO GRANDE DO SUL, 1928b, p. 32, grifos nossos). De modo geral, o dirigente do estado comunicava sobre a necessidade de a educação escolar formar cidadãos, aptos para a vida em sociedade e, especialmente, capazes de desenvolver e direcionar suas capacidades ao trabalho.

O discurso ainda asseverava que era “mais inútil à sociedade aquela que sabe ler sem saber viver e trabalhar, do que aquelas que sabem viver ou sabem trabalhar mas não sabem ler”. A declaração nos permite compreender quais eram os novos direcionamentos que os dirigentes do estado pretendiam conferir a instrução pública. Assim, de um ensino voltado à formação “intelectual”, demarcado durante as primeiras décadas do século XX, pretendia-se instaurar outro, voltado ao trabalho e a formação de novos sujeitos. A declaração de Borges de Medeiros, anotada por Oswaldo Aranha, ainda evidenciava que “o doente ou o vadio, ainda que saiba ler, escrever e contar, é sempre nefasto e pernicioso à sociedade porque não aprendeu na escola a viver e a trabalhar.” (RIO GRANDE DO SUL, 1928b, p. 32).

As representações intrínsecas a tais registros direcionavam-se no sentido de sinalizar que a educação escolar da época deveria orientar-se à instrução intelectual das crianças, mas, sobretudo, ao preparo delas ao exercício de uma profissão. Para

tanto, todos os elementos escolares precisariam ser reorientados, especialmente aqueles inerentes aos saberes, incluindo-se, de modo particular, a *Gymnastica* e, em certa medida, também a *Educação Physica*. Essa condição, entretanto, não orientou apenas as práticas escolares sul-rio-grandenses.

Vago (2004, p. 80) trata que em Minas Gerais, durante a década de 1920, o movimento de constituição de um novo “molde” escolar, deu-se em torno do “instruir, educar e dar uma profissão”. Pontualmente à *Gymnastica*, o autor sublinhou que não era mais suficiente que esta fosse orientada apenas no sentido de corrigir a postura das crianças, “desentortando” ou “desempenando” seus corpos, visto que, “uma nova necessidade se afigurava”. Era preciso que os sujeitos escolares,

[...] se tornassem portadores de atributos indispensáveis à inserção nas complexas relações sociais de trabalho, em que eficiência, rendimento e resultado tornavam-se exigências que credenciavam (ou marginalizavam) trabalhadores. Corpos de crianças — potenciais trabalhadoras — deveriam ser dotados de uma atitude corporal eficiente (VAGO, 2004, p. 93).

Para Vago (2004, p. 93), a escolarização dos corpos das crianças - “filhas de trabalhadores e cujo destino social a elas previsto era, também, o trabalho em suas novas configurações na indústria” - deveria ser conduzido por práticas que visassem a “eficiência”, marca que traduzia, na época, a denominada “vida moderna”. Em prol da desejada “eficiência” reconfiguraram-se discursos e especialmente práticas de ensino. No contexto educacional sul-rio-grandenses, novas orientações foram previstas no Regimento Interno dos estabelecimentos de ensino público do estado que, por sua vez, sinalizavam para a presença de orientações voltadas, especificamente, ao modo como as(os) professoras(es) deveriam conduzir o processo de aprendizagem em sala de aula. No referido documento, registrava-se que a realização de lições, pelo professorado, para além de serem “acompanhadas de explicações orais”, deveriam incluir “questões praticas para serem resolvidas pelos alunos.” (RIO GRANDE DO SUL, 1927b, p. 5).

Outro aspecto a ser evidenciado, advindo com a promulgação do Regimento Interno, vinculava-se a adoção de novas ferramentas voltadas à difusão do conhecimento pelas(os) professoras(es), aos escolares. Destacamos o exposto no Artigo 8º do mencionado documento, o qual anunciava, em parágrafo único, que haveria, semanalmente, “de preferencia aos sabbados, ao se encerrarem as aulas, **prelecções em fórmula de palestras aos alumnos**, as quaes, approximadamente,

durarão quinze minutos, e **versarão sobre motivos de ordem moral e higienica**” (RIO GRANDE DO SUL, 1927b, p. 7, grifos nossos). Estas preleções seriam desenvolvidas por um(a) professor(a), escalado(a) por ordem de antiguidade, que se encarregaria de desenvolver um tema previamente escolhido. Orientava-se que a linguagem a ser adotada em tais palestras, deveria ser simples e de fácil acesso. Na sequência, o documento ainda anotava a possibilidade de haver uma articulação entre as ações desempenhadas pelos “medicos da hygiene” e professoras(es), ao sublinhar que:

Nas zonas infestadas pela verminose os conselhos dados pelos medicos da hygiene deverão ser analysados, explicados minuciosamente pelos professores, e sobre elles se insistirá com frequencia, ensinando não só os meios de cura da infecção como os de prevenil-a. O alcoolismo e outros vícios serão estudados em seus inicios e consequencias (RIO GRANDE DO SUL, 1927b, p. 7-8).

Nesta direção, podemos demarcar que a instituição escolar passou a se preocupar, de forma mais contundente, com questões vinculadas à *Hygiene* e à saúde pública. Para Corsetti (2000), a defesa em prol da higiene ganhou força na segunda metade da década de 1920, e garantiu um espaço, no ambiente escolar, aos médicos, higienistas e saneadores. A *Hygiene* para além de figurar no programa do curso complementar, através da matéria denominada “Hygiene em suas relações com a escola”, teve seus conteúdos elencados enquanto assuntos a serem explanados durante as preleções engendradas pelo Regimento Interno (RIO GRANDE DO SUL, 1927b). A abordagem de assuntos relacionados à Higiene, nas referidas preleções escolares, pode ter representado o estabelecimento inicial de uma relação entre os chamados “medicos da hygiene” e as(os) professoras(es) da Escola Complementar de Porto Alegre.

Diante do exposto, podemos conjecturar que distintos fatores passaram a atuar em prol dos novos contornos propostos ao ensino escolar público do estado e, especificamente, à formação do professorado obtida via curso complementar. A *Gymnastica* e os *exercicios phisicos*, presentes na cultura escolar da época, foram considerados ferramentas importantes para a formação de cidadãos saudáveis e necessários ao novo projeto de desenvolvimento político e econômico sul-riograndense. Segundo Corsetti (2000, p. 184), também a cargo da instituição escolar

ficou o desenvolvimento da “consciência sanitária”, incluindo-se, para tanto, novos conteúdos e matérias em seus programas de ensinos, tais como a *Hygiene*.

Articulado a tais questões, a partir de 1927, o Regimento Interno dos estabelecimentos de ensino público do estado passou a excluir a matrícula das(os) alunas(os) que apresentassem “incapacidade *physica* superveniente.” (RIO GRANDE DO SUL, 1927a, p. 12). Para tanto, também foram inseridas fichas antropométricas e a inspeção médico-sanitária. À matrícula no curso complementar, tornou-se indispensável a verificação, por parte dos inspetores médicos escolares, de que as(os) futuras(os) professoras(es) não sofressem de “moléstia infectocontagiosa ou repulsiva” e nem apresentassem “defeitos *physicos*” que “incompatibilizasse o candidato com o exercício magistério”. Percebe-se que distintos elementos contribuíram para que se estreitasse a relação entre a educação “*physica*, moral, cívica, *hygienica* e social”, proclamada à época pelo governo republicano do estado, na busca pela formação de mentalidades e valores fecundos ao projeto de “modernização conservadora.” (CORSETTI, 2000, p. 184-185).

Conforme sinalizamos a partir dos documentos oficiais consultados prescrevia-se, para o curso complementar, um direcionamento e uma maior sistematização das práticas voltadas ao movimento corporal. Falava-se em *exercícios physicos* e em *Gymnastica*, enquanto elementos do programa de ensino que reuniam, especificamente, os conteúdos de exercitação do corpo; e tratava-se, também, de uma “educação *physica*” em um sentido mais amplo, como integrante de uma dimensão de ensino que apregoava o desenvolvimento de uma “educação moral, cívica, *physica* e *intellectual*.” (RIO GRANDE DO SUL, 1927a). A compreensão de que a *Gymnastica* era a matéria de ensino que agrupava, em seu interior, práticas de exercitação corporal foi fortalecida a partir do programa elaborado para o concurso do magistério público estadual, aprovado pelo Decreto n.º 3.975 de 28 de dezembro de 1927. Na sequência, descrevemos a relação pormenorizada de conhecimentos solicitados as(aos) professoras(es) candidatas(os) a esta matéria:

GYMNASTICA – Marchas com evoluções diversas. Accelerado. Marche-marche. Exercícios para os membros superiores, inferiores, tronco e pescoço. Respiração acompanhada de movimentos apropriados para dar maior capacidade thoraxica. Exercícios de equilíbrio sem aparelhos. Exercícios com bastão. Exercícios combinados (membros superiores, inferiores, tronco e pescoço). Saltos de altura com pequeno obstáculo (0,35)

e á distancia. Corridas de velocidade e resistencia. **Jogos menores, ao ar livre. Volley-ball. Ball-brilée.** Respiração. **Hand-ball** (RIO GRANDE DO SUL, 1927c, p. 774).

Assim, se, aos poucos, foi possível demarcarmos, através da documentação oficial eleita à investigação, os movimentos e, pontualmente, os lugares ocupados pela *Gymnastica*, nos programas de ensino voltados à formação do professorado primário estadual; podemos conjecturar que as especificações direcionadas ao seu conteúdo, no programa formulado para o concurso público estadual, representou o estabelecimento de contornos significativos à matéria (ao menos do ponto de vista prescritivo). A relação de práticas acima dispostas condicionava competências que deveriam ser dominadas por aqueles que desejassem ingressar na profissão docente, enquanto professoras(es) de *Gymnastica*.

A delimitação de conteúdos da *Gymnastica*, descrita no programa voltado ao concurso público estadual, também nos permitiu presumir que havia uma preocupação, por parte das autoridades educacionais do estado do Rio Grande do Sul, de que o professorado aprovado no concurso estivesse habilitado e que desenvolvesse, de modo satisfatório, o ensino desta matéria nas escolas primárias. A descrição pormenorizada dos conteúdos, por sua vez, esteve direcionada, principalmente, às práticas da “*Gymnastica*. Porém, torna-se ímpar sublinharmos a presença de elementos como “Jogos menores, ao ar livre. *Volley-ball. Ball-brilée*”³⁹. [...] *Hand-ball*.” (RIO GRANDE DO SUL, 1927c, p. 774).

A presença de tais práticas, no programa do concurso voltado ao magistério público estadual de 1927, pode demarcar a existência de novos direcionamentos voltados à compreensão mais ampla de movimentação corporal. Tais apontamentos, provavelmente, foram influenciados por elementos estrangeiros, pois, conforme se observa, suas denominações sequer foram traduzidas. Sublinhamos ainda que, até então, os movimentos que acompanhavam os *exercícios físicos* e a *Gymnastica*, demarcavam um sentido individual de prática, centrado no sujeito, indicando condutas de ensino bem delimitadas e tendo a figura da(o) professora(or) como agente da condução de tais aulas. A partir do momento em que ocorre a inserção de jogos e esportes coletivos no referido programa, podemos supor que também os

³⁹ Lyra (2013, p. 80) sublinha em sua tese de doutoramento que a tradução integral do termo, advindo do francês - *Ball-brilée* – “ou seja, bola-queimada”, fornece em certa medida uma compreensão sobre as características desse jogo. Para a autoria (2013, p. 80), “o referido jogo aproxima-se da estrutura que temos de outro jogo, muito conhecido nas práticas escolares da época, como o caçador”.

meios e até os espaços utilizados para as aulas precisariam ser reconfigurados. Havia, intrínseco a prática de tais elementos, um sentido de coletividade, um trabalho desenvolvido através da cooperação e o propósito em atingir um resultado.

Concomitante a publicação do programa voltado ao concurso público (fins do ano de 1927), ocorreu também uma reformulação do programa dos Colégios Elementares – instituições voltadas à educação primária das crianças, de ambos os sexos, de 7 anos em diante (RIO GRANDE DO SUL, 1928c). Tal informação torna-se relevante, pois, seriam nessas instituições que o professorado aprovado no concurso público estadual para a matéria de *Gymnastica* deveria atuar.

No supracitado programa voltado ao ensino elementar do estado, sucedeu a inserção de novas práticas, tais como: “Jogos *gymnasticos* (bola, corda, arco e brinquedos *musicaes*)”; além da orientação de que “os *exercicios gymnasticos*” deveriam ser praticados ao ar livre e “**collectivamente**”. Prescreviam-se ainda “Jogos de esforço muscular suave (corda, arco, bola, peteca)”, além de “Jogos *gymnasticos* de esforço muscular graduado (*tracção* de corda por grupo de *alumnos*; estafeta, o gato e o rato, barra, etc)”, “Jogos *gymnasticos* (bola no cesto, barra, arcos pelo ar, etc) e “Jogos variados de esforço muscular mais intenso.” Localizamos a presença de uma “*Gymnastica rythmada*”, de “*Exercicios callisthenicos*”, de “*Exercicios de equilibrio*” e de “*Exercicios com bastões*”. Estes, para além de serem alternados com os “*exercicios de gymnastica sueca*”, também deveriam ser realizados ao ar livre (RIO GRANDE DO SUL, 1928c, p. 51).

Ao tratar sobre a escolarização dos jogos, especificamente nas publicações da Revista do Ensino de Minas Gerais, durante os anos finais da década de 1920, Vago (2004, p. 91) pontuou uma espécie de “metamorfose” que algumas práticas sofreram para adaptarem-se aos novos anseios da educação escolar. Antes de Vago (2004), Sousa (1994, p. 35), já havia pontuado que a referida produção, ao se inspirar na pedagogia escolanovista, registrou tentativas de incluir “inovações nos exercícios físicos, quanto aos seus objetivos e métodos”. Pontualmente, Vago (2004, p. 91) sublinhou a intenção da Revista do Ensino em “atrelar” à “*gymnastica*” a elementos vinculados aos jogos, classificando tais práticas como sendo “a mais natural forma de exercício”. Intentava-se, segundo o autor, “juntar prazer e obrigação: jogo e ginástica”. Esses indícios também foram percebidos nas prescrições publicadas no Rio Grande do Sul, durante o mesmo período, através da

presença de prática como os “jogos gymnasticos”, ou mesmo dos “jogos de esforço muscular” e da “gymnastica rythmada”.

Para Piccoli, Mazo e Lyra (2015), o programa dos Colégios Elementares, publicado por meio do Documento N.º 105/3, em 11 de janeiro de 1928 foi, provavelmente, o primeiro a ser seguido pelas escolas primárias do estado. A elaboração do referido programa ficou sob responsabilidade do professor Frederico Guilherme Gaelzer que, para além de suas ações no cenário da recreação pública do estado⁴⁰ voltou-se, em fins da década de 1920, para o campo da Educação Física escolar. Deste modo, para além da elaboração do programa de *Gymnastica* para os Colégios Elementares, torna-se ímpar sinalizarmos que o professor Gaelzer envolveu-se em outras ações pioneiras no campo da Educação Física, conforme sinalizaremos na sequência.

Os anos finais da década de 1920 foram marcados por significativas mudanças voltadas ao contexto educacional do estado que, por consequência, reverberaram na própria organização da formação do professorado para as escolas primárias e nos saberes intrínsecos a esta. A promulgação do Decreto n.º 4.258, de 21 de janeiro de 1929, previu uma série de mudanças ao anunciar a criação e a organização da “Directoria Geral da Instrucção Publica”. Esta estrutura, subordinada à Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, tornou-se a repartição responsável por “administrar, articular, orientar e fiscalizar o ensino ministrado nos estabelecimentos mantidos pelo Governo do estado.” (RIO GRANDE DO SUL, 1929a, p. 11).

A “Directoria Geral da Instrucção Publica” foi conduzida pelo então juiz da comarca de Bento Gonçalves, o bacharel Luiz Freitas e Castro, que assumiu o cargo de “Director Geral”. Para além da diretoria, compunham esta organização outras três sessões: a) “Secção Administrativa”⁴¹; b) “Secção Technica”⁴²; e c) Almojarifado⁴³.

⁴⁰ Sobre a atuação pioneira do professor Frederico Guilherme Gaelzer na recreação pública do Rio Grande do Sul, consultar os seguintes estudos: Werneck (2002); Feix (2003); Peixoto (2008), Cunha; Mazo (2010); Cunha; Mazo (2015).

⁴¹ A sessão administrativa era encarregada do cadastro do pessoal administrativo, docente e de serviço, do preparo e encaminhamento de processos referentes à pessoal, a material e a contabilidade, bem como de todo o expediente daí decorrente e sua expedição (RIO GRANDE DO SUL, 1929a).

⁴² A sessão técnica responsabilizava-se pelo estudo e pesquisa necessárias a solução dos problemas técnicos, bem como pela execução dos planos decorrentes desses estudos, sejam estes de programas, de classificação de alunos, de orientação do ensino, quer nas escolas primárias, quer nas normais; verificação do rendimento e eficiência do ensino; seleção do pessoal docente; realização de cursos de aperfeiçoamento; mobiliário e material escolares (RIO GRANDE DO SUL, 1929a).

Nesta disposição ressaltamos, pontualmente, a “Secção Technica”, cuja composição reunia os chamados “inspectores de ensino”, responsáveis pela fiscalização das instituições escolares (RIO GRANDE DO SUL, 1929a). De acordo com o regulamento da “Directoria Geral da Instrucção Publica”, o estado foi dividido em 10 zonas como intuito de tornar mais eficaz a inspeção escolar. Os inspetores nomeados, ao mesmo tempo em que fiscalizavam suas respectivas áreas, também escolhiam terrenos para edificação de escolas, “segundo os preceitos da moderna pedagogia.” (RIO GRANDE DO SUL, 1929b, p. 11).

A “Secção Technica”, da “Directoria Geral da Instrucção Publica” era composta por “1 “inspector do ensino normal e complementar”; **1 “inspector de educação physica”**; 10 “inspectores technicos do ensino elementar”; 3 “inspectores médicos”; 5 “inspectores dentários.”” (RIO GRANDE DO SUL, 1929a, p. 1 – 2, grifos nossos). Para Lyra (2013, p. 82), a presença de um inspetor, especificamente voltado à fiscalização do ensino da *Educação Physica* nas escolas demonstrou, de certa forma, que esta matéria passou a ser compreendida “como um elemento importante no contexto escolar sul-rio-grandense”. E, mesmo que o espaço e reconhecimento estivessem em processo de construção, tal evidência alocou a *Educação Physica* como um saber importante no contexto educacional do estado.

Para Corsetti (2008, 67), “a constituição de um sistema inédito de inspeção escolar” assinalou um aspecto importante, implementado pelos dirigentes republicanos sul-rio-grandenses. Esta organização estruturou conselhos escolares, os quais eram formados por chefes de famílias, cujos filhos frequentavam as escolas. Tais sujeitos, de forma gratuita, desempenhavam tarefas de fiscalização, tais como a averiguação do “comportamento moral e civil dos professores, o exame da escrituração, matrícula, frequência e disciplina escolar, o exame dos alunos, [...] bem como o atestado mensal do exercício dos professores, para que eles pudessem receber seus vencimentos”. Para complementar esta organização, os inspetores de escolares, nomeados pelo estado, realizavam visitas periódicas às escolas, cercando-as de “uma vigilância permanente” e enfatizando a centralidade administrativa que caracterizava as ações governamentais no âmbito educacional.⁴⁴

⁴³ O almoxarifado era encarregado de fiscalizar o trabalho de construção e reforma do mobiliário escolar, da sua guarda e distribuição, da assistência do serviço de compras e fornecimento do material a repartição e as escolas que lhes estão subordinadas (RIO GRANDE DO SUL, 1929a).

⁴⁴ Para Corsetti (2008, p. 68) o referido sistema foi sendo aperfeiçoado ao longo do período. “Os conselhos escolares transformaram-se nas delegacias escolares, que mantinham os membros das

Pontualmente, para ocupar, de forma pioneira, o cargo de “inspector de educação physica” nomeou-se, na época, o professor Frederico Guilherme Gaelzer. Em termos práticos, o Decreto n.º 4.258/1929 também apresentou as responsabilidades que deveriam ser assumidas pelo nomeado ao cargo de “inspector de educação physica”. No Artigo 18º do texto oficial, anotou-se o seguinte:

I - apresentar, annualmente ao Director Geral um programma de educação physica; II - desenvolver e executar o programma que fôr approvedo; III - orientar os professores e inspeccionar as escolas; IV - organizar o escotismo nas escolas; V - propôr a aquisição de aparelhos e materiaes apropriados á educação physica; VI - apresentar ao Director Geral, até 15 de janeiro, minucioso relatorio dos serviços do anno anterior (RIO GRANDE DO SUL, 1929a, p. 12).

Para além da fiscalização relacionada à *Educação Physica*, torna-se válido evidenciarmos a presença dos inspetores médicos, os quais, deveriam desempenhar suas funções, também, nos ambientes educacionais do estado. Talvez, a fiscalização dos preceitos “hygienicos”, por parte dos “inspectores médicos”, nas escolas do estado, também tenha representado um indício de que a Higiene, enquanto saber a ser ensinado, passou a ser visto como significativo para a educação escolar do período. No Decreto n.º 4.258/1929, no Artigo 20º, também se destacaram as competências dos denominados “inspectores médicos”:

I – visitar o predio escolar e dependencias para applicação dos preceitos de hygiene; II – inspeccionar as condições de hygiene do mobiliario e material escolar; III – examinar os alumnos, professores e empregados do estabelecimento de ensino; IV – classificar, physica e psychicamente, o alumno, auxiliado pelo professor, para submettel-o ao processo pedagogico adequado e poder organizar as fichas anthropometricas; V – divulgar preceitos de hygiene; VI – prestar assistencia medica; VII – cumprir e fazer cumprir as instruccões especiais baixadas pelo Director Geral ou dadas pelo medico-chefe; VIII – sugerir toda e qualquer medida de aperfeçoamento do serviço de propaganda educativo-sanitária; IX – apresentar ao medico-chefe, até 15 de janeiro, minucioso relatorio dos serviços effectuados no anno anterior (RIO GRANDE DO SUL, 1929a, p. 13).

A partir da composição deste contexto, datado em fins da década de 1920, viu-se instalar no ambiente escolar, para além da presença das(os) professoras(es), um lugar reservado ao médico. Este passaria a orientar o professorado estadual na

comunidades desempenhando atividades não remuneradas. Os inspetores escolares foram ganhando maior especialização técnica”. O serviço era coordenado pelo Diretor Geral da Instrução Pública que reunia, no âmbito da Secretaria de Estado do Interior e Exterior, as informações que, por sua vez, possibilitavam o mais amplo conhecimento e controle do setor educacional do estado.

adoção de teorias e práticas científicas voltadas à higiene e a saúde. Para Gondra (2004, p. 174), a inspeção higiênica tornou-se uma ferramenta de monitoramento do espaço escolar e, também, dos escolares, buscando, “por intermédio de uma vigília constante, assegurar a manutenção de uma organização higienizada e higienizadora”. O olhar médico para as instituições escolares alterou concepções de ensino, disposição de saberes, práticas pedagógicas e a própria representação de infância do período. A Higiene, desta forma, se fortaleceu frente às demais pedagogias, sob o discurso de que a “educação era inconcebível sem a incorporação dos avanços da ciência, representada, no período, pela medicina.” (STEPHANOU, 2006, p. 2).

Neste arranjo, a própria *Educação Physica*, através de suas práticas, tornou-se aliada deste discurso, visto que seus conteúdos e, conseqüentemente, suas finalidades também passaram a ser direcionadas a adoção de hábitos saudáveis e moralmente educados voltados, sobretudo, à prevenção de doenças e à manutenção da saúde. Esta compreensão, tanto da *Hygiene*, quanto da *Educação Physica* foi estruturalmente demarcada a partir da reorganização do programa voltado ao ensino complementar do estado, aprovado pelo Decreto n.º 4.277, em 13 de março de 1929.

A reformulação de tais saberes imprimiam, conforme sublinhado, um novo olhar sobre a infância, mencionando que não se deveria “intervir na actividade infantil senão para corrigi-la, disciplinando-a para um fim superior, como a formação dos primeiros habitos mentaes, moraes, hygienicos e sociaes.” (RIO GRANDE DO SUL, 1929c, p. 301 e 305). A promulgação do Decreto n.º 4.277, em 13 de março de 1929 aprovou um novo regulamento ao “ensino normal e complementar” do estado. Em seu Artigo 1º registrava que “**o ensino normal** é leigo, livre e gratuito, ministrado pelo Estado **na Escola Normal de Porto Alegre, e em Escolas Complementares** localizadas nas cidades onde o Governo julgar conveniente.” (RIO GRANDE DO SUL, 1929c, p. 299, grifos nossos).

Em mensagem encaminhada à Assembleia dos Representantes do Rio Grande do Sul, o então presidente do estado, Getúlio Vargas, afirmou que a Escola Normal de Porto Alegre se constituía, em 1929, “no principal estabelecimento didactico em condições de ministrar o ensino com maior eficiencia”. Para além disso, registrou que, a fim de “facilitar o aproveitamento de candidatos ao magisterio publico, foram também creadas, no corrente anno, escolas complementares nas

idades de Pelotas, Passo Fundo, Alegrete, Cachoeira, Santa Maria e Caxias.” (RIO GRANDE DO SUL, 1929b, p. 4). Conforme demarcado pela legislação supracitada, no ano de 1929, a instituição alterou, uma vez mais, sua denominação retornando àquela designação de sua fundação, a saber: Escola Normal de Porto Alegre.

As mudanças, entretanto, não se alocaram apenas neste aspecto, uma vez que foram direcionadas, também, a própria formação do professorado primário em todo o estado, transformando suas estruturas físicas e pedagógicas. A então denominada Escola Normal de Porto Alegre incorporou níveis na formação de professoras(es) primárias(os) e passou a ser constituída pelo Curso Complementar (3 anos); Curso Normal ou de Aperfeiçoamento (2 anos); Curso de Aplicação (6 anos – sendo 4 de ensino primário e 2 de ensino elementar superior)⁴⁵; Curso de ensino ativo (2 anos)⁴⁶ e Jardim de Infância⁴⁷. Tal reformulação, direcionada à estrutura da preparação de professoras(es) do estado anunciava, em certa medida, uma transição organizacional deste âmbito, cujas alterações mais amplas seriam levadas à feito na década de 1940. Esses direcionamentos foram melhor problematizados ao longo do capítulo dois da presente investigação. A normativa n.º 4.277/1929 enfatizava ainda que:

Havendo numero sufficiente de alumnos, a Escola poderá ter um Curso Maternal, onde se applicarão methodos de ensino educativos, especialmente sensorial e com programma adequado, assim como um Curso para preparo de professores destinados á instrucção de anormaes e retardados instaveis, com programma tambem adequado.” (RIO GRANDE DO SUL, 1929c, p. 300-301).

⁴⁵ O Curso de Aplicação destinava-se ao ensino prático das(os) alunas(os) dos Cursos Complementar e Normal e ao preparo de candidatas à matrícula no primeiro ano do Curso Complementar. A duração do Curso de Aplicação era de seis anos, sendo quatro de ensino primário e dois de ensino elementar superior. O programa de ensino dos quatro primeiros anos era o mesmo daquele adotado nos Colégios Elementares, e o programa dos dois últimos anos – ensino elementar superior – era organizado por uma comissão composta de dois professores do Curso Complementar e de um dos professores do ensino elementar superior, designados pelo Diretor Geral da Instrução Pública, mediante aprovação prévia do Secretário do Interior (RIO GRANDE DO SUL, 1929c, p. 303).

⁴⁶ O Curso de ensino ativo destinava-se a preparação de alunas(os) do ensino elementar superior para a vida prática e funcionava paralelamente aos dois últimos anos do Curso de Aplicação. O Curso tinha duração de dois anos e abrangia o estudo de Economia Doméstica, Desenho Decorativo, Decoração e arranjo do interior, Música, Costura e Confecções, Trabalhos de Agulha, Hygiene Alimentar, etc, “sendo que para o sexo masculino, o ensino visará especialmente o preparo para o commercio, industria ou agricultura, conforme a localização da escola e segundo o programma que fôr organizado e approvedo pelo mesmo processo do programma do ensino elementar superior.” (RIO GRANDE DO SUL, 1929c, p. 304).

⁴⁷ O Jardim de Infância compreendia um curso de três anos, destinado ao ensino de crianças de 4 a 7 anos. Dentre as orientações previstas a este curso registra-se aquela disposta no item “h”, do Artigo 29ª: “não intervir na actividade infantil senão para corrigil-a, disciplinando-a e orientando-a para um fim superior, como a formação dos primeiros habitos mentaes, moraes, hygienicos e sociaes (RIO GRANDE DO SUL, 1929c, p. 305).

O trecho em destaque parece sublinhar que, a partir de então, atentava-se para dois novos aspectos até o momento não assinalados nas normativas legais percorridas por nossas análises. O primeiro é o possível preparo de professoras(es) para atuação, quando necessário, com a educação dos menores ou, conforme a compreensão do tempo presente nos indica, com a educação infantil. Para além desta, também se anotou uma preocupação com o preparo do professorado para o ensino as(aos) alunas(os) com deficiência denominados, na época, de “anormaes e retardados instaveis”. Tais apontamentos, publicados junto à normativa 4.277/1929, provavelmente, tenham sido pioneiros no âmbito educacional público do Rio Grande do Sul, visto que esta foi a primeira vez que tais registros foram localizados em um texto oficial do estado.

Esta estrutura disposta a educação escolar estadual e, especificamente, a formação de professoras(es) primárias(os), manteve-se inalterada até o início dos anos de 1940. Para Peres (2000, p. 212) esta conformação, talvez, tenha inspirado e mesmo dado origem ao “Instituto de Educação”, visto que, a Escola Normal de Porto Alegre foi transformada, novamente, pelo Decreto n.º 7.681, de 9 de janeiro de 1939 e, a partir de então, passou a ser denominada “Instituto de Educação”⁴⁸. Tais aspectos foram igualmente tratados no segundo capítulo da presente investigação.

Retomando as orientações previstas na normativa publicada em março de 1929, esta, também reiterava, em seu Título II, que a Escola Normal de Porto Alegre se destinava à formação “propedêutica e profissional de candidatos de ambos os sexos ao exercício do magisterio publico em todos os seus graus, de accordo com o Regulamento da Instrucção Publica.” (RIO GRANDE DO SUL, 1929c, p. 300). O Curso Complementar, constituído por 3 anos de ensino, era composto pelas seguintes “cadeiras didacticas”:

1ª – Português; 2ª – Francês; 3ª – Arithmetica, Algebra e Geometria com desenho linear; 4ª – Geographia Geral, Chorographia do Brasil, Cosmographia; 5ª – Desenho figurado; 6ª – Historia Geral do Brasil e Ensino Civico; 7ª – Sciencias (Physica, Chimica e Historia Natural e Noções de Hygiene); 8ª – Economia Domestica; 9ª – Musica e Canto Côral; 10ª – Trabalhos Manuaes (Masculino e feminino); 11ª – **Educação Physica**; 12ª –

⁴⁸ O “Instituto de Educação” foi composto pela seguinte estrutura: Jardim de Infância, Escola Experimental (primária), Escola Secundária (Ginásio e Complementar) e Escola de Professores, cujo objetivo era formar o professorado primário e as(os) professoras(es) especializados em Música, Desenho e Artes Aplicadas, assim como formar Administradores de Ensino (incluindo-se orientadores) e o aperfeiçoamento de membros do magistério estadual (PERES, 2000, p. 212).

Pedagogia e Prática profissional (RIO GRANDE DO SUL, 1929c, p. 302 – grifos nossos).

Tais “cadeiras didáticas”, listadas no Artigo 14º, do Decreto n.º 4.277/1929 eram distribuídas pelos três anos que compunham a formação de professoras(es) para o ensino primário estadual, realizada via Curso Complementar. Evidências da conformação didática acima exposta foram anunciadas ainda no mês de janeiro de 1929, a partir da promulgação do Decreto 4.258 que, dentre outras orientações, previu o trabalho dos “inspectores de educação física” e dos “inspectores médicos”, junto aos estabelecimentos de ensino do estado. Em março do mesmo ano, focalizou-se, de modo particular, para a nova estrutura de “cadeiras” que comporiam os diferentes níveis de ensino estadual. A nós interessa atentarmo-nos àquelas formulações referentes ao preparo do professorado.

A supracitada composição, estabelecida pelas “cadeiras didáticas” voltadas ao Curso Complementar e trazidas pelo Decreto n.º 4.277/1929, alocaram a *Educação Física* em um novo lugar. Se antes havia sido possível localizá-la enquanto parte de uma compreensão mais ampla de educação, disposta junto das dimensões “moral, cívica, higiénica e social”, a partir deste momento, a *Educação Física* assume o lugar antes reservado à *Gymnastica*. Essa mudança de posição também evidenciou o início de uma especialização das práticas voltadas à movimentação corporal, a qual teve seus contornos - sobretudo de conteúdos de ensino - minuciosamente delimitados, a partir da publicação, em abril de 1929, do “Programa de Educação Física para a Escola Normal de Porto Alegre e Escolas Complementares do estado.” (GAELZER, 1929b). Tal estruturação foi pontualmente analisada no segundo capítulo da presente investigação.

De uma dimensão mais ampla, presente em todo o programa de formação, a *Educação Física* se tornou uma “cadeira didática” específica, junto da qual se reuniam os saberes voltados ao movimento corporal. Tal saber foi se desprendendo, aos poucos, de um entendimento mais amplo para assumir um sentido restrito e constituir-se enquanto um campo disciplinar específico, cujos movimentos posteriores, conforme anunciado, apontariam para uma composição particular de conteúdos de ensino e, conseqüentemente, para a necessidade de se especializar o professorado estadual para o ensino deste saber nas escolas públicas primárias.

Para além de figurar enquanto uma “cadeira didática” presente no programa aprovado ao Curso Complementar do estado, a *Educação Física* estabeleceu-se

enquanto saber obrigatório durante os três anos de formação⁴⁹. Torna-se pertinente anotar que mesmo com a reformulação do regulamento que orientava a formação do professorado primário, o estado manteve o convênio que havia sido estabelecido com os “Gymnasios Sevigné e Nossa Senhora do Bom Conselho”⁵⁰, situados em Porto Alegre, conferindo a esses a permissão de diplomar “alumnas-mestras”. Para tanto, o ensino ministrado nessas instituições foi “adaptado aos programmas do curso complementar da Escola Normal de Porto Alegre e ficou sujeito á fiscalização do respectivo inspector estadual.” (RIO GRANDE DO SUL, 1930, p. 74).

O Decreto n.º 4.277, promulgado em 1929, ainda registrou que o Curso Normal ou de Aperfeiçoamento, alocado na Escola Normal de Porto Alegre, tinha por finalidade complementar o preparo profissional das(os) alunas(os) diplomadas(os) pelo Curso Complementar da referida instituição de ensino ou pelas Escolas Complementares do estado. Neste ponto ressaltamos que, a formação do professorado ofertada nas cidades do interior do estado, via Escolas Complementares, não compreendia o Curso Normal ou de Aperfeiçoamento. Aquelas(es) que desejassem e tivessem condições, poderiam se deslocar a capital do estado para prosseguir com a formação por mais dois anos, no Curso Normal ou de Aperfeiçoamento. O programa de estudo registrado para a formação acima exposta, elencava oito “disciplinas”, sendo que, algumas tratavam, especificamente, do “desenvolvimento” das “cadeiras didacticas” aprendidas via Curso Complementar:

1ª - Litteratura Vernacula, especialmente do Brasil; desenvolvimento da cadeira de Portuguez do Curso Complementar; 2ª – Algebra e geometria (desenvolvimento); 3ª – Pedagogia, Didactica e Legislação do Ensino (Desenvolvimento da cadeira do Curso Complementar); 4ª – Historia da Civilisação e da America; 5ª – Psychologia Experimental aplicada á Educação; 6ª – Hygiene Geral, Hygiene Escolar e Puericultura; 7ª – Historia e Educação; 8ª – **Educação Physica** (RIO GRANDE DO SUL, 1929c, p. 301 – grifos nossos).

⁴⁹ A cadeira denominada “Noções de Hygiene” de outra forma, figurava apenas no terceiro e último ano de formação.

⁵⁰ Em mensagem encaminhada a Assembleia dos representantes do estado, Getúlio Vargas aludiu que, para além do “Gymnasio Sevigné” e do “Gymnasio Nossa Senhora do Bom Conselho”, o “Gymnasio Espirito Santo, de Bagé, os Collegios Santa Joanna d’Arc, de Rio Grande e São José, de São Leopoldo e Pelotas, tendo satisfeito as condições exigidas e assumido o compromisso de executar as disposições regulamentares, foram tambem equiparados ás Escolas Complementares.” (RIO GRANDE DO SUL, 1930, p. 74-75). Sublinhamos que as instituições de ensino acima mencionadas, configuravam-se enquanto instituições privadas de ensino e, portanto, não são objetos de análise direta da presente investigação.

Embora o documento oficial consultado traga duas denominações – “cadeiras didacticas” e “disciplinas” – ambas se referiam, provavelmente, ao grupo de saberes dispostos às respectivas formações. Não localizamos, no referido texto prescritivo, explanações pontuais que tenham se dedicado a diferenciar uma ou outra designação. No quadro destacado na sequência destacamos, pontualmente, a organização das “disciplinas” que compunham os dois anos de formação no Curso Normal ou de Aperfeiçoamento, oferecido na Escola Normal de Porto Alegre. Conforme registro, a *Educação Physica* compunha ambos os anos de formação.

Quadro 9 – Disciplinas do Curso Normal ou de Aperfeiçoamento (1929)

CURSO NORMAL OU DE APERFEIÇOAMENTO (1929)	
I anno	II anno
Litteratura Vernacula, especialmente do Brasil	Didactica e Legislação do Ensino
Algebra e geometria	Historia da America
Pedagogia e Didactica	Psychologia Experimental aplicada á Educação
Historia da Civilisação	Puericultura
Psychologia aplicada á Educação	Historia da Educação
Hygiene Geral e Hygiene Escolar	<i>Educação Physica</i>
Historia da Educação	
<i>Educação Physica</i>	

Fonte: Elaborado pela autora com base no Decreto n.º 4.277, em 13 de março de 1929.

O Decreto n.º 4.277, em 13 de março de 1929 também previa orientações direcionadas aos exames finais dos cursos que visavam o preparo do professorado estadual. No Artigo 84º registrou-se que os exames finais no Curso Complementar, referentes às “cadeiras de Musica, Educação Physica e Trabalhos Manuaes” serão apenas “provas praticas.” (RIO GRANDE DO SUL, 1929c, p. 315). No Artigo subsequente (85º), orientava-se o mesmo ao Curso Normal ou de Aperfeiçoamento, ou seja, também nessa estrutura a *Educação Physica* deveria ser avaliada apenas do ponto de vista prático (RIO GRANDE DO SUL, 1929c, p. 316)⁵¹. Ainda, no Artigo 142º, sublinhava-se que as provas práticas das referidas cadeiras “consistirá na execução de trabalhos ou em exercicios propostos pela commissão examinadora.” (RIO GRANDE DO SUL, 1929c, p. 325).

Em mensagem enviada à Assembleia dos Representantes, o presidente do estado, Getúlio Vargas, mencionou que na Escola Normal de Porto Alegre, “empregam sua actividade 39 professores.” (RIO GRANDE DO SUL, 1930, p. 74).

⁵¹ Aos(as) alunos(as) que concluíssem o Curso Complementar era conferido o diploma de “Alumno-mestre”, assim como àquele que concluísse o Curso Normal conferia-se o diploma de “Professor.” (RIO GRANDE DO SUL, 1929b, p. 319-320).

Dentre os mestres que atuavam na formação do professorado estadual, na transição da década de 1920 para a de 1930, estava Frederico Guilherme Gaelzer. A investigação de Piccoli, Mazo e Lyra (2015) mostrou que o professor Gaelzer – nomeado, no início do ano de 1929, para a função de “inspector de educação physica” do estado - também assumira o cargo de professor *Educação Physica*, da Escola Normal de Porto Alegre, conforme Portaria nº 2.744, de 26 de abril de 1929. Ao envolver-se na formação de professoras(es), na fiscalização do ensino da *Educação Physica* nas instituições escolares estaduais e, por consequência, na formulação dos programas de *Educação Physica* para o ensino elementar e complementar, Gaelzer passou a atuar em diferentes frentes do campo, inteirando-se e, sobretudo, influenciando nos contornos que consolidaram a *Educação Physica* enquanto um saber escolarizado.

Ressaltamos que, dentre as prescrições trazidas pela publicação do Decreto n.º 4.277, em 13 de março de 1929 uma, em particular, pode ter influenciado, de modo contundente, a compreensão sobre o processo formativo conduzido pela Escola Normal de Porto Alegre e, conseqüentemente, pelas demais Escolas Complementares instituídas no estado. A partir da leitura atenta aos pormenores incluídos na referida normativa, pontuamos indícios que sinalizaram certa preocupação, por parte do Estado, em manter o professorado atualizado “do progresso dos processos de ensino” demarcando, de certo modo, que as práticas pedagógicas instituídas por meio dos programas de formação tornaram-se insuficientes ao preparo do professorado que iria atuar na educação escolar primária do estado (RIO GRANDE DO SUL, 1929, p. 335).

No Regimento Interno, publicado no ano 1927, demarcamos a ocorrência de preleções em formato de palestras, oferecidas aos escolares, versando sobre assuntos de ordem moral e higiênica (RIO GRANDE DO SUL, 1927b), e na normativa publicada em 1929, era o professorado que passaria a apreender tais preleções. No Título IX, denominado “Do curso de férias e dos cursos especiaes para professores”, mais especificamente no Artigo 189º, constava o seguinte:

Com o fim de manter o professorado ao par do progresso dos processos de ensino, realizar-se-á na Escola Normal de Porto Alegre, nos mezes de Janeiro e Fevereiro, um “**Curso de Férias**”, que constará de conferencias e preleções, acompanhadas, quando possivel, de demonstrações praticas e projecções luminosas (RIO GRANDE DO SUL, 1929c, p. 335, grifos nossos).

Como responsáveis pela organização de tais “Cursos de férias”, estavam o Secretário de Estado do Interior e Exterior, o Diretor Geral da Instrução Pública ou o Diretor da Escola Normal, os quais, tinham por responsabilidade organizar o programa e convidar professoras(es) para executá-lo. Outro ponto a ser anotado era a preocupação com as(os) professoras(es) primárias(os) que atuavam no interior do estado. No Artigo 191º consta que “o Governo facilitará a vinda a Porto Alegre de professores do interior, afim de assistirem ao “Curso de Férias.” (RIO GRANDE DO SUL, 1929c, p. 335).

O compromisso de “habilitar melhor o magistério do interior do estado” foi reiterado no Artigo 192º, que demarcou a possibilidade de o Secretário de Estado do Interior e Exterior “commissionar professores da Escola Normal e das Escolas Complementares para, sem prejuizo do ensino nesses institutos, realizarem nos mezes de junho e julho, assim como no periodo de férias annuaes, [...] cursos especiaes para professores.” (RIO GRANDE DO SUL, 1927c, p. 335). Ao que parece, mesmo o professorado que não pudesse participar das preleções na Escola Normal, teria a oportunidade de frequentá-las através dos “Cursos especiaes”.

A referida proposição sugere que a formação obtida na Escola Normal de Porto Alegre e nas demais Escolas Complementares solicitava, a partir deste contexto, uma complementação. Vinculado a este aspecto, em sua investigação, Werle (2003, p. 74) evidenciou, por meio da análise aos programas da Escola Normal de Porto Alegre e de depoimentos orais de ex-complementaristas, que o Curso Complementar, embora enfatizasse os “saberes disciplinares dos diversos campos do conhecimento”, caracterizava-se mais “como um curso de educação geral e de cunho propedêutico” do que especificamente de “profissionalização”. Ao tratar, especificamente, da formação pedagógica imbricada no curso voltado à formação de professoras(es) primárias(os), a autora constatou um “sentido restrito” atribuído a esta dimensão, sobretudo em razão desta encontrar-se “confinada, no Curso Complementar, à disciplina de Pedagogia e, a partir de 1929, à Pedagogia e Prática Profissional.” (WERLE, 2003, p. 73).

Neste mesmo caminho, podemos sublinhar que o processo vagaroso de estabelecimento e de funcionamento da *Educação Physica*, enquanto “cadeira didactica” ou mesmo saber “disciplinar”, na formação do professorado primário do estado, talvez, tenha sido influenciado por esta característica generalista que

conduzia a formulação do programa voltado ao curso complementar. De acordo com o que ponderamos ao longo deste capítulo, desde a primeira década do século XX, a “educação physica”, em seu sentido amplo, já figurava na cultura escolar, embora tenha sido estabelecida, como um saber individualizado e independente, nos programas de formação do professorado do estado, em fins da década de 1920.

Diante do exposto, a sugestão de instituir um “Curso de Férias” e dirigi-los ao professorado do estado demarca uma reconfiguração da estrutura anteriormente disposta, voltada à formação de professoras(es) e, mesmo, uma insuficiência da Escola Normal de Porto Alegre e das demais Escolas Complementares do estado, em preparar, de forma satisfatória, o professorado que atuaria na educação escolar. Em igual medida, a organização do “Curso de Férias” também potencializou as possibilidades de especialização das(os) professoras(es) em determinado domínio, conforme ocorrera com a *Educação Physica*. Neste ínterim, pontuamos a idealização, organização e realização dos chamados “Cursos Intensivos de Educação Physica”, também denominados pelos documentos históricos de “Cursos de Aperfeiçoamento” ou “Cursos de Férias”, a partir do ano de 1929.

Os “Cursos Intensivos de Educação Physica” foram oferecidos no estado do Rio Grande do Sul durante os meses de janeiro e fevereiro, ou seja, no período que compreendia as férias escolares, e tinham por objetivo instrumentalizar o professorado primário para o ensino específico da *Educação Physica* nas escolas públicas estaduais (PICCOLI, 1994; LYRA; MAZO, 2010a; 2011; BEGOSSI, 2017). A referida formação, portadora de características organizacionais muito próximas ao “Curso de Férias” oferecido pelo estado, tornou-se o primeiro indício localizado nos documentos históricos consultados, de direcionamento de uma formação especializada em *Educação Physica* as(aos) professoras(es) primárias(os).

Este indício sustenta, em certa medida, o argumento central da presente investigação, a qual defende que o preparo docente obtido via Escola Normal de Porto Alegre e nas demais Escolas Complementares do estado, não estava sendo suficiente para instrumentalizar o professorado para o ensino da *Educação Physica*, nas escolas primárias. Em decorrência dessa verificação, solicitou-se a estruturação de uma formação especializada na área, a qual, inicialmente foi desenvolvida pelos “Cursos Intensivos de Educação Physica” (1929) e, em seguida, oferecida pela “Escola Superior de Educação Física” (1940).

No segundo capítulo da presente investigação focalizamos nossas análises aos elementos que circunscreveram à formação especializada de professoras(es) de Educação Física, para o ensino nas escolas públicas primárias do estado. Em paralelo, continuamos demarcando os movimentos sucedidos na Escola Normal de Porto Alegre e nas Escolas Complementares do estado. Neste sentido, invertemos, uma vez mais, a ampulheta na busca por compreender como ambas as estruturas educacionais atuaram no preparo do professorado primário para ensino da *Educação Physica*, nas escolas públicas estaduais, durante o período compreendido entre os anos de 1929 a 1961.



4 PROFESSORADO PRIMÁRIO E A FORMAÇÃO ESPECIALIZADA EM EDUCAÇÃO PHYSICA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (1929-1960)

O segundo capítulo da investigação buscou evidenciar como se constituiu a formação especializada de professoras(es) para o ensino da *Educação Physica*, na educação primária do Rio Grande do Sul, no período de 1929 a 1960. A formação especializada em *Educação Physica* foi compreendida na investigação como sendo aquela oferecida as(aos) professoras(es) primárias(os), após a conclusão dos estudos no ensino normal. No tempo delimitado pela tese, destacamos a ocorrência, inicialmente, dos “Cursos Intensivos de Educação Physica”, oferecidos a partir do ano de 1929 e, em seguida, do “Curso Normal de Educação Física” (1940) e do “Curso de Educação Física Infantil” (1957) – estes últimos oferecidos pela Escola Superior de Educação Física (ESEF), a partir de 1940.

O recorte temporal que o capítulo em questão abarca, parte do ano de 1929, quando localizamos os primeiros indícios da realização dos “Cursos Intensivos de Educação Physica”, no estado do Rio Grande do Sul, e se estende até o ano de 1961, contexto em que se consolidou, em âmbito nacional, um ideário pedagógico advindo com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cuja obrigatoriedade do ensino da Educação Física foi instituída nos cursos primário e médio. Também neste período, ocorreu a substituição do “Curso Normal de Educação Física” pelo “Curso de Educação Física Infantil”, na estrutura de formação oferecida pela ESEF, além de também ter sido publicado um novo Regimento Interno que buscou sustentar as atividades administrativas e de ensino da referida instituição.

Para nortear a fabricação da narrativa historiográfica, sustentamos nossas interpretações nos pressupostos teórico-metodológicos da História das Disciplinas Escolares, especialmente nos escritos de Goodson (1990; 2020) e Viñao Frago (2008). Deste modo, intentamos compreender as dinâmicas – internas e externas - que circundaram os processos de “invenção”, “estabilidade” e “promoção” da Educação Física enquanto disciplina e mesmo a constituição de sua base disciplinar, ou seja, os conteúdos que os cursos de especialização neste domínio passaram a envolver. Particularmente, as produções de Goodson (1990; 2020), nos conduziram a pensar a história das disciplinas, a partir da relação estabelecida entre os sujeitos, o saber em questão e o contexto social no qual tal dinâmica ocorreria.

Na esfera supracitada coexistem, conforme mencionado, o que o autor denomina de “assuntos internos” e “relações externas” que, embora comportem a presença de distintas inferências, ambas se relacionam no processo de desenvolvimento de uma disciplina e na formulação de uma base de conteúdos disciplinares. Esse processo envolve práticas de negociação, as quais podem favorecer ou não, a emergência e a promoção de determinado saber (GOODSON, 2020, p. 132-134). Entretanto, Goodson (2020) ressalta que uma disciplina apenas alcança notoriedade perante as demais, quando atende aos anseios sociais circulantes no contexto no qual se aloca. Neste particular, os pressupostos ancorados pela História Cultural, especialmente as noções de “circularidade cultural”, de Carlo Ginzburg (2006) e de “mediadores culturais”, de Serge Gruzinski (2001), nos auxiliaram na compreensão, mesmo que amplamente, da forma como determinados movimentos culturais influenciaram a constituição das formações especializadas em questão.

Para além destas noções teóricas, ainda dialogamos com proposições apresentadas por Alain Corbin (2005), Sandra Jatahy Pesavento (2006), Michel de Certeau (2017), Arlette Farge (2017) e com os conceitos de práticas e representações culturais, sobretudo na busca por compreender os discursos provenientes dos documentos históricos consultados (CHARTIER, 1988). A escrita apresentada ancorou-se, do mesmo modo que no capítulo anterior, no conteúdo apresentado por documentos oficiais, os quais, durante o período delimitado pela investigação, fixavam os programas de ensino das instituições educacionais em questão. As informações apresentadas por tais documentos foram cotejadas com Ofícios emitidos por órgãos do governo do estado do Rio Grande do Sul, sendo postos em diálogo também com mensagens e relatórios oficiais. Reiteramos que documentos históricos desta natureza foram interpretados enquanto práticas - sociais e culturais – representando artifícios que nos permitiram acessar um passado escoado, compondo uma possível leitura de uma realidade particular.

No arranjo do *corpus* documental analisado, ainda reunimos reportagens do jornal “A Federação”, veículo de comunicação que, na época, portava representações de ser um meio de divulgação das ações e proposições pretendidas pelo governo, visto que sua produção estava ligada ao Partido Republicano Rio-grandense. Para além destas, consultamos a Revista do Globo, periódico criado por Henrique Bertaso, por sugestão de Getúlio Vargas, editado pela Livraria do Globo,

durante o período de 1929 e 1967. As reportagens da Revista do Globo nos permitiram acessar representações sobre a realidade pesquisada, do mesmo modo que as imagens oriundas de ambos os veículos de comunicação mencionados. Estas foram consideradas “instrumentos de investigação histórica”, que atuaram enquanto “andaimes auxiliares na obra de reconstituição” do contexto observado (KOSSOY, 2020, p. 21). Tais materiais foram postos em diálogo com investigações produzidas na área e os resultados foram organizados em três subcapítulos.

No primeiro buscamos compreender a circularidade de práticas culturais dispostas nos conteúdos da *Educação Physica*, na formação do professorado primário do estado e no preparo intensivo especializado destes, em *Educação Physica*, em fins da década de 1920 e início da década de 1930. Demarcamos, deste modo, novos contornos estabelecidos à *Educação Physica*, especialmente, através da ampliação de seus conteúdos de ensino. A inclusão de práticas no arranjo disciplinar sustentou, em certa medida, sua consolidação no ambiente de formação do professorado primário do estado e engendrou as bases para o estabelecimento de uma formação especializada de curta duração neste domínio.

No segundo subcapítulo, objetivamos demarcar como aspectos da dinâmica externa - política e social - abalizada no país a partir da década de 1930, ressoaram na promoção da Educação Física enquanto disciplina, na formação e na especialização do professorado primário do Rio Grande do Sul. De modo pontual, intentamos elucidar como discursos produzidos pelo governo da época, ressoaram no estado, especialmente, em práticas e representações ligadas à *Educação Physica*, estabelecendo, de certa forma, condições para que se criasse, posteriormente, uma Escola Superior de Educação Física e, conseqüentemente, se sistematizasse de modo mais amplo uma formação especializada de professoras(es) primárias(os) no domínio em questão.

Por fim, no terceiro subcapítulo, buscamos enunciar proposições oriundas de diferentes grupos, cujos discursos ressoaram no engendramento de práticas voltadas ao estabelecimento de uma instituição de ensino superior no Rio Grande do Sul, a partir da qual estruturaram-se cursos de especialização em Educação Física, direcionados ao professorado primário estadual. De modo concomitante, também sinalizamos as ressonâncias de tais proposições no processo de estabilidade e promoção da Educação Física enquanto disciplina, no interior dos programas de formação de professoras(es) para a educação escolar do Rio Grande do Sul.

4.1 “SISTEMA MODERNO DE EDUCAÇÃO PHYSICA”: CIRCULARIDADE DE PRÁTICAS NA FORMAÇÃO E NA ESPECIALIZAÇÃO DO PROFESSORADO

O grau de isolamento ou autonomia da disciplina escolar pode ser visto, numa análise mais atenta, como algo relacionado aos estágios de evolução das disciplinas. Longe de derivarem de disciplinas acadêmicas, muitas disciplinas escolares cronologicamente precedem as suas disciplinas matrizes: nessas circunstâncias, a disciplina escolar em desenvolvimento na verdade provoca a criação de uma base universitária para a “disciplina universitária” de modo que os professores da disciplina escolar possam ser treinados (GOODSON, 2020, p. 92).

Na obra intitulada “Aprendizagem, Currículo e Política de vida”, Ivor Goodson (2020, p. 91), ao problematizar o processo em que um disciplina se torna acadêmica, questiona a visão caracterizada por ele como “consensual” de que os saberes escolares derivam de formas de conhecimento ou disciplinas intelectuais. Diferentemente de tal concepção, o autor sugere que há disciplinas escolares que “cronologicamente precedem as suas disciplinas matrizes”, ou seja, saberes que adquirem estabilidade no âmbito escolar e conformam as bases para que se constitua, posteriormente, uma disciplina universitária (GOODSON, 2020, p. 92). Essa formulação pode caracterizar, de certo modo, o processo de disciplinarização da *Educação Physica*, na formação de professoras(es) primárias(os) do Rio Grande do Sul e a posterior constituição de uma formação especializada e mesmo acadêmica nesse domínio.

Recordemos que, dentre os argumentos que defendemos na presente investigação, alocamos o processo de disciplinarização e a organização de uma formação especializada de professoras(es) de *Educação Physica* como fatores fundamentais para a “estabilidade” deste saber enquanto disciplina. Assim, a partir do momento em que o preparo docente obtido via Escola Normal de Porto Alegre e nas demais Escolas Complementares do estado, não estava sendo suficiente para instrumentalizar o professorado para o ensino da *Educação Physica* nas escolas primárias do Rio Grande do Sul, solicitou-se a estruturação de uma formação especializada nesse domínio e, conseqüentemente, a “criação de uma base”, conforme palavras de Goodson (2020, p. 92), que treinasse, de forma satisfatória, as(os) professoras(es) para o ensino da disciplina.

Como elementos primordiais para a criação dessa “base” estava a seleção e a disposição de um conjunto de conteúdos voltados, especificamente, ao ensino da

Educação Physica, em ambos os níveis de formação em questão, a saber: para a formação de professoras(es) primárias(os) via cursos complementares e para a especialização destes, através do “Curso intensivo de Educação Physica”. Deste modo, ao compreendermos os conteúdos de ensino enquanto práticas culturais e, como tais, “circulavam” através de “sujeitos mediadores” em um espaço particular, tornou-se necessário trazeremos ao diálogo duas noções teóricas forjadas no âmbito da História Cultural, as quais tornaram-se essenciais ao traçado deste subcapítulo. A primeira liga-se ao conceito de “circularidade cultural”, de Carlo Ginzburg (2006) e a segunda ao de “mediadores culturais”, de Serge Gruzinski (2001).

Carlo Ginzburg (2006), em sua obra intitulada “O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição”, adotou o termo “circularidade cultural” para analisar a documentação produzida pela Inquisição e fabricar a historiografia das religiões populares. Este elemento tornou-se interessante, visto que, até então, a documentação em questão era utilizada, sobretudo, para a escrita de análises que alocavam a Igreja Católica como *locus*. No contexto em questão, registravam-se elementos sobre grupos pertencentes às elites, as classes dominantes, visto que, eram esses grupos que deixaram registros escritos sobre suas práticas. Essa mentalidade investigativa permeou a escrita da história durante o século XIX e parte do século XX. Carlo Ginzburg, de outra forma, na obra supracitada, lançou um olhar para as entrelinhas dos textos da Inquisição, esquadrinhando informações que pudessem conter sinais sobre práticas das culturas populares.

Particularmente, o autor sinalizou em “O Queijo e os Vermes”, a presença de elementos que indicavam a existência de uma relação entre a cultura erudita e a popular e, inspirado no linguista russo, Mikhail Bakhtin, desenvolveu o conceito de “circularidade cultural”. Ginzburg (2006, p. 10) sublinhou que as práticas culturais das camadas populares circulavam entre as camadas eruditas e vice-versa, em um “relacionamento circular feito de influências recíprocas”, movidas “de baixo para cima, bem como de cima para baixo”. Ambas as estruturas culturais, na concepção do autor, dialogavam entre si, não sendo, portanto, estanques.

Esse entendimento nos conduziu a focalizar que a construção das estruturas disciplinares dispostas na presente investigação foram atravessadas por processos interculturais, permeados por relações interpessoais, mentalidades e práticas de indivíduos e/ou grupos sociais. Além disso, a percepção sobre o comparecimento de

tais dinâmicas, também nos permitiu apreender que havia, intrínseco ao contexto analisado, elementos – pessoas, objetos, lugares – que agiam no sentido de mediar esse entrecruzamento de práticas culturais em um mesmo espaço. Deste modo, o conceito de “mediadores culturais”, adotado por Serge Gruzinski (2001) possibilitou, mesmo que de modo lacunar, a demarcação de como determinada prática cultural adentrou a estrutura investigativa em questão e de que forma tal influência foi sendo apropriada neste espaço particular.

Ao elegermos tais pressupostos teóricos como guias para a fabricação da presente narrativa, nosso percurso analítico demarcou, como ponto de partida, a organização dos “Cursos Intensivos de Educação Physica”. Índícios localizados nos documentos históricos nos permitiram asseverar que tal estrutura de formação foi pioneira no estado do Rio Grande do Sul, no que concerne a especialização de professoras(es) primárias(os) em *Educação Physica*. Também denominados pelos documentos consultados de “Cursos de Aperfeiçoamento” ou “Cursos de Férias”, tais organizações de ensino foram analisadas ou mesmo tangenciadas por diferentes estudos (PICCOLI, 1994; LYRA, MAZO, 2010a; 2011; LYRA, 2013; BEGOSSI, 2017). As supracitadas produções posicionaram a referida estrutura formativa na tessitura historiográfica, registrando seus aspectos organizacionais, a partir de indícios que o tempo preservou.

De modo a contribuirmos e, em certo sentido, ampliarmos as discussões acerca dos “Cursos Intensivos de Educação Physica” organizados no Rio Grande do Sul buscamos, no presente subcapítulo, tratar de modo específico dos conteúdos de ensino dispostos a esta formação. Paralelamente, demarcamos os direcionamentos previstos ao saber de *Educação Physica* no interior da formação primária do professorado do estado, efetivada no período, via cursos complementares. A narrativa apresentada, portanto, buscou compreender, de modo concomitante, o que se anunciava em termos de conteúdos da *Educação Physica* para ambos os âmbitos formativos mencionados. Como delimitação temporal alocamos os anos finais da década de 1920 e início da década de 1930, período em que observamos significativas mudanças na composição do saber em questão.

Conforme referimos no primeiro capítulo, a organização das edições iniciais dos Cursos Intensivos esteve sob responsabilidade do professor Frederico Guilherme Gaelzer, na época, “Inspector estadual de Educação Physica” e, também, professor deste saber, na Escola Normal de Porto Alegre. Consta, em documento

expedido pelo próprio professor Gaelzer, que a primeira edição do Curso Intensivo ocorreu no mesmo ano de sua criação – 1929 – junto a sede da “Inspeção estadual de Educação Física”, nas dependências do Colégio Elementar Paula Soares, em Porto Alegre (GAELZER, 1929a). A última edição, entretanto, não foi possível de ser demarcada, pontualmente, pelas investigações históricas realizadas até o presente momento (PICCOLI, 1994; LYRA, 2013; BEGOSSI, 2017). Lyra (2013), por exemplo, sinalizou a realização dos Cursos Intensivos no estado até o ano de 1938. Nossas buscas, por sua vez, localizaram indícios da efetivação de um “Curso Intensivo de Educação Física” no município de Guaporé, no ano de 1957⁵² (GUAPORÉ FOI SEDE..., 1957, p. 6).

As informações apresentadas pelos documentos históricos consultados nos permitiram pontuar que, à semelhança do ocorrido nas estruturas de formação do professorado primário estadual, os Cursos Intensivos foram ocupados, ao menos em suas primeiras edições, quase que exclusivamente por alunas (GAELZER, 1930; FOI ENCERRADO... 1936). Para frequentá-lo tornava-se necessário efetuar uma matrícula, a qual somente poderia ser realizada mediante a apresentação do diploma de normalista, ou seja, as(os) alunas(os) precisavam, necessariamente, ter frequentado e concluído a formação na Escola Normal da capital, Porto Alegre, ou em Escolas Complementares do estado, para então inserirem-se nos Cursos Intensivos (PICCOLI, 1994; LYRA, 2013, BEGOSSI, 2017). Além disso, para matricular-se, a(o) professora(or) atuante em instituições de ensino elementar deveria ser indicada(o) pela diretora da escola na qual desenvolvia suas atividades docentes (LYRA, MAZO, 2011; BEGOSSI, 2017).

De modo pontual, localizamos indícios de tal disposição em um documento redigido por Gaelzer e direcionado ao “Director da Instrução Publica” do estado. Nesse registro, estabeleciam-se orientações relacionadas à organização do Curso Intensivo e, pontualmente, às diretoras das escolas elementares Gaelzer referia:

Roga-se às Snras. Directoras dos Collegios Elementares enviarem a **relação das professoras, por ellas designadas para o mesmo**, às quaes deverão matricular-se no dia da abertura do curso, comparecendo uma hora antes, providas do material necessário para as classes theoricas e da indumentária apropriada às aulas de educação physica prática, que lhes succederá (GAELZER, 1929a, p. 2, grifos nossos).

⁵² Elementos vinculados, especificamente, a esta edição realizada no interior do estado do Rio Grande do Sul serão melhor sinalizados nos subcapítulos posteriores.

Posteriormente a realização da matrícula, as(os) professoras(es) eram submetidas(os), ainda, a uma rigorosa inspeção de saúde, realizada pelos inspetores médicos escolares, para que a inscrição no curso fosse, de fato, efetivada (CURSO INTENSIVO... [1931?]). Ao que parece, do mesmo modo que na Escola Normal de Porto Alegre e nas demais Escolas Complementares do estado, ser portador(a) de boas condições de saúde apresentava-se como requisito básico para o ensino da *Educação Physica*. Assim, o professorado estadual que desejasse atuar com esta matéria, nas escolas primárias, deveria apresentar harmonia entre as dimensões mental, moral e física.

Após a conclusão do “Curso Intensivo de Educação Physica”, as(os) professoras(es) primárias(os) que já estivessem inseridas(os) nas escolas de ensino elementar retornavam às suas instituições e responsabilizavam-se, também, pelo ensino da *Educação Physica*. Por sua vez, aquelas(es) que ainda não atuavam em estabelecimentos de ensino, ao final do Curso Intensivo, eram direcionadas(os) às escolas primárias do estado. Acerca deste aspecto, localizamos em um Ofício redigido pelo professor Frederico Guilherme Gaelzer, na posição de “Inspector de Educação Physica”, uma relação de nomes de professoras e as respectivas escolas elementares nas quais deveriam atuar, a partir do ano de 1930.

Encaminhado ao “Director Geral da Instrucção Publica”, o Ofício registrava os nomes de professoras que haviam concluído com êxito o “Curso Intensivo de Educação Physica” daquele ano, bem como o direcionamento destas às escolas elementares da capital, Porto Alegre. Sublinhamos que este documento possui uma anotação no canto inferior esquerdo, assinada pelo professor Gaelzer e redigida a próprio punho modificando, no dia 31 de março de 1930, a lista que havia sido publicada anteriormente, em 28 de março. Abaixo, destacamos o conteúdo do documento com as alterações incorporadas:

Para a Escola Normal, D. Irene Schumann, que funciona no mesmo estabelecimento; para o collegio elementar “Fernando Gomes”, D. Hilda Silveira que trabalha no do Parthenon; para o collegio elementar “Paula Soares”, D. Amelia F. Porto Alegre, que serve no “13 de Maio”; para o collegio elementar “Voluntários da Pátria”, D. Zilda Pinto, do mesmo estabelecimento; para o collegio elementar “Souza Lobo”, D. Maria Elna [sobrenome ilegível], do mesmo collegio; para o collegio elementar da “Glória”, D. Julia Freire; para o collegio elementar do Parthenon, D. Maria Ferreira Soares; para o collegio elementar “13 de Maio”, D. Celia Pacheco; e para o collegio elementar da Tristeza, D. Lysia de Freitas e Castro, que ainda não serve no magistério (GAELZER, 1930, p.1).

Diante do exposto, podemos sublinhar que os Cursos Intensivos organizados no estado a partir do ano de 1929, agiam no sentido de preparar o professorado primário para o ensino da *Educação Physica*, através de uma formação de curta duração e, além disso, posicionavam no domínio de atuação as(os) professoras(es) que ainda não exerciam a docência em escolas elementares. A entrada nos estabelecimentos de ensino sul-rio-grandenses, de um(a) professor(a) primário(a) dotado(a) de uma formação específica para o ensino da *Educação Physica*, obtida via Curso Intensivo, também sinalizou dois aspectos significativos.

O primeiro sugeriu certa insuficiência da formação obtida via Escola Normal de Porto Alegre e demais Escolas Complementares, no que se refere ao conteúdo relacionado à *Educação Physica*, conforme sinalizamos no capítulo anterior. O segundo vinculou-se a um novo posicionamento dessa disciplina, no arranjo da formação do professorado estadual e, também, no próprio ensino elementar, visto que seus contornos, sobretudo de conteúdos foram ampliados em ambos os níveis de formação, a partir do ano de 1929.

Importa ressaltarmos que iniciativas semelhantes aos “Cursos Intensivos de Educação Physica” realizados no Rio Grande do Sul foram localizadas em outros estados do país. Em seu estudo, Vago (2004) destacou em nota de rodapé, que a primeira iniciativa de organização de uma formação específica na área, voltada ao professorado de Minas Gerais, ocorreu a partir da criação da Inspeção de Educação Física, no ano de 1927. No documento legal que previa a estruturação da Inspeção, também constava a orientação para que esta organizasse “na capital um curso especial para formação e aperfeiçoamento do pessoal docente destinado ao ensino de educação physica”.

A semelhança do ocorrido, posteriormente, no Rio Grande do Sul, a formação de Minas Gerais também se denominava “Curso Intensivo de Educação Physica”. Pontualmente sobre esta, Silva (2017) registrou que, desde que Renato Eloy de Andrade assumiu o cargo de Inspetor de Educação Física no referido estado, no ano de 1928, até a extinção desta estrutura, em 1937, foram propostas iniciativas voltadas ao aperfeiçoamento do professorado mineiro para atuação com a Educação Física. Assim como o professor Frederico Guilherme Gaelzer, Renato Eloy de Andrade possuía estreita ligação com a Associação Cristã de Moços (ACM).

No estudo de Silva (2017), foram traçadas significativas contribuições da ACM para o processo de escolarização da Educação Física no Brasil. Dentre os

apontamentos, os cursos intensivos de Educação Física aparecem como uma organização acemista. Para sustentar tal assertiva, a autora registrou a realização, no ano de 1922, de um “curso intensivo eminentemente pratico”, organizado por Henry James Sims, missionário acemista, nascido nos Estados Unidos, que atuou na sede da ACM do Rio de Janeiro. A autora pontuou ainda que, talvez, em razão do curto período de estudos proposto, Sims tenha optado por dar à formação um caráter prático. Contudo, “mesmo cerceado pela brevidade de sua duração, o curso configurou-se como espaço para ratificar uma das premissas acemistas: a formação moral.” (SILVA, 2017, p. 182).

Na sequência, a autoria (2017) ainda evidenciou a realização de um “Curso de Educação Physica”, especialmente direcionado às professoras e dirigido pela missionária americana “Miss Helen C. Paulison, da Associação Cristã Feminina (ACF)”. Tal formação, planejada pela Seção de Educação Física e Higiene (SEPH), da Associação Brasileira de Educação (ABE), para além de sustentar a vinculação acemista com as iniciativas de uma formação intensiva em *Educação Physica*, também sinalizou certa afinidade entre as práticas da ACM e os projetos dirigidos pela ABE, durante o período⁵³. Em nota publicada pelo “Jornal do Commercio”, em maio de 1929, registrava-se:

Sob a direcção da especialista Miss Helen C. Paulison, da Associação Christã Feminina, começa hoje, 23, o curso de educação physica para professoras, **planejado pela Secção de Educação Physica e Hygiene**. [...] Funcionará o mesmo todas as quintas-feiras, ás 11 horas da manhã durando uma hora. A inscripção foi aberta para professoras de escolas, quer publicas, quer particulares. **O programma será o seguinte: 1º - taticas de marcha; 2º - gymnastica; 3º - jogos; 4º - danças regionaes** (SILVA, 2017, p. 183 apud Jornal do Commercio, 23 de maio de 1929, p. 7 – grifos nossos).

Conforme podemos observar, o programa anunciado para o curso de *Educação Physica* às professoras, efetivado no Rio de Janeiro, no ano de 1929, reuniu um conjunto de práticas, cujos conteúdos prescritos elencavam a marcha, a “gymnastica”, os jogos e as “danças regionais”. Tais elementos, segundo Silva (2017, p. 200) sinalizam que, embora os “Cursos Intensivos de Educação Physica” estivessem interligados com princípios acemistas havia, intrínseco a estes, um espaço para “inovações”, visto que o próprio lugar de intervenção, ou seja, a escola, tecia relações com objetivos e públicos distintos daqueles que a ACM comportava.

⁵³ Este aspecto será explanado com maior cuidado nos próximos subcapítulos.

Deste modo, a autoria demarcou que “no lugar do cultivo da masculinidade referenciada em uma varonilidade cristã, encontravam-se as professoras que, em nome de uma vocação, tinham exaltadas suas qualidades femininas relacionadas ao lar e o ao papel de mãe.” (SILVA, 2017, p. 201).

Neste particular, tornaram-se essenciais as apropriações e, especialmente, as reelaborações empreendidas pelos “diretores físicos”, como Renato Eloy de Andrade, em Minas Gerais e Frederico Guilherme Gaelzer, no Rio Grande do Sul. Assim, ao pensar as práticas de *Educação Física* como componentes da educação escolar, Andrade e Gaelzer precisaram conhecer as lógicas que permeavam esse ambiente de ensino e, a partir dessas, traçar ações no sentido de conformar os cursos intensivos de formação. Havia, portanto, inerente a tais ações, uma circulação de influências, cuja mediação dos diretores físicos direcionava a própria constituição de tais estruturas formativas. Para além dos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, distinguimos iniciativas voltadas à formação intensiva em *Educação Física* em outras localidades do país.

No Espírito Santo, o Atlas do Esporte no Brasil (DACOSTA, 2006) sobressai como uma das ações do Departamento de Educação Física do referido estado, a manutenção anual de um curso com vistas a preparar o magistério estadual, ao ensino da Educação Física, a partir do ano de 1931. Para além destes, localizamos indícios de ações no estado do Piauí, a partir de 1939. Segundo DaCosta (2006), a então denominada Inspeção de Educação Física tinha, como uma de suas competências, manter um Curso Especial de Educação Física, com o objetivo de habilitar o professorado ao ensino do movimento nas escolas estaduais do Piauí.

Também foi possível pontuarmos elementos que compuseram o cenário formativo no Distrito Federal. Contudo, mesmo que tenhamos localizado sinais da existência de uma formação específica, destinada à preparação de professoras(es) para a atuação com a *Educação Física*, nas escolas estaduais, desde o ano de 1928, estes tinham duração de três anos, ou seja, não possuíam um caráter de preparo “intensivo”, de curta duração. Tais cursos eram voltados, exclusivamente, as(aos) diplomados por Escolas Normais, com idades entre 19 e 30 anos (DACOSTA, 2006).

O contexto que permeava tais ações, delimitado entre as décadas de 1920 e 1930, foi marcado por inferências no contexto educacional, cujas ações deste âmbito deveriam confluir, de forma estratégica, em prol de um ideal maior, sustentado por

um projeto de reconstrução nacional. Nesse particular, a *Educação Physica* escolar, posicionou-se no campo como uma ferramenta educativa privilegiada e, portanto, atentar-se ao preparo do professorado que atuaria com este saber nas escolas, se fez imperativo. Era preciso, para além da formação, também especializá-los e dotá-los de saberes que traduziriam as “modernas técnicas e formas de ensinar” (LYRA, 2013, p. 100).

Na investigação conduzida por Lyra (2013), a autora evidenciou um apontamento do professor Gaelzer, publicado em um dos jornais locais de Porto Alegre, referindo-se aos “Cursos Intensivos de Educação Physica”. Gaelzer mencionava que o Rio Grande do Sul havia sido um dos primeiros estados do país a atentar-se e resolver “de modo pleno aquele que se apresentava como problema da Educação Physica”. Inspirado, segundo sua narrativa, “no que havia de mais moderno nos estudos da área, os cursos intensivos estabeleciam os princípios fundamentais com que se deveria conformar a Educação Physica no contexto escolar.” (PREPARANDO A RAÇA..., 1933, p. 34 apud LYRA, 2013, p. 99).

Provavelmente, o “problema da Educação Physica” a que Gaelzer se referia vinculava-se, justamente, ao preparo de professoras(es) primárias(os) ao ensino desse saber, nas escolas do estado. Resolvê-lo “de modo pleno” pressupunha, por sua vez, a adoção de métodos modernos e, em razão de tal pressuposto, Gaelzer evidenciou sua oposição ao que denominou na reportagem de “exclusivismo de autores” e “fanatismo de escolas”. Na citação direta transcrita por Lyra (2013, p. 99), registrou-se o questionamento de Gaelzer: “Joinville Du Pont, sistema americano, sueco ou alemão? A meu ver, só existe um sistema de educação física aplicável, como fator eugênico à formação física da infância: - **o sistema moderno** (PREPARANDO A RAÇA..., 1933, p. 34 apud LYRA, 2013, p. 99, grifos nossos).

Recordemos que, no que concerne, especificamente, ao Método Francês, este fora oficialmente regulamentado ao exército brasileiro no ano de 1921, embora figurasse nas instituições militares do país em período anterior. Posteriormente, no ano de 1929, foi estabelecida sua obrigatoriedade também aos estabelecimentos escolares do país. Conforme registrou Marinho (1980a, p. 20), o artigo 41º, do anteprojeto de lei submetido pelo General Nestor Passos, Ministro da Guerra, ao estudo da Comissão de Educação Física, no ano de 1929 registrava: “enquanto não for criado o Método Nacional de Educação Física, fica adotado em todo o território brasileiro o denominado Método Francês, sob o título de Regulamento Geral de

Educação Física”. Contudo, ao que parece, no estado do Rio Grande do Sul, tal aspiração não fora considerada como referência hegemônica à formação e especialização do professorado primário, especialmente em razão da mediação de Frederico Guilherme Gaelzer nas ações que envolviam a conformação da Educação Física no campo escolar⁵⁴.

O trecho transcrito também nos permitiu compreender, mesmo que de forma parcial e lacunar, concepções de *Educação Physica* que conduziram o pensamento de Gaelzer, na elaboração dos aspectos organizacionais e de ensino, que constituíram os Cursos Intensivos no estado e, por que não dizer, dos próprios programas de *Educação Physica* que Gaelzer formulou para a formação elementar e complementar do Rio Grande do Sul, respectivamente nos anos de 1928 e 1929. No caso dos “Cursos Intensivos de Educação Physica”, provavelmente, as práticas de ensino aprendidas, suggestionaram o estabelecimento de princípios particulares que, por sua vez, também passaram a nortear os métodos de ensino da *Educação Physica* na educação escolar sul-rio-grandense.

Inerente a tais elementos, podemos sinalizar ainda, direcionamentos específicos voltados aos materiais necessários para que as aulas do curso ocorressem e, sobretudo, aos conteúdos elencados como essenciais de serem aprendidos, na formação especializada. Como indício das recomendações direcionadas aos materiais necessários a realização da primeira edição do “Curso Intensivo de Educação Physica”, localizamos um Ofício, destinado ao “Director da Instrução Publica do estado”. Redigido pelo próprio professor Gaelzer na posição de “Inspector de Educação Physica”, o documento continha uma lista de materiais, solicitados “com urgência”, visto a necessidade de desenvolvimento “completo e systematico do curso de Educação Physica da Escola Normal de Porto Alegre”. Na sequência destacamos os materiais solicitados:

1 (uma) barra para exercicios de equilibrio. 1 (uma) barra horizontal para exercicios de alçar. 200 (duzentos) bastões polidos de 1,10 x 10mm. 200 (duzentos) pares de haltéres. 200 (duzentos) pares de tacapes. 22 (vinte e dois) paus de hockey. 10 (dez) duzias de cabides. 6 (seis) bolas medicinaes nº 10. 12 (doze) bolas de basket-ball nº 8. 12 (doze) bolas de volley nº 4. 4 (quatro) redes de volley. 1 (uma) armação de basket-ball. 12 (doze) bolas de cage. 2 (dois) pares de redes de cage-ball. 1 (uma) Victrola propria para escolas. 50 (cincoenta) chapas proprias para exercicios de gymnastica ritmada (GAELZER, 1929a, p. s/p).

