

## Artigo de Revisão

**Educação Física e Arte: reflexões acerca de suas origens na escola**

Lívia Tenorio Brasileiro

*Departamento de Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, Brasil*

**Resumo:** O texto tem como objetivo refletir sobre a origem do ensino da educação física e da arte (educação artística) na escola, considerando, para tanto, o período dos anos finais do século XIX e início do século XX. Como estas áreas foram inseridas na escola? Quando elas são chamadas a fazer parte do processo educacional? Que tensões são colocadas nesse processo? Acompanhando a reflexão de [Vago](#) (2002), como se dá o enraizamento destas áreas no espaço escolar?

**Palavras-chave:** Escola. Arte. Educação Física.

*Physical Education and Art: reflections about its origins in the school*

**Abstract:** The text has as objective to reflect about the origin of physical education and art (art education) in the school, considering the period of the late nineteenth and early twentieth century. How these areas are included in the school? When they are called to be part of the educational process? What are the tensions present in this process? Following the reflection of [Vago](#) (2002), as was the root these areas at school?

**Key Words:** School. Art. Physical Education.

**Introdução: Áreas sob suspeita**

Em um diálogo entre alunos podemos observar:

- Você vai à escola hoje?
- Sim vou, por quê? Você não vai?
- Não sei, hoje tem aula de arte.
- E eu, que tenho de fazer educação física!

Arte e educação física na escola, percursos parecidos, histórias similares de inserção na escola, compreensões aproximadas por parte de alunos e professores. É aula? Tem aula? Faz aula? Essas áreas de conhecimento, consideradas uns 'patinhos feios' na escola, continuam vivendo dias de muitas explicações, dias em que dizer "somos componentes curriculares" ainda significa justificar qual o papel das mesmas na formação dos alunos/as. Nossas áreas de conhecimento têm em comum lidar com o corpo em sua expressão menos reconhecida, para além da expressão oral e escrita, nisso que se expressa/vive corporalmente. É preciso fazer, experimentar, tocar, sentir, apreciar para então apreender.

[Bakhtin](#) (1997, p. 38) ajuda-nos a entender que a palavra é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana, apontando que "todas as manifestações da criação ideológica - todos os signos não verbais - banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente

isoladas nem totalmente separadas dele"<sup>1</sup>. Dando-nos pistas de que

Isso não significa, obviamente, que a palavra possa suplantiar qualquer outro signo ideológico. Nenhum dos signos ideológicos específicos, fundamentais, é inteiramente substituível por palavras. É impossível, em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica. Um ritual religioso não pode ser inteiramente substituído por palavras. Nem sequer existe um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano. Negar isso conduz ao racionalismo e ao simplismo mais grosseiros [...] ([BAKHTIN](#), 1997, p. 38).

A escola, 'lugar da palavra', vem se consolidando pela ordem do 'ler-escrever-contar'. Hoje, arte e educação física são reconhecidas como componentes curriculares integrantes da Educação Básica Nacional, sendo apresentados na Lei 9394/1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Capítulo II - Da Educação Básica:

<sup>1</sup> Para [Miotello](#) (2005, p. 170) se poderia caracterizar a ideologia, da perspectiva bakhtiniana, como "a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais do homem". Signo é compreendido como atos de compreensão e de interpretação, sendo todo signo ideológico. Miotello aponta que "objetos materiais do mundo recebem função no conjunto da vida social, advindos de um grupo organizado no decorrer de suas relações sociais, e passam a significar além de suas próprias particularidades materiais. Uma camiseta na qual se pinta um escudo de um time de futebol é muito mais que uma camiseta. E se for assinada pelo craque de futebol que a usa, incorpora mais valor ainda. Temos aqui o que Bakhtin chama de signo".

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II - maior de trinta anos de idade;

III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV - amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V - que tenha prole [...] ([BRASIL](#), 1996).

Como estas áreas foram inseridas na escola? Quando elas são chamadas a fazer parte do processo educacional? Que tensões são colocadas neste processo? Acompanhando a reflexão de [Vago](#) (2002)<sup>2</sup>, como se dá o enraizamento destas áreas no espaço escolar?

Autores que pesquisam o ensino da arte (educação artística)<sup>3</sup> e da educação física reconhecem que são poucos os estudos sobre este percurso, necessários para entendermos como nos situamos hoje no processo de escolarização ([Barbosa](#), 1978; [Vago](#), 2002). [Souza Júnior e Galvão](#) (2005), fazendo uma análise inicial sobre a história das disciplinas escolares e a história da educação, também indicam a existência de poucos estudos sobre arte e educação física neste percurso,

destacando os estudos de [Barbosa](#) (1978) e [Vago](#) (2002).