⁵⁴ Aspectos pontuais relacionados às ressonâncias da publicação do referido anteprojeto de lei serão melhor problematizadas nos subcapítulos seguintes.

Anexo ao supracitado Ofício, constava outro, também redigido pelo professor Frederico Guilherme Gaelzer, contendo a “relação de material necessario para o completo desenvolvimento do programma de Educação Physica nas escolas elementares desta capital.” (GAELZER, 1929a, p. s/p). Recordemos que Gaelzer formulou o programa de *Educação Physica* para os *Collegios Elementares* do estado, no ano de 1928 e, embora tal estrutura de ensino não tenha sido eleita para compor as análises empreendidas na presente investigação julgamos pertinente, neste momento, trazer tais informações, especialmente com o intuito de demarcar a presença de certo compasso entre o que estava sendo previsto para os “Cursos Intensivos de Educação Physica” e o que se solicitava, em termos de material, para o desenvolvimento deste saber, no interior da formação elementar.

Deste modo, compreendendo uma relação mais reduzida - se comparada àquela proposta ao “Curso Intensivo de Educação Physica” - Gaelzer sugeria a aquisição dos seguintes materiais para instrumentalizar as escolas elementares de Porto Alegre, para as aulas de *Educação Physica*:

1 (uma) Victrola propria para escolas. 1 (uma) Victrola Portatil. 50 (cincoenta) discos adequados á gymnastica ritmada. 24 (vinte e quatro) bolas de cage. 12 (doze) pares de redes de cage-ball. 24 (vinte e quatro) bolas medicinaes. 24 (vinte e quatro) bolas de basket. 24 (vinte e quatro) bolas volley. 16 (dezesseis) redes para o volley. 3 (tres) armações para basket-ball (GAELZER, 1929a, p. s/p).

Com exceção da “victrola portatil” e dos “discos adequados á gymnastica ritmada”, os quais constavam apenas na relação de materiais destinada às escolas elementares de Porto Alegre, observamos consideráveis similaridades entre ambas as listas apresentadas (GAELZER, 1929a, p. s/p). Para além desta aproximação entre a formação especializada e a formação elementar, também se tornou possível assinalarmos, uma aproximação entre o programa de conteúdos prescrito ao “Curso Intensivo de Educação Physica” e aquele voltado à formação complementar. Recordemos que, durante este contexto, os cursos complementares no estado estavam sendo efetivados via Escola Normal de Porto Alegre e Escolas Complementares localizadas nas cidades de “Pelotas, Passo Fundo, Alegrete, Cachoeira, Santa Maria e Caxias.” (RIO GRANDE DO SUL, 1929b). Tais estruturas de ensino tinham por objetivo a formação do professorado primário do estado.

Para melhor observarmos tais similaridades destacamos, inicialmente, a estrutura programática elencada, provavelmente, à terceira edição do “Curso Intensivo de Educação Physica” e, na sequência, o programa voltado ao ensino complementar. Conforme nos apresentaram os documentos históricos, nesta edição, matricularam-se trinta e seis professoras, as quais frequentaram o curso durante um período de três meses (CURSO INTENSIVO... [1931?]). O conteúdo da formação foi organizado da seguinte forma:

I EDUCAÇÃO FÍSICA: 1.º - Historia. 2.º - Metodologia: a) divisão de uma aula. b) exercícios callistenicos. i) formulação e execução. ii) [palavra não legível], livre e com aparelhos. c) divisão das idades fisiológicas. i) 6-9; ii) 10-12; iii) 13-15. d) recomendações. 3.º - Filosofia.

II CORPO HUMANO: 1.º - Biologia: a) evolução. 2.º - Anatomia: a) estrutura em geral. 3.º - Fisiologia: a) respiração, circulação e sistema nervoso. 4.º - Fisiologia do exercício: a) efeitos do exercício sobre a respiração, circulação e sistema neuromuscular. 5.º - Higiene: a) asseio pessoal, banho, alimentação, descanso, ambiente, eliminação, a postura, o álcool, o fumo, etc.

III ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO: Nas escolas: programas horários; pátios, monitores; formação de grupos, *teams* e clubes. Nos jardins de Recreio: programas de atividades; divisão das idades; concursos de suficiência. Nos Clubes: organização das uniões, federações de esportes. Jogos organizados: *volley*, *basket*, *hockey*, *base*, *tenis*. Campeonatos: relâmpago, eliminação, turnos. Atletismo.

IV RECREAÇÃO PÚBLICA: Jardins de recreio: propaganda material; plantas; administração. Jogos: organizados, livres e em massa. Bailados: do *folklore*. Natação: aprendizado pelo método “Confiança”; saltos; salvatagem; aperfeiçoamento (CURSO INTENSIVO... [1931?], p. s/p).

O programa da terceira edição do “Curso Intensivo de Educação Physica” foi organizado em quatro partes: I – Educação Física; II – Corpo Humano; III – Organização e administração e; IV – Recreação Pública, as quais, dividiram-se em subtópicos específicos. Ao analisarmos de modo pormenorizado tal estrutura de ensino, alguns elementos puderam ser ressaltados. Na primeira parte – I Educação Física – podemos evidenciar a presença dos “exercícios callistenicos”, práticas que compartilhavam sentidos com o sistema ginástico sueco. Recordemos que a então denominada *Gymnastica Sueca* foi incluída no programa do ensino complementar do estado ainda no ano de 1909, conforme tratado pontualmente no capítulo primeiro da presente investigação. Este conteúdo, portanto, figurava, ao menos no ponto de vista prescritivo, nas bases da preparação do professorado estadual desde aquele contexto.

Para além deste aspecto, torna-se relevante mencionarmos que o professor Frederico Guilherme Gaelzer, idealizador desta formação intensiva e especializada, conforme pontuamos anteriormente, possuía relação com as Associações Cristãs de Moços (ACM's)⁵⁵, onde a Ginástica Sueca e, sobretudo, o Método Calistênico foram significativamente difundidos. Grifamos que, Gaelzer, após retornar de sua formação na Alemanha⁵⁶, em 1918, passou a frequentar ACM, em Porto Alegre/RS, onde praticou esportes, tais como a natação e o basquetebol. Ademais, neste mesmo ano (1918), na condição de “acemista” participou do I Congresso de Educação Física, realizado pela ACM de Buenos Aires/Argentina. Tal vínculo, também oportunizou a Gaelzer viajar aos Estados Unidos.

Na segunda parte do programa – II Corpo Humano – enfatizamos uma maior preocupação com questões orgânicas, voltadas ao funcionamento do corpo humano. De modo pontual, ressaltamos a presença da “Higiene” e a intenção de orientar as(os) professoras(es) primárias(os) especializadas(os) em *Educação Physica*, sobre elementos voltados ao “asseio pessoal” e, também, com relação aos vícios, como álcool e o fumo - preocupações estas que também assolavam os responsáveis pelas ações de saúde pública do estado, durante o período.

Na parte três do supracitado programa – III Organização e administração – novos elementos são pontuados. Gaelzer parece querer indicar que, para além da atuação nas escolas elementares do estado, o professorado que concluisse a formação nos “Cursos Intensivos de Educação Physica” também estaria apto a atuar junto aos “Jardins de Recreio”, aos “clubes”, além de serem capazes de organizar “jogos” e “campeonatos”. De modo específico, os “Jardins de Recreio” foram construídos no interior das denominadas “Praças de Desportos” ou “Praças de Educação Physica.” (FEIX, 2003; CUNHA; MAZO, 2015).

Os “Jardins de Recreio” eram destinados às crianças de três a seis anos de idade e, por terem sido considerados um espaço complementar à educação escolar, localizavam-se, estrategicamente, junto aos colégios elementares ou próximos a estes. Nesses lugares havia brinquedos, campos e piscinas, os quais, dirigiam-se ao

⁵⁵ Sobre a ACM de Porto Alegre, ver Mazo, Frosi e Silva (2012).

⁵⁶ A formação escolar do professor Frederico Guilherme Gaelzer foi bastante diversificada. Iniciou os estudos no ano de 1910, quando cursou a escola primária no Colégio Nossa Senhora da Conceição, em São Leopoldo/RS. Após a conclusão do curso, em 1913, foi para Berlim, na Alemanha, para frequentar o curso secundário no “Gymnasium Steglitz”. Permaneceu na Alemanha por, aproximadamente, cinco anos, até o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) (VICARI, LYRA, MAZO, 2021).

fim maior de exercitação corporal ao ar livre, sendo preenchidos por características de ludicidade. As “Praças de Educação Physica”, de modo amplo, se constituíram enquanto “espaços de sociabilidade e lazer dos porto-alegrenses”, a partir da metade da década de 1920 (CUNHA; MAZO, 2015).

Tais iniciativas foram trazidas e ancoradas no Rio Grande do Sul pelo professor Frederico Guilherme Gaelzer que, após suas experiências e contatos culturais em distintos países, “irradiou ao estado os modernos conhecimentos” adquiridos acerca “dos rumos da nova, científica e eficiente Educação Physica” (LYRA, 2013, p. 108). As “Praças de Educação Physica” e, conseqüentemente, os “Jardins de Recreio” – onde o professorado especializado em *Educação Physica* poderia atuar enquanto “instrutoras(es)” - ganharam espaço no contexto da capital sul-rio-grandense, a partir da criação do Serviço de Recreação Pública (SRP), no ano de 1926. Para Feix (2003, p. 43), Porto Alegre foi “pioneira no Brasil em investimento de programas públicos de recreação”.

A autora (2003, p. 55), citando Raul Blanco (1940), ressaltou que, as chamadas “escolas ao ar livre”, se desenvolveram na Alemanha conduzidas pelo anseio do professor Triel, da cidade de Elberfeld, que desejava criar “classes ao ar livre”, embaixo de árvores. Essa iniciativa, por sua vez, motivou um movimento mais amplo em favor da recreação, em diferentes países, tais como nos Estados Unidos, no Uruguai, na Argentina, na Bélgica, no Brasil, dentre outros. Provavelmente, o professor Frederico Guilherme Gaelzer tenha se inspirado nas experiências de países como Estados Unidos, onde havia realizado uma formação e recebido o título de “Master of Science” em Educação Física e Recreação, no ano de 1921; ou mesmo no Uruguai, onde esteve no ano de 1924. Na ocasião, frequentou a ACM de Montevideu, onde trabalhou com o basquetebol e participou dos programas de recreação pública no referido país, junto ao Professor Raul Blanco, idealizador das “plazas de deportes.” (FEIX, 2003; VICARI, LYRA, MAZO, 2021).

Esse itinerário do professor Frederico Guilherme Gaelzer por países como Alemanha, Estados Unidos e Uruguai, nos permitiu compreender, em certa medida, a amplitude de práticas elencadas nos programas de *Educação Physica* que formulou e que foram direcionados aos distintos níveis de formação escolar do estado. A experiência que obteve nos Estados Unidos, por exemplo, talvez justifique a grafia em inglês e mesmo a circularidade de práticas como o “*volley, basket, hockey, base e tenis*” incluídas na parte três do programa voltado aos “Cursos

Intensivos de Educação Physica”. Além disso, o grau de importância e o significado que Gaelzer direcionava às ações voltadas à “Recreação Pública” em Porto Alegre, podem esclarecer as motivações que o levaram a incluir a parte quatro do programa dos “Cursos Intensivos de Educação Physica”, a qual tratava, de modo específico, da organização dos “Jardins de Recreio”, assim como dos jogos, bailados e natação que deveriam ser conduzidos nesses espaços.

Esta pluralidade de práticas demarcada na estrutura de conteúdos voltada aos “Cursos Intensivos de Educação Physica”, também foi um traçado evidente no programa de *Educação Physica* formulado para a Escola Normal de Porto Alegre e para as Escolas Complementares do estado, estruturado pelo professor Frederico Guilherme Gaelzer, em abril de 1929 (GAELZER, 1929b). Como objetivos desta “cadeira” – termo trazido pelo documento histórico consultado - estabeleceu-se o “desenvolvimento physico pessoal de cada aluno” e o fornecimento de ferramentas “primordiales para aprendizagem da Cultura Physica com intuitos lectivos de um proximo futuro.” (GAELZER, 1929b, p. 1).

O referido programa indicava a realização de “classes diarias” de *Educação Physica*, para todos os níveis escolares, sendo que, duas vezes na semana, estas deveriam ser ministradas em “recinto interno, que contenha muita luz e muito ar”. Além disso, orientava-se, pontualmente, para o “aspecto recreativo”, o qual deveria ser feito, “sempre que possível, ao ar livre, todas as vezes que o curriculo o permitir”. Para além de registrar orientações relacionadas ao formato das classes, o documento ainda continha direcionamentos voltados ao professorado. Sugeria-se que “a pessoa encarregada de sua instrução venha devidamente aparelhada para poder tomar parte activa na direcção tanto dos exercicios formaes como na dos exercicios recreativos.” (GAELZER, 1929b, p. 1).

As alunas e alunos da Escola Normal de Porto Alegre e das Escolas Complementares do estado, além de serem obrigadas(os) a participar das classes deveriam, ainda, estar devidamente uniformizadas(os). As “alumnas” deveriam usar “traje adequado para os exercicios: blusa e saia-calção de tecido claro e sapatos de tennis. Quanto aos alumnos, é o sufficiente estarem com uma roupa folgada, mais ou menos uniforme”. O programa mencionava ainda que as(os) alunas(os) deveriam ser avaliadas(os) “de accordo com a excellencia do trabalho, melhoramento da postura e assiduo comparecimento.” (GAELZER, 1929b, p. 1-2).

As referidas disposições que precediam a descrição dos conteúdos que comporiam a *Educação Física* nos cursos complementares, nos indicaram uma preocupação, inicialmente, relacionada ao “recinto interno” onde parte das classes de *Educação Física* seriam desenvolvidas. Este deveria receber “muita luz e muito ar”, o que nos permite aferir, uma vez mais, o compartilhamento de sentidos entre as práticas da *Educação Física* e as prescrições higiênicas que se faziam presentes no ambiente escolar do período. A partilha de experiências de ambos os saberes foi asseverada por Stephanou (1997, p. 159), visto que a autora afirmou que, durante os anos de 1920 e 1930, no estado, o “adestramento físico e suas necessárias implicações em termos de hábitos de higiene e profilaxia foram particularmente sustentados pelos médicos, especialmente através da educação física”.

Outro aspecto pontuado vinculava-se a orientação direcionada ao uso de uniformes às alunas meninas e aos alunos meninos. Se para elas esclarecia-se, com maior detalhamento, qual seria o “traje adequado para os exercícios”, para eles, era suficiente estar com “roupa folgada, mais ou menos uniforme”. Percebemos através do exposto, uma preocupação maior com a conduta das alunas, elemento este que também circundava as demais práticas constituintes do curso complementar e mesmo da cultura escolar do período.

No estudo de Werle (1997, p. 311) foram evidenciados elementos que constituíam os cursos voltados ao preparo do professorado do estado direcionados, de forma específica, à formação das alunas mulheres. Tais aspectos pontuados por meio da análise a depoimentos orais de ex-alunas complementaristas, evidenciaram a presença de uma formação associada ao “amoldamento do caráter” e de atitudes, ou seja, ligada mais a um “saber-ser” que ao preparo pedagógico propriamente dito. O ensino direcionado às alunas, nos cursos complementares do período, portanto, extrapolava o domínio pedagógico e alocava-se, sobretudo, na conformação de posturas e condutas socialmente aceitas. Em um dos trechos dos depoimentos trazidos pela autora, a entrevistada ressaltou o rigor disciplinar que circundava o ambiente de ensino, ao mencionar que havia:

Disciplina na maneira de agir, **disciplina na maneira de vestir, como estava o uniforme**, o laço do pescoço. Se o laço estava torto mandavam endireitar. Verificavam se os aventais estavam limpos, se a mala estava arrumada, como estava o armarinho de cada uma, como estava o pente. Era um controle constante e total. Em sala de aula não podia olhar para trás. Nós nunca estávamos sozinhas. No refeitório tinha um estrado onde

ficava uma religiosa cuidando como comíamos e quanto comíamos (ENTR. 12 apud WERLE, 1997, p. 311, grifos nossos).

Torna-se imperativo esclarecermos que a estrutura de formação situada na capital, Porto Alegre, oferecia o regime particular de externato e internato, para além do regime público – unicamente de externato. O internato era frequentado por filhas de famílias tradicionais e abastadas. Conforme sugere Werle (1997, 311), manter uma filha em internato, na época, era sinal de distinção social e de educação primorosa. Apesar da diferenciação nos regimes de frequência, todos eles primavam por uma disciplina rígida e uma “formação pedagógica, cultural, social e cívica”. Para as alunas, todavia, conforme sublinhado, a instituição educacional em questão também visava prepará-las para serem mulheres - inculcando condutas próprias a elas e aceitas naquela sociedade - para além da atuação como professoras.

Retornando ao conteúdo disposto no programa elaborado aos cursos complementares, formulado e publicado pelo professor Frederico Guilherme Gaelzer, no ano de 1929, pontuamos que este apontava singelas distinções entre práticas voltadas às alunas mulheres e aos alunos homens, as quais, foram explanadas ao longo do processo analítico empreendido. As prescrições organizavam, inicialmente, a “cadeira” de *Educação Physica* nas “seguintes phases”:

1. Jogos e folguedos, livres e controllados, inclusive as danças.
2. Actividades athleticas controlladas e livres.
3. Escoteirismo e outras actividades semelhantes, tanto para as meninas como para os meninos.
4. Exercicios formaes ou gymnastica propriamente dita.
5. Gymnastica orthopedica, therapeutica e medica.
6. Pic-nics, excursões e raids escolares.
7. Representações culturaes, posturaes e gymnasticas (GAELZER, 1929b, p. 2).

A estrutura disposta congregava, de modo amplo, grupos de práticas distintas que, quando unidas, delimitavam novos contornos e finalidades ao programa de formação. Percebemos, já a partir dessa composição, um ecletismo de concepções que abarcava desde influências de distintos métodos ginásticos, até a presença de jogos, danças “actividade athleticas”, “pic-nics, excursões e raids escolares”, antes ausentes das estruturas de ensino do estado, voltadas ao movimento humano. Elencava-se, pontualmente, para a presença de exercícios controlados, mas, demarcava-se, também, práticas que deveriam ser livres, indicando uma *Educação*

Physica menos engessada, em conformidade com os discursos modernistas que circulavam no período.

Ao atentarmo-nos à constituição pormenorizada do programa de *Educação Physica* elaborado aos cursos complementares do estado, um aspecto se sobressaiu: a divisão da “cadeira” em “parte formal” e “parte recreativa”, distinção esta presente nos três anos que compunham a formação. Assim, se anteriormente pontuamos o vínculo do professor Frederico Guilherme Gaelzer com a idealização das “Praças de Educação Physica” e dos chamados “Jardins de Recreio”, bem como com o desenvolvimento da “Recreação Publica” em Porto Alegre e a influência que tal relação exerceu na constituição do programa voltado aos “Cursos Intensivos de Educação Physica”; tal aspecto, também, parece ter inspirado Gaelzer na elaboração do programa voltado aos cursos complementares.

De outro modo, esta distinção entre a “parte formal” e a “parte recreativa” pode ter sido inspirada na própria estrutura adotada nos Estados Unidos, para organização da Educação Física. Conforme registrou Marinho (1956, p. 149), no referido país este saber compreendia três partes gerais: “Educação Higiênica, Educação Física e Desportos Recreativos”. Independentemente de onde tenha partido as motivações de Gaelzer para o estabelecimento de tal estrutura de ensino, a divisão do documento norteador em duas partes pressupunha distinções em seus conteúdos, assim como no modo como estes seriam conduzidos às “classes de Educação Physica”.

Observamos que, enquanto a “parte formal” congregava práticas, em sua maioria, portadoras de características gímnicas e, portanto, mais dirigidas e controladas; a “parte recreativa” era composta por jogos mais livres. Aliás, importa ressaltarmos que, ao focalizarmos ambas as estruturas de conteúdos observamos que, com exceção dos jogos qualificados como “organizados” e “em circulo”, alocados na primeira parte do programa; as demais práticas dessa natureza ficaram posicionadas na segunda seção, ou seja, “na parte recreativa”. Junto desses, ainda se incluíam as “ocupações externas”.

Esta subdivisão e, especialmente, o conteúdo alocado em cada uma das partes do programa em questão, nos levou a refletir que, possivelmente, o “jogo” foi considerado por Gaelzer como um sucedâneo das atividades formais. Para melhor compreendermos a composição do programa, bem como as possíveis relações que ambas as partes constituíam, buscamos focalizar, de modo particular, cada uma das

estruturas. Iniciamos por considerações acerca de sua “parte formal”, a qual é apresentada no quadro disposto na sequência.

A “parte formal”, nos três anos que compunham o curso complementar era composta por “exercícios de ordem”, “exercícios de atenção”, “exercícios de callistenia”, “exercícios de respiração e relaxação” e “bailados do folk-lore”. Os “jogos organizados” estavam presentes no segundo e terceiro anos de curso. Por sua vez, os “jogos em círculo” e “vózes de commando”, inseriam-se apenas no primeiro ano do curso complementar (GAELZER, 1929b, p. 3-8).

Os “exercícios de ordem”, “exercícios de atenção” e “vózes de commando”, compartilhavam sentidos e finalidades, especialmente por estarem relacionados à prática de marchas, evoluções e corrida. Além disso, ao observarmos o programa disposto aos dois primeiros conteúdos mencionados, notamos certa progressão no que se referia ao grau de complexidade dos exercícios propostos. Assim, se no primeiro ano os “exercícios de ordem” compreendiam “posições fundamentais de atenção e descanso”, formaturas em linhas, colunas e círculo, no segundo ano, elencava-se a composição de formaturas em grupos maiores, marchas e evoluções combinadas, além de estratégias para “obtenção de ordem aberta”. Tal conteúdo, no terceiro e último ano do curso, constituía-se do aprendizado de “novos methodos de formatura”, além das chamadas “marchas ornamentaes com evoluções figuradas.” (GAELZER, 1929b, p. 3-8).

Quadro 10 – Parte formal do programa de *Educação Physica* (1929)

PROGRAMA DE <i>EDUCAÇÃO PHYSICA</i> PARA A ESCOLA NORMAL DE PORTO ALEGRE E ESCOLAS COMPLEMENTARES DO ESTADO		
DA PARTE FORMAL		
1º ANO	2º ANO	3º ANO
<u>Exercícios de ordem</u> : posições fundamentaes de atenção e descanso. Formaturas em linha, em columna, em circulo, etc. Marchas e evoluções simples.	<u>Exercícios de ordem</u> : diversas formaturas com grupos maiores. Varias marchas e evoluções combinadas. Alguns meios e maneiras para a obtenção da ordem aberta.	<u>Exercícios de ordem</u> : nóvos methodos de formatura. Marchas ornamentaes com evoluções figuradas.
<u>Exercícios de atenção</u> : numeração corrida, numeração a quatro etc. Alinhamentos: pelos lados, pelo centro e pela frente. Conversões simples: direita, esquerda e meia volta.	<u>Exercícios de atenção</u> : conversões em grupos com os comandos e as formações mais complicadas.	<u>Exercícios de atenção</u> : conversões complicadas com grandes grupos e que requeiram grande atenção. Dos commandos e da direcção geral serão encarregadas os proprios alumnos.
<u>Vózes de commando</u> : vóz de advertencia, vóz de execução, entonações etc.	<u>Exercícios de callisthenia</u> : a divisão da tabella será a mesma do curso anterior augmentando, porem, a sua diffiuldade não somente em sua execução, como tambem para a sua compreensão. No desdobraimento de cada exercicio a demonstração será feita por uma monitora; o exercicio por tempos será por ella acompanhado e o tempo rithmico, em série, terá um acompanhamento musical.	<u>Exercícios de callisthenia</u> : a mesma tabella dos annos anteriores será usada cuidando-se porem de que tenham um grau mais elevado em diffiuldade e de execução. A classe será dividida em grupos e [palavra ilegível] direcção de diversas monitoras. A execução dos exercicios terá os mesmos tempos e quando rithmica terá um acompanhamento musical.
<u>Exercícios de Callisthenia</u> : divisão da tabela: braços e pernas, tronco, lombares, abdominais, dorsaes, equilibrio. Gradação progressiva dos exercicios. Curva natural do esforço requerido. Desdobraimento de cada exercicio: demonstração, exercicio por tempo e exercicio rythmico ou em serie.	<u>Exercício de respiração e relaxação</u> : o mesmo exercicio de respiração será aperfeiçoado. Serão usados nóvos exercicios de relaxação do mesmo systema de Dora Menzler, mais pronunciados e mais efficientes.	<u>Exercícios de respiração e relaxação</u> : serão estudados os varios methodos existentes.
<u>Exercícios de respiração e relaxação</u> : respiração do Surén modificada. Exercicios de relaxação de Dora Menzler.	<u>Bailados do Folk-lore</u> : a tarantella. A Dança do Marinheiro. A Dança da Primavera.	<u>Bailados do Folk-lore</u> : pletyonka (dança russa). Polonaise russa.
<u>Bailados do Folk-lore</u> : Dança do Celleiro. Os sinos de Dunquerque. Dança guerreira tupi.	<u>Jogos organizados</u> : salva ou passa. Descarte. Diversos relevos.	<u>Jogos organizados</u> : diversos relevos, tacapes envenenados, corrida do bastão, evade-bola progressivo.
Jogos em círculo de um ou mais de fundo. Manchas do macaco, do musulmano, da tartaruga, etc.		

Fonte: Elaborado pela autora com base no Programa da “cadeira de Educação Physica” do curso complementar formulado por Frederico Guilherme Gaelzer (GAELZER, 1929b, p. 3-8).

De modo semelhante, os “exercícios de atenção” partiam, no primeiro ano, do aprendizado de distintas numerações e corrida, além de alinhamentos laterais, frontais e centrais, e conversões simples (direita, esquerda e meia volta). No segundo ano, ampliavam-se as conversões, as quais passavam a ser em grupos, sendo, desta forma, mais complexas. Por fim, no último ano prescrevia-se que as conversões seriam realizadas com “grandes grupos”, requerendo “grande atenção”, além de serem conduzidas pelos “próprios alunos”. As “vózes de commando”, previstas para serem desenvolvidas no primeiro ano da formação, compunham-se do aprendizado de comandos de advertência, execução, sendo empregadas por meio de distintas entonações (GAELZER, 1929b, p. 3-8).

A sistematização dos exercícios militares, tais como a marcha, evoluções e corridas, enquanto práticas orientadas ao ambiente educacional esteve no cerne do movimento que alocou a ginástica enquanto disciplina que visava educar o corpo. A referência militar, presente na constituição do movimento ginástico, sugeriu uma reviravolta nas aprendizagens escolares, “fragmentando, orientando e orquestrando”, nas palavras de Vigarello e Holt (2012, p. 415) uma pedagogia. Para os autores, em meados do século XIX, seria “indispensável estabelecer uma disciplina e comandos militares a fim de poder fazer executar ao mesmo tempo a maioria dos exercícios elementares.” (VIGARELLO, HOLT, 2012, p. 415).

No referido contexto, adentraram o ambiente escolar movimentos ordenados e precisos, conformando a classe enquanto “um dispositivo geometrizado”. De modo específico, na França, a ginástica tinha por anseio não apenas o desenvolvimento de forças físicas, mas, especialmente, buscava inculcar nos escolares princípios de postura e disciplina “sem as quais nenhum cidadão pode prestar um verdadeiro serviço à pátria.” (VIGARELLO; HOLT, 2012, p. 469). Na vertente ginástica sueca, preconizava-se anseio semelhante, visto que Pehr Henrick Ling a subdividia em “exercícios de ordem, movimentos de ginástica propriamente ditos e jogos ao ar livre”. Os primeiros, caracterizados como “de ordem”, tinham como função educar a atenção das(os) alunas(os) e acostamá-las(os) à disciplina dos exercícios militares (MORENO, 2003, p. 62-63).

Nos estados alemães, por sua vez, a ginástica emergiu como uma prática corporal que, “além de criar corpos fortes e saudáveis, seria capaz de unir uma nação”. Pedagogicamente, Guts Muths idealizou um sistema, cuja estrutura abarcava a competição e a sistematização de exercícios por ordem de dificuldade.

Tal concepção recebeu, posteriormente, contribuições de Friederich Ludwig Jahn, que buscou inculcar nesta, elementos militares, cívicos e patrióticos (ASSMANN, 2019, p. 35-36). Observamos, por meio dos apontamentos supracitados, que os preceitos militares orientaram a sistematização inicial da ginástica, enquanto elemento disposto à educação escolar, de diferentes nações. O mesmo ocorreu no Brasil, visto que os primórdios desta prática, em terras nacionais, também estão intimamente ligados às instituições militares (CANCELLE, 2013; COSTA, PERELLI E MATARUNA-DOS-SANTOS, 2016).

Compondo a parte formal do programa elaborado aos cursos complementares, ainda figuravam os “exercícios de callistenia” e os “exercícios de respiração e relaxação”. Provavelmente, tais conteúdos compunham a “phase da cadeira de Educação Physica” descrita anteriormente como “gymnastica orthopedica, therapeutica e medica”, sobretudo em razão da característica das práticas listadas ao aprendizado. De modo pontual, os “exercícios de callistenia” eram sistematizados de forma progressiva, ou seja, havia uma graduação com relação à complexidade dos movimentos, os quais, deveriam ser desenvolvidos cuidadosamente, iniciando de forma simples e gradativamente aumentar-se o seu grau de dificuldade. Direccionavam-se, de forma fragmentada, aos “braços e pernas, tronco, lombares, abdominais, dorsaes e equilibrio”. Esta “divisão” conduzia as práticas dos “exercícios callisthenicos” pelos três anos do curso (GAELZER, 1929b, p. 3-8).

Observamos que a sistematização dos “exercícios de callisthenia”, no programa dos cursos complementares, sustentou-se por meio de alicerces pedagógicos e anatômicos. Orientava-se para que se mobilizasse os músculos de forma individualizada, na pretensão de treinar ou mesmo corrigir os corpos. Para Vigarello e Holt (2012, p. 414), esse direcionamento dos exercícios de forma decomposta criou uma ortopedia e tornou os corpos espaços “atravessados por lógicas mecânicas”, cujos atos musculares passaram a ser totalmente pensados segundo seu efeito localizado (VIGARELLO; HOLT, 2012, p. 414).

De modo pontual, as concepções que guiaram Per Henrick Ling na constituição das bases do método sueco de ginástica alocavam, especialmente, a biologia humana e elementos pedagógicos como guias de seu sistema, para além de integrar outros direcionamentos de ordem moral e social, na busca por desenvolver o corpo de forma harmônica. O referido método agrupava os

movimentos em lições, as quais, eram compostas por um ou mais exercícios. De forma reduzida, Moreno (2015) descreveu em seu estudo tal relação, conforme consta abaixo:

1) Introdutórios. 2) Arcoflexões. 3) Movimentos de braços. 4) Movimentos de balanço. 5) Movimentos de escápula. 6) Exercícios abdominais. 7) Movimentos laterais do tronco. 8) Movimentos lentos das pernas. 9) Pulos e saltos e 10) Exercícios respiratórios (MORENO, 2015, p 131).

Tal estrutura guarda similaridades com aquela proposta por Gaelzer, aspecto este que nos permite supor que, provavelmente, a vertente sueca de ginástica também o auxiliou na formulação dos programas voltados aos cursos complementares, do mesmo modo que o fez, naquele orientado aos cursos intensivos. Outro elemento que se torna imperativo de ser sublinhado, refere-se aos “exercícios de respiração e relaxação”. Estes, como podemos visualizar no grupo de conteúdos disposto por Moreno (2015), também compunham o sistema sueco de ginástica. Segundo a autora (2015, p. 131), em descompasso com os preceitos higiênicos, acreditava-se que ao fazer uso adequado dos exercícios respiratórios, os quais promoviam a “eliminação de água pelos pulmões”, suprimia-se a necessidade de banho após as seções, visto que, a evaporação na pele não aumentaria em níveis marcantes.

Contudo, provavelmente, os “exercícios de respiração e relaxação”, presentes no programa do curso complementar, não estavam relacionados, diretamente, aos preceitos suecos. Registramos que tais exercícios orientavam-se por elaborações de Dora Menzler, professora de ginástica alemã que, para além de tal função, também fundou uma escola de formação de instrutores em Leipzig, na Alemanha, no ano de 1908. Além disso, foi autora de diversas obras e dedicou-se ao desenvolvimento de produções especificamente direcionadas à cultura física de mulheres e a dança moderna alemã.

Ainda acerca dos “exercícios de callisthenia” orientava-se que estes fossem demonstrados por monitoras, as quais, deveriam guiar-se por um “tempo rithmico” conduzido, por sua vez, por “um acompanhamento musical.” (GAELZER, 1929b, p. 3-8). Recordemos que o sistema de calistenia era composto por movimentos simples, os quais deveriam ser acompanhados por música ou, se não fosse possível, por um tambor, o qual deveria marcar o ritmo. Direcionado, inicialmente, à

educação de meninas, o referido sistema foi criado por Catherine E. Beecher, que acreditava que a educação física e a educação moral tinham igual importância que a intelectual. Líder do movimento de educação feminina, Beecher fundou o *Hartford Female Seminary*, em *Connecticut*, no ano de 1828, instituição esta que se tornou a “mais famosa instituição feminina de educação superior para mulheres nos Estados Unidos (MARINHO, 1980b, p. 58)

Para concluirmos as considerações sobre a parte formal que compunha o programa do curso complementar, referimos a presença dos “bailados do folk-lore” e dos “jogos em círculo e organizados”. Tais práticas abarcavam manifestações culturais diversas, como danças tradicionais de distintas regiões do país, além de expressões rítmicas de outros lugares do mundo, tais como a “tarantela (Itália)”, a “pletyonca” e a “polonaise russa” (Rússia). Ainda, notamos uma diversidade na composição dos jogos, os quais envolviam diferentes formações. A presença dos mencionados conteúdos ligava-se, provavelmente, a primeira “phase” da *Educação Physica* pontuada por Gaelzer - “Jogos e folguedos, livres e controlados, inclusive danças” - e, ao que parece, também compartilhava sentidos com a última – “Representações culturais, posturas e gymnasticas”.

Na sequência, passamos a tratar, de modo específico, da “parte recreativa” que compunha o programa de *Educação Physica*, formulado aos cursos complementares do estado, no ano de 1929. Com o intuito elucidativo, mencionamos que do mesmo modo que a “parte formal”, a “parte recreativa” compunha os três anos de formação. Ambas as partes, portanto, partilhavam espaço no programa, embora não tenhamos conseguido apontar com maior precisão, como se dava a organização de ambas, durante as “classes de Educação Physica” propriamente ditas. Na sequência apresentamos, em formato de quadro, a “parte recreativa” do programa.

Presente nos três anos que compunham o curso complementar, esta parte era composta pelos mesmos grupos de conteúdos, a saber: “jogos de atenção”, “jogos suffocantes”, “jogos esportivos”, “jogos athleticos” e “ocupações externas” (GAELZER, 1929b, p. 3-8). Conforme sinalizamos, tais práticas eram permeadas por características menos engessadas, se comparadas àquelas da “parte formal”, embora possuíssem contornos bem delimitados no documento programático. Os “jogos de atenção” compreendiam atividades como “cara e coroa”, “general manda” e, conforme anunciou o programa, “outros de mesmo alcance”. Pertenciam a este

grupo jogos que solicitavam “reacção rapida ao commando” e, à medida com que as(os) alunas(os) fossem se aproximando da conclusão da formação, ou seja, do terceiro e último ano do curso, elas(es) mesmas(os) deveriam tomar “parte na direcção” dos jogos. Prezava-se pelo desenvolvimento de certa autonomia por parte das(os) alunas(os).

Quadro 11 – Parte recreativa do programa de *Educação Physica* (1929)

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PHYSICA PARA A ESCOLA NORMAL DE PORTO ALEGRE E ESCOLAS COMPLEMENTARES DO ESTADO		
DA PARTE RECREATIVA		
1º ANO	2º ANO	3º ANO
<u>Jogo de atenção:</u> cara e coroa, general manda e outros do mesmo alcance.	<u>Jogos de atenção:</u> novos jogos que requeiram uma reacção rapida ao commando.	<u>Jogos de atenção:</u> mais jogos exigindo-se que todos os alumnos tomem parte na direcção dos mesmos.
<u>Jogos suffocantes:</u> descarte, barra simples e composta, sigam o guia, bola de linha, etc.	<u>Jogos suffocantes:</u> relevos variados com implementos ou sem elles.	<u>Jogos suffocantes:</u> relevos, empregando grupos, como unidades.
<u>Jogos esportivos:</u> evade-bola, bola de volley, bola de capitão e newcomb.	<u>Jogos esportivos:</u> evade-bola, bola de volley, bola de capitão, newcomb, cage-ball, basket-ball.	<u>Jogos esportivos:</u> todos os jogos dos cursos anteriores e mais o jogo de base-bola.
<u>Jogos Athleticos:</u> saltos de altura e distancia. Corrida de 50 metros. Arremessos de dardo e disco.	<u>Jogos athleticos:</u> saltos, corridas, arremessos.	<u>Jogos athleticos:</u> o estudo das organizações athleticas.
<u>Occupações externas:</u> frequencia obrigatoria a um Jardim de Recreio, Club de Tennis ou Club de Remo e Natação. Os alumnos até a idade de 18 annos terão de frequentar algum Grupo de Escoteiros.	<u>Occupações externas:</u> alem das classes formaes da escola deverão todos os alumnos ocupar-se no minimo durante duas horas na semana em actividades externas: natação, tennis ou excursões. Os rapazes até a idade de 18 annos deverão participar das actividades dos escoteiros.	<u>Occupações externas:</u> todo alumno deverá ocupar-se no minimo durante duas horas na semana com actividades externas, como sejam: frequencia a um Jardim de Recreio, jogando tennis, participando de um Club de natação ou fazendo excursões. Os rapazes até a idade de 18 annos deverão tomar parte activa em algum grupo de escoteiros.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Programa da “Cadeira de Educação Physica” do curso complementar formulado por Frederico Guilherme Gaelzer (GAELZER, 1929b, p. 3-8)

Os “jogos suffocantes”, por sua vez, pareciam sugerir algum nível de esforço quando realizados. Entretanto, não foi possível explanarmos com maior precisão quais as práticas o compunham, visto a brevidade de informações oferecidas sobre estes, no programa em questão. Na sequência, Gaelzer listou os chamados “jogos esportivos”. Estes compunham-se, no primeiro ano do curso, das práticas de “evade-bola, bola de *volley*, bola de capitão e *newcomb*”. No segundo ano, acrescentava-se

às supracitadas, o *cage-ball* e o *basket-ball* e, por fim, no último ano de formação, para além das mencionadas ainda constava a prática do *base-bola*.

Como traçado comum de tais jogos, destaca-se a grafia em língua inglesa, o que pode sugerir certa influência do sistema americano, na formulação do programa em questão. Lembremos que o professor Gaelzer, para além de realizar uma formação nos Estados Unidos, também atuou enquanto professor da *Ray Elementary School*, na cidade de Chicago⁵⁷, estado de Illinois (VICARI, LYRA, MAZO, 2021). Provavelmente, a experiência de cinco anos no referido país, o inspirou na estruturação do programa dos cursos complementares, inserindo práticas que já haviam se instalado com maior adensamento naquele país, tais como *volley* e o *basket-ball*, assim como o *newcomb* (jogo introdutório ao voleibol) e o *cage-ball* (jogo pré-desportivo).

Nos Estados Unidos, diferentemente de países da Europa, não se desenvolveu um sistema de ginástica, mas, sim, inicialmente, incorporaram-se os jogos e as práticas de desportos trazidos pelos colonizadores. Segundo Marinho (1980b, p. 55), no início do século XIX “os jovens praticavam futebol, cricket e muitos outros jogos”. No que concerne ao ensino escolar, o autor sugere que “era crença popular” alegar que o “lugar dos exercícios físicos e jogos devia ser fora das horas de aula e que não eram necessários os professores, pois o instinto do jogo seria suficiente.” (MARINHO, 1980b, p. 56). Consequentemente, as atividades atléticas e os jogos seriam conduzidos pelos próprios estudantes.

Contudo, após a Guerra Civil americana (1861-1865), conformou-se um movimento que viria a ser conhecido, posteriormente, como sistema americano. Este, constituiu-se a partir da educação física, a qual abarcava a prática constante da “ginástica nos grupos turner⁵⁸, nos clubes atléticos, nas Associações Cristãs de Moços, na introdução do treinamento físico obrigatório nas instituições educacionais, na popularidade dos desportos ao ar livre, e na organização de *play-grounds*”. Posteriormente, com a expansão deste domínio, incluíram-se, ainda, conhecimentos

⁵⁷ Conforme evidenciado por Silva (2017, p. 203), a cidade de Chicago, onde localizava-se a *Young Men's Christian Association* (YMCA) onde Frederico Guilherme Gaelzer estudara foi destacada como aquela que possuía um dos programas recreativos mais renomados dos Estados Unidos.

⁵⁸ A inserção da ginástica alemã nos Estados Unidos esteve vinculada à presença do Dr. Charles Beck que, juntamente com Charles Follen – proeminente ginasta alemão – foram obrigados a abandonar a Alemanha quando Jahn foi preso. Chegaram aos Estados Unidos no ano de 1824. Conforme ressalta Marinho (1980b), dois meses após a chegada, Beck foi contratado pela “Round Hill School” como professor de Ginástica e Latim. Charles Follen, por sua vez, tornou-se professor de alemão na Universidade de Harvard (MARINHO, 1980b, p. 57).

de “antropometria, higiene, educação sanitária, inspeção médica, aulas de nutrição, escolas ao ar livre, e instruções de primeira qualidade.” (MARINHO, 1980b, p. 57).

Para além dos supracitados, Gaelzer ainda incluiu os “jogos athleticos”. Estes compunham-se, durante o primeiro ano, das práticas de “saltos de altura e distancia”, além de “corrida de 50 metros” e “arremessos de dardo e disco”. No segundo ano da formação, o programa destacou apenas a presença de “saltos, corridas e arremessos” e, no terceiro e último ano do curso, orientava-se para o “estudo das organizações athleticas”. Ao observarmos a supracitada relação de conteúdos pontuamos que, provavelmente, ao referir-se aos “jogos athleticos”⁵⁹, Gaelzer acenava para a introdução de práticas próprias do atletismo, no programa voltado à formação complementar do estado.

Acerca desta prática, adjetivada por Gaelzer como “athletica”, podemos pontuar que, provavelmente, sua inserção no documento normativo esteve vinculada aos preceitos sustentados pela ginástica alemã. Na investigação de Assmann (2019), a autora evidencia, citando Pfister (2011) que, Jahn, para além de ter idealizado os primeiros aparelhos ginásticos, também “introduziu jogos e exercícios populares (*volkstümliche Übungen*)”, os quais, “condizem com exercícios de atletismo e natação.” (ASSMANN, 2019, p. 36-37). Assim sendo, a autora menciona que, a partir da ginástica alemã, desencadearam-se outras práticas esportivas, tais como o atletismo⁶⁰, o qual congregava, por sua vez, corrida, saltos, levantamentos, escaladas, esgrima, natação e lutas, para além da ginástica propriamente dita (ASSMANN, 2019).

Elementos vinculados à ginástica alemã também puderam ser pontuados no último conjunto de conteúdos que compunha a “parte recreativa” do programa. Denominado “ocupações externas”, este grupo de conteúdos orientava que, durante o primeiro ano, ocorresse “frequencia obrigatoria a um Jardim de Recreio,

⁵⁹ Dentre os elementos constituintes da modelagem da Associação Cristã de Moços (ACM) circulantes no Brasil, Silva (2017, p. 135), destaca que o termo “athletics” englobava um conjunto de esportes como atletismo, futebol americano, baseball, basquetebol, voleibol, handebol, tênis. O uso desse termo, segundo a autora, permite compreender a multiplicidade de práticas que poderiam constituir o termo em português “jogos atléticos”, por vezes presente nas publicações do periódico oficial das ACM’s no Brasil.

⁶⁰ Torna-se imperativo registrarmos que, a primeira competição de ginástica alemã do país que contemplou, também, práticas vinculadas ao atletismo, ocorreu em Porto Alegre, no ano de 1896. Tais competições também passaram a ser realizadas em diferentes cidades do estado, “especialmente naquelas que congregavam grande contingente de imigrantes alemães.” (MAZO, 2003; ASSMANN; MAZO, 2017, p. 500).

Club de Tennis ou Club de Remo e Natação”. Acrescentava-se que “os alunos até a idade de 18 anos terão de frequentar algum **Grupo de Escoteiros**”. No segundo ano, reiterava-se para a importância dos “rapazes até a idade de 18 anos” frequentar “**atividades dos escoteiros**”, além de indicar que, para além das classes formais da escola deveriam “todos os alunos ocupar-se no mínimo durante duas horas na semana de actividades externas: natação, tennis ou excursões”. No terceiro e último ano do curso, tais orientações eram reafirmadas (GAELZER, 1929b, p. 3-8, grifos nossos).

Percebemos, inicialmente, o anseio de Gaelzer para que os alunos e alunas do curso complementar experienciassem práticas em ambientes externos àquele da instituição educacional. Orientava que frequentassem os Jardins de Recreio e Clubes e, especificamente aos alunos meninos, indicava que também se dedicassem às atividades dos escoteiros. Podemos refletir que, por um lado, o envolvimento das(os) alunas(os) nesses ambientes oportunizaria o aprendizado de práticas que não eram ofertadas, de modo programático, no interior da Escola Normal de Porto Alegre e nas demais Escolas Complementares do estado. Por outro lado, podemos considerar também que, tais vivências favoreceriam a posterior inserção das(os) alunas(os) nesses espaços enquanto professoras(es) e instrutoras(es), visto que, conforme sinalizado anteriormente, durante fins da década de 1920, ampliaram-se significativamente os espaços de atuação daquelas(es) que se especializavam em *Educação Physica*, extrapolando o ambiente das escolas elementares.

Dentre as “ocupações externas” indicadas por Gaelzer, focalizamos particularmente naquela que se refere às atividades intrínsecas aos grupos de escoteiros. Estudos apontam que o primeiro grupo de escoteiros do Brasil foi instituído em Porto Alegre, por Georg Black, no ano de 1913 (LYRA; MAZO, 2010b; ASSMANN, 2019; QUITZAU, 2019). Professor de ginástica alemã, Georg Black chegou à Porto Alegre no ano de 1902 e filiou-se à associação esportiva “mais antiga e de maior destaque do Rio Grande do Sul” na época: a “Turnerbund”, atual Sociedade Ginástica de Porto Alegre, 1867 (LYRA; MAZO, 2010b, p. 967).

Para Mazo e Lyra (2010b, p. 973), o anseio de Georg Black por instituir um grupo de escoteiros pode ter ocorrido em razão da proximidade deste movimento com o “turnen”, visto que “as atividades que ele ministrava aos escoteiros eram muito semelhantes” a esta. Além disso, Quitzeu (2019) apontou que umas das

particularidades nos grupos de escoteiros que foram organizados no Rio Grande do Sul é que estes mantinham relações muito mais consistentes com grupos da Alemanha do que com demais grupos de escoteiros criados em outras regiões do Brasil. Tais indícios sugerem uma relação estreita entre as práticas do escotismo com a ginástica alemã. Além disso, torna-se importante explicar que o envolvimento com o escotismo era considerado um complemento ao ensino escolar, o que justifica, de certa forma, a orientação disposta por Gaelzer, no programa dos cursos complementares do estado (ASSMANN, 2019; QUITZAU, 2019).

Para além do escotismo, outras práticas que podem guardar influências da ginástica alemã são os chamados “pic-nics, excusões e raids escolares”, que compunham a “phase” seis do programa voltado aos cursos complementares. Conforme investigação de Assmann (2019, p. 57), as *Turnvereine*, como denominavam-se as Sociedades de Ginástica, promoviam atividades culturais para além das aulas de ginástica propriamente ditas. Dentre essas atividades, a autora (2019, p. 57) cita as *Fahrtturnen*, que consistiam em “excursões para diferentes locais, geralmente, mais longas que os passeios”. Para Quitzau (2019, p. 19), os passeios a pé e excursões objetivavam, nas Sociedades de Ginástica Alemãs, “ensinar os jovens a conhecer e amar a pátria que os havia acolhido”.

Para concluir nossas considerações acerca do programa dos cursos complementares, destacamos as prescrições direcionadas, especificamente, aos exames, as quais são apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 12 – Exames do programa de *Educação Physica* (1929)

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PHYSICA PARA A ESCOLA NORMAL DE PORTO ALEGRE E ESCOLAS COMPLEMENTARES DO ESTADO		
DOS EXAMES		
1º ANO	2º ANO	3º ANO
<u>Da prova oral:</u> correr 50 metros, saltar em distancia e arremessar uma bola n.º 8.	<u>Da prova oral:</u> equilibrar-se em uma distancia de 5 metros. Uma vez suspenso fazer 10 flexões abdominais. Arremessar uma bola n.º 8 – 10 metros.	<u>Da prova oral:</u> equilibrar-se a uma distancia de 5 metros. Uma vez suspenso fazer 15 flexões abdominais. Arremessar uma bola n.º 8 – 13 metros.
<u>Da prova escripta:</u> organizar uma tabella de exercicios callisthenicos, com um exercicio modelo, para cada grupo.	<u>Da prova escripta:</u> organizar uma tabella de exercicios callisthenicos com dois exercicios modelos para cada grupo.	<u>Da prova escripta:</u> organizar uma tabella de exercicios callisthenicos com tres exercicios modelos para cada grupo.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Programa da “Cadeira de Educação Physica” do curso complementar formulado por Frederico Guilherme Gaelzer (GAELZER, 1929b, p. 3-8)

Conforme consta, os exames eram subdivididos, nos três anos da formação, em “prova oral” e “prova escrita”. Ao nos atentarmos às descrições de cada uma das partes, observamos que os apontamentos vinculados à “prova oral”, referiam-se, muito mais, a uma avaliação de viés prático, que propriamente verbal. Deste modo, as(os) alunas(os) eram avaliadas(os), durante o primeiro ano, através de provas de corrida, salto e arremesso. No segundo ano, desejava-se que as(os) alunas(os) do curso complementar conseguissem equilibrar-se, além de serem capazes de realizar exercícios de abdominais e arremessar uma bola em uma determinada distância. Para o terceiro e último ano de curso, solicitava-se a execução das mesmas práticas alocadas nos exames do segundo ano, contudo, tornavam-se mais complexas.

Para além desses, os exames ainda abarcavam uma “prova escrita”. Estas, por sua vez, direcionavam-se, resumidamente, a organização, em uma tabela, de “exercícios callisthenicos”. Assim, as(os) próprias(os) alunas(os) deveriam formular uma seção de calistenia, utilizando progressivamente, um, dois e três “exercícios modelos para cada grupo”. As práticas avaliadas nos exames, deste modo, também podem nos indicar o grau de importância que estas detinham perante as demais que compunham o programa em questão, ou seja, tão significativo como aprendê-las durante as “classes de Educação Physica”, estava a necessidade de demonstrar que o conhecimento havia sido, de fato, consolidado através da realização dos exames.

Diante das considerações pontuadas a partir da análise aos pormenores que compuserem os programas dispostos ao “Curso Intensivo de Educação Physica” e aos Cursos Complementares do estado, tornou-se possível compreendermos, de modo mais consistente, a oposição de Gaelzer ao que ele denominou de “exclusivismo de autores” ou mesmo de “fanatismo de escolas”. Este posicionamento, por sua vez, estava intimamente relacionado à sua concepção de “sistema moderno de Educação Physica”. Por meio da estrutura de conteúdos elencada em cada um dos documentos normativos analisados, tornou-se possível elucidarmos que o “sistema moderno” a que Gaelzer se referia parecia voltar-se a constituição de uma “cultura physica” ampla, cujas características demonstravam um ecletismo de concepções que, de certa forma, traduziam suas próprias experiências na *Educação Physica*.

Embora não tenhamos localizado, nos documentos consultados, uma menção explícita aos métodos que compuseram ambas as estruturas de ensino, intentamos

identifica-los pela verossimilhança (PESAVENTO, 2006). Tais ideias, para além de comporem a bagagem de experiências e práticas culturais do professor Frederico Guilherme Gaelzer, também circulavam no contexto cultural sul-rio-grandense e eram sustentadas, nesse lugar particular, por meio de grupos específicos, cujas práticas – sociais, culturais e esportivas – coexistiam em uma constante troca de influências e construções socioculturais. Havia, portanto, para além de uma circularidade de métodos e práticas - alocados no contexto cultural em questão por meio de mediadores culturais - uma dimensão transformativa, a qual “reconstruía representações”⁶¹, a partir do momento em que estas eram dispostas à novas estruturas, como ocorreu na construção de ambos os programas (GRUZINSKI, 2001).

A referida circularidade de práticas também nos permitiu refletir acerca do emprego da noção de “mestiçagem”. Embora tenha sido cunhado sob uma conotação um tanto negativa durante o período colonial, no tempo presente, o conceito de “mestiçagem” passou a abarcar movimentos que envolvem encontros culturais capazes de gerar novas configurações, sendo, por vezes, empregado através da expressão “cruzamento cultural”. Na obra organizada por Silvia Capanema, Quentin Deluermoz, Michel Molin e Marie Redon, intitulada “*Du transfert culturel au métissage: concepts, acteurs, pratiques*”, publicada no ano de 2015, distintos textos lançaram-se ao desafio de compreender as dinâmicas complexas que envolvem a noção de “mestiçagem”. Imbuídos pelo anseio de tornar tal pressuposto operativo nas ciências sociais, os escritos intentaram comparar o uso do referido conceito com outros relativamente próximos (CAPANEMA; DELUERMOZ; MOLIN; REDON, 2015). Neste sentido, as “construções socioculturais” apontadas na tese, as quais acolheram práticas sociais, culturais e esportivas, no contexto sul-rio-grandense particularmente analisado, também podem ser empregadas à luz do mestiço.

Assim como Gaelzer pareceu querer alinhar uma estrutura e dispor conteúdos semelhantes e/ou complementares à formação de professoras(es) primárias(os) e a posterior especialização destes em *Educação Physica*, também conduziu uma

⁶¹ O conceito de “reconstrução” é tomado emprestado de Peter Burke, cujas explicações sugerem que seria indicado “falar de reconstrução de tradições, mais do que invenção, uma vez que o que acontece não é a criação a partir do nada, mas uma tentativa de bricolagem, de colocar material velho em novos usos ou de fazer novas declarações a partir de velhas palavras (BURKE, 2009, p. 157-158).

significativa ampliação de saberes, os quais, provavelmente, norteavam sua concepção de “sistema moderno” que, por sua vez, atenderia à demanda de uma “vida moderna”. Neste particular, ao analisarmos ambos os programas de ensino em questão, tornou-se possível pontuarmos certa redefinição dos sentidos intrínsecos à *Educação Physica*. Se até o início da década de 1920 demarcamos, no primeiro capítulo desta investigação, um direcionamento deste saber à correção e ao endireitamento dos corpos, sobretudo através de práticas da *Gymnastica* e dos discursos da *Hygiene*; a partir do ano de 1929, demarcamos um rearranjo de tais intenções. Sinalizamos a inclusão de exercícios de “respiração e relaxação”, bailados, jogos, inclusive aqueles denominados por Gaelzer como “suffocantes” e “athleticos”, os quais remetem a práticas esportivas, antes ausentes dos programas.

A supracitada reconfiguração, provavelmente, esteve correlacionada em alguma medida, às mudanças educacionais em voga durante o período, especialmente àquelas conduzidas pelos discursos provindos do movimento da Escola Nova e, pontualmente veiculados pelas produções da Associação Brasileira de Educação (ABE). Neste particular, Meily Assbú Linhales, em sua obra intitulada “A escola e o esporte: uma história de práticas culturais”, publicada no ano de 2009, buscou compreender o processo que levou a inserção de práticas esportivas nas escolas, durante as décadas de 1920 e 1930 analisando, para tanto, as produções ligadas à Seção de Educação Física e Higiene da ABE.

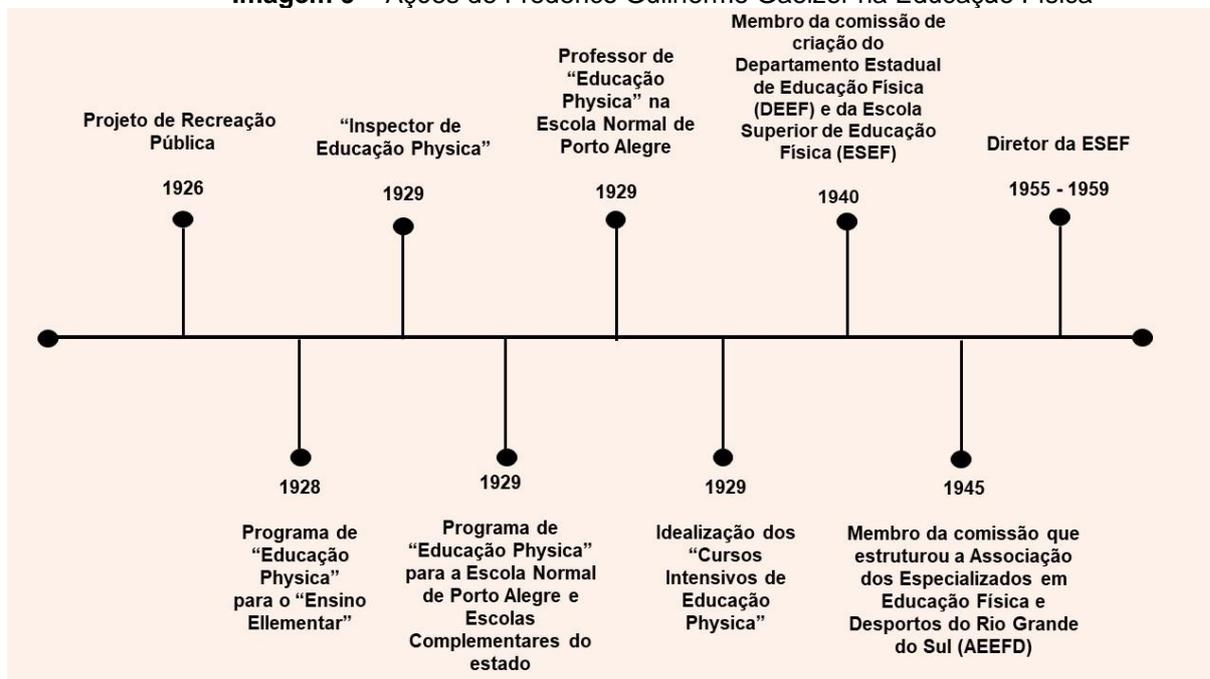
Deste modo, Linhales (2009) sugeriu que os jogos e os esportes foram inseridos no contexto escolar do período, sendo interpretados enquanto ferramentas de educação do corpo integrantes, por sua vez, de um projeto de modernidade que circulava em contexto nacional. Contudo, enfatizou que tal representação não era adotada de forma hegemônica no interior da ABE, visto que, determinados grupos consideravam o esporte como um lugar de vícios (LINHALES, 2009). Essa relação entre o esporte enquanto prática escolar e sua articulação aos ideais de modernidade alocados no contexto político, social e cultural do país, durante a década de 1930, serão melhor delineados no subcapítulo seguinte.

Retomando os aspectos que emergiram pontualmente de nossas análises demonstramos, na imagem que segue, os distintos espaços que Gaelzer ocupou, a partir dos quais conduziu medidas, cujas influências contribuíram de sobremaneira para o desenvolvimento da *Educação Physica* no estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, demarcamos inicialmente o ano de 1926, pois, foi quando registramos o seu

envolvimento inicial com projetos vinculadas à Recreação Pública, na cidade de Porto Alegre/RS; e como marco final delimitamos 1959, último ano em que esteve à frente, como diretor, na Escola Superior de Educação Física (ESEF) - instituição esta tratada nos subcapítulos seguintes da tese.

Deste modo, a imagem disposta, para além de apresentar os caminhos por nós já percorridos na presente investigação, também anuncia nossos passos posteriores. Estes encontraram pelo percurso novas ações mediadas por Gaelzer e que, do mesmo modo, ressoaram na constituição de elementos que integraram o cenário da *Educação Physica*, no estado do Rio Grande do Sul.

Imagem 9 – Ações de Frederico Guilherme Gaelzer na Educação Física



Fonte: Elaborado pela autora.

Se para a História Cultural o professor Frederico Guilherme Gaelzer figurou enquanto um "mediador cultural", visto suas contribuições no sentido de (re)elaborar, difundir e compartilhar representações e práticas culturais, para a História das Disciplinas Escolares suas ações em prol do desenvolvimento de uma "base" de conteúdos para ambas as formações fornece um **"mapa cognitivo da influência curricular"** (ou, mais basicamente, "as regras do jogo") (GOODSON, 2020, p. 132, grifos nossos). Para Goodson (2020, p. 132, grifos nossos), as chamadas "regras do jogo" compõem os fatores internos do sistema educacional, dentre os quais, sublinha o conceito de **"invenção"** de uma disciplina.

Conforme sua explanação, em um “modelo de evolução disciplinar, os primeiros estágios se concentram em funções pedagógicas e utilitárias.” (GOODSON, 2020, p. 132). Na sequência, citando Westbury (1984), Goodson (2020, p. 133) afirma que as “invenções podem se originar com os próprios educadores experimentando novas ideias ou práticas”. De certa forma, o traçado do presente subcapítulo de resultados buscou mostrar justamente essa relação firmada entre as experiências de Gaelzer em distintos lugares e contextos culturais, e o quanto estas conformaram suas concepções na formulação dos programas voltados aos cursos complementares e aos “Cursos Intensivos de Educação Physica”.

Ao moldar elementos oriundos de diferentes espaços, dispô-los em outra estrutura e emprega-los ao contexto sul-rio-grandense, Gaelzer “inventou”, conforme sugeriu Goodson (2020, p. 132), “reconstruiu”, nas palavras de Burke (2009), ou mesmo conduziu processos sociais, culturais e esportivos, por meio de práticas de mestiçagem, como sustentaram Capanema; Deluermoz; Molin e Redon (2015). Deste modo, ao abarcar novos usos e conformar, conseqüentemente, uma identidade distinta daquela disposta no contexto cultural do qual eram oriundas, assentimos nossa compreensão sobre a circularidade de práticas presentes na formação e na especialização do professorado do estado, durante o contexto em questão.

Por fim, torna-se imperativo registrarmos que, intrínseco a esta formulação sinalizamos uma ampliação dos espaços de atuação profissional. Assim, se antes a formação obtida via cursos complementares apresentava as escolas elementares como a possibilidade mais latente de inserção profissional, a partir da criação dos “Cursos Intensivos de Educação Physica”, novos caminhos puderam ser vislumbrados, especialmente no que se refere aos espaços extraescolares. As “Praças de Desportos” ou “Praças de Educação Physica”, juntamente aos “Jardins de Recreio” instalados nestes locais, apresentaram-se como possíveis direcionamentos de atuação. Para além desses, incluíram-se ainda os clubes que também admitiam o professorado primário especializado em *Educação Physica*.

No subcapítulo que segue buscamos focalizar de modo particular o engendramento de ações, sobretudo de cunho político e social, que assolaram o país durante a década de 1930 compreendendo, na medida do possível, como tais aspectos ressoaram no estado do Rio Grande do Sul e, particularmente da organização da *Educação Physica* como disciplina. A partir da composição de

distintos elementos, apontamos dinâmicas que, combinadas, estabeleceram novas interpretações, reconstruções e remodelações culturais, cujas aspirações ecoaram no estabelecimento das bases para a criação de uma instituição de ensino superior, voltada à formação e à especialização de professoras(es) primárias(os) em Educação Física, a partir de 1940.

4.2 DINÂMICAS CONTEXTUAIS EXTERNAS E A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISCIPLINA

Através de estudos históricos, podemos começar a vislumbrar a importância não apenas da retórica da reforma, mas das continuidades do currículo [...]. Precisamos entender continuidade e mudança dentro de cada contexto histórico em que estão incorporadas e enraizadas (GOODSON, 2020, p. 20).

No excerto em evidência, desprendido da produção de Goodson (2020), sobre “Aprendizagem, currículo e política de vida”, orienta-se sobre a necessidade de se compreender os processos de “continuidade e mudança” curricular a partir de um contexto histórico particular. Distantes de serem declarações atemporais e invariáveis de conteúdo, as disciplinas escolares e mesmo as acadêmicas, estão em um fluxo constante e, portanto, o autor sugere direcionar uma investigação histórica que apresente os motivos e ações por trás da apresentação e promoção de saberes. Assim, se por um lado, podemos considerar que as mudanças na configuração de um currículo nos fornecem um indicativo crucial e valioso das intenções e objetivos sociais e políticos; o contrário também pode ser verdadeiro, ou seja, a partir do reconhecimento dos anseios que permeavam as convicções políticas e sociais de determinado período, podemos reconhecer inferências destas, no interior das práticas disciplinares propriamente ditas.

Para além de tais direcionamentos, as produções de Goodson (1990; 2020) nos conduziram a pensar a história das disciplinas a partir do envolvimento de sujeitos particulares, vinculados a determinado saber. Estes, segundo o autor, atuam em um determinado contexto social, onde também se sucede a constituição histórica do campo disciplinar no qual estão ligados. Entrelaçadas, tais noções – a do indivíduo, a do contexto e a da disciplina - determinam a abordagem teórica sustentada por Goodson (2020). Particularmente, nesta dinâmica, coexistem o que o autor denomina de “assuntos internos” e “relações externas” que, embora

comportem a presença de distintas influências, ambas se relacionam na constituição de um campo disciplinar, através de processos de negociação, favorecendo ou não a emergência e a promoção de um saber (GOODSON, 2020, p. 132-134).

No subcapítulo anterior evidenciamos a presença de elementos internos, os quais atuaram na elaboração, difusão e compartilhamento de práticas culturais vinculadas à disciplina de Educação Física. Concentrando-se, sobretudo, em funções pedagógicas e utilitárias, o conceito de “invenção” empregado sustentou os estágios iniciais de evolução da disciplina, sendo esta também conformada no Rio Grande do Sul a partir da atuação de um sujeito particular. No presente tópico de resultados, invertemos a ampulheta e intentamos trazer ao diálogo aspectos ligados as relações externas, as quais também operaram de modo significativo na promoção da Educação Física enquanto disciplina e, posteriormente, como área de especialização do professorado primário.

Goodson (2020) sugere que as forças externas atuam de diferentes formas em uma dinâmica disciplinar, podendo orientar a formulação de novos conteúdos, funções e mesmo atividades que a escola enquanto instituição social deve manter-se envolvida na busca por atrair suporte e legitimação. Ademais, conforme aponta o autor, uma disciplina apenas alcança notoriedade quando atende aos anseios sociais circulantes no contexto no qual aloca-se. Diante do exposto, buscamos demarcar neste subcapítulo, como aspectos da dinâmica externa - política e social - abalizada no país a partir da década de 1930, ressoaram na promoção da Educação Física enquanto disciplina, na formação do professorado primário do Rio Grande do Sul.

Por “promoção” compreende-se a “percepção da possibilidade” de obtenção “de melhorias básicas no *status* e função ocupacional.” (GOODSON, 2020, p. 137). Deste modo, os processos de manutenção e estabilidade de uma disciplina, também levam a promoção desta como conhecimento conveniente a ocupar um lugar junto às demais disciplinas no currículo. Neste caminho, focalizamos especialmente em aspectos da “retórica” da promoção da Educação Física como disciplina escolar. Elementos vinculados à “realidade” da prática disciplinar propriamente dita, foram tangenciados na medida do possível, visto a ausência de documentos escolares empíricos para acesso a esta esfera de análise.

Para Goodson (2020, p. 93), a dicotomia entre “retórica” e “realidade” é um dos “mais profundos desafios” para a escrita de histórias disciplinares,

especialmente em razão da necessidade de os historiadores sustentarem suas análises em documentos históricos. Assim sendo, buscamos lançar algumas miradas interpretativas acerca desta última, na busca por extrair possíveis elementos que compunham as práticas da Educação Física, no contexto e tempo pesquisados. Ao mesmo tempo, reconhecemos que ao utilizarmos como aporte documental, neste subcapítulo, também informações presentes em publicações de jornais e revistas da época, assumimos o risco de focalizar formulações discursivas carregadas de intensões e interesses estabelecidos pelos sujeitos desta dinâmica social.

Durante o período compreendido entre os anos de 1930 e 1945, medidas de caráter social, político e cultural, destinadas à (re)construção da sociedade brasileira foram engendradas. A constituição de um novo projeto nacional abarcava, primeiramente, a consolidação de um poder central, o qual fora esboçado em 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao cargo de presidente da República Federativa do Brasil, e confirmado em fins de 1937, com a instituição do Estado Novo (1937-1945). Esse decurso, também denominado de Era Vargas (1930-1945), instituiu no país um “centro de decisões com considerável autonomia”, a partir do qual desenvolveram-se ações voltadas à diferentes âmbitos (CORSETTI; KISTEMACHER; PADILHA, 2007, p. 176).

De modo específico, as políticas educacionais receberam um olhar atento dos dirigentes políticos do período, principalmente por meio da consolidação de distintas reformas. Estas, no âmbito governamental, foram conduzidas principalmente por Gustavo Capanema Filho, responsável pelas ações empreendidas no Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, durante o período de 1934 a 1945⁶². Faria Filho e Vidal (2000, p. 28) ressaltaram que, por conta da centralidade do governo Vargas, as diretrizes voltadas à educação no Brasil tenderam a “homogeneizar conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares”. Os autores (2000) registraram que, até então, a educação instituída nos diferentes estados brasileiros e, mesmo antes, nas províncias do Império, seguiam diretrizes próprias, constituídas pelos respectivos Departamentos de Instrução Pública – aspecto este também observado na dinâmica educacional sul-rio-grandense.

⁶² Registramos que o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública foi criado no governo de Getúlio Vargas no ano de 1930 e permaneceu em vigência até o final do período instituído pelo Estado Novo (1945).

Em razão da referida reorientação, um grupo de educadores brasileiros elaborou um documento que viria a ser conhecido como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado no ano de 1932. Redigido por Fernando de Azevedo, o texto foi assinado por outros 26 intelectuais⁶³ e em razão de ter sido lançado em um momento de reordenação política do país, o documento foi compreendido como marco do projeto de renovação educacional. Pontualmente, as linhas do manifesto defendiam que o Estado desenvolvesse uma escola única, laica, obrigatória e gratuita à população, além de propor a organização de um plano geral de educação (BOMENY, 2021, p. s/p).

Esse movimento, também denominado “reformador”, foi alvo de críticas especialmente da Igreja Católica que, durante aquela conjuntura ainda disputava com o Estado a tarefa de educar a população e tinha o controle de um número significativo de escolas de ensino privado (BOMENY, 2021, p. s/p). Conforme abalizamos no capítulo anterior, no Rio Grande do Sul, essa dinâmica ocorreu de forma distinta, embora o cenário educacional do estado também comportasse ambas as dinâmicas – a do Estado e a da Igreja. Nesta direção, os intelectuais vinculados à publicação do manifesto ligavam-se à proposta de “escola integral e única”, enquanto a Igreja vinculava-se à vertente de “escola tradicional”. Para Ghiraldelli Junior (2001, p. 20), a “pedagogia tradicional associava-se às aspirações dos intelectuais ligados às oligarquias dirigentes e à Igreja”; enquanto a “pedagogia nova”, surgida no “interior de movimentos da burguesia e das classes médias”, buscava certa “modernização do Estado e da sociedade”.

Conforme buscamos assinalar em diferentes momentos da escrita da presente tese, um movimento em prol de uma pedagogia moderna já circulava no contexto educacional do país, desde a década de 1920, especialmente a partir da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), compreendida enquanto um espaço de estudos e debates sobre as novas ideias pedagógicas. Articuladas, algumas das ações da ABE e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, agiram no sentido de solicitar a formulação de uma política educacional ampla e integradora. De certo modo, tal anseio pode ter ressoado em orientações publicadas na Constituição de 1934 (BRASIL, 1934).

⁶³ Dentre os quais registramos Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles.

A supracitada normativa, apesar de sua curta vigência, uma vez que fora revogada no ano de 1937 incluiu, em sua redação, um capítulo voltado aos aspectos da educação. Para Cury (2015, p. 401), neste espaço, diversos dispositivos concorreram para que a educação tivesse um perfil nacional, tais como a “gratuidade, a obrigatoriedade, a vinculação de impostos para a área”, além de prever a fixação de um Plano Nacional de Educação, cuja elaboração ficou a cargo do então Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1934). De modo amplo, a Constituição de 1934 buscou fortalecer o Estado através do estabelecimento de uma ordem moderna e liberal.

Dentre as medidas que sucederam a publicação da normativa prescritiva de 1934, destacamos aquela que previu a elaboração do Plano Nacional de Educação. Promulgado por meio Lei n.º 174, de 06 de janeiro de 1936, essa normativa orientou uma reorganização da estrutura básica do ensino primário e secundário, além de ter previsto a estruturação dos ensinos industrial, comercial, agrícola e normal (BRASIL, 1936). Pontualmente, em meio as ponderações registradas, ressaltamos o direcionamento para uma formação cívica, a qual deveria voltar-se à construção de uma identidade nacional, solicitando para tanto, o auxílio de práticas inculcadas nas próprias disciplinas escolares.

A Educação Física, objetivando atender às aspirações de modernização desejadas à população brasileira, passou a ser valorizada na educação escolar como um elemento de construção de parâmetros identitários e como uma ferramenta facilitadora da formação cultural coletiva, ansiada pelo regime político estabelecido, afinal, conforme sugere Goodson (2020, p. 136, grifos nossos), citando Meyer (1980), as estruturas e forças externas “não emergem como fontes de ideias, estímulos, induções e restrições, mas como definidoras e portadoras das categorias de conteúdo, função e atividade das quais **a prática das escolas deve se aproximar para atrair apoio e legitimação**”. Pretendia-se conformar mentalidades e criar um sentimento nacionalista, buscando integrar, sobretudo, imigrantes estrangeiros à sociedade brasileira, visto que, conforme asseverou Bomeny (1999, p.139) “a educação talvez seja uma das traduções mais fiéis daquilo que o Estado Novo pretendeu no Brasil: formar um “homem novo” para um Estado novo”.

Deste modo, a campanha de nacionalização desencadeada durante este contexto (1937-1945) ressoou em medidas, cujos objetivos direcionavam-se a uma adequação dos programas escolares, na pretensão de adaptá-los aos anseios

preconizados pelo projeto de reconstrução nacional. Pontualmente, o estado do Rio Grande do Sul, durante o período de vigência da política de Vargas, aplicou uma série de medidas determinadas pelo governo federal, dentre as quais, efetivou-se a “extinção de partidos políticos”, foram “queimadas as bandeiras estaduais e eliminados os símbolos regionais” (CORSETTI; KISTEMACHER; PADILHA, 2007, p. 177). O estado, durante o período em questão, foi conduzido pelo governo de José Antônio Flores Cunha (interventor de 1914 a 1930 e governador de 1930 a 1937) e pela administração dos interventores indicados durante o Estado Novo, a saber: o coronel Daltro Filho (1937-1938), o coronel Osvaldo Cordeiro de Farias (1938-1943) e o coronel Ernesto Dornelles (1943-1945).

A campanha de nacionalização, particularmente, teve uma forte extensão no Rio Grande do Sul, especialmente nas regiões coloniais de origem italiana e alemã (CORSETTI; KISTEMACHER; PADILHA, 2007). Contudo, embora os anseios nacionalistas tenham sido direcionados no país pelo governo de Vargas, durante as décadas de 1930 e 1940; no estado sul-rio-grandense, elementos vinculados a medidas de nacionalização circulavam no contexto educacional, desde os primeiros anos da República. Em nosso percurso analítico pelos documentos de pesquisa eleitos à investigação localizamos, dentre as demais informações contidas em uma mensagem enviada pelo Presidente Antônio Augusto Borges de Medeiros à Assembleia dos Representantes do estado, em 20 de setembro de 1899, o seguinte trecho referente à instrução pública:

[...] mantenho vehemente desejo de imprimir maior extensão a este ramo de serviço, **atendendo especialmente a determinadas zonas do Estado**, onde mais necessaria se torna a existencia da escola. E **no seio das populações de origem immigrantista que urge derramar a instrução primaria como meio efficaz de inculir nas novas gerações o amor a esta patria que carinhosamente as educa e protege.**” (RIO GRANDE DO SUL, 1899b, p. 10, grifos nossos).

Não coincidentemente, também encontramos elementos ligados a medidas nacionalistas em um discurso de Getúlio Vargas, proferido à Assembleia dos Representantes do estado. A primeira fase de participação de Vargas na Assembleia perdurou de 1909 a 1913. O trecho em destaque foi retirado da produção de Trindade e Noll (2005), intitulada “Subsídios para a história do Parlamento Gaúcho (1890-1937)” e é parte do discurso pronunciado por Vargas, na sessão de 25 de janeiro de 1913, comentada pelos autores referenciados. Tratando especificamente

da educação que, nas palavras de Vargas era um “tema bastante caro ao positivismo” mencionou:

[...] A preocupação, entretanto, não se prende exclusivamente à educação como forma da sociedade chegar aos estados superiores, mas no caso do Brasil, **há uma nação a construir**. [...] Pelo fato do Brasil ser uma nação nova só o conhecimento pleno do país e das condições especiais do seu meio, **através de uma instrução aperfeiçoada, poderá desenvolver o amor cívico pelas instituições**. [...] **É preciso plasmar na cera virgem que é a alma da criança a alma da própria pátria, estimular-lhe a vontade para o desenvolvimento do caráter e ensinar-lhe esta bela língua portuguesa** que anda inçada de barbarismos léxicos. [...] É preciso, ao lado da civilização material criar uma civilização intelectual em que a contribuição de todos os elementos aprenda a estimar as nossas tradições, a se interessar pela vida pública, a amar e defender o regime republicano (TRINDADE; NOLL, 2005, p. 52-53, grifos nossos).

O trecho em evidência nos permitiu observar sinais imbricados na narrativa de Vargas que se vinculavam à possibilidade de utilizar o ambiente de ensino escolar como um meio de inculcar nas crianças concepções vinculadas a construção de uma nação. Nas palavras de Vargas a noção que, posteriormente, traduziu-se como “nacionalização” foi descrita, em 1913, estando vinculada à necessidade de se “desenvolver o amor cívico” e ensinar as crianças “esta bela língua portuguesa”. Provavelmente, tal preocupação de Vargas, na época, estivesse relacionada, sobretudo, às questões da imigração, visto que, o Partido Republicano Rio-grandense colocara-se contrário aos moldes por meio dos quais este movimento fora desenvolvido durante a monarquia (TRINDADE; NOLL, 2005).

Apesar disso, registramos que o Rio Grande do Sul foi o estado brasileiro que recebera o maior contingente de imigrantes alemães. O período inicial da colonização alemã no sul do Brasil foi demarcado na primeira metade do século XIX, mais especificamente, em meados do ano de 1824 (MAZO, 2003; ASSMANN, 2019). Já na década de 1880 registrou-se a vinda de um número significativo de imigrantes italianos. Deste modo, compreendemos que, muito além das discordâncias relacionadas aos contornos delineados pelo processo imigratório, Vargas preocupava-se, particularmente, com as próprias consequências linguísticas e culturais desse processo, conforme sinalizado em sua narrativa.

Segundo Trindade e Noll (2005), o fato de as colônias de imigrantes isolarem-se em seus espaços fazia com que mantivessem sua cultura e, especialmente, a língua de origem ignorando, conseqüentemente, a língua nacional. Essa preocupação vinculada ao idioma, identificada no discurso de Vargas, em 1913,

também permeou a narrativa do presidente Antônio Augusto Borges de Medeiros, em mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado, no ano de 1917. Borges de Medeiros asseverou:

Destinando, com efeito, 22% de sua receita á diffusão do ensino, tem o Estado em mira não só combater o analphabetismo, como tambem **facultar ás densas populações de origem estrangeira, que entre nós se fixaram, um mais facil conhecimento de nosso idioma**, sem o qual é difficil a communhão de idéas e de sentimentos e infructigeras, em regra, quaesquer tentativas de assimilação (RIO GRANDE DO SUL, 1917, p. 21, grifos nossos).

Uma vez mais o idioma figurou em um discurso governamental como fator significativo para o estreitamento das relações com as comunidades de imigrantes, instaladas em diferentes regiões do estado. Borges de Medeiros mencionava que o não conhecimento “de nosso idioma” dificultava o estabelecimento de uma “communhão de idéas e de sentimentos”. Diante do exposto, podemos demarcar que, provavelmente, essa preocupação incisiva direcionada ao idioma dos imigrantes achegados ao estado tenha sido asseverada, no âmbito do ensino escolar, sobretudo, a partir das novas convicções da República, proclamada no ano de 1889. Pontuamos este aspecto, pois, conforme consta no primeiro capítulo da presente investigação, o programa instituído à Escola Normal da então Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, incluiu uma aula de Língua Alemã, no ano de 1881. Esta, por sua vez, foi justificada especialmente as(aos) alunas(os) que, após terem concluído a formação, fossem atuar em escolas localizadas em zonas de colonização alemã.

Em presença de tal informação, podemos aferir que as ações governamentais efetivadas durante o Império pareciam percorrer um sentido inverso daquelas sucedidas a partir da República. Ambas compreendiam as colônias de imigrantes de modos distintos, ou seja, enquanto as ações da Província agiam no sentido de incluir um idioma estrangeiro na formação de professoras(es) primárias(os) para que estas(es), após formadas(os), estivessem aptas(os) ao trabalho em regiões colonizadas; a partir da República, o anseio passou a ser inculcar em tais grupos de imigrantes elementos pertencentes à cultura brasileira, sobretudo, aqueles voltados ao aprendizado da língua portuguesa. Embora demarcadas tais questões, medidas mais contundentes relacionadas à nacionalização foram registradas no estado após eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914 a 1918).

Em Mensagem encaminhada à Assembleia dos Representantes do estado, o Presidente, Borges de Medeiros, registrou o seguinte discurso:

Declarado o estado de guerra entre o Brasil e a Alemanha e promulgada a chamada lei de guerra, impunha-se como uma das providencias naturaes e necessárias, nella implicitamente contidas, a de **proibir-se o funcionamento de escolas allemãs, como taes qualificadas aquellas em que a instrucção era ministrada exclusivamente em allemão e com sujeição aos programmas e methodos do ensino allemão.**

Nessa conformidade não só foram cassadas as subvenções officiaes a collegios e aulas naquelas condições, como ainda **expediram-se instrucções relativas á nacionalisação de escolas, especialmente allemãs, proibindo o funcionamento daquellas onde a linguagem usual, para ministrar o ensino, não seja a protugueza**, e bem assim quando não forem escriptos em vernaculo os livros didacticos de historia, geographia, arithmetica, leitura, etc., mas tudo isso sem prejuizo do ensino accessorio de qualquer lingua estrangeira, inclusive a allemã.

Em virtude dessa medida prohibitiva, foram fechadas 83 escolas allemãs particulares.

Por Decreto n. 13.014 de 4 de maio deste anno, resolveu o Governo Federal auxiliar os Estados na manutenção de escolas, nas zonas habitadas por colonos europeus e seus descendentes para o fim especial de ministrar-lhes o ensino da lingua nacional bem como o da geographia e historia do Brasil (RIO GRANDE DO SUL, 1918, p. 20).

No trecho em destaque, o então presidente do estado faz referência a posição contrária à da Alemanha, assumida pelo Brasil, durante a Primeira Guerra Mundial. Este posicionamento, associado as medidas de nacionalização - também denominadas no período de “abrasileiramento” - fez com que se focalizasse, com mais severidade, em ações voltadas às colônias alemãs do estado. Este aspecto torna-se evidente na narrativa de Borges de Medeiros, visto que o dirigente destaca a proibição do funcionamento de escolas alemãs particulares, especialmente aquelas cujas lições eram ministradas, “exclusivamente em allemão” e que sustentavam o ensino em “programmas e methodos do ensino allemão”.

Borges de Medeiros ainda mencionou que, para além de terem sido encerradas as atividades de escolas alemãs, ainda se ampliaram medidas voltadas à “nacionalisação de escolas” reiterando, uma vez mais, o anseio maior que conduzia as práticas do governo da época. No final de sua mensagem nota-se um alinhamento entre os anseios dos governos estadual e federal, visto o registro de que, por meio de subvenção deste último, havia se tornado possível manter escolas em regiões habitadas por “colonos europeus e seus descendentes”, com o objetivo

de “ministra-lhes o ensino da lingua nacional”, assim como o de “geographia e historia do Brasil”, afinal, conforme refere Seyferth (2017), na percepção nacionalista, nas escolas alemãs dava-se ênfase ao ensino da História da Alemanha em detrimento da História do Brasil.

Para Giralda Seyferth (2017, p. 580), a organização de escolas particulares em núcleos de imigração alemã, no sul do Brasil foi motivada, sobretudo, pela ineficiência do estado em assegurar o acesso à escola pública a esta população. Tal condição motivou a “mobilização de lideranças comunitárias, religiosas e laicas” que organizaram um “sistema escolar particular de ensino na língua materna”. Com a conjuntura conformada a partir de 1917, ou seja, quando a situação de guerra com a Alemanha foi formalizada, um número significativo de escolas alemãs encerrou suas atividades, conforme mostramos anteriormente. Esta situação, segundo a autora, prejudicou o atendimento desta população, visto que, as insuficientes escolas públicas não absorveram a demanda que havia sido formada (SEYFERTH, 2017, p. 590).

Além do exposto, torna-se necessário aludirmos, mesmo que de modo breve, que as medidas de nacionalização durante o contexto que envolveu a Primeira Guerra Mundial também foram efetivadas em outros âmbitos, para além daquele que envolvia o ensino escolar. O estudo de Mazo (2007), demarcou que as primeiras tentativas de nacionalização das associações esportivas instituídas no Rio Grande do Sul, por imigrantes alemães e italianos, bem como por seus descendentes ocorreram durante esta conjuntura. Conforme elucida a autora, dentre as exigências estava a mudança do nome original das associações teuto-brasileiras, as quais deveriam adotar uma denominação em língua portuguesa, além de ter sido necessário converter a escrita de documentos oficiais - tais como atas e estatutos – para o português (MAZO, 2007, p. 45).

Esse processo que buscou nacionalizar ou “abrasileirar” as associações esportivas, cujas práticas culturais vinculavam-se à diferentes grupos de imigrantes, do mesmo modo que aquelas ações voltadas ao ensino escolar, prosseguiram a partir da campanha de nacionalização, instituída durante o Estado Novo (1937-1945), conforme anunciado anteriormente. Seyferth (2017) referiu que as escolas caracterizadas como “alemãs”, por exemplo, perduraram somente até o ano de 1937, quando o governo nacionalizou o ensino, atingindo também outros grupos de imigrantes e descendentes.

No Relatório do Interventor Federal no Rio Grande do Sul, General Osvaldo Cordeiro de Farias, ao Presidente, Getúlio Dornelles Vargas, foram registradas ações sucedidas e concepções que permeavam, no estado, as práticas voltadas à política nacionalista, durante o período de 1938 a 1943. Cordeiro de Farias, em um dos trechos, escreveu:

E' que em grande área de nosso território, justamente a de maior densidade demográfica e económica, a concentração de colônias teutas e italianas, de uma parte, e o escuro e indiferença dos poderes públicos, de outra, criaram problema peculiar aos Estados sulinos, matriz de imensos e gravíssimos perigos à unidade espiritual e à coesão política da nacionalidade (RIO GRANDE DO SUL, 1943, p. 9).

No fragmento em destaque o interventor parece querer justificar as dificuldades encontradas no acesso às colônias de imigrantes e, especialmente, ao enquistamento nestas, de medidas nacionalistas. Novamente, o isolamento de tais grupos, em determinadas regiões do estado, parece ter figurado enquanto um elemento abstruso à efetivação dos anseios pretendidos. Tal aspecto era ainda agravado pela inexistência, em alguns locais, de estradas de ferro, fator este que dificultava o acesso a tais colônias. A partir da deflagração da Segunda Guerra Mundial, no ano de 1939 e do posicionamento do Brasil em favor dos países Aliados⁶⁴, em 1942, as repressões nacionalistas tornaram-se mais veementes, seja nas associações esportivas que congregavam imigrantes e seus descendentes ou em escolas localizadas em regiões coloniais.

Para Mazo (2007, p. 51), as associações esportivas “estrangeiras” eram vistas pelo governo da época como “inimigas”. Segundo a autora, essa aversão aos teuto-brasileiros foi asseverada a partir da acusação relacionada a presença nazista em Porto Alegre. Particularmente, as associações esportivas teuto-brasileiras foram responsabilizadas pelo agrupamento de associados simpatizantes do nazismo, o que resultou em atos de vandalismo em suas sedes, invasões, destruição de documentos impressos, fotografias, monumentos, dentre outros.

As escolas pertencentes a núcleos coloniais também sofreram repressões. No Relatório supracitado, Cordeiro de Farias indicou a presença de uma ação conjunta

⁶⁴ Os países que lutaram durante a Segunda Guerra Mundial agruparam-se em Aliados e Eixo. Os Aliados eram Estados Unidos, Inglaterra, França e União Soviética. O Eixo, por sua vez, era formado por Alemanha, Itália e Japão.

entre a “organização policial riograndense” e as “orientações traçadas e desenvolvidas pela política educacional do Estado”, ao mencionar:

Se a polícia, com bravura e energia logrou dismantelar a rede armada sobre o Rio Grande para sufocá-lo e incorporá-lo ao delírio do pangermanismo fascista, se, portanto, coube à polícia reprimir e extirpar o perigo já existente — coube à Secretaria da Educação tarefa não menos brilhante e de frutos não menos opimos e duradouros: a missão de erradicar de nosso meio o terreno propício à eclosão de futuros surtos desnacionalizantes (RIO GRANDE DO SUL, 1943, p. 9).

Na sequência, referindo-se as ações policiais efetivadas nos núcleos coloniais do estado, o Interventor asseverou que “imperioso se fazia prender e banir os agitadores nazistas que nos minavam o organismo nacional” e, na continuidade de seu discurso complementou: “não menos imperativo era, porém, pôr termo ao estado moral de poderosos núcleos populacionais cuja mentalidade era moldada, desde a infância, pela língua, pela cultura e pela tradição estrangeiras.” (RIO GRANDE DO SUL, 1943, p. 10). Para Cordeiro de Farias, a polícia havia sanado “o mal momentâneo, a crise” e cabia, posteriormente, a educação “curar a causa da endemia, para que não se repetisse”. Em suas palavras mencionara:

Era preciso penetrar nesses densos aglomerados teuto e ítalo-brasileiros não apenas com a administração pública e a autoridade policial, mas também e principalmente com a escola, e, por intermédio desta, com a língua, a história, o civismo e o culto da tradição pátrias (RIO GRANDE DO SUL, 1943, p. 10).

Provavelmente, conduzido por este anseio e tendo sido designado a executar as diretrizes estabelecidas pelo governo central, Cordeiro de Farias planejou e dirigiu uma série de medidas voltadas à educação escolar da época. No documento referenciado, enviado ao Presidente Getúlio Vargas, o Interventor registrou que havia dedicado o “máximo de seus esforços e possibilidades à causa da instrução pública”. Os resultados das ações, segundo sua exposição, “são conhecidos e proclamados, mercê de Deus, dentro e fora do Rio Grande”. Na sequência acrescentou: “generosa demasia do eminente pedagogo Lourenço Filho chegou a asseverar que o programa realizado neste lustro da vida estadual constitui empreendimento sem paralelo na história da educação brasileira.” (RIO GRANDE DO SUL, 1943, p. 10).

Conforme registramos anteriormente, Lourenço Filho fez parte do grupo de educadores brasileiros que elaborou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado no ano de 1932. Pedagogo e educador, contribuiu em medidas educacionais efetivadas durante o Estado Novo, tendo organizado, inclusive, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a pedido do Ministro Gustavo Capanema, no ano de 1938. Quadros (2006, p. 64) refere em sua investigação que Lourenço Filho reconheceu o movimento de nacionalização do ensino e de reforma educacional, iniciados no Rio Grande do Sul, no ano de 1937. Peres (2000, p. 137), por sua vez, enfatizou que o professor Lourenço Filho, “um dos mais importantes divulgadores da Escola Nova no Brasil”, contribuiu diretamente em ações voltadas ao ensino público primário do Rio Grande do Sul⁶⁵.

Na posição de Interventor Federal, Cordeiro de Farias executou uma série de medidas, as quais abrangeram, de modo amplo, três frentes. A primeira, direcionou-se a necessidade de conferir um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas; a segunda, buscava estabelecer uma padronização dos programas, dos materiais didáticos e dos sistemas de regulação e fiscalização e, por fim, deveria efetivar a erradicação das minorias étnicas, linguísticas e culturais (QUADROS, 2006, p. 60).

Entretanto, para o Interventor, antes de abordar os processos pedagógicos imbricados ao ensino escolar, tornava-se preciso atentar-se aos prédios e instalações escolares. Assim, Cordeiro de Farias registrou no Relatório em questão, a construção de prédios que, por vezes, substituíram as casas particulares que haviam sido alugadas para este fim. Tais construções obedeciam ao “critério racional e seguro”, tendo em vista as necessidades derivadas da concentração demográfica e, “d'outra parte, o imperativo, já focado, de infiltrar, no mais alto grau, **o ensino nacionalista nas zonas de maior condensação de escolas estrangeiras.**” (RIO GRANDE DO SUL, 1943, p. 11, grifos nossos).

Nessas regiões, especialmente aquelas habitadas por teuto e ítalo-brasileiros, eram praticamente inexistentes escolas públicas nacionais e, do mesmo modo, eram escassos materiais didáticos voltados à educação, nos moldes em que a política que

⁶⁵ Em sua investigação a autora registrou que Lourenço Filho ministrou cursos de férias para professoras(es) sul-rio-grandenses em 1939; foi consultor da Secretaria da Educação para assuntos didático-pedagógicos e colaborou na reestruturação do sistema político-administrativo do estado, mais especificamente na reorganização da Secretaria de Educação em 1942, trabalhando diretamente com Coelho de Souza (PERES, 2000, p. 137). Aspectos vinculados à reorganização mencionada foram melhor delineados no subcapítulo de resultados seguinte.

conduzia o país no período desejava. Portanto, segundo o Interventor, às escolas que haviam sido construídas “foram distribuídos aparelhamento, instalações e material didático, se não opulento, conveniente e satisfatório.” (RIO GRANDE DO SUL, 1943, p. 11). O referido investimento, conforme registrado por Cordeiro de Farias, ultrapassou “20 milhões de cruzeiros”, incluindo-se, nesse total, “um auxílio federal de 5 milhões de cruzeiros”.

Para José Edimar de Souza (2020), no Brasil, a implementação do projeto republicano de educação projetou, inicialmente, a instituição de grupos escolares, no estado de São Paulo, durante a década de 1890. Entretanto, no Rio Grande do Sul, a organização do ensino foi vagarosamente sendo implementado até a década de 1950. Inclusive, autores sugerem que tal percurso, ao menos no período que antecedeu as medidas centralizados advindas a partir de 1930, tenha sido influenciado mais por países platinos, como o Uruguai, devido à proximidade geográfica, que pelas próprias experiências efetivadas em outros estados brasileiros, conforme tratamos no primeiro capítulo desta tese (BASTOS; TAMBARA, 2011; MICHEL; ARRIADA, 2017; MICHEL, 2018). No estado sul-rio-grandense, inicialmente, demarcou-se a estruturação dos colégios elementares, os quais, buscavam substituir as antigas escolas elementares de primeiras letras localizadas, sobretudo, na zona rural.

Durante o contexto no qual estamos focalizando a escrita deste subcapítulo, ocorreu um aumento no número de escolas públicas no estado influenciado, em certa medida, pelo processo de nacionalização do ensino e, conseqüentemente, pela construção de novas instituições educacionais, conforme referido. Foi neste contexto também que os “colégios elementares” do Rio Grande do Sul passaram a ser denominados “grupos escolares”, por meio da promulgação do Decreto n.º 7.680 de 1º de janeiro de 1939 (LUCHESE, 2020). Posteriormente, em agosto do mesmo ano, as escolas foram classificadas em “grupos escolares” ou “escolas isoladas”, através da promulgação do Decreto n.º 7.929, cujo conteúdo publicava o novo Regimento Interno das Escolas Primárias do estado (RIO GRANDE DO SUL, 1939a). Por fim, por meio do Decreto n. 8.020, de 29 de novembro de 1939, prescreveu-se o Programa mínimo para as escolas primárias do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 1939b).

Conforme Luchese (2020), as análises direcionadas, especialmente, as legislações e orientações prescritas ao âmbito educacional primário do estado,

durante as décadas de 1930 e 1940, sugerem que as políticas se voltaram fortemente para o aspecto da nacionalização do ensino. De modo semelhante, Peres (2016) aludiu que, especificamente no programa prescrito às escolas primárias, no ano de 1939, tornou-se possível perceber um direcionamento educacional voltado à educação moral e ao civismo, os quais deveriam ser vivenciados através de práticas instituídas no ambiente escolar.

Para além desta dimensão do ensino, torna-se preciso centrar o foco no principal objeto de análise da presente investigação - a formação de professoras(es) para o ensino primário estadual – tentando elucidar como tais medidas educacionais, direcionadas pelo contexto político do período, ressoaram neste âmbito particular e, pontualmente, nas práticas da Educação Física. Afinal, atentar-se à formação de professoras(es) tornava-se imperativo, sobretudo na busca por reformular os programas de ensino para atender às novas exigências do processo político e educacional deflagrado no país a partir de 1930 e, a partir disso, também legitimar e promover a Educação Física, enquanto disciplina, nas dinâmicas escolares.

Recordemos que, desde o ano de 1929, a formação de professoras(es) no estado passou a ocorrer na Escola Normal de Porto Alegre e em Escolas Complementares localizadas nas cidades de Pelotas, Passo Fundo, Alegrete, Cachoeira, Santa Maria e Caxias do Sul. Também neste contexto, reformulou-se a estrutura formativa, a qual passou a ser constituída pelo Curso Complementar (3 anos); Curso Normal ou de Aperfeiçoamento (2 anos); Curso de Aplicação (6 anos – sendo 4 de ensino primário e 2 de ensino elementar superior); Curso de ensino ativo (2 anos) e Jardim de Infância (RIO GRANDE DO SUL, 1929b). Vale lembrar que tais estruturas foram apresentadas no primeiro capítulo da investigação.

Com a mudança de conjuntura política, a partir de 1930, relembremos que o Rio Grande do Sul passou a ser governado pelo General José Antonio Flores da Cunha como interventor e, posteriormente, como governador. Durante sua administração, um número significado de medidas foi efetivado, tais como a criação da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1935), compreendendo a Diretoria Geral da Instrução Pública, Diretoria de Higiene e Saúde Pública, Assistência a Alienados, Museu Júlio de Castilhos e Biblioteca Pública, além de ter estruturado a superintendência da Universidade de Porto Alegre. No mesmo ano (1935) criou o Conselho Estadual de Educação (GONÇALVES, 2013).

Conforme Gonçalves (2013), do mesmo modo que a educação assumiu um grau de importância na efetivação dos anseios políticos da época, no Rio Grande do Sul a Escola Normal continuou sustentando uma posição de destaque nos projetos educacionais, visto que representava um símbolo de modernidade. Nesta direção, o então governador, General Flores da Cunha, juntou esforços em prol da construção de um novo edifício, cuja obra foi iniciada no mês de setembro de 1934, sendo concluída em agosto de 1935. O pouco tempo de construção decorreu do fato de ter sido exigido que o prédio servisse de pavilhão cultural para a Exposição do Centenário da Revolução Farroupilha.

Após o edifício estar concluído, segundo Gonçalves (2013, p. 62), a direção da escola juntamente aos professores decidiu alterar a denominação da instituição. Assim, com o intuito de homenagear o dirigente do estado, no dia 3 de abril de 1935, a instituição educacional em questão passou a ser denominada “Escola Normal General Flores da Cunha”. Em seu estudo a autora inseriu o documento onde consta a Ata de tal ocasião. Nesta, descreveu-se o seguinte:

[...] sob a presidência do Diretor Emilio Kemp foi unanimemente aclamado o nome do General Flores da Cunha, então Interventor Federal, para patrono da Escola, ficando denominada de Escola Normal General Flores da Cunha, por haver ele determinado a construção do prédio em que seria instalada a Escola, no Parque da Redenção e que seria o segundo do Brasil, por sua beleza arquitetônica e condições pedagógicas sobrepujado apenas pelo da capital da República [Rio de Janeiro]. Os professores tiveram também como objetivo agradecer ao Interventor os relevantes serviços prestados por ele à Instrução Pública [...] (GONÇALVES, 2013, p. 62 apud Ata de alteração do nome da Escola para Escola Normal General Flores da Cunha, 1935).

No trecho em destaque, fez-se menção ao prédio construído no então Distrito Federal, Rio de Janeiro, alocando-o também como uma obra monumental e tentando situar as ações sul-rio-grandenses como parte das reformas educacionais que vinham ocorrendo no país, durante o contexto em questão. Na época, diversas reformas educacionais foram realizadas no Brasil, tais como a dirigida por Sampaio Dória, em São Paulo, no ano de 1920; a conduzida por Lourenço Filho, no Ceará, durante os anos de 1922 e 1923; a efetivada na Bahia por Anísio Teixeira, a partir de sua experiência nos Estados Unidos, junto de John Dewey, idealizador do movimento da Escola Nova norte-americano, cujas concepções vieram por inspirar o movimento iniciado no Brasil posteriormente. Esse movimento de reformas é continuado por José Augusto Bezerra de Menezes, no Rio Grande do Norte, no

período de 1925 a 1928 e, nestes mesmos anos, Francisco Campos expõe suas ideias na reforma efetivada em Minas Gerais (COSTA, 2021).

Por fim, referimos a que, talvez, tenha sido a mais significativa delas: aquela liderada por Fernando de Azevedo, na então capital da República, entre os anos de 1927 e 1930. Para Azevedo, renovar a educação também perpassava pela construção ou reforma dos edifícios escolares e, provavelmente, tenha sido em razão de tal concepção, que suas ações tenham sido destacadas na Ata acima referida. Marinho (1956, p. 173) evidencia que a proposta de Azevedo previa o ensino da Educação Física, em caráter obrigatório, a todos os alunos. Ademais, especificava que à mulher, a prática dessa disciplina seria conformada “ao seu sexo e às suas condições peculiares”. Prescrevia ainda, que “nenhum prédio escolar será construído sem que compreenda pátio de recreio e de exercícios físicos, pavilhão coberto para ginástica, de 12 metros por 24, no mínimo, uma piscina ou banheiros e oficinas de pequenas indústrias”. Na imagem que segue, trazemos o edifício da Escola Normal General Flores Cunha.

Imagem 10 – Edifício da Escola Normal General Flores da Cunha (1935)



Fonte: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do estado (IPHAE)

Na imagem é possível observar um dos elementos que contribuíram para que a Escola Normal fosse representada como um modelo às demais do estado: seu edifício. Este aspecto foi asseverado, em certa medida, pelos jornais da época que,

para além do discurso, cuja ênfase também era dada à arquitetura imponente do prédio, também inseriam imagens na busca por representar o que estava sendo descrito. Como exemplo, destacamos uma reportagem do jornal “A Federação”, publicada no dia 10 de junho de 1935, onde destacava-se os seguintes título e subtítulo:

O novo edifício da Escola Normal. Uma visita da “A Federação” ao **grandioso monumento arquitetônico** em que funcionara o **nosso principal estabelecimento de ensino secundário. O imponente aspecto exterior da obra e a magnificência das instalações internas** (O NOVO EDIFÍCIO DA ESCOLA NORMAL..., 1935, p. 3, grifos nossos).

A representação de “grandioso monumento arquitetônico” era seguido pela ênfase a posição que a Escola Normal General Flores da Cunha ocupava perante as demais instituições de ensino do estado. A reportagem que ocupava metade de uma folha do jornal, ainda trazia, conforme anunciado em seu título, características das instalações internas do novo prédio. Ao tratar do adiantamento da obra, a reportagem buscou enfatizar que, mesmo esta não tendo sido concluída no momento da visita, era possível observar não apenas o “seu imponente efeito de conjunto, como obra arquitetônica, mas também as **condições de conforto, higiene e instalação técnica** em que irá funcionar a nossa Escola Normal Flores da Cunha”. A visita fora acompanhada por Fernando Corona, arquiteto da empresa “Azevedo Moura & Gertum”, responsável pelo projeto do edifício. A reportagem ainda detalhava aspectos vinculados à estrutura, conforme descrevemos a seguir:

É uma construção cheia de beleza e de alta distinção, monumental e elegante no mesmo tempo. [...] penetra-se no interior do edifício por um imenso “hall” que dá acesso às alas do andar térreo com seu amplo corredor e suas numerosas salas e para a grande escada de mármore que leva ao andar superior, dividindo-se em dois lances. A luz jorra de grandes janelões que enchem a escada e o “hall” de claridade. [...] A disposição interna não é menos surpreendente do que o aspecto exterior do edifício. **Todos os requisitos de higiene, comodidade, técnica pedagógica e iluminação de uma escola moderna foram rigorosamente observados.** [...] A luz, que entra por amplas janelas, como a ventilação foram estudados **de acordo com os modelos padrões das escolas modernas.** [...] Além das diversas dependências, como salas para a direção, secretaria, portaria, biblioteca, mapoteca, gabinetes de física e química, sala de leitura, salão nobre dos professores, etc. o esplendido edifício escolar dispõe de 27 salas de aula de 8,40 x 6,80 metros. A essas salas devem acrescentar-se, além das mencionadas, **o gabinete médico, gabinete dentário, gabinete de experiências psicológicas e de “tests”**, museu e dependências sanitárias e quatro enormes salas de desenho e trabalhos manuais de 120 metros quadrados cada uma. [...] As salas de aulas, construídas sobre o tipo

standart das escolas modernas, recebem sempre luz pela esquerda e comportam, comodamente, de 40 a [palavra ilegível] alunos (O NOVO EDIFÍCIO DA ESCOLA NORMAL..., 1935, p. 3, grifos nossos).

Além de asseverar o aspecto “monumental e elegante” que havia sido anunciado no título da reportagem, observamos uma ênfase aos aspectos higiênicos que orientavam a cultura escolar “moderna” do período, tais como o cuidado para que os espaços fossem amplos, arejados e iluminados. Além disso, direcionaram-se salas especificamente voltadas ao “gabinete medico”, “gabinete dentario”, “gabinete de experiencias psicologicas” e de “tests” – este último, inclusive, escrito em inglês, indicando a presença de influências estrangeiras. A reserva de espaços dentro do edifício da própria Escola, voltados à inspeção de saúde das(os) estudantes, demonstrou que este era um aspecto caro à educação do período.

Beiser (1997) apontou em seu estudo que a iniciativa de instalar tais gabinetes na instituição partiu da então diretora, Florinda Tubino Sampaio. Para equipar tais espaços, organizou uma campanha entre as(os) alunas(os), na intenção de angariar fundos para compra do material necessário, visto que não houve apoio financeiro do governo para tal, uma vez que, no orçamento do estado, na época, não se previa a destinação de verbas à assistência médica nas escolas. Schneider (1986), por sua vez, registrou que, na ocasião, o médico Poli Marcellino Espirito⁶⁶ foi contatado por Florinda Tubino Sampaio para colaborar na indicação do material necessário. Em uma extensa reportagem sobre a Instituição, publicada na Revista do Globo, em julho de 1944, localizamos a imagem em destaque. Abaixo desta, constava a seguinte legenda:

SAÚDE – A assistência médica e dentária aos alunos do Instituto é permanente. Para isso, ele possui gabinetes especiais, **modernamente instalados**, os quais são atendidos por profissionais designados pelo Departamento Estadual de Saúde. Duas vezes por ano, há um exame geral, incluindo provas de Raios X. Desde que seja constatada a existência de moléstia infecciosa num aluno, é ele imediatamente licenciado para tratamento. Aqui vemos um grupo de jovens alunas sendo submetidas a exame no Gabinete Biométrico (ONDE SE APRENDE..., 1944, p. 22, grifos nossos).

⁶⁶ Poli Marcellino Espirito foi pioneiro no estado no que concerne à medicina escolar. Dentre as atividades desenvolvidas foi Inspetor Médico-Escolar, Médico chefe do Serviço de Higiene Escolar do Departamento Estadual de Saúde/RS, além de ter lecionado no Curso Intensivo de Educação Física. Na Escola Superior de Educação Física (ESEF), responsabilizou-se pela disciplina de Higiene Aplicada, durante o período de 1941 a 1972 (SCHNEIDER, 1986).

Imagem 11 – Alunas durante assistência médica realizada no Gabinete Biométrico



Fonte: Revista do Globo, 08 de julho de 1944, p. 22.

Para além da estrutura acima descrita, a reportagem do jornal “A Federação” (1935), também detalhava aspectos relacionados, especificamente, ao “Pavilhão de Ginastica”. Do mesmo modo que as demais instalações que compunham o edifício, o “Pavilhão de Ginastica” também seguia orientações higiênicas, conforme as modernas instalações solicitavam. Na reportagem, aspectos relacionados a esta parte da construção foram tratados em um tópico particular, o qual evidenciou o seguinte:

Do Jardim de Infância passamos para o amplo Pavilhão de Ginastica **onde se realizarão as aulas de educação física do curso normal**. É um vasto recinto de 600 metros quadrados assoalhado com “parquet” de madeira do Pará. Ao fundo foi construído um amplo palco que dá ao Pavilhão da Ginastica o aspecto de um belo teatro moderno. Aos lados do palco foram instalados os chuveiros, lavatórios, etc. Dadas as dimensões do pavilhão, nele poderão realizar-se **exibições de cultura física** e festas da Escola Normal assistidas por elevado numero de pessoas. Grandes janelas abertas a certa altura e ao longo das paredes laterais iluminam e arejam o Pavilhão de Ginastica, que completa, assim, o monumental edifício escolar” (O NOVO EDIFÍCIO DA ESCOLA NORMAL..., 1935, p. 3, grifos nossos).

Indícios localizados em reportagens de um jornal veiculado na época, indicaram que, durante a década de 1930, a *Educação Physica*, na Escola Normal General Flores da Cunha, permanecia sob responsabilidade do professor Frederico

Guilherme Gaelzer, o qual, também prosseguia desenvolvendo seu trabalho junto a “Inspeção de Educação Physica do estado”. Em razão disso, provavelmente, o programa da disciplina formulado aos cursos complementares, analisado de forma pormenorizada no subcapítulo anterior, também seguira orientando os conteúdos a serem aprendidos pelas(os) alunas(os) normalistas/complementaristas do estado.

Como indicativo de tal assertiva encontramos informações referentes à *Educação Physica*, em meio a uma reportagem do jornal “A Federação”, que tratava sobre trabalhos que vinham sendo desenvolvidos pela “congregação da Escola Normal”, com o intuito de “melhorar, sob o ponto de vista da nova orientação do ensino, os programmas dos cursos complementares e de aperfeiçoamento”, daquela instituição. Constava que em reunião realizada no dia 11 de maio de 1932, havia sido “apresentado pelo professor Guilherme Gaelzer, o programma de educação physica que depois de sofrer discussão foi distribuído á comissão composta dos drs. Marques Pereira, Salvador Gonzalez e professora d. Marieta Silva.” (ESCOLA NORMAL..., 1932, p. 2).

Para além deste registro, localizamos sinais do trabalho de Gaelzer junto à Escola Normal, durante uma “Demonstração de Educação Physica”, realizada como parte das atividades organizadas pela instituição, durante a “Semana da Caixa Escolar”, realizada no mês de setembro de 1931. Conforme descreve-se na reportagem, “o professor Guilherme Gaelzer preparou um programma que abrange o **complexo ensino de educação physica da Escola Normal, e que é puramente pedagogico, isto é, scientifico**”. A demonstração, que seria realizada no “stadium do Sport Club Internacional, cedido pelo presidente, sr. I. Meneghetti”, contaria com um “custoso premio para o anno da Escola que mais se distinguir na demonstração.” (A SEMANA DA CAIXA ESCOLAR..., 1931, p. 2, grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que é possível perceber o envolvimento de Gaelzer com a atividade e, sobretudo, com o ensino da *Educação Physica* na Escola Normal de Porto Alegre, sugere-se que todas as turmas da instituição participariam da supracitada atividade, visto a premiação oferecida àquela que “mais se distinguir”. Outro ponto a ser ressaltado é a representação que a reportagem intenta comunicar sobre o “complexo ensino da educação physica” na Escola Normal, o qual carregava o adjetivo de ser “puramente pedagogico, isto é, scientifico”. Provavelmente, tais ideias abarcavam em seu cerne, influências advindas do movimento escolanovista, as quais, sustentavam um discurso que rompia com as práticas educativas

tradicionais e assentavam-se em bases científicas, na busca por suplantar a pedagogia tradicional. De outro modo, podemos considerar que o próprio discurso higienista da época conformava essa representação. Para Machado e Rocha Junior (2020, p. 2), o Movimento Higienista compôs o processo de modernização nacional e, ao centrar-se em uma chamada “racionalidade científica”, influenciou diferentes setores sociais, na medida em que delineava práticas cotidianas.

Um pouco mais de um mês após o registro da atividade acima referida, outra “commemoração” na capital sul-rio-grandense solicitou a atuação do professor Gaelzer. Enquanto “inspector de educação physica do estado”, Gaelzer conduziu a organização de uma “festa annual de gymnastica”, realizada pela Escola Normal. Sob o título “12 de outubro – as comemorações de hontem”, “A Federação” deu destaque para “A brilhante festa da Escola Normal”. Em reportagem, o jornal aludiu que a organização havia alcançado “brilhante êxito.” (12 DE OUTUBRO..., 1931, p. 3).

Sucedida no “stadium dos Eucalyptos”, destacou-se que o “local apresentava aspecto festivo, vendo-se pequenas bandeiras nacionais ao redor de todos os muros do campo, que se achava litteralmente cheio de exmas. familias da nossa sociedade”. Presentes também estavam o General Flores da Cunha, Interventor Federal, além do “Dr. Sinval Saldanha, secretario do Interior, Dr. Francisco Antunes Maciel, secretario da Fazenda, o representante do Dr. João Fernandes Moreira, secretario das Obras Públicas, major Alberto Bins, prefeito da capital, e outras pessoas.” (12 DE OUTUBRO..., 1931, p. 3).

O registro ainda descrevia, de forma detalhada, o “programma” que compôs as “commemorações”:

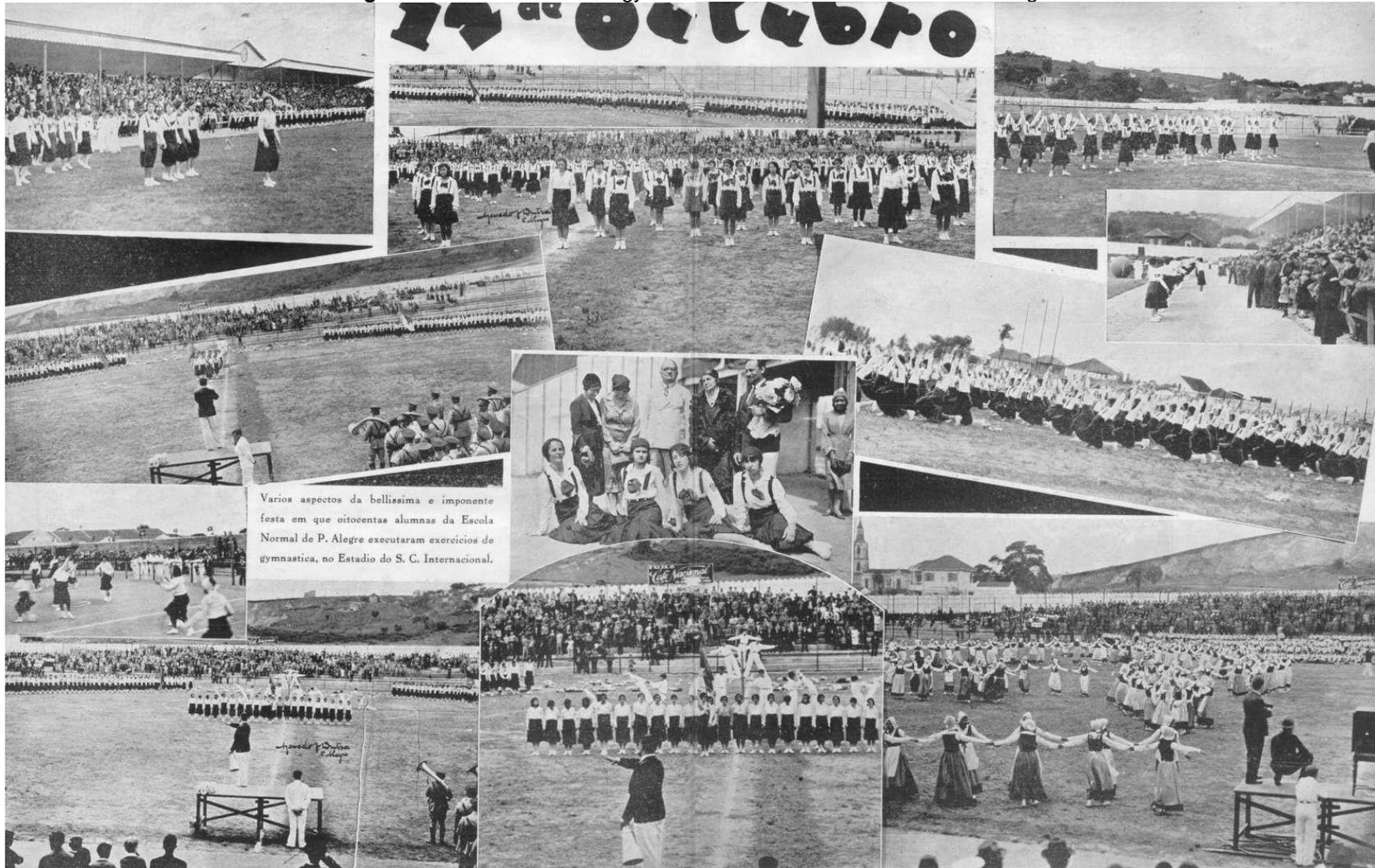
1º, Desfile e saudação; 2º, exercicios com aparelhos; 3º, bailado hollandez; 4º, jogo de bolão; 5º, grande conjuncto, e 6º, final. O numero final consistiu em evolução dos diversos esquadrões com as bandeiras dos diversos paizes antes de ser cantado por todas as alumnas, ao som da banda da Brigada Militar, o hymno nacional. Ao terminar o penultimo numero, a senhorita Ledy Weinmann, presidente do Gremio da Escola Normal, fez entrega ao sr. F. G. Gaelzer, inspector estadual de educação physica de um bouquet de flores e de um mimo, pronunciando as seguintes palavras: “Desejando os alumnos e o Gremio da Escola Normal externar a sua gratidão pelo muito que por elles tendes feito, pedem-vos acceiteis esta lembrança que concretiza o seu reconhecimento e a satisfação que lhes vao n’alma no dia em que vêm coroados os vossos esforços. [...] Antes de deixar o stadium, as autoridades e demais presentes externaram sua satisfação ao dr. Emilio Kemp, director da Escola Normal e ao professor

Guilherme Gaelzer, pelo magnífico resultado apresentado pelas alumnas” (12 DE OUTUBRO..., 1931, p. 3).

A “festa annual de gymnastica” também teve espaço reservado na Revista do Globo, em seu número 25, datado de 24 de outubro de 1931. Ocupando duas páginas inteiras, a Revista registrou com imagens a “bellissima e imponente festa em que oitocentas alumnas da Escola Normal de P. Alegre executaram exercicios de gymnastica, no Estadio do S. C. Internacional.” (VARIOS ASPECTOS DA BELLISSIMA..., 1931, p. 24). Na montagem publicada pela Revista, podemos observar, ao centro, o registro do momento em que Gaelzer é homenageado pelas alunas que compunham o “Gremio da Escola Normal”. A presença de Gaelzer também é percebida em outras imagens, à frente do grupo de alunas, conduzindo as apresentações. Do mesmo modo, é possível focalizar a presença da banda da Brigada Militar⁶⁷ e de um número significativo de pessoas nas arquibancadas do “stadium dos Eucalyptos”. Na imagem também observarmos as alunas durante a apresentação de prática esportiva.

⁶⁷ “Brigada Militar” refere-se a Polícia Militar do Rio Grande do Sul. No estudo de Pereira (2016), destaca-se que o “Corpo Policial da Província” emergiu no ano de 1837. Posteriormente, com a Proclamação da República, o corpo policial passou a ser denominado “Guarda Cívica” e, em 1982 alterou o nome para “Brigada Militar”.

Imagem 12 – “Festa anual de gymnastica” da Escola Normal de Porto Alegre



Fonte: Revista do Globo, 24 de outubro de 1931, p. 24-25.

O entrelaçamento entre as atividades conduzidas por Frederico Guilherme Gaelzer enquanto professor de *Educação Physica* da Escola Normal e como “Inspector de Educação Physica” do estado, também foi demarcado nas comemorações referentes à “Semana da Raça”. Para Vicari, Lyra e Mazo (2021, p. 300), a Semana da Raça constituiu-se enquanto uma festividade cívica, cuja “grandeza e a força da raça brasileira vinham à tona por meio de demonstrações e evoluções físicas”. Localizamos em meio a uma reportagem do jornal “A Federação”, intitulada “Eugénia e Raça”, evidências de que tal festividade fora inspirada em práticas ocorridas no Uruguai.

No país vizinho, mais especificamente em Montevideu, realizava-se o “Dia da Raça” e o registro feito pelo jornal afere o seguinte: “Trata-se, aliás, ao mesmo tempo de uma ampliação e de uma restrição a esta outra ideia – O Dia da Raça, – que foi agitada há um ou dois anos, a 12 de outubro, em Montevideu”. Na continuidade, o registro parece asseverar o compartilhamento de anseios existentes entre as nações que compõem “o povo sul-americano”, destacando a necessidade de haver um trabalho amplo que ultrapasse as festividades cívicas e se aloque nas práticas sociais e culturais, afinal, seria “suficiente que nas nossas escolas, durante seus dias – em todo o ano, - se pratique ginastica sueca e se proclame a necessidade de uma raça forte?” (EUGENÍA E RAÇA, 1933, p. s/p).

A reportagem intentava sublinhar que se tornava necessário, sobretudo, a atuação mútua de “todos os nossos professores, todos os nossos pedagogos, todas as gerações novas, militantes do Brasil, todos os homens de governo” na busca “pelo aperfeiçoamento e vigor da raça.” (PELO APERFEIÇOAMENTO..., 1933, p. s/p). Neste particular, a Educação Física ocupou um lugar de destaque em uma das reportagens veiculadas pelo jornal “A Federação”. Ao tratar da Semana da Raça registrou-se:

Vemos que a preocupação da cultura física não se limita aos torneios desportivos, que representam o retorno, sob outras formas, dos antigos jogos olímpicos; há, no Velho como no Novo Mundo, **um largo movimento a favor de uma cultura física que, como força educativa, alia um elevado ideal de estesia á uma preocupação de fortalecimento da raça**. Em países de largo desenvolvimento cultural, como a Alemanha, por exemplo, o problema da cultura física não é mais um assunto que interessa a uma elite de idealistas unicamente ou apenas á mocidade desportiva, é um problema nacional. A mulher moderna alemã compreende que interessando-se pela educação física e educando seus filhos nesse sentido, está trabalhando para a sua felicidade individual, para a alegria do seu lar e a grandeza da pátria. Toda alemã esclarecida sabe que, dedicando-se á

cultura física, completa a sua educação e se prepara para melhor servir ao seu país. As mães alemãs de hoje tornaram-se conscientes de que é um dever tratarem do desenvolvimento plástico das suas filhas e filhos, como é um dever mostrar-lhes a necessidade da instrução. E é assim que nesse grande país os institutos de cultura física se multiplicam, as escolas tem aperfeiçoados cursos de ginastica e os poderes publicos empregam grandes esforços para o desenvolvimento da cultura física (A SEMANA DA..., 1933, p. s/p).

A reportagem pontuou, inicialmente, aspectos voltados a uma compreensão mais ampla das práticas voltadas à cultura física do período. Esta, por sua vez, não se limitava a “torneios desportivos”, mas abrangia, de outro modo, um ideal maior, preenchido por uma força educativa em prol do fortalecimento da raça. Essa percepção de que a cultura física, através de suas práticas, atuava em prol de um ideal político e social mais amplo, vincula-se ao que Goodson (2020, p. 136, grifos nosso) sugere, apoiando-se em Reid (1984) de que o aspecto mais significativo para a promoção e reconhecimento das disciplinas escolares “não é a entrega de “mercadorias” que possam ser avaliadas publicamente, mas **o desenvolvimento e a manutenção de uma retórica legitimadora** que propicie apoio automático para a atividade rotulada corretamente”.

Ademais, outro ponto que se torna um tanto peculiar no conteúdo descrito é a significativa ênfase dada à experiência alemã e, especialmente, à “mulher moderna alemã”, a qual, conforme registrado, compreendia a cultura física como uma ferramenta de educação de seus filhos e filhas. Adjetivamos como “peculiar”, pois, a Semana da Raça era permeada em seu cerne por anseios patrióticos e cívicos. Além disso, o momento político – tanto nacional, quanto estadual – também direcionava políticas voltadas à nacionalização da sociedade, ansiando conformar uma nação brasileira, a partir da eliminação de influências estrangeiras. Embora não haja o registro da autoria da reportagem, podemos supor que esta possuía um conhecimento significativo sobre o desenvolvimento da cultura física na Alemanha e que era simpatizante das concepções empreendidas nesse país, no que pertencia à formação física da população.

A reportagem ainda sugeriu que, no Brasil, o desenvolvimento da cultura física havia sido inspirado em experiências europeias, as quais vinham se dedicando à prática metódica de exercícios físicos. Deste modo, indicava-se que “nossos educadores e os homens de governo já estão cuidando de incentivar no país o interesse pelo aperfeiçoamento físico da raça”. No Rio Grande do Sul, a reportagem

destaca que a “educação física está recebendo um poderoso impulso com as demonstrações e a propaganda da Semana da Raça” e, ainda acrescenta: “O nosso estado, com a campanha magnífica que iniciou, está dando um admirável exemplo de cultura e de virtudes cívicas que, certamente, servira de incentivo para que em outros estados se realize idêntica obra patriótica.” (A SEMANA DA..., 1933, p. s/p).

A Semana da Raça ganhou significativo espaço nas páginas do jornal “A Federação”, no ano de 1933. Em reportagem publicada no dia 16 de setembro de 1933, por exemplo, constava que era notório, “em todos os colégios movimento desusado com referência aos preparativos para as festas daqueles dias”. O jornal ainda pontuava que “essa festa será realizada sob direção do sr. Guilherme Gaelzer e patrocinada pelo dr. Raul Bittencourt, director da Instrução Pública.” (PARA MAIOR BRILHO..., 1933, p. 2).

As “demonstrações físicas” que compunham as atividades desenvolvidas na referida festividade eram realizadas pelos colégios da capital, e o programa a ser seguido era organizado e conduzido por Gaelzer. Deste modo, publicava-se o local no qual as instituições de ensino deveriam estar no dia e horário agendado. “A Federação”, por exemplo, publicou no dia 7 de outubro de 1933, especificações sobre a dinâmica organizacional do evento, evidenciando o seguinte:

A Diretoria Geral da Instrução Pública comunica-nos que a demonstração física do dia 12, faz parte do programa da *Semana da Raça*, será pública e gratuita, realizando-se nos locais e pelos colégios abaixo: **CAMPO DO GREMIO FUTEBOL PORTO ALEGRENSE:** Colégios “Voluntários da Pátria”, Souza Lobo e Escolas Reunidas da rua Coronel Bordini. **CAMPO DO ESPORTE CLUBE CRUZEIRO:** Escolas Reunidas da Avenida João Pessoa, Grupo Escolar do Bairro Rio Branco e Curso de Aplicação da Escola Normal. **CAMPO DO ESPORTE CLUBE AMERICANO:** Colégios Osvaldo Aranha, da Glória e Grupo Escolar da Chacara das Bananeiras. **CAMPO DE FUTEBOL CLUBE PORTO ALEGRE:** Colégios Paula Soares, Fernando Gomes, 13 de Maio e Tristeza. **CAMPO DA SOCIEDADE HÍPICA RIO GRANDENSE:** Colégios Bom Conselho, Sévigné, Rosario, Anchieta, Americano, Porto Alegre College, Cruzeiro do Sul e Escola Normal. Todos esses colégios deverão estar às 8 ½ horas em ponto no campo de concentração. Com a chegada das autoridades, programa nos diversos campos será iniciado às 9 horas em ponto, não tendo entrada o colégio que chegar atrasado (A INAUGURAÇÃO..., 1933, p. 2, grifos nossos).

A Semana da Raça, enquanto um evento de caráter cívico, era permeado por representações sociais e culturais, cujos anseios alocavam-se no controle social da população, através de demonstrações físicas repletas de elementos de ordem e civilidade. Não por acaso, realizavam-se em espaços amplos, como em estádios e

campos esportivos, na busca por impressionar também por sua magnitude. Assim, se durante a realização da primeira Semana da Raça, no ano de 1933, pudemos demarcar demonstrações físicas realizadas por escolares em diferentes espaços da cidade de Porto Alegre, no ano seguinte, em 1934, tornou-se possível identificar o anseio das autoridades estaduais por alocar tal festividade em um único espaço, conforme solicitação trazida pelo documento abaixo.

Imagem 13 – Ofício da Diretoria Geral da Instrução Pública - Semana da Raça

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGOCIOS DO INTERIOR E EXTERIOR
DIRETORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

Porto Alegre, 18 de JULHO de 1934

AO SR. PREFEITO DA CAPITAL.

Do Sr. Superintendente de Instrução Pública - 197-34

Para a realização da Semana da Raça instituída no Estado desde o ano findo, necessita a Diretoria Geral da Instrução de encontrar local onde possa reunir 15.000 alunos das aulas da capital. Seria de toda a conveniência, visto o seu ponto central, que fosse reservada uma área para esse efeito, bem como para provas desportivas e outras festividades públicas, nos terrenos do campo da Redenção destinados à exposição do centenário, dado o ponto central em que se situa esse logradouro público.

Para entender-se, entretanto, convosco, a respeito, designei o inspetor de educação física sr. F. G. Gaelzer que recomendo ao vosso bom acolhimento habitual.

Saúde e fraternidade

(Assinatura)
(Augusto M. Carvalho)

DIRETOR GERAL

PROTÓCOLO
21 JUL 1934

RIO GRANDE DO SUL
N.º 5531

Ar. 13755
Nat. *Ar. 13755*
Dist. *Ar. 13755*
Clas. *Ar. 13755*
Doc.

Fonte: SECRETARIA DE ESTADO..., 1934, p. s/p.

O Ofício, assinado pelo Diretor Geral da Diretoria de Instrução Pública do estado - Augusto M. Carvalho - e destinado ao Prefeito da cidade de Porto Alegre - Alberto Bins - solicitava providências para a realização da Semana da Raça, no ano

de 1934. Havia uma preocupação relacionada ao local de realização da festividade daquele ano, visto o anseio de reunir “15.000 alunos das aulas da capital” em um mesmo espaço. A “área” também deveria permitir “provas desportivas”. Enquanto interlocutor, Augusto M. Carvalho designou o professor Frederico Guilherme Gaezler, demonstrando que este permaneceria conduzindo o referido evento.

Um elemento significativo a ser pontuado vincula-se a composição dos programas que eram formulados para a festividade cívica da Semana da Raça. Conforme observamos em uma reportagem do jornal “A Federação”, publicada no dia 11 de outubro de 1933, elencava-se a presença de práticas voltadas à “formatura e desfile”, aos “exercícios calistenicos”, aos “bailados” e aos “jogos”. Para além desses, ainda se mencionava a realização de “provas de atletismo”, “newcomb” para as meninas e “volleyball e basketball” para os rapazes (AS GRANDES FESTAS..., 1933, p. 8). Em outra reportagem, ainda se evidenciava a realização de preleções, cujos conteúdos tratavam da “educação física como elemento indispensável na formação do caráter” e sobre a “educação física como promotora do culto á saúde”. Ambas transmitidas pela “Radio Sociedade Gaucha.” (PORTO ALEGRE VIBRA..., 1933, p. 8).

Durante a “Semana da Raça” os colégios do estado também poderiam desenvolver atividades no interior de suas instalações. O jornal “A Federação” também registrou algumas das ações efetivadas em instituições de Porto Alegre, no ano de 1933. Pontuou, por exemplo, a realização de “jogos e exercicios calistenicos”, “bailado tailandez”, “exercicios com alteres” e “corrida de estafeta”, pelo “Colegio Fernando Gomes”. “O Colegio Souza Lobo”, por sua vez, realizou “desfile geral de alunos em continência ás comissões presentes”, “numeros de ginastica”, “jogo recreativo”, “marchas ornamentaes”, “numero especial de ginastica com bailado e canto”. Para além destes, ainda ocorreram atividades no “Colegio Americano”, na Associação Cristã de Moços, “Colegio Paula Soares”, “Colegio Elementar “13 de Maio””, no “Colegio 3 de Outubro”, no “Colegio Voluntarios da Patria”, no “Ginasio Anchieta” e na Escola Normal (PORTO ALEGRE VIBRA..., 1933, p. 8).

Observamos que o jornal reservou um espaço maior na reportagem para tratar das atividades desenvolvidas pela Escola Normal, durante a Semana da Raça de 1933. Sugerindo que “a Escola Normal vem tomando parte saliente nos festejos”, destacou a organização de um “magnífico programa”, cujo início havia contado com

a presença do “dr. Emilio Kemp”, diretor da instituição, além de “representantes da imprensa”. As mais de “1.400 alunas”, comandadas pela professora de educação física, Irenne Schumann⁶⁸, “desfilaram com grande precisão”, recolhendo-se ao palco central, onde alunas do 3º ano “apresentaram difíceis e lindas evoluções, individuais e de conjunto”. O Jardim de Infância apresentou um “interessante bailado napolitano”, vestindo “trajes característicos” acerca do qual a reportagem registrou: “impressionaram bastante a ordem e precisão com que estas crianças executaram todos os passos do bailado”. Além de tais atividades, ainda constava a realização de jogos recreativos (PORTO ALEGRE VIBRA..., 1933, p. 8).

As práticas de cultura física que compunham as apresentações dos escolares, durante a Semana da Raça, muito além de apenas cumprirem um ritual programático estabelecido, também indicavam os conteúdos que constituíam a educação física, enquanto disciplina presente nas instituições de ensino da época, afinal, para que as demonstrações e apresentações ocorressem era necessário primeiro, um espaço de preparação. Não coincidentemente, o próprio jornal “A Federação” sugeriu que a “impecabilidade” com que foram realizadas, pelos colegiais, “os exercicios calistenicos, os bailados, os jogos, etc., muito nos disséram do **elevado gráo de desenvolvimento em que já se encontra, naqueles colegios, a cultura fisica.**” (A SEMANA DA..., 1933, p. s/p, grifos nossos).

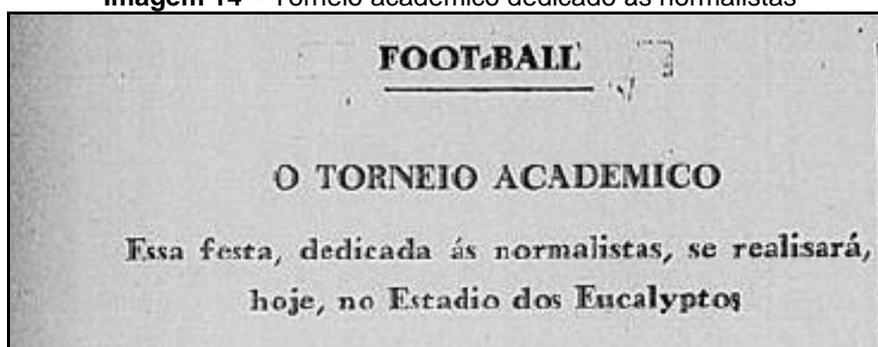
Neste ponto, ressaltamos que durante a década de 1930, indícios localizados nos documentos históricos consultados, nos conduziram a demarcar uma progressiva inserção de práticas envoltas por um viés esportivo, nas instituições de ensino do estado e, pontualmente, nos cursos voltados à formação do professorado primário – objeto central da presente investigação. Provavelmente, esta nova composição que passou a integrar a cultura física escolar do período, guarde influências com o próprio contexto social, cultural e político que estava sendo estabelecido na época. Para Linhales (2009, p. 72), as prescrições direcionadas à prática esportiva apareceram carregadas de um “ideário estético” e, especialmente, de um “ideário moral”, o qual vincula, segundo a autora, “seu potencial à saúde e à regeneração dos fracos e débeis, contra vícios e a boemia”.

⁶⁸ A reportagem ainda registrou que “os jogos e bailados obedeceram á direção geral da senhorita Irene Schumann, auxiliada por senhoritas do curso de aperfeiçoamento”. Ademais, apontou que “a atividade da professora Irene Schumann, que fez os cursos de educação física na Suissa e Alemanha, tem sido muito elogiada, pois tem sabido dirigir com proficiência para mais de 1.000 alunas, entre moças e crianças.” (PORTO ALEGRE VIBRA..., 1933, p. 8).

Neste contexto, o esporte também assumiu a função de instrumento voltado à educação cívica, especialmente em razão dos modelos de disciplina e subversão a regras que impõe. Assim sendo, Linhales (2009) nos indica que o esporte adentrou as prescrições escolares a partir de um duplo movimento: primeiro, como prática social, sendo orientado e disciplinado; e segundo, como uma prática moderna, impregnando a experiência escolar de finalidades modernizadoras, ou seja, buscando suplantiar as concepções tradicionais que também acompanhavam determinadas compreensões de cultura física. Dentre os primeiros indícios por nós localizados, destacamos o registro do envolvimento das alunas da Escola Normal com festividades esportivas, na cidade de Porto Alegre, no ano de 1932.

Na seção intitulada “Sports”, do jornal “A Federação”, evidenciamos a presença de uma reportagem, publicada em 3 de maio de 1932, em que conteúdo tratava da realização de um “Torneio acadêmico”. O evento, referido como uma “festa, dedicada às normalistas”, seria realizado no “Estadio dos Eucalyptos” (FOOT-BALL..., 1932, p. 6). Embora, à primeira vista, pudéssemos considerar a possibilidade de as alunas terem participado das disputas esportivas, ao nos atentarmos ao conteúdo descrito, percebemos que não fora este, propriamente, o envolvimento delas.

Imagem 14 – Torneio academico dedicado às normalistas



Fonte: A Federação, 03 de maio de 1932, p. 6

Tratava-se de um “grande torneio de foot-ball”, promovido pelo Centro de Acadêmicos de Medicina. Conforme publicado, participariam das disputas “seis teams”. As alunas normalistas e complementaristas, por sua vez, seriam as “madrinhas dos teams”, as quais teriam atendido ao “gentil convite feito pelos organizadores da festa”. Na sequência, dá-se ênfase aos nomes das alunas madrinhas, a saber: “Da 6ª serie – senhorita Lygia Las Casas; Da 5ª serie –

senhorita Carmen Annes Dias; Da 4ª serie – senhorita Zulmira Guimarães; Da 3ª serie – senhorita Moema Miranda e Silva; Da 2ª serie – senhorita Maria Milano; Da 1ª serie – senhorita Sylvia Peixoto.” (FOOT-BALL..., 1932, p. 6).

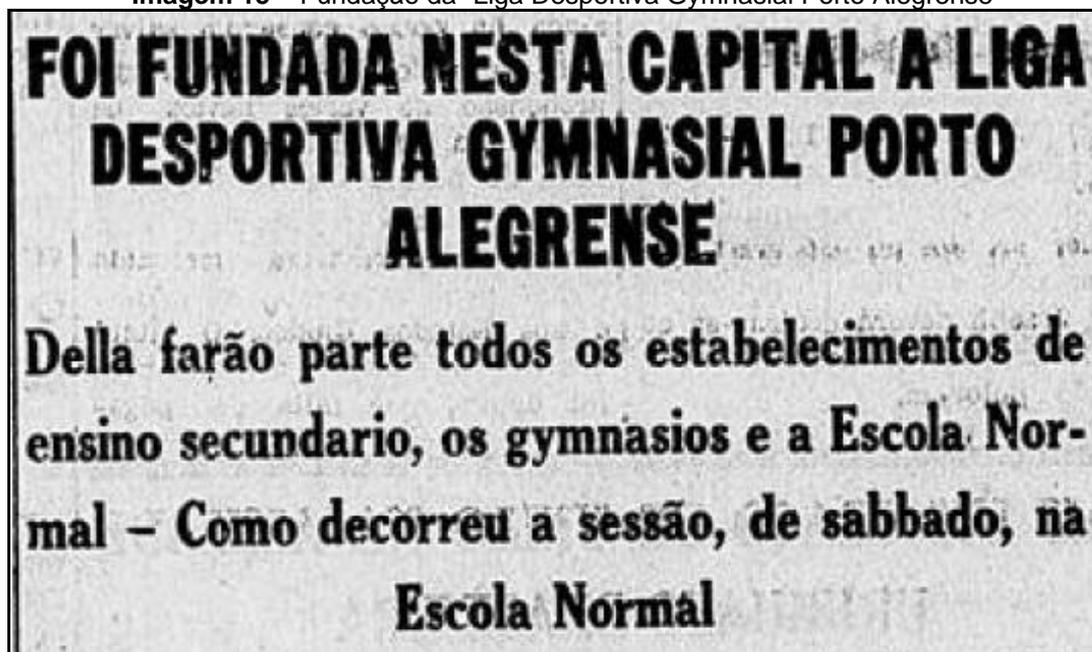
Diante do exposto, podemos aludir que as alunas da Escola Normal de Porto Alegre, nesta ocasião, ocuparam mais o papel de espectadoras das disputas realizadas. Ao serem posicionadas enquanto “as madrinhas do teams”, ao mesmo tempo em que assumiam um papel secundário, visto que o anseio que permeava o evento eram as disputas de “foot-ball” propriamente ditas, também se torna possível refletirmos sobre quais representações estavam envolvidas na dinâmica ali estabelecida (FOOT-BALL..., 1932, p. 6). De modo similar, Mazo, Silva e Lyra (2010, p. 4), ressaltam que, ao ocuparem o espaço de coadjuvantes no espetáculo esportivo, as mulheres sustentavam a presença de representações ligadas a “submissão, delicadeza no trato, pureza, capacidade de doação, etc”.

De modo distinto ao indício supracitado, localizamos um registro referente a uma visita das alunas do Curso de Aperfeiçoamento da Escola Normal, ao Ginásio Porto Alegre College, em maio de 1934. Acompanhadas pelas professoras Olga Acauan, Consuelo Costa Ferreira, Zaira Acauan Kopke e pelo professor Frederico Guilherme Gaelzer, as alunas da Escola Normal, para além de objetivarem observar as instalações e os “métodos pedagógicos” aplicados pela instituição, também executaram “em conjunto, diversos jogos entre alunos e professores.” (UMA VISITA DAS ALUNAS..., 1934, p. 4). No mesmo ano, outro evento desportivo uniu diferentes instituições escolares da cidade de Porto Alegre: o “Torneio Gymnasial Casa Rocambole”.

Organizado pela livraria dos estudantes, em benefício ao Gabinete Dentário da Escola Normal, o torneio de “foot-ball” contou com a participação de “dez teams de estudantes gymnasiaes” e foi realizado no dia 15 de novembro de 1934. Participaram o “Gymnasio Anchieta, Curso Technico Rural, Escola Normal, Instituto Parobé, Gymnasio Nossa Senhora do Rosario, Gymnasio Julio de Castilhos, Porto Alegre College, Gymnasio Cruzeiro do Sul, Collegio Militar e Gymnasio Anchieta (curso diurdo).” (TORNEIO GYMNASIAL..., 1934, p. 10). Notamos, a partir do exposto que, os registros de competições desportivas entre escolas, passaram a ser noticiados com frequência pelo jornal “A Federação”, sinalizando possíveis evidências de que tal prática tenha passado a ser parte da cultura escolar do período.

Como elemento que pode reforçar tal assertiva, elencamos a reportagem abaixo, a qual registra a fundação, em Porto Alegre, da “Liga Desportiva Gymnasial”, em 3 de julho de 1935.

Imagem 15 – Fundação da “Liga Desportiva Gymnasial Porto Alegre”



Fonte: A Federação, 03 de julho de 1935, p. 4

Na introdução da reportagem justificava-se que Porto Alegre, possuindo numerosos estabelecimentos de ensino, sentia falta de uma “entidade desportiva” que se dedicasse ao “desenvolvimento physico da nossa juventude estudantil” e que organizasse “competições athleticas e campeonatos collegiaes”. A ideia, segundo o registro, teve apoio de “todos os diretores das casas de ensino”, o que reforça, de certa forma, a assertiva de que o “desporto” havia adentrado às práticas de ensino das instituições, durante o período. A primeira reunião com o intuito de organizar a “Liga” foi realizada na Escola Normal, contando com a presença de representantes das escolas porto-alegrenses. Na ocasião, conforme informações trazidas pela reportagem, o diretor Emilio Kemp reiterou que a liga desportiva teria, “por fim primeiro, confraternizar todos os elementos que estudam e, segundo, desenvolver o lado desportivo, tendo um caracter de educação physica da mocidade estudiosa de Porto Alegre.” (FOI FUNDADA NESTA CAPITAL..., 1935, p. 4).

Na Revista do Globo, também localizamos evidências que indicam que a prática desportiva vinha sendo consolidada na Escola Normal, enquanto um

conteúdo de ensino da Educação Física. Na edição publicada no dia 8 de julho de 1944, registrou-se a imagem destacada abaixo, seguida da seguinte legenda:

ESPORTES – A Educação Física é ensinada diariamente em todos os cursos do Instituto⁶⁹, de acórdio com os programmas de ensino, por professores especialistas. Possui diversos clubes de volley e basket-ball, alguns dos quais têm disputado vitoriosas partidas, fora do colégio (ONDE SE APRENDE..., 1944, p. 22)

Imagem 16 – Prática desportiva na Escola Normal (1944)



Fonte: Revista do Globo, 8 de julho de 1944, p. 22.

Na imagem, observamos cinco alunas, uniformizadas, provavelmente, durante uma prática de *volley*. Ao que parece, estão em um espaço externo, visto as características no piso e a presença de arbustos na lateral do prédio que aparece ao fundo. Destarte, por meio das evidências detalhadas acerca dos conteúdos que

⁶⁹ A partir do ano de 1939, a Escola Normal General Flores da Cunha passou a denominar-se “Instituto de Educação General Flores da Cunha”.

compunham ou que passaram a compor a Educação Física no período em questão, tornou-se possível evidenciarmos que esta disciplina estava sendo consolidada e “promovida”, no decorrer da década de 1930 e início dos anos de 1940 (GOODSON, 2020, p. 137). Para além de ser valorizada no ambiente escolar enquanto uma ferramenta de formação social, cultural e política, também estava constituindo contornos mais consistentes relacionados aos seus conteúdos de ensino.

Tal assertiva justifica-se, sobretudo, em razão de ter sido possível sinalizarmos a presença de certa “regularidade” nos conteúdos, cujo comparecimento foi percebido e demarcado em diferentes documentos de orientação, voltados a organização da Educação Física no estado, a partir dos anos finais de 1920 (GOODSON, 2020, p. 131). As evoluções, os exercícios calistênicos, os bailados, os jogos recreativos e mesmo a prática desportiva - tais como “atletismo, *newcomb*, *volleyball*, *foot-ball* e *basketball*” - figuraram nos programas da Semana da Raça; compuseram parte do programa dos “Cursos Intensivos de Educação Physica” e estiveram inseridas no programa de *Educação Physica* destinado aos Cursos Complementares do estado - ambos analisados no subcapítulo anterior. Ademais, parte dessas práticas também se fizeram presentes nas atividades que envolveram a “Semana do Caixa Escolar” (1931) e a “Festa annual de gymnastica” (1931), conforme sinalizamos anteriormente.

Como traçado comum de tais materiais, alocamos o trabalho desenvolvido pelo professor Frederico Guilherme Gaelzer, seja na estruturação dos documentos ou mesmo na organização dos programas das festividades levadas à feito durante a década de 1930. Ademais, podemos considerar que as ações empreendidas por Gaelzer, no Rio Grande do Sul, encontraram sustentação nos próprios anseios agenciados pela política social e cultural da época, ou seja, Gaelzer encontrou condições, também em espaços externos ao contexto educacional, para efetivar suas aspirações e projetos em prol da constituição da Educação Física. Neste particular, Goodson (2020, p. 137), ao tratar do processo de desenvolvimento de uma disciplina, sugere que “as invenções serão aceitas onde e quando as pessoas se interessarem na nova ideia, não somente como conteúdo intelectual, mas também como meio de estabelecer uma nova identidade e especialmente uma nova função ocupacional”.

Tais pressupostos orientadores das concepções de Goodson (2020), puderam ser demarcados no contexto sul-rio-grandense, por meio indícios presentes

em uma reportagem do jornal “A Federação”, datado de 22 de outubro de 1936. Nesta publicação, teve destaque “A educação física em Porto Alegre”, a qual, conforme registro, havia “ganhado no estado um estímulo vigoroso e um amparo eficiente”. Noticiava-se que dentro das escolas, desenvolvia-se “entre as crianças o gosto pelos exercícios de ginastica [...], promovendo o fortalecimento da raça e o seu aperfeiçoamento plástico”. Falava-se em “momentos de exercícios diários”, os quais eram de “grande importância educativa”, trazendo ao organismo infantil, “quando bem orientados, incalculáveis benefícios, o que é, entretanto, de excepcional importância para criar na escola o hábito dos exercícios ginásticos”. Na continuidade, explanava-se sobre o empenho de Gaelzer:

O Rio Grande do Sul, felizmente, ao par do vivo interesse que a todos os problemas de educação tem dedicado o governo benemerito do general Flores da Cunha, tem **encontrado no sr. F. G. Gaelzer**, diretor do Departamento de Educação Física das Escolas Públicas desta capital, um grande, inteligente e entusiasta animador da cultura física para a nossa infância. **A sua dedicação a essa tão importante obra educadora, amparada pelo poder público**, tem podido atuar de maneira eficiente, tornando cada vez mais vivo, no meio escolar, o interesse pela educação física (A EDUCAÇÃO FÍSICA..., 1936, p. 3).

No trecho em destaque, torna-se sobressalente a posição próxima que Gaelzer ocupava do centro de decisões governamentais do estado. Provavelmente, havia um compartilhamento de “retóricas” sobre as finalidades que a Educação Física deveria sustentar no interior das instituições de ensino da época, o que favorecia e fazia avançar a promoção desta disciplina, neste espaço. A “dedicação” de Gaelzer era “amparada” pelo poder público e, por meio desta relação, ressaltava-se que “não havia dúvida” de que “nos domínios da educação física já realiza, no Rio Grande do Sul, obra digna de nota que nos coloca em lugar de excepcional destaque entre outras capitais brasileiras.” (A EDUCAÇÃO FÍSICA..., 1936, p. 3)”.

Para além desta esfera, localizamos sinais em um documento oficial, que nos sugere alterações ou mesmo nos dá indícios de certa “promoção” da Educação Física enquanto disciplina escolar. A Circular n.º 2500, expedida pela Diretoria Geral da Instrução Pública, assinada pelo Diretor Geral, Augusto M. de Carvalho, e encaminhada a Direção de uma escola, no ano de 1934, recomendava a tomada de “providências no sentido de que o ensino da cultura física se faça, nesse estabelecimento, com mais vivo interesse”. Na continuidade do documento, enfatizava-se: “caso não existir **professor privativo dessa matéria obrigatória**, o

ensino deverá ser ministrado pelas professoras que tenham curso de alunas mestras ou o de aperfeiçoamento, de acordo com o regulamento” (SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGOCIOS DO INTERIOR E EXTERIOR, 1934, p. s/p, grifos nossos).

O documento referido apresentava elementos que nos permitiram assinalar que a Educação Física e o conseqüente ensino de uma “cultura física” havia se tornado significativo no ambiente escolar do período orientando-se que, inclusive, houvesse “professor privativo dessa materia obrigatoria”. Caso não fosse possível atender tal orientação, as professoras mestras, formadas pelos cursos complementares ou de aperfeiçoamento, poderiam atuar como responsáveis pela disciplina. Provavelmente, o “professor privativo” que deveria responsabilizar-se pela “cultura física” nas escolas era aquele(a) que havia obtido especialização via “Cursos Intensivos de Educação Physica”⁷⁰.

Recordemos que a referida formação, conforme sinalizado anteriormente, passou a ser oferecida no estado, a partir do ano de 1929. Evidências nos indicam que durante a década de 1930, novas turmas foram especializadas pelos “Cursos Intensivos de Educação Physica” (CURSO INTENSIVO..., 1931; ESPORTES DIVERSOS..., 1935; FOI ENCERRADO..., 1936). Estes, conforme demarcamos no subcapítulo anterior, tinham por anseio especializar, por meio de uma formação de curta duração, professoras(es) normalistas e/ou complementaristas, para o ensino dessa disciplina, nas escolas do estado. No registro abaixo, publicado no jornal “Diário de Noticias”, em 14 de fevereiro de 1936, noticiava-se o encerramento do Curso Intensivo de Educação Física daquele ano.

⁷⁰ Localizamos em um documento assinado por Frederico Guilherme Gaelzer, datado de 17 de fevereiro de 1936 e destinado ao “Secretário dos Negocios da Educação e Saude Publica” do estado, a informação de que, na edição do Curso Intensivo de Educação Física realizada no referido ano, havia ocorrido a cooperação dos “Drs. Poli Espirito, Monga e Ruy Gaspar Martins” e, também, dos professores “Dna. Irene Schumann e Mario Ramos”, os quais colaboraram no início do curso (CURSO INTENSIVO..., 1936, p. s/p.). Especificamente, destacamos que Mario Ramos escreveu, durante um período – final dos anos 1930, início dos anos de 1940 - artigos na seção de Educação Física, que fora criada na Revista do Globo (MAZO, 2004).

Imagem 17 – Encerramento do Curso Intensivo de Educação Física (1936)

Foi Encerrado o Curso Intensivo De Educação Fisica Mantido Pela Escola Normal

COM A PRESENÇA DO SECRETARIO DA EDUCACAO E DO DIRETOR DA INSTRUCAO PUBLICA DO ESTADO VINTE E DUAS PROFESSORAS RECEBERAM, ONTEM, PELA MANHA, O DIPLOMA DE ALUNAS MESTRAS EM EDUCACAO FISICA REALIZANDO AS NOVAS FORMADAS, NO DECORRER DA FESTA DE ENCERRAMENTO, INTERESSANTES PROVAS



DIARIO DE NOTICIAS
 FOTEBAL - RENO - TORFE - PERIS - CATAGAS - ATUALIZADO - 1936 - 178

DESPORTOS

Fonte: Diário de Notícias, 14 de fevereiro de 1936, p. 17

Conforme estava anunciado, realizou-se ontem pela manhã, a festa de encerramento do Curso de Educação Física, instituído pelo Governo do Estado para formar professoras de cultura física nos estabelecimentos públicos do Rio Grande do Sul.

As aulas foram ministradas pelo sr. Guilherme Gaelzer, inspetor da cultura física estadual, tendo sido iniciadas no dia dois de janeiro do corrente ano, com a frequência de numerosas professoras dos nossos estabelecimentos públicos.

A festividade teve início às 8,30 horas de ontem, com a presença do sr. Otelo Rosa, Secretario da Educação e Saude Publica do Estado, professor Guerreiro Lima, diretor da instrução publica, inúmeras famílias e cavalheiros, além de representantes da imprensa local.

Antes de serem conferidos os diplomas às alunas do curso foi executado o seguinte programa pelas componentes da quarta turma, que demonstraram estarem aptas para ministrarem aulas de educação física aos pequenos dos nossos estabelecimentos estaduais:

A apresentação com marchas, exercicios livres, jogo de cara e coroa, exercicios com bastões, bailado "Tarantela", exercicios com halteres, jogo de relevo do tacape, bailado "As de ouro", exercicios com tacapes, jogo do tacape-bal.

Depois de executado esse programa, que muito agradou, o sr. Otelo Rosa fez a entrega dos diplomas às novas professoras de educação física que são as seguintes:

Claudia Sartori, Maria Brunet, Auta Strangelo, Vanda Selbach, Noraci Fontes, Amelia Strangelo, Genovéva Santos, Ilka Selbach, Maria Guedes da Cunha, Nicra Fantinel, Ivone Sperb, Edelina Costa, Alda Henerding, Norma Kringes, Nair Alencastro, Maria Ligia B. dos Santos, Sara [sobrenome ilegível], Silvia [sobrenome ilegível], Otaviana Lima, Rute Reif e Alda Gomes dos Santos.

Depois de entregues os diplomas, o secretario da Educação dirigiu-se às novas professoras de cultura física, dizendo que se congratulava com elas pelos resultados obtidos e afirmando que o Governo do Estado se achava empenhado em desenvolver o mais possivel a cultura física nas nossas escolas, para o que não pouparia esforços.

O professor Guilherme Gaelzer foi muito felicitado pelos ótimos resultados obtidos, sendo-lhe entregue, por uma das professoras de educação física um ramallete de flores naturais, como homenagem das diplomadas.

Passava das 11 horas quando terminou a linda festa, retirando-se todos otimamente impressionados com as demonstrações levadas a efeito.

(FOI ENCERRADO..., 1936, p. 17).

Elementos presentes na reportagem reiteram a estreita ligação entre os anseios governamentais e aqueles incorporados pelas práticas da Educação Física no período, visto que se registrou na publicação, a presença de Otelo Rosa, então Secretário da Educação e Saúde Pública do estado e, também, do professor Guerreiro Lima, diretor da Instrução Pública do período. Ademais, as palavras transcritas do pronunciamento de Otelo Rosa sugerem, em certa medida, que a cultura física estava sendo tratada com atenção pelo Governo, em diferentes âmbitos. No número 4º, da Revista do Globo, publicada no dia 23 de fevereiro de 1935, por exemplo, a imagem em destaque, das “Normalistas que terminaram o curso de Educação Física”, aparece incluída dentre outras 12, que ilustravam a reportagem intitulada: “ESPORTES DIVERSOS – Porto Alegre é uma cidade onde o esporte vingou.” (ESPORTES DIVERSOS..., 1935, p. 26).