Para [Barbosa](#) (1978, p. 13) a principal dificuldade para realização de seu trabalho sobre a Arte-Educação no Brasil se deu pela "ausência de fontes de informação, uma vez que não há nenhum estudo sobre a evolução do ensino da Arte na escola primária e secundária no Brasil, nem sequer um estudo mais geral sobre o ensino da Arte em nível superior no século XX".

[Vago](#) (2002, p. 24) destaca que já dispomos de trabalhos sobre a história da educação física, mas aponta que são poucos os "que pesquisaram a história do ensino de Educação Física, vale dizer, uma história narrada partindo das práticas escolares".

Mesmo reconhecendo a existência de inúmeros trabalhos que tematizam aspectos educacionais, estas áreas ficam ausentes de sua escrita. Ambos, então, constroem seus trabalhos buscando contribuir com essa lacuna.

Estes estudos se incluem no debate sobre a história das disciplinas escolares, que constitui um campo de pesquisa que tem como interesse "identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização" (BITTENCOURT apud [SOUZA JR.; GALVÃO](#), 2005, p. 393).

Este campo busca fontes primárias, tais como: manuais didáticos, cadernos, registros e relatórios escolares, de forma a investigar o quê, como e quando foi efetivamente ensinado na escola ([CHERVEL](#), 1990; [PESSANHA et al](#), 2004).

Muito se tem registrado, em nossa literatura, sobre as leis e normatizações que deram sustentação à política educacional brasileira. O que diz a lei, na maioria dos casos, não consolidou o que dizem as salas de aulas, os pátios, os arredores da escola; não conta o que viveu efetivamente alunos, professores, diretores, funcionários, pais e a comunidade ao seu redor.

As disciplinas em questão, no nosso estudo, podem ser caracterizadas como *disciplinas estratégicas*. Segundo [Pessanha et al](#) (2004, p. 60) "considera-se disciplina estratégica aquela cujos documentos legais explicitam os objetivos políticos de sua inclusão no currículo". As autoras reconhecem as décadas de 1930 e 1940 do século XX, como marco importante para

<sup>2</sup> *Tarcísio Mauro Vago realizou tese de doutorado em Educação na Universidade de São Paulo, intitulada: Cultura escolar, cultivo dos corpos: Educação Física e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920), tendo como eixo central o enraizamento escolar da ginástica, investigando a constituição do campo disciplinar que se constituirá em Educação Física. Publicada pela editora EDUSF em 2002.*

<sup>3</sup> O termo Educação Artística é mais conhecido no percurso das discussões sobre Ensino de Arte no Brasil, mas podemos reconhecer também o uso dos termos Arte-Educação e Ensino de Arte nestas discussões ([Barbosa](#), 1978; 1991; [Marques](#), 2003).

compreender a origem e a consolidação de algumas disciplinas escolares, desde as mais básicas no processo de formação até as denominadas estratégicas, sendo exemplificado a educação moral e cívica e o canto orfeônico. Estas ocuparam papel importante no processo de organização da educação no Brasil, numa tentativa de ordenação e ajustamento dos indivíduos à sociedade. Nesse conceito, em nossa avaliação, cabe uma reflexão sobre o caso da educação física e da arte.

No que diz respeito à educação física e à educação artística, [Souza Jr. e Galvão](#) (2005) apontam que em relação a estas disciplinas

[...] muitas vezes vemos estudos que se debruçam sobre a história da arte ou das práticas corporais como dimensões das manifestações culturais da humanidade, como se fossem sinônimos da história desses saberes escolares. No entanto, essas histórias necessariamente não expressam a história de seus saberes escolares. A escolarização das artes e das práticas corporais mantém relação de fato com essas dimensões da cultura humana, mas como mostra a História das Disciplinas Escolares, é necessário perceber e compreender as particularidades da escolarização desses saberes e práticas nos diferentes tempos e espaços sociais. A história da arte e a história das práticas corporais não se confundem e não coincidem, portanto, com a história da Educação Artística e a história da Educação Física. Mesmo mantendo relações entre si, essas histórias possuem características peculiares em cada espaço social e em cada época ([SOUZA JR.; GALVÃO](#), 2005, p. 405).

Nesse sentido, o objetivo do trabalho é refletir sobre a origem do ensino da educação física e da arte na escola, considerando, para tanto, o período dos anos finais do século XIX e início do século XX.