Imagem 18 – Normalistas que concluíram o curso de Educação Física (1935)



Fonte: Revista do Globo, 23 de fevereiro de 1935, p. 26.

A reportagem em questão, incluía registros da “representação atlética pernambucana” e demais esportistas que haviam participado de “provas atléticas” realizadas na então denominada “Turner Bund”, inclusive vestindo uniforme com as siglas da ACM; “Sportmen paulistas” que disputaram, em Porto Alegre, uma “prática

de cestobol”, além de equipes de “foot-ball de Pôrto Alegre”, como o “forte conjunto do Gremio” e o “Americano”. A presença das “Normalistas”, que haviam concluído o curso de Educação Física no corrente ano, dentre os demais registros supracitados, pode sugerir a intenção de reiterar que a especialização das professoras, para o ensino da Educação Física nas escolas do estado estava em compasso com os movimentos sucedidos em outros âmbitos da cidade de Porto Alegre.

A partir da instauração do período político identificado como Estado Novo (1937-1945), novos direcionamentos foram prescritos ao âmbito educacional do país e, pontualmente, à Educação Física. Conseqüentemente, vimos adentrar no estado sul-rio-grandense, ressonâncias pontuais, as quais foram percebidas e demarcadas tanto na formação de professoras(es) para o ensino na educação escolar, quanto no próprio estabelecimento de novas bases voltadas à especialização destes docentes, em Educação Física. A Escola Normal General Flores da Cunha, por exemplo, teve novamente sua denominação alterada, por meio do Decreto n. 7.681, de 9 de janeiro de 1939, e passou a se chamar “Instituto de Educação General Flores da Cunha”, alterando também sua estrutura de formação. No concerne à Educação Física, de modo pontual, a partir da promulgação da Constituição Federal, em 10 de novembro de 1937⁷¹, estabeleceu-se a obrigatoriedade desta disciplina a todos os graus de ensino do país, além terem sido orientadas novas prescrições a este domínio (BRASIL, 1937).

Essas orientações de cunho governamental confluíram para que o cenário sócio-histórico da Educação Física se alterasse de modo significativo no Brasil, durante este período. Diante disso, no subcapítulo que segue, buscamos tratar da constituição de uma Escola Superior Educação Física, voltada ao preparo do professorado primário, para o ensino da referida disciplina, nas escolas do estado. Ademais, da mesma forma que nos subcapítulos anteriores, concomitantemente a esta intenção, traçamos mudanças relacionadas à Educação Física, sucedidas nos programas de formação de professoras(es).

⁷¹ Importa destacarmos que a promulgação da Constituição de 1937 foi resultado das necessidades demonstradas no VII Congresso Nacional de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e realizado de 23 a junho a 3 de julho, na cidade do Rio de Janeiro/RJ. Os debates proferidos durante os dias do congresso, segundo Marinho (1956, p. 177) “foram reservados a tratar inteiramente sobre os problemas da Educação Física”.

4.3 TEMPOS E ESPAÇOS EM INTERSECÇÃO: DISCURSOS EM RESSONÂNCIA NA FORMAÇÃO E ESPECIALIZAÇÃO DO PROFESSORADO PRIMÁRIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Alain Corbin (2005, p. 17), em “o prazer do historiador” - entrevista concedida à Laurent Vidal – mencionara que o “historiador da cultura deve sempre tentar entender a complexidade e a simultaneidade de atitudes muito diferentes, segundo os indivíduos e grupos”. Contínuo a esta assertiva, trazemos as palavras de Michel de Certeau (2017, p. 55), em “A Escrita da História”, onde o autor alude sobre a essencialidade de se analisar um discurso histórico em função da instituição na qual se organiza. Corbin (2005), nos induz a pensar em uma história folheada, repleta de finas camadas, sedimentadas em função da percepção de diferentes sujeitos. Certeau (2017), por sua vez, leva-nos a refletir sobre um lugar social, a partir do qual tais indivíduos experimentam e percebem modos de pensar e agir.

Nossa compreensão partiu do pressuposto de que há, na escrita da narrativa historiográfica, muitos tempos e espaços em intersecção. Buscar arranjá-los em um modo de inteligibilidade que envolva uma satisfatória descrição, explicação e compreensão, nos coloca de frente com um grande desafio. De outro modo, entendemos que esta é a operação de escrita da própria História, a qual também é construída a partir da experiência dos sujeitos que a narram, afinal, Certeau (2017, p. 8) já anunciava sobre a necessidade de se lembrar que “uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente”.

Nesse sentido, a noção de simultaneidade ou mesmo de história folheada, acima supracitadas, nos permitiram inverter a ampulheta ou mesmo “girar o caleidoscópio” e, a partir desses movimentos, cristalizar em outra forma, cujas leituras nos permitiram ampliar o espectro analítico (FARGE, 2017, p. 91-92). Diante disso, se no subcapítulo anterior, intentamos traçar elementos da dinâmica externa, sobretudo aspectos políticos e sociais, que ressoaram na promoção da Educação Física enquanto disciplina, na formação do professorado primário; no presente tópico de resultados, percorremos traçados históricos, cujos deslocamentos projetaram a constituição das bases para o engendramento de uma instituição de ensino superior no Rio Grande do Sul, a partir da qual estruturaram-se cursos de formação especializada em Educação Física. Nesse particular, ainda elencamos os

programas que compuseram tais cursos, durante o período de 1940 a 1960. Concomitantemente a este íterim, sinalizamos ressonâncias de tais traçados também no processo de estabilidade e promoção da Educação Física enquanto disciplina, nos programas de formação de professoras(es) para a educação primária do Rio Grande do Sul.

Durante a contextura política demarcada no subcapítulo anterior, para além de a Educação Física escolar ter sido utilizada enquanto uma ferramenta de governo, cujas práticas buscavam contribuir para uma formação cívica, cultural e, especialmente, nacionalista, também foram sendo engendradas discussões acerca desta disciplina, no interior da “Seção de Educação Physica e Higiene” (SEPH), da Associação Brasileira de Educação (ABE). Linhales (2009) evidenciou que, a partir do ano de 1929, assuntos voltados ao ensino e à organização curricular da Educação Física, assim como a formação de professoras(es), começaram a ter maior regularidade nas reuniões da SEPH.

Embora tenham sido registrados certos reordenamentos na estrutura interna da SEPH, a autora (2009, p. 155) sugere que, intrínseco a este processo, também o esporte passou a figurar com maior frequência nos debates, ao passo que “a temática da higiene, naquela perspectiva de uma educação sanitária, vai ficando mesmo em segundo plano”. Tais movimentos podem ser justificados em razão dos próprios sujeitos que passaram a frequentar a SEPH na época, possuírem ligação com o mundo esportivo e também com o Centro Militar de Educação Física⁷². Linhales (2009, p. 155) ressaltou, com base na análise às Atas da referida Seção, que a partir da presença desses sujeitos, no interior da ABE, atentou-se mais às questões direcionadas a formulação de um “plano nacional de educação física e desportos” que às preocupações com métodos e programas escolares da Educação Física.

Provavelmente, havia um compartilhamento de sentidos entre os movimentos incididos na ABE, especificamente na SEPH, e aqueles advindos por intermédio do governo da época, o qual politizou, de modo veemente, as ações em âmbito educacional, conforme demarcamos no subcapítulo anterior. Ademais, a referida reordenação de indivíduos e, sobretudo, a inserção de militares nos processos de

⁷² O Centro Militar de Educação Física (CMEF) foi fundado na Vila Militar, no Rio de Janeiro/RJ, no ano de 1922. No ano de 1929, o CMEF realizou o Curso Provisório de Educação Física, diplomando 22 professores civis, os quais entraram em exercício nas escolas do então Distrito Federal (Rio de Janeiro), cuja Instrução Pública era dirigida pelo professor Fernando de Azevedo.

tomada de decisão da instituição, podem ter envolvido “concessões aos interesses do estado.” (LINHALES, 2009, p. 155). Possivelmente, dentre os processos que envolveram as novas dinâmicas organizacionais dessa entidade, aquele referente ao anteprojeto de lei relativo à Educação Física, elaborado pelo Ministério da Guerra do Governo de Washington Luís e enviado ao Congresso Nacional, no ano de 1929, seja o que mais nos interesse nesse momento.

Neste íterim, Meily Assbú Linhales (2009, p. 161-162), nos apresentou uma leitura particular acerca deste documento. Interrogando o que chamou de “verdade histórica”, a autora sugeriu que olhássemos com maior cuidado para a representação que foi sendo construída pelos estudos da área, a qual evidencia a versão de que os militares formularam “um projeto de intervenção na Educação Física brasileira”, para o qual a ABE se apresentou “como único lugar de resistência” e, embora tenha ocorrido essa manifestação, “a militarização da Educação Física seguiu seu curso, consolidando-se na década de 1930”. Ao apresentar construções narrativas que sustentam este argumento, Linhales (2009, p. 165) pontua que muito além do que foi convencionalizado sobre certa polarização entre civis e militares, observou-se a presença de pontos de tensão, os quais permitiram uma interpretação voltada a lutas de representações, travadas entre distintos projetos educativos, os quais comportavam “interesses específicos, negociações, apropriações e transações provisórias”.

Para sustentar sua argumentação, dentre os pontos elencados pela autora (2009, p. 174), registrou-se que o anteprojeto do Ministério da Guerra chegou até a ABE por intermédio do Sr. Jorge Figueira Machado que, na ocasião, lembrou que “o problema da Educação Física antes de ser militar, é educativo”. Ademais, ressaltou que a comissão que elaborou o referido documento, presidida pelo Ministro da Guerra, o general Nestor Sezefredo dos Passos, também era composta por outros três militares, além de médicos, advogados, esportistas e deputados (LINHALES, 2009, p. 167). Partindo desse pressuposto, sugere que o projeto, provavelmente, estava imbricado de representações, cuja à mentalidade médico-pedagógica havia sido agregado um centralismo militar. Segundo a autora (2009, p. 174), a ABE, reconhecida na época como uma entidade de estudos, foi convocada a dialogar com essa “complexidade de interesses e posições”.

Neste particular, passam a articular-se a ABE e a ACM, aproximação que ocorreu, segundo Silva (2017, p. 185), em um momento de “inflexão no interior da

SEPH”. No tópico primeiro deste capítulo de resultados, sinalizamos evidências da presença de certa afinidade entre as práticas da ACM e os projetos dirigidos pela ABE, em fins da década de 1920. Provavelmente, tal compartilhamento de concepções vinculava-se ao fato de a ABE possuir, dentre seus propósitos modernizadores, o anseio de preparar técnicos, não somente na Educação Física, mas em outras áreas pedagógicas. O contato estabelecido com a ACM pode ser justificado em razão da proximidade desta entidade com a pedagogia da Escola Nova norte-americana, mantida através de um número significativo de viagens aos Estados Unidos. Recordemos que a própria formação especializada, de curta duração, de professoras(es) primárias(os) em Educação Física pontuada anteriormente, guardava influências pedagógicas norte-americanas e, neste particular, demarcaram-se, também, representações ligadas à instituição esportiva.

Demais evidências que sustentam essa relação entre as Associações – ABE e ACM – também puderam ser demarcadas, por exemplo, na realização do inquérito⁷³ sobre o anteprojeto de lei relativo à Educação Física, mencionado anteriormente, em que indivíduos ligados a ACM foram convidados a produzir interpretações sobre as questões propostas, no ano de 1929. O questionário, composto por quatro perguntas⁷⁴ abordava, de modo geral, questões relacionadas ao método, a identidade do professor, a formação profissional e as responsabilidades governamentais (LINHALES, 2009; SILVA, 2017). Linhales (2009) ressaltou que, ao analisar a relação de especialistas que responderam ao questionário, a maioria possuía relação direta com a ACM, dentre eles, o próprio professor Frederico Guilherme Gaelzer, para além de nomes de profissionais do Uruguai⁷⁵ e da Argentina⁷⁶.

⁷³ Linhales (2009, p. 188) ressaltou que a realização de inquéritos locais, nacionais ou internacionais sobre temas de interesse educacional era uma prática comumente realizada pela ABE. Essa era uma estratégia utilizada pela entidade para legitimar suas posições, fazendo circular suas representações por meio das questões formuladas, ao mesmo tempo em que se apropriava daquelas representações oriundas das contribuições, reconstruindo-as. Essa prática foi demarcada na entidade e, especificamente no interior da SEPH, desde o ano de 1927.

⁷⁴ 1º – Quaes os methodos de educação physica que julgais aconselháveis nas escolas primarias e secundarias? 2º – Deverá a educação physica nas escolas primarias ser ministrada por uma professora que leccione tambem outras disciplinas, ou por um membro do magisterio especializado, ou por ambos? 3º – Em que especie de instituição devem ser preparados os professores de educação physica destinados ás escolas primarias e secundarias? Achais aconselháveis para tal fim escolas de educação physica no tipo do Instituto Central de Stocholmo, ou da Escola de Gand ou da Escola de Joinville-le-Pont? 4º – Qual deve ser a acção respectiva dos governos federal e estadoaes, na solução do problema?

⁷⁵ James Summer, Ciro Morais, Emílio Chapella.

⁷⁶ Alberto Regina, Frederico Dickens.

As apreciações direcionadas ao método descrito no anteprojeto, sinalizavam para certa inabilidade dos militares em conduzir uma pedagogia científica e moderna voltada às crianças, visto que estes eram especialistas no adestramento de adultos, portadores de características físicas muito distintas. Ademais, discordavam da adoção do Método Francês, inspirado na Escola Militar de Joinville-le-Pont (Paris), especialmente em razão deste ter sido formulado sustentando-se em características militares francesas e que, embora tenha sido aplicado, naquele país, também em escolas, os propósitos que orientavam tal movimento na França e no Brasil eram distintos (ARNAUD, 1991; TERRET, TESCHE, 2009)⁷⁷.

De certa forma, o parecer produzido pela SEPH⁷⁸, encaminhado ao Conselho Diretor da ABE e, posteriormente, enviado ao Congresso Nacional sob o título “A Educação Física no Brasil”, apregoava em suas linhas que o ensino escolar da Educação Física, enquanto prática educativa, caberia aos educadores. Neste particular, Linhales (2009, p. 183) enfatizou que, “talvez, as resistências da ABE aos militares fossem menos pelo método e mais pelo protagonismo na formação profissional”, sinalizando certas disputas voltadas ao protagonismo e legitimidade na área. Tal asserção liga-se ao que Certeau (2017, p. 42) ressaltou sobre a história, registrando que esta, de um modo ou de outro, “fala sempre de tensões, de redes de conflitos, de jogos de força”, seja pela relação interna do discurso com um “fazer”, ou mesmo externa, através da compreensão da narrativa pelo espaço sociocultural mais amplo que designa à história um lugar particular.

Embora tenha sido possível demarcar as dinâmicas discursivas acima descritas, com vistas a regulamentar o ensino da Educação Física no país, o Método Francês foi determinado como norteador dos conteúdos a serem desenvolvidos nas escolas (SOARES, 2005). Nessa trama de interesses, articulada em torno da organização da Educação Física, sobretudo escolar no país, outro aspecto ímpar de ser elencado na presente investigação é a organização pela ABE, do VII Congresso Nacional de Educação, no ano de 1934. Promovido no Rio de Janeiro/RJ, o evento foi “dedicado inteiramente aos problemas da Educação Física” (MARINHO, 1956, p.

⁷⁷ Segundo Vigarello e Holt (2008), o governo francês financiou a construção de ginásios que se disseminaram nas escolas primárias, a partir da década de 1850. Contudo, foi a partir da promulgação de um decreto em 3 de fevereiro de 1869, que se sucedeu maior inserção da ginástica nas escolas francesas, visto que a referida legislação oficializou a presença desta prática a todos os níveis de ensino (ARNAUD, 1989).

⁷⁸ Aparecem como relatores do parecer os Srs. Octacílio Braga, Silas Raeder e Artur Azevedo.

177). Na ocasião foram apresentados treze trabalhos e realizadas seis conferências. Segundo Marinho (1956, p. 177):

[...] pela primeira vez na nossa história, as mais elevadas autoridades administrativas e educacionais concentraram a sua atenção nesse problema da maior relevância para a formação da unidade nacional e constituição de uma raça homogênea, sadia e forte (MARINHO, 1956, p. 177).

A composição da programação do Congresso, especialmente aquela voltada ao meio acadêmico elencou, de certo modo, temáticas que já vinham sendo debatidas no interior da ABE e, pontualmente, na SEPH. Dentre os assuntos tratados figuraram discussões relacionadas as concepções esportivas e aquela caracterizada como médico-pedagógica; argumentos em defesa e desfavor à adoção, enquanto método nacional único, do “Regulamento n.7 de Educação Física”, também denominado “Método Francês”; além do destaque para a recreação, enquanto “justificativa para inclusão da educação física em um programa educativo considerado moderno.” (LINHALES, 2009, p. 244). Ademais, discutiram-se subsídios voltados ao modelo ideal para a formação do professorado e a expansão da prática da Educação Física para além do espaço escolar.

Elementos que circunscreveram os debates realizados no VII Congresso Nacional de Educação repercutiram em prescrições publicadas na quarta Constituição Federal, em 10 de novembro de 1937, que também instituiu o regime político denominado “Estado Novo” (BRASIL, 1937b). Dentre as orientações, o Artigo n.º 131 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da Educação Física, mencionando que esta, junto ao “ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.” (BRASIL, 1937b, p. s/p). A referida Constituição, ao determinar a Educação Física como disciplina obrigatória, em todos os níveis e graus de ensino do país, destacou-se como um elemento importante no processo de estabelecimento e institucionalização da referida disciplina.

Para Goodson (2020, p. 138) a legislação está associada ao “desenvolvimento e a manutenção dos discursos ou a uma retórica legitimadora que propicie um apoio automático para a atividade rotulada corretamente”. Conforme sublinhamos ao longo da investigação, há distintos aspectos que atuam no processo de estabelecimento e promoção de uma disciplina. Embora muitos processos sejam

condicionados por fatores internos à dinâmica disciplinar, estes precisam desenvolver relações externas com o que Goodson (2020, p. 137) denomina de “constituições sustentadoras”. A legislação, neste particular, atua enquanto um fator externo de sustentação, apoiando a disciplina ao longo do tempo.

Para além de demarcar os aspectos acima referidos, a Constituição promulgada em 1937, também solicitou que o próprio contexto educacional do país se moldasse a este (novo) domínio de atuação, uma vez que, a demanda por professoras(es) especializadas(os) em Educação Física foi estabelecida antes mesmo da existência de escolas de formação/especialização de professoras(es) civis na área. Ademais, a partir do estabelecimento da obrigatoriedade da disciplina nas escolas, aquele preparo de curta duração, obtido via Cursos Intensivos, pelas(os) professoras(es) primárias(os), tornou-se insuficiente para atender a demanda que havia sido instituída pela prescrição de ordem legal.

Ainda, como uma das questões sinalizadas no VII Congresso Nacional de Educação, figurava a necessidade de se organizar os serviços administrativos de educação física, através da criação, pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, de um órgão responsável por assuntos da educação física no país, que agisse articulado aos seus congêneres nos estados (LINHALES, 2009). Assim sendo, em 13 de janeiro de 1937, por meio do Artigo 10º, da Lei n.º 378 criou-se, subordinada ao Departamento Nacional de Educação, a Divisão de Educação Física (DEF) (BRASIL, 1937a). Para diretor da DEF nomeou-se o Major João Barbosa Leite (MARINHO, 1980b).

Concomitantemente aos aspectos supracitados, a promulgação do Decreto-Lei n.º 1.212 em 17 de abril de 1939, também estabeleceu contornos significativos à Educação Física do país, através da criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD)⁷⁹, no interior da Universidade do Brasil (BRASIL, 1939). Para Castellani Filho (1999, p. 22-23), neste momento também foram “alinhavadas” as bases do que podemos chamar de primeiro currículo de nível superior para a formação de profissionais de Educação Física no Brasil. Para além de tal orientação, a referida normativa também instituiu a exigência de um preparo específico para o exercício das profissões de professor de Educação Física, Técnico Desportivo, Médico Especializado em Educação Física e Desportos (BRASIL, 1939).

⁷⁹ Atual Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A ENEFD pode ser considerada a primeira escola brasileira de Educação Física de nível superior, ligada a uma universidade⁸⁰. As finalidades da referida instituição foram dispostas no Artigo 1º, do Decreto-Lei n.º 1.212 em 17 de abril de 1939, o qual anunciava que esta deveria:

a) formar pessoal técnico em educação física e desportos; b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, **unidade teórica e prática**; c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos; d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando **os métodos mais adequados à sua prática no país** (BRASIL, 1939, p. s/p, grifos nossos).

As finalidades acima dispostas nos permitiram reiterar, em conformidade com as considerações de Lyra e Mazo (2016, p. 42), que a criação da ENEFD esteve imbricada por anseios que buscavam delinear um “modelo nacional” para as demais escolas superiores de Educação Física, que viessem a ser criadas no país, a partir de 1939. Particularmente, orientava-se que esta imprimisse “unidade teórica e prática”, “indicando os métodos mais adequados” de serem aplicados no país. A criação da ENEFD foi noticiada pelo jornal Folha da Tarde, de Porto Alegre/RS, no dia 24 de abril de 1939.

Na reportagem intitulada “Escola Nacional de Educação Physica – foi adotado o Methodo Francez”, assinada “por Marquez”, destacava-se que “grande foi nossa satisfação ao verificarmos que organização inicial dos cursos está de accordo com as bases do methodo francez”, o qual, veio “desde 1923, substituir com innumeradas vantagens o methodo sueco até então usado”. Na sequência, a autoria da publicação parece querer justificar a adoção do referido método enfatizando:

Possuindo bases scientificas identicas, tendentes á evolução, porque o estudo do homem pelo homem ainda é muito precario, diferem dos modernos methodos entre si, quase que exclusivamente pela forma de applicação. O methodo é francez exclusivamente porque teve sua origem na França, possuindo sobre os demais, a grande vantagem de não ser radicalista, acceitando portanto todas as transformações de applicação propostas, desde que sejam superiores ás que estão em uso. É portanto de

⁸⁰ Anteriormente à ENEFD havia sido criada no Brasil, pelo Decreto n.º. 23.252, de 19 de outubro de 1933, a Escola de Educação Física do Exército (ESEFEX), a partir do Centro Militar de Educação Física. Em seu estudo, Grunennvald (1998) demonstrou que os militares tiveram participação decisiva na promulgação do Decreto-lei n.º 1.212 de 1939 que criou a ENEFD. Segundo o autor (1998), as influências da ESEFEX se estabeleceram não somente na ENEFD, mas, também, nas demais escolas civis criadas nos estados brasileiros, durante as décadas de 1930 e 1940. Melo (1996, p. 40), por sua vez, apontou que “a ENEFD foi fundamentalmente uma continuação do projeto [da ESEFEX] e um braço militar dentro da Universidade do Brasil”, já que as características formativas da instituição, segundo o autor, eram marcadamente militares.

esperar que tenhamos dentro de um lustro, talvez, estudos mais detalhados e precisos sobre o physico de nossa gente (ESCOLA NACIONAL..., 1939, p. s/p).

A explícita concordância com a adoção do Método Francês, enquanto norteador das práticas levadas à feito no interior da ENEFD e, conseqüentemente, nas demais Escolas Superiores que viessem a ser criadas no país contrasta, ao final da reportagem, com o destaque dado a uma entrevista do professor Frederico Guilherme Gaelzer. Conforme registrado, a autoria da reportagem menciona que “aqui no Rio Grande do Sul, o Inspector Gaelzer, **lamentavelmente**, ao louvar o autor do projecto de criação da Escola Nacional de Educação Physica, simultaneamente condenou o methodo directriz”, visto que, aconselhava, de outra forma, a adoção de “um methodo mais antigo, que não é compativel com nossa gente, conforme experiencia levada á effeito por varios anos.” (ESCOLA NACIONAL..., 1939, p. s/p, grifos nossos).

Os elementos explicitados pela reportagem nos permitiram traçar uma relação com os aspectos anteriormente tratados, vinculados aos embates entre os diferentes projetos defendidos pela ABE, em articulação com a ACM, e aquele proposto pelo Ministério da Guerra. Declaradamente, Gaelzer discordava da adoção do método francês, ao passo que defendia que as bases da formação de professoras(es) estivessem orientadas por “um methodo mais antigo” referindo-se, provavelmente, ao método sueco. As ideias de Gaelzer já haviam sido evidenciadas no inquérito organizado pela ABE, para o qual o professor foi um dos nomes relacionados, conforme sinalizamos. Recordemos que, na ocasião, embora não tenha sido efetivado tal anseio, a Associação defendia uma pedagogia científica e moderna voltada ao ensino às crianças.

Torna-se significativo ressaltarmos ainda que, conforme sinalizamos ao longo da nossa investigação, mesmo que o método francês tenha sido considerado aquele, cujas instituições educacionais do país, devessem orientar suas práticas de Educação Física, a partir de 1929; no Rio Grande do Sul, muito em razão do protagonismo e das ações desempenhadas por Gaelzer nesse domínio, demarcamos uma circularidade de práticas, influenciadas por diferentes elementos culturais, durante as décadas de 1920 e 1930. Contudo, podemos considerar que, parte das ações desempenhadas por Gaelzer, posteriormente a declaração acima referida, ficou comprometida, visto que a manifestação noticiada ocasionou sua

demissão da Inspeção de Educação Física do estado. Embora afastado do referido cargo, continuou envolvido com ações da área, especialmente com a criação da Escola Superior de Educação Física do estado do Rio Grande do Sul (ESEF).

A supracitada instituição foi criada estando vinculada, inicialmente, a órgãos estaduais, sendo a primeira a ser estabelecida no estado, com o objetivo basilar de formar e especializar professoras(es) de Educação Física para as escolas. Ademais, permaneceu sendo a única a desempenhar esta função por trinta anos (1940-1970). Para além de seu pioneirismo, a ESEF também foi reconhecida, pelo governo federal, como a única apta a emitir diplomas de formação e especialização em Educação Física, no Rio Grande do Sul, no ano de 1939. Por conta disso, a Escola passou a ser compreendida enquanto *lócus* irradiador de conhecimentos, saberes e práticas, condição esta que a tornou referência aos demais estabelecimentos de formação de professoras(es) de Educação Física fundados no estado, a partir de 1970 (MAZO, 1993; LYRA, 2013).

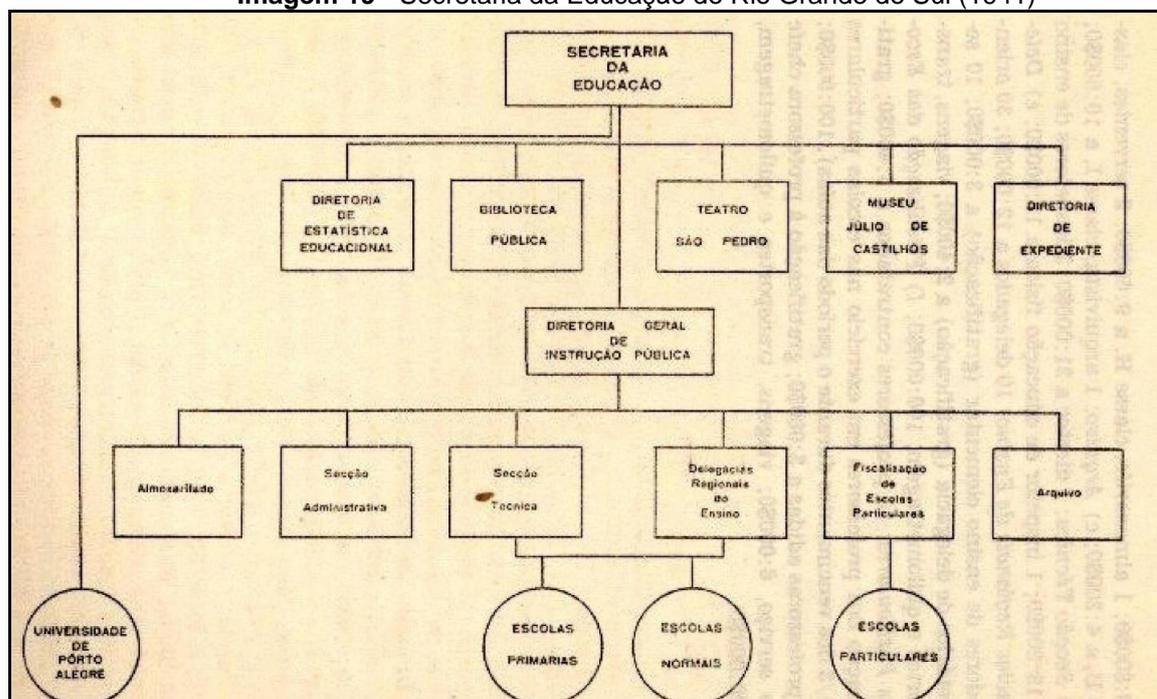
Ainda que a estruturação da ESEF tenha sido efetivada no ano de 1940, as articulações políticas e organizacionais para o seu estabelecimento, iniciaram ainda durante o ano de 1939. Dentre as medidas iniciais, destacamos a proposta de criação do Departamento estadual de Educação Física (DEEF)⁸¹, apresentada pelo médico José Pedro Coelho de Souza (1937-1945), secretário da então denominada “Secretaria da Educação e Saúde Pública” (SESP/RS). O DEEF, caracterizado enquanto um órgão técnico, foi estruturado com o intuito de atender às determinações advindas do governo do estado comandado, na época, pelo general Oswaldo Cordeiro de Farias (1938-1943), então Interventor Federal no Rio Grande do Sul. Torna-se necessário evidenciarmos ainda que, antes mesmo de o DEEF ser posto em funcionamento no arranjo estadual, ocorreu uma reorganização na estrutura de Secretarias e Departamentos.

A disposição em vigência foi modificada a partir da promulgação do Decreto-Lei n.º 31, de 06 de setembro de 1940, que desmembrou a então denominada “Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública” em Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul e Departamento Estadual de Saúde (RIO

⁸¹ Conforme sinalizamos anteriormente, em âmbito nacional criou-se a Divisão de Educação Física (DEF), vinculada ao Ministério da Educação e Saúde, com o desígnio de atender as exigências relativas ao campo da Educação Física do país. Nos estados foram criadas secretarias e/ou departamentos imbuídas(os) da mesma finalidade que a DEF. No Rio Grande do Sul foi criado o “Departamento estadual de Educação Física” (DEEF).

GRANDE DO SUL, 1940, p. 289-291). O DEEF e, conseqüentemente, a ESEF foram vinculados à Secretaria da Educação do estado, mais especificamente à “Secção Técnica”. A imagem 19 é capaz de nos dar uma noção de como estava disposta a organização do ensino no estado, quando da criação da ESEF.

Imagem 19 - Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (1941)



Fonte: Quadros (2006, p. 77) apud MEC/Inep, 1941, p. 107.

Para Quadros (2006, p. 105), a “Secção Técnica” constituiu-se em um lugar de exercício de complexas atribuições, para as quais se exigia pessoal técnico capacitado. Este segmento “traçou as diretrizes de organização do ensino, promoveu a orientação técnica, a formação de professoras(es) e a atualização da legislação”. Ademais, “procurou instaurar uma racionalidade administrativa, promoveu estudos, pesquisas e estatísticas, além de elaborar e distribuir comunicados e instruções”.

Diante de tais incumbências, o secretário Coelho de Souza propôs um novo reaparelhamento, com vistas a modificar as estruturas da Secretaria da Educação, com o argumento de “executar e operar um movimento de renovação educacional, político e pedagógico”. A orientação seguida por Coelho de Souza havia sido proposta por Lourenço Filho, que produziu o documento intitulado “Sugestões para reorganização de uma Secretaria de Educação”. Este, obedecia a dois princípios: o da unidade de comando, ou seja, a máxima centralização de planejamento e decisão nas mãos do secretário, e o princípio da pluralidade de chefia dos serviços

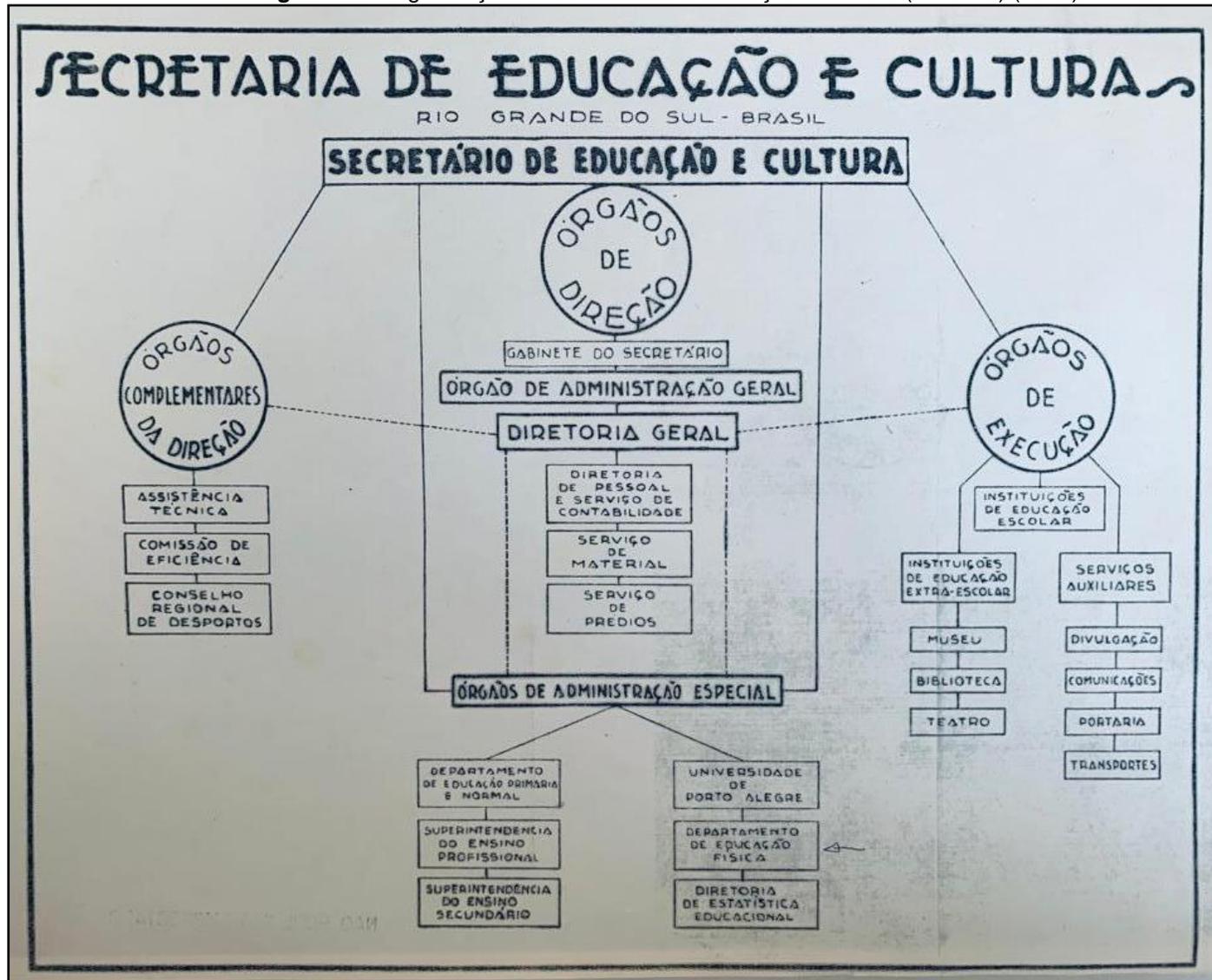
executivos. Assim, através do Decreto n.º 578, de 22 de julho de 1942, alterado pelo Decreto-Lei n.º 246, de 13 de outubro de 1942, criou-se a “Secretaria de Educação e Cultura.” (SEC/RS) (RIO GRANDE DO SUL, 1942).

A partir de então, a referida estrutura foi organizada em quatro instâncias, a saber: a) Gabinete do secretário; b) Órgão de administração geral; c) Órgãos de administração especial e; d) Órgãos complementares. Nesta disposição, conforme se pode observar na imagem evidenciada na sequência, tornou-se mais perceptível a hierarquização de funções. Dentre as estruturas elencadas, interessa-nos, neste momento, dois órgãos pertencentes à “Administração especial”, a saber: 1) Departamento de Educação Primária e Normal; e 2) Departamento de Educação Física.

O Artigo 12º, do Decreto n.º 578, destacou que competia ao Departamento de Educação Primária e Normal, “exercitar, orientar e fiscalizar as atividades relativas á educação pre-primária, primária e normal, bem como o ensino supletivo”. Ao Departamento de Educação Física, o Artigo 16º pontuava como competência “orientar a educação física escolar” (RIO GRANDE DO SUL, 1942, p. 8). Torna-se relevante ressaltarmos também a criação do “Conselho Regional de Desportos”, incluído como “Órgão Complementar da Direção”.

Este funcionaria como um “órgão consultivo em tudo que disser respeito á proteção a ser dada pelo Estado aos desportos, nos termos da lei federal que regula a matéria” (RIO GRANDE DO SUL, 1942, p. 9). Pontuar sua presença torna-se relevante, pois, sinaliza certo controle do estado nas questões que envolviam o desporto. Possivelmente, a estruturação de um “Conselho Regional de Desportos” tenha sido motivada pela promulgação do Decreto-Lei n. 3.199, de 14 de abril de 1941, que estabeleceu as bases de organização dos desportos em todo o país (BRASIL, 1941a).

Imagem 20 – Organização da Secretaria de Educação e Cultura (SEC/RS) (1942)



Fonte: Decreto n.º 578, de 22 de julho de 1942 (RIO GRANDE DO SUL, 1942).

O organograma evidenciado, além de dispor a organização das estruturas que compunham a Secretaria de Educação e Cultura do estado (SEC/RS), também apresentou semelhanças - estruturais e de nomenclatura – com as instâncias federais. Esse movimento de reforma educacional ocorrido no Rio Grande do Sul refletia a perspectiva de modernização das instituições e, portanto, foi muito além de uma estruturação administrativa. Conforme pontuamos no subcapítulo anterior, durante este contexto, modificaram-se os métodos de ensino, as finalidades da instrução, assim como os dispositivos por meio dos quais a educação adquiria eficácia social. Esse movimento foi conduzido, especialmente, pelos discursos vinculados à nacionalização do ensino, os quais sustentaram, dentre outros aspectos, as reformas educacionais levadas à feito em diferentes estados do país.

As retóricas em prol da modernização da educação sustentavam-se em bases técnicas e científicas defendidas pelo movimento escolanovista, o qual incorporava uma ampla rede de práticas, tais como a “expansão da rede escolar, inovações metodológicas, utilização de testes psicológicos, a uniformização de programas e o estudo e pesquisa dos problemas do aperfeiçoamento do ensino.” (QUADROS, 2006, p. 121). Com relação a este último foi criado, a partir da aprovação do Regimento Interno do Departamento de Educação Primária e Normal (1942), o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE) (RIO GRANDE DO SUL, 1943a). Para Peres (2000, p. 140), o referido órgão trabalhou no sentido de “produzir um conhecimento *para e sobre* a infância e sobre as formas de conduzir o processo de ensino para obter resultados que fossem mais eficazes”, desempenhando um papel fundamental no ensino primário do estado, até os anos de 1970.

Beiser (1997) sugere que, para além do CPOE, outros elementos tiveram influência significativa no processo de modernização do ensino, no Rio Grande do Sul, tais como a Revista do Ensino e o próprio Instituto de Educação General Flores da Cunha. A Revista do Ensino era patrocinada e editada pela Secretaria de Educação e foi constituída por duas fases de publicação: a primeira edição mensal foi lançada em 1939 e manteve-se em circulação até 1942; e a segunda fase foi veiculada do ano de 1951 a 1978. A referida revista pode ser compreendida como uma ferramenta que foi utilizada pelo estado para orientar o professorado na educação escolar vindo a se tornar, de certo modo, referência para o ensino às professoras e professores do Rio Grande do Sul.

Acerca do Instituto de Educação, para além da representação que o aloca enquanto modelo às demais instituições de ensino, este também passou a atuar enquanto catalizador das práticas que envolviam o projeto de modernização do ensino público estadual, durante as décadas de 1930 e 1940 (BEISER, 1997). Para a autora (1997, 90), a escola agia como um “centro educacional gerador de novas ideias e reflexões sobre os rumos da educação, desempenhando um papel relevante na condução da política educacional”. Estudos apontam que, durante o supracitado período, os avanços sinalizados no que se refere a uma renovação no ensino da instituição, estiveram interligados a atuação de Florinda Tubino Sampaio, que exerceu a função de Diretora do Instituto de Educação, durante o período de 1936 a 1945 (BEISER, 1997; GONÇALVES, 2013; RHEINHEIMER, 2018).

Na reportagem, cuja imagem encontra-se em destaque na sequência, publicada na Revista do Globo, no dia 8 de julho de 1944, tornou-se possível sinalizarmos como o Instituto de Educação era representado pelos meios de comunicação da época. “Ordem” e “marcha” eram as palavras que constavam em destaque para introduzir algumas das práticas conduzidas pela instituição diariamente, tais como a disposição dos alunos no “hall” da escola, junto de seus professores, com o objetivo de “entoarem hinos ao trabalho que relembram as suas obrigações do dia”. Aquelas(es) que se atrasassem por algum motivo, eram impedidas(os) de ingressar no espaço antes do “término dessa cerimônia”. Posteriormente às aulas, realizava-se “reunião idêntica no mesmo local.” (ONDE SE APRENDE..., 1944, p. 19).

Na imagem é possível identificarmos um número significativo de alunas(os), todas(os) posicionadas(os) em fileiras no espaço de entrada do Instituto. Ao fundo, nas escadas, observamos a presença de uma professora, provavelmente regendo o canto/hino. Destaca-se, ainda, na reportagem, que a instituição contava, durante o período, com 135 professoras(es), “escolhidos dentre os mais experientes do magistério”. Muitas das professoras ingressavam no Instituto com “três anos e meio de idade e saem aos dezoito, com uma cultura superior, verdadeiramente universitária, que as habilita a ensinar e alfabetizar nossas gerações futuras de um modo eficiente, pelos modernos métodos pedagógicos.” (ONDE SE APRENDE..., 1944, p. 19). O trecho alude para a questão de a Escola contar com diferentes níveis

de ensino, os quais compreendiam, na época, o Jardim de Infância, a Escola Primária⁸², Escola Secundária⁸³ e Complementar⁸⁴, e Escola de Professores⁸⁵.

Imagem 21 – “Ordem de Marcha” – Instituto de Educação General Flores da Cunha



Fonte: Revista do Globo, 8 de julho de 1944, p. 19.

⁸² “A Escola Primária do Instituto de Educação terá, além das funções reservadas a qualquer escola desse grau, a função específica de servir de campo de observação, pesquisa e experimentação aos alunos da Escola de Professores que aí realização a prática da educação primária.” (RIO GRANDE DO SUL, 1942b, p. s/p).

⁸³ A Escola Secundária constituir-se-á de um Ginásio e de um Curso Complementar destinados a fornecer base preparatória aos estudos profissionais e condições especiais para orientação e seleção dos candidatos à matrícula na Escola de Professores (RIO GRANDE DO SUL, 1942b, p. s/p).

⁸⁴ O Curso Complementar, com um ano de duração, terá, de um lado o Ginásio, servindo para completar a cultura fundamental nele ministrada e, de outro, a Escola de professores, servindo de introdução à formação profissional. A prática de Educação Física integrava o plano de atividades do referido curso (RIO GRANDE DO SUL, 1942b, p. s/p).

⁸⁵ Na “Escola de Professores” funcionavam cursos normais e extraordinários destinados respectivamente, ao preparo pedagógico dos candidatos ao magistério primário e especializado e aos cargos de administradores do ensino; e ao aperfeiçoamento cultural e profissional dos professores (RIO GRANDE DO SUL, 1942b, p. s/p).

Acerca das “cadeiras” voltadas à formação do professorado, estas foram elencadas pelo Decreto n.º 775 A, de 15 de maio de 1943, que aprovou os Regulamentos do Instituto de Educação e das Escolas Normais Rurais e orientou suas respectivas aplicações às escolas de formação de professoras(es) primárias(os) e de professoras(es) primárias(os) rurais. O documento prescritivo também previu que as “Escolas Complementares” passassem a ser denominadas “Escolas Normais” e seguissem a estrutura e funcionamento estabelecidos pelo Regulamento em questão. A finalidade que passou a orientar o ensino normal⁸⁶ vinculava-se à formação da “personalidade do professor primário, organizando-lhe a disciplina mental e moral, em função da cultura que lhe proporciona (RIO GRANDE DO SUL, 1943b, p. 9). No quadro, elencamos as “cadeiras” dispostas no plano de estudos da Escola de Professores, composto por dois anos de formação.

Quadro 13 – Cadeiras do Curso de Formação de Professores Primários (1943)

1943	
CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS	
Primeiro ano	Segundo ano
Psicologia da criança e Psicologia Educacional	Filosofia da Educação e Ética Educacional
Biologia Educacional e Higiene Escolar	Psicologia Educacional
Sociologia Geral e Educacional	História da Educação
Estatística aplicada à educação	Didática e Prática da Educação Primária
Didática e Prática da Educação Primária	

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Decreto n.º 775 A, de 15 de maio de 1943 (RIO GRANDE DO SUL, 1943b, p. 12)

Embora na relação de cadeiras disposta no quadro não figure a presença da Educação Física, no Artigo 10º, da referida normativa, descrevia-se o seguinte: “Do plano de atividades do curso de formação de professores primários constarão ainda a prática de educação física e de canto orfeônico”. No Artigo 65º, ressaltava-se que seriam isentos das disposições de frequência, no que se referia à Educação Física, “os alunos considerados impossibilitados de realizarem trabalho físico normal, em face do laudo de inspeção de saúde subscrito pelo médico do estabelecimento, o que ficará registrado na respectiva ficha biométrica”. Ainda, o referido Decreto destacava, em seu Artigo n.º 236 que, o estabelecimento de ensino que estivesse sob o regime de inspeção prévia deveria “manter professor de educação física, nos termos do Decreto-Lei n.º 1.212, de 17 de abril de 1939”, demonstrando o

⁸⁶ No Artigo 2º do referido Decreto, registrou-se que o ensino normal seria ministrado no Instituto de Educação, localizado na capital Porto Alegre, nas Escolas Normais comuns, destinadas ao preparo de professores primários, além das Escolas normais rurais, que formarão professores para zonas onde predominam as atividades de produção rural (RIO GRANDE DO SUL, 1943b, p. 10).

alinhamento entre as prescrições de ordem federal e estadual (RIO GRANDE DO SUL, 1943b, p. s/p).

Conforme pontuamos anteriormente, a organização da Educação Física em âmbito estadual foi norteadada, inicialmente, através da promulgação do Decreto n.º 578, de 22 de julho de 1942, que estabeleceu, de modo efetivo, o Departamento estadual de Educação Física (DEEF). Como segmento responsável pela direção deste domínio no Rio Grande do Sul, o DEEF passou então a responder como um dos órgãos de Administração Especial da SEC/RS⁸⁷. Diante do exposto, é possível evidenciarmos que a ESEF iniciou seu percurso na formação e na especialização de professoras(es) de Educação Física, juntamente a um processo de reorganização de instâncias administrativas estaduais e, mais amplamente, de mudanças no primado orientador da educação no país.

Em meio aos movimentos incididos neste âmbito, pontuamos que a ligação efetiva entre a ESEF e o DEEF também ocorreu a partir da promulgação do Decreto n.º 578, de 1942 (RIO GRANDE DO SUL, 1942). O DEEF, enquanto órgão de Administração Especial da SEC deveria dirigir, orientar e fiscalizar a prática da Educação Física nos estabelecimentos de ensino, oficiais e particulares, nos institutos de ginástica e nas associações esportivas, além de formar técnicos em Educação Física e Esportes. Tais atribuições foram mais bem explicitadas nas linhas do seu Regimento Interno, aprovado pelo Decreto n.º 811, de 2 de agosto de 1943, e destacadas, de modo conciso, abaixo:

- I – Fomentar a prática da educação física em estabelecimentos de ensino público – primários, normais, secundários, profissionais e superiores.
- II - Orientar e fiscalizar a prática da educação física e dos desportos nos estabelecimentos de ensino particular.
- III – Organizar e orientar o ensino e a prática da educação física e dos desportos em instituições públicas, onde se torne necessária ou aconselhável.
- IV – Organizar e fazer adotar, como padrão geral, um plano sistemático de educação física, de “acôrdo” com as instruções do “Govêrno” Federal.
- V – Realizar pesquisas “sôbre” a educação física e desportos, e indicar os métodos mais adequados à sua prática no estado.
- VI – Estabelecer as condições técnicas para a construção de estádios, campos de recreio e jogos e outros locais destinados a pratica da cultura física.
- VII – Organizar e dirigir campos de recreio, jogos e colônia de férias.
- VIII – Organizar e patrocinar provas de ginástica, desportos e concursos de eficiência física.

⁸⁷ A Inspeção de *Educação Physica* criada pelo Decreto n.º 4.258, de 21 de janeiro de 1929, deixou de existir e as suas funções de ensino e fiscalização ganharam novos contornos.

IX – Incentivar a fundação de organizações ou agremiações de caráter articular, que visem à educação física, especialmente a da criança e prestar-lhes a necessária colaboração.

X – Promover, orientar e fiscalizar o “contrôle” médico da educação física e dos desportos.

XI – Orientar a educação física nas organizações de escotismo.

XII – Difundir conhecimentos relativos à educação física e aos desportos, promovendo a sua mais ampla e intensa vulgarização.

XIII – Manter e fomentar o intercâmbio nacional e internacional com organizações de educação física e similares.

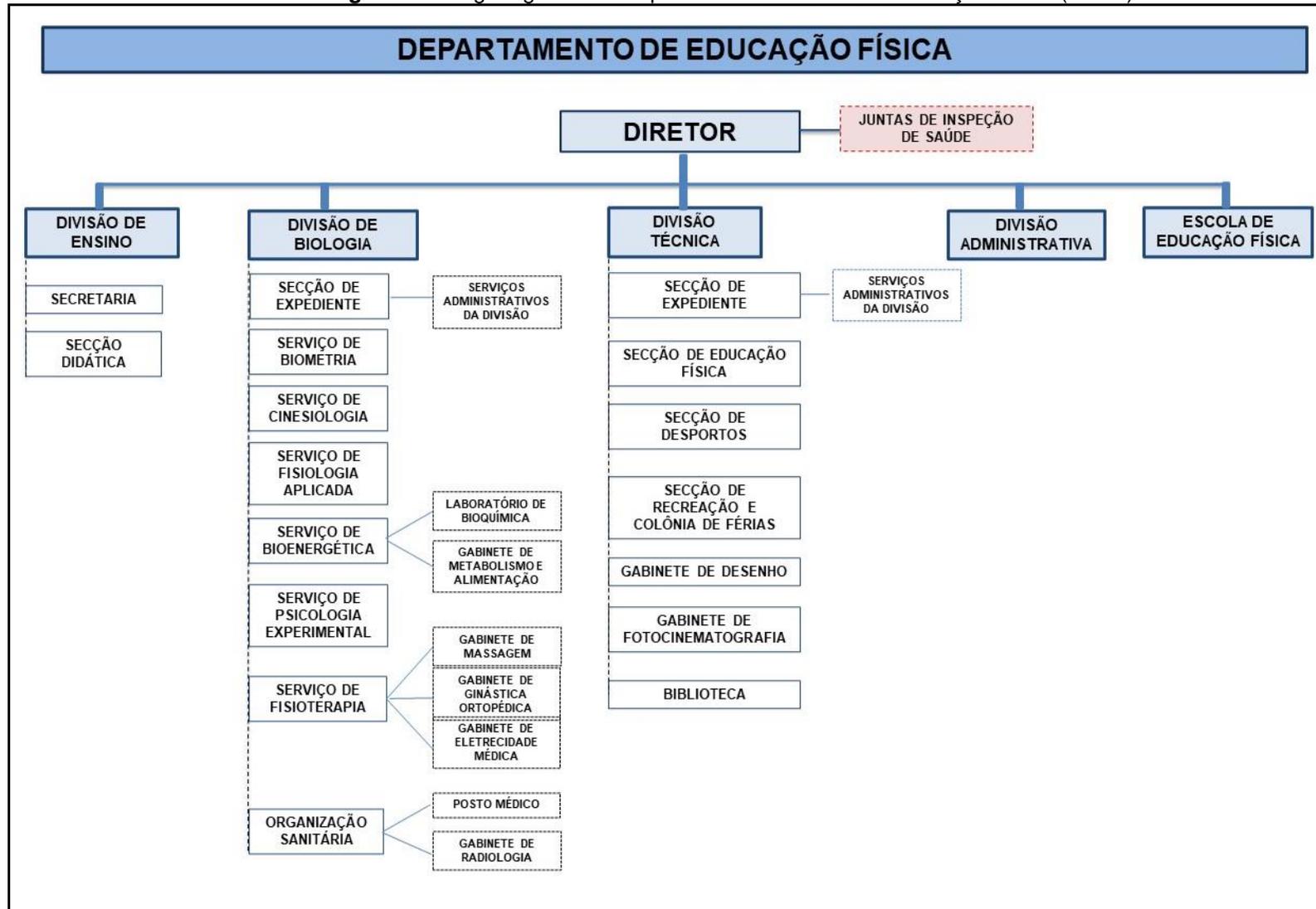
XIV – Colaborar com o Conselho Regional de Desportos do estado do Rio Grande do Sul, prestando-lhe todo o auxílio técnico que solicitar.

XV – Conceder licença para o exercício das atividades relativas à educação física (RIO GRANDE DO SUL, 1943, p.1).

Na imagem em destaque na sequência é possível visualizarmos a disposição das Divisões que compunham o DEEF, as quais figuravam no mesmo plano que a ESEF, ou seja, tais estruturas respondiam ao mesmo Diretor, reiterando o caráter centralizador das instâncias administrativas. Para diretor de ambas as instituições que, embora distintas, confundiam-se em seus limites administrativos, foi nomeado o capitão da Brigada Militar, Olavo Amaro da Silveira. Assim, o DEEF, enquanto órgão regulador, e a ESEF, como local prescrito, assumiram um sentido compartilhado em suas organizações (BEGOSSI; MAZO; LYRA, 2019).

Na investigação de Begossi (2017, p. 62), destacou-se que alguns dos sujeitos que ocuparam funções de chefia no DEEF, também assumiram disciplinas na ESEF, a partir de 1940. O Capitão Olavo Amaro da Silveira, além da direção, lecionou Metodologia da Educação Física e Desportos Terrestres Individuais (lançamentos). O Tenente João Gomes Moreira Filho, chefe da Divisão de Ensino, foi professor de Educação Física Geral, de Desportos Terrestres Coletivos (futebol) e auxiliar de Desportos Aquáticos. O médico Capitão Adhemar Pinto Torelly, chefe da Divisão de Biologia, lecionou Anatomia e Fisiologia Humanas. O Tenente Max Hebert Hanke, chefe da Divisão Técnica, foi professor de Desportos Terrestres Individuais (corridas) e auxiliar de Educação Física Geral. O professor Frederico Guilherme Gaelzer, chefe da Divisão Administrativa, lecionou Ginástica de Aparelhos e levantamento de pesos e halteres, e foi auxiliar de Desportos Aquáticos.

Imagem 22 – Organograma do Departamento Estadual de Educação Física (DEEF).



Fonte: Elaborado pela autora, com base no Regimento Interno do DEEF (RIO GRANDE DO SUL, 1943c).

O Regimento Interno do DEEF, para além de estabelecer a organização da Educação Física em âmbito estadual, também apresentou orientações pontuais relacionadas à organização administrativa e de ensino da ESEF⁸⁸. Em parágrafo único, como uma de suas competências, o Regimento anunciava que “o Departamento terá ainda a seu cargo a organização e direção de uma Escola de Educação Física, que **terá os cursos previstos no art. 2.º do Decreto Federal n.º 1.212, de 17 de abril de 1939**⁸⁹.” (RIO GRANDE DO SUL, 1943, p. 1, grifos nossos). A normativa supracitada, de modo amplo, exerceu uma função de marco regulatório educacional à Educação Física do país, especialmente por também ter previsto orientações de caráter pedagógico, voltadas aos cursos de formação e especialização que foram ofertados pelas instituições de ensino criadas após a sua promulgação.

Essa assertiva vai ao encontro do que Goodson (2020, p. 140) sugere ao trazer considerações relacionadas a construção de programas que possuem em seu cerne a intenção de orientarem práticas em nível nacional. Quando imbricados de tais finalidades, o autor pontua que esses documentos, ordinariamente, vinculam-se, mais amplamente, a projetos políticos, os quais, intentam criar uma identidade nacional por meio da projeção de saberes inseridos nas esferas educativas. A busca por delinear um programa de disciplinas voltado aos distintos cursos que fossem postos em atividade, nas instituições superiores de Educação Física do país, também pode estar relacionado com a própria dinâmica de governo estabelecida na época, a qual intentava centralizar decisões, projetando práticas em prol da construção de uma identidade nacional.

No subcapítulo anterior, por exemplo, sinalizamos que a Educação Física, enquanto disciplina, passou a ser valorizada no ambiente escolar enquanto uma ferramenta de formação social, cultural e política. Através de demonstrações, desfiles e mesmo competições esportivas, a referida disciplina intentava atender as aspirações de modernização ansiadas pela política governamental da época e, por conta de tal pressuposto, ocupou um lugar privilegiado no âmbito educacional estabelecendo-se, inclusive, de modo mais consistente, enquanto disciplina. Tais

⁸⁸ Do ponto de vista legal, o Governo Federal autorizou o funcionamento da ESEF, através do Decreto n.º 7.219, de 27 de maio de 1941 (BRASIL, 1941b) e reconheceu suas atividades por meio do Decreto n.º 15.582, de 16 de maio de 1944 (BRASIL, 1944).

⁸⁹ A saber: 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 dos Desportos (BRASIL, 1939).

pressupostos, por sua vez, também nos permitem reiterar que a formulação de programas de ensino escolar e mesmo de formação e especialização profissional, pode ser considerada uma construção histórico-social, a qual abarca proposições próprias de um tempo, assim como inferências dos sujeitos envolvidos em sua fabricação (CERTEAU, 2017).

Seguindo os direcionamentos expostos pelo Regimento Interno do DEEF, assinalamos que a especialização de professoras(es) de Educação Física na ESEF – temática central da investigação - teve início a partir do oferecimento do Curso Normal de Educação Física (1940), sendo esse o único a ser ofertado durante o primeiro ano de funcionamento da instituição. O mencionado Curso permaneceu em atividade até o ano de 1957, quando fora substituído pelo Curso de Educação Física Infantil, que assumiu o papel até então desempenhado pelo Curso Normal, ou seja, o de habilitar professoras(es) primárias(os) para o ensino da Educação Física nas escolas do estado⁹⁰ (LYRA; MAZO, 2010a; LYRA, 2013; BEGOSSI, 2017).

O Curso Normal de Educação Física da ESEF foi estabelecido tendo duração total de um ano. Para cursá-lo, as(os) candidatas(os) precisavam, necessariamente, apresentar o diploma de conclusão dos estudos em cursos normais ou complementares (BRASIL, 1939). Neste sentido, evidenciamos, em conformidade com Lyra (2013, p. 149), que para além de firmar-se no estado como precursora na formação de professoras(es) da área, a ESEF foi pioneira, também, na emergência de um(a) novo(a) profissional: “o(a) Normalista Especializado(a) em Educação Física”. Para além de comprovar a referida habilitação, o Regimento da instituição, publicado no ano de 1944, ainda passou a exigir os seguintes documentos:

I – carteira de identidade; II – atestado de sanidade física e mental; III – atestado de vacinação anti-variólica, no prazo legal; IV – atestado de idoneidade moral e de boa conduta social; V – certidão de idade ou documento original que prove idade mínima de 16 anos e máxima de 35; VI – **submeter-se à inspeção de saúde por junta médica do Departamento;** VII – **submeter-se às provas físicas regulamentares;** VIII – submeter-se aos exames vestibulares (RIO GRANDE DO SUL, 1944, p. s/p, grifos nossos).

⁹⁰ Para além destes, a ESEF ampliou as faces da formação profissional, na medida em que passou a oferecer os cursos de Técnica Desportiva (1941), Medicina da Educação Física e Desportos (1941), Superior (1941) e Treinamento e Massagem (1942). O Curso Superior de Educação Física, estabeleceu-se como o primeiro desse nível no Rio Grande do Sul tendo, inicialmente, dois anos de duração (BRASIL, 1939). Evidenciarmos ainda que, para além dos mencionados, a Escola também ofertou cursos de “Aperfeiçoamento; Especialização; Extensão; “Post-graduação””, assim como “Cursos de caráter regional” (RIO GRANDE DO SUL, 1960, p. 1).

Localizamos indícios no estudo de Peres (2000) que sinalizam certa relação entre as atividades do CPOE e a ESEF, no que se referia ao estabelecimento de condições de ingresso no Curso Normal da instituição. Segundo a autora, no relatório-síntese do Centro, do período de 1948 a 1949, dentre as atividades descritas, constava a realização de trabalhos de orientação junto à ESEF, visando a demarcação de critérios para matrícula de candidatas(os) ao referido Curso.

Acerca da “inspeção de saúde” apontada no Regimento da ESEF de 1944, registrava-se que “todos os candidatos à matrícula serão obrigatoriamente inspecionados de saúde por uma junta médica”, designada pelo Diretor do Departamento e constituída pelo Chefe da Divisão de Biologia e por mais dois médicos do Departamento. A inspeção de saúde compreendia os seguintes exames:

I – a) Sistemáticos: exame semiológico geral de todos os aparelhos e sistemas; exame radiológico do tórax; reações sorológicas específicas para lues no sangue; exame bio-químico e microscópico de urina; b) Subsidiários: exame eletro-cardiográfico, determinação do metabolismo básico; pesquisa de parasitose intestinal; curvas hemolucocitárias; e outros quaisquer a juízo da junta.

II – a) Sistemáticos: provas de controle fisiológico da adaptabilidade do aparelho circulatório a um esforço físico padrão; b) Subsidiários: quaisquer outras provas de controle fisiológico julgadas necessárias pela junta médica (RIO GRANDE DO SUL, 1944, p. s/p).

Acerca das “provas físicas”, o Artigo 100º do Regimento de 1944, pontuava que os candidatos (homens e mulheres) inscritos, deveriam realizar, “em ótimas condições”, as provas de corrida de velocidade, corrida de resistência (apenas homens), salto em altura com impulso, salto em distância com impulso, exercício de ascensão (apenas homens), lançamentos e natação (RIO GRANDE DO SUL, 1944, p. s/p). Em sua investigação, Mazo (2005) evidenciou que, durante os primeiros anos de funcionamento da ESEF, registrou-se a matrícula de um número significativo de atletas. Provavelmente, o fato de ser necessário demonstrar as supracitadas habilidades físicas, além de apresentar boas condições de saúde, reforçou a representação de que a(o) professora(or) de Educação Física deveria ser dotada(o) de qualidades que o permitissem demonstrar à classe os movimentos solicitados, ligando-se diretamente a relação de professor(a)-atleta.

Associado a esta questão, localizamos uma reportagem, publicada na Revista do Globo, datada do dia 21 de dezembro de 1946, que evidenciava o seguinte: “para todos os cursos da E.E.F são aceitos candidatos de ambos os sexos. Não se torna necessário que os interessados já tenham demonstrado aptidões especiais para

êsse ou aquêlê esporte.” (PARA TODOS..., 1946, p. 37). Embora o trecho em destaque procure suavizar, de certo modo, as exigências de ingresso nos cursos da instituição, torna-se evidente, por meio da lista de aptidões que as(os) candidatas(os) precisariam demonstrar, que era preciso, no mínimo, possuir um bom domínio das habilidades descritas para que obtivessem a aprovação nos cursos desejados.

As exigências acima descritas, com pequenas alterações, figuraram nas práticas de ingresso à ESEF até fins da década de 1980⁹¹ (BOSSLE, 2014). Deste modo, estavam vigentes no período em que ocorrera a implementação do Curso de Educação Física Infantil. A substituição do Curso Normal de Educação Física por este, havia sido prevista pelo Decreto-Lei n.º 8.270, de 3 de dezembro de 1945 (BRASIL, 1945) – normativa que alterou disposições postas no Decreto-Lei n.º 1.212, de 17 de abril de 1939 (BRASIL, 1939). Contudo, Lyra (2013) ressaltou que, embora tenha sido possível observar, nas estruturas de formação da ESEF, uma tentativa de lançamento da referida formação, no ano de 1946, esta efetivou-se, de fato, apenas em 1957. Como justificativa, a autora sugere que as autoridades educacionais da instituição fizeram uma interpretação equivocada dos direcionamentos previstos pelo Decreto-Lei de 1945, visto a suposição de que as orientações presentes nessa normativa, referiam-se apenas à Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

Acerca dos critérios de ingresso na referida formação - a qual, do mesmo modo que o Curso Normal de Educação Física, possuía duração de um ano - as(os) candidatas(os) deveriam apresentar “prova de ter menos de 30 anos de idade e diploma de conclusão de Curso de Professora Primária ou Certificado de Regente do Ensino Primário, reconhecido pelos Estados ou pelo Distrito Federal” (RIO GRANDE DO SUL, 1960, p. 6). Para além destes, ainda deveria constar no “requerimento” os seguintes documentos:

I - certidão de idade, em documento original; II - atestado de idoneidade moral; III - prova de identidade; IV - atestado de vacinação antivariólica, no prazo legal; V - atestado de sanidade física e mental; VI - abreugrafia⁹²; VII -

⁹¹ Para Bossle (2014), a extinção das provas práticas para o ingresso na ESEF pode estar relacionada à progressiva perda de força das disciplinas técnico-esportivas em detrimento da valorização dos saberes vinculados ao fazer científico. Assim, o saber fazer para ensinar foi paulatinamente perdendo força e cedendo espaço para o fazer científico no currículo da ESEF.

⁹² Abreugrafia era um método utilizado para tirar raio X dos pulmões, para diagnosticar tuberculose.

recibo de pagamento da taxa de inscrição; VIII - 4 fotografias tamanho 3 x 4 (RIO GRANDE DO SUL, 1960, p. 6).

Para entrada no Curso de Educação Física Infantil, também constava como critério a realização de provas físicas. Estas, visavam “verificar a velocidade, a resistência, a fôrça, a coordenação, o ritmo e a adaptação ao meio líquido, cabendo a Divisão de Educação Física fixar os exercícios a serem realizados e os índices mínimos que devem ser satisfeitos pelos candidatos.” (RIO GRANDE DO SUL, 1960, p. 7). Diante do exposto com relação às práticas voltadas ao processo de seleção de candidatas(os), estabelecidas para o ingresso em ambos os cursos que, embora portadores de objetivos comuns, foram implementados na ESEF em tempos distintos, podemos asseverar que essas objetivavam eleger determinados sujeitos em detrimento de outros. Não obstante, torna-se necessário sinalizarmos que a consignação de critérios de ingresso de alunas(os), em diferentes âmbitos educacionais, não fora estabelecida, unicamente, pela ESEF ou pelos cursos voltados à formação e/ou especialização em Educação Física.

Recordemos, por exemplo, que dentre os documentos que deveriam ser apresentados à matrícula na Escola Normal, em fins do século XIX, constava um “atestado do Parocho respectivo que prove sua conducta moral e religiosa” (PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL, 1869, p. 102). Ademais, sinalizamos no capítulo primeiro desta investigação, que o Regimento Interno dos estabelecimentos de ensino público do estado, publicado no ano de 1927, passou a excluir a matrícula das(os) alunas(os) que apresentassem “incapacidade physica superveniente (RIO GRANDE DO SUL, 1927a, p. 12). Neste mesmo tempo, especificamente à matrícula ao curso complementar, voltado à formação do professorado primário do estado, tornou-se indispensável a verificação de que as(os) futuras(os) professoras(es) não sofressem de “moléstia infectocontagiosa ou repulsiva” e nem apresentassem “defeitos physicos” que “incompatibilizasse o candidato com o exercício magistério.” (CORSETTI, 2000, p. 184-185). Na década de 1940, tal prática permaneceu no então denominado Instituto de Educação, visto que este recusava a matrícula do candidato, “cuja inspeção comprovar a existência de defeitos físicos que o inhabilite para o exercício do magistério ou deformações chocantes para o meio infantil, de moléstia transmissível ou de condições de saúde precária.” (RIO GRANDE DO SUL, 1943b, p. 20).

Para além dos aspectos mencionados, outro elemento que figurou de modo comum no Curso Normal de Educação Física e no Curso de Educação Física Infantil da ESEF vinculou-se ao fato de ambos terem sido frequentados por um número superior de mulheres. Essa característica se manteve durante os anos de existência do Curso Normal (1940-1956), até o período em que a tese alcançou, quando estava em vigência o Curso de Educação Física Infantil (1957-1960). Estas análises foram possíveis pela consulta aos Livros de Matrícula da instituição dos períodos de 1940 a 1943 e 1944 a 1957; e por meio do acesso a um documento contendo os dados numéricos de alunas(os) matriculadas(os) entre os anos de 1957-1969. No quadro abaixo, sinalizamos a relação mencionada.

Quadro 14 – Relação numérica de alunos homens (H) e alunas mulheres (M) matriculadas(os) no Curso Normal de Educação Física (CNEF) e no Curso de Educação Física Infantil (CEFI)

ANO	CNEF			CEFI		
	H	M	Total	H	M	Total
1940	26	98	124			
1941	0	62	62			
1942	0	48	48			
1943	0	43	43			
1944	1	39	40			
1945	0	19	19			
1946	0	4	4			
1947	0	7	7			
1948	0	11	11			
1949	0	4	4			
1950	0	4	4			
1951	3	3	6			
1952	0	3	3			
1953	0	3	3			
1954	0	12	12			
1955	0	14	14			
1956	4	29	33			
1957				0	21	21
1958				-	-	13
1959				-	-	25
1960				-	-	36

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Livros de Matrículas dos seguintes períodos: 1940-1943; 1944-1957 e 1957-1969⁹³.

A superioridade de matrículas de alunas mulheres nos referidos cursos da ESEF, em muito se aproxima com o sinalizado no capítulo primeiro da tese, quando referimos aspectos sobre a situação de feminização da formação para o magistério. Esta estava sendo consideravelmente mais procurada por mulheres que por

⁹³ Não localizamos informações detalhadas relacionadas ao número de matrículas, respectivamente de alunos homens (H) e alunas mulheres (M) dos anos 1958, 1959 e 1960. Por isso, destacamos apenas o número total de alunos que ingressaram no Curso de Educação Física Infantil nos referidos períodos.

homens, na Escola Normal de Porto Alegre, durante os anos finais do século XIX e início do século XX. Distante de intentarmos estabelecer comparações anacrônicas, tal relação torna-se pertinente de ser sinalizada, pois a totalidade de alunas que passaram a frequentar o Curso Normal de Educação Física e, posteriormente, o Curso de Educação Física Infantil, haviam obtido formação em escolas normais ou complementares, inclusive, dentre os critérios para ingresso na ESEF, conforme sinalizado, estava a apresentação do diploma de conclusão dos estudos neste nível. Ademais, muitas delas já atuavam como professoras no ensino primário estadual, quando buscaram especialização nos cursos da ESEF.

Embora possuíssem uma bagagem de conhecimentos incipientes sobre Educação Física adquiridos na formação normal/complementar, e mesmo experiências de prática docente, visto a atuação na educação primária, na ESEF as alunas ocuparam, inicialmente, o posto de receptoras de conteúdo. Os professores (homens) que detinham legitimidade, na época, para ensinar nas escolas superiores de Educação Física eram médicos e militares (BEGOSSI; MAZO; LYRA, 2019). Assim, em conformidade com o que retratou Lyra (2013, p. 219), “o quadro de soberania da presença de mulheres no grupo de alunos se invertia no grupo de professores”.

O mesmo parece ter ocorrido na trajetória da Escola Normal de Porto Alegre, visto que, conforme asseverou Tambara (1998, p. 46), “nenhuma mulher ocupou as cadeiras importantes na Escola Normal, durante o período imperial e, nem mesmo, durante a República Velha”. O autor ainda acrescentou, que “nos postos de inspetores de ensino, nos de diretor da Escola Normal, e nos de Direção Geral da Instrução Pública havia uma exclusividade masculina”. Na Escola Normal de Porto Alegre a primeira mulher a ocupar o cargo de diretora foi Florinda Tubino Sampaio, no ano de 1936. Particularmente, no que se refere à ESEF, durante o período que compreende o recorte da presente investigação, apenas homens estiveram nessa posição⁹⁴.

No quadro abaixo, apresentamos a relação de Diretores do período de 1940 a 1960. Conforme podemos observar, com exceção do médico Arno Tschiedel que assumiu interinamente a direção da ESEF, e do professor Frederico Guilherme

⁹⁴ Na agora denominada “Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança”, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS) a primeira mulher a ocupar o cargo de Diretora da instituição foi a Profa. Dra. Luciana Laureano Paiva, que assumiu a função no mês de dezembro de 2020.

Gaelzer, todos os demais possuíam relação com o meio militar. Este aspecto, provavelmente, tenha influenciado nos modos de se fazer e pensar a Educação Física na Escola Superior sul-rio-grandense, aspecto este que será demarcado, mais detalhadamente, no terceiro capítulo desta investigação.

Quadro 15 - Relação de Diretores da ESEF (1940-1960)

NOME	PERÍODO DE PERMANÊNCIA
Capitão Olavo Amaro da Silveira	06/05/1940 a 04/05/1944
Major Jaguarê Teixeira	04/05/1944 a 27/09/1945
Capitão Jacinto Francisco Targa	27/09/1945 a 09/10/1953
Médico Arno Tschiedel (interino)	09/10/1953 a 12/01/1954
Médico Capitão Ruy Gaspar Martins	12/01/1954 a 28/09/1955
Professor Frederico Guilherme Gaelzer	28/09/1955 a 24/02/1959
Médico Capitão Ruy Gaspar Martins	24/02/1959 a 03/11/1964

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no estudo de Gutierrez (1972).

Conforme sinalizamos anteriormente, o Decreto-Lei n.º 1.212 de 1939, estabeleceu orientações pedagógicas voltadas às disciplinas que deveriam compor os programas de formação, dos distintos cursos oferecidos pelas Escolas Superiores de Educação Física, criadas posteriormente a ENEFD. Para Fraga et al., (2010), tanto a referida normativa quanto o Decreto-Lei n.º 8.270 de 1945, diferem-se das demais resoluções federais que as sucederam, justamente por terem determinado as disciplinas que deveriam ser oferecidas nos cursos de Educação Física. Pontualmente, à nossa investigação interessaram aquelas formulações direcionadas, inicialmente, ao Curso Normal de Educação Física (1940-1956) e, em seguida, ao Curso de Educação Física Infantil (1957-1960).

No tracejar das normativas prescritivas oficiais, demarcamos no quadro abaixo, quatro documentos que orientaram, de forma direta, a disposição de disciplinas nos programas dos cursos em questão, a saber: a) Decreto-Lei n.º 1.212, de 17 de abril de 1939; b) Decreto n.º 811, de 2 de agosto de 1943; c) Decreto n.º 998, de 13 de março de 1944; e d) Decreto n.º 185, de 12 de agosto de 1960. No quadro supracitado, consta a relação de disciplinas descritas em cada um dos documentos oficiais mencionados, além do período em que permaneceram em vigência e o Curso a que se referiram. Com exceção do primeiro documento prescritivo (Decreto-Lei n.º 1.212, de 17 de abril de 1939), os outros três referem-se à Regimentos Internos, publicados no Diário Oficial do estado, contendo orientações voltadas à distintas atividades da ESEF, bem como do próprio DEEF - órgão administrativo que, conforme mencionamos, centralizou as decisões da instituição, no período compreendido pela investigação.

Quadro 16 - Disciplinas do Curso Normal de Educação Física (1940-1957) e do Curso de Educação Física Infantil (1957 – 1960)

CURSO NORMAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA	CURSO NORMAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA	CURSO NORMAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA	CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL
1940 - 1942	1943	1944 - 1957	1957 - 1960
Decreto-Lei n.º 1.212, de 17 de abril de 1939	Decreto n.º 811, de 2 de agosto de 1943	Decreto n.º 998, de 13 de março de 1944	Decreto n.º 185, de 12 de agosto de 1960
<ul style="list-style-type: none"> - Anatomia e Fisiologia Humanas - Cinesiologia - Higiene aplicada - Socorros de urgência - Fisioterapia - Biometria - Metodologia da educação física - História da educação física e dos desportos - Organização da educação física e dos desportos - Ginástica rítmica - Educação física geral - Desportos aquáticos - Desportos terrestres individuais - Desportos terrestres coletivos - Desportos terrestres de ataque e defesa 	<ul style="list-style-type: none"> - Anatomia Humana Aplicada - Ataque e Defesa - Basquetebol - Biometria - Canto Coral - Cinesiologia Aplicada - Corridas - Educação Física geral – feminina - Fisioterapia - Futebol - Ginástica de aparelhos e levantamento de pesos e halteres - Ginástica rítmica - Higiene aplicada - História da Educação Física e dos desportos - Lançamentos - Metodologia da Educação Física - Natação - Organização da Educação Física e dos Desportos - Remo - Ritmo - Saltos - Socorros de urgência - Tênis - Voleibol 	<ul style="list-style-type: none"> - Anatomia e Fisiologia Humanas - Biometria - Canto Coral - Cinesiologia - Desportos aquáticos - Desportos de ataque e defesa - Desportos terrestres coletivos - Desportos terrestres individuais - Educação Física geral - Fisioterapia - Ginástica Rítmica - Higiene aplicada - História da Educação Física e dos Desportos - Metodologia da Educação Física - Organização da Educação Física e dos Desportos - Socorros de urgência 	<ul style="list-style-type: none"> - Anatomia Humana - Fisiologia Aplicada - Higiene Aplicada - Cinesiologia Aplicada - Fisioterapia Aplicada - Psicologia Aplicada - Biometria Aplicada - Socorros de Urgência - Metodologia da Educação Física e dos Desportos - História e Organização da Educação Física e dos Desportos - Educação Física Geral - Desportos Aquáticos e Náuticos - Desportos Terrestres Individuais - Desportos Terrestres Coletivos - Desportos de Ataque e Defesa - Ginástica Rítmica

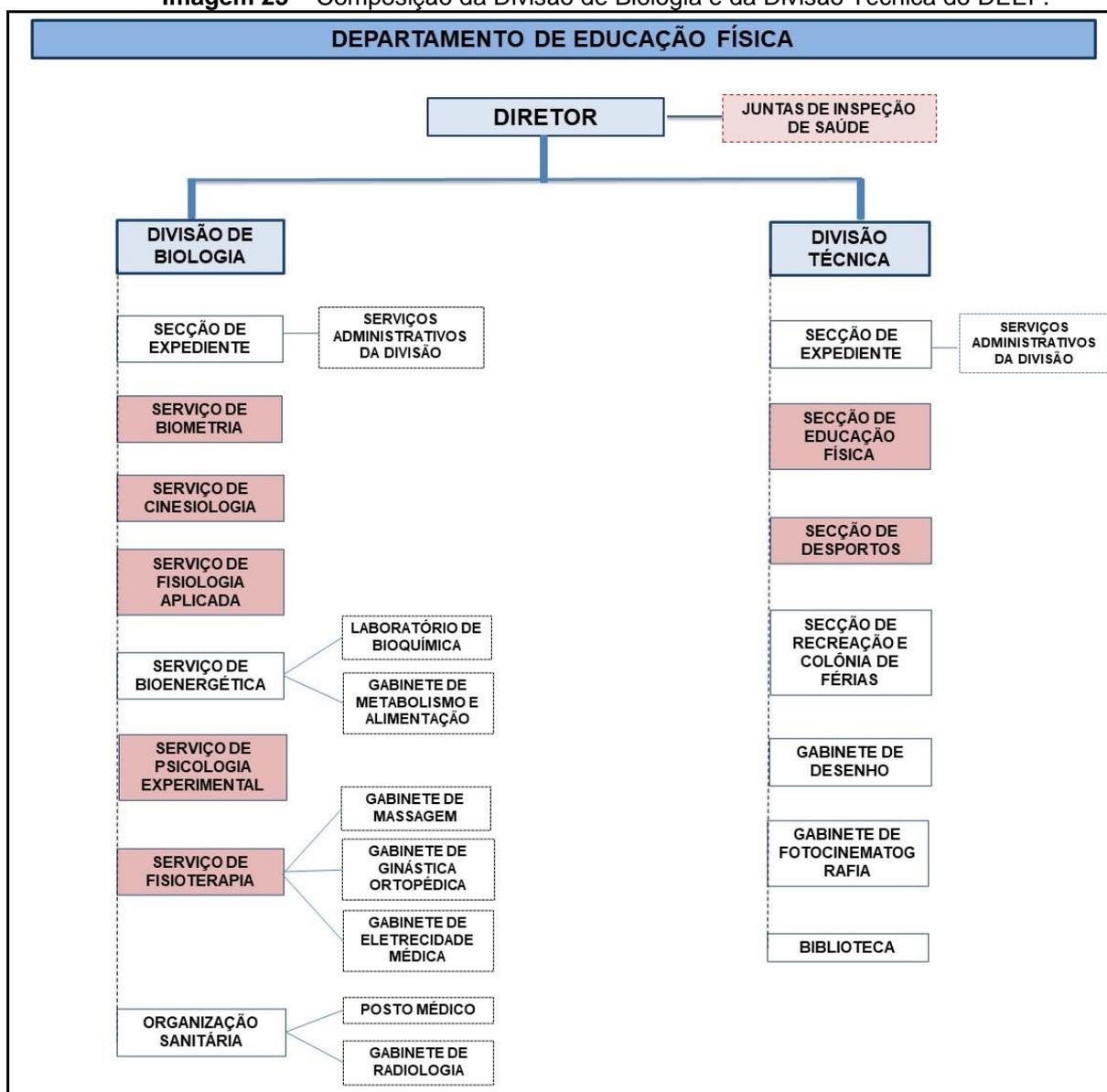
Fonte: Elaborado pela autora, com base nos seguintes documentos: Decreto-Lei n.º 1.212, de 17 de abril de 1939; Decreto n.º 811, de 2 de agosto de 1943; Decreto n.º 998, de 13 de março de 1944; Decreto n.º 185, de 12 de agosto de 1960.

Guardadas as particularidades de cada um dos programas podemos pontuar que, com singulares distinções no que se referia à nomenclatura, havia um núcleo de disciplinas que figurava como basilar à especialização de professoras(es) primárias(os) em Educação Física – tanto no Curso Normal como no Curso Infantil. Talvez, a finalidade desse núcleo disciplinar tenha sido assegurar que, independentemente das experiências do professorado, durante a formação em questão seria garantida uma base suficiente de conhecimentos e habilidades necessárias à atuação no espaço escolar.

Essa base disciplinar foi conformada na ESEF, inicialmente, a partir da estruturação de duas Divisões que compuseram o DEEF, a saber: a de Biologia e a Técnica. Tais órgãos e suas respectivas seções comportavam a presença das(os) professoras(es) catedráticas(os) responsáveis pelo ensino das disciplinas dispostas no quadro supracitado. Pontualmente, o Artigo n.º 56, do Regimento Interno do DEEF de 1943, destacou que “os Adjuntos das seções de Biometria, Cinesiologia, Fisiologia aplicada, Psicologia experimental e Fisioterapia serão os professores catedráticos das respectivas cadeiras”. Por sua vez, o Artigo n.º 58 sublinhou que “o Adjunto da secção de Educação Física e o da secção de Desportos serão escolhidos entre os professores catedráticos das **cadeiras práticas.**” (RIO GRANDE DO SUL, 1943c, p.5, grifos nossos).

Diante do exposto, podemos aferir que havia distinções no que se referia ao caráter de ensino das disciplinas que engendravam o programa de estudos, estabelecido a partir do ano de 1943. Muito além de estarem posicionadas em lugares distintos no arranjo mais geral da formação especializada – na divisão de biologia e na divisão técnica - tais saberes portavam finalidades diferentes. Conforme explicitado no Artigo n.º 58, havia um grupo de disciplinas ligadas à divisão técnica, cuja característica de ensino atrelava-se a um viés prático. Essa asserção nos induz a conceber que, aquelas dispostas entre as(os) professoras(es) catedráticas(os) pertencentes à divisão de biologia possuíam, de outra forma, atributos teóricos e, provavelmente em razão de tais características, foram posicionadas em divisões diferentes. Na imagem abaixo, elencamos as estruturas que reuniram ambos os grupos disciplinares, recortadas da estrutura mais geral do DEEF

Imagem 23 – Composição da Divisão de Biologia e da Divisão Técnica do DEEF.



Fonte: Elaborado pela autora, com base no Regimento Interno do DEEF (RIO GRANDE DO SUL, 1943c).

Embora tais documentos oficiais tenham direcionado a composição de um arcabouço de disciplinas e mesmo as agrupado em espaços distintos no interior do DEEF, o modo como tais prescrições foram apropriadas pelos professores catedráticos podem ter diferido, visto que eram eles que delineavam os conteúdos de ensino propriamente ditos. À medida com que os professores assumiram o papel de produtores, também foi sendo legitimado um espaço de criação e mesmo de recusa e enfrentamento às disposições previamente prescritas. Tais elementos, serão mais bem delineados no próximo capítulo de resultados.

Concomitantemente ao processo de especialização de professoras(es), para o ensino da Educação Física, desenvolvido na ESEF, o curso normal do estado

prosseguiu preparando o professorado para a educação escolar estadual. No Relatório do General Osvaldo Cordeiro de Farias, Interventor Federal do Rio Grande do Sul, ao Presidente Getúlio Dornelles Vargas, foram registrados os municípios, assim como o nome das escolas voltadas à formação de professoras(es) em atividade no estado, no ano de 1943. Essa relação pode ser verificada na imagem em destaque (RIO GRANDE DO SUL, 1943d, p. 27).

Imagem 24 – Escolas de formação de professoras(es) em atividade (1943)

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA		
ENSINO NORMAL — ESCOLAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EXISTENTES EM 1943		
LOCALIZAÇÃO	DENOMINAÇÃO	CATEGORIA
Póris Alegre	Instituto de Educação	Oficial
Alegrete	Escola Normal "Osvaldo Aranha"	Oficial
Santa Maria	Escola Normal "Olavo Bilac"	Oficial
Pelotas	Escola Normal "Assis Brasil"	Oficial
Cachoeira	Escola Complementar	Oficial
Coxias	Escola Complementar	Oficial
Passo Fundo	Escola Complementar	Oficial
Bagé	Escola Espírito Santo	Equiparada
Cruz Alta	Escola Santíssima Trindade	Equiparada
Montenegro	Escola São José	Equiparada
Uruguaniana	Escola Nossa Senhora do Horto	Equiparada
Uruguaniana	Escola União	Equiparada
Itaqui	Escola E. C. de Jesus	Equiparada
D. Pedrito	Escola Nossa Senhora do Horto	Equiparada
Novo Hamburgo	Escola Santa Catarina	Equiparada
Livramento	Escola Santa Teresa	Equiparada
Rio Grande	Escola Santa Joana D'Arc	Equiparada
Vacaria	Escola São José	Equiparada
São Leopoldo	Escola São José	Equiparada
Bento Gonçalves	Escola São Carlos	Equiparada
Lajeado	Escola Madre Barbara	Equiparada
Guaporé	Escola Monsenhor Scalabrini	Equiparada
Póris Alegre	Escola Normal Arquidiocesana	Rural
São Luiz Gonzaga	Escola Normal Cerro Azul	Rural
Caxias	Escola Normal Murialdo	Rural

Fonte: RIO GRANDE DO SUL, 1943d, p. 27.

Recordemos que, por meio do Decreto n.º 775 A, de 15 de maio de 1943, todas as Escolas Complementares do estado passaram a denominar-se Escolas

Normais. Além disso, foram estabelecidas pela normativa mencionada, as Escolas Normais Rurais (introduzidas pela iniciativa privada), fazendo com que o estado passasse a contar com três tipos de instituições formadoras de professores(as): escolas normais oficiais, escolas normais equiparadas e escolas normais rurais. A Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada por meio do Decreto-Lei n.º 8.530 de 2 de janeiro de 1946, trouxe algumas mudanças à estrutura de formação acima disposta. No referido contexto, havia chegado ao fim o Governo centralizado de Getúlio Vargas e, durante o período compreendido entre os anos de 1945 a 1964, o Brasil passou por um processo de redemocratização.

A supracitada normativa previu que o ensino normal fosse desdobrado em dois ciclos, antevendo como objetivos a formação de professoras(es) para atender às escolas primárias, a habilitação de administradores de escolas primárias e o desenvolvimento de conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. Para Werle (2003, p. 76), a amplitude de objetivos dispostos pela Lei Orgânica do Ensino Normal, demarcou uma “diferenciação entre o docente, o administrador escolar e a produção de conhecimento”, espalhando pelos programas disciplinares certa especialização conceitual a ser alcançada no âmbito educacional do período. O primeiro ciclo, de quatro anos, seria destinado à “formação de regentes de ensino primário” e funcionaria em **Escolas Normais Regionais**. O segundo ciclo, de três anos, formaria os “professôres primários” e seria oferecido nas **Escolas Normais** e em **Institutos de Educação**, onde, além do curso de formação de professoras(es), funcionariam o Jardim de Infância e a Escola Primária – como anexos – e seriam ofertados cursos de especialização de professoras(es) primárias(os) e a habilitação de administradores escolares (BRASIL, 1946, p. s/p, grifos nossos).

A Lei Orgânica ainda instituiu disciplinas a cada um dos ciclos de formação, reunidas em séries anuais, as quais previam uma sequência de estudos a ser seguida. Essa característica sugeriu a intenção de centralizar o sistema educacional do país, aliada a uma padronização das estruturas de ensino a serem seguidas pelos estados, ou seja, os programas disciplinares deveriam ser compostos e executados conforme as prescrições definidas pela Lei. No quadro em destaque, descrevemos a disposição de disciplinas, nas quatro séries anuais, que compunham o curso de regentes de ensino primário.

Quadro 17 – Disciplinas do curso de regentes do ensino primário – 4 anos (1946)

CURSO DE REGENTES DE ENSINO PRIMÁRIO ESCOLAS NORMAIS REGIONAIS			
Primeira série	Segunda série	Terceira série	Quarta série
1º Português	1º Português	1º Português	1º Português
2º Matemática	2º Matemática	2º Matemática	2º História do Brasil
3º Geografia geral	3º Geografia do Brasil	3º História Geral	3º Noções de Higiene
4º Ciências naturais	4º Ciências naturais	4º Noções de anatomia e fisiologia humanas	4º Psicologia e pedagogia
5º Desenho e caligrafia	5º Desenho e caligrafia	5º Desenho	5º Didática e prática de ensino
6º Canto orfeônico	6º Canto orfeônico	6º Canto orfeônico	6º Desenho
7º Trabalhos manuais e economia doméstica	7º Trabalhos manuais e atividades econômicas da região	7º Trabalhos manuais e atividades econômicas da região	7º Canto orfeônico
8º Educação Física	8º Educação Física	8º Educação Física, recreação e jogos	8º Educação Física, recreação e jogos.

Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei n.º 8.530 de 2 de janeiro de 1946.

Na sequência, dispomos as disciplinas que engendraram o curso de formação de professoras(es) primárias(os). Este poderia ser cursado em três anos ou de forma intensiva, durante dois anos. Ambos os programas estão descritos na sequência.

Quadro 18 – Disciplinas da formação de professoras(es) primárias(os) – 3 anos

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PRIMÁRIAS(OS) ESCOLAS NORMAIS E INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO		
Primeira série	Segunda série	Terceira série
1º Português	1º Biologia educacional	1º Psicologia educacional
2º Matemática	2º Psicologia educacional	2º Sociologia educacional
3º Física e química	3º Higiene e educação sanitária	3º História e filosofia da educação
4º Anatomia e fisiologia humanas	4º Metodologia do ensino primário	4º Higiene e puericultura
5º Música e canto	5º Desenho e artes aplicadas	5º Metodologia do ensino primário
6º Desenho e artes aplicadas	6º Música e canto	6º Desenho e artes aplicadas
7º Educação Física, recreação, e jogos	7º Educação Física, recreação, e jogos	7º Música e canto
		8º Prática do ensino
		9º Educação Física, recreação, e jogos

Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei n.º 8.530 de 2 de janeiro de 1946.

Quadro 19 – Disciplinas da formação de professoras(es) primárias(os) – 2 anos

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PRIMÁRIAS(OS) ESCOLAS NORMAIS E INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO	
Primeira série	Segunda série
1º Português	1º Psicologia educacional
2º Matemática	2º Fundamentos sociais da educação
3º Biologia educacional (noções de anatomia e fisiologia humanas e higiene)	3º Puericultura e educação sanitária
4º Psicologia educacional (noções de psicologia da criança e fundamentos psicológicos da educação)	4º Metodologia do ensino primário
5º Metodologia do ensino primário	5º Prática de ensino
6º Desenho e artes aplicadas	6º Desenho e artes aplicadas
7º Música e canto	7º Música e canto
8º Educação Física, recreação e jogos	8º Educação Física, recreação e jogos

Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei n.º 8.530 de 2 de janeiro de 1946.

A partir do exposto por meio dos programas disciplinares evidenciados, podemos considerar que a Lei Orgânica do Ensino Normal conduziu certo deslocamento no que concernia à orientação mais geral dos saberes de ensino. Embora tenha sido possível pontuarmos a presença da “prática de ensino” na totalidade dos programas dispostos, o viés científico e disciplinar se tornou sobressalente nas estruturas em questão. Identificamos, deste modo, elementos que remetem a uma dimensão de modernidade em tais disposições e, intrínseco a esta, certa mudança na ênfase da aprendizagem, ou seja, ao invés das(os) futuras(os) professoras(es) primárias(os) serem preparadas(os) de modo prático, interagindo e vivenciando à docência com aquelas(es) alunas(os) ainda em formação; passaram a ter um contato maior com conhecimentos científicos, produzidos em esferas externas ao ambiente da formação.

Nesse ínterim a referida normativa demarcou, de certa forma, uma ruptura nas práticas que estavam sendo conduzidas nas estruturas de formação do professorado. Recordemos que, até os anos iniciais da década de 1940, os conteúdos práticos, validados por meio da vivência docente, eram utilizados como estratégias primordiais à formação de professoras(es). A partir da legislação de 1946 instituiu-se, de maneira incisiva, uma relação sequencial de disciplinas, apresentadas no formato de programas, cujos elementos deveriam ser seguidos pelo professorado em formação. Essa dinâmica foi compreendida por Luciola Santos (1990, p. 22) estando vinculada a uma maior organização dos chamados “fatores internos de uma disciplina”.

Para a autora (1990, p. 22), tais aspectos vinculam-se, pontualmente, à “emergência de grupos de liderança intelectual, ao surgimento de centros acadêmicos de prestígio na formação de profissionais, a organização e evolução das associações de profissionais⁹⁵, a política editorial, dentre outros”. Quando tais elementos conformam-se de modo consistente, a dinâmica organizacional focaliza, de forma mais veemente, questões teóricas vinculadas à aspectos científicos e a uma produção intelectual relacionada à área. Neste particular, Goodson (2020, p. 88) também indica que em razão dos programas disciplinares serem construídos por grupos de interesse substanciais, a própria autonomia de uma escola, no que concerne às questões disciplinares, fica “extremamente limitada”, visto o controle exercido sobre tal estrutura.

Especificamente no que se refere à presença da Educação Física, esta também fora sinalizada na totalidade dos programas dispostos anteriormente, através da disciplina “Educação Física, recreação e jogos”. No Artigo n.º 48 da Lei Orgânica, ainda se indicava que para além da necessidade de os estabelecimentos de ensino normal manterem escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino, era preciso ainda que dispusessem de um “ginásio, sob regime de reconhecimento oficial.” (BRASIL, 1946). Ademais, sublinhamos a demarcação explícita voltada à presença da recreação e dos jogos, reafirmando o que havíamos enfatizado anteriormente, sobre a ampliação dos programas da Educação Física, a partir da escolarização de novas práticas demarcada, sobretudo, a partir de fins da década de 1920 e início da década de 1930.

No anseio por se adaptar as disposições traçadas pela Lei Orgânica de 1946, o Instituto de Educação General Flores da Cunha, por meio do Decreto-Lei n.º 1.244 de 7 de novembro de 1946, passou a constituir sua formação a partir da seguinte estrutura: a) Escola Experimental, a qual abrangia a Escola Maternal (2 anos), o Jardim de Infância (3 anos) e a Escola Primária, incluindo os cursos elementar e complementar (5 anos); b) Escola Secundária (4 anos); e c) Escola de Professores envolvendo o curso de formação de professores primários (3 anos), curso de administradores escolares (de 1 ou 2 anos), e curso de especialização (1 ano). A partir de então, a “Escola Experimental”, que abrangia os três primeiros níveis de

⁹⁵ No Rio Grande do Sul foi fundado o atual “Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS)”, no ano de 1945, sob a denominação de “Centro de Professores Primários”. Essa organização, ao final da década de 1970, “tornou-se a categoria mais organizada do estado e constituiu o maior sindicato de base estadual.” (LOURO, 2004, p. 476).

ensino, também passou a servir de centro de observação e de vivência as(aos) futuras(os) professoras(es) de ensino primário (RHEINHEIMER, 2018, p. 78-79).

Ainda durante o período em que a Lei Orgânica do Ensino Normal estava em vigor foi encaminhado à Câmara Federal, em novembro de 1948, um anteprojeto com vistas a regulamentar as diretrizes e bases da educação nacional. Após mais de uma década de discussões, o referido anteprojeto resultou na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cuja promulgação ocorreu por meio da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961). A referida legislação rompeu com a lógica instituída anteriormente, que intentava padronizar os programas em âmbito nacional. No segundo parágrafo do Artigo 35º, referente a organização disciplinar em práticas educativas obrigatória e optativas, mencionava-se que “o Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, [...] definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.” (BRASIL, 1961, p. s/p).

A LDB de 1961 fundamentou-se, sobretudo, na descentralização do ensino, ampliando a autonomia dos estados no que se referia a possibilidade de flexibilização dos programas disciplinares, adaptando-os aos interesses locais. Ademais, conferiu ao Conselho Federal de Educação, a responsabilidade por articular e supervisionar a esfera da educação nacional. Pontualmente, no que concerne à Educação Física, o Artigo 22º orientou sua obrigatoriedade “nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.” (BRASIL, 1961, p. s/p). A formação de professoras(es) para o ensino primário e pré-primário foi alocada no Ensino Médio, o qual era engendrado por meio de dois ciclos - o ginasial e o colegial – e abrangia, para além do curso supracitado, aqueles caracterizados como secundários e técnicos.

A normativa ainda passou a orientar que, em cada um dos ciclos mencionados, houvesse disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. Deste modo, com o objetivo de alcançar o disposto, o programa de nível médio do Rio Grande do Sul foi organizado a partir das seguintes categorias disciplinares: a) disciplinas intelectuais; b) as práticas educativas artísticas ou úteis; c) as práticas educativas físicas; d) educação moral, cívica e religiosa. Particularmente, no conjunto das práticas educativas, a Educação Física deveria atender a duas finalidades em destaque, “respeitada a fundamental diferença entre os sexos”:

1º cultura física individual, em que se estimule o desenvolvimento harmonioso de órgãos e funções, de modo que alcance o máximo da eficiência e resistência orgânica. 2º educação social, pela aquisição do senso de ordem e disciplina, através de exercícios coletivos e competições esportivas (DOCUMENTO N.º 8 DE 1962, p. 35).

Reiterava-se, no documento referenciado, que para a obtenção do primeiro objetivo, impunha-se “atento exame médico da criança e do adolescente” a fim de que se verificassem as “contra-indicações apresentadas por moléstias ou defeitos físicos em relação à natureza ou intensidade dos exercícios ginásticos ou esportivos”. Ressaltava-se ainda que, a importância atribuída ao segundo objetivo, especialmente quando este estivesse “conjugado ao sistema pedagógico destinado a suscitar no educando o sentido de responsabilidade e os hábitos de cooperação e solidariedade”. Ao final, sublinhava-se:

É imprescindível, portanto, que o programa das sessões de Educação Física seja completado por **competições esportivas** fora do horário escolar, **orientadas por professores qualificados**, sem se perderem de vista a **formação de hábitos sociais, o exercício de liderança e o respeito das normas de competição**. Nesse sentido, recomenda-se íntima **cooperação entre a escola e a comunidade**, na qual ela se situa, mediante articulação com os poderes públicos locais. Procura-se obter destes a destinação das praças de esporte ou dos parques infantis para a realização das competições escolares (DOCUMENTO N.º 8 DE 1962, p. 35, grifos nossos).

Frente ao exposto, percebemos que tais orientações, para além de alocarem a Educação Física enquanto uma “prática educativa” obrigatória na educação escolar do período, também aconselhava que esta estivesse presente em espaços públicos, através da articulação de competições esportivas dirigidas, por sua vez, por professores qualificados. Comparecia, ainda, uma finalidade de desenvolvimento social por meio das práticas físicas, as quais ansiavam o desenvolvimento de hábitos sociais, além de liderança e respeito, ampliando de certa forma, o sentido intrínseco à disciplina. Para Viñao Frago (2008, p. 207), o “código disciplinar não consiste somente em conteúdos”, visto que, tanto ou mais significativo que estes, é o próprio “discurso elaborado pelos componentes do campo disciplinar”.

Neste íterim, o processo de construção, estabilidade e promoção de uma disciplina está diretamente relacionado à correspondência de seus discursos internos com aqueles mantidos com os saberes que lhes são contíguos. Embora as retóricas nasçam com a disciplina particular, para que esta obtenha legitimidade

ante as demais e mesmo com o próprio campo de ensino, torna-se necessário que haja equivalências “sobre o valor formativo e a utilidade acadêmica, profissional ou social” de seus conteúdos (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 207). Conforme assevera Viñao Frago (2008, p. 207), “ao fim e ao cabo, a importância da disciplina em questão”, assim como “o seu lugar na hierarquia das disciplinas [...] e a consideração acadêmica de quem as ministram dependem de que, tal discurso, em luta com outros, seja aceito ou não”. Tais narrativas conformam tanto os conteúdos das disciplinas, como as práticas e os modos como são ensinados.

No terceiro e último capítulo de resultados da tese focalizamos na estrutura voltada à especialização de professoras(es) primárias(os) em Educação Física, conformada pelo Curso Normal de Educação Física (1940-1957) e pelo Curso de Educação Física Infantil (1957-1960) oferecidos pela ESEF. Especificamente, tratamos da estruturação dos programas de ensino das disciplinas enquanto produtos do trabalho intelectual dos professores catedráticos da instituição, os quais responsabilizavam-se pelo delineamento de tais instrumentos de ensino. Além disso, construímos uma narrativa historiográfica repleta de sentidos e significados, guiada pelas memórias de sujeitos que viveram e falaram sobre as práticas da ESEF. Por fim, arquitetamos interlocuções com a trajetória de uma mulher, cujo percurso formativo e profissional guardou semelhanças com o próprio recorte temático da presente investigação.



5 PRÁTICAS DE PRODUÇÃO E APROPRIAÇÃO CULTURAL NA ESPECIALIZAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PRIMÁRIAS(OS) EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O terceiro e último capítulo de resultados objetivou delinear como foram pronunciadas práticas de produção e apropriação cultural na formação especializada de professoras(es) primárias(os) em Educação Física. Conforme anunciado ao longo da investigação, a formação especializada foi compreendida como sendo aquela ofertada ao professorado primário após a conclusão dos estudos em cursos normais. Pontualmente nesse tópico, focalizamos nas práticas de produção e de apropriação cultural sucedidas nos cursos deste nível, oferecidos pela Escola Superior de Educação Física (ESEF), do estado do Rio Grande do Sul a saber: Curso Normal de Educação Física e Curso de Educação Física Infantil. Temporalmente, abarcamos os primeiros 20 anos de atividade da referida instituição (1940-1960).

De modo a conduzir nosso olhar aos documentos históricos, elegemos pressupostos teórico-metodológicos do campo da História Cultural e da História das Disciplinas Escolares, os quais, articulados, nos permitiram fabricar uma narrativa historiográfica acerca das práticas de produção e de apropriação cultural circunscritas na formação especializada de professoras(es) primárias(os) em Educação Física. As noções históricas de práticas e representações culturais, assim como de apropriação foram compreendidas conforme os escritos de Roger Chartier (1988; 2017), John Lewis Gaddis (2003), Sandra Pesavento (2006; 2008), Lynn Hunt (1992) e Peter Burke (2008). A compreensão acerca das dinâmicas que envolvem a constituição das disciplinas, assim como a formulação de programas de ensino por indivíduos pertencentes a determinados grupos sociais, foi conduzida, sobretudo, pelas obras de Ivor Goodson (2000; 2020), em articulação com noções teóricas forjadas por André Chervel (1990) e Antonio Viñao Frago (2008).

O presente capítulo de resultados compõe-se de três subcapítulos. No primeiro buscamos compreender a estruturação dos programas de ensino das disciplinas do Curso Normal de Educação e do Curso de Educação Física Infantil, enquanto produtos do trabalho intelectual dos professores catedráticos da ESEF, os quais responsabilizavam-se pelo delineamento de tais instrumentos de ensino. Tais programas, por sua vez, foram compreendidos enquanto uma construção social, na

medida em que foram constituídos por sujeitos particulares, situados em um determinado tempo e espaço, cujas práticas foram influenciadas pelas dinâmicas estabelecidas por grupos de interesse (CHARTIER, 1988; CHERVEL, 1990; GOODSON, 2000; 2020; VIÑAO FRAGO, 2008). Para tanto, analisamos documentos da ESEF, tais como ofícios, regimentos e os programas de ensino das disciplinas de ambos os cursos em questão; além de reportagens veiculadas pela Revista do Globo, notícias de jornal e imagens, as quais, conforme assevera Kossoy (2020, p. 20), “inscreveram e circunscreveram no mundo visível” as informações retratadas na investigação. Tais materiais de pesquisa foram ainda cotejados com o estado da questão reunido.

No segundo subcapítulo, intentamos construir uma narrativa historiográfica orientada, especialmente pelas lembranças de sujeitos que experienciaram práticas na ESEF. Orientando-nos pela obra de John Lewis Gaddis (2003), compreendemos as narrativas pronunciadas por meio dos documentos orais, enquanto representações particulares, percebidas e (re)formuladas por cada um(a) dos(as) entrevistados(as). Tais materiais de pesquisa foram confrontados com demais indícios históricos reunidos à investigação, tais como documentos, reportagens e imagens, na busca por construir uma narrativa historiográfica que apresentasse, de modo o mais verossímil possível, o cenário que os circundou.

Por fim, no terceiro e último subcapítulo, arquitetamos interlocuções com a trajetória de uma mulher, cujo percurso formativo e profissional guardou semelhanças com o próprio recorte temático e temporal da presente investigação. A fabricação do texto historiográfico, que posicionou na tessitura do tempo a trajetória da professora Quintina Cândida Marna Letícia Rachel Crocco Paccini, foi sustentada pelos pressupostos teórico-metodológicos de práticas e representações culturais, em conexão com o entendimento de experiência de Jorge Larrosa Bondía (2002). Para tanto, dialogamos com um documento oral, onde registrou-se uma entrevista realizada com Quintina, no ano de 2005 e, além deste, foram realizadas outras duas entrevistas com a professora, no ano de 2016, as quais, do mesmo modo, foram transcritas e constituíram-se enquanto documentos orais. Tais materiais de pesquisa foram amalhados com reportagens, além de imagens e demais evidências bibliográficas.

5.1 O CONHECIMENTO PRODUZIDO: CONFORMAÇÃO DOS PROGRAMAS DE ENSINO PELOS PROFESSORES DA ESEF

Ivor Goodson (2020, p. 199), ao refletir sobre a construção de estudos relacionados ao currículo, sustentou a necessidade de compreendê-lo enquanto uma “construção social”, não somente no âmbito da prescrição de conteúdos, mas, também, durante o processo de constituição e na própria prática. Associado a esta assertiva, enfatizou a importância de considerar a conformação de tais instrumentos de forma contextualizada e incorporada à dinâmicas particulares, ou seja, faz-se imperativo combinar a análise dos aspectos supracitados, a elementos inerentes ao espaço e tempo no qual os sujeitos, produtores de tais instrumentos de orientação, se situam ou situavam. Neste particular, o autor reconhece a fabricação de estudos históricos sobre o currículo como basilar, especialmente daqueles que elegem analisar uma realidade particular e “fornecem o detalhe local”, sobre as dinâmicas estabelecidas entre “indivíduos e subgrupos ativos dentro dos grupos de interesse.” (GOODSON, 2020, p. 214).

Didaticamente, o autor sugere três enfoques favoráveis à compreensão da estruturação de um currículo e, pontualmente, de programas disciplinares. O primeiro, aloca o indivíduo, sua história de vida e carreira como fatores inerentes ao entendimento das lógicas que permearam a estruturação de tais instrumentos. O segundo, situa o grupo e/ou coletivo vinculado às profissões, categorias, e mesmo subgrupos formados a partir de grupos disciplinares, os quais podem fornecer elementos explicativos sobre o desenvolvimento de padrões de estabilidade e mudanças curriculares. O último enfoque congrega, de modo relacional, ambas as esferas supracitadas, ou seja, o modo como se desenvolvem as relações, particularmente entre os indivíduos de um mesmo grupo; ou entre grupos distintos, assim como a forma pela qual tais vínculos mudam com o tempo, podem distinguir informações fundamentais à compreensão de tais estruturas de ensino (GOODSON, 2020).

Citando Wright Mills (1970, p. 165), Ivor Goodson (2020, p. 212) reitera que, embora a relação do indivíduo com as “estruturas mais amplas” seja crucial para as investigações sobre currículo, é por meio dos estudos históricos que se pode compreender “como interagem ambientes menores e estruturas maiores”. Recordemos que a promulgação do Decreto-Lei n.º 1.212 em 17 de abril de 1939

estabeleceu contornos significativos à Educação Física do país, sendo tal normativa interpretada enquanto marco regulatório educacional a este domínio, notadamente por ter previsto orientações de caráter pedagógico, voltadas aos cursos de formação e especialização, ofertados pelas instituições de ensino superior. Nesse particular delimitou-se, de forma ampla, uma relação de disciplinas que deveria compor o ensino de cada curso instituído durante o período. Embora consintamos que o referido texto oficial tenha contribuído, de sobremaneira, para o delineamento inicial das bases disciplinares do preparo do professorado em Educação Física no Brasil, torna-se imperativo focalizarmos, conforme as orientações de Goodson (2020), nas práticas de apropriação e, especialmente, de produção sucedidas no interior das instituições de ensino - espaço para o qual tal normativa fora destinada.

Nesse íterim, Goodson (2020) sustentou que os níveis de construção de um currículo não se reduzem aos estados centrais ou mesmo às burocracias locais, visto que são constantemente reelaborados nas instituições docentes, nos departamentos das matérias e mediante os planejamentos e planos de aula dirigidos pelas(os) professoras(es). Para o autor, as comunidades de professores, mesmo que não sejam o único elemento da mudança de direcionamento curricular, são parte importante da mesma, ainda que tal assertiva seja comumente ignorada. Assim sendo, no subcapítulo em questão buscamos compreender, de modo particular, a estruturação dos programas de ensino das disciplinas enquanto produtos do trabalho intelectual dos professores catedráticos da ESEF, os quais responsabilizavam-se pelo delineamento de tais instrumentos de ensino.

Pontualmente, o próprio Decreto-Lei n.º 1.212, de 17 de abril de 1939 estabeleceu, em seu Artigo 29º, que “para cada disciplina haverá um programa que será elaborado pelo professor catedrático dela encarregado e deverá ter aprovação do Conselho Técnico Administrativo.” (BRASIL, 1939, p. 5). A mencionada asserção permite posicionarmos os professores responsáveis pelas disciplinas do Curso Normal de Educação Física e do Curso de Educação Física Infantil como sujeitos produtores, autorizados a determinar os conteúdos dispostos ao ensino. Especificamente, o grupo de docentes que foi estabelecido na ESEF, durante seus primeiros anos de funcionamento eram, em sua maioria, médicos e militares. Posteriormente, professoras(es) formadas(os) pelos cursos da instituição também foram, progressivamente, inserindo-se enquanto professoras(es) auxiliares e também responsabilizando-se por determinadas disciplinas de ensino.

Conforme anunciamos anteriormente, no tópico 2.3 da presente tese, as disciplinas estabelecidas ao ensino na ESEF foram agrupadas em duas divisões distintas, as quais compunham a estrutura mais geral do Departamento Estadual de Educação Física (DEEF), a saber: a Divisão de Biologia e a Divisão Técnica. Por sua vez, tais Divisões, para além de agruparem disciplinas, cujas finalidades de ensino distinguiam-se - a Divisão Técnica comportava aquelas portadoras de um viés prático de ensino, e a Divisão de Biologia reunia as caracterizadas por um viés teórico de ensino – estas também eram conformadas por professores pertencentes a distintos grupos.

No estudo de Begossi et al. (2021), demarcou-se que, dentre as distinções inerentes às Divisões supracitadas, estava o fato de os professores médicos vincularem-se à Divisão de Biologia e os professores militares ligarem-se à Divisão Técnica. Consequentemente, as disciplinas teóricas, ligadas à Divisão de Biologia, eram lecionadas, na ESEF, por médicos; ao passo que aquelas dirigidas pela Divisão Técnica eram ensinadas, nos cursos da instituição, por militares. Essa relação pôde ser averiguada, empiricamente, no quadro em destaque na sequência, onde destacaram-se as disciplinas que compuseram a estrutura disciplinar da ESEF, assim como as(os) professoras(es) por elas responsáveis ou mesmo auxiliares/assistentes, durante o período compreendido pela investigação.

Torna-se pertinente assinalarmos que as disciplinas listadas se referem a totalidade de saberes que compunham as distintas formações oferecidas pela ESEF, durante o período analisado. Deste modo, embora os cursos compartilhassem disciplinas, os programas de ensino que orientavam as aulas propriamente ditas, de cada formação, diferiam. O próprio Decreto-Lei 1.212 de 1939 previa tal organização ao registrar, no parágrafo 1º, do Artigo 29º que “quando uma disciplina for ministrada em mais de um curso, com duração ou finalidade diferente, terá programas diferentes.” (BRASIL, 1939, p. 5).

Quadro 20 - Relação de disciplinas e corpo docente da ESEF (1940 a 1960)

DISCIPLINAS	1940 - 1942	1943-1956	1957 – 1960
Anatomia e Fisiologia Humanas	- Médico capitão Adhemar Pinto Torelly		- Médico Arnaldo José da Costa Filho (professor responsável, a partir de 1962)
Atividades Rítmicas	- Profa. Eliane Clotilde Bastian Meyer Schmitz - Profa. Zaida Marque Pallares (a partir de 1941)		- Profa. Maria de Lourdes Domingues (professora assistente, a partir de 1952) - Profa. Aracy dos Santos Guimarães (professora assistente, a partir de 1960)
Biometria	- Médico capitão Raymundo Bezerra de Menezes (1940 – 1941) - Médico Arno Tschiedel (a partir de 1942)		
Canto Coral	- Profa. Maria Moritz		
Cinesiologia aplicada	- Médico capitão Ruy Gaspar Martins	- Médico Ary Docior Juchem (professor assistente, a partir de 1954)	
Desportos Aquáticos e Náuticos	- Segundo Tenente Nelson Futuro Rocha (natação). - Segundo Tenente Arthur Torriani (Remo, Canoagem e Polo, a partir de 1941); - Prof. Ary S. de Oliveira (Remo, a partir de 1942) - Primeiro Tenente João Gomes Moreira Filho (professor auxiliar) - Prof. Frederico Guilherme Gaelzer (professor auxiliar) - Profa. Leofrida Lima Bianchi (professora auxiliar) - Profa. Antônia Seitz Petzhold (professora auxiliar de natação, a partir de 1941) - Profa. Zaida Marques Pallarés (professora auxiliar de natação, a partir de 1941)	- Prof. Derik Oscar Ely (a partir de 1945)	- Prof. Jayme Werner dos Reis (professor assistente, a partir de 1965)
Desportos de Ataque e Defesa	- Sargento Waldir Calvet Echart (1940 – 1941) - Médico Ney Serres Rodrigues (a partir de 1942)	- Coronel Carlos Pandolfo (a partir de 1944)	- Prof. Bugre Ubirajara Marimon de Lucena (professor assistente, a partir de 1961)
Desportos Terrestres Coletivos	- Prof. Zadir Martins (voleibol)	- Antonio Carlos Beck Mendes	- Prof. Cleomar Antonio Pereira Lima

	<ul style="list-style-type: none"> - Primeiro Tenente João Gomes Moreira Filho (futebol) - Segundo Tenente Arthur Torriani (a partir de 1941) - Sargento Waldir Calvet Echart (basquetebol) - Profa. Olga Valeria Kroeff (a partir de 1941) - Profa. Nilza Endres Vianna (a partir de 1942) - Profa. Lisarb Frota Coelho Vasconcellos – Voleibol (professora auxiliar, a partir de 1941) Profa. Iula Maria O. Green – Basquete (professora auxiliar, a partir de 1941) 	Ribeiro (a partir de 1955)	<ul style="list-style-type: none"> (professor assistente, a partir de 1962) - Prof. Francisco Camargo Netto (professor assistente, a partir de 1962) - Profa. Tania Maria Sirangelo (professora assistente, a partir de 1963) - Prof. Milthon José Cunha (professor assistente, a partir de 1964)
Desportos Terrestres Individuais	<ul style="list-style-type: none"> - Segundo Tenente Flory Viterbo Barbosa (saltos) - Capitão Olavo Amaro da Silveira (lançamentos) - Primeiro Tenente Max Herbert Hanke (corridas) - Prof. Rubem Mylins (a partir de 1941) - Profa. Helena Dias Kurtz (professora auxiliar de saltos, a partir de 1941) - Profa. Olga Valéria Kroeff (professora auxiliar de lançamentos, a partir de 1941) - Profa. Elcy Dionéia Fernandes da Silva (professora auxiliar de corridas, a partir de 1941) 	<ul style="list-style-type: none"> - Prof. Fredolino Adalberto Ricardo Taube (a partir de 1943) - Profa. Porfíria Ramos da Fonseca (a partir de 1943) - Profa. Aidy Maria Buss Botana (a partir de 1945) - Profa. Dinah Pecoits Targa (a partir de 1945) - Prof. Odair Perugini de Castro (a partir de 1952) 	
Educação Física Geral	<ul style="list-style-type: none"> - Primeiro Tenente João Gomes Moreira Filho - Profa. Yula Maria Green Hervé – Ginástica Geral Feminina (a partir de 1941) - Profa. Quintina Candida Marna Leticia Raquel Crocco Pacini – Ginástica Geral Feminina (a partir de 1942) - Primeiro Tenente Max Herbert Hanke (professor auxiliar) - Segundo Tenente Flory Viterbo Barbosa 		<ul style="list-style-type: none"> - Prof. Alduino Zilio (professor assistente de Ginástica Geral – Masculina, a partir de 1964) - Prof. Nelson Rubens Saul (professor assistente de Ginástica Geral Masculina, a partir de 1964) - Profa. Marlene Nelsis Rodrigues (professora assistente, a partir de 1964)

	(professor auxiliar) - Segundo Tenente Nelson Futuro Rocha (professor auxiliar) - Sargento Waldir Calvet Echart (professor auxiliar) - Profa. Leofrida Lima Bianchi (professor auxiliar) - Prof. Zadir Martins (professor auxiliar)		
Fisiologia Aplicada (a partir de 1941)	- Médico Hélio Barcelos Ferreira		
Fisioterapia	- Médico Gabriel Pastor		- Médico David de Azevedo Gusmão (professor assistente, a partir de 1958)
Ginástica de Aparelhos e Pesos e Halteres	- Prof. Frederico Guilherme Gaelzer - Prof. Karl Black (ingressou em 1941)		
Ginástica Rítmica	- Profa. Lia Bastian Meyer Schmitz		
Higiene Aplicada	- Médico Poli Marcelino Espírito		
História e Organização da Educação Física e dos Desportos	- Primeiro Tenente Mario Marques Ramos - Profa. Lêda Hecker – História da Educação Física e dos Desportos (professora auxiliar, a partir de 1941)	- Coronel João Francisco Sofia (a partir de 1948)	- Prof. Washington Gutierrez (professor assistente, a partir de 1964)
Metodologia (a partir de 1941)	- Médico capitão Ary da Costa Mariante		
Metodologia da Educação Física	- Capitão Olavo Amaro da Silveira		
Nutrição Aplicada	- Médico Ary da Costa Mariante		
Pedagogia Aplicada		- Coronel Jacintho Francisco Targa (a partir de 1944)	
Psicologia Aplicada (a partir de 1941)	- Médico Amadeu Faviero		- Prof. Fernando Ferreira Lopes (professor assistente, a partir de 1963).
Recreação			- Profa. Lenea Gaelzer (professora assistente, a partir de 1960)
Socorros de Urgência	- Médico Alfredo Augusto de Barros Hofmeister		
Traumatologia Desportiva (a partir de 1941)	- Primeiro Tenente Médico José Corrêa de Barros		

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Ofício n.º 36, de 16 de março de 1965 (SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR E EXTERIOR, 1965).

Em uma análise pormenorizada do conteúdo disposto no quadro, torna-se manifesto as distinções relacionadas ao caráter disciplinar entre os saberes assumidos por médicos e aqueles pelos quais os militares responsabilizaram-se. Disciplinas como Anatomia e Fisiologia Humanas, Biometria, Cinesiologia Aplicada, Fisiologia Aplicada, Fisioterapia, Higiene Aplicada, Nutrição Aplicada e Socorros de Urgência, foram lecionadas por médicos na totalidade do tempo demarcado pela investigação. De modo distinto, disciplinas como Atividades Rítmicas, Canto Coral, Desportos Aquáticos e Náuticos, Desportos de Ataque e Defesa, Desportos Terrestres Coletivos, Desportos Terrestres Individuais, Educação Física Geral, Ginástica Rítmica, História e Organização da Educação Física e dos Desportos, Metodologia da Educação Física, Pedagogia Aplicada, Recreação e Traumatologia Desportiva, embora a presença de militares tenha figurado de modo superior, observamos que as responsabilidades de ensino foram compartilhadas com outros atores sociais.

Pontualmente, sinalizamos que as disciplinas portadoras de um viés prático tiveram seu ensino compartilhado, a partir de 1941, especialmente com professoras mulheres. Estas, haviam obtido a formação especializada em Educação Física, junto a primeira turma do Curso Normal de Educação Física da ESEF e, posteriormente a conclusão dos estudos, foram convidadas a assumir a função de professoras auxiliares de determinadas disciplinas. Deste modo, “se inicialmente as alunas ocupavam a posição de ouvintes e executoras das práticas estabelecidas à formação, a partir de 1941 as estruturas educacionais foram remodeladas e as mulheres passaram a desempenhar uma nova função” no arranjo mais geral da formação estabelecida pela ESEF (BEGOSSI; MAZO; LYRA, 2019, p. 14).

A partir do contexto supracitado foram incluídas, enquanto professoras auxiliares das disciplinas práticas, as professoras Zaida Marques Pallarés (Atividades Rítmicas e Natação), Leofrida Lima Bianchi (Desportos Aquáticos e Náuticos e Educação Física Geral), Antônia Seitz Petzhold (Natação), Olga Valeria Kroeff (Desportos Terrestres Coletivos e Lançamentos), Nilza Endres Vianna (Desportos Terrestres Coletivos), Lisarb Frota Coelho Vasconcellos (Voleibol), Iula Maria O. Green (Basquete), Helena Dias Kurtz (Saltos), Elcy Dionéia Fernandes da Silva (Corridas), Lia Bastian Meyer Schmitz (Ginástica Rítmica), Lêda Hecker

(História da Educação Física e dos Desportos). A inserção de professoras mulheres enquanto “auxiliares”, especificamente de disciplinas de caráter prático vai ao encontro de prescrições oficiais que permeavam as rotinas de ensino dos cursos de formação em Educação Física da época.

Ao analisarmos de forma detalhada o Decreto-Lei 1.212 de 1939 localizamos o conteúdo expresso no Capítulo III, intitulado “Das cadeiras e do pessoal docente administrativo”, mais pontualmente no Artigo 17º, a saber: “O professor catedrático da segunda cadeira de educação física geral e o professor de ginástica rítmica, bem como os assistentes de um outro **serão do sexo feminino**⁹⁶” (BRASIL, 1939, p. 4, grifos nossos). O texto oficial, portanto, previa a presença de professoras mulheres, dentre os docentes que compunham os cursos de formação em Educação Física do período, as quais desempenhariam suas funções junto a determinadas disciplinas.

Indícios da presença de professoras mulheres no corpo docente da ESEF, também foram demarcados em uma reportagem da Revista do Globo, datada do dia 7 de novembro de 1942. A reportagem de autoria de Justino Martins, registrou a realização de uma festa promovida pelas alunas da ESEF, em benefício da Cruz Vermelha Brasileira, no campo de futebol do Cruzeiro Futebol Clube. Na legenda de uma das imagens, cujo destaque era dado às alunas durante uma prática de corrida, o autor anotou que, na época, a ESEF estava sob direção do Capitão Olavo Amaro da Silveira e do Tenente Moreira Filho, acrescentando ainda que: “entre os professores, **figuram médicos civis e militares e ex-alunas da Escola, que se especializaram em determinada matéria do curso.**” (FLAGRANTE DUMA..., 1942, p. 43, grifos nossos).

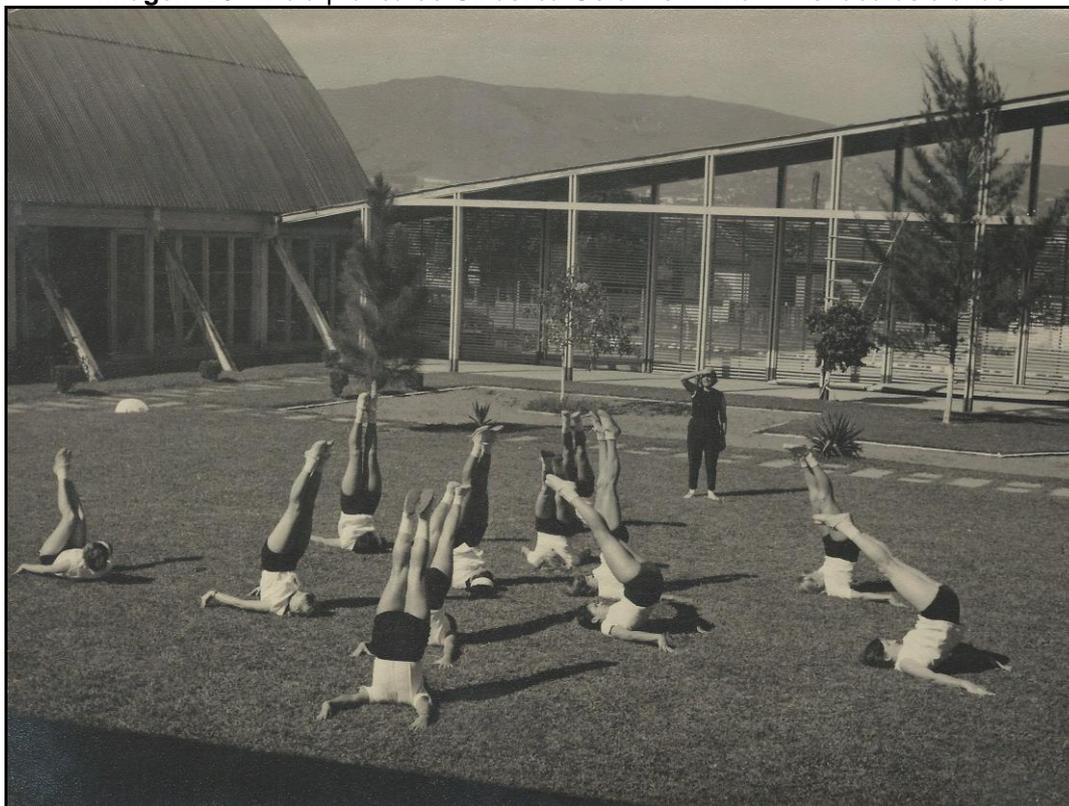
Ao encontro da orientação anunciada pelo Decreto-Lei 1.212 de 1939, Lyra (2013, p. 219) evidenciou que “às professoras do corpo docente estava autorizado o trabalho prático apenas com os grupos femininos, os quais, em contrapartida, poderiam também ser conduzidos por um professor”. De modo distinto, a autora (2013) registrou que o grupo de alunos homens da ESEF “ficava, exclusivamente, ao encargo de um professor do mesmo sexo”. Com base nos elementos proclamados pelo texto oficial e pelas evidências trazidas no estudo de Lyra (2013), podemos

⁹⁶ Esclarecemos que não tivemos a pretensão de nos aprofundarmos em discussões de gênero nesta investigação. Pretendemos delinear, sobretudo, as alterações realizadas nas estruturas disciplinares, bem como suas ressonâncias nas práticas sucedidas nos cursos em análise na ESEF.

sinalizar que a restrição quanto às aulas práticas se aplicava unicamente a docentes mulheres, uma vez que aos professores homens da instituição permitia-se a atuação com alunos e alunas.

No decorrer das nossas buscas pelos materiais históricos, localizamos imagens que, de certa forma, “inscreveram e circunscreveram no mundo visível” as informações retratadas pela presente investigação (KOSSOY, 2020, p. 20). Para Boris Kossoy (2020, p. 32), as imagens são uma “segunda vida perene e imóvel preservando a imagem-miniatura de seu referente: reflexos de existência/ocorrências conservados congelados pelo registro fotográfico”. Representações de um passado escoado, incluímos na sequência da presente narrativa historiográfica, imagens cujas informações representadas, vinculam elementos presentes nas aulas práticas da ESEF. A imagem que segue, refere-se a uma aula da disciplina de Ginástica Geral Feminina, realizada no pátio central da instituição. O prédio que aparece na lateral é o ginásio esportivo da ESEF. Junto às alunas, vestida de preto, observamos a presença da professora Quintina Paccini, responsável pela referida disciplina na ESEF, a partir do ano de 1942.

Imagem 25 – Aula prática de Ginástica Geral Feminina ministrada às alunas



Fonte: Centro de Memória do Esporte da ESEFID/UFRGS.

Por sua vez, na imagem que segue, observamos uma aula prática de Desportos Terrestres Individuais, provavelmente de atletismo, ministrada a uma turma de alunos homens da ESEF, pelo professor Fredolino Adalberto Ricardo Taube. O mencionado professor, que assumira a disciplina a partir do ano de 1943, aparece posicionado sobre o canteiro de grama, na lateral direita da imagem.

Imagem 26 – Aula prática de Desportos Terrestres Individuais ministrada aos alunos.



Fonte: Centro de Memória do Esporte da ESEFID/UFRGS.

As distinções acima anotadas, as quais orientavam normas específicas voltadas às aulas práticas de alunas mulheres e de alunos homens, não eram as únicas a conformar as dinâmicas de ensino da ESEF, durante o período investigado. De modo significativamente mais amplo, observamos que havia disciplinas estabelecidas à formação especializada e, especialmente ao Curso Normal de Educação Física, que eram orientadas exclusivamente às alunas mulheres e, outras, direcionadas unicamente aos alunos homens. Portadoras de um viés sobretudo prático, pontuamos no quadro em destaque, quais saberes traduziam as distinções mencionadas.

Quadro 21 – Disciplinas do Curso Normal de Educação Física da ESEF

CURSO NORMAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA		
PERÍODO DE 1940-1956		
DISCIPLINAS	ALUNAS	ALUNOS
1 Anatomia Humana Aplicada		
2 Ataque e Defesa		
3 Basquetebol		
4 Biometria		
5 Canto Coral ¹		
6 Cinesiologia Aplicada ²		
7 Corridas		
8 Educação Física Geral – Feminina		
9 Fisioterapia ³		
10 Futebol		
11 Ginástica de Aparelhos e Levantamento de Pesos e Halteres		
12 Ginástica Rítmica		
13 Higiene Aplicada		
14 História da Educação Física e dos Desportos		
15 Lançamentos		
16 Metodologia da Educação Física		
17 Natação		
18 Organização da Educação Física e dos Desportos		
19 Remo		
20 Ritmo		
21 Saltos		
22 Socorros de Urgência		
23 Tênis		
24 Voleibol		
¹ Programa de ensino da disciplina de Canto Coral, vigente no período de 1940-1959.		
² Programa de ensino da disciplina de Cinesiologia Aplicada, vigente no período de 1940-1959.		
³ Programa de ensino da disciplina de Fisioterapia, vigente no período de 1940-1950.		

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Programas de Ensino das Disciplinas do Curso Normal de Educação Física da ESEF.

Conforme demonstrado no quadro, as disciplinas de Ataque e Defesa e de Futebol, eram praticadas apenas pelos alunos homens do Curso Normal de Educação Física da ESEF, ao passo que as disciplinas de Corridas, Educação Física Geral – Feminina, Ginástica Rítmica, Lançamentos, Saltos e Tênis, destinavam-se apenas às alunas mulheres. Tais distinções sinalizavam, de modo amplo, a conformação de distintos percursos acadêmicos aos alunos homens e às alunas mulheres. Esse aspecto foi objeto de análise de Wachs et al., (2014). Os autores, por meio da apreciação aos programas da instituição, identificaram quatro períodos nos quais ocorreram mudanças nos caminhos trilhados pela formação profissional de homens e mulheres. As conclusões do estudo sinalizaram que essa diferença foi diminuindo com o passar dos anos, mas foi apenas no ano de 2012 que

as(os) alunas(os) passaram a ter condições iguais de formação, ou seja, após 72 anos da criação da ESEF.

Torna-se imperativo demarcarmos que, do ponto de vista dos textos oficiais, foi promulgado durante o contexto investigado o Decreto-Lei n.º 3.199, de 14 de abril de 1941 (BRASIL, 1941). A referida normativa, para além de estabelecer a organização dos esportes em todo o país - conforme apontado no capítulo anterior da presente investigação - ainda destacava, em seu Artigo 54º, que “às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza”. Tal orientação foi consolidada pelo Conselho Nacional de Desportos (CND), por meio da Deliberação n.º 7, publicada no dia 7 de agosto de 1965. De modo específico, esta orientação assinalava que não seria permitida às mulheres a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo-aquático, polo, *rugby*, halterofilismo e *baseball*. Essa determinação manteve-se em vigência até o ano de 1975, ressoando de modo direto no percurso formativo das alunas, dos cursos de formação em Educação Física do país e, particularmente, da ESEF.

Diante das considerações registradas, torna-se possível distinguirmos a ESEF, durante o período delimitado pela presente investigação, enquanto um ambiente de formação, permeado por representações provindas de distintos grupos, os quais buscavam, por meio de suas práticas, legitimar suas retóricas. Neste caminho, Roger Chartier (1988, p. 17) nos conduziu a refletir sobre “as representações do mundo social”. Estas, “embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam”. Neste ínterim, podemos considerar que os discursos e as práticas instituídas em determinada realidade estão condicionados(as) a posição ocupada por quem os(as) produziu ou mesmo por quem deles(as) se apropriou.

A narrativa historiográfica fabricada até o presente momento nos permitiu assinalar a presença de pressupostos, ligados a distintos grupos que, por sua vez, buscavam orientar a formação especializada instituída na ESEF. Embora tenhamos sinalizado práticas conduzidas pelas professoras mulheres durante os primeiros anos de atividade, esta estrutura formativa e, mesmo os cargos administrativos e de chefia das Divisões do DEEF, permaneciam sendo ocupados, majoritariamente, por

médicos e militares. Ambos os grupos, ao estarem inseridos em um mesmo espaço (ESEF) forjavam neste, disputas simbólicas, na busca por legitimar seus conhecimentos particulares, no interior da formação especializada. Nesta direção, tratavam de consolidar “maneiras próprias de estar no mundo”, buscando “significar simbolicamente um estatuto e uma posição.” (CHARTIER, 1988, p. 23).

Conforme anunciamos anteriormente, eram os próprios professores catedráticos das disciplinas que elaboravam os programas de ensino, das formações especializadas alocadas nas instituições regidas inicialmente pelo Decreto-Lei n.º 1.212, de 17 de abril de 1939. Deste modo, se é possível posicionar os docentes responsáveis pelos saberes do Curso Normal de Educação Física e do Curso de Educação Física Infantil como sujeitos produtores, também podemos considerar as disciplinas como produtos desse trabalho intelectual e mesmo “como campos de poder social e acadêmico” ou “espaços onde se entre mesclam interesses e atores, ações e estratégias.” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 204).

No estudo de Begossi et al. (2021), detalhou-se a estrutura disposta em cada um dos programas de ensino, das disciplinas que compunham o Curso Normal de Educação Física da ESEF. Dentre os aspectos analisados, as autoras sinalizaram, pontualmente, os tempos que cada saber ocupou na referida formação especializada e, conseqüentemente, a carga horária de cada um dos grupos disciplinares – práticos e teóricos – que constituíam o referido curso. Os resultados demonstraram que aquelas disciplinas vinculadas a um viés de ensino predominantemente prático, perfaziam um total de 646 aulas/sessões, ao passo que aquelas predominantemente teóricas, computavam 175 aulas/sessões. Conforme sugeriram as autoras (2021), tais informações corroboraram que a formação especializada de professoras(es) sucedida na ESEF era circunscrita, prevalentemente, por disciplinas práticas, de caráter técnico, para as quais destinava-se uma carga horário mais ampla.

As informações referidas, ao sinalizarem um predomínio de disciplinas de caráter prático, também nos permitiram reconhecer características estabelecidas pela formação especializada de professoras(es) instituída no período e, especialmente demarcar que esta, voltava-se, sobretudo, ao aprendizado da dimensão do “saber fazer” para “ensinar”. Recordemos que, dentre os próprios

critérios estabelecidos para o ingresso de alunas(os) aos cursos de formação especializada da ESEF, constava a presença de práticas que exigiam das(os) candidatas(os) um satisfatório domínio de habilidades físicas. Ao que parece, tal característica era reiterada nos tempos e rotinas disciplinares, instituídas no interior da formação em questão.

Ademais, podemos considerar os programas de ensino, enquanto documentos que, para além de registrarem os conteúdos programáticos, objetivos, número de aulas, material didático, meios de verificação do aprendizado, locais de realização das aulas e a bibliográfica utilizada para embasar os estudos da disciplina, também carregavam sentidos e significados particulares, inerentes aos sujeitos e mesmo aos grupos que os produziu. Neste sentido, Lynn Hunt (1992, p. 18) ressalta que os documentos, também descrevem “ações simbólicas do passado” e, portanto, “não são textos inocentes e transparentes”, visto que “foram escritos por autores com diferentes intenções e estratégias”. Sustentando-nos em tais proposições, ponderamos que os programas de ensino representavam um artefato de disputa simbólica, visto que expunham, de modo particular, situações de domínio e hierarquização, conforme foi possível sinalizarmos nos aspectos vinculados à carga horária destinada a cada um dos grupos de disciplinas.

No início da escrita desse tópico de resultados, registramos que na compreensão de Ivor Goodson (2020), existem determinados enfoques que são favoráveis à compreensão da estruturação de um currículo e, particularmente, de programas de ensino, os quais, de modo geral, unem o estudo das estruturas disciplinares às particularidades de professores e/ou grupos que as condicionam. Para o autor (2000, p. 141), a constituição das disciplinas é dependente da organização docente que as conduz e, conseqüentemente, da relação que tais sujeitos mantêm com as “tradições” que atuam como seus agentes de “iniciação”, em “comunidades de uma disciplina”. Essa relação também determina, em certo sentido, a promoção de certas disciplinas e o afastamento de outras, na busca por prestígio dentro de um espaço particular.

Pontualmente, Goodson (2000, p. 145-146) distinguiu três tradições que disputam entre si, as disciplinas, a saber: a “acadêmica”, mais abstrata e científica; a “utilitária”, cujas ênfases são direcionadas às habilidades básicas e orientadas para

as saídas de trabalho; e, por fim, a “pedagógica”, a qual se preocupa com o desenvolvimento infantil e com a maneira de estabelecer um contato entre os conteúdos disciplinares e as(os) alunas(os). Ante aos pressupostos descritos, intentamos propor uma classificação das disciplinas listadas a ambas as formações especializadas da ESEF – Curso Normal de Educação Física e Curso de Educação Física Infantil – utilizando como critérios as três tradições dispostas por Goodson (2000). Tal proposta foi estruturada no quadro que segue.

Quadro 22 – Classificação das disciplinas dos cursos de formação especializada

TRADIÇÕES DISCIPLINARES CONFORME GOODSON (2000)	DISCIPLINAS	
	CURSO NORMAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA	CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL
ACADÊMICA	1. Anatomia Humana Aplicada	1. Anatomia Humana Aplicada
	2. Biometria	2. Biometria
	3. Cinesiologia Aplicada	3. Cinesiologia Aplicada
	4. Fisioterapia	4. Fisiologia Aplicada
		5. Fisioterapia Aplicada
	5. Higiene aplicada	6. Higiene Aplicada
	6. Socorros de urgência	7. Socorros de Urgência
		8. Nutrição Aplicada
		9. Sociologia Aplicada
UTILITÁRIA	1. Ataque e Defesa	1. Ataque e Defesa
	2. Basquetebol	2. Basquetebol
	3. Corridas	3. Corridas
	4. Educação Física Geral – Feminina	4. Educação Física Geral - Feminina
		5. Educação Física Geral – Masculina
	5. Futebol	6. Futebol
		7. Ginástica de Aparelhos
		8. Ginástica Geral Masculina
	6. Ginástica de Aparelhos e Levantamento de Pesos e Halteres	9. Ginástica Geral Feminina
		10. Levantamento de Pesos e Halteres
	7. Ginástica Rítmica	11. Ginástica Rítmica
	8. Lançamentos	12. Lançamentos
	9. Natação	13. Natação
	10. Saltos	14. Saltos
	11. Tênis	15. Tênis
12. Voleibol	16. Voleibol	
13. Canto Coral	17. Esgrima	
14. Remo	18. Recreação	
15. Ritmo		
PEDAGÓGICA	1. História da Educação Física e dos Desportos	1. História da Educação Física e dos Desportos
		2. História da Educação Física
	2. Metodologia da Educação Física	3. Metodologia da Educação Física e dos Desportos
3. Organização da Educação Física e dos Desportos	4. Organização e Administração da Educação Física e dos Desportos	

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Programas de Ensino das disciplinas do Curso Normal de Educação Física e do Curso de Educação Física Infantil da ESEF.

Com base na disposição organizada no quadro, observamos que a formação especializada ocorrida na ESEF apresentava, durante duas décadas de atividade (1940-1960), o predomínio de uma tradição utilitária, sobretudo em razão do número de disciplinas que focalizava habilidades práticas e que orientava, em certo sentido, o ensino da Educação Física na educação escolar durante o período. Esse predomínio de disciplinas de tradição utilitária, também justifica o número significativamente superior de aulas/sessões direcionadas aos saberes portadores de um viés prático de ensino. Ademais, podemos conjecturar que, em virtude da formação especializada em Educação Física estar em processo de desenvolvimento durante o referido contexto, os professores que atuavam no ensino e, também, na construção dos programas orientadores das disciplinas, eram considerados, nas palavras de Goodson (2000, p. 159), “especialistas sem formação”, visto que, conforme apontamos no quadro 20, a maioria dos sujeitos que assumiu a docência na ESEF, no período de sua criação, eram provenientes do meio médico e/ou militar.

De fato, alguns dos professores militares que assumiram disciplinas nos cursos da ESEF haviam tido contato com a Educação Física ou mesmo obtido formação via cursos promovidos pela Escola de Educação Física do Exército (ESEFEX) antes de inserirem-se enquanto docentes na ESEF. Estudos apontam, inclusive, que tais profissionais formados pela ESEFEX teriam contribuído para a estruturação de novos cursos de Educação Física, em diversos estados do país, a partir da década de 1930 (CASTELLANI FILHO, 1988; FERREIRA NETO, 1998; GRUNENVALD, 1998). Contudo, o conhecimento obtido nesta instituição, reforçava representações militares, práticas e utilitárias, que permeavam a organização do domínio da Educação Física no cenário em questão.

De modo distinto, a tradição “acadêmica”, embora tenha recebido a contribuição de novas disciplinas após a substituição do Curso Normal de Educação Física pelo Curso de Educação Física Infantil, ainda estava em desenvolvimento na ESEF. Goodson (2000) aponta que há o predomínio da tradição acadêmica nas instituições quando ocorre a formação de professores em universidades, os quais voltam-se ao ensino de uma disciplina pontual. Quando tal tradição está em desenvolvimento, torna-se possível elencar, por exemplo, produções científicas vinculadas à área, aspecto este que ainda não havia se consolidado na Educação

Física, durante o contexto analisado. Ao contrário disso, indícios localizados sustentam que era escassa a literatura que o professorado se apoiava para formular os programas de ensino e, conseqüentemente, os conteúdos programáticos. Tal condição foi sinalizada no documento em destaque, o qual foi dividido em duas partes para auxiliar na visualização das informações descritas.

Imagem 27 - Documento sobre escassez de literatura especializada A (1954)

Pôrto Alegre, dezembro de 1954

Sr(a) Professor(a)

Com o intuito de facilitar a divulgação das obras de Educação Física, dada a grande escassez de literatura especializada, apresento ao prezado colega a lista dos livros e publicações mimeografadas que dispomos para venda, como representante da Editora Brasileira de Educação Física.

1. PUBLICAÇÕES IMPRESSAS

	CR\$
Adolph Spless e a ginástica nas escolas alemãs — Aluizio Accioly	5,00
A Ginástica e seus fundamentos — José D'Amico — Tradução de Inezil Penna Marinho	5,00
A Oportunidade da Criação da Carreira de Técnico de Educação Física — Inezil Penna Marinho	6,00
Basedow e sua contribuição à Educação Física — A. Accioly	5,00
Desportos — Inezil Penna Marinho	40,00
História da Educação Física e dos Desportos no Brasil — Inezil Penna Marinho.	
1.º volume	120,00
2.º volume	130,00
3.º volume	90,00
4.º volume	180,00
5.º volume (a sair)	200,00
Legislação Brasileira de Desportos — Inezil Penna Marinho	20,00
Origem e Evolução do Futebol — Aluizio Accioly	5,00
Os Clássicos e a Educação Física — Inezil Penna Marinho	30,00
Sistemas e Métodos de Educação Física — Inezil Penna Marinho	50,00
Tabela para a determinação dos valores tórax e abdome superior e inferior — Inezil Penna Marinho	6,00
Castalia-Poesias — Inezil Penna Marinho	15,00
Revista Brasileira de Educação Física — Números atrasados:	
ns. 1 a 69, cada	4,00
ns. 70 a 81, cada	5,00
ns. 82	20,00
Coleção de 50 números da Revista (esparços) acompanhada do Índice	250,00

Fonte: Editora Brasileira de Educação Física, 1954 (CEME/ESEFID/UFRGS)

Imagem 28 - Documento sobre escassez de literatura especializada B (1954)

2. PUBLICAÇÕES ENCADERNADAS (Mimeografadas)	
— "Estudo das principais classificações dos exercícios físicos" e "Estudo crítico das finalidades dos diferentes tipos de atividade física nas instituições escolares e extra-escolares"	35,00
— "Estudo crítico do Método Francês"	110,00
— "Estudo crítico do Momento de Treinamento Físico Militar na França"	30,00
— "Estudo crítico do método Natural de Hébert"	45,00
— "Estudo crítico do sistema de Ginástica Básica Dinamarquesa" ...	65,00
— "Estudo crítico da Calistenia"	25,00
— Relatório do Congresso Mundial de Educação Física de ISTAMBUL	20,00
— O Problema das relações etc.	10,00
2.º Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Educação Física	90,00
3.º Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Educação Física	100,00
4.º Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Educação Física	220,00
5.º Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Educação Física	220,00
Curso de Fundamentos e Técnica da Recreação	200,00
"Índice por assuntos da Revista Brasileira de Educação Física" Ns.	
1 a 81 — Organizado por I. P. Marinho	60,00
"Fundamentos Bio-Psico-Sócio-Filosóficos de um plano de Educação Física para o Instituto Benjamin Constant — (Educação Física para Cegos) — I. P. Marinho	
	150,00
"A Educação Física no século XX" — I. P. Marinho	
	60,00
3. Possuímos também das obras do Cap. Alberto Feliciano Marques Pereira os seguintes livros:	
— Manual de Ginástica Infantil (Doutrina e Didática), a	250,00
— O Valor Moral da Educação Física, a	150,00
— Brinquedos Cantados Portugueses, a	
— Aparelhagem (Pormenores Técnicos dos Aparelhos) (80 escudos)..	185,00
— Adágios de Educação Física (45 escudos) a	105,00
— Danças-Jogos (50 escudos, a	115,00
4. Como Delegado da Fédération Internationale d'Education Physique (FIEP), nos encarregamos também da distribuição das suas publicações, que compreendem 2 ou 3 Boletins anuais (FIEP-Bulletin) e Comunicados nos meses em que não há Boletins (cerca de 8), todos escritos sempre em três línguas (inglês, francês e espanhol), com séries ilustradas de ginástica, jogos, atletismo e vários desportos.	
Assinatura anual do Boletim e Comunicado (membro individual) Cr\$ 50,00 — (7,5 coroas suecas).	
Assinatura anual do Boletim e Comunicado (membros honorários, de Cr\$ 60,00 a 300,0 — (10 a 50 coroas suecas).	
Quota anual de membro coletivo (Associação, Escola etc.)	
— para uma Secção (25 coroas suecas)	Cr\$ 150,00
— para duas Secções (40 coroas suecas)	Cr\$ 240,00
— para três Secções (50 coroas suecas)	Cr\$ 300,00
OBS. Os pedidos poderão ser dirigidos à Rua Cel. André Belo, 603, devendo vir acompanhadas da respectiva importância em cheque, vale postal etc.	
Atenciosamente	
Prof. Jacintho F. Targa	

O documento em evidência refere-se a uma listagem de publicações, organizada pela então denominada “Editora Brasileira de Educação Física” e divulgada aos professores pelo Capitão Jacinto Francisco Targa – Diretor da ESEF durante os anos de 1945 a 1953, onde também atuava enquanto professor. Dentre as obras listadas figuravam produções internacionais traduzidas para o português, além de publicações de autores brasileiros, como as de Inezil Penna Marinho. As pesquisas e, pontualmente, o “fazer científico” na Educação Física foram objeto de análise na investigação de Bossle (2014). Conforme averiguou a autora (2014, p. 9, grifos nossos) tais práticas foram “incorporadas” pela Educação Física e, especialmente demarcadas no espaço de formação da ESEF, a partir das décadas de 1970, 1980 e 1990, estando condicionadas a distintos fatores, dentre os quais, figurava a “inserção de disciplinas do “fazer científico” na alteração curricular da ESEF em 1987; e a **desvalorização gradativa das disciplinas “práticas”**. Para Bossle (2014), ao mesmo tempo em que foi possível demarcar a “assunção de um modelo técnico-científico”, observou-se um declínio de um modelo “técnico-esportivo”.

Mesmo que o recorte temporal tratado por Cibele Bossle (2014), ultrapasse aquele delimitado pela presente investigação, julgamos pertinente sinalizar o modo como as dinâmicas disciplinares condicionadas, especialmente, por meio da atuação de sujeitos pertencentes a determinadas tradições, fundamentaram os processos de estabilidade e promoção de certas disciplinas, ao passo que afastaram ou mesmo enfraqueceram a presença de outras, dos arranjos de formação e especialização profissional. Conforme sugeriu Goodson (2020), tais relações entre sujeitos e grupos, distinguem informações fundamentais à compreensão de estruturas de ensino, sobretudo por abarcarem conflitos, negociações, interesse e disputas pela hegemonia de diversas tradições, subculturas e grupos de professores.

Do ponto de vista do ensino propriamente dito, tais tradições eram traduzidas através das prescrições contidas nos programas de ensino, por meio da determinação de conteúdos programáticos elencados em cada uma das disciplinas voltadas à formação especializada. Esta construção, conforme registramos anteriormente, era estabelecida pelo “professor catedrático dela encarregado”, devendo tal estrutura ser aprovada pelo “Conselho Técnico Administrativo” (BRASIL,

1939, p. 5). Particularmente na ESEF, o Regimento Interno do DEEF, publicado no ano de 1943, previa um ato de fiscalização com o intuito de averiguar o cumprimento das informações contidas no planejamento em questão e, especialmente, das sequências de ensino. A responsabilidade pela referida função recaía sobre a Divisão de Ensino, especificamente a Seção Didática. O Artigo 12º, parágrafo IX, do referido documento, destacava o seguinte:

A *Secção Didática*, dirigida pelo respectivo adjunto, compete organizar e manter em dia, em livros especiais, **quadros demonstrativos da progressão das aulas teóricas e práticas**, com um mapa alterado diariamente, de maneira a poder **informar o Chefe da Divisão do adiantamento do ensino em determinada matéria, para efeito de fiscalização do cumprimento dos programas** (RIO GRANDE DO SUL, 1943, p. 3, grifos nossos).

O trecho em destaque, para além de reafirmar a separação do ensino em aulas teóricas e práticas, ainda sugeria o estabelecimento de um tempo determinado para cumprimento do planejamento disposto. Assim, se por um lado o professor catedrático das disciplinas poderia relacionar, a seu critério, os conteúdos programáticos, sequências didáticas, objetivos de ensino, etc.; por outro, tais ações deveriam responder a outra dimensão organizacional, na busca por adequarem-se aos tempos previstos. A prática de fiscalização instituída pela Divisão de Ensino do DEEF, deste modo, confere às ações dos professores a noção de “meia liberdade” cunhada por Chervel (1990, p. 193). Para o autor (1990, p. 193), “a liberdade pedagógica da instituição não é, ao nível dos indivíduos, mais do que uma meia-liberdade”, visto que é necessário considerar o “lugar que ocupam ao lado de seus colegas no mesmo sistema de ensino”, assim como “as progressões curriculares nas quais eles, em geral, não intervêm mais do que por uma duração limitada”.

Nesta mesma direção, podemos pensar a própria condição das instituições de ensino voltadas a formar e a especializar professoras(es) de Educação Física no país, como sendo condicionadas por uma “meia liberdade”, especialmente, em virtude de os textos oficiais orientarem práticas, delimitarem tempos e instituírem alterações disciplinares - ao menos durante o período delimitado pela investigação. Conforme consente Chervel (1990, p 194), quando se dirige um estabelecimento de ensino, igualmente, se está “cerceado” pelos exercícios públicos e pelo conjunto mais amplo do sistema de ensino. Assim sendo, consideramos em conformidade

como autor, que “algumas estruturas pedagógicas dão aos indivíduos, mais do que outras, a possibilidade de colocar em questão a natureza de seu ensino”.

Neste particular, localizamos um documento redigido pelo então Diretor da ESEF, Professor Frederico Guilherme Gaelzer, e destinado aos professores da instituição, no ano de 1956, que condicionou, em certa medida, tal possibilidade. Ao referir-se, provavelmente, a substituição do Curso Normal de Educação Física, pelo Curso de Educação Física Infantil, Gaelzer registrou a essencialidade das práticas da instituição orientarem-se por meio das prescrições oficiais instituídas, mencionando que “dentro da flexibilidade sistemática do ensino, devemos ser intransigentes com a unidade do mesmo e com a execução de suas diretrizes”, visto que, segundo sua percepção, observara esforços que “não coadunam com as verdadeiras finalidades de uma Escola de Educação Física moderna.” (ESCOLA SUPERIOR...1956, p. 1). Na continuidade de sua declaração, o Diretor da ESEF acrescentou:

É a educação um fenômeno eminentemente social e, como devemos usar as qualidades físicas de nossos alunos como um meio para prepara-los para uma vida presente e futura na comunidade de que são membros, uma reação ordenada nos invadiu. **Na possibilidade de reunir nossos esforços aos vossos** e, no uso de conhecimentos adquiridos em estudos e trabalhos nos maiores centros educacionais do mundo civilizado, chegamos a conceber uma pedagogia que pode ser idealista, sem alcançar a utopia. Estamos assim, tentando banir conceitos arcaicos que vêm entravando a evolução da Escola.” (ESCOLA SUPERIOR..., 1956, p. 1, grifos nossos).

O trecho em destaque parece conjecturar uma ação conjunta entre a Direção da ESEF - enquanto dimensão administrativa - e os professores - sujeitos produtores dos conteúdos instituídos nas disciplinas, dos cursos de formação e de especialização em Educação Física. Unidos, os esforços de ambas as esferas poderiam “conceber uma pedagogia que pode ser idealista, sem alcançar a utopia”. O apelo do Diretor enfatizava ainda que, após “seis meses de estudos prévios das dúvidas existentes”, havia assinalado que o “problema cardinal que causa tôdas as nossas dificuldades, é a **falta de vossa colaboração completa, em todos os atos da Direção, nos setores tanto didáticos como administrativos.**” (ESCOLA SUPERIOR...1956, p. 1, grifos nossos).

Ao que parece, nas dinâmicas internas estabelecidas na ESEF, durante o período delimitado à investigação, a atuação do professorado era concebida como basilar para a efetivação das práticas de ensino e, também, administrativas. Pontualmente, o referido documento ainda tratava da formulação dos programas de ensino e das grades de horário. Conforme registro de Gaelzer, tornava-se significativo “nos convencer que no desenvolvimento, tanto nas aulas teóricas como práticas, **ainda é o professor o elemento básico orientador no meio estudantil**”. Em razão de tal assertiva, o diretor ainda sugeriu que deveriam os professores “**participar ativamente do preparo da matéria didática**”, visto que “os programas melhores sucedidos são aqueles em cuja formação o professor teve ação direta na compreensão das necessidades e da conduta dos alunos, na investigação das finalidades e dos objetivos; na continuidade e unidade do ensino.” (ESCOLA SUPERIOR...,1956, p. 2, grifos nossos).

Ao final de seu apelo aos professores da ESEF, Gaelzer ressaltou que somente haveria “resultados ótimos, quando cem por cento do professorado for motivado”. Em razão disso, era necessário ampliar “os nossos horizontes, além das matérias dos Cursos que dirigimos, acima de nossas atividades estritamente escolares”, ancorando todas as ações conduzidas em conceitos de “solidariedade para com esta pequena comunidade que formamos”. De modo um tanto motivacional, Gaelzer, imbuído do intuito de concluir sua mensagem, reiterou que somente através da compreensão mútua dos anseios, de uma cooperação integral e de uma “confiança a toda a prova”, os esforços resultariam no que “todos desejamos: que a nossa escola, por intermédio de nossos professôres e alunos, se projete no futuro.” (ESCOLA SUPERIOR...1956, p. 2).

Durante a segunda metade da década de 1950, a ESEF passou a ser dirigida em âmbito estadual pela Divisão de Educação Física (DEF) da Superintendência de Educação Física e Assistência Educacional (SEFAE), que substituiu, por meio do Decreto Estadual n.º 39.825, de 21 de agosto de 1956, o Departamento Estadual de Educação Física (DEEF). Os objetivos da DEF/SEFAE eram orientar, fiscalizar, difundir, estimular e aperfeiçoar por todos os meios a prática da Educação Física, dos desportos e da recreação na capital e no interior do estado. No ano seguinte, em 23 de abril de 1957, ocorreu a promulgação do Decreto Estadual n.º 7.767, que

integrou a SEFAE da Secretaria de Educação e Cultura do estado do Rio Grande do Sul ao órgão central da administração do ensino, com o objetivo de planejar, dirigir e orientar a prática da Educação Física no sistema educacional (PICCOLI, MAZO, LYRA, 2015).

Dentre as incumbências da DEF/SEFAE, também constava a realização de campanhas de natação e de cursos intensivos. Acerca deste último, localizamos indícios da realização uma edição do Curso Intensivo de Educação Física, no ano de 1957, no município de Guaporé, localizado no interior do Rio Grande do Sul. Deste modo, podemos presumir que, embora tenha sido criada uma instituição para reunir a formação especializada em Educação Física – a ESEF - e tenha se dado continuidade à formação em cursos normais⁹⁷ no Rio Grande do Sul, os “Cursos Intensivos” prosseguiram sendo realizados. Tal questão nos indica, em certa medida que, em fins da década de 1950, ainda se registrava no estado, uma carência de professoras(es) especializadas(os) em Educação Física⁹⁸.

Sob o título “Guaporé foi sede do 1º Curso Intensivo de Educação Física”, a reportagem destacava que o referido município “deixou de ser apenas a Capital dos Frigoríficos para tornar-se, por um mês, a Metrópole da Educação Física do Sul do País”. Nas linhas seguintes, a publicação sugeria que a realização da formação pela então “Divisão de Educação Física do Ministério de Educação Cultura” tinha por finalidade “formar professores, a fim de preencher as lacunas existentes neste setor nos estabelecimentos de ensino em nosso estado”. O início do curso ocorreu no dia 10 de janeiro, com a presença do “Prof. Dr. Maurício Akcelrud, Inspetor de Educação Física e Coordenador do Curso”, além dos seguintes nomes:

Diretor do Curso: Prof. Thomaz B. da Costa Filho, do Rio de Janeiro, docente das cadeiras de Assuntos de Natureza Pedagógica e Natação, seus auxiliares diretos: Prof. D’Arcymires do Rêgo Barros, nas cadeiras de Educação Física, Jogos e Esportes e o Prof. Ruy Gaspar Martins, na cadeira de Assuntos de Natureza Médica (GUAPORÉ FOI SEDE..., 1957, p. 6).

⁹⁷ Prado (1964) registrou que no quadriênio 1959 a 1962 a ampliação da rede de ensino normal representou a existência de 2 institutos de educação, 40 escolas normais (10 oficiais e 30 oficializadas), 40 escolas normais regionais (25 oficiais e 15 oficializadas) e pelo decréscimo de 1 escola norma rural (oficializada).

⁹⁸ Piccoli, Mazo e Lyra (2015, p. 155), registraram que no ano de 1961 o estado do Rio Grande do Sul possuía 440 professores primários de Educação Física, dos quais 373 estavam lotados em grupos escolares, 57 encontravam-se exercendo funções de inspeção, orientação e coordenação na SEFAE e os 10 restantes estavam à disposição de outros setores da Secretaria de Educação e Cultura.

De forma detalhada, a publicação ainda trazia informações sobre a organização interna do Curso. Com início às 6h45, os alunos deveriam, inicialmente, entoar o “Hino Pátrio, por ocasião do hasteamento do Pavilhão Nacional”. Na sequência, era dado início aos “exercícios físicos, os jogos e esportes, prolongando-se até às 11,30 horas”. Durante a tarde, a partir das 14h, ministravam-se aulas teóricas de “Pedagogia e Assuntos de Natureza Médica, finalizando com prática de Natação, às 17,00 horas”. Além das aulas propriamente ditas, ao final de cada semana do curso eram realizadas “provas parciais de verificação das matérias teóricas.” (GUAPORÉ FOI SEDE..., 1957, p. 6).

A edição em questão, registrou matrícula de 52 alunos. Destes, conforme apontamento, “12 desistiram por motivos vários, 40 frequentaram as aulas e prestaram exames, sendo que apenas 4 não lograram aprovação”. Importa grifarmos que, dentre os nomes descritos pela reportagem, não figurava nenhuma professora mulher, ou seja, a totalidade dos alunos aprovados pelo curso intensivo em questão era homem o que difere, de certa forma, da característica demarcada durante os primeiros anos em que o curso fora realizado, conforme sinalizamos na presente tese. Por fim, a publicação do jornal Diário de Notícias ainda trazia registros sobre a solenidade de encerramento do curso e detalhava a presença das seguintes autoridades:

No dia 3 do corrente procedeu-se ao encerramento do Curso, com a presença do Diretor da Divisão de Educação Física do Ministério de Educação e Cultura, Professor Alfredo Colombo; do Superintendente de Educação Física e Assistência Educacional, Prof. Tte. Cel. Jacinto F. Targa; do Diretor da Escola Superior de Educação Física, Prof. Frederico G. Gaelzer; do Provincial dos Irmãos Maristas, irmão Dionísio Felix; do Prefeito deste Município, Sr. Elias Scalco; do Diretor do Ginásio Imaculada Conceição, Irmão Libério Bento; do ex-Diretor, Irmão Lino e outros representantes de autoridades civis e religiosas e grande massa popular (GUAPORÉ FOI SEDE..., 1957, p. 6, grifos nossos).

A presença de autoridades de diferentes instâncias governamentais vinculadas, de alguma forma, à Educação Física, na cerimônia de encerramento do curso intensivo realizado na cidade de Guaporé/RS, no ano de 1957, sugere certo compartilhamento de anseios em prol do desenvolvimento deste domínio, no estado. Essa particularidade vai ao encontro das reflexões de Goodson (1993; 1995; 2000; 2020), quando sugere que compreendamos as disciplinas a partir do envolvimento

de indivíduos vinculados, de algum modo, a elas, em um contexto social e histórico particular. A partir deste enfoque, o autor desenvolve o conceito de “comunidade disciplinar”, a qual, em linhas gerais, congrega profissionais, docentes ou não, que se apropriam do nome da disciplina na busca por interesses, apoiando-se em vínculos instituídos na referida comunidade, para obtenção de anseios.

Nessa direção, no próximo subcapítulo de resultados, intentamos construir uma narrativa historiográfica orientada, particularmente, por memórias de sujeitos que experienciaram e se apropriaram de práticas instituídas na ESEF, durante o período compreendido pela presente investigação. Por meio de elementos pinçados de documentos orais, buscamos dialogar com os tempos construídos pelos discursos, os quais, se apresentam, nas palavras de Michel de Certeau (2014, p. 280) “quebrados e aos solavancos [...], submetidos a “servidões” e a dependências”, para o qual, o tempo da teoria e a fabricação do discurso historiográfico liga-o a dimensão narrativa.

5.2 OS SUJEITOS QUE EXPERIENCIARAM OS CONHECIMENTOS E AS PRÁTICAS DA ESEF

“A realidade não é apenas a experiência, é a experiência imediata. [...] O pensamento divide, distingue e medeia; por esse motivo, conforme pensamos sobre a realidade, nós a deformamos ao destruir seu aspecto imediato, e assim o pensamento nunca pode alcançar a realidade. [...] O pensamento pode compreender a realidade apenas da mesma forma que os artistas se apossam das imagens, os estados das paisagens e os historiadores da história: destruindo seu imediatismo, dividindo-a, distinguindo-a, intermediando-a, em suma, representando-a.” (GADDIS, 2003, p. 158).

John Lewis Gaddis (2003), sugeriu em seu escrito, que pensássemos o passado como uma paisagem buscando perceber, de modo simultâneo, a importância e a insignificância, o distanciamento e a proximidade, o conhecimento profundo e a humildade, a aventura, mas também o perigo. O olhar sobre os indícios, narrativas e imagens do passado estaria suspenso entre polaridades, cuja consciência histórica somente poderia ser alcançada através de sua representação. Para o autor (2003, p. 158), “reconstruir o verdadeiro passado é construí-lo de maneira acessível, porém, deformada”.

No presente subcapítulo de resultados, valemo-nos de documentos orais (entrevistas gravadas, transcritas e reunidas à pesquisa) para refletir, por meio da perspectiva de sujeitos particulares, sobre a realidade do cotidiano experienciado na ESEF do estado do Rio Grande do Sul, durante o período delimitado pela tese (1940-1960). Guiando-nos pelas noções de Gaddis (2003), compreendemos que a supracitada realidade foi percebida, reformulada e representada de modo particular, por cada um(a) dos entrevistados(as). Tais representações foram entrecruzadas e problematizadas com demais indícios reunidos à investigação, tais como documentos, reportagens, imagens e investigações pontuais, na busca por construir uma narrativa historiográfica que apresentasse, de modo o mais verossímil possível, o cenário que os circundou. No quadro abaixo, elencamos informações sobre os documentos orais eleitos à pesquisa.

Quadro 23 – Relação de depoimentos orais elencados à investigação

DOCUMENTOS ORAIS	
NOME	INFORMAÇÕES
Antônio Barbosa Rangel	Formado pela ESEF na década de 1960 e ex-professor da instituição.
Fredolino Adalberto Ricardo Taube	Formado pela ESEF na década de 1940, ex-professor e ex-diretor da instituição.
Henrique Felipe Bonnet Licht	Formado pela ESEF (Curso de Medicina da Educação Física e dos Desportos) na década de 1950 e ex-professor da instituição.
Ilse Engel Guterres	Formada pela ESEF na década de 1950.
Iula Maria Green Hervé	Formada pela ESEF na década de 1940 (primeira turma do Curso Normal de Educação Física) e ex-professora da instituição.
Jayme Werner Dos Reis	Formado pela ESEF na década de 1950 e ex-professor da instituição.
Luiz Fernando Ribeiro Moraes	Formado pela ESEF na década de 1960 e ex-professor da instituição.
Maria do Carmo Giácomo	Funcionária da ESEF desde a década de 1940.
Meyre Londero de Souza	Formada pela ESEF na década de 1940.
Nelson Rubens Saul e Gisela Strauss Saul	Nelson e Gisela formaram-se na ESEF na década de 1950. Nelson também foi professor da instituição.
Olga Valéria Kroeff Echart	Formada pela ESEF na década de 1940 (primeira turma do Curso Normal de Educação Física) e ex-professora da instituição.
Tereza Galvão	Formada pela ESEF na década de 1950 e ex-professora da instituição.
Walter Frederico de Souza	Aluno e presidente do Diretório Acadêmico da ESEF (1958-1959).
Washington Gutierrez	Formado pela ESEF na década de 1950 e ex-professor da instituição.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos depoimentos orais eleitos à investigação.

Reiteramos que os documentos orais analisados na investigação foram acessados por meio do Repositório Digital, do Centro de Memória do Esporte (CEME), da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)⁹⁹. Para a construção do presente subcapítulo de resultados, conforme descrito, foram considerados 14 depoimentos orais, de ex-alunas(os), ex-professoras(es) e uma funcionária da ESEF, as(os) quais experienciaram o espaço e tempo supracitados de diferentes formas.

Os depoimentos orais, também nos permitiram acessar, mesmo que de forma lacunar, práticas de ensino e elementos vinculados às disciplinas e aos ensinamentos sucedidos no interior das dinâmicas educacionais da ESEF. Neste ínterim, referimos em conformidade com André Chervel (1990, p. 185), que as práticas de ensino alocadas na educação primária – tratadas, principalmente, no capítulo primeiro da tese – são distintas daquelas instituídas nos níveis de instrução subsequentes. Enquanto na primeira existe um “hiato” que distancia os objetivos propostos dos conteúdos ensinados visto a necessidade de adaptar as dinâmicas de ensino à transmissão de saberes mais complexos; no segundo, há uma correspondência direta desta relação, pois as “práticas coincidem amplamente com suas finalidades”, não sendo necessário, portanto, modificar os conteúdos em função das variações de seu público.

Além disso, para o autor (1990, p. 186), “face aos ensinamentos superiores”, a particularidade das disciplinas “consiste que elas misturam intimamente conteúdo cultural e formação do espírito”, ou seja, são compreendidas enquanto modos de transmissão social e cultural, dirigidas às(aos) alunas(os), durante a formação. Então, as disciplinas, assim como os programas de ensino - em sentido restrito - e a estrutura curricular - de modo amplo - exercem uma função denominada pela História das Disciplinas Escolares de “aculturação.” (CHERVEL, 1990, p. 208). Sucintamente, tal conceito pontua que o sistema educacional detém um “poder criativo insuficientemente valorizado”, que desempenha na sociedade um duplo papel, visto que forma não somente indivíduos, mas, também, uma cultura que vem,

⁹⁹ O Repositório Digital do CEME está alocado junto ao LUME, Repositório Digital da UFRGS e pode ser acessado por meio do seguinte endereço eletrônico: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/40501>. O referido espaço digital inclui documentos de distintas naturezas que retratam a memória do esporte, da educação física, do lazer e da dança do Rio Grande do Sul e de diversos estados do país.

por sua vez, “penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Distante de intentarmos estudar a natureza exata dos conhecimentos adquiridos ou mesmo a aculturação realizada pelos indivíduos que viveram o contexto no qual nossa investigação trata buscamos, no presente subcapítulo de resultados, construir uma narrativa historiográfica orientada pelas memórias de sujeitos que experienciaram práticas na ESEF do estado do Rio Grande do Sul. Conforme referimos nos tópicos de resultados anteriores, as atividades de ensino da ESEF iniciaram com o oferecimento do Curso Normal de Educação Física, o qual fora posto em funcionamento juntamente com as demais atividades da instituição, no ano de 1940. A referida formação foi a única a ser oferecida pela ESEF, durante seu primeiro ano de funcionamento.

Elucidamos, nas linhas que antecederam este subcapítulo, que ambos os cursos oferecidos pela ESEF, cujo objetivo era especializar professoras(es) primárias(os) para o ensino da Educação Física nas escolas do estado foram ocupados, majoritariamente, por mulheres. Dentre as características que as aproximavam, estava a formação obtida em cursos normais e, conseqüentemente, a experiência obtida a partir do contato com o ambiente escolar. Algumas, inclusive, desempenhavam a função de professoras primárias, em escolas da capital, Porto Alegre, ou em localidades no interior do estado.

Olga Valéria Kroeff Echart, aluna da primeira turma do Curso Normal de Educação Física da ESEF e ex-professora da instituição, recordou-se de como obtivera conhecimento sobre a referida formação. Em seu depoimento mencionou que após a conclusão dos estudos no curso normal, no Colégio Santa Catarina, de Campo Bom/RS, começou a lecionar na Escola Ildefonso Pinto, da mesma localidade. Na época, não havia professor de Educação Física na instituição e acredita que, por gostar de danças folclóricas e atividades físicas, o diretor a requisitou para organizar uma homenagem, no ano de 1940:

Eu gostava muito de danças folclóricas, atividades físicas. Eu gostava muito de excursões, gostava muito de jogar tênis. Eu era exímia jogadora de tênis naquela época. Então, o diretor mandou que eu preparasse as turmas, principalmente as de quarta e quinta séries, para uma apresentação. Eu fiz uma bonita apresentação com todos os alunos. E, no dia, estava presente o

Coelho de Souza¹⁰⁰. Quando ele viu toda essa apresentação, mandou me chamar para tirar Escola de Educação Física. Eu entrei na Escola de Educação Física em 1940 (ECHART, 2004, p. 1).

Assim como a professora Olga, outras professoras e professores se deslocaram de suas cidades para permanecerem na capital do estado, a fim de se especializarem em Educação Física e, posteriormente, atuar também com o ensino dessa disciplina nas escolas (ECHART, 2004; GALVÃO, 2005; GUTIERREZ, 2005). No depoimento dos alunos Antônio Barbosa Rangel e Walter Frederico de Souza, a presença de alunas(os) de distintas cidades do estado, foi aludida. Segundo Rangel (2004, p. 15-16), “quando eu fiz a ESEF tinha uma parcela muito grande que era do interior, porque era a única Escola que existia no estado. Tinha gente de Pelotas, de Rio Grande, de Santa Maria”. Do mesmo modo, Souza (2004, p. 6) rememorou que “muitos estudantes vinham do interior” e, embora tenha mencionado que a maioria era de Porto Alegre, o ex-aluno, que também foi presidente do Diretório Acadêmico da ESEF nos anos de 1958 e 1959, ressaltou que muitas(os) estudantes da ESEF, “viviam em pensionatos ou na casa de outros familiares.” (SOUZA, 2004, p. 6).

Durante as nossas buscas por documentos de pesquisa localizamos junto aos livros de matrícula da instituição, especialmente daqueles referentes ao período de 1940 a 1957, informações relacionadas aos nomes, nacionalidade e data de nascimento das(os) alunas(os) matriculadas(os) nos cursos oferecidos pela ESEF. Especificamente, para este tópico de resultados, organizamos no quadro abaixo, a relação dos municípios e o respectivo número de alunas(os) matriculadas(os), na primeira turma do Curso Normal de Educação Física, a qual, como já citado, contou com um total de 124 matrículas.

É possível observar que as informações do quadro vão ao encontro das declarações rememoradas e evidenciadas nos depoimentos. Para além de haver alunas(os) provenientes de distintas regiões e localidades do Rio Grande do Sul, também registramos a presença de alunas(os) de outros estados, tais como do Rio de Janeiro, Bahia e São Paulo, além da presença de um estudante argentino e outro alemão. Como asseveraram alguns dos depoimentos, a ESEF era a única instituição a formar e a especializar professoras(es) de Educação Física durante aquele

¹⁰⁰ José Pedro Coelho de Souza, Secretário de Educação e Cultura do estado do Rio Grande do Sul, no ano de 1939.

contexto e, provavelmente em razão disso, demarcou-se a presença de alunas(os) de distintas localidades (GUTERRES, 2004; RANGEL, 2004). Para Lyra (2013, p. 20) tal circunstância sustentou a proposição de que a ESEF se constituiu enquanto “condição de possibilidade para a construção do campo da Educação Física no Rio Grande do Sul”, visto que permanecera sendo a única a desempenhar esta função no estado, durante o período de 1940 a 1970.

Quadro 24 – Relação de municípios e número de matrículas no Curso Normal

MATRÍCULAS NO CURSO NORMAL DE EF		MATRÍCULAS NO CURSO NORMAL DE EF	
MUNICÍPIOS	Nº	MUNICÍPIOS	Nº
Alegrete	2	Santa Maria	7
Alfredo Chaves (atual Veranópolis)	1	Santana do Livramento	1
Bagé	6	Santo Antonio	2
Bento Gonçalves	1	São Borja	4
Cachoeira do Sul	2	São Francisco de Assis	1
Caí	1	São Francisco de Paula	2
Caseiros	1	São Gabriel	1
Caxias	2	São Leopoldo	2
Cruz Alta	3	São Vicente	2
Encruzilhada	1	Taquara	3
Esteio	1	Teutonia	1
Garibaldi	1	Torres	1
Guaíba	1	Uruguayana	3
Guaporé	3	Vacaria	1
Itaqui	2	Venâncio Ayres	2
José Bonifácio (atual Erechim)	1	OUTROS ESTADOS	
Montenegro	2	Rio de Janeiro	1
Palmeira das Missões	1	Bahia/Salvador	1
Passo Fundo	3	São Paulo	1
Pelotas	4	OUTROS PAÍSES	
Porto Alegre	37	Concordia/Argentina	1
Quaraí	2	Alemanha	1
Rio Grande	1		

Fonte: Elaborado pela autora com base no Livro de Matrícula do período de 1940-1943¹⁰¹.

A ESEF, assim como as demais escolas superiores de Educação Física estabelecidas no país durante as décadas de 1930 e 1940, foram pioneiras na formação e na especialização de professoras(es) civis de Educação Física¹⁰². Juntamente a este pioneirismo, entretanto, os idealizadores precisaram transpor alguns desafios e dificuldades desenhados durante os primeiros anos de atividade.

¹⁰¹ Mantivemos o nome dos municípios conforme registro apresentado pelo documento histórico consultado. Além disso, sete registros de alunas(os) não constavam informações referentes à cidade, estado e/ou país de origem.

¹⁰² Em ordem foram criadas as seguintes Escolas: Escola Nacional de Educação Física e Desportos (1939 - Rio de Janeiro); Escola de Educação Física e Esporte de São Paulo (1940 - São Paulo); Escola Superior de Pernambuco (1940 - Recife) e Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul (1940 - Porto Alegre).

Dentre os quais, ressaltamos, uma vez mais, o acesso à uma literatura especializada. No depoimento de Fredolino Adalberto Ricardo Taube, que foi aluno, professor e diretor da ESEF, tal entrave foi referido.

Conforme registrou, no tempo em que atuava enquanto professor da ESEF também desempenhava a função de treinador da equipe de atletismo da “Sociedade Ginástica Porto Alegre, 1867” (SOGIPA). Para ter acesso à literatura relacionada à Educação Física, “eu assinava revistas alemãs, comprava tudo que aparecia, tudo que me interessava”. Contudo, o professor evidenciou que, em sua percepção, “um copiava do outro. O Francês copiava do Alemão, o Alemão copiava não sei de quem, o Russo copiava dos Alemães, os Alemães copiavam dos Russos, até os desenhos eram iguais”. Na sequência, refletiu: “Eu cheguei à conclusão que não adiantava comprar mais nada, porque não tinha novidade. O salto em altura era salto em altura, mudava o estilo. O salto em distância, era salto em distância, corrida era corrida e acabou-se a conversa, não é?” (TAUBE, 2005b, p. 5-6).

Para Walter Frederico de Souza, as disciplinas ensinadas nos cursos tinham uma significativa influência das(os) próprias(os) professoras(es) que as lecionavam - talvez, em razão de serem as(os) docentes que formulavam os programas de ensino, conforme sinalizamos anteriormente. Para Walter, “nós estudávamos, naquela oportunidade, o tipo de ensino, as matérias que quase todos professores davam. Obviamente, tinham aquelas exceções, aqueles professores interessados, sempre tentando evoluir, mas, podiam evoluir até ali”. Em seu depoimento, o ex-aluno ainda referiu que, ao longo do curso, notou que eram as mesmas matérias e, especialmente, “os mesmos ensinamentos [conteúdos]. Em 1958, vamos dizer assim, aprendíamos a mesma coisa que em 1945, 1944.” (SOUZA, 2005b, p. 8).

No entendimento do aluno, sua ligação com a Associação Cristã de Moços (ACM) de Porto Alegre e, sobretudo, a oportunidade que tivera de estudar Educação Física, por certo tempo, em Montevideu/Uruguai, por intermédio da ACM, “fizeram com que eu tivesse maiores facilidades com relação aos estudos na ESEF.” (SOUZA, 2004, p. 9). Destacou que, na oportunidade, tivera muita experiência e conheceu distintas disciplinas ligadas ao domínio da Educação Física ressaltando, inclusive que:

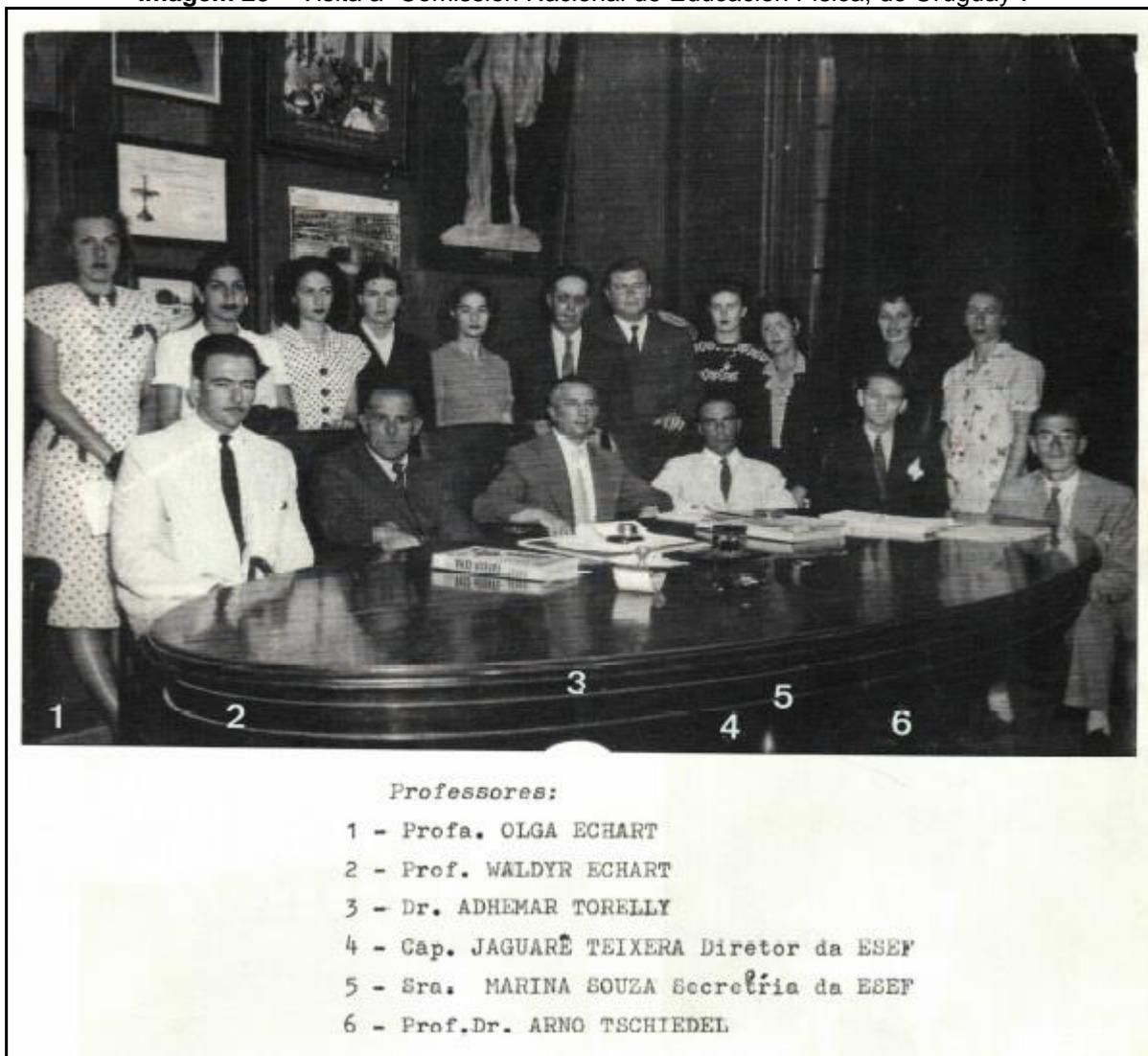
Eu dei para alguns professores [da ESEF] o que já haviam traduzido para o espanhol. Quer dizer, muita matéria, principalmente, para o professor [Arno] Black, para o Major Moreira que é da Educação Física, o professor [Waldir] Echart, do basquete. O professor Echart era a maior autoridade do basquete no Rio Grande do Sul e, em uma oportunidade, no entanto, eu cedi matérias dos Estados Unidos que nós recebíamos em Montevideú, que iam desde a evolução do ensino do basquete até as técnicas, exercícios, coisas assim, muito mais evoluídas do que estávamos acostumados. Quer dizer, para ver o atraso da Educação Física aqui. Naquela época patinava (SOUZA, 2005b, p. 7-8).

Durante nossas coletas por documentos históricos, encontramos evidências de que as relações entre a ESEF de Porto Alegre e instituições de ensino uruguaias, não foram estabelecidas apenas em casos pontuais, como ocorrera durante o intercâmbio realizado pelo ex-aluno Walter Frederico de Souza. O documento em questão enunciava uma viagem de estudos, realizada por alunas(os) e professoras(es) da ESEF, ao Uruguai e à Argentina. Especificamente, a imagem que segue, registrou o momento em que o grupo sul-rio-grandense visitou a “Comission Nacional de Educacion Física, do Uruguay”.

Embora o documento não precise, pontualmente, a data em que tal viagem de estudos fora realizada e nem mesmo as intenções de sua organização, podemos conjecturar que, talvez, as motivações tenham sido muito próximas daquelas estabelecidas pelo governo sul-rio-grandense, quando este enviou uma comissão de professoras(es) à “Republica Oriental do Uruguay”, no ano de 1913, para “observar os methods e trabalhos de ensino”, conforme citado no primeiro capítulo da tese (RIO GRANDE DO SUL, 1913a, p. 11). Ademais, o conteúdo descrito por Walter Souza em depoimento, referiu que a Educação Física no país vizinho parecia sustentar-se em bases disciplinares mais sólidas e, provavelmente, tais aspectos estimularam a organização de uma viagem de estudos àquela localidade¹⁰³.

¹⁰³ O período provável da viagem de estudos foi entre maio de 1944 e setembro de 1945, visto o tempo em que o Major Jaguarê Teixeira permanecera na direção da ESEF. Sobre este assunto, cabe mencionar que fizemos contato com o *Centro de Memória de Educación Física (CEMEF)*, do *Instituto Superior de Educación Física (ISEF)*, da *Universidad de La República Uruguay*, a fim de obter mais informações sobre a missão de estudos referida no texto. Nesse primeiro momento não foram localizadas evidências, contudo, temos a intenção de avançar na pesquisa, com o intuito de compreender, de modo mais amplo, a natureza de tais contatos culturais.

Imagem 29 – Visita a “Comission Nacional de Educacion Física, do Uruguay”.



Fonte: Centro de Memória do Esporte da ESEFID/UFRGS.

A formação instituída na ESEF durante a década de 1950, também foi recordada por Ilse Engel Guterres, formada pela Escola durante este período. Para a ex-aluna, o Curso Normal de Educação Física voltava-se, particularmente, à formação de professoras(es), visto que “a parte de pedagogia era muito marcante.” (GUTERRES, 2004, p. 5). A ex-aluna recordou-se que, após ter obtido a formação na instituição exercera a profissão no interior do estado e também trabalhou na Prefeitura de Porto Alegre: “eu era - como é que eu vou dizer - instrutora de tudo que é esporte, no jardim de infância. Trabalhei assim por um ano. Depois me casei, fui para o interior e lá trabalhei em escola normal. Dei aula de Educação Física.”

(GUTERRES, 2004, p. 6). Olga Echart, também se recordou das experiências que obtivera após a conclusão dos estudos na ESEF.

Em sua narrativa mencionou que fez o “curso das escolas primárias” – referindo-se ao Curso Normal de Educação Física. Durante a formação percebera que o ensino da recreação era “muito importante”, mas, sublinhou que “também havia conhecimento de métodos de trabalho”. Na sequência registrou: “eu lecionei, até 1965, Educação Física em escolas normais. No Colégio Santa Catarina, em Hamburgo Velho [atual cidade de Novo Hamburgo] e na Fundação Evangélica”. Durante a tarde, Olga desempenhava funções junto à Secretaria de Educação, onde foi “coordenadora das escolas normais do estado, na parte de Educação Física, durante dez anos.” (ECHART, 2004, p. 6). Além disso, também assumira, enquanto professora auxiliar, algumas disciplinas na ESEF.

De modo semelhante ao rememorado por Ilse Engel Guterres e Olga Valéria Kroeff Echart, o professor Fredolino Adalberto Ricardo Taube também se recordou do tempo em que obtivera sua formação na ESEF, na década de 1940. Em sua narrativa ressaltou que, “em 1942 me formei e, veja outra coisa formidável, já vieram dizer: “olha, você vai ser professor na Escola e no Júlio de Castilhos”. Então, me deram os dois cargos, não é? Escola de Educação Física e Colégio Estadual Júlio de Castilhos [...] (TAUBE, 2002, p. 6)”. O mesmo parece ter ocorrido com o professor Jayme Werner dos Reis: “em 1956 quando concluí o curso, eu já fui contratado pelo União¹⁰⁴ como técnico e passei a trabalhar em escolas privadas também.” (REIS, 2004, p. 4). Tereza Galvão (2005, p. 1-2) também se recordou que logo após concluir o curso começou “a lecionar lá em Alegrete. [...] Eu comecei a lecionar com 21 anos”.

Com base nos depoimentos podemos conjecturar que, para além de a ESEF exercer sua função como escola de formação e especialização de professoras(es), também procurava direcioná-las(os), após formadas(os), às escolas públicas e privadas do estado. Ademais, observamos que os cursos da ESEF que se voltavam, de modo específico, a formação especializada, agiam no sentido de atender, com urgência, a demanda que havia sido criada nesse âmbito. Assim, ao mesmo tempo em que formavam novas(os) professoras(es), também as(os)

¹⁰⁴ Clube Grêmio Náutico União, localizado em Porto Alegre/RS.

direcionavam ao trabalho junto das instituições escolares. Recordemos que, após a promulgação da Constituição de 1937, a qual tornou a Educação Física obrigatória nos estabelecimentos de ensino do país, foi preciso adequar o contexto educacional, especialmente aquele voltado ao preparo do professorado. Logo, foi após ter sido estabelecida a demanda por docentes especializados que se impulsionou a criação de escolas civis de formação/especialização, conforme ocorrera com a criação ESEF.

Fomentado de um lado pelos aspectos legais estabelecidos ao âmbito da Educação Física, e de outro, pela necessidade de direcionar profissionais ao espaço de atuação, o Curso Normal de Educação Física e, posteriormente, o Curso de Educação Física Infantil, preparavam docentes para sistematizar a disciplina aos alunos da educação primária estadual. Em reportagem publicada na Revista do Globo no ano de 1942, registrou-se que a ESEF já havia formado “**centenas de professoras**, as quais, por sua vez, ensinam hoje as crianças do Rio Grande a praticar o esporte cientificamente dirigido para o aperfeiçoamento da raça.” (CINCO GRAÇAS..., 1942, p. 42, grifos nossos).

A reportagem supracitada, cujo título em caixa alta conferia destaque às “CINCO GRAÇAS” estava acompanhada da imagem 30, destacada abaixo. A referência especificamente às alunas mulheres do Curso Normal de Educação Física, também foi observada na grafia do termo “centenas de professoras”, evidenciando o caráter manifesto da formação em questão ser significativamente mais procurada por professoras mulheres.

O destaque à “graciosidade” das alunas, ainda recebeu ênfase por meio da imagem 31 - evidenciada na sequência - sob a seguinte legenda: “Alunas da ESEF, orientadas pela professora Lya Bastian Mayer, posam **graciosamente** num passo de dança” (ALUNAS DA ESEF..., 1942, p. 42, grifos nossos).

Imagem 30 – “Cinco graças” - alunas da ESEF (1942)



Fonte: Revista do Globo, 07 de novembro de 1942, p. 42.

Imagem 31 – Alunas da ESEF “posam graciosamente num passo de dança” (1942)



Fonte: Revista do Globo, 7 de novembro de 1942, p. 42.

As informações aludidas nos permitiram sinalizar que a representação imbricada na docência, quando esta era desenvolvida pelas professoras mulheres, ainda carregava na década de 1940 um sentido de delicadeza, de “graciosidade” e, por vezes, um tanto maternal, muito próximo àquele sinalizado pela presente investigação quando as mulheres passaram a responsabilizar-se pelo ensino de alguns saberes, na Escola Normal de Porto Alegre. Mesmo após décadas do transcurso do tempo, na ESEF, os indícios que se apresentaram à pesquisa nos permitiram asseverar que além de distinções direcionadas às práticas permitidas ou não às professoras, ainda circulava no meio social tais representações, as quais, eram constantemente reforçadas por meio de discursos, publicações e mesmo registros fotográficos, para os quais as alunas/professoras “posavam” de forma “graciosa”. Washington Gutierrez, ex-aluno e ex-professor da ESEF, relatou sua percepção acerca da presença das mulheres nos cursos da instituição, durante os primeiros anos de funcionamento reforçando, em certa medida, os elementos supracitados:

Do ponto de vista social [...], os rapazes pouco procuravam a Escola, mas, a ESEF já era famosa pelas moças bonitas. Toda moça bonita queria ser acadêmica de Educação Física. A escola já **sobressaia na sociedade por este aspecto, pela beleza das nossas meninas**. E realmente elas tinham essa vontade de cultivar o corpo próprio que era o lema da Escola, “cultivemos o corpo, a mente”. A beleza num todo. E esse era o aspecto.” (GUTIERREZ, 2005, p. 4, grifos nossos).

De outro modo, a reportagem publicada pela Revista do Globo no ano de 1942, ainda trouxe elementos sobre a prática do “esporte cientificamente dirigido para o aperfeiçoamento da raça.” (CINCO GRAÇAS..., 1942, p. 42). O conteúdo referia que a formação obtida na ESEF preparava as professoras para o ensino do “esporte”, na educação escolar estadual. Este aspecto ganhou destaque na notícia intitulada “A fuga desportiva da juventude”, publicada poucas páginas adiante da supracitada. A ocasião retratada nesse excerto, ao que parece, referia-se a um diálogo entre o autor da notícia, Justino Martins, e um espectador da festa organizada pelas alunas da ESEF, em benefício à Cruz Vermelha Brasileira. Nas linhas transcritas tornou-se sobressalente representações imbricadas na “prática desportiva” circulantes no início dos anos de 1940. A narrativa “do velho” espectador, como este é retratado pelo autor da notícia, registrou o seguinte:

Uma daquelas moças é minha filha. Quis fazer êste curso de educação física e eu achei muito natural o seu desejo. A juventude de hoje é dona da sua liberdade de pensar e agir. Nós, os velhos, não temos nenhum direito de obstruir as suas idéias com exemplos sizudos do passado. Porque, a evasão desportiva e atlética, êsse regimen da vigorização física e espiritual, parece-nos, a nós, os velhos em geral, uma enfermidade do espírito juvenil. Mas, em verdade, temos de reconhecer que, muito ao contrário, **êle consiste a terapêutica sabiamente adotada pela própria juventude contra os seus males de infância. Educando o corpo**, ela procura educar o espírito dos pesadelos que lhes impomos e **tenta mais um caminho para o aperfeiçoamento da raça humana**. Bela coisa o esporte e essa liberdade da juventude de hoje, meu amigo! Bela coisa! (A FUGA DESPORTIVA..., 1942, p. 58, grifos nossos).

A reflexão do espectador, que se desloca entre o passado e a compreensão do presente – este último, alusivo à ocasião na qual a narrativa se desenrolava - parece travar uma conversa interna, na busca pelo entendimento acerca da inserção do “esporte” nas práticas da juventude da época. Nessa “conversa” retratada pelo registro, a liberdade de escolha dos caminhos a serem seguidos é contraposto ao que antes era “obstruído” especialmente às “moças”. Do mesmo modo, a valorização da movimentação corporal livre e, pontualmente, a prática “desportiva e atlética” passou a ser apresentada em contraponto a uma “enfermidade do espírito”, tornando-se valorizada como elemento “terapêutico”, de “educação do corpo” e “caminho para o aperfeiçoamento da raça humana.” (A FUGA DESPORTIVA..., 1942, p. 58).

Elementos vinculados a essa compreensão sobre a prática esportiva, também puderam ser distinguidos nas narrativas reunidas à investigação. Para Olga Echart, a entrada no Curso Normal da ESEF oportunizou a ela um aprendizado de maior consistência acerca do esporte e da própria Educação Física. Em seu depoimento ela mencionou:

Antes eu nem sabia o que era atletismo. Antes de frequentar a ESEF, eu era jogadora de tênis. Nada mais. Corria, arremessava, fazia estas coisas, mas **não tinha habilidade**, não tinha conhecimento. Eu fazia as coisas, mas não tinha conhecimento de nada. Eu só comecei a ter conhecimento de Educação Física específico, generalizado em todos os sentidos, tanto como **desporto coletivo** ou **individuais** e a **Educação Física** - diversos métodos de Educação Física - na Escola de Educação Física. Antes eu não tinha conhecimento. **Eu tinha simplesmente conhecimento que eu aprendi na escola normal**, quando a Educação Física era uma parte. Como eu iria lecionar só no primário, **era a parte recreativa. Eu tinha capacidade**

recreativa, mas não de conhecimento de atividades. Eram joguinhos (ECHART, 2004, p. 5).

O trecho recortado do depoimento da professora Olga torna-se significativo à investigação por distintos fatores. O primeiro, vincula-se a percepção da depoente acerca de sua formação obtida na escola normal, na qual, segundo sua descrição, a Educação Física era um tanto “recreativa”, onde desenvolviam-se mais “joguinhos”. Na trajetória de Olga, o ingresso na ESEF ampliou as possibilidades de trabalho com esta disciplina nas escolas, visto que, a partir de então, passou a aprender sobre “desporto coletivo ou individual”, “métodos de Educação Física”, etc. Além disso, Olga pontuou aspectos vinculados a aquisição de “habilidade”, após sua entrada na ESEF, mencionando que, antes, apenas “corria, arremessava [...], mas não tinha habilidade”. Tal menção assevera, em certa medida, o que sinalizamos no subcapítulo anterior, sobre a ênfase dada aos aspectos práticos e técnicos, desenvolvidos durante a formação em questão.

Para Luiz Fernando Ribeiro Moraes, uma parcela significativa de seus colegas ingressou na ESEF influenciada pelo “desporto”, com a intenção de trabalhar na escola e também em clubes. Em sua narrativa, asseverou que na turma havia “atletas de futebol, tinha de futsal - de futebol de salão da época - tinha os do atletismo, tinha os do basquete. Todos tinham tido uma experiência desportiva”. Para o ex-aluno e ex-professor da ESEF, tal condição, intrínseca às experiências pessoais das(os) alunas(os), influenciou na posterior atuação profissional, pois “a gente tinha uma visão do desporto mesmo na escola, quer dizer, **era fazer o desporto dentro da escola.**” (MORAES, 2004, p. 5, grifos nossos).

As percepções de Luiz Fernando Ribeiro Moraes, vão ao encontro das reflexões de Mauro Betti (1999), quando o autor sugere que o esporte passou a ocupar grande parte das aulas de Educação Física na escola, ainda a partir da década de 1950. Conforme seu escrito, tal condição foi influenciada pela introdução do Método Desportivo Generalizado e atingiu seu auge na década de 1970. O referido método foi divulgado no Brasil por Auguste Listello e tinha o esporte enquanto conteúdo predominante. Segundo o Coletivo de Autores (SOARES, et al., 1992, p. 54), “a influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola”.

O esporte, deste modo, se inseriu no ambiente escolar carregando os códigos da instituição esportiva, ou seja, sendo um prolongamento dos anseios de alto rendimento e da competição, portando uma regulamentação rígida, racionalização de meios e técnicas, etc. (SOARES, et al., 1992). Além de determinar qual conteúdo deveria ser ensinado nas aulas de Educação Física, o esporte também passou a conformar as relações estabelecidas entre professor(a) e aluno(a). A partir desse contexto, a figura do(a) professor(a) passou a ser relacionada a de um treinador(a)/técnico(a) e a do(a) aluno(a), a de um(a) atleta.

Ante ao exposto, podemos perceber que foram diversos os fatores que confluíram para que o esporte se inserisse enquanto conteúdo na Educação Física escolar. Os direcionamentos de ordem legal permeados, sobretudo, por interesses sociais, políticos e educacionais, exerceram influências significativas na organização da formação e especialização de professoras(es) de Educação Física no país e, posteriormente, no direcionamento dos conteúdos de ensino. Além disso, as próprias dinâmicas de ensino e demais rotinas estabelecidas pelas escolas superiores de formação/especialização nortearam métodos, práticas de ensino e conformavam, de modo concreto, as orientações prescritas pela legislação.

A supracitada relação entre aluno(a)/atleta e professor(as)/técnico(a) foi pontuada na imagem que segue. Tal registro refere-se à participação de alunos e alunas da ESEF, no Campeonato Brasileiro de Atletismo, realizado no “Clube Tieté”, em São Paulo, no ano de 1944. Na imagem destaca-se o Professor Rubem Mylius, da ESEF (n.º 1), enquanto “técnico” das equipes, e a aluna Erica Renner (n.º 11), como “atleta” campeã da prova dos 80 metros com barreiras. As alunas estão segurando a bandeira da então “Federação Atlética Rio Grandense (FARG)”, entidade que foi criada no estado do Rio Grande do Sul, sob orientações estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 3.199 de 14 de abril de 1941. Ao que parece, havia um compartilhamento de sentidos entre as práticas desenvolvidas nos cursos de formação e especialização da ESEF e aquelas situadas no interior da equipe regional de atletismo, visto que, tanto o professor/técnico que acompanhou o grupo, quanto os(as) alunos(as)/atletas que participaram da competição nacional, eram provenientes da Escola Superior.

Imagem 32 – Equipe de atletismo da ESEF/FARG (1944)



Fonte: Centro de Memória do Esporte da ESEFID/UFRGS.

Os códigos intrínsecos ao esporte e, mais precisamente, ao alto rendimento e a aptidão física sustentaram, conforme sinalizamos anteriormente, os próprios testes e critérios estabelecidos ao ingresso de alunas(os) nos cursos de formação e especialização oferecidos pela ESEF. Os discursos que ancoravam o valor que tais provas seletivas detinham, parecem ter sido internalizados pelas(os) professoras(es) e alunas(os) que vivenciaram tais processos, durante seus respectivos períodos de ingresso (LICHT, 2005; SOUZA, 2005b; TAUBE, 2005b). Para Fredolino Taube, na ESEF, exigia-se que “o professor tivesse certa aptidão física” e, na sequência, reiterou: “não adiantava tu colocares um professor de ginástica lá na frente, depois é “perneta”, ou coisa parecida.” (TAUBE, 2005b, p. 17-18)”. Na continuidade de sua narrativa parece querer justificar sua declaração:

Lógico, na hora de fazer a prática de basquete ou de vôlei, os professores vão dizer: “Ah! Esse cara é bom. Tem jeito para coisa!” Mas, aí chega “um lá” que não tem jeito para nada, vai fazer assim [o entrevistado reproduz um

movimento do basquetebol] e a bola passa no meio das mãos, pega no nariz. Nós tínhamos lá. Tinha gente que de sã consciência não podia entrar na Escola porque na hora de demonstrar, demonstravam uma coisa completamente diferente. [...] Nós ficamos ainda algum tempo fazendo provas práticas, mas, depois, também “caíram”. Deixaram de existir. Mas, há uma seleção natural, não é?” (TAUBE, 2005b, p. 18).

O trecho da narrativa de Fredolino Taube demonstra sua anuência com relação aos critérios seletivos para ingresso nos cursos da ESEF, fato este que, novamente, asseverou o viés prático e técnico que permeava a Educação Física durante o período. Ademais, na percepção de Taube, aquelas(es) que não demonstrassem domínio das habilidades exigidas não conseguiriam concluir o curso, seja em razão dos critérios de seleção para entrada nas formações oferecidas pela ESEF, pelas provas práticas aplicadas durante as disciplinas ou mesmo, conforme seu relato, por “uma seleção natural”. Assim sendo, se para a História Cultural podemos considerar a narrativa de Taube (2005b), como uma evidência de um processo de apropriação de determinadas representações intrínsecas ao domínio da Educação Física, para a História das Disciplinas Escolares podemos conjecturar que tais práticas conduziram a uma “aculturação” por parte de quem as vivenciou. Nota-se que nos trechos em destaque Taube (2005b) reiterou a importância de tais exigências, visando garantir que as(os) futuras(os) professoras(es) estivessem em condições de orientar o ensino da Educação Física.

Elementos vinculados às aulas práticas realizadas na ESEF figuraram de modo proeminente nas narrativas das(os) depoentes. O fato de tais disciplinas serem realizadas separadamente, por alunos e alunas, por exemplo, foi recordado por um número significativo de depoimentos (GUTERRES, 2004; GUTIERREZ, 2005; MORAES, 2004; RANGEL, 2004; REIS, 2004; SOUZA, 2005a). Washington Gutierrez (2005, p. 7), de modo um tanto particular, relatou que, na época, acreditava-se “que a mulher poderia nos atrapalhar. Não usaríamos todo potencial com elas na aula prática. Essa era, mais ou menos, a mentalidade da época. E felizmente mudou”.

No acervo do Centro de Memória do Esporte (CEME), da ESEFID/UFRGS, localizamos registros relacionados às aulas de atletismo da ESEF. As imagens anexadas na sequência referem-se a aulas práticas de lançamentos - a primeira,

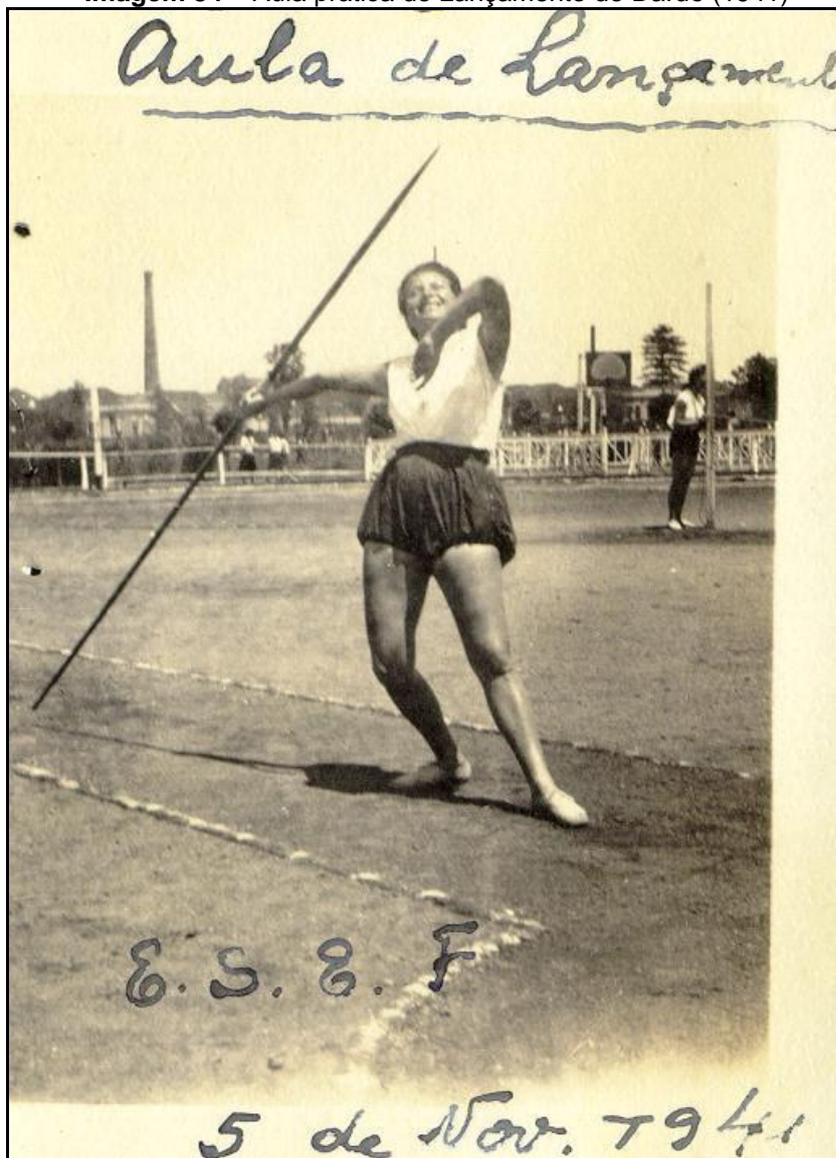
datada do dia 6 de novembro de 1941 e a segunda, do dia 5 de novembro de 1941, conforme registro feito à caneta, presente em ambas.

Imagem 33 – Alunas na aula prática de Lançamento de Disco (1941)



Fonte: Centro de Memória do Esporte da ESEFID/UFRGS.

Imagem 34 – Aula prática de Lançamento de Dardo (1941)



Fonte: Centro de Memória do Esporte da ESEFID/UFRGS.

Observamos que, em conformidade com o apontado pelos depoimentos, o grupo presente na primeira imagem é composto apenas por alunas mulheres. Além disso, três delas seguram discos nas mãos, sugerindo que a aula prática registrada tratava da modalidade de lançamento de discos. A segunda imagem, também registrou uma “aula de lançamentos”. Nesta, evidenciou-se, de modo particular, o movimento de uma das alunas, durante a prática de lançamento de dardo.

Antônio Barbosa Rangel rememorou em depoimento que “as moças faziam a aula prática separado”, mencionando ainda que, “elas só não tinham as artes marciais - judô e boxe - que a gente tinha na época. [...] Futebol também elas não

faziam, mas elas tinham outras ginásticas que a turma masculina não fazia”. Contudo, o depoente pontuou que “os esportes coletivos: basquete, vôlei, etc. eram para todos. Atletismo, também, todos faziam, mas, em turmas separadas, logicamente.” (RANGEL, 2004, p. 3-4).

Os fragmentos registrados no depoimento de Rangel (2004) e mesmo as representações expressas nas imagens em destaque vão ao encontro das reflexões sinalizadas no subcapítulo anterior, sobre o distinto percurso formativo estabelecido às alunas e aos alunos da ESEF, especialmente em razão das disciplinas oferecidas a cada um dos referidos grupos. Para Ilse Engel Guterres, as disciplinas mais motivacionais do curso eram, de fato, aquelas que envolviam a parte prática e o jogo, especialmente “vôlei, natação, tênis, basquete e atletismo”. Do mesmo modo que Rangel (2004), Ilse sublinhou que a prática do futebol não era oferecida às alunas registrando, inclusive, que “não existia futebol feminino naquela época.” (GUTERRES, 2004, p. 7). Possivelmente, na percepção de Ilse, o futebol “existia” apenas aos alunos homens em razão deste não figurar dentre as práticas elencadas às mulheres na ESEF. Acerca desta questão, Olga Echart mencionou que “geralmente, os médicos falavam que a natureza da mulher não permitia. Diziam que era muito prejudicial para a mulher receber bola no peito. O futebol de salão também. [...] A mulher não tinha sido preparada para isso.” (ECHART, 2004, p. 24).

Recordemos que, a partir do ano de 1941, entrou em vigência o Decreto-Lei n.º 3.199, indicando um grupo de esportes que não deveria ser praticado pelas mulheres no país (BRASIL, 1941). Ao que parece, as alunas que frequentaram cursos na ESEF durante o contexto no qual tal normativa estivera em vigência, não compreendiam ao certo quais eram os motivos para a instituição do supracitado cerceamento legal. Se, para algumas, determinadas práticas “não existiam” em razão de não serem oferecidas às alunas mulheres durante a formação, para outras, a justificativa médica cumpria o papel de explicar, cientificamente, o porquê de tais prescrições. Para Olga (2004, p. 25), um dos problemas vinculava-se a ideia de que a mulher “não poderia ter lutas, porque tinha sido preparada para, naquela época, em 1941, ser mãe”.

Conforme ressaltou em sua narrativa, se a mulher fosse lutar, por exemplo, “ela precisaria fazer muitos exercícios para ter tonicidade eficiente”. Para a ex-aluna

e ex-professora da ESEF, as lutas foram restringidas às mulheres porque “os médicos achavam horrível. A mulher iria se deformar para lutar. Quer dizer, não foi tanto a proibição por proibir, é porque achavam que isso não estava de acordo com o corpo da mulher, que era preparada para outra função.” (ECHART, 2004, p. 25). No entanto, concluiu seu pensamento mencionando que não compreendia ao certo “se era por causa do decreto ou se era só a conselho médico, isso não estava bem estabelecido. Basta dizer que, depois, foi automaticamente abolido, com o passar do tempo.” (ECHART, 2004, p. 26).

Relembremos que, na época na qual ocorrera a promulgação da normativa em questão, o saber médico conferia legitimidade científica à Educação Física. Conforme pontuou Grunennvald (1998), a medicina ultrapassava, por vezes, os limites estritos ao tratamento de doenças e atribuía para si também o campo da prevenção dos males. Neste sentido, a incompreensão acerca da procedência dos discursos pronunciados na época, avistados intrinsecamente à narrativa da professora Olga, podem indicar o comparecimento dessa influência, no domínio da Educação Física no tempo em questão. Especificamente, no estudo de Trusz e Nunes (2007), abordou-se aspectos relacionados ao oferecimento de conteúdos vinculados às lutas, às alunas da ESEF.

Na investigação, os autores registraram a criação da disciplina “Defesa Pessoal – Feminina”, por iniciativa do professor Bugre Lucena, na ESEF, ao final da década de 1970. Ao reiterar que, embora na época, a prática do judô fosse considerada “imprópria” para as mulheres, a criação da referida disciplina foi um meio utilizado para desenvolver os fundamentos do referido esporte, ao grupo de alunas (TRUSZ; NUNES, 2007, p. 191). Neste caminho, podemos pensar que os sujeitos envolvidos na estruturação e, posterior criação da disciplina de “Defesa Pessoal – Feminina” agiram, consciente ou inconscientemente, no sentido de estabelecer certo enfrentamento ao modelo cultural estabelecido podendo, tal prática, ser considerada como uma “outra produção.” (CHARTIER, 1988, p. 59).

Para Chartier (1988, p. 59), “o consumo cultural”, tal como a “leitura de um texto, pode assim escapar à passividade que tradicionalmente lhe é atribuída”. Neste sentido, à medida com que os sujeitos buscaram formas de inserir a prática do judô, acoplando-o enquanto conteúdo de uma disciplina de designação distinta, ao

mesmo tempo em que confrontaram as prescrições estabelecidas desde a década de 1940, também criaram (novas)estratégias para que o judô fosse ofertado, de alguma forma, às alunas da instituição. Ressaltamos, uma vez mais, que o referido Decreto-Lei entrou em vigência no ano de 1941 e vigorou até 1979. Portanto, durante o primeiro ano de atividades da ESEF (1940), quando apenas o Curso Normal de Educação Física estava em funcionamento, tais orientações ainda não haviam delimitado contornos específicos às práticas esportivas.

Este aspecto foi apontado pela professora Olga, ao mencionar que, o Decreto-Lei n.º 3.199 de 1941, entrou em vigor “quando eu comecei a trabalhar. A partir de então, certas matérias passaram a ser específicas para os alunos e específicas para as alunas. Isso já na Escola de Educação Física de 41 [1941] em diante”. Na continuidade de sua narrativa ainda acrescentou: “depois desse decreto que foram mudando todos os programas.” (ECHART, 2004, p. 25). O trecho evidenciado nos permite conjecturar que durante o primeiro ano de atividades da ESEF não havia um direcionamento de disciplinas, especificamente, às alunas e aos alunos. Tal assertiva pode ser sustentada em certa medida, por imagens que localizamos onde as alunas da ESEF aparecem segurando bolas de Futebol e junto de um professor, em um local que parece ser um campo, muito próximo daquele representado nas imagens relacionadas às aulas de lançamentos, evidenciadas anteriormente. Embora não tenhamos localizado a data precisa em que as fotografias foram realizadas, podemos supor que, em razão das características do espaço, provavelmente, o registro tenha sido feito no início da década de 1940.

Imagem 35 – Alunas da ESEF durante aula prática de Futebol

Fonte: Centro de Memória do Esporte da ESEFID/UFRGS.

Os indícios apresentados na imagem 36, por sua vez, para além de reiterar a presença absoluta de alunas mulheres na turma, também sobressai a presença de um professor homem, durante a aula prática. Tal evidência pode sugerir, por um lado, que no contexto no qual a imagem fora registrada, ainda não se previa que as disciplinas práticas fossem realizadas separadamente e, nesta mesma direção, conduzidas, especificamente, por professores homens e por professoras mulheres. De outro modo, podemos refletir que a conformação de tal situação, provavelmente, tenha se dado em razão da ausência de professoras mulheres para assumir, na época, a responsabilidade por tais saberes, visto que, conforme pontuamos no subcapítulo anterior, a inserção de professoras no corpo docente da ESEF, ocorreu a partir de 1941, após a formação da primeira turma do Curso Normal de Educação Física e, também, da promulgação do Decreto-Lei n.º 3.199.

Imagem 36 – Professor e alunas da ESEF durante aula prática de Futebol



Fonte: Centro de Memória do Esporte da ESEFID/UFRGS.

Os registros fotográficos evidenciados na presente investigação, especificamente aqueles realizados durante as aulas práticas de lançamentos e esses últimos, referentes às aulas práticas de futebol, conforme aludimos anteriormente, parecem ter sido realizados em um mesmo espaço e, talvez, em tempos muito próximos, visto que, para além das características similares relacionadas ao local, as alunas estão vestindo o mesmo uniforme nas imagens supracitadas. A investigação de Lyra (2013), nos trouxe indicativos de que, durante o primeiro ano de funcionamento da ESEF, as aulas das disciplinas de Educação Física Geral, Desportos Terrestres Individuais e Desportos Terrestres Coletivos, foram realizadas no Estádio General Ramiro Souto (conhecido como Parque da Redenção ou Redenção), cedido pelo Diretor da Escola Preparatória de Cadetes de Porto Alegre. O referido estádio, conforme pontuou a autora, servia de centro de treinamento da Brigada Militar e precisou ser adaptado para abrigar as aulas das disciplinas mencionadas. Asseverando o exposto por Lyra (2013), Lula Hervé, em depoimento, destacou que “o estádio que nós fazíamos as aulas práticas, era o Estádio Ramiro Souto, na Redenção. Foi em 1940, era tudo experimental e nós tivemos que fazer todas as disciplinas.” (HERVÉ, 2004, p. 1).

Na imagem que segue, retrata-se as alunas perfiladas, durante um dos momentos de aula, no referido Estádio. Ao fundo, para além das arquibancadas, podemos observar a presença de uma placa contendo a inscrição “Escola Preparatória de Cadetes. Estadio Gen. Ramiro Souto”.

Imagem 37 – Alunas da ESEF na Escola Preparatória de Cadetes de Porto Alegre



Fonte: Centro de Memória do Esporte da ESEFID/UFRGS.

O compartilhamento de sentidos entre as práticas ocorridas na ESEF e as dinâmicas instituídas na Brigada Militar de Porto Alegre foram sinalizadas para além da partilha de um espaço físico. Conforme pontuamos nos tópicos de resultados anteriores, as bases que sustentaram a organização administrativa e de ensino da escola sul-rio-grandense comportavam, com algumas exceções, dois grupos, a saber: médicos e militares. Nesta direção, provavelmente tenha sido em razão de tais relações institucionais, entre a ESEF e a Brigada Militar, que a Escola passou a ocupar, ao menos nos anos iniciais de atividade, o Estádio Ramiro Souto. Ademais, Olga Echart, registrou que seu marido, o Sargento Waldir Calvet Echart, atuava na Brigada Militar de Porto Alegre quando fora cedido para trabalhar na ESEF. Antes disso, havia cursado Educação Física na ENEFD (ECHART, 2004, p. 8). Além de Waldir Echart, os tenentes João Gomes Moreira Filho e Max Herbert Hanke também

desempenhavam funções na Brigada Militar de Porto Alegre, antes de serem cedidos à ESEF. Estes, por sua vez, obtiveram formação na Escola de Educação Física do Exército (ESEFEX) (BEGOSSI, 2017).

A imagem abaixo, publicada pela Revista do Globo em 26 de abril de 1941, acompanhava um enunciado relacionado à “Abertura dos Cursos Superiores de Educação Física”. A solenidade ocorreu no Estádio General Ramiro Souto, conforme é possível observar na imagem à esquerda. Nesta, também observamos a presença de militares ocupando o “palanque oficial” da festividade, evidência esta que reitera as considerações acima referidas. Na imagem localizada a direita, pontuamos a presença de alunas, durante um desfile referido pela reportagem como sendo “uma expressiva festa desportiva, de que participaram também valorosos elementos femininos.” (ABERTURA DOS CURSOS..., 1941, p. 27).

Imagem 38 – Abertura dos Cursos Superiores de Educação Física (1941)



Fonte: Revista do Globo, 26 de abril de 1941, p. 27.

Nas narrativas enunciadas por ex-alunas(os) da ESEF, a presença de militares foi recordada (GIÁCOMO, 2004; GUTERRES, 2004; HERVÉ, 2004; RANGEL, 2004; REIS, 2004; SOUZA, 2004; GUTIERREZ, 2005; SAUL; SAUL, 2005; SOUZA, 2005). Dentre os aspectos pontuados nos depoimentos recordaram-se que, antes mesmo de iniciarem as aulas, todas(os) as(os) discentes precisavam se posicionar em frente ao pavilhão para cantar o Hino Nacional. Posteriormente, iniciavam-se as aulas teóricas e práticas. As atividades na Escola começavam às 7h30min, quando um dos professores militares se colocava no centro do campo e soava o apito. Nesse momento, organizavam-se as aulas práticas do dia, as quais,

ocorriam até às 10 horas da manhã. Após um intervalo, as(os) alunas(os) deslocavam-se até o pavilhão onde realizavam-se as aulas teóricas, as quais, estavam dispostas em um quadro, posicionado na entrada no espaço. Segundo Licht (2005, p. 7), na época em que a ESEF ocupou o espaço cedido pelo Esporte Clube Cruzeiro (1942 a 1956), foram construídos “dois pavilhões de madeira onde nós tínhamos parte das aulas.” Licht (2005) ainda mencionou que, no período, parte deste espaço ainda era ocupado pela administração da Escola, por um almoxarifado e por um pequeno bar nos fundos.

Ante as considerações referidas, ponderamos que o conteúdo enunciado por meio dos depoimentos externalizaram, de certa forma, o que a memória individual julgou significativo de ser retido ao longo dos anos, afinal, conforme sugere Chartier (2017, p. 21), a memória “dá acesso a acontecimentos que se consideram históricos e que nunca foram a recordação de ninguém.” Partindo dessa compreensão, de que cada sujeito significa os acontecimentos conforme constrói sua própria representação sobre eles, a descrição detalhada sobre a organização dos tempos da ESEF parece indicar que tal aspecto teve um significado particular às(aos) ex-alunas(os), visto que fora descrito de forma detalhada durante os depoimentos.

Por meio das evidências circunscritas nas narrativas, bem como das representações intrínsecas às imagens destacadas notamos que, apesar de a ESEF ter sido estabelecida como a primeira instituição voltada à formação e a especialização de professoras(es) civis de Educação Física no estado, suas práticas durante os primeiros anos portavam representações militares, as quais foram resguardadas nas memórias de ex-alunas(os) da instituição. Tais representações foram evidenciadas, especialmente por discursos que demarcavam certa rigidez nas condutas e nas formas como eram tratados os hábitos, as organizações internas da instituição e seus espaços. Antônio Barbosa Rangel pontuou que “a Educação Física, de um modo geral, era uma disciplina rígida. Ela tinha uma ligação com o comportamento militar, haja vista as organizações da Parada de 7 de setembro, Parada Civil, etc., com marcha, desfile, bandas.” (RANGEL, 2004, p. 9).

A participação da ESEF em eventos da cidade de Porto Alegre, que envolviam comemorações cívicas foi um traço marcado também por meio de reportagens veiculadas na época. A Revista do Globo publicada no dia 12 de

setembro de 1942, cujo conteúdo da capa anunciava uma “completa reportagem fotográfica da “Semana da Pátria””, deu destaque à ESEF registrando que o conjunto apresentado pela Escola “foi um dos mais brilhantes.” (A ESCOLA..., 1942, p. 27). A referida descrição foi acompanhada da imagem evidenciada na sequência, a qual retrata as alunas antes do início da demonstração.

Imagem 39 – Alunas da ESEF na Semana da Pátria de 1942



Fonte: Revista do Globo, 12 de setembro de 1942, p. 27.

O acervo do Centro de Memória do Esporte, da ESEFID/UFRGS, também guardou registros da participação da ESEF nas comemorações da Semana da Pátria durante a década de 1940. Na imagem em destaque retrata-se o desfile das alunas na Parada da Mocidade, comemoração que integrava as atividades da Semana da Pátria, no dia 4 de setembro de 1940. Ao fundo, observa-se o viaduto Otávio Rocha, na Avenida Borges de Medeiros, em Porto Alegre/RS.

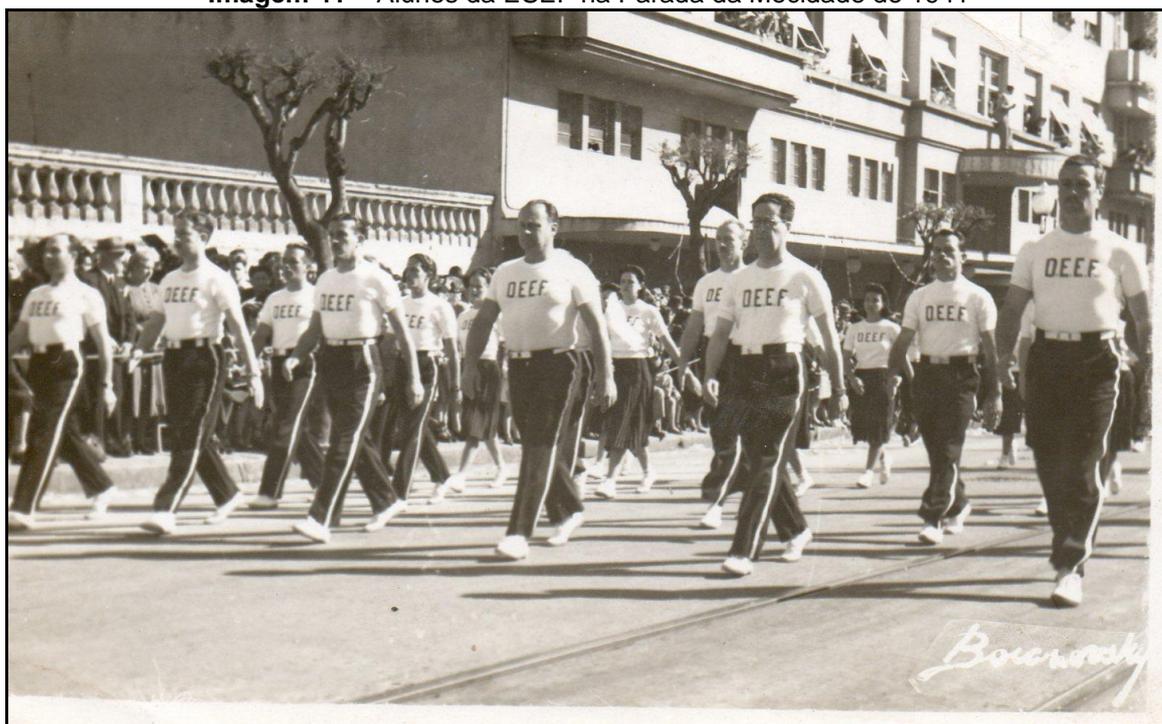
Imagem 40 – Alunas da ESEF na Parada da Mocidade de 1940



Fonte: Centro de Memória do Esporte da ESEFID/UFRGS.

No registro evidenciado abaixo, por sua vez, deu-se destaque aos alunos da ESEF, durante o desfile da Parada da Mocidade realizada no dia 5 de setembro de 1941, também na Avenida Borges de Medeiros, em Porto Alegre.

Imagem 41 – Alunos da ESEF na Parada da Mocidade de 1941



Fonte: Centro de Memória do Esporte da ESEFID/UFRGS.

Para Berenice Corsetti (2008, p. 65), as comemorações e festas cívicas podem ser compreendidas enquanto rituais destinados à propaganda “eficiente” de valores vinculados à modernidade. Nessa tarefa, as instituições de ensino desempenharam um papel significativo, visto que as práticas levadas à feito durante tais momentos modelavam e estimulavam condutas moralmente aceitas. Nessa mesma direção, segundo a autora, os símbolos também contribuíram para a construção de um imaginário social moderno evidenciando, especialmente, o hino e a bandeira como elementos de maior expressão. Assim sendo, tais elementos, quando inseridos em “eventos públicos de massa”, representavam e conduziam em certo sentido, uma identificação com os valores patrióticos. Nas imagens que colocam em evidência as alunas e os alunos da ESEF, a presença do público tornou-se sobressalente, reiterando o valor apelativo que tais comemorações carregavam durante o contexto em questão.

Para além dos aspectos supracitados, outra característica que aproxima ambas as imagens, se vincula ao uso de uniformes pelos sujeitos retratados. Nelson e Gisela Saul (2005, p. 5), recordaram-se que para as alunas, “o uniforme de gala para o desfile era um vestido branco” e para os alunos, “era uma calça azul marinho e a camiseta da ESEF.” Lyra (2013, p. 181), em sua investigação, sublinhou que o uniforme representou para a ESEF um “elemento educativo” e seu uso era defendido em razão da “adequação do corpo às movimentações propostas” e, sobretudo, enquanto um elemento que operava no “controle e autoridade, dos quais fizeram uso professores e diretores”. Tal assertiva vai ao encontro do que Louro (2004, p. 455) ressaltou sobre o cotidiano das(os) alunas(os) no interior de uma instituição de ensino, o qual, segundo a autora, é proeminentemente “planejado e controlado”.

Para Louro (2004, p. 455), as práticas sucedidas no interior de instituições de ensino são distribuídas em espaços e tempos “regulados e reguladores”. Neste caminho, a autora asseverou a importância de que percebamos que os tempos, as práticas e os hábitos escolares, tais como o uso de uniformes, se constituem enquanto dispositivos disciplinares. Portanto, a forma como se ocupa o tempo, o modo como se procede a utilização de espaços, assim como as permissões e as proibições que circundam a cultura escolar, também educam.

Especificamente acerca do uso de uniformes escolares, estes foram motivo para que o Secretário de Educação e Cultura do estado, José Pedro Coelho de Souza, publicasse a Portaria n.º 953, datada de 27 de julho de 1942, com o intuito de fornecer instruções acerca da exigência do uso de tais vestimentas, nos estabelecimentos de ensino do estado. A divulgação do referido texto oficial, conforme consta, foi motivada em razão de a Secretaria ter **“recebido várias reclamações de pais de alunos, contra o uso de calções, pelas meninas, na prática dos exercícios físicos.”** O Secretário ainda asseverou que tal atitude é **“fora de dúvida, digna de todo o acato,** pois revela a **preocupação de defesa da família brasileira** que, graças a firmeza de princípios em que se alicerça, tem se mantido, [...] dentro da sua bela tradição de hábitos e de virtudes morais.” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 1942, p.1, grifos nossos).

A Portaria supracitada, recebendo apoio e contribuição do DEEF - no período, sob direção do Capitão Olavo Amaro da Silveira - “autorizou para os exercícios de educação física nos Grupos Escolares, o uso do traje comum e, nas Escolas de Formação de Professores, o tipo saia calção”. Para os estabelecimentos compreendidos dentro do âmbito federal, por sua vez, deveria ser utilizado “o calção regulamentar, quando o exigir a fiscalização, devendo, porém, as respectivas direções tomar o necessário cuidado para que o mesmo resguarde o mais possível o recato das alunas.” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 1942, p.1).

A publicação do texto legal supracitado, nos permitiu refletir acerca do cerceamento que delimitava a conduta das mulheres, especialmente daquelas que decidissem dedicar-se à Educação Física na época. Tais restrições não se alocavam apenas em determinados esportes, indicados ou não à prática pelas mulheres, visto que se dirigiam, conforme pontuado, também ao modo como elas deveriam vestir-se durante os exercícios físicos. Se no capítulo anterior aludimos que às alunas do Curso Complementar foram dispostas orientações, com maior refinamento, sobre as vestes adequadas para as aulas de Educação Física; na década de 1940, na ESEF, tais indicações parecem ter sido reiteradas e, em certa medida, asseveradas, uma vez que o tolhimento conferido à conduta das mulheres parece ter sido alargado durante esse período. Deste modo, buscava-se disciplinar as alunas – professoras primárias e futuras professoras especializadas em Educação Física - na maneira de

agir, de vestir-se e de portar-se, na intenção de zelar pela moralidade e dignidade “da família brasileira”.

No subcapítulo que segue e que finda a tese, dialogamos com as reminiscências de uma mulher em particular, cujo percurso formativo e profissional se entrelaçou com o próprio delineamento da presente investigação. A professora Quintina Cândida Marna Letícia Rachel Crocco Paccini, nos apresentou a sua leitura sobre o tempo ou sobre “os tempos” que a constituíram enquanto mulher, professora, esposa, dona de casa e mãe de três filhos. A percepção dos tempos de Quintina esteve associada às suas experiências, aos seus modos particulares de pensar e mesmo de representar o seu lugar social, político e profissional. Embora saibamos que as leituras do passado são contingentes e, na maioria das vezes, revestidas de provisoriedade, a narrativa de Quintina nos permitiu revisitá-lo por meio de suas lentes particulares, a partir das quais, também expressamos, sob a forma de narrativa historiográfica, nossa própria leitura sobre o tempo vivido.

5.3 TRAÇADOS DE UMA TEMPORALIDADE: INTERLOCUÇÕES COM A TRAJETÓRIA DE QUINTINA PACCINI¹⁰⁵

A história, segundo Pesavento (2006, p. 7) “é sempre construção de uma experiência, que reconstrói uma temporalidade e a transpõe em narrativa.” O registro pela escrita historiográfica, de um passado vivido, nos dá a ver um tempo escoado, que alcança o presente por meio de indícios, discursos e marcas que balizam sua historicidade. Conforme refere a autora (2006, p. 3), ao construirmos uma representação da realidade, “o mundo passa ser tal como nós o concebemos, sentimos e avaliamos.” O testemunho, neste sentido, possibilita apreender de modo particular, como determinado contexto histórico, bem como as relações nele moldadas foram retidos na memória dos sujeitos que os vivenciaram.

O acesso ao passado mediante as lentes da memória de um sujeito particular, nos permite alcançar, sobretudo, uma dimensão subjetiva da sensibilidade obtendo através de seu testemunho registros formulados sobre sua própria história de vida e

¹⁰⁵ Parte deste subcapítulo de resultados foi apresentado no 31º Simpósio Nacional de História, realizado no Rio de Janeiro/RJ, no ano de 2021. O resumo encontra-se publicado nos anais do evento.

suas experiências. Para Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” A experiência, portanto, é um entendimento que está estritamente ligado ao indivíduo e, desta maneira, não pode separar-se dele. Ela “somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo.” (BONDÍA, 2002, p. 27).

No fluxo de tais concepções, o subcapítulo que finda a presente investigação posicionou na tessitura do tempo a trajetória de Quintina Cândida Marna Letícia Rachel Crocco Paccini¹⁰⁶ que, enquanto professora primária do Rio Grande do Sul (1937-1940), concluiu o Curso Normal de Educação Física, na ESEF (1940-1941), onde tornou-se professora posteriormente (1942-1978). Entre a condição de aluna e professora, Quintina vivenciou por mais de quatro décadas a educação e, especificamente na ESEF foram 38 anos ocupando diferentes posições em tempos distintos. Tais vivências, tanto aquelas circunscritas à Escola, como as conformadas durante sua formação e atuação enquanto professora primária do estado, foram moldando suas percepções, entendimentos e representações sobre o domínio da Educação Física de modo amplo e, particularmente, sobre sua própria posição no contexto no qual subscrevera sua prática.

Diante do exposto, o presente subcapítulo intentou arquitetar interlocuções com a trajetória de Quintina Paccini, cujo percurso formativo e profissional guardou semelhanças com o próprio recorte temático e temporal da tese. Para tanto, a fabricação do texto historiográfico foi sustentada pelos pressupostos teóricos de práticas e representações culturais, da História Cultural (PESAVENTO, 2006; BURKE, 2008; CHARTIER, 2017), em conexão com o entendimento de experiência de Bondía (2002). Neste particular, apresentamos uma leitura sobre a trajetória de

¹⁰⁶ A história de Quintina cruzou o caminho da autora da tese e de sua orientadora durante a disciplina de Estudos Socioculturais II, ministrada pela Profa. Dra. Janice Zarpellon Mazo, na ESEFID/UFRGS, no ano de 2016. A proposição de um trabalho que objetivava registrar as memórias de professores(as)/profissionais da Educação Física fez com que uma das alunas narrasse, brevemente, a trajetória de Quintina. A partir de então, iniciaram-se os contatos com a família que, gentilmente, auxiliou no agendamento dos encontros e na realização das entrevistas. Agradecemos especialmente a Quintina (*in memoriam*) e seus familiares pela disponibilidade, atenção e cuidado na condução desta aproximação que possibilitou a escrita da presente narrativa.

vida de uma mulher que ocupou diferentes posições dentro de um espaço e tempo particulares.

Essa compreensão foi possível de ser acessada através de seus testemunhos, os quais sustentam uma dupla condição: por um lado são marcas de historicidade, por outro, representações de algo que teve seu lugar no tempo (PESAVENTO, 2006). Deste modo, a narrativa registrada foi orientada tendo por desígnio enunciar as percepções de Quintina por meio das representações sobre o passado retidas em sua memória e registradas por meio de seus depoimentos orais, afinal, conforme nos sugere Pesavento (2008, p. 190), “se no domínio da composição da narrativa, o historiador é o senhor do tempo, o depoente é o senhor da fala, redimensionando o tempo do passado.”

A narrativa pode ser compreendida pela História Cultural como um meio de dar voz para as pessoas comuns e para “as maneiras pelas quais elas dão sentido às suas experiências, suas vidas, seus mundos.” Neste sentido, Burke (2008, p. 158), sublinha um interesse “pelos práticas narrativas características de uma cultura em particular, pelas histórias que as pessoas, naquela cultura, contam a si mesmas sobre si mesmas.” Assim, a construção deste subcapítulo contou com um documento oral, onde registrou-se uma entrevista realizada com Quintina, no ano de 2005, que se encontra disponível no Repositório Digital, do Centro de Memória do Esporte da ESEFID/UFRGS¹⁰⁷. Para além deste foram realizadas outras duas entrevistas com Quintina, nos dias 18 de outubro de 2016 e 26 de outubro de 2016, respectivamente¹⁰⁸. Tais entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, constituindo-se também enquanto documentos orais (ALBERTI, 2005).

Ao final de uma de suas entrevistas, após ter explanado sobre aspectos de sua trajetória enquanto aluna e professora, Quintina refletiu: “se eu morrer e voltar aqui, eu quero ser professora de Educação Física, porque eu adorava.” (PACCINI, 2016b, p. 20). Para Bondía (2002, p. 24), o sentido atribuído à experiência relaciona-se com a “possibilidade de que algo nos aconteça ou que nos toque”. O sujeito da

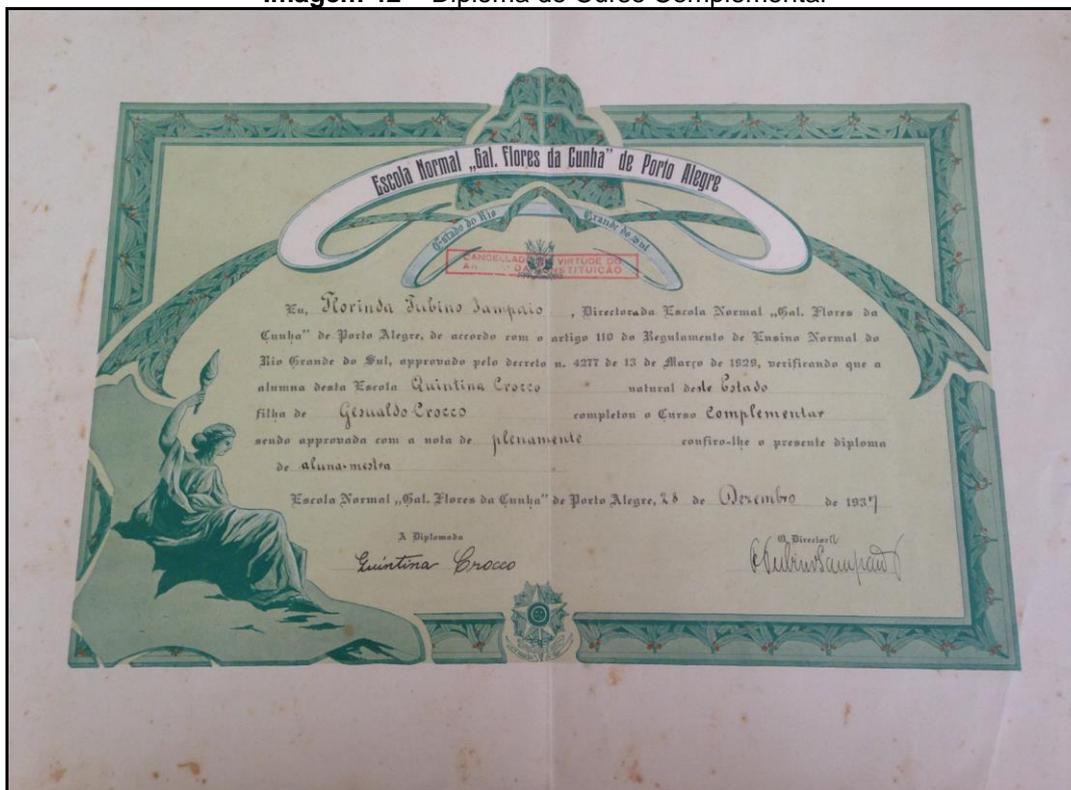
¹⁰⁷ A entrevista pode ser acessada na íntegra por meio do seguinte endereço eletrônico: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/50031>

¹⁰⁸ As entrevistas foram realizadas pela Profa Dra. Janice Zarpellon Mazo e pela Profa. Ma. Tuany Defaveri Begossi, totalizando mais de três horas de gravação. Os mencionados depoimentos orais compõem o acervo do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME) e do Centro de Memória do Esporte (CEME).

experiência, por sua vez, “se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.” (BONDÍA, 2002, p. 24). Neste caminho, se para o pedagogo espanhol a experiência é algo externo, ou seja, aquilo “que nos passa, que nos acontece, que nos toca” (p. 21), ao reafirmar sua escolha em ser professora de Educação Física, Quintina se coloca, pois, enquanto lugar desta experiência, a qual é expressa através de suas palavras e representações sobre o vivido.

Quintina Cândida Marna Letícia Rachel Crocco Paccini¹⁰⁹ nasceu na cidade de Santa Maria/RS, no dia quatro de setembro de 1918. Apesar de ter naturalidade santa-mariense residiu por muitos anos na capital do estado, Porto Alegre/RS. Nesta cidade obteve sua formação no Curso Complementar, na então denominada Escola Normal General Flores da Cunha, no ano de 1937. Na sequência, destacamos o “Diploma de aluna-mestra” obtido por Quintina, na referida instituição.

Imagem 42 – Diploma do Curso Complementar



Fonte: Acervo do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física

¹⁰⁹ O nome longo de Quintina gerou a curiosidade das professoras entrevistadoras, especialmente em razão da presença de cinco nomes próprios, seguidos pelo sobrenome do pai dela – Crocco e, por fim, do sobrenome do marido – Paccini. Ao ser questionada, Quintina explicou que os nomes homenageavam mulheres da família.

A “classe” de Quintina foi a primeira a receber o diploma de conclusão do ensino complementar na sede construída na Avenida Osvaldo Aranha. Além da referida particularidade, em reportagem publicada pelo jornal Zero Hora, registrou-se que a turma de 1937 era “peculiar”, visto que, na entrega dos diplomas “meninas que jamais haviam usado batom vermelho dividiram as emoções da formatura com uma *miss*, uma freira e uma viúva, que recebeu o título de professora aos 39 anos.” Para a professora Carolina Montenegro, que também se formou em 1937, ao refletir sobre representações apregoadas no período, mencionou que sua colega, “naquela época, já era considerada uma velha.” A reportagem em questão, noticiava a comemoração dos 65 anos de formatura por colegas da “Escola Flores da Cunha”, que haviam se reunido com o intuito de renovar, “por mais um ano o pacto firmado no aniversário de 60 anos: reunir o grupo até que restem pelo menos duas delas.” (AMIGAS COMEMORAM..., 2002, p. 41). A notícia, reservou espaço para incluir a imagem abaixo.

Imagem 43 – Comemoração dos 65 anos de formatura



Fonte: Zero Hora, 16 de dezembro de 2002, p. 41

Presentes no registro estão: Carolina Montenegro (81 anos), Nilza Gomes Canellas (88 anos), Enê Barreto Pessoa (80 anos), Cecília Gontow Traub (82 anos), Maria de Lourdes Bacellar Hirschland (82 anos), Pérola Maltz Zouvi (82 anos), Delfina Cauduro Chemale (82 anos), Neiza Leite Veleda (83 anos), Linda Suhami Ainhorn (83 anos), Quintina Crocco Pacini (84 anos) e Antonieta Marques de Araújo (84 anos) (AMIGAS COMEMORAM..., 2002, p. 41).

Após a conclusão dos estudos na Escola Normal Quintina ingressou, no ano de 1940, na primeira turma do Curso Normal de Educação Física, na recém criada ESEF. Em seu depoimento (2005), mencionou que fez sua inscrição sem saber ao certo quais seriam os direcionamentos que a formação especializada ofereceria. Segundo ela, a matrícula no curso foi realizada porque gostava do movimento e o primeiro desafio foi aprender a dividir espaço com colegas que já trabalhavam com o esporte ou mesmo que já se destacavam como atletas. Quintina ingressou na primeira turma do Curso Normal de Educação Física da ESEF, o qual possuía, na época, conforme demarcado anteriormente, duração de um ano.

Recordemos que, para frequentar o referido Curso na ESEF as(os) candidatas(os) deveriam apresentar o diploma de normalista, ou seja, o documento que comprovava a conclusão dos estudos em escolas normais ou complementares. O objetivo do mencionado curso de especialização era aperfeiçoar professoras(es) normalistas e/ou complementaristas para atuação com a Educação Física nas escolas primárias do estado. Durante o período em que se manteve em atividade (1940-1957), conforme apontamos, o Curso Normal de Educação Física da ESEF recebeu, em sua maioria, matrícula de professoras mulheres.

Na época, o Curso ocorreu durante um intenso ano de estudos. As(os) alunas(os) precisavam cumprir a totalidade do programa de conteúdo, composto por cerca de 20 disciplinas, divididas em aulas teóricas e práticas (BEGOSSI, 2017). Ademais, as aulas ocorriam em turno integral e, para além deste aspecto, havia a necessidade de as(os) alunas(os) deslocarem-se por diferentes espaços da cidade de Porto Alegre, para frequentarem as disciplinas, visto que a ESEF ainda não possuía sede própria. Em seu depoimento, Quintina (2005, p. 5) mencionou que “o primeiro ano foi muito difícil. As aulas eram pela manhã e à tarde, e realizavam-se

em vários locais. Além disso, relatou o rigor presente na rotina de aulas: “Não podia chegar atrasada.” (PACCINI, 2016a, p. 1).

Segundo Quintina, por conta da sobrecarga de aulas teóricas e práticas, muitas alunas adoeceram durante o ano de formação. Rememorou, ainda, a severidade dos professores, os quais, conforme visto, eram, em sua maioria, militares oriundos da Brigada Militar. Consta em seu depoimento:

Foi um horror. Eu tinha um irmão que era médico. Ele me dava um remedinho para eu ficar acordada a noite toda para estudar. [...] Nós tínhamos pouco tempo para estudar, para decorar aquilo tudo. [...] Uma vez eu fiz o exame, botei a prova na classe e caí. E fiquei ali, dormindo, de tão cansada. Outra vez, eu vim para casa, deitei e só acordei no outro dia. E “ai” de mim se eu não acordasse para chegar na hora. Não podia se atrasar. No final foi um horror. Não foi brincadeira. Todas que chegaram ao final chegaram exaustas (PACCINI, 2016a, p. 1).

A solenidade de formatura, da primeira turma do Curso Normal de Educação Física da ESEF ocorreu no Teatro São Pedro. A edição n.º 289, da Revista do Globo publicada no dia 08 de fevereiro de 1941, deu destaque à festividade, cuja descrição mencionava que a ocasião havia reunido “figuras de tôdas as nossas classes sociais que enchiam o grande salão do velho Teatro da Praça da Matriz.” Registrava ainda que, “depois da leitura dos resultados finais do curso, todos os alunos prestaram o compromisso regulamentar” e, na sequência, foram entregues os “documentos que permitem os mesmos comprovarem a conclusão daquele curso.” (REALIZARAM-SE NO..., 1941, p. 39). Ilustrando o conteúdo descrito, destacavam-se as duas imagens elencadas na sequência.

Imagem 44 – Formatura da primeira turma do Curso Normal de Educação Física



Fonte: Revista do Globo, 08 de fevereiro de 1941, p. 39.

Após a conclusão do curso, conforme mencionou Quintina, a maioria de suas colegas que tinham vivências em práticas esportivas foram convidadas para atuar como professoras auxiliares da ESEF. Tais alunas “competiam pelos clubes de Porto Alegre e eu não fui convidada, pois, eu não era boa em nada. Eu era interessada, mas, não era atleta.” (PACCINI, 2016a, p. 2). Ressaltamos, uma vez mais, que a experiência esportiva foi valorizada na ESEF, uma vez que as alunas “esportistas” ocuparam os primeiros lugares na classificação ao final do Curso Normal de Educação Física e, por conseguinte, foram as escolhidas para permanecerem lecionando na instituição. As demais foram direcionadas para ministrar aulas em escolas do estado como, por exemplo, no Instituto de Educação General Flores da Cunha (PACCINI, 2016a). Outras, retornaram para as escolas nas quais já lecionavam no interior do estado antes de buscar a formação em Porto Alegre.

Quintina, por sua vez, havia sido classificada na 26ª colocação, entretanto disse que não demorou para ser chamada, porque as colegas posicionadas anteriormente já estavam colocadas nas escolas. Assim, ela foi chamada para dar aula na ESEF, mas “ganhava como professora de ensino primário. Essa situação permaneceu por 12 anos.” (PACCINI, 2016a, p. 3). Na ESEF, Quintina responsabilizou-se pela disciplina de “Educação Física Geral – Feminina”, para a qual adotava o Método Francês como orientador. Acerca desse aspecto intrínseco a sua prática, aludiu que “era só Método Francês. Nós recebemos da Escola esse método e tudo girava em torno dele. [...] Quando nós começamos a trabalhar, as aulas eram orientadas por este método.” (PACCINI, 2005, p. 4).

A despeito disso, asseverou que alguns professores teciam críticas a adoção do Método Francês, porém, o trabalho fora sendo desenvolvido, por um tempo significativo tendo por embasamento tais orientações. Segundo Quintina:

Na década de 1940, nós ensinávamos o Método Francês. Foi assim por muitos anos. E tinha um professor que era do Rio de Janeiro, Inezil Penna Marinho¹¹⁰, que passava nas escolas para verificar se nós estávamos aplicando esse método direito, se regíamos direito. (PACCINI, 2016a, p. 11).

Na imagem em destaque na sequência registra-se um dos momentos de aula. Quintina aparece na lateral direita, vestida de preto.

¹¹⁰ Inezil Penna Marinho atuava na Divisão de Educação Física, do Ministério da Educação e Saúde.

Imagem 45 – Aula de Educação Física Geral Feminina

Fonte: Centro de Memória do Esporte da ESEFID/UFRGS.

Para além de sua atuação na disciplina de “Educação Física Geral – Feminina” junto às alunas da ESEF, Quintina detinha uma lista significativa de cursos de aperfeiçoamento. Em seu *Curriculum Vitae* (PACCINI, 1975), estão anotados mais de 30 cursos, congressos e conferências assistidas, além de 28 “Experiências Docentes” - conforme denominado por ela - realizadas concomitantemente a sua atuação enquanto professora da ESEF, durante o período de 1942 a 1978. Abaixo, destacamos parte dos certificados disponibilizados por Quintina.

Imagem 46 – Cursos de formação, aperfeiçoamento e atualização



Fonte: Acervo do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física

Dentre os cursos evidenciados pelos certificados acima anexados, constam formações em “Calistenia” (1950), “Ginástica Sueca” (1951), além de cursos de aperfeiçoamento e atualização frequentados no Rio de Janeiro/RJ (1959), Porto Alegre/RS (1961), Curitiba/PR (1973), etc. Em seu depoimento, Quintina também rememorou as formações que obtivera, sobretudo em Santos, no estado de São Paulo. Tais cursos eram conduzidos por professores estrangeiros e, ao final, avaliava-se as(os) participantes através de provas. Ela sublinhou em um dos depoimentos: “nós fazíamos prova no final e ganhávamos nota. [...] Durante muitos anos eu fui. Eu tenho as provas, os certificados desses cursos ainda guardados.” (PACCINI, 2016a, p. 12). Além disso, asseverou a importância que tais formações tinham para sua própria prática docente:

[...] um professor tem que permanente se atualizar. Eu me atualizava em São Paulo, anualmente. [...] Chamavam professores estrangeiros e do próprio estado. [...] Foi assim que tirei vários cursos e aos poucos fui dando métodos diferentes para as alunas. Dava Ginástica Calistênica, Ginástica Sueca. Inicialmente, a Ginástica Sueca era muito rígida, depois, os professores suecostrouxeram uma ginástica bem moderna, com exercícios

balanceados, abarcava todo tipo de exercício. Tinha uma parte de Ginástica Olímpica, na Ginástica Sueca. Tinha uma introdução, depois, de exercícios balanceados. Os exercícios abrangiam todo corpo: braço, perna, laterais, abdominais e só depois que se começava com os exercícios nos aparelhos. O aluno, posteriormente, saía com conhecimento de todos métodos existentes na época. Eu, ultimamente, dava Ginástica Corretiva. Eu também fazia cursos de Ginástica para senhoras e ensinava na Escola Ginástica Corretiva, para desvios de coluna e tudo mais (PACCINI, 2016a, p. 13).

Quintina pontuou ainda que à medida com que os professores ensinavam novos métodos e exercícios durante estes cursos realizados em São Paulo, ela imaginava, ao mesmo tempo, como poderia aplicar tais ensinamentos em suas próprias aulas. Ao retornar à Porto Alegre reformulava suas práticas e repassava às alunas as novidades que havia aprendido. Na sequência, destacamos parte dos certificados de Quintina, referentes aos cursos que ela frequentou no estado de São Paulo. Um aspecto que se tornou sobressalente ao nosso olhar foi que desde a década de 1950, Quintina deslocava-se à São Paulo sozinha para frequentar as formações em questão. Sobre este ponto, mencionou que, em muitas ocasiões, deslocou-se de navio até Santos.

Imagem 47 – Cursos de aperfeiçoamento realizados por Quintina em São Paulo



Fonte: Acervo do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física

Para além da cópia de seus certificados, Quintina gentilmente doou um polígrafo composto por 53 laudas manuscritas, com anotações do “Estágio Internacional de Educação Física para o Ensino do 1º e 2º graus”, realizado em São Paulo e promovido pelo Ministério da Educação e Cultura, e pelo Departamento de Educação Física e Desportos, no mês de setembro de 1973. Evidenciar a existência do referido documento manuscrito na presente investigação teve por intuito principal reiterar, uma vez mais, a dedicação e o entusiasmo com que Quintina dedicava-se a Educação Física. As 53 laudas estão completamente manuscritas, contendo inúmeros detalhes, tais como datas, turnos dos cursos, nome das mesas, palestrantes, conteúdos desenvolvidos, além de comentários particulares. Na sequência, transcrevemos o conteúdo exposto na primeira página do polígrafo e, em seguida, na imagem 48, evidenciamos a lauda manuscrita por Quintina.

São Paulo

Dia 17/09/1973 – manhã

Objetivo do Estágio – será um Estágio Informativo – cada conferência terá dois dias para apresentar o currículo de seu país. Comparações sobre os diversos currículos.

O DED.

Mesa: Cel. Eric Tinoco Marques

Prof: Clodoaldo Mendonça [palavras ilegíveis].

Rui Ribeiro Franco

Prefeitos: Luciano Bernini, prefeito da cidade Univers.

Prof: Mário Nunes de Souza

Antônio C. Casagrande

Idílio Alvalade – Diretor de Campinas

Bélgica – Paul [palavra ilegível]

Espanha – Raul Alvarez Sandz – prof. Treinador Handebol. Prof. Atletismo escola fem.

França – Auguste Listello – vai se dedicar a parte técnica e pedagógica da...

Japão – funcionário do governo federal

Coordenador do Departamento de Ed. Fís.

Pesquisador de currículos

Lélio de Almeida Ribeiro – Portugal

Falou o Cel. Eric. – O Dep. em menos de 2 anos realizou uma jornada no Rio de Janeiro, Goiânia.

Rio de Janeiro – promovemos a ida de vários profs. a Londres e Bélgica. Participamos da Universiade. Construções esportivas – os antecessores, homens vividos, não contavam c/ a verba da Loteria Esportiva q. nos permite dar a assistência q. merece.

Transcrito pela pesquisadora.

Imagem 48 – Primeira lauda do polígrafo manuscrito por Quintina

N
 São Paulo
 Dia 14/9/73 - Manhã

Objetivo do Estágio - Será um Estágio Informativo -
 Cada conferencista terá 2 dias p^o apresentar o currículo
 do seu país. Comparações sobre os diversos currículos
 O PED.

Mesa: Cel. Eric Tinoço Marques
 Prof. Clóvaldo Mendonça, Inst. Energ. Atômica
 Rui Ribeiro Franco
 Rep. extor. Luciano Bernini Prefeito da cidade Univ.
 Prof.: Mário Ines de Souza
 Antônio L. Casagrande
 Sotiris Abade - diretor de companhias

Belgíca - Paul Duinen
 Espanha Raul Alvarez Sands prof. Treinador Handebol
 prof. atletismo escola fem.

Itália Augusto Distello - vai se dedicar a parte
 Técnica e Pedagógica da

Japão: funcionário do governo Federal
 coordenador do Departamento de Ed. Fis.
 Pesquisador de Currículos
Lélio de Almeida Ribeiro - Portugal

Folou o Cel. Eric. O Dep. em menos de 2 anos
 realiz. uma jornada no Rio de Janeiro. Foi em
 Rio de Janeiro. promover a ida de vários
 prof. de Londres e Bélgica - participantes da
 Universidade. Construções esportivas - os antecesso-
 res, homens civis, não contavam e a verba
 de dotaria Esportivos q. nos permite dar
 a assistência q. merec.

Durante seu testemunho recordou-se que em um dos cursos realizados em Santos/SP as(os) participantes foram instruídos sobre “sessões de Ginástica Sueca”. Na ocasião, estava grávida de seis meses, mas, fez questão de viajar e participar da totalidade do curso: “cheguei lá e falei com o professor. Disse que estava grávida, mas que queria aprender a Ginástica Sueca. Ele me mandou ficar no fundo. Metade eu fazia e metade eu tomava nota.” (PACCINI, 2016a, p. 13). Ao retornar para Porto Alegre, passados alguns dias, Quintina observou que no jornal havia uma notícia:

No jornal estava escrito: “Ginástica Sueca na Escola de Educação Física para os militares”. Bem, no dia seguinte, cheguei na Escola e fui conversar com o Diretor, pois tinha interesse em fazer o curso. Cheguei e falei com o Targa¹¹¹, que era o Diretor. Eu disse para ele: “olha, já tem o professor de Ginástica Sueca?”. Ele me falou assim: “Tem. É a senhora”. Acredita que ele disse que era eu quem ia dar aula? Eu, com aquela barriga iria dar o curso. E foi isso mesmo que aconteceu (PACCINI, 2016a, p. 14).

Quintina rememorou que, no princípio, a Ginástica Sueca era muito estática, mas, com o tempo foram sendo inseridos movimentos mais balanceados. Neste momento da entrevista, aos 98 anos de idade, Quintina levantou-se da poltrona onde estava sentada e facilmente demonstrou como eram os balanceios da Ginástica Sueca. Inclusive, se dispôs a vestir a “malha” que usara na época em que fora professora na ESEF e que, segundo ela, ainda lhe servia muito bem. Na sequência, fez questão de ir até o quarto e retornou segurando uma pequena “malha” preta, confeccionada de material conhecido como “elanca”, guardada ao longo de décadas. Na imagem que segue, registramos o momento em que exibira, na frente do seu corpo a veste, sugerindo que seu “manequim” não tinha se alterado com a maternidade ou mesmo com o passar dos anos.

¹¹¹ Coronel Jacintho Francisco Targa.

Imagem 49 – Quintina segurando a “malha” usada durante as aulas de Ginástica



Fonte: Acervo do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física

Os movimentos tão presentes em sua memória e tão naturalmente reproduzidos pelo seu corpo naquele momento, a conduziram de volta ao tempo em que demonstrava à classe uma sessão de Ginástica Sueca. Naquele instante, Quintina desfrutou do que Bondía (2002, p. 24) denominou de a arte do (re)encontro com sua experiência, suspendendo “o automatismo da ação, cultivando a atenção e a delicadeza, abrindo os olhos e os ouvidos” para nos falar sobre o que a compunha enquanto professora de Educação Física. A leveza e agilidade dos movimentos daquela senhora de 98 anos, assim como a energia que sua voz transmitia, de certa forma, tomaram conta do ambiente no qual a entrevista se desenrolava.

A trajetória de Quintina também foi sendo significada por atividades que desenvolveu no ambiente externo ao da ESEF. Recordou-se, por exemplo, de cursos que ministrara em cidades do interior do estado do Rio Grande do Sul, os quais tinham por objetivo atualizar professoras(es) que atuavam no ensino primário e, também, militares que, por vezes, desempenhavam atividades em instituições de ensino. Tais cursos eram definidos como “aulas e cursos rápidos de férias. Eram realizados aqui [Porto Alegre] e em outros municípios. Havia sempre 200, 300 pessoas em determinadas regiões.” (PACCINI, 2016b, p. 8).

Quintina recordou-se que, em um desses cursos, participaram cerca de 20 ou 30 militares. Segundo seu relato eles “ganhavam um certificado, pagavam para tirar aquele cursinho. Com esse certificado, eles podiam dar aula nos Grupos Escolares e ganhavam um dinheiro a mais.” Na continuidade de sua lembrança, mencionou a experiência que tivera, ao ministrar um desses cursos, especificamente de Ginástica Sueca, quando estava grávida:

Eu queria que vocês vissem. Essa Ginástica Sueca era assim: primeiro, tinha aquecimento. Então, andava fazendo movimentos. Depois, tinha braço, perna, tronco, lateral, abdominal. Depois era Ginástica Olímpica. Então, aprendia-se a fazer parada de mão e, depois, era a volta calma. Então, eu peguei aquela turma de militares, dava aquecimento e eu precisava ensinar como eles tinham que ensinar a parada de mão, cambalhota. E eu fazia cambalhota. E todos reagiam, porque eu estava com seis meses de gravidez (PACCINI, 2016a, p. 15).

Na sequência, destacamos alguns dos certificados de Quintina referentes aos cursos que ministrara em distintas localidades do estado. Dentre eles, há cursos realizados em Vacaria/RS (1967), Estrela/RS (1968), Porto Alegre/RS (1969) e Santa Cruz do Sul/RS (1969).

Imagem 50 – Certificados de cursos ministrados por Quintina



Fonte: Acervo do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física

Para além das experiências supracitadas, Quintina recordou-se da vivência junto ao coronel Jacintho Targa. Nas palavras da ex-aluna e ex-professora da ESEF, o coronel Targa possuía “uma sala anexa à sua casa, onde eu dava aulas para senhoras. Eu dava três aulas para senhoras. Saia uma e entrava outra.” (PACCINI, 2016a, p. 13). Este trabalho também a oportunizou dar aulas ao vivo, pela televisão. Segundo Quintina, “eu dei muitas aulas na TV. Eu levava as alunas de lá [da casa do Targa] e dava aula na TV. Mas, depois eu deixei. **Eu não ganhava nada para fazer isso.**” (PACCINI, 2016a, p. 13, grifos nossos). Quintina mencionou que, para além de não ser remunerada para tal atividade, ainda precisava estar cerca de duas horas antes do programa iniciar, na emissora: “Eu tinha que ir muito cedo. Mesmo que a aula fosse lá pelas 15h, às 13h eu tinha que estar lá. Eu, por exemplo, dava ginástica. Tinha outras que davam outras coisas. Eu acabei não indo mais, porque eu não ganhava nada com isso.” (PACCINI, 2016a, p. 13).

O trecho do depoimento de Quintina nos remeteu a pensar, uma vez mais, sobre a posição ocupada pelas mulheres naquele tempo. A opção de ser professora, muitas vezes, era vista como uma vocação e, em nome desta, favores e pedidos de trabalho não remunerados comumente ocorriam. Em outro trecho de seu relato Quintina mencionou uma ocasião em que atendeu à solicitação de organizar, gratuitamente, uma colônia de férias no interior do estado (PACCINI, 2016b). Na época, embora desempenhasse os papéis de professora, esposa, dona de casa e mãe de três filhos, viu-se obrigada a aceitar o “convite”, após muita insistência. Assim, mudou-se, por dois meses, com os três filhos, para a cidade interiorana. Rememorou que seu esposo era um homem muito compreensivo e sempre a apoiara em todas as decisões, mas, reconheceu, após refletir sobre os fatos sucedidos na época que, no tempo presente, tal relação poderia ser compreendida como de superioridade e mesmo de certa hierarquia existente entre professores homens e professoras mulheres.

Nos últimos anos de seu trabalho junto à ESEF desempenhara a função de Chefe do Departamento de Ginástica e Recreação e, ao mesmo tempo, prosseguiu dando aulas na disciplina de “Educação Física Geral – Feminina”. Em seu relato, Quintina disse que “a maioria dos professores e professoras tinha também uma função administrativa. Um trabalhava no Departamento Médico, outro no Departamento Administrativo. Por muitos anos foi assim.” (PACCINI, 2005, p. 9). Ao final da entrevista Quintina refletiu que, durante os “38 anos que trabalhei na Escola, nunca houve um atrito. Adorei trabalhar e acho que as minhas alunas me adoravam pelo fato que eu sempre dava aula com muito entusiasmo, porque era uma coisa que eu adorava fazer”. Esse entusiasmo sublinhado por Quintina, continuava presente nas representações que construíra sobre o seu passado, sobre sua própria trajetória profissional e sobre a percepção da vida que experienciara. Sua narrativa, conduzida de modo particular, esteve alocada na trama histórica de um tempo e espaço específicos, os quais, também orientaram posições e definiram condutas.

Quintina atuou enquanto professora de Educação Física em diferentes espaços, durante um tempo em que este campo era conduzido, majoritariamente, por homens. Deste modo, inserir-se e permanecer atuando neste contexto durante 38 anos, também nos permitiu refletir sobre o modo como determinadas relações

foram firmadas ou mesmo negociadas. No desenrolar de suas memórias, Quintina também expressou suas percepções sobre a presença da mulher na Educação Física da época, no contexto no qual subscrevera sua trajetória.

Refletimos que, de certa forma, durante aquele tempo as professoras normalistas e/ou complementaristas que buscaram uma formação especializada via Curso Normal de Educação Física na ESEF, provavelmente, foram motivadas pelo contexto educacional que estava sendo conformado na época. Conforme elencamos na investigação, em fins da década de 1930 foi promulgada a Constituição Federal (1937), a qual, dentre outras orientações, estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Física, em todos os níveis e graus de ensino do país (BRASIL, 1937). Deste modo, solicitava-se de forma direta, a formação e/ou a especialização de professores(as) de Educação Física, com vistas a sanar a necessidade estabelecida nas escolas primárias do estado.

No cenário específico da ESEF, as mulheres passaram a ocupar diferentes posições, “imprimindo sua identidade em um ambiente permeado por representações predominantemente militares e médicas.” (BEGOSSI, MAZO, LYRA, 2019, p. 1). Contudo, conforme evidenciamos, mesmo que estas já possuíssem conhecimentos sobre a então denominada *Gymnastica*, obtidos durante a formação em Escolas Normais e Complementares, e já tivessem atuado, em sua maioria, no interior dos ambientes de ensino escolar do estado, as professoras eram, inicialmente, apenas receptoras de conhecimentos. Na época, quem detinha legitimidade para transmitir os saberes eram, majoritariamente, professores homens, militares e médicos.

A conformação desse contexto também foi percebida por Quintina, que recordou-se da divisão existente entre homens e mulheres para as aulas práticas, bem como a distinção no direcionamento das(os) professoras(es). Segundo ela, em todo período em que frequentou a ESEF, como aluna e professora, nunca houve aulas mistas, especialmente nas disciplinas práticas, “os professores que davam aulas para os rapazes, não davam aula para as moças. [...] Nas aulas práticas eram só professoras mulheres que lecionavam para nós.” (PACCINI, 2005, p. 3).

Para Quintina, a divisão relatada entre homens e mulheres parecia estar sustentada e, sobretudo, fundamentada em orientações presentes nos métodos de

ensino que conduziam a formação na época. O Método Francês, por exemplo, orientava em suas “Bases Fisiológicas” sobre as distinções presentes no desenvolvimento de homens e mulheres. Ao dedicar-se ao estudo deste método, Marinho (1953) sublinhou em sua obra que, após os oito ou nove anos, quando começam a aparecer as diferenças entre os sexos, se deveria também iniciar a adaptação dos exercícios. Na sequência ainda registrou que, no caso das mulheres:

Não se deve existir a preocupação de desenvolvimento muscular ou da força, mas a de obter um perfeito equilíbrio orgânico e favorecer a harmonia das formas, que, na mulher, se caracterizam pelas linhas e curvas. **Os exercícios devem visar à função mais importante que a mulher tem a desempenhar, que é a maternidade;** esta é a razão pela qual seu fim é favorecer o normal desenvolvimento da bacia (MARINHO, 1953, p. 79-80, grifos nossos).

Para além da organização interna das aulas no Curso Normal de Educação Física e das orientações dispostas pelo Método Francês, o qual balizava a formação na época, recordemos a vigência do Decreto-Lei n.º 3.199, de 14 de abril de 1941. Esta determinação oficial também foi rememorada por Quintina. Do mesmo que as narrativas de suas colegas, aludidas no subcapítulo anterior, a professora demonstrou certa incompreensão dos motivos que levaram a promulgação desta normativa legal. Do mesmo modo que sinalizamos anteriormente, ressaltamos que em decorrência da vigência desse Decreto-Lei, determinadas disciplinas do Curso Normal de Educação Física não puderam ser cursadas pelas alunas mulheres. Quintina se recordou, especificamente, da esgrima e do futebol, comentando que, embora as alunas defendessem a importância do aprendizado de tais modalidades como essenciais, visto a inserção das professoras mulheres nas escolas primárias do estado, tais solicitações não eram atendidas.

Então, como é que elas iam ensinar se elas não sabiam? Já se falava que era necessário que as professoras aprendessem futebol. Mas, alegavam que a bola podia bater no seio e que podia determinar tumores e outras coisas. Então, não era interessante que as mulheres jogassem futebol. Isso que alegavam (PACCINI, 2005, p. 12).

Em meio as suas memórias, Quintina ainda aludiu a existência de debates internos entre as(os) professoras(es) da ESEF e, segundo ela, “todos eram de acordo que as mulheres não deviam fazer futebol.” Para Quintina, a disciplina de

lançamentos, por exemplo, “era mais bruta, eu achava horrível, sempre tive horror. Aquele peso, uma coisa horrível, de ferro. Exigia muito das mulheres. Eu achava horrível e, no entanto, havia para as mulheres os lançamentos de pesos.” (PACCINI, 2005, p. 13).

A descrição do modo como as relações entre alunas e professores da ESEF foram estabelecidas nas representações sobre o passado narradas por Quintina, nos permitiram associá-las com as reflexões de Chartier (2017, p. 51), quando o autor refere a importância de compreendermos “como as representações e os discursos constroem as relações de dominação.” Assim, se a presença majoritária de professores militares e médicos no corpo docente que conduzia a formação especializada no Curso Normal de Educação Física da ESEF já nos sinalizava para a presença de hierarquias nada simbólicas; desautorizar a prática de determinados esportes às mulheres, também, demarcava a presença de interesses, os quais, separavam “aqueles cuja potência legitimam daqueles ou daquelas cujas submissões asseguram (ou deveriam assegurar).” (CHARTIER, 2017, p. 51).

Contudo, ainda buscando subsídios para entender a conjuntura em questão nas palavras de Chartier (2017, p. 46-47), ponderamos que “a força dos modelos culturais dominantes não anula o espaço próprio de sua recepção. Sempre existe uma brecha entre a norma e o vivido, o dogma e a crença, as normas e as condutas.” Para o autor, é “nessa brecha” que se “insinuam as reformulações, os desvios, as apropriações e as resistências.” Partindo desta compreensão, mencionamos que, embora tenha sido estabelecida, de forma legal, a proibição de algumas modalidades esportivas às mulheres, sendo tal orientação asseverada pelas práticas levadas à feito na formação especializada de professoras conduzida pela ESEF, depoimentos como os de Quintina rompem, em certa medida, com tais discursos.

Em sua fala recordou-se do tempo em que se dedicara a esgrima. Ainda que a referida disciplina não fosse ofertada às alunas no Curso Normal de Educação Física da ESEF, Quintina mencionou: “eu fiz esgrima e até competi. O professor era o Pandolfo e eu aprendi com ele esgrima. Ele era ótimo professor e até entrei em competição de esgrima naquela época.” (PACCINI, 2005, p. 13). A narrativa de Quintina nos permitiu enfatizar que, a imposição de normas, regras de conduta e

comportamentos devem ser observados de um outro ponto de vista: do lugar onde os chamados “dominados interiorizam sua própria inferioridade ou ilegitimidade e, contraditoriamente, sobre as lógicas graças às quais uma cultura dominada consegue preservar algo de sua coerência simbólica.” (CHARTIER, 2017, p. 46-47). Nesta mesma direção, ao tratar especificamente das disciplinas, Goodson (2020, p. 20) sugere que pensemos sobre o fato de “determinados processos emergirem menos pela dominação por grupos de interesse dominantes e mais de rendição solícita de grupos subordinados.”

Ante ao exposto, podemos considerar que, apesar das imposições legais e simbólicas frente ao que (não)poderia ser uma prática destinada às mulheres, Quintina decidiu adentrar este espaço e romper com os modelos vigentes. Na imagem que segue, gentilmente cedida pela depoente, destaca-se Quintina, com as vestes e acessórios da esgrima, provavelmente em uma das ocasiões em que participara de competições.

Imagem 51 – Quintina com as vestes e acessórios da esgrima



Fonte: Acervo do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física

Assim sendo, embora a disciplina de “Desportos de Ataque e Defesa” tenha sido ofertada no programa de estudos da ESEF voltada, unicamente, aos alunos homens, isso não configurou, portanto, um impedimento para que as mulheres se envolvessem, de alguma forma, com a prática referida, mesmo que fora do ambiente da ESEF. Apesar disso, torna-se ímpar destacarmos que, também no campo simbólico, Quintina percebia certo julgamento por voltar-se profissionalmente ao ambiente do movimento e obter uma formação especializada em Educação Física. Em seu depoimento mencionou:

Eu, para ser franca, quando eu comecei a estudar na ESEF, não era vista com bons olhos, tanto que eu tinha um namorado que dizia: “ela é atleta de cozinha”. Depois disso, eu escondia. Não dizia que era da Educação Física, porque eles achavam que Educação Física era masculina ou que nos masculinizava. Então eu escondia isso (PACCINI, 2005, p. 6-7).

Na sequência de sua fala reflete: “se isso ocorria comigo, certamente também ocorria com as outras. Eu sempre tive orgulho de ser professora de Educação Física, porém, tinha que esconder.” (PACCINI, 2005, p. 7). As narrativas explanadas por Quintina nos conduziram a refletir que não era apenas a formação obtida na ESEF durante os primeiros anos de funcionamento que direcionava duas identidades profissionais (uma direcionada aos professores homens e outra às professoras mulheres), visto que, a própria sociedade da época posicionava as mulheres em lugares específicos, comumente distintos daqueles ocupados pelos homens. Mesmo assim, mulheres como Quintina, dispostas a romper com certos paradigmas, contribuíram de sobremaneira para forjar novas discursos e, sobretudo, legitimá-los na busca por sustentar espaço em distintos contextos, seja na Educação Física e no Esporte, seja na própria sociedade.

Ao longo do traçado da presente narrativa historiográfica, com o intuito de apreender a trajetória de Quintina Cândida Marna Letícia Rachel Crocco Paccini, especificamente com relação ao seu percurso no campo da Educação Física, amealhamos seus depoimentos orais realizados em distintos momentos (2005 e 2016), com as compreensões alocadas no campo da História Cultural (PESAVENTO, 2006; BURKE, 2008; CHARTIER, 2017), em conexão com o entendimento de experiência de Bondía (2002). O diálogo estabelecido nos permitiu posicionar na tessitura do tempo a história de uma mulher que ocupou diferentes

espaços e posições no cenário da Educação Física e rompeu, em certa medida, com padrões que estavam em vigor. De tal modo, tratamos de tecer o caminho percorrido por uma “professora anônima”, iluminada na reconstituição de sua vida por especificidades de sua história, as quais permitiram, também, formularmos uma compreensão da formação e especialização profissional na área, assim como da constituição do cenário da Educação Física escolar, no estado do Rio Grande do Sul.

Destarte, ao sermos conduzidas pelas narrativas de Quintina, que guardava em sua memória representações particulares sobre o modo como suas experiências a forjaram enquanto mulher, professora e cidadã, também foi possível acessarmos um tempo e um espaço específicos, repletos de disputas simbólicas e embates que conduziam, em certa medida, os próprios direcionamentos do domínio da Educação Física e do Esporte no país. Reconhecer, registrar e conjecturar sobre trajetórias de vida como a de Quintina, nos permitem assentir com um dos trechos de seu depoimento, que diz o seguinte: “O homem é grande não pela sabedoria que acumula, mas, pelas coisas que ele cria, pelas obras que ele realiza, pelas ideias que ele transmite, pelo exemplo que nos deixa.” (PACCINI, 2016b, p. 2). Por fim, evidenciamos que a trajetória de vida de Quintina nos deixou um legado que perpassou sua prática profissional e nos inspirou, também, enquanto mulheres, herdeiras de sua persistência e de sua conduta no campo da Educação Física sul-rio-grandense¹¹².

¹¹² A professora Quintina nos deixou no dia 28 de outubro de 2018, no mesmo ano que completara 100 anos de idade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim, e esta estrutura de parada chega até a introdução, já organizada pelo dever de terminar. Também o conjunto se apresenta como uma arquitetura estável de elementos, de regras e de conceitos históricos [...]. Finalmente, para ater-se a alguns exemplos, a representação escriturária é “plena”; preenche ou oblitera as lacunas que constituem, ao contrário, o próprio princípio da pesquisa, sempre aguçada pela falta [...]. Por esses poucos traços – a inversão da ordem, o encerramento do texto, a substituição de um trabalho de lacuna por uma presença de sentido – pode-se medir a “servidão” que o discurso impõe à pesquisa (CERTEAU, 2017, p. 90).

O fragmento recortado da obra “A Escrita da História”, de Michel de Certeau, livro que nos serviu de bússola durante a totalidade do processo de construção da tese, manifesta em suas linhas ponderações relacionadas ao controle que a narrativa historiográfica exerce sobre a pesquisa. Enquanto a primeira, permanece controlada pelas práticas das quais resulta, a segunda, sublinha a certeza do interminável, do inesgotável e das inúmeras possibilidades de conferir um modo de inteligibilidade ao conjunto apresentado. A “inversão escriturária”, da qual Certeau (2017) se refere, busca reconhecer a permanente natureza lacunar que permeia as práticas de pesquisa, mesmo que a fabricação narrativa intente abrandar tais hiatos por presenças de sentido, tornando a representação escriturária “plena”.

Reconhecendo o caráter lacunar e de incompletude que alcança a pesquisa, irrompemos a escrita das considerações finais da presente investigação imbuídas da percepção de continuidade. Se, neste momento, é necessário encerrarmos o texto em razão dos limites impostos pelo tempo, as distintas naturezas documentais reunidas e arquivadas, assim como o constante folhear de livros e os diálogos intermináveis sobre leituras, nos permitem mirar o futuro, cujas possibilidades investigativas que se desenham nos motivam a continuar percorrendo o inapreensível. Deste modo, para concluirmos a fabricação da presente narrativa historiográfica, registramos entendimentos que, embora encerrem o presente texto, nos conduzem a mirar em outras tantas possibilidades discursivas.

A tese arquitetada lançou-se ao desafio de compreender como ocorreu a formação e a especialização de professoras(es) para o ensino da *Educação Física* na Educação Primária do Rio Grande do Sul, em fins do século XIX até meados do século XX. O período perscrutado, compreendeu um pouco mais de oito décadas,

princiando durante os anos finais do contexto imperial (1877) e encerrando-se durante o período republicado, mais especificamente no ano 1961. Deste modo, fez-se imperativo identificarmos as dinâmicas que conduziram as distintas contexturas política e social do país e, especificamente, do Rio Grande do Sul, buscando reconhecer e sinalizar ressonâncias de tais movimentos mais amplos, no interior das instituições educacionais analisadas. Ao mesmo tempo, intencionamos focalizar em determinados movimentos incididos no interior das estruturas de ensino eleitas à investigação sinalizando, de modo pontual, elementos de produção e apropriação cultural.

Metaforicamente, o deslocamento das lentes investigativas ora à superfície dos acontecimentos, ora à profundidade foi inspirada em Fernand Braudel (1965) e em sua analogia ao movimento de inversão de uma ampulheta. Para o autor (1965, p. 272), delimitar temporalmente uma pesquisa, a partir de um espectro de longa duração, exige deslocamentos analíticos, os quais podem ser distinguidos entre “movimentos longos e breves ímpetos”, sendo sustentados por documentos, cujos impulsos narrativos aderem-se a história. Assim sendo, recordemos que a escrita da presente tese se deslocou da superfície de uma época à profundidade de um meio, entrecruzando e interrelacionando movimentos a cada inversão da ampulheta, no intuito de apreender continuidades e descontinuidades (BRAUDEL, 1965; FARGE, 2017).

A narrativa fabricada pela investigação também foi orientada pela elaboração de três questões norteadoras. Estas, para além de terem por desígnio responder ao problema de pesquisa acima explicitado, também se complementaram na construção do argumento central da tese, o qual sustentou que o preparo docente obtido via cursos de ensino normal, não estava sendo suficiente para instrumentalizar o professorado para o ensino da *Educação Physica*, nas escolas primárias do Rio Grande do Sul. Essa condição solicitou a estruturação de uma formação especializada na área, a qual, inicialmente foi desenvolvida pelos “Cursos Intensivos de Educação Physica” a partir de 1929, e consolidada pelos cursos de formação especializada oferecidos pela “Escola Superior de Educação Física” (ESEF), a partir de 1940. Ademais, defendemos ao longo da investigação que o processo de disciplinarização e a composição de uma formação especializada de

professoras(es) primárias(os) em *Educação Physica* foram fatores fundamentais para a “estabilidade” e a “promoção” deste saber enquanto disciplina.

Entretanto, para compreendermos como ocorreu a formação e a especialização de professoras(es) para o ensino da *Educação Physica*, na educação primária do Rio Grande do Sul foi preciso, inicialmente, tratar sobre o processo de disciplinarização da *Gymnastica* e, posteriormente, da *Educação Physica*, na formação de professoras(es) primárias(os) do Rio Grande do Sul (1877-1929). O “processo de disciplinarização” foi entendido como sendo aquele que abarcou o registro dos distintos aspectos que confluíram para a gênese e consequente presença destes saberes, na educação escolar primária. Para além de tais categorias, também problematizamos as distintas “finalidades” que permearam o comparecimento de tais ensinamentos, na estrutura educacional em questão. As categorias analíticas supracitadas foram sustentadas por escritos de autoras(es) que situam seus estudos no campo teórico das História das Disciplinas Escolares.

Nesse traçado inicial da tese, demarcamos que as características autoritárias e centralizadoras, que permeavam o contexto político da época e que acessavam o ambiente escolar por meio de prescrições oficiais, influenciaram no processo de constituição da *Gymnastica* e, posteriormente, da *Educação Physica*. Além de tal aspecto, consideramos que a divisão dos conhecimentos nos programas de ensino normal, os quais direcionavam determinados conteúdos apenas aos alunos homens e, outros, unicamente a formação das alunas mulheres, também condicionaram tal saber. Circundando tais dinâmicas políticas e educacionais, ainda distinguimos elementos ligados a concepção social e cultural que orientava as relações da época, os quais, contribuíam para que determinadas condutas fossem aprendidas e sustentadas, também enquanto aspectos da própria cultura escolar que estava se conformando.

Ante ao exposto, averiguamos que inerente a este momento inicial de estabelecimento, especialmente da *Gymnastica* na cultura escolar, até meados da década de 1900, os “fatores externos”, regulados pela política educacional e contexto econômico, social e político da época, eram possuidores de maior representação no interior da referida conjuntura. Consequentemente, os “fatores internos”, altamente relevantes para a condição que uma disciplina alcança no

conjunto mais geral dos saberes de ensino, estiveram atenuados, conformedo esta que conferiu à *Gymnastica* uma condição de uma proto-disciplina (VIÑAO FRAGO, 2008).

As primeiras décadas de atividade educacional da única instituição responsável por preparar o professorado para o ensino em escolas primárias do estado, durante o período de 1909 a 1928 foram marcadas pela publicação de um número significativo de textos oficiais, os quais, dentre outros aspectos, estabeleceram contornos ao programa de estudos. Este fator gerou certa instabilidade à instituição e, conseqüentemente, aos próprios saberes de ensino. Pontualmente, durante o período compreendido entre os anos 1906 a 1916, averiguamos que a *Educação Physica* e a *Gymnastica* passaram a ocupar diferentes espaços no arranjo mais geral da formação de professoras(es).

Enquanto a *educação physica* dividia espaço com as dimensões *intellectual* e moral, na tríade educacional conformada na época, a *Gymnastica*, caracterizada como *Sueca*, passava a figurar na relação dos ensinos. Unindo ambas – a *educação physica* e a *Gymnastica Sueca* – estava o lugar ocupado por elas dentre os conteúdos inerentes à Pedagogia, a qual, possuía por desígnio instrumentalizar a(o) futura(o) professora(or) primária(o) com a “methodologia” e a “practica do ensino” necessárias para a solução de desafios da sala de aula.

A presença da “educação physica”, compondo uma tríade com a educação “intellectual e moral”, anunciava a necessidade de também se educar o corpo e articular tais intenções aos valores intelectuais e morais. A dimensão traduzida pelo termo “educação physica” não representava, ao menos no contexto em questão, um componente de ensino autônomo, mas, sim, era parte de uma noção mais ampla de educação, cunhada pela matéria de Pedagogia. Assim, se a presença da “educação physica” comportava em suas finalidades um sentido mais dilatado de educação ao dividir espaço com as dimensões “intellectual e moral”, a inclusão da *Gymnastica Sueca*, por sua vez, ligou-se mais a função de movimentação corporal propriamente dita, inclusive, solicitando um “professor competente” para o seu ensino e um espaço destinado “aos exercicios de gymnastica”.

Durante os anos iniciais do século XX, educar - moral e fisicamente - o indivíduo, significava polir o seu modo de ser e de portar-se. A *Gymnastica*, diante

de tais premissas, deveria ser essencialmente pedagógica. Provavelmente, em virtude de tais relações, o lugar ocupado pela *Gymnastica Sueca* no momento inicial de sua inserção no programa de estudos da formação do professorado primário, tenha sido junto da matéria de Pedagogia, especialmente em virtude do compartilhamento de sentidos e significados.

Durante o período compreendido entre os anos de 1910 e 1930, o estado sul-rio-grandense buscou consolidar um discurso pedagógico voltado à legitimação da escolarização. Nesse contexto, as(os) professoras(es) primárias(os) que atuavam na escola de formação de Porto Alegre detinham legitimidade na definição dos conteúdos pedagógicos, os quais, deveriam voltar-se ao trabalho de instrumentalizar as(os) alunas(os), futuras(os) professoras(es) primárias(os), com uma formação profissional inicial, além de direcionarem-se a uma formação moral e intelectual. Particularmente, a *Gymnastica Sueca*, em um dos textos oficiais publicados no ano de 1916, assumiu contornos próprios e se consolidou enquanto um saber individualizado na formação do professorado primário estadual.

Na investigação, demarcamos que, na época, o cunho prático, concreto e intuitivo atribuído às práticas pedagógicas, para além de conservar, ainda asseverou a presença das dimensões “*physica, intellectual e moral*” no ensino escolar. A dimensão caracterizada pela “*educação physica*”, enquanto componente da tríade registrada, permaneceu intrínseca à cultura escolar, por meio de práticas dispostas por todo o programa de formação e, especialmente, na constituição das rotinas escolares, cujos elementos também agiam no sentido de educar. Por outro lado, a consolidação da *Gymnastica Sueca*, enquanto matéria específica, com delimitações próprias dentro do programa de estudos em questão, delimitou um direcionamento ainda maior às práticas voltadas à movimentação corporal.

Pontualmente, a partir dos anos de 1920, demarcamos um período de transformações direcionadas, especialmente, ao contexto educacional do país. Tal movimento ancorou-se na configuração de uma pedagogia moderna, cujo cerne ligava-se às novas concepções educacionais trazidas pela Escola Nova e divulgadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). No mesmo passo, instigadas por ações empreendidas no cenário político e social, novos direcionamentos foram demarcados, sobretudo, à organização educacional dos estados e à formação do

professorado, cujos pressupostos alocaram, a partir de então, a infância enquanto um objeto de intervenção disciplinar.

Tais elementos foram evidenciados no traçar da investigação em razão de ressoarem no processo de composição, instauração e funcionamento das disciplinas. Estas, se vinculam de modo estreito aos objetivos sociais e culturais de seu ensino. Por sua vez, a estabilidade que determinado saber se inscreve é resultante de um amplo ajuste de fatores, os quais, também se alocam em um cenário de constantes transformações históricas. Pontualmente, durante os anos finais da década de 1920, sinalizamos movimentos que incidiram de modo proeminente no processo de estabelecimento da *Educação Physica*, enquanto disciplina, na formação primária de professoras(es).

Em meio a novas reordenações dispostas ao programa de formação, pontuamos a substituição, inicialmente, da *Gymnastica Sueca* pela *Gymnastica* e, intrínseco a esta alteração, decorreu certo fortalecimento desta última, no arranjo da formação do professorado, visto que foram ampliados os tempos e os espaços de comparecimento. Para além de figurar enquanto matéria de ensino, ainda passou a integrar, de modo sistematizado, a rotina escolar e permaneceu compartilhando finalidades com a “educação physica”, dimensão que permanecia integrando a educação “moral, cívica e intellectual”.

Neste mesmo tempo, a *Gymnastica* e os *exercícios physicos*, presentes na cultura escolar da época, foram considerados ferramentas importantes para a formação de cidadãos saudáveis e necessários ao novo projeto de desenvolvimento político e econômico sul-rio-grandense. Em vista disso, a *Gymnastica* passou a figurar no programa formulado para o concurso público estadual, no ano de 1927. Este aspecto representou o estabelecimento de contornos significativos à matéria, ainda que possamos assegurar essa condição apenas do ponto de vista prescritivo. O programa em questão, dispunha práticas, as quais deveriam ser dominadas por aquelas(es) que desejassem ingressar na profissão docente, enquanto professoras(es) da matéria. Esse aspecto, por sua vez, nos permitiu presumir que havia uma preocupação, por parte das autoridades educacionais do estado, de que o professorado aprovado no concurso estivesse habilitado e que desenvolvesse, de modo satisfatório, o ensino da *Gymnastica* nas escolas primárias.

O ano de 1929 trouxe consigo novos direcionamentos aos conteúdos, cujas finalidades de ensino voltavam-se ao movimento. Nomeadas enquanto “cadeiras didacticas” pelo documento oficial do período, a *Educação Physica* foi alocada em uma nova posição. Se antes havia sido possível localizá-la enquanto parte de uma compreensão mais ampla de educação, disposta junto das dimensões “moral, civica, hygienica e social”, a partir deste momento a *Educação Physica* assumiu o lugar antes reservado à *Gymnastica*. Na investigação, averiguamos que essa mudança de posição também demarcou o início de uma especialização das práticas voltadas à movimentação corporal, visto a delimitação minuciosa de seus conteúdos de ensino, no “Programa de Educação Physica para a Escola Normal de Porto Alegre e Escolas Complementares do estado”, formulado em 1929 e analisado no segundo capítulo da tese.

Assim, de uma dimensão mais ampla, presente em todo o programa de formação, a *Educação Physica* se tornou uma “cadeira didactica” específica, junto da qual reuniam-se os conteúdos voltados ao movimento corporal. Tal saber foi se desprendendo, aos poucos, de um entendimento mais amplo para assumir um sentido restrito e constituir-se enquanto um domínio disciplinar específico, cujos movimentos que se seguiram estiveram voltados à necessidade de se especializar o professorado estadual, para o ensino deste conhecimento nas escolas públicas primárias. Compondo o cenário de estabelecimento da *Educação Physica* enquanto disciplina no interior da formação do professorado estadual, ainda demarcamos a sua obrigatoriedade durante os três anos de formação.

Juntamente ao supracitado localizamos, a partir de uma leitura atenta aos pormenores incluídos nos textos oficiais, indícios que sinalizaram certa preocupação, por parte do Estado, em manter o professorado atualizado “do progresso dos processos de ensino”. No documento, demarcava-se que as práticas pedagógicas instituídas por meio dos programas de formação da Escola, haviam se tornado insuficientes à formação. A referida proposição sugeria que o preparo direcionado às(aos) professoras(es) solicitava, a partir daquele contexto, uma complementação, a qual, foi configurada a partir da estruturação de “Cursos de Férias”.

A evidência supracitada nos conduziu a conjecturar que, tais direcionamentos sugeriam, em certa medida, uma insuficiência da escola em preparar de forma satisfatória o professorado que atuaria na educação primária do estado. Na mesma medida, a organização dos “Cursos de Férias” também potencializou as possibilidades de especialização das(os) professoras(es) em determinado domínio, conforme ocorrera com a *Educação Physica*. Neste ínterim, pontuamos a idealização, organização e realização dos chamados “Cursos Intensivos de Educação Physica”, também denominados pelos documentos históricos de “Cursos de Aperfeiçoamento” ou “Cursos de Férias”, a partir do ano de 1929.

Os indícios referidos, sustentaram parte do argumento central da tese, o qual defendeu que o preparo docente obtido via cursos de ensino normal não estava sendo suficiente para instrumentalizar o professorado para o ensino da *Educação Physica*, nas escolas primárias do Rio Grande do Sul. Em decorrência dessa verificação, solicitou-se a estruturação de uma formação especializada neste domínio, a qual, foi abordada de modo particular, no segundo capítulo da tese. Neste ínterim, invertemos a ampolheta e passamos a tratar, pontualmente, da formação especializada em *Educação Physica*, a qual fora compreendida como sendo aquela oferecida as(aos) professoras(es) primárias(os), após a conclusão dos estudos no curso normal.

De modo a organizarmos a narrativa historiográfica, primeiramente, intentamos compreender a circularidade de práticas culturais dispostas aos conteúdos da *Educação Physica* na formação do professorado primário do estado e, também, no preparo intensivo especializado em *Educação Physica* oferecido pelos “Cursos Intensivos”. Direcionamos nosso olhar, de modo específico, aos conteúdos de ensino dispostos para ambas as formações. O texto apresentado sinalizou, de modo concomitante, o que se anunciava, em termos de conteúdos da *Educação Physica* para os cursos de formação primária de professoras(es) e para os cursos voltados à especialização destas(es), em *Educação Physica*.

Para Goodson (2020, p. 92), a estruturação de uma formação especializada em certo domínio solicita, conseqüentemente, a “criação de uma base” que treine, de forma satisfatória, as(os) professoras(es) para o ensino da disciplina. Enquanto aspectos imperiosos à construção dessa “base” figura a seleção e a disposição de

um conjunto de conteúdos voltados, especificamente, ao ensino do domínio em questão, neste caso, da *Educação Physica*. Na investigação, compreendemos os conteúdos de ensino enquanto práticas culturais e, como tais, “circulavam” por meio de “sujeitos mediadores”, em um espaço particular. Para compreender tais dinâmicas, empregamos as noções teóricas de “circularidade cultural”, de Carlo Ginzburg (2006) e de “mediadores culturais”, de Serge Gruzinski (2001).

Partindo dessa compreensão, averiguamos que a construção das estruturas disciplinares dispostas ao curso de formação de professoras(es) primárias(os) e ao Curso Intensivo de *Educação Physica* foram atravessadas por processos interculturais, permeados por relações interpessoais, mentalidades e práticas de indivíduos e grupos sociais. A percepção sobre o comparecimento de tais dinâmicas também nos permitiu apreender que havia, intrínseco ao contexto analisado, elementos – pessoas, objetos, lugares – que agiam no sentido de mediar esse entrecruzamento de práticas culturais em um mesmo espaço. O conceito de “mediadores culturais”, adotado por Serge Gruzinski (2001) possibilitou, mesmo que de modo lacunar, a demarcação de como determinada prática cultural adentrou as estruturas de ensino em questão, e de que forma tal influência foi sendo apropriada nos referidos espaços.

Circulando por ambas as estruturas educacionais em questão reconhecemos a presença do professor Frederico Guilherme Gaelzer, autor de ambos os documentos de orientação. Constatamos que Gaelzer almejava alinhar uma estrutura e dispor conteúdos semelhantes e/ou complementares à formação de professoras(es) primárias(os) e a posterior especialização destas(es) em *Educação Physica*. Além disso, conduziu uma significativa ampliação de conteúdos de ensino, os quais, provavelmente, norteavam sua concepção de “sistema moderno” que, por sua vez, atenderia à demanda de uma “vida moderna”.

Neste particular, ao analisarmos ambos os programas de ensino em questão, pontuamos uma redefinição dos sentidos intrínsecos à *Educação Physica*. Assim, se até o início da década de 1920 havíamos demarcado um direcionamento deste saber à correção e ao endireitamento dos corpos, a partir do ano de 1929, tais intenções são rearranjadas, a partir da inclusão de exercícios de “respiração e relaxação”, bailados, jogos, inclusive aqueles denominados por Gaelzer como

“suffocantes” e “athleticos”, os quais remetem a práticas esportivas, antes ausentes dos programas.

Ao circundar os movimentos alocados no interior das estruturas de ensino supracitadas, demarcavam-se aspectos da dinâmica externa - política e social - abalizada no país, a partir da década de 1930. Estes, também ressoaram enquanto elementos fundamentais no processo de estabilidade e promoção da Educação Física, enquanto disciplina, tanto na formação como na especialização do professorado primário. Durante a construção da narrativa historiográfica, também elucidamos como discursos produzidos pelo governo da época ressoaram no estado, especialmente, em práticas e representações ligadas à *Educação Physica* estabelecendo, de certa forma, condições para que fosse criada, posteriormente, uma Escola Superior de Educação Física e, conseqüentemente, se sistematizasse, de modo mais amplo, uma formação especializada de professoras(es) primárias(os).

Diante do exposto, reunimos argumentos por meio dos indícios históricos analisados que nos permitiram sustentar que o processo de disciplinarização e a composição de uma formação especializada de professoras(es) primárias(os) em *Educação Physica* foram fatores fundamentais para a “estabilidade” e a “promoção” deste saber enquanto disciplina. Ressaltamos que o processo que envolve a constituição, estabilidade e promoção de uma disciplina está diretamente relacionado à correspondência de seus discursos internos com aqueles mantidos com os saberes que lhes são contíguos.

Nesta direção, Viñao Frago (2008, p. 207) sugere que, embora as retóricas nasçam com a disciplina particular, para que esta obtenha legitimidade ante as demais e mesmo com o próprio domínio de ensino, torna-se necessário que haja equivalências “sobre o valor formativo e a utilidade acadêmica, profissional ou social” de seus conteúdos. O autor (2008, p. 207) assevera que, “ao fim e ao cabo, a importância da disciplina em questão”, assim como “o seu lugar na hierarquia das disciplinas [...] e a consideração acadêmica de quem as ministram dependem de que, tal discurso, em luta com outros, seja aceito ou não.” Tais narrativas conformam tanto os conteúdos das disciplinas, como as práticas e os modos como são ensinadas.

Partindo desse entendimento, a tese finda delineando o modo como foram pronunciadas práticas de produção e apropriação cultural na formação especializada de professoras(es) primárias(os) em Educação Física focalizando, sobretudo, em tais aspectos, quando sucedidos nos cursos deste nível oferecidos pela ESEF. Destarte, invertamos uma vez mais a ampulheta, na busca por compreender a estruturação dos programas de ensino, das disciplinas dos cursos em questão, enquanto produtos do trabalho intelectual dos professores catedráticos da ESEF, os quais responsabilizavam-se pelo delineamento de tais instrumentos de ensino.

Estes, por sua vez, foram compreendidos enquanto artefatos sociais e históricos, “sujeitos a mudanças, oscilações e condicionamentos causados por fatores sociais e políticos”, afinal, conforme no alude Goodson (2020, p. 10), os artefatos de ensino, tais como currículos e programas, “não estão estabelecidos *a priori* em algum ponto no passado”, mas, sim, estão “mudando continuamente”. Do enfoque aos professores, passamos a dar voz aos sujeitos que experienciaram e se apropriaram de práticas instituídas na ESEF, durante o período compreendido pela presente investigação (1940-1960). Por meio de elementos pinçados de documentos orais, buscamos dialogar com os tempos construídos pelos discursos, os quais, se apresentam, nas palavras de Michel de Certeau (2014, p. 280) “quebrados e aos solavancos [...], submetidos a “servidões” e a dependências”, para o qual, o tempo da teoria e a fabricação do discurso historiográfico liga-o a dimensão narrativa.

O tempo vivido também foi trazido à tese por meio da narrativa de uma mulher em particular, cujo percurso se entrelaçou com o delineamento do próprio objeto da investigação. A professora Quintina Cândida Marna Letícia Rachel Crocco Paccini, pronunciou sua leitura sobre “os tempos” que a constituíram enquanto mulher, professora, esposa, dona de casa e mãe. As experiências de Quintina e a forma como conduziu sua narrativa, nos oportunizou perceber seus modos de pensar e mesmo de representar o seu lugar social, político e profissional. Ainda, acompanhou-nos no caminho em direção ao tempo passado – ao seu tempo passado – através de atalhos particulares, a partir dos quais, também traçamos, sob a forma de narrativa historiográfica, nossa própria leitura sobre o vivido.

Para Michel de Certeau (2017, p. 111), a narratividade, pronunciada como metáfora de um performativo, “encontra apoio, precisamente, naquilo que oculta: os

mortos, dos quais fala, se tornam o vocabulário de uma tarefa a empreender”. Deste modo, sendo uma “ambivalência da historiografia”, a narrativa é a “condição de um fazer e a denegação de uma ausência”, visto que age, ora como discurso, ora como álibi ou ilusão realista – “o efeito de real cria ficção de uma outra história”. Isto posto encerramos a escrita da presente tese manifestando, uma vez mais que, embora a narrativa se encerre, a pesquisa é interminável, condição esta que enseja a inversão da ampulheta tantas vezes mais quanto forem possíveis de serem tramadas novas histórias.



DOCUMENTOS DE PESQUISA

Documentos imagéticos

51 imagens compuseram a investigação, sendo:

- Uma elaborada pela autoria.
- Uma proveniente de reportagem do Jornal Diário de Notícias.
- Uma proveniente de reportagem do Jornal Zero Hora.
- Duas provenientes de reportagens do Jornal A Federação.
- Três elaboradas pela autora, com base em documentos oficiais.
- Cinco provenientes de referências bibliográficas.
- Oito pertencentes ao acervo do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME/UFRGS).
- Oito provenientes de documentos oficiais.
- Dez provenientes de reportagens da Revista do Globo.
- 12 pertencentes ao acervo do Centro de Memória do Esporte da ESEFID/UFRGS.

Documentos impressos

CURSO INTENSIVO de Educação Física. Inaugura-se amanhã, no Pavilhão da Inspetoria Estadual de Educação Física, junto ao Colegio Paula Soares o III curso de férias. [1931?]

CURSO INTENSIVO de Educação Física. Porto Alegre, 17 de fevereiro de 1936.

DACOSTA, Lamartine (Org.). **Atlas do esporte no Brasil:** atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil. Rio de Janeiro: Shape, 2006.

DOCUMENTO N.º 8 DE 1962. Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias. 1962, p. 35.

ESCOLA SUPERIOR de Educação Física. Elucidação sobre as providências ultimamente tomadas. Porto Alegre, 21 de março de 1956.

GAEZLER, Frederico Guilherme. **Curso Intensivo de Educação Physica.** Inspetoria Estadual de Educação Physica, Porto Alegre, 17 de outubro de 1929a.

GAEZLER, Frederico Guilherme. **Escola Normal de Porto Alegre e Curso Complementar:** cadeira de Educação Physica. Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, abril de 1929b.

GAEZLER, Frederico Guilherme. **Ofício dirigido ao Diretor Geral da Instrução Pública**. Porto Alegre, 28 de março de 1930. Modificado em 31 de março de 1930.

LIVRO DE MATRÍCULA. **Escola Superior de Educação Física**. Departamento estadual de Educação Física. Porto Alegre, 1940 a 1943.

LIVRO DE MATRÍCULA. **Escola Superior de Educação Física**. Departamento estadual de Educação Física. Porto Alegre, 1944-1957.

MAZO, Janice Zarpellon; REPPOLD FILHO, Alberto. (Org.). **Atlas do Esporte no Rio Grande do Sul**: atlas do esporte, da educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: CREF2/RS, 2005.

MAZO, Janice. **Catálogo do esporte e da educação física na Revista do Globo (1929-1967)**. Porto Alegre: PUCRS, 2004, 1 CD-ROM.

PACCINI, Quintina Cândida Letícia Rachel Crocco. **Curriculum Vitae**. Porto Alegre, 21 de novembro de 1975.

PROGRAMAS DE ENSINO das disciplinas do Curso de Educação Física Infantil. **Escola Superior de Educação Física**. Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1957 – 1960.

PROGRAMAS DE ENSINO das disciplinas do Curso Normal de Educação Física. **Escola Superior de Educação Física**. Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1940 – 1956.

RELAÇÃO DOS ALUNOS MATRICULADOS. **Escola Superior de Educação Física**. Departamento estadual de Educação Física. Porto Alegre, 1957-1969.

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGOCIOS DO INTERIOR E EXTERIOR. **Circular n.º 2500, encaminhada à Direção de um estabelecimento de ensino, assinada pelo Diretor da Instrução Pública do estado**. Porto Alegre, 27 de abril de 1934.

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGOCIOS DO INTERIOR E EXTERIOR. **Ofício dirigido ao prefeito de Porto Alegre, assinado pelo Diretor da Instrução Pública do estado**. Porto Alegre, 18 de julho de 1934. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/40743> Acesso em: 11 de janeiro de 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGOCIOS DO INTERIOR E EXTERIOR. **Ofício n.º 36, encaminhado pelo diretor da ESEF, Coronel Jacintho Francisco Targa, ao superintendente da SEFAE, coronel Adelar Almeida Andretta**. Porto Alegre, 16 de março de 1965.

Jornais

A EDUCAÇÃO FÍSICA em Porto Alegre. **A Federação**, Porto Alegre, 22 de outubro de 1936, p. 3.

A INAUGURAÇÃO da “Semana da Raça”. **A Federação**, Porto Alegre, 07 de outubro de 1933, p. 2.

A SEMANA DA CAIXA ESCOLAR. O programma organizado. **A Federação**, Porto Alegre, 28 de setembro de 1931, p. 2.

A SEMANA DA RAÇA. **A Federação**, Porto Alegre, ano L, n. 237, 13 de outubro de 1933, p. s/p.

AMIGAS COMEMORAM 65 anos de formatura. **Zero Hora**, Porto Alegre, 16 de dezembro de 2002, p. 41.

AS GRANDES FESTAS de amanhã. **A Federação**, Porto Alegre, 11 de outubro de 1933, p. 8.

CURSO INTENSIVO de Educação Física. [1931?]

EDITORA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Divulgação das obras de Educação Física**. Porto Alegre, dezembro de 1954.

ESCOLA COMPLEMENTAR. O edificio em construcção – estado das obras – breve noticia sobre a planta p o que vae ser, de futuro, a Escola Complementar. Porto Alegre, **A Federação**, Porto Alegre, ano XXV, n. 64, 16/03/1908, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/388653/per388653_1908_00064.pdf Acesso em: 18 de setembro de 2021.

ESCOLA NACIONAL de Educação Physica - Foi adotado o Methodo Francez. **Folha da Tarde**, Porto Alegre, 24 de fevereiro 1939, p. s/p.

ESCOLA NORMAL. A reunião de sua congregação. **A Federação**, Porto Alegre, 12 de maio de 1932, p. 2.

EUGENÍA E RAÇA. **A Federação**, Porto Alegre, ano L, n. 237, 13 de outubro de 1933, p. s/p.

FOI ENCERRADO o Curso Intensivo de Educação Física mantido pela Escola Normal. **Diário de Notícias**, Porto Alegre, 16 de fevereiro de 1936, p. 17.

FOI FUNDADA NESTA CAPITAL a Liga Desportiva Gymnasial Porto Alegrense. Della farão parte todos os estabelecimentos de ensino secundário, os gymnasios e a Escola Normal. **A Federação**, Porto Alegre, 3 de julho de 1935, p. 4.

FOOT-BAL. O Torneio academico. Essa festa, dedicada ás normalistas, se realizará, hoje, no Estadio dos Eucalyptos. **A Federação**, Porto Alegre, 3 de maio de 1932, p. 6.

GUAPORÉ FOI SEDE do 1º Curso Intensivo de Educação Física. **Diário de Notícias**, Porto Alegre, Edição 293, 16 de fev. de 1957, p. 06. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=093726_03&pagfis=13346
Acesso em: 18 de setembro de 2021.

O NOVO EDIFICIO DA ESCOLA NORMAL. Uma visita da “A Federação” ao grandioso monumento architectonico em que funcionara o nosso principal estabelecimento de ensino secundário. O imponente aspecto exterior da obra e a magnificencia das instalações internas. **A Federação**, Porto Alegre, 10 de junho de 1935, p. 5.

PARA MAIOR BRILHO da “Semana da Raça”. Festivais em cinemas em favor de fardamentos para os alunos pobres. **A Federação**, Porto Alegre, 16 de setembro de 1933, p. 2.

PELO APERFEIÇOAMENTO e vigor da raça. **A Federação**, Porto Alegre, ano L, n. 237, 13 de outubro de 1933, p. s/p.

PORTO ALEGRE VIBRA de entusiasmo ante as festividades da “Semana da Raça”. Amanhã serão realizadas magnificas demonstrações de educação física. **A Federação**, Porto Alegre, 11 de outubro de 1933, p. 8.

TORNEIO GYMNASIAL Casa Rocamble. **A Federação**, Porto Alegre, 4 de novembro de 1934, p. 10.

UMA VISITA DAS ALUNAS do Curso de Aperfeiçoamento da Escola Normal. **A Federação**, Porto Alegre, 12 de maio de 1934, p. 4.

Revista do Globo

A ESCOLA Superior de Educação Física antes de iniciar uma demonstração. Revista do Globo, Porto Alegre, n. 326, ano XIX, 12 de setembro de 1942. In: MAZO, Janice. **Catálogo do esporte e da educação física na Revista do Globo (1929-1967)**. Porto Alegre: PUCRS, 2004, 1 CD-ROM.

A FUGA DESPORTIVA da juventude. Revista do Globo, Porto Alegre, n. 329, ano XIV, 07 de novembro de 1942. In: MAZO, Janice. **Catálogo do esporte e da educação física na Revista do Globo (1929-1967)**. Porto Alegre: PUCRS, 2004, 1 CD-ROM.

ABERTURA DOS CURSOS superiores de Educação Física. Revista do Globo, Porto Alegre, n. 294, ano XIII, 26 de abril de 1941. In: MAZO, Janice. **Catálogo do**

esporte e da educação física na Revista do Globo (1929-1967). Porto Alegre: PUCRS, 2004, 1 CD-ROM.

ALUNAS DA ESEF orientadas pela professora Lya Bastian Mayer, posam graciosamente num passo de dança. Revista do Globo, Porto Alegre, n. 329, ano XIV, 07 de novembro de 1942. In: MAZO, Janice. **Catálogo do esporte e da educação física na Revista do Globo (1929-1967).** Porto Alegre: PUCRS, 2004, 1 CD-ROM.

CINCO GRAÇAS da Escola Superior de Educação Física. Revista do Globo, Porto Alegre, n. 329, ano XIV, 07 de novembro de 1942. In: MAZO, Janice. **Catálogo do esporte e da educação física na Revista do Globo (1929-1967).** Porto Alegre: PUCRS, 2004, 1 CD-ROM.

ESPORTES DIVERSOS. Porto Alegre é uma cidade onde o esporte vingou. Revista do Globo, Porto Alegre, n.4, ano VII, 1935. In: MAZO, Janice. **Catálogo do esporte e da educação física na Revista do Globo (1929-1967).** Porto Alegre: PUCRS, 2004, 1 CD-ROM.

FLAGRANTE DUMA corrida de velocidade, durante a festa das alunas da ESEF. Revista do Globo, Porto Alegre, n. 329, ano XIV, 07 de novembro de 1942. In: MAZO, Janice. **Catálogo do esporte e da educação física na Revista do Globo (1929-1967).** Porto Alegre: PUCRS, 2004, 1 CD-ROM.

ONDE SE APRENDE cantando. O moderno Instituto de Educação, Escola Pública Modelo, com 1.702 alunos. Revista do Globo, Porto Alegre, n. 366, ano XVI, 08 de julho de 1944. In: MAZO, Janice. **Catálogo do esporte e da educação física na Revista do Globo (1929-1967).** Porto Alegre: PUCRS, 2004, 1 CD-ROM.

PARA TODOS os cursos da E.E.F. são aceitos candidatos de ambos os sexos. Revista do Globo, Porto Alegre, n. 425, ano XVIII, 21 de dezembro de 1946. In: MAZO, Janice. **Catálogo do esporte e da educação física na Revista do Globo (1929-1967).** Porto Alegre: PUCRS, 2004, 1 CD-ROM.

REALIZARAM-SE NO Teatro São Pedro as solenidades do encerramento do Curso Norma da Escola Superior de Educação Física (turma de 1940). Revista do Globo, Porto Alegre, n. 289, ano XIII, 08 de fevereiro de 1941. In: MAZO, Janice. **Catálogo do esporte e da educação física na Revista do Globo (1929-1967).** Porto Alegre: PUCRS, 2004, 1 CD-ROM.

VARIOS ASPECTOS DA BELISSIMA e imponente festa em que oitocentas alunas da Escola Normal de P. Alegre executaram exercicios de gymnastica, no Estadio do S. C. Internacional. Revista do Globo, Porto Alegre, n. 25, anno II, 24 de outubro de 1931. In: MAZO, Janice. **Catálogo do esporte e da educação física na Revista do Globo (1929-1967).** Porto Alegre: PUCRS, 2004, 1 CD-ROM.

Documentos oficiais¹¹³

Legislação: actos, decretos, decreto-lei, lei, parecer e portarias:

PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL. **Acto de 5 de abril de 1869.** Regulamento do curso de estudos normaes. Coleção dos actos, regulamentos e instruções expedidos pelo Presidente da província do Rio Grande do Sul no ano de 1869. Porto Alegre, Jornal do Comércio.

PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL. **Lei Provincial n. 1046 de 20 de maio de 1876.** Aprova o Regulamento relativo à administração do ensino na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Sancionada pelo então presidente da província de São Pedro do RS, Tristão de Alencar Araripe.

PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL. **Lei Provincial n.º 1.072, de oito de março de 1877.** Aprova o Regulamento da Escola Normal de Porto Alegre. Coleção dos *actos*, regulamentos e instruções expedidos pelo Presidente da Província do Rio Grande do Sul no ano de 1877. Porto Alegre, Jornal do Comércio.

PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL. **Lei Provincial n. 1046 de 27 de maio de 1876.** Aprova o Regulamento relativo à administração do ensino na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Sancionada pelo então presidente da província de São Pedro do RS, Tristão de Alencar Araripe.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 89, de 02 de fevereiro de 1897.** Dispõe sobre a reformulação do ensino público primário e secundário no estado do Rio Grande do Sul. Legislação, Leis, *Actos* e Decretos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1897a. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n.130 de 22 de janeiro de 1898.** Aprova o regimento Interno das Escolas Elementares do Estado. *In*: LEGISLAÇÃO: leis, actos e decretos do governo do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: [s.ns], 1898a. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n.º 239, de 5 de junho de 1899.** Aprova o programa do ensino elementar e complementar. Leis, Actos e Decretos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1899a. Porto Alegre: Oficina Tipográfica da Livraria Americana.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 373 de 14 de março de 1901.** Institui na capital do Estado um Colegio Distrital. Porto Alegre: Officina Typographica do Jornal do Commercio, 1901a. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

¹¹³ Os documentos oficiais foram ordenados cronologicamente, na seguinte ordem: documentos oficiais da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul; documentos oficiais do estado do Rio Grande do Sul e documentos oficiais nacionais (Brasil).

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n.º 385, de 09 de maio de 1901.** Aprova o regimento interno dos colégios distritais. Leis, Actos e Decretos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1901b. Porto Alegre: Oficina Tipográfica d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 874 de 28 de fevereiro de 1906.** Reorganiza o serviço de instrução publica do estado. Porto Alegre: Officina Typographica do Jornal do Commercio, 1906a. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 1479 de 26 de maio de 1909.** Modifica o programma do ensino complementar e crea collegios elementares no estado. Leis, decretos e actos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1909. Porto Alegre: Officina da Livraria de Carlos Echenique, 1910a.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n.º 1746, de 24 de junho de 1911.** Extingue a Inspectoria Geral de Instrução Publica e constitue da respectiva Secretaria uma nova directoria para a Repartição Central, com a denominação de 3. Leis, decretos e actos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1911b. Porto Alegre: Officina Typographica Livraria do estado, 1912.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n.º 2.224, de 29 de novembro de 1916.** Provê sobre o ensino elementar e complementar ministrado pelo estado. Leis, decretos e actos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1916b. Porto Alegre: Oficina Tipográfica d'A Federação.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Obras Públicas. **Obras Públicas:** Centenário da Independência. Porto Alegre: Officinas Graphicas d'AFederação, 1922, p. 61.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n.º 3.898, de 4 de outubro de 1927.** Expede novo regulamento da Instrução Pública. Leis, decretos e actos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1927a. Porto Alegre: Oficina Tipográfica d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n.º 3.903 de 14 de outubro de 1927.** Aprova o regimento interno dos estabelecimentos de ensino público do estado. Leis, decretos e actos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1927b. Porto Alegre: Oficina Tipográfica d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n.º 3.975 de 28 de dezembro de 1927.** Aprova o programa para o concurso dos candidatos ao magistério público. Leis, decretos e actos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1927c. Porto Alegre: Livraria Americana.

RIO GRANDE DO SUL. **N.º 105/3, de 11 de janeiro de 1928.** Programa dos Colégios Elementares do estado do Rio Grande do Sul. Leis, decretos e actos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1928c. Porto Alegre: Livraria Americana.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n.º 4.258, de 21 de janeiro de 1929.** Aprova o Regulamento da Diretoria Geral da Instrução Pública. In: LEGISLAÇÃO: leis, actos e decretos do governo do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: [s.n.], 1929a.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto-Lei n.º 4.277, de 13 de março de 1929.** Provê sobre o ensino Normal e Complementar do estado. In: LEGISLAÇÃO: leis, actos e decretos do governo do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: [s.n.], 1929c. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL, **Decreto n. 7.684 de 9 de janeiro de 1939.** Transforma a Escola Normal Gal. Flores da Cunha, com os estabelecimentos anexos, em Instituto de Educação, dispõe sobre a formação geral e profissional de professores primários, especializados e administradores escolares e dá outras providências. 1939.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 7.929, de 30 de agosto de 1939.** Revista do Ensino do estado do Rio Grande do Sul. Órgão de divulgação sob patrocínio da Secretaria da Educação e Saúde Pública do estado do Rio Grande do Sul. 1939a. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99798> Acesso em: 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 8.020 de 29 de novembro de 1939.** Secretaria de Educação e Cultura. Coletânea de Atos Oficiais, v. II. Porto Alegre, 1957. (1939b).

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto-lei n. 31 de 06 de setembro de 1940.** Desmembra a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul e Departamento Estadual de Saúde. p. 289-291, 1940.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n.º 578, de 22 de julho de 1942.** Organiza a Secretaria de Educação e Cultura do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Gráfica da imprensa oficial, 1942.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria nº. 953 da Secretaria de Educação e Cultura.** Dispõe sobre o uso de calção para as mulheres na prática de atividades físicas. Informa sobre a orientação do diretor do Departamento de Educação Física, Olavo Amaro da Silveira, sobre o uso de traje comum nos Grupos Escolares e saia tipo calção nas Escolas de Formação de Professoras. Porto Alegre, 27 de julho de 1942.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto-Lei n.º 246, de 13 de outubro de 1942.** Altera o disposto no Decreto n.º 578, de 22 de julho de 1942. Porto Alegre, Gráfica da imprensa oficial, 1942.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 794 de 17 de junho de 1943.** Aprova o regimento interno do Departamento de Educação Primária e Normal. Porto Alegre, 1943a.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n.º 775 A, de 15 de maio de 1943.** Aprova os Regulamentos do Instituto de Educação e das Escolas Normais Rurais e manda

aplicá-los respectivamente, às escolas de formação de professores primários e de professores primários rurais. 1943b. *Diário Oficial*, Porto Alegre, 1943b. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105576> Acesso em: 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 811 de 2 de agosto de 1943. Aprova o Regimento Interno do Departamento de Educação Física. **Diário Oficial do estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 5 de agosto de 1943c.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n.º 998, de 13 de março de 1944. Torna sem efeito o Regulamento da Escola de Educação Física, de que trata o Decreto n.º 894 de 13 de dezembro de 1943, e aprova o Regulamento que com este baixa. Porto Alegre, **Diário Oficial do estado do Rio Grande do Sul**, 27 de março de 1944.

RIO GRANDE DO SUL. Parecer n.º 185, de 12 de agosto de 1960. Regimento Interno da Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul. **Diário Oficial do estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 12 de agosto de 1960.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Portaria n.º 953, instruindo sobre a exigência de uniformes nos estabelecimentos de ensino do estado**. Porto Alegre, 27 de julho de 1942.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Presidência da República. Rio de Janeiro, sala das sessões da Assembléia Nacional Constituinte, 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 2021.

BRASIL. **Lei n. 174 de 6 de janeiro de 1936**. Organiza o Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, seção 1, p. 1042, 14 jan. 1936. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-174-6-janeiro-1936-556088-publicacaooriginal-75752-pl.html>. Acesso em: 2021.

BRASIL. Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, p. 1210, 15 jan. 1937a. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em: 2021.

BRASIL, **Constituição Federal de 1937**. 1937b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 2019.

BRASIL. Decreto n. 1212 de 17 de abril de 1939. Dispõe sobre a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, p. 49, 17 abr. 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-norma-pe.html>>. Acesso em: 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 3.199, de 14 de abril de 1941.** Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. 1941a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del3199.htm>. Acesso em: 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 7.219, de 27 de maio de 1941.** Concede autorização para funcionamento da Escola Superior de Educação Física, com sede em Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro, 27 de maio de 1941b.

BRASIL. **Decreto n.º 15.582, de 16 de maio de 1944.** Concede reconhecimento a diversos cursos da Escola Superior de Educação Física de Porto Alegre. Rio de Janeiro, 16 de maio de 1944.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 8.270, de 3 de dezembro de 1945.** Altera disposições do Decreto-Lei n.º 1.212, de 17 de abril de 1939. Diário Oficial da União. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Expede a Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da União. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 9.193, de 23 de abril de 1946.** Estende aos alunos diplomados em 1940 pelo Curso Normal de Educação Física, na Escola de Educação Física do estado do Rio Grande do Sul, as regalias de Licenciados em Educação Física. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2021.

Mensagens

RIO GRANDE DO SUL. **Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Julio Prates de Castilhos, na 1ª sessão ordinária da 3ª Legislatura, em 20 de setembro de 1897.** Porto Alegre, Typographia de Cesar Reinhardt. 1897b.

RIO GRANDE DO SUL. **Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 2ª sessão ordinária da 3ª Legislatura, em 20 de setembro de 1898.** Porto Alegre, Oficinas typographicas d'A Federação. 1898b.

RIO GRANDE DO SUL. **Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de**

Medeiros, na 3ª sessão ordinária da 3ª Legislatura, em 20 de setembro de 1899.
Porto Alegre, Oficinas typographicas d'A Federação. 1899b.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 4ª sessão ordinária da 3ª Legislatura, em 20 de setembro de 1900.
Porto Alegre, Oficinas typographicas d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 1ª sessão ordinária da 4ª Legislatura, em 20 de setembro de 1901.
Porto Alegre, Oficinas typographicas d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 2ª sessão ordinária da 4ª Legislatura, em 20 de setembro de 1902.
Porto Alegre, Oficinas typographicas d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 3ª sessão ordinária da 4ª Legislatura, em 20 de setembro de 1903.
Porto Alegre, Oficinas typographicas d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 1ª sessão ordinária da 5ª Legislatura, em 20 de setembro de 1905.
Porto Alegre, Oficinas typographicas d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 2ª sessão ordinária da 5ª Legislatura, em 20 de setembro de 1906.
Porto Alegre, Oficinas typographicas d'A Federação. 1906b.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 3ª sessão ordinária da 5ª Legislatura, em 20 de setembro de 1907.
Porto Alegre, Oficinas typographicas d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Carlos Barbosa Gonçalves, na 1ª sessão ordinária da 6ª Legislatura, em 20 de setembro de 1909. Porto Alegre, Oficinas Graphicas da Livraria do Globo, 1909b.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Carlos Barbosa Gonçalves, na 3ª sessão ordinária da 6ª Legislatura, em 20 de setembro de 1911. Porto Alegre, Oficinas Graphicas da Livraria do Globo. 1911c.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 1ª sessão ordinária da 7ª Legislatura, em 20 de setembro de 1913a. Porto Alegre, Oficinas typographicas d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 1ª sessão ordinária da 8ª Legislatura, em 20 de setembro de 1914. Porto Alegre, Oficinas typographicas d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo vice presidente em exercício General Salvador Ayres Pinheiro Machado, na 1ª sessão ordinária da 9ª Legislatura, em 20 de outubro de 1915. Porto Alegre, Oficinas typographicas d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 1ª sessão ordinária da 8ª Legislatura, em 20 de setembro de 1917. Porto Alegre, Oficinas graphicas d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 2ª sessão ordinária da 8ª Legislatura, em 20 de setembro de 1918. Porto Alegre, Oficinas graphicas d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 4ª sessão ordinária da 8ª Legislatura, em 20 de setembro de 1920. Porto Alegre, Oficinas graphicas d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 1ª sessão ordinária da 9ª Legislatura, em 20 de setembro de 1921. Porto Alegre, Oficinas graphicas d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 2ª sessão ordinária da 9ª Legislatura, em 20 de setembro de 1922a. Porto Alegre, Oficinas graphicas d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 3ª sessão ordinária da 9ª Legislatura, em 23 de novembro de 1923. Porto Alegre, Oficinas graphicas d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem apresentada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio

Augusto Borges de Medeiros, na 4ª sessão ordinária da 9ª Legislatura, em 25 de outubro de 1924b. Porto Alegre, Oficinas graphics d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 1ª sessão ordinária da 10ª Legislatura, em 22 de setembro de 1925. Porto Alegre, Oficinas graphics d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 2ª sessão ordinária da 10ª Legislatura, em 23 de setembro de 1926. Porto Alegre, Oficinas graphics d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Getúlio Vargas, na 4ª sessão ordinária da 10ª Legislatura, em 20 de setembro de 1928a. Porto Alegre, Oficinas graphics d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Getúlio Vargas, na 1ª sessão ordinária da 11ª Legislatura, em 20 de setembro de 1929b. Porto Alegre, Oficinas graphics d'A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Getúlio Vargas, na 2ª sessão ordinária da 11ª Legislatura, em 20 de setembro de 1930. Porto Alegre, Oficinas graphics d'A Federação.

Relatórios

PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL. Relatório... 5 de fevereiro de 1877. Relatório com que o Exm. Sr. Conselheiro Tristão de Alencar Araripe passou a administração desta província ao Exm. Sr. Dr. João Dias de Castro, 2º vice-presidente, em 5 de fevereiro de 1877. Porto Alegre. Typographia do Jornal do Commercio, 1887b. Instrucção Publica. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL. Relatório enviado à Assembleia Legislativa Provincial, em 4 de março de 1881. Porto Alegre, publicado como anexo da fala. 1881b.

RIO GRANDE DO SUL. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 08 de setembro de 1908. Porto Alegre, Oficinas graphics da Livraria do Globo, 1908.

RIO GRANDE DO SUL. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio

Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 08 de setembro de 1909. Porto Alegre, Officinas typographica da Livraria Universal de Carlos Echenique, 1909c.

RIO GRANDE DO SUL. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 08 de setembro de 1910. Porto Alegre, Typographia da Livraria Universal de Carlos Echenique, 1910.

RIO GRANDE DO SUL. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 1911. Porto Alegre, Typographia da Livraria Universal de Carlos Echenique, 1911a.

RIO GRANDE DO SUL. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, Presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 1913. Porto Alegre, Officinas Graphica da Livraria do Globo, 1913b.

RIO GRANDE DO SUL. Relatório apresentado ao General Salvador Ayres Pinheiro Machado, vice-presidente em exercício do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 1916a. II volume. Porto Alegre, Officinas Graphica da "A Federação" 1916a.

RIO GRANDE DO SUL. Relatório apresentado ao Ex. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio A. Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 1922b. II volume. Porto Alegre, Officinas Graphica d'A Federação, 1922b.

RIO GRANDE DO SUL. Relatório apresentado ao Ex. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio A. Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 1922c. I volume. Porto Alegre, Officinas Graphica d'A Federação, 1922c.

RIO GRANDE DO SUL. Relatório apresentado ao Ex. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio A. Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 1924a. I volume. Porto Alegre, Officinas Graphica d'A Federação, 1924a.

RIO GRANDE DO SUL. Relatório apresentado Dr. Getulio Vargas, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Oswaldo Aranha, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 25 de agosto de 1928. I Volume. Porto Alegre, Officinas Graphica d'A Federação, 1928b.

RIO GRANDE DO SUL. Relatório do General Osvaldo Cordeiro de Farias, Interventor Federal do Rio Grande do Sul, ao Presidente do Estado, Getúlio

Dornelles Vargas, durante o período de 1938-1943. Porto Alegre: Oficinas Gráficas da Imprensa Oficial, 1943d.

Documentos orais

ECHART, Olga Kroeff. **Olga Echart. (depoimento, 2004).** Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE – ESEF/UFRGS, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/50000>>. Acesso em: 2021.

GALVÃO, Tereza. **Tereza Galvão (depoimento, 2005).** Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE - ESEF/UFRGS, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/50033>. Acesso em: 2021.

GIÁCOMO, Maria do Carmo. **Maria Giácomo (depoimento, 2004).** Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE – ESEF/UFRGS, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/50022> Acesso em: 2021.

GUTERRES, Ilse Engel. **Ilse Guterres (depoimento, 2004).** Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE – ESEF/UFRGS, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/50017> Acesso em: 2021.

GUTIERREZ, Washington. **Washington Gutierrez (depoimento, 2005).** Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE – ESEF/UFRGS, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/50071>. Acesso em: 2021.

HERVÉ, Iula Maria Green. **Iula Hervé (depoimento, 2004).** Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE – ESEF/UFRGS, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/50015>>. Acesso em: 2021.

LICHT, Henrique Felipe Bonnet. **Henrique Felipe Bonnet Licht (depoimento, 2005).** Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE – ESEF/UFRGS, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/50122> Acesso em: 2021.

MORAES, Luiz Fernando Ribeiro. **Luiz Moraes (depoimento, 2004).** Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE – ESEF/UFRGS, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/50014> Acesso em: 2021.

PACCINI, Quintina Cândida Letícia Rachel Crocco. **Quintina Paccini (depoimento, 2005).** Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte – ESEFID/UFRGS, 2009. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/50031>>. Acesso em: 2021.

PACCINI, Quintina Cândida Letícia Rachel Crocco. **Quintina Paccini (depoimento, 2016a).** Porto Alegre: Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME). Centro de Memória do Esporte – ESEFID/UFRGS, 2016a.

PACCINI, Quintina Cândida Letícia Rachel Crocco. **Quintina Paccini (depoimento, 2016b)**. Porto Alegre: Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (NEHME). Centro de Memória do Esporte – ESEFID/UFRGS, 2016b.

RANGEL, Antônio Barbosa. **Antônio Rangel (depoimento, 2004)**. Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE - ESEF/UFRGS, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/50020> Acesso em: 2021.

REIS, Jayme Werner dos. **Jayme dos Reis I (depoimento, 2004)**. Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE - ESEF/UFRGS, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/50062> Acesso em: 2021.

REIS, Jayme Werner dos. **Jayme dos Reis II (depoimento, 2010)**. Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE - ESEF/UFRGS, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/50070> Acesso em: 2021.

SAUL, Nelson Rubens; SAUL, Gisela Strauss. **Nelson Saul e Gisela Saul (depoimento, 2005)**. Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE - ESEF/UFRGS, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/50036> Acesso em: 2021.

SOUZA, Meyre Londero de. **Meyre de Souza (depoimento, 2005)**. Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE - ESEF/UFRGS, 2005a. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/50050> Acesso em: 2021.

SOUZA, Walter Frederico de. **Walter de Souza I (depoimento, 2004)**. Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE – ESEF/UFRGS, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/50029>. Acesso em: 2021.

SOUZA, Walter Frederico de. **Walter de Souza II (depoimento, 2005)**. Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE – ESEF/UFRGS, 2005b. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/50049>. Acesso em: 2021.

TAUBE, Fredolino Adalberto Ricardo. **Fredolino Taube I (depoimento, 2002)**. Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE – ESEF/UFRGS, 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/49962> Acesso em: 2021.

TAUBE, Fredolino Adalberto Ricardo. **Fredolino Taube II (depoimento, 2005)**. Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE – ESEF/UFRGS, 2005a. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/49979> Acesso em: 2021.

TAUBE, Fredolino Adalberto Ricardo. **Fredolino Taube III (depoimento, 2005)**. Porto Alegre: CENTRO DE MEMÓRIA DO ESPORTE – ESEF/UFRGS, 2005b. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/49980> Acesso em: 2021.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ARNAUD, Pierre. Contribution a une histoire des disciplines d'enseignement: la mise em forme scolaire de l'éducation physique. **Revue Française de Pédagogie**, n. 89, oct./nov./déc. pp. 29-34, 1989.

ARNAUD, Pierre. Le militaire, l'écolier, le gymnaste. Naissance de l'éducation physique em France (1869-1889). **Annales**, v. 48, n. 48, p. 74-75, 1991.

ASSMANN, Alice Beatriz. **Figurações do *turnen* no sul do Brasil**: redes de interdependência em escolas e clubes (décadas 1870-1920). 2019. 213f. Tese (Doutorado), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ASSMANN, Alice Beatriz; MAZO, Janice Zarpellon. *Turnen* para além da ginástica: configurações dinâmicas em um espaço de práticas esportivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 489-503, 2017.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKI, Carla. (Org.). **Fontes históricas**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 23-80.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história**: especialidades e abordagens. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BASTOS, Maria Helena Camara; TAMBARA, Elomar. A escola nova no Rio Grande do Sul: eventos e atores em cena. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Org.). **Reformas educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). Campinas, SP: Autores Associadas, Uberlândia, MG: Edufu, 2011. p. 363-384.

BEGOSSI, Tuany Defaveri. **A construção dos saberes disciplinares do Curso Normal da Escola Superior de Educação Física do estado do Rio Grande do Sul**. 2017. 187f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, 2017.

BEGOSSI, Tuany Defaveri; MAZO, Janice Zarpellon; BOSSLE, Cibele Biehl; LYRA, Vanessa Bellani. Notas sobre os saberes disciplinares do Curso Normal da Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul (1940-1956). **Educação**, Santa Maria, v. 46, 2021.

BEGOSSI, Tuany Defaveri; MAZO, Janice Zarpellon; LYRA, Vanessa Bellani. O Curso Normal da ESEF e a formação pioneira de professores(as) de Educação Física no Rio Grande do Sul (1940-1956). **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, e20180040, 2019.

BEISER, Ana Cristina Pires. **Educação e Educadores em Porto Alegre: um estudo de caso**. 1997. 112f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 1997.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOMENY, Helena. Três decretos e um mistério: a propósito da educação no Estado Novo In: PANDOLFI, Dulce. (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 137-166.

BOMENY, Helena. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>. Acesso em: 2021.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, 2002.

BOSSLE, Cibele Biehl. **A emergência do “Fazer científico” na formação inicial em Educação Física da ESEF/UFRGS**. 2014. 269f. Tese (Doutorado), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais. A longa duração. **Revista de História**, n. 62, v. XXX, ano XVI, 1965.

BURKE, Peter. **O historiador como colunista: ensaios da Folha**. Tradução: Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso da imagem como evidência histórica**. Tradução: Vera Xavier dos Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

BURLAMAQUI, Mariana Mello. **A divulgação científica na Associação Brasileira de Educação: o caso da seção de Higiene (1924 – 1932)**. 2013. 105f. Dissertação (Mestrado). Casa de Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde, Rio de Janeiro, 2013.

CAMARA, Sônia. A constituição dos saberes escolares e as representações de infância na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 8, p. 159-180, 2004.

CANCELLA, Karina Barbosa. **O Esporte e as Forças Armadas na Primeira República: das atividades *gymnásticas* às participações em eventos esportivos internacionais (1890-1922)**. 2013. 219f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Rio de Janeiro, 2013.

CAPANEMA, Silvia; DELUERMOZ, Quentin; MOLIN, Michel; REDON, M Marie. **Du transfert culturel au métissage**: concepts, acteurs, pratiques. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2015.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro**: percurso, paradoxos e perspectivas. 1999. 185f. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: A história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. "Escutar os mortos com os olhos". **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 6-30, 2010.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988, 244 p.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017.

CHARTIER, Roger. A nova história cultural existe? In: PESAVENTO, Sandra. **História e linguagens**. Rio de Janeiro: Letras, p. 35. 2006.

CHARTIER, Roger. Literatura e História. **Topoi**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 197-2016, 2000.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CORBIN, Alain. Entrevista concedida a Laurent Vidal. Tradução: Christian Pierre Kasper. **Revista Brasileira de História**, v. 25, n. 49, p. 11-31, 2005.

CORSETTI, Berenice. A construção do cidadão: os conteúdos escolares nas Escolas Públicas do Rio Grande do Sul na Primeira República. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 8, p. 175-192, 2000.

CORSETTI, Berenice. Cultura política positivista e educação no Rio Grande do Sul/Brasil (1889/1930). **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 31, jul./dez., p. 55-69, 2008.

CORSETTI, Berenice; KISTEMACHER; Dilmar; PADILHA, Alessandra Vieira. A política educacional no Rio Grande do Sul e a questão da nacionalização do ensino

(1930/1945). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 23, p. 173-192, set./dez. 2007.

COSTA, Eliezer Raimundo de Sousa. Jornais escolares: prática educativa na Era Vargas. In: JINZENJI, Mônica Yumi; LAGES, Rita Cristina Lima (Org.). **História da Educação**: sujeitos na/da história. 1ª. Ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

COSTA, Marcelo Gomes da; PERELLI, João Marcos; MATARUNA DOS SANTOS, Leonardo J. História da ginástica no Brasil: da concepção e influência militar aos nossos dias. **Navigator**: subsídios para a história marítima do Brasil, v. 12, n. 23, p. 63-75, 2016.

CUNHA, Maria Luiza Oliveira da; MAZO, Janice Zarpellon. A criação dos clubs nas praças públicas da cidade de Porto Alegre (1920-1940). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 32, p. 123-139, 2010.

CUNHA, Maria Luiza Oliveira da; MAZO, Janice Zarpellon. A difusão das práticas corporais nas praças públicas da cidade de Porto Alegre (1920-1940). **Revista da Educação Física** (UEM. Online), v. 26, p. 79-87, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O plano nacional de educação de 1936/1937. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 396-424, jul./dez. 2015.

ERMEL, Tatiane de Freitas. **Arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo**: os edifícios para a escola primária pública no Rio Grande do Sul (1907-1928). 2017. 343f. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. Tradução: Fátima Murad. 1ª ed., 1ª. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Fazer história da educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./ago. 2000.

FEIX, Eneida. **Lazer e Cidade na Porto Alegre do Início do Século XX**: a Institucionalização da Recreação Pública. 2003. 110 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, 2003.

FERREIRA NETO, Amarílio. Escola de Educação Física do Exército (1920-1945): Origem e Projeto Político-Pedagógico. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.).

Pesquisa Histórica na Educação Física. Vol. 3. Espírito Santo: Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1998. p. 69-95.

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da; et al. Panorama da produção brasileira em história do currículo e das disciplinas acadêmicas e escolares (2000-2010): entre a História da Educação e a Sociologia do Currículo. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas/SP, v.13, n.1, p.193-225, jan/abr. 2013.

FORTINI, Archymedes. “Um canguçuense na Praça da Matriz de Porto Alegre”. In: BENTO, Cláudio Moreira. **Revivendo o passado.** Canguçu, s/d, p. 1-3. Disponível em: <http://www.ahimtb.org.br/> Acesso em: 17 de setembro de 2021.

FRAGA, Alex Branco, et. al. Alterações curriculares de uma escola septuagenária: um estudo sobre as grades dos cursos de formação superior em Educação Física da ESEF/UFRGS. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.16, n. esp., p. 61-95, 2010.

GADDIS, John Lewis. **Paisagens da história:** como os historiadores mapeiam o passado. Tradução: Marisa Rocha Motta. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação.** 2 ed. rev. (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor). São Paulo: Cortez, 2001.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros:** verdadeiro, falso e fictício. Tradução: Rosa Freire d’Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução: Maria Betânia Amoroso. Tradução dos poemas: José Paulo Paes. Revisão técnica: Hilário Franco Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GIOLO, Jaime. Estado & Igreja na implementação da República Gaúcha: a educação como base de um acordo de apoio mútuo. **Série-Estudos:** periódico do mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande/MS, n. 27, p. 243-256, jan./jun. 2009.

GOIS JÚNIOR, Edivaldo; FREITAS BATISTA, José Carlos. A introdução da Gymnastica na Escola Normal de São Paulo (1890-1908). **Movimento**, v. 16, n. 3, jul./set., 2010, p. 71-87.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar.** 14ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GONÇALVES, Dilza Pôrto. **A instrução pública, a educação da mulher e a formação de professores nos jornais partidários de Porto Alegre/RS (1869-1937).** 2013. 307f. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GONÇALVES, Dilza Pôrto. A memória sacralizada: da Escola Normal ao Instituto de Educação General Flores da Cunha (1869-1939). In: SOUZA, José Edimar de (Org.). **Escola no Rio Grande do Sul (1889-1950):** ensino, culturas e práticas escolares. Caxias do Sul: Educs, 2020. p. 400-425.

GONDRA, José Gonçalves. Modelo higiênico e forma escolar da educação. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Artes de Civilizar:** medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 161 – 221.

GOODSON, Ivor. **Aprendizagem, Currículo e Política de vida:** obras selecionadas de Ivor F. Goodson. Tradução: Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis: Vozes, 2020.

GOODSON, Ivor. **El cambio en el currículum.** Barcelona: Octaedro, 2000.

GOODSON, Ivor. **School subjects and curriculum change.** Londres: The Falmer, 1993.

GOODSON, Ivor. **The making of curriculum.** Londres: The Falmer, 1995.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990.

GRUNENVALDT, José Tarcísio. O Estado, os Sujeitos Políticos e a Criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos: a História de uma Hegemonia. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). **Pesquisa Histórica na Educação Física.** Vol. 3. Espírito Santo: Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1998. p. 96-123.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço.** Tradução: Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUTIERREZ, Washington. **Histórico da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** 6 maio 1972. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/123456789/471/RV00177.pdf>>. Acesso em: 2021. Folheto explicativo em homenagem à ESEF, pela passagem do seu 32º aniversário.

HONORATO, Tony. A Educação Física na formação de professores normalistas (1897-1921). **Movimento**, v. 21, n. 3, p. 743-757, jul./set. 2015.

HUNT, Lynh. **A nova história cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História.** 5. ed. 2. reimpr., Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2020.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez. 1998.

LERSCH, Inês Martina. **A busca de um ideário urbanístico no início do século XX: Der Städtebau e a Escola de Engenharia de Porto Alegre**. 2014. 420 f. Tese (Doutorado), Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LINHALES, Meily Assbú. **A escola e o esporte: uma história de práticas culturais**. São Paulo: Cortez, 2009. 272 p.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7^o Ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

LUCA, Tania regina. História dos, nos, e por meio dos periódicos. In: PINSKI, Carla. (Org.). **Fontes históricas**. 2^a Ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 111-153.

LUCHESE, Terciane Ângela. Cadências no tempo: celebrações em prol da brasilidade na “Hora do Brasil” (1937-1945). In: SOUZA, José Edimar de (Org.). **Escola no Rio Grande do Sul (1889-1950): ensino, culturas e práticas escolares**. Caxias do Sul: Educs, 2020. p. 217-247.

LYRA, Vanessa Bellani. **A criação da Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul: formação de professoras(es) para a construção do campo (1940-1970)**. 2013. 265f. Tese (Doutorado), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LYRA, Vanessa Bellani; MAZO, Janice Zarpellon. “Os modernos métodos de ensino”: a criação dos cursos intensivos de Educação Física na capital sul-rio-grandense. **Do Corpo: Ciências e Artes**, Caxias do Sul, v.1, n.1, jul/dez. p. 1-13, 2011.

LYRA, Vanessa Bellani; MAZO, Janice Zarpellon. A Escola Superior de Educação Física e o campo da formação de professores do estado sul-rio-grandense: as origens da formação especializada (1869-1929). **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.16, n. esp., p. 37-60, 2010a.

LYRA, Vanessa Bellani; MAZO, Janice Zarpellon. Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul: de um modelo nacional ao protagonismo de um modelo estadual. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados/MG, v. 6, n. 18, p. 40-52, set./dez. 2016.

LYRA, Vanessa Bellani; MAZO, Janice Zarpellon. Nos rastros da memória de um “Mestre de Ginástica”. **Motriz**, v. 16, n. 4, p. 967-976, out./dez. 2010b.

MACHADO, Aline Gomes; ROCHA JUNIOR, Coriolano Pereira. Modernidade, Higienismo e Ginástica em Salvador/BA (1850-1920). **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.e26011, 2020.

MARINHO, Inezil Penna. **Estudo da evolução dos principais sistemas e métodos de Educação Física adotados no Brasil**. Ministério da Educação e Cultura. Universidade Federal de Pelotas. Escola Superior de Educação Física. 1º Simpósio Nacional de docentes de nível superior na área de Ginástica, 1980a.

MARINHO, Inezil Penna. **História Geral da Educação Física**. São Paulo: Cia Brasil Editora, 1956.

MARINHO, Inezil Penna. **Rui Barbosa: Paladino da Educação Física no Brasil**. 2ª Ed. Brasília: Horizonte Editora Limitada, 1980b.

MARINHO, Inezil Penna. **Sistemas e Métodos de Educação Física**. São Paulo, 1953.

MAZO, Janice Zarpellon. **A emergência e a Expansão do Associativismo Desportivo em Porto Alegre (1867-1945):** espaço de representações da identidade cultural brasileira. 2003. 376f. Tese (Doutorado) – Curso de Desporto, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2003.

MAZO, Janice Zarpellon. A nacionalização das associações esportivas em Porto Alegre (1937-1945). **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 43-63, set./dez. 2007.

MAZO, Janice Zarpellon. Memórias da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS): um estudo do período de sua fundação até a federalização (1940-1969). **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.11, n.1, p. 143-167. Jan/abr. 2005.

MAZO, Janice Zarpellon; FROSI, Tiago Oviedo; SILVA, Carolina Fernandes. A Associação Cristã de Moços e a propagação dos esportes em Porto Alegre. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, p. 158-173, 2012.

MAZO, Janice Zarpellon; SILVA, Carolina Fernandes da; LYRA, Vanessa Bellani. As mulheres no cenário do associativismo esportivo em Porto Alegre/RS na transição do século XIX para o XX: alternativas de sociabilidade e lazer para elas. **Licere**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, 2010.

MELO, Victor Andrade de. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: Uma possível história**. 1996. 207f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MICHEL, Caroline Braga. Missão de estudos ao Uruguai: mudanças no sistema de ensino no Rio Grande do Sul (1913-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, e043, 2018.

MICHEL, Caroline Braga; ARRIADA, Eduardo. Viagem educacional ao Uruguai e 1913: impressões dos professores rio-grandenses acerca das escolas de Montevidéu. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 51, jan./abr. 2017, p. 253-270.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; SILVA, Alexandra Lima da. Tão longe, tão perto: escrita de si em relatório de viagens. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, abr. 2011, p. 435-458.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Obras completas de Rui Barbosa**: Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Vol X, 1883, Tomos II e III, 1946 – 1947.

MORENO, Andrea. **Corpo e ginástica num Rio de Janeiro**: mosaico de imagens e textos. 2001. 264f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MORENO, Andrea. A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.37, n. 2, p. 128-135, 2015.

MORENO, Andrea. O Rio de Janeiro e o corpo do homem fluminense: o “não-lugar” da Ginástica Sueca. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 55-68, set. 2003.

MORENO, Andrea; SEGANTINI, Verona Campos; FERNANDES, Gyna de Ávila; JESUS, Luciano Jorge de. “Gesticulação nobre, sympathica e attitude digna”: educação do corpo na formação de professoras (Escola Normal Modelo da Capital, Belo Horizonte, 1906-1930). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 221-242, jan./abr. 2012.

MORO, Vera Luiza; GOMES, Leonardo do Couto; MORAES E SILVA, Marcelo. A Gymnastica na Escola Normal de Curitiba: um olhar aos documentos oficiais (1876-1923). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, e2039, p. 1-8, 2020.

PEIXOTO, Elza. O serviço de recreação operária e o projeto de conformação da classe operária no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, 2008, v.19, n. 1, jan./abr, p. 117-133.

PEREIRA, Ester Liberato. **Configurações sociohistóricas da equitação no Rio Grande do Sul**: uma investigação das redes de interdependência nas práticas esportivas equestres. 2016. 254f. Tese (Doutorado), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PERES, Eliane T. Currículo e práticas escolares da escola primária gaúcha no período da implantação da escola graduada e da institucionalização da modernidade pedagógica (1909-1959). In: GRAZZIOTIN, Luciane; ALMEIDA, Dóris B. (Org.).

Colegios elementares e grupos escolares no Rio Grande do Sul: memórias e cultura escolar. Séculos XIX e XX. São Paulo: Oikos, 2016. p. 30-64.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir:** a escola como oficina da vida – discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública gaúcha (1909 – 1959). 2000. 507f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Fronteiras da História: uma leitura sensível do tempo. SCHÜLLER, Fernando; AXT, Gunter; MACHADO, Juremir (Orgs.) In: **Fronteiras do Pensamento:** retratos de um mundo complexo. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & literatura: uma velha-nova história. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos,** Débats, mis en ligne le 28 janvier 2006. <<http://journals.openedition.org/nuevomundo/1560>>. Acesso em: 2021.

PICCOLI, João Carlos Jaccottet; MAZO, Janice Zarpellon; LYRA, Vanessa Bellani. **Educação Física:** histórias das ideias pedagógicas. Novas Edições Acadêmicas, 2015.

PICOLLI, João Carlos Jaccottet. **Educação Física na escola pública do Rio Grande do Sul:** antecedentes históricos (1857-1984). Pelotas: Editora da UFPEL, 1994.

PRADO, Aurea. **Rio Grande do Sul:** terra e povo. Porto Alegre: Globo, 1964.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação:** o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul. 2006. 429f. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

QUITZAU, Evelise Amgarten. Associativismo ginástico e escotismo no Rio Grande do Sul (1913-1934). **Revista História da Educação,** v. 23, e78376, 2019.

RHEINHEIMER, Juliana Mercedes. **Ensinar e aprender Matemática:** ressonâncias da Escola Nova em um olhar sobre a formação de professores no Instituto de Educação General Flores da Cunha (1940-1955). 2018. 203f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SANTOS, Luciola Licínio C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria & Educação,** v. 2, 1990.

SANTOS, Luciola Licínio C. P. História das disciplinas escolares: outras perspectivas de análise. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 60-68, jul./dez. 1995.

SCHNEIDER, Regina Portella Schneider. **Poli Marcellino Espirito**. Porto Alegre: Editora Martins Livreiro RS, 1986.

SEYFERTH, Giralda. Socialização e etnicidade: a questão escolar teuto-brasileira (1850-1937). **Mana**, v. 23, n. 3, p. 579-607, 2017.

SILVA, Giovanna Camila da. **A Associação Cristã de Moços e experiências de escolarização da Educação Física no Brasil**: sujeitos, ideias e práticas acemistas em circulação. 2017. 237f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SOARES, Carmen Lúcia, et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da Educação no Corpo**: estudo a partir da Ginástica Francesa no século XIX. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia. Notas sobre a educação no corpo. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 43-60, 2000.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!** A História do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). 1994. 288f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SOUZA, José Edimar de. Um modo de compor as formas do ensino primário no Rio Grande do Sul: percursos de um processo. In: SOUZA, José Edimar de (Org.). **Escola no Rio Grande do Sul (1889-1950)**: ensino, culturas e práticas escolares. Caxias do Sul: Educs, 2020. p. 16-53.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos, Educação e Ciência: escola e escolares sob exame. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 33-64, 2006.

STEPHANOU, Maria. Práticas educativas da medicina social: os médicos se fazem educadores. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, n. 2, p. 145-168, set. 1997.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal, e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 3, p. 35 – 57, abr. 1998.

TERRET, Thierry; TESCHE, Leomar. French Gymnastics in Brazil: dissemination, diffusion and relocalization. **The International Journal of the History of Sport**, v. 26, issue 13, 2009.

TRINDADE, Héglio; NOLL, Maria Izabel. **Subsídios para a história do Parlamento Gaúcho (1890-1937)**. Porto Alegre: CORAG, 2005.

TRUSZ, Rodrigo Augusto; NUNES, Alexandre Velly. A evolução dos esportes de combate no currículo do Curso de Educação Física da UFRGS. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 01, p. 179-204, 2007.

VAGO, Tarcísio Mauro. Cultura escolar, cultivo de corpos: *Educação Physica e Gymnastica* como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 121-135, 2000.

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.

VICARI, Paulo Renato; LYRA, Vanessa Bellani; MAZO, Janice Zarpellon. Rede de atores da Educação Física no Rio Grande do Sul: o caso do professor Frederico Guilherme Gaelzer. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n. 35, v. 2, p. 293-303, abr./jun. 2021.

VIGARELLO, Georges; HOLT, Richard. O corpo trabalhado – Ginastas e esportistas no século XIX. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (Orgs.). **História do corpo: da revolução à grande guerra**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 393-478.

VIÑAO FRAGO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, p. 174-210, set./dez. 2008.

WACHS, Felipe et al. Percursos distintos de homens e mulheres na formação superior em Educação Física: um estudo de caso a partir das alterações curriculares dos 70 anos de ESEF/UFRGS. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 203-225, jan./abr. 2014.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola complementar como espaço de formação. **Veritas**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 307-316, jun. 1997.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Instrução Pública e Configurações do Mundo Urbano. **História da Educação**, Pelotas, n. 18, p. 83-95, set. 2005b.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de modernidade e impactos na formação de professores: a realidade brasileira em análise. **Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias**, Lisboa, n. 2, p. 67 – 81, 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 609-634, set./dez. 2005a.

WERNECK, Christianne Luce Gomes. Lazer e Estilo de Vida. In: BURGOS, Míria; PINTO, Leila Mirtes S. (Org.). **Recreação, lazer e estilo de vida no Rio Grande do**

Sul: refletindo sobre algumas ações desenvolvidas na capital gaúcha no período 1926-1978. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002, p. 95-138.

APÊNDICE A - DOCUMENTOS OFICIAIS

PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL			
	NORMATIVA	ORIENTAÇÕES	REFERÊNCIA
1	Acto de 05 de abril de 1869	Manda executar o Regulamento do curso de estudos normais. Cria a Escola Normal de Porto Alegre.	PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL. Acto de 5 de abril de 1869. Regulamento do curso de estudos normaes. Coleção dos actos, regulamentos e instruções expedidos pelo Presidente da província do Rio Grande do Sul no ano de 1869. Porto Alegre, Jornal do Comércio.
2	Lei Provincial n. 1046 de 20 de maio de 1876	Aprova o Regulamento relativo à administração do ensino na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul.	PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL. Lei Provincial n. 1046 de 20 de maio de 1876. Aprova o Regulamento relativo à administração do ensino na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Sancionada pelo então presidente da província de São Pedro do RS, Tristão de Alencar Araripe.
3	Lei Provincial n.º 1.072, de oito de março de 1877a.	Aprova o Regulamento da Escola Normal de Porto Alegre.	PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL. Lei Provincial n.º 1.072, de oito de março de 1877. Aprova o Regulamento da Escola Normal de Porto Alegre. Coleção dos actos, regulamentos e instruções expedidos pelo Presidente da Província do Rio Grande do Sul no ano de 1877. Porto Alegre, Jornal do Comércio.
4	Relatório constando que o Exm. Sr. Conselheiro Tristão de Alencar Araripe, passou a administração da província ao Exm. Sr. Dr. João Dias de Castro.	Relatório com que o Exm. Sr. Conselheiro Tristão de Alencar Araripe passou a administração da província ao Exm. Sr. Dr. João Dias de Castro, 2º vice-presidente, em 5 de fevereiro de 1877.	PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL. Relatório... 5 de fevereiro de 1877. Relatório com que o Exm. Sr. Conselheiro Tristão de Alencar Araripe passou a administração desta província ao Exm. Sr. Dr. João Dias de Castro, 2º vice-presidente, em 5 de fevereiro de 1877. Porto Alegre. Typographia do Jornal do Commercio, 1887b. Instrução Publica. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.
5	Lei Provincial n.º 1.340, de 27 de maio de 1881.	Aprova o Regulamento relativo à administração do ensino na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul.	PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL. Lei Provincial n. 1046 de 27 de maio de 1876. Aprova o Regulamento relativo à administração do ensino na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Sancionada pelo então presidente da província de São Pedro do RS, Tristão de Alencar Araripe.
6	Relatório enviado à Assembleia Legislativa Provincial, em 4 de março de 1881.	Relatório enviado à Assembleia Legislativa Provincial, em 4 de março de 1881.	PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO DO RIO GRANDE DO SUL. Relatório enviado à Assembleia Legislativa Provincial, em 4 de março de 1881. Porto Alegre, publicado como anexo da fala. 1881b.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL			
	NORMATIVA	ORIENTAÇÕES	REFERÊNCIA
7	Decreto Estadual n.º 89, de 2 de fevereiro de 1897.	Dispõe sobre a reformulação do ensino público primário e secundário no estado do Rio Grande do Sul	RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 89, de 02 de fevereiro de 1897. Dispõe sobre a reformulação do ensino público primário e secundário no estado do Rio Grande do Sul. Legislação, Leis, <i>Actos</i> e Decretos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1897a. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
8	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de setembro de 1897.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Julio Prates de Castilhos, na 1ª sessão ordinária da 3ª Legislatura, em 20 de setembro de 1897.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Julio Prates de Castilhos, na 1ª sessão ordinária da 3ª Legislatura. 20 de setembro de 1897. Porto Alegre, Typographia de Cesar Reinhardt. 1897b.
9	Decreto n.º 130, de 22 de janeiro de 1898.	Aprova o regimento Interno das Escolas Elementares do Estado	RIO GRANDE DO SUL. Decreto n.130 de 22 de janeiro de 1898. Aprova o regimento Interno das Escolas Elementares do Estado. In: LEGISLAÇÃO: leis, actos e decretos do governo do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: [s.ns], 1898a. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.
10	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de setembro de 1898.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 2ª sessão ordinária da 3ª Legislatura, em 20 de setembro de 1898.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 2ª sessão ordinária da 3ª Legislatura. 20 de setembro de 1898. Porto Alegre, Oficinas typographicas d'A Federação.1898b.
11	Decreto n.º 239, de 5 de junho de 1899.	Aprova o programa do ensino elementar e complementar	RIO GRANDE DO SUL. Decreto n.º 239, de 5 de junho de 1899. Aprova o programa do ensino elementar e complementar. Leis, <i>Actos</i> e Decretos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1899a. Porto Alegre: Oficina Tipográfica da Livraria Americana.
12	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de setembro de 1899.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 3ª sessão ordinária da 3ª Legislatura, em 20 de setembro de 1899.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 3ª sessão ordinária da 3ª Legislatura. 20 de setembro de 1899. Porto Alegre, Oficinas typographicas d'A Federação. 1899b.

13	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de setembro de 1900.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 4ª sessão ordinária da 3ª Legislatura, em 20 de setembro de 1900.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 4ª sessão ordinária da 3ª Legislatura. 20 de setembro de 1900. Porto Alegre, Oficinas typographicas d'A Federação.
14	Decreto n.º 373, de 14 de março de 1901a.	Institui na capital do Estado um Colégio Distrital	RIO GRANDE DO SUL. Decreto n.º 373 de 14 de março de 1901. Institui na capital do Estado um Colegio Distrital. Porto Alegre: Officina Typographica do Jornal do Commercio, 1901a. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.
15	Decreto n.º 385, de 09 de maio de 1901b.	Aprova o regimento interno dos colégios distritais.	RIO GRANDE DO SUL. Decreto n.º 385, de 09 de maio de 1901. Aprova o regimento interno dos colégios distritais. Leis, Actos e Decretos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1901b. Porto Alegre: Oficina Tipográfica d'A Federação.
16	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de setembro de 1901.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 1ª sessão ordinária da 4ª Legislatura, em 20 de setembro de 1901.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 1ª sessão ordinária da 4ª Legislatura. 20 de setembro de 1901. Porto Alegre, Oficinas typographicas d'A Federação.
17	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de setembro de 1902.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 2ª sessão ordinária da 4ª Legislatura, em 20 de setembro de 1902.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 2ª sessão ordinária da 4ª Legislatura. 20 de setembro de 1902. Porto Alegre, Oficinas typographicas d'A Federação.
18	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de setembro de 1903.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 3ª sessão ordinária da 4ª Legislatura, em 20 de setembro de 1903.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 3ª sessão ordinária da 4ª Legislatura. 20 de setembro de 1903. Porto Alegre, Oficinas typographicas d'A Federação.
19	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 1ª	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 1ª sessão ordinária da 5ª Legislatura. 20 de setembro de 1905. Porto Alegre, Oficinas typographicas

	20 de setembro de 1905.	sessão ordinária da 5ª Legislatura, em 20 de setembro de 1905.	d'A Federação.
20	Decreto n.º 874, de 28 de fevereiro de 1906.	Reorganiza o serviço de instrução pública do estado.	RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 874 de 28 de fevereiro de 1906. Reorganiza o serviço de instrução pública do estado. Porto Alegre: Officina Typographica do Jornal do Commercio, 1906a. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.
21	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de setembro de 1906b.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 2ª sessão ordinária da 5ª Legislatura, em 20 de setembro de 1906.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 2ª sessão ordinária da 5ª Legislatura. 20 de setembro de 1906. Porto Alegre, Officinas typographicas d'A Federação. 1906b.
22	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de setembro de 1907.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 3ª sessão ordinária da 5ª Legislatura, em 20 de setembro de 1907.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 3ª sessão ordinária da 5ª Legislatura. 20 de setembro de 1907. Porto Alegre, Officinas typographicas d'A Federação.
23	Relatório apresentado ao Sr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 08 de setembro de 1908.	Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 08 de setembro de 1908.	RIO GRANDE DO SUL. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior. 08 de setembro de 1908. Porto Alegre, Officinas graphicas da Livraria do Globo, 1908.
24	Decreto n.º 1.479, de 26 de maio de 1909.	Modifica o programa do ensino complementar e cria os colégios elementares no estado.	RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 1479 de 26 de maio de 1909. Modifica o programma do ensino complementar e crea collegios elementares no estado. Leis, decretos e actos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1909. Porto Alegre: Officina da Livraria de Carlos Echenique, 1910a.
25	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de setembro de 1909.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Carlos Barbosa Gonçalves, na 1ª sessão ordinária da 6ª Legislatura, em 20 de setembro de 1909.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Carlos Barbosa Gonçalves, na 1ª sessão ordinária da 6ª Legislatura. 20 de setembro de 1909. Porto Alegre, Officinas Graphicas da Livraria do Globo, 1909b.

26	Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 08 de setembro de 1909.	Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 08 de setembro de 1909.	RIO GRANDE DO SUL. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior. 08 de setembro de 1909. Porto Alegre, Officinas typographica da Livraria Universal de Carlos Echenique, 1909c.
27	Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 08 de setembro de 1910.	Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 08 de setembro de 1910.	RIO GRANDE DO SUL. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior. 08 de setembro de 1910. Porto Alegre, Typographia da Livraria Universal de Carlos Echenique, 1910.
28	Relatório apresentado ao Sr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 1911.	Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 1911a.	RIO GRANDE DO SUL. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, Presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior. 1911. Porto Alegre, Typographia da Livraria Universal de Carlos Echenique, 1911a.
29	Decreto n.º 1746, de 24 de junho de 1911.	Extingue a Inspectoria Geral de Instrução Publica e constitue da respectiva Secretaria uma nova directoria para a Repartição Central, com a denominação de 3.	RIO GRANDE DO SUL. Decreto n.º 1746, de 24 de junho de 1911. Extingue a Inspectoria Geral de Instrução Publica e constitue da respectiva Secretaria uma nova directoria para a Repartição Central, com a denominação de 3. Leis, decretos e actos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1911b. Porto Alegre: Officina Typographica Livraria do estado, 1912.
30	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de setembro de 1911.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Carlos Barbosa Gonçalves, na 3ª sessão ordinária da 6ª Legislatura, em 20 de setembro de 1911.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Carlos Barbosa Gonçalves, na 3ª sessão ordinária da 6ª Legislatura. 20 de setembro de 1911. Porto Alegre, Officinas Graphicas da Livraria do Globo. 1911c.

31	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de setembro de 1913.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 1ª sessão ordinária da 7ª Legislatura, em 20 de setembro de 1913.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 1ª sessão ordinária da 7ª Legislatura. 20 de setembro de 1913a. Porto Alegre, Oficinas typographicas d'A Federação.
32	Relatório apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, Presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 1913.	Relatório apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, Presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 1913.	RIO GRANDE DO SUL. Relatório apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, Presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior. 1913. Porto Alegre, Oficinas Graphica da Livraria do Globo, 1913b.
33	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de setembro de 1914.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 1ª sessão ordinária da 8ª Legislatura, em 20 de setembro de 1914.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 1ª sessão ordinária da 8ª Legislatura. 20 de setembro de 1914. Porto Alegre, Oficinas typographicas d'A Federação.
34	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de outubro de 1915.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do Rio Grande do Sul pelo vice presidente em exercício General Salvador Ayres Pinheiro Machado, na 1ª sessão ordinária da 9ª Legislatura, em 20 de outubro de 1915.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo vice presidente em exercício General Salvador Ayres Pinheiro Machado, na 1ª sessão ordinária da 9ª Legislatura. 20 de outubro de 1915. Porto Alegre, Oficinas typographicas d'A Federação.
35	Relatório apresentado ao General Salvador Ayres Pinheiro Machado, vice-presidente em exercício do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 8 de setembro de 1916.	Relatório apresentado ao General Salvador Ayres Pinheiro Machado, vice-presidente em exercício do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 8 de setembro de 1916.	RIO GRANDE DO SUL. Relatório apresentado ao General Salvador Ayres Pinheiro Machado, vice-presidente em exercício do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior. 1916a. II volume. Porto Alegre, Oficinas Graphica da "A Federação" 1916a.

36	Decreto n.º 2.224, de 29 de novembro de 1916.	Provê sobre o ensino elementar e complementar ministrado pelo estado.	RIO GRANDE DO SUL. Decreto n.º 2.224, de 29 de novembro de 1916. Provê sobre o ensino elementar e complementar ministrado pelo estado. Leis, decretos e actos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1916b. Porto Alegre: Oficina Tipográfica d'A Federação.
37	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de outubro de 1917.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 1ª sessão ordinária da 8ª Legislatura, em 20 de setembro de 1917.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 1ª sessão ordinária da 8ª Legislatura. 20 de setembro de 1917. Porto Alegre, Oficinas graphics d'A Federação.
38	Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de setembro de 1918.	Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 2ª sessão ordinária da 8ª Legislatura, em 20 de setembro de 1918.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 2ª sessão ordinária da 8ª Legislatura. 20 de setembro de 1918. Porto Alegre, Oficinas graphics d'A Federação.
39	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de outubro de 1920.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 4ª sessão ordinária da 8ª Legislatura, em 20 de setembro de 1920.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 4ª sessão ordinária da 8ª Legislatura. 20 de setembro de 1920. Porto Alegre, Oficinas graphics d'A Federação.
40	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de outubro de 1921.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 1ª sessão ordinária da 9ª Legislatura, em 20 de setembro de 1921.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 1ª sessão ordinária da 9ª Legislatura. 20 de setembro de 1921. Porto Alegre, Oficinas graphics d'A Federação.
41	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de outubro de 1922.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 2ª sessão ordinária da 9ª Legislatura, em 20 de setembro de 1922.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 2ª sessão ordinária da 9ª Legislatura. 20 de setembro de 1922a. Porto Alegre, Oficinas graphics d'A Federação.

42	Relatório apresentado ao Ex. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio A. Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 4 de setembro de 1922.	Relatório apresentado ao Ex. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio A. Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 4 de setembro de 1922.	RIO GRANDE DO SUL. Relatório apresentado ao Ex. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio A. Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior. 1922b. II volume. Porto Alegre, Oficinas Graphica d'A Federação, 1922b.
43	Relatório apresentado ao Ex. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio A. Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 4 de setembro de 1922. Volume I.	Relatório apresentado ao Ex. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio A. Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 4 de setembro de 1922. Volume I.	RIO GRANDE DO SUL. Relatório apresentado ao Ex. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio A. Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior. 1922c. I volume. Porto Alegre, Oficinas Graphica d'A Federação, 1922c.
44	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de outubro de 1923.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 3ª sessão ordinária da 9ª Legislatura, em 29 de novembro de 1923.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 3ª sessão ordinária da 9ª Legislatura. 23 de novembro de 1923. Porto Alegre, Oficinas graphics d'A Federação.
45	Relatório apresentado ao Ex. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio A. Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 6 de setembro de 1924. Volume I.	Relatório apresentado ao Ex. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio A. Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 6 de setembro de 1924. Volume I.	RIO GRANDE DO SUL. Relatório apresentado ao Ex. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protasio A. Alves, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior. 1924a. I volume. Porto Alegre, Oficinas Graphica d'A Federação, 1924a.

46	Mensagem apresentada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 25 de outubro de 1924.	Mensagem apresentada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 4ª sessão ordinária da 9ª Legislatura, em 25 de outubro de 1924.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem apresentada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 4ª sessão ordinária da 9ª Legislatura. 25 de outubro de 1924b. Porto Alegre, Oficinas graphics d'A Federação.
47	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 22 de setembro de 1925.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 1ª sessão ordinária da 10ª Legislatura, em 22 de setembro de 1925.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 1ª sessão ordinária da 10ª Legislatura. 22 de setembro de 1925. Porto Alegre, Oficinas graphics d'A Federação.
48	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 23 de setembro de 1926.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 2ª sessão ordinária da 10ª Legislatura, em 23 de setembro de 1926.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 2ª sessão ordinária da 10ª Legislatura. 23 de setembro de 1926. Porto Alegre, Oficinas graphics d'A Federação.
49	Decreto n.º 3.898, de 4 de outubro de 1927.	Expede novo regulamento da Instrução Pública.	RIO GRANDE DO SUL. Decreto n.º 3.898, de 4 de outubro de 1927. Expede novo regulamento da Instrução Pública. Leis, decretos e actos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1927a. Porto Alegre: Oficina Tipográfica d'A Federação.
50	Decreto n.º 3.903, de 14 de outubro de 1927.	Aprova o regimento interno dos estabelecimentos de ensino público do estado.	RIO GRANDE DO SUL. Decreto n.º 3.903 de 14 de outubro de 1927. Aprova o regimento interno dos estabelecimentos de ensino público do estado. Leis, decretos e actos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1927b. Porto Alegre: Oficina Tipográfica d'A Federação.
51	Decreto n.º 3.975, de 28 de dezembro de 1927.	Aprova o programa para o concurso dos candidatos ao magistério público.	RIO GRANDE DO SUL. Decreto n.º 3.975 de 28 de dezembro de 1927. Aprova o programa para o concurso dos candidatos ao magistério público. Leis, decretos e actos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1927c. Porto Alegre: Livraria Americana.
52	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de setembro de 1928.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Getúlio Vargas, na 4ª sessão ordinária da 10ª Legislatura, em 20 de setembro de 1928.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Getúlio Vargas, na 4ª sessão ordinária da 10ª Legislatura. 20 de setembro de 1928a. Porto Alegre, Oficinas graphics d'A Federação.

53	Relatório apresentado a Getulio Vargas, Presidente do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Oswaldo Aranha, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, agosto de 1928.	Relatório apresentado Dr. Getulio Vargas, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Oswaldo Aranha, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior, em 25 de agosto de 1928. I Volume	RIO GRANDE DO SUL. Relatório apresentado Dr. Getulio Vargas, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Oswaldo Aranha, Secretario de Estado dos Negocios do Interior e Exterior. 25 de agosto de 1928. I Volume. Porto Alegre, Officinas Graphica d'A Federação, 1928b.
54	N.º 105/3, de 11 de janeiro de 1928.	Programa dos Colégios Elementares do estado do Rio Grande do Sul.	RIO GRANDE DO SUL. N.º 105/3, de 11 de janeiro de 1928. Programa dos Colégios Elementares do estado do Rio Grande do Sul. Leis, decretos e actos do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1928c. Porto Alegre: Livraria Americana.
55	Decreto n.º 4.258, de 21 de janeiro de 1929.	Aprova o Regulamento da Diretoria Geral da Instrução Pública.	RIO GRANDE DO SUL. Decreto n.º 4.258, de 21 de janeiro de 1929. Aprova o Regulamento da Diretoria Geral da Instrução Pública. In: LEGISLAÇÃO: leis, actos e decretos do governo do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: [s.n.], 1929a.
56	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de setembro de 1929.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Getúlio Vargas, na 1ª sessão ordinária da 11ª Legislatura, em 20 de setembro de 1929.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Getúlio Vargas, na 1ª sessão ordinária da 11ª Legislatura. 20 de setembro de 1929b. Porto Alegre, Officinas graphics d'A Federação.
57	Decreto-Lei n.º 4.277, de 13 de março de 1929.	Provê sobre o ensino Normal e Complementar do estado.	RIO GRANDE DO SUL. Decreto-Lei n.º 4.277, de 13 de março de 1929. Provê sobre o ensino Normal e Complementar do estado. In: LEGISLAÇÃO: leis, actos e decretos do governo do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: [s.n.], 1929c. Documento do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.
58	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul, em 20 de setembro de 1930.	Mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Getúlio Vargas, na 2ª sessão ordinária da 11ª Legislatura, em 20 de setembro de 1930.	RIO GRANDE DO SUL. Mensagem enviada à Assembléa dos Representantes do estado do Rio Grande do Sul pelo Presidente Getúlio Vargas, na 2ª sessão ordinária da 11ª Legislatura. 20 de setembro de 1930. Porto Alegre, Officinas graphics d'A Federação.
59	Decreto n. 7.684 de 9 de janeiro de 1939.	Transforma a Escola Normal Gal. Flores da Cunha, com os estabelecimentos anexos, em Instituto de Educação, dispõe sobre a formação geral e profissional de professores primários, especializados e administradores escolares e dá outras providências.	RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 7.684 de 9 de janeiro de 1939. Transforma a Escola Normal Gal. Flores da Cunha, com os estabelecimentos anexos, em Instituto de Educação, dispõe sobre a formação geral e profissional de professores primários, especializados e administradores escolares e dá outras providências. 1939.

60	Decreto n. 7.929, de 30 de agosto de 1939.	Aprova o Regimento Interno das escolas primárias do Rio Grande do Sul.	RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 7.929, de 30 de agosto de 1939. Revista do Ensino do estado do Rio Grande do Sul. Órgão de divulgação sob patrocínio da Secretaria da Educação e Saúde Pública do estado do Rio Grande do Sul. 1939a. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99798 Acesso em: 2021.
61	Decreto n. 8.020 de 29 de novembro de 1939.	Aprova o programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do Estado.	RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 8.020 de 29 de novembro de 1939. Secretaria de Educação e Cultura. Coletânea de Atos Oficiais, v. II. Porto Alegre, 1957.
62	Decreto-Lei n.º 31, de 06 de setembro de 1940.	Desmembrou a então denominada “Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública” em Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul e Departamento Estadual de Saúde.	RIO GRANDE DO SUL. Decreto-lei n. 31 de 06 de setembro de 1940. Desmembra a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul e Departamento Estadual de Saúde. p. 289-291, 1940.
63	Decreto n.º 578, de 22 de julho de 1942.	Organiza a Secretaria de Educação e Cultura (SEC), do estado do Rio Grande do Sul.	RIO GRANDE DO SUL. Decreto n.º 578, de 22 de julho de 1942. Organiza a Secretaria de Educação e Cultura do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Gráfica da imprensa oficial, 1942.
64	Portaria n.º. 953, de 27 de julho de 1942. Secretaria de Educação e Cultura (RS)	Portaria n.º. 953 da Secretaria de Educação e Cultura (RS) assinada pelo Secretário José Pereira Coelho de Souza dispondendo sobre o uso de calção para as mulheres na prática de atividades físicas. Informa sobre a orientação do diretor do Departamento de Educação Física, Olavo Amaro da Silveira, sobre o uso de traje comum nos Grupos Escolares e saia tipo calção nas Escolas de Formação de Professoras.	RIO GRANDE DO SUL. Portaria n.º. 953 da Secretaria de Educação e Cultura. Dispõe sobre o uso de calção para as mulheres na prática de atividades físicas. Informa sobre a orientação do diretor do Departamento de Educação Física, Olavo Amaro da Silveira, sobre o uso de traje comum nos Grupos Escolares e saia tipo calção nas Escolas de Formação de Professoras. Porto Alegre, 27 de julho de 1942.
65	Decreto-Lei n.º 246, de 13 de outubro de 1942.	Alterou o Decreto n.º 578, de 22 de julho de 1942.	RIO GRANDE DO SUL. Decreto-Lei n.º 246, de 13 de outubro de 1942. Altera o disposto no Decreto n.º 578, de 22 de julho de 1942. Porto Alegre, Gráfica da imprensa oficial, 1942.
66	Decreto n.º 794 de 17 de junho de 1943.	Aprova o regimento interno do Departamento de Educação Primária e Normal. (Acervo do Centro de Documentação da 5ª D.E.- Pelotas).	RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 794 de 17 de junho de 1943. Aprova o regimento interno do Departamento de Educação Primária e Normal. Porto Alegre, 1943a.

67	Decreto n.º 775 A, de 15 de maio de 1943	Aprova os Regulamentos do Instituto de Educação e das Escolas Normais Rurais e manda aplicá-los respectivamente, às escolas de formação de professores primários e de professores primários rurais.	RIO GRANDE DO SUL. Decreto n.º 775 A, de 15 de maio de 1943. Aprova os Regulamentos do Instituto de Educação e das Escolas Normais Rurais e manda aplicá-los respectivamente, às escolas de formação de professores primários e de professores primários rurais. 1943b. Diário Oficial, Porto Alegre, 1943b. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105576 Acesso em: 2021.
68	Decreto n.º 811, de 2 de agosto de 1943.	Aprova o Regimento Interno do Departamento de Educação Física (DEEF).	RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 811 de 2 de agosto de 1943. Aprova o Regimento Interno do Departamento de Educação Física. Diário Oficial do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 5 de agosto de 1943c.
69	Relatório do General Osvaldo Cordeiro de Farias, ao Presidente, Getúlio Dornelles Vargas, durante o período de 1938-1943.	Relatório do General Osvaldo Cordeiro de Farias, ao Presidente do Estado, Getúlio Dornelles Vargas, durante o período de 1938-1943.	RIO GRANDE DO SUL. Relatório do General Osvaldo Cordeiro de Farias, Interventor Federal do Rio Grande do Sul, ao Presidente do Estado, Getúlio Dornelles Vargas, durante o período de 1938-1943. Porto Alegre: Oficinas Gráficas da Imprensa Oficial, 1943d.
70	Decreto n.º 998, de 13 de março de 1944.	Torna sem efeito o Regulamento da Escola de Educação Física, de que trata o Decreto n.º 894 de 13 de dezembro de 1943, e aprova o Regulamento que com este baixa.	RIO GRANDE DO SUL. Decreto n.º 998, de 13 de março de 1944. Torna sem efeito o Regulamento da Escola de Educação Física, de que trata o Decreto n.º 894 de 13 de dezembro de 1943, e aprova o Regulamento que com este baixa. Porto Alegre, Diário Oficial do estado do Rio Grande do Sul, 27 de março de 1944.
71	Parecer n.º 185, de 12 de agosto de 1960.	Regimento Interno da Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul.	RIO GRANDE DO SUL. Parecer n.º 185, de 12 de agosto de 1960. Regimento Interno da Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul. Diário Oficial do estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 12 de agosto de 1960.
BRASIL			
	NORMATIVA	ORIENTAÇÕES	REFERÊNCIA
72	Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1934.	Prevê a organização democrática à Nação.	BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Presidência da República. Rio de Janeiro, sala das sessões da Assembléia Nacional Constituinte, 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm . Acesso em: 2021.

73	Lei n. 174 de 6 de janeiro de 1936	Organiza o Conselho Nacional de Educação.	BRASIL. Lei n. 174 de 6 de janeiro de 1936. Organiza o Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, seção 1, p. 1042, 14 jan. 1936. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-174-6-janeiro-1936-556088-publicacaooriginal-75752-pl.html . Acesso em: 2021.
74	Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937.	Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Cria Divisão de Educação Física (DEF), vinculada ao Ministério da Educação e Saúde (MES).	BRASIL. Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, seção 1, p. 1210, 15 jan. 1937a. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html >. Acesso em: 2021.
75	Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 1937.	Estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Educação Física, a todos os níveis e graus de ensino.	BRASIL. Constituição Federal de 1937. 1937b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm >. Acesso em: 2021.
76	Decreto-Lei n.º 1.212, de 17 de abril de 1939.	Dispõe sobre a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos.	BRASIL. Decreto n. 1212 de 17 de abril de 1939. Dispõe sobre a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, seção 1, p. 49, 17 abr. 1939. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-norma-pe.html >. Acesso em: 2021.
77	Decreto-Lei n.º 3.199, de 14 de abril de 1941a.	Estabelece as bases de organização dos desportos em todo país.	BRASIL. Decreto-Lei n. 3.199, de 14 de abril de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. 1941a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del3199.htm >. Acesso em: 2021.
78	Decreto n.º 7.219, de 27 de maio de 1941b.	Concede autorização para funcionamento da Escola Superior de Educação Física, com sede em Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul.	BRASIL. Decreto n.º 7.219, de 27 de maio de 1941. Concede autorização para funcionamento da Escola Superior de Educação Física, com sede em Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro, 27 de maio de 1941b.
79	Decreto n.º 15.582, de 16 de maio de 1944.	Concede reconhecimento a diversos cursos da Escola Superior de Educação Física de Porto Alegre.	BRASIL. Decreto n.º 15.582, de 16 de maio de 1944. Concede reconhecimento a diversos cursos da Escola Superior de Educação Física de Porto Alegre. Rio de Janeiro, 16 de maio de 1944.
80	Decreto-Lei n.º 8.270, de 3 de dezembro de 1945.	Altera disposições do Decreto-Lei n.º 1.212, de 17 de abril de 1939.	BRASIL. Decreto-Lei n.º 8.270, de 3 de dezembro de 1945. Altera disposições do Decreto-Lei n.º 1.212, de 17 de abril de 1939. Diário Oficial da União. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html >. Acesso em: 2021.

81	Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946	Expede a Lei Orgânica do Ensino Normal	BRASIL. Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Expede a Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da União. Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html >. Acesso em: 2021.
82	Decreto-Lei n.º 9.193, de 23 de Abril de 1946.	Estende aos alunos diplomados em 1940 pelo Curso Normal de Educação Física, na Escola de Educação Física do estado do Rio Grande do Sul, as regalias de Licenciados em Educação Física.	BRASIL. Decreto-Lei n.º 9.193, de 23 de Abril de 1946. Estende aos alunos diplomados em 1940 pelo Curso Normal de Educação Física, na Escola de Educação Física do estado do Rio Grande do Sul, as regalias de Licenciados em Educação Física. Rio de Janeiro, 1946.
83	Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dezembro de 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html . Acesso em: 2021.

APÊNDICE B - PROGRAMAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) PRIMÁRIAS(OS) NO RIO GRANDE DO SUL (1869 A 1955)

1869	1877	1881	1899
Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (Acto de 05 abril de 1869)	Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (Lei Provincial n.º 1.072 de 8 de março de 1877)	Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (Lei Provincial n.º 1.340, de 27 de maio de 1881)	Colégios Distritais (Decreto n.º 239, de 5 de junho de 1899)
<ul style="list-style-type: none"> - Regras de calligraphia. - Grammatica nacional explicada. - Geographia geral, especialmente do Brasil e da Província. - Arithmetica e algebra até equações do 2º grão. - Desenho linear. - Cathecismo, Historia Sagrada e da Igreja. - Grammatica nacional analysada. - Noções elementares de geometria e escripturação mercantil. - Historia geral, especialmente a do Brasil e da Província. - Pedagogia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grammatica philosophica nas suas applicações a lingua portuguesa; analyse e regencia em classicos, tanto prosadores, como poetas; historia e litteratura desta lingua; elementos de rhetorica. - Pedagogia, comprehendendo sua historia, suas divisões e applicações praticas. - Arithmetica, Algebra até equações de 2º gráo e geometria plana, com applicações praticas. - Geographia, cosmographia e historia, particularmente a patria. - Noções de physica e chimica, elementos de historia natural, com applicações praticas. - Estudo da lingua franseza. - Desenho linear, figurado, de paisagem, topographico e de architectura; calligrafia. - Musica vocal e canto. - Gymnastica, esgrima e exercicios militares. 	<p><i>Curso Preparatório</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura expressiva, orthographia, grammatica nacional pratica, redacção. - Arithmetica, systema métrico, noções elementares de geometria, avaliação de areas e volumes (problemas). - Noções geraes de geographia, geographia da Província e Brazil, uso dos mappas, elementos da historia do Brazil. - Desenho linear, calligraphia – Na aula de meninas ensinar-se-hão tambem trabalhos de agulha, com preferencia a costura usual. <p><i>Curso Normal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Portuguez (grammatica philosophia applicada à lingua portugueza, composição portugueza). - Arithmetica, álgebra até equações do 2º grao e geometria com applicações praticas, noções geraes de mecanica. - Pedagogia, comprehendendo sua historia, suas divisões e applicações praticas, e principios de direito natural. - Geographia, noções geraes de historia universal e mythologia, historia do Brazil. - Cosmographia, elementos de sciencias naturaes e noções de agricultura. - Francez - Allemão. Aula. – Desenho de paisagem e noções de perspectiva. 	<p><i>Cursos Complementar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Portuguez - Arithmetica - Algebra - Geometria (plana e no espaço) - Trigonometria - Geographia - Geographia (geral) - Cosmographia - Historia (da pátria, antiga e media, moderna) - Francez - Physica e Chimica - Historia natural - Desenho e Calligraphia - Direito patrio - Musica - Gymnastica

1906	1909	1916
Escolas Complementares (Decreto n.º 874, de 28 de fevereiro de 1906)	Escola Complementar de Porto Alegre (Decreto n.º 1.479, de 26 de maio de 1909)	Escola Complementar de Porto Alegre (Decreto n.º 2.224, de 29 de novembro de 1916.)
<p><i>Cursos Complementares</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Portuguez - Francez - Allemão - Geographia - Historia - Pedagogia - Noções de Direito Patrio - Arithmetica - Algebra - Geometria e Trigonometria - Physica, Noções de Mechanica - Chimica - Historia natural - Desenho - Musica 	<p><i>Curso Complementar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Portuguez (grammatica, redacção e composiçãõ). - Francez (regras essenciaes da grammatica estudadas praticamente, traducção e exercicios de conversaçãõ). - Geographia (geral, chorographia do Brazil e cosmografia). - Historia (universal e especialmente do Brazil). - Mathematica (arithmetica, estudo completo; álgebra até equações do 2º grao inclusive; geometria a tres dimensões). - Direito pátrio (acções de direito constitucional da Uniãõ e do Estado). - Sciencias (elementos de sciencias physico-chimicas e de historia natural com applicaçãõ às industrias e á agricultura). - Pedagogia (sua historia, educaçãõ physica, intellectual e moral, methodologia e pratica do ensino; Escripuraçãõ mercantil; Noções de hygiene; Trabalhos manuaes; Desenho e musica; Gymnastica Sueca) 	<p><i>Curso Complementar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Portuguez - Francez - Geographia e Historia - Pedagogia, Direito Patrio - Licções praticas de Pedagogia - Physica, Chimica e Sciencias - Arithmetica, Algebra, Geometria - Desenho - Musica - Escripuraçãõ Mercantil - Trabalhos Manuaes - Gymnastica Sueca

1927	1929	1943
Escola Complementar de Porto Alegre (Decreto n.º 3.898, de 4 de outubro de 1927)	Escola Normal de Porto Alegre e Escolas Complementares (Decreto n.º 4.277, em 13 de março de 1929)	Instituto de Educação General Flores da Cunha, Escolas Normais comuns e Escolas Normais Rurais (Decreto n.º 775 A, de 15 de maio de 1943)
<p><i>Curso Complementar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Portuguez - Francez - Geographia - Historia - Mathematica - Ensino Civico - Noções de direito patrio - Economia domestica - Litteratura nacional - Sciencias naturaes com applicação á agricultura e pecuária - Pedagogia - Escripuração mercantil - Hygiene em suas relações com a escola - Trabalhos manuaes (desenho, musica) - Gymnastica 	<p><i>Curso Complementar (3 anos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Português - Francês - Arithmetica, Algebra e Geometria com desenho linear - Geographia Geral, Chorographia do Brasil, Cosmographia - Desenho figurado - Historia Geral do Brasil e Ensino Civico - Sciencias (Physica, Chimica e Historia Natural e Noções de Hygiene) - Economia Domestica - Musica e Canto Côral - Trabalhos Manuaes (Masculino e feminino) - Educação Physica - Pedagogia e Pratica profissional <p><i>Curso Normal ou Aperfeiçoamento (2 anos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Litteratura Vernacula, especialmente do Brasil - Algebra e geometria - Pedagogia, Didactica e Legislação do Ensino - Historia da Civilisação e da America - Psychologia Experimental aplicada á Educação - Hygiene Geral, Hygiene Escolar e Puericultura - Historia e Educação - Educação Physica 	<p><i>Curso de Formação de Professores Primários</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Psicologia da criança e Psicologia Educacional - Biologia Educacional e Higiene Escolar - Sociologia Geral e Educacional - Estatística aplicada à educação - Didática e Prática da Educação Primária - Filosofia da Educação e Ética Educacional - História da Educação <p>- No plano de atividades do curso de formação de professores primários constarão ainda a prática de educação física e de canto orfeônico.</p>

1946		1955
Escolas Normais Regionais, Escolas Normais e Institutos de Educação (Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei n.º 8.530 de 2 de janeiro de 1946)		Escolas Normais Regionais, Escolas Normais e Institutos de Educação (Acervo da Associação dos Ex-alunos do Instituto de Educação General Flores da Cunha (RHEINHEIMER, 2018, p. 80))
<p><i>Curso de Regentes de Ensino Primário</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Português - Matemática - História do Brasil - Geografia geral e do Brasil - Noções de Higiene - Ciências naturais - Noções de anatomia e fisiologia humanas - Psicologia e pedagogia - Desenho e caligrafia - Didática e prática de ensino - Canto orfeônico - Trabalho manuais, economia doméstica e atividades econômicas da região - Educação Física, recreação e jogos. 	<p><i>Curso de Formação de Professores Primários (3 anos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Português - Biologia educacional - Psicologia educacional - Matemática - Sociologia educacional - Física e química - Higiene, educação sanitária e puericultura - História e filosofia da educação - Anatomia e fisiologia humanas - Metodologia do ensino primário - Música e canto - Desenho e artes aplicadas - Educação Física, recreação e jogos - Prática do ensino <p><i>Curso de Formação de Professores Primários (3 anos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Português - Psicologia educacional - Matemática - Fundamentos sociais da educação - Biologia educacional (anatomia, fisiologia e higiene) - Puericultura e educação sanitária - Psicologia educacional (noções de psicologia da criança e fundamentos psicológicos da educação) - Metodologia do ensino primário - Prática de ensino - Desenho e artes aplicadas - Música e Canto - Educação Física, recreação e jogos. 	<p><i>Curso de Formação de Professores Primários (3 anos)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Português - Literatura - Matemática - Estatística Aplicada à Educação - Psicologia Educacional - História geral - Biologia Educacional - História da Educação - Física e Química - Higiene e Educação Sanitária - Filosofia da Educação - Anatomia e Fisiologia Humana - Iniciação à Educação - Sociologia Geral - Sociologia Educacional - Psicologia Geral - Didática - Desenho e Artes Aplicadas - Prática da Educação Primária - Música e Canto - Educação Física, Recreação e Jogos - Arte Coreográfica