### **Passagem do século XIX ao XX: uma nova instrução primária**

Recorrendo a uma análise apresentada por [Saviani](#) (2005), destacamos que este período, que se estende de 1890 a 1931, corresponde ao protagonismo dos Estados na tarefa de viabilizar a oferta de escolas primárias, guiadas pelo ideário do iluminismo republicano, ficando o governo central responsável pelo ensino secundário e superior. É importante lembrar que o ensino superior teve sua organização antecedendo em anos a organização do ensino primário em nosso país.

A instrução primária no Brasil no período do Império era descentralizada, tendo por responsabilidade de sua existência as províncias. Com a República, esta condição não se altera,

visto que o governo central continuou entendendo que o ensino superior e secundário eram prioritários pela sua condição primordial para a formação, não sendo assim destinados recursos para a instrução primária.

Imbuídos pelo movimento republicano que tinha como base modelos europeus de civilização, o processo de escolarização teve sua organização repensada.

O discurso estruturado em retóricas originais de uma Europa influenciada pelas repercussões da Revolução Francesa, a qual apregoava que era preciso instruir a população para se alcançar a civilização, já não era mais uma grande novidade no final do século XIX. Porém, este mesmo discurso foi rapidamente reproduzido no Brasil republicano e fartamente utilizado, a ponto de ter pressionado o poder político instalado a apresentar uma proposta diferenciada de escolarização destinada àqueles que durante muito tempo ficaram sem qualquer oportunidade de instrução ([BENCOSTTA](#), 2005, p. 68-69).

A organização do ensino primário ganha importância neste contexto com a primeira reforma instaurada em 1890 no Estado de São Paulo, que apontava uma ampla revisão na forma de organização dos espaços educacionais.

O marco desta reforma foi a criação dos grupos escolares, que se caracterizavam como espaços onde se reuniam diversas classes em um mesmo prédio, sendo estes espaços de grande porte. Esses foram modelos para inúmeras outras reformas estaduais, cada qual com sua própria organização.

O primeiro grupo escolar implantado no Brasil data de 1893 em São Paulo, tentando romper com a carência de espaços, livros, mobiliários, professores, além de ressaltar aspectos da higiene pessoal e social.

Entendendo que o espaço urbano central era o privilegiado na implantação dos grupos escolares, foram as capitais e cidades maiores que receberam os edifícios, que eram destaques na cena urbana, com projetos arquitetônicos que tinham a intenção de atender e adequar o discurso moderno, incluindo-se espaços para exercícios, ginástica, na perspectiva da educação intelectual, física e moral. Como nos elucidava [Faria Filho](#) (1996) seria um processo de movimento "dos pardieiros aos palácios", visto que a saída do modelo das escolas isoladas que representavam o passado e a miséria, os pardieiros, era um instrumento de progresso em direção aos palácios da modernidade.

Alterações no mobiliário, para melhor comportar os corpos das crianças, bem como o uso de matérias diversificado (figuras, mapas, modelos, globos etc.) foram aspectos da nova orientação. A organização do tempo escolar também foi alvo de mudanças, sendo reconhecida com a seriação das turmas e distribuição de conteúdos em quatro anos.

Os grupos escolares assim foram instalados em diferentes Estados, como um espaço que tinha como perspectiva para a formação das crianças, ser um local que encarnaria "a esperança de intervir o quanto mais profundo possível em sua formação: civilizá-las, arrancá-las do estado de indigência, impor-lhes uma transfiguração que faria delas potenciais construtoras da prosperidade do Estado" (VAGO, 2002, p. 13).

Sobre o processo da construção dos grupos escolares reconhecemos estudos que refletem a implantação de alguns grupos, buscando dar destaque aos procedimentos de instalação dos mesmos em diferentes estados<sup>4</sup>. Nesses estudos reconhecemos que a implantação dos grupos escolares foi lenta, com destaque para a ausência de verbas para criação e ampliação dos espaços, aquisição de novos materiais, mobiliário, professores etc. Além de um período com grande índice de irregularidade na frequência dos alunos, o que gerou inúmeras políticas na tentativa de garantir a presença, até punitiva, dos alunos nesses espaços.

No processo de implantação da instrução primária estava prevista a distribuição do conhecimento escolar na forma de matérias, sendo as mesmas organizadas nos quatro anos de ensino da formação elementar. [Bencostta](#) (2005) apresenta-nos as seguintes matérias previstas: leitura, caligrafia, aritmética, desenho, linguagem, música, geometria, trabalhos manuais, história, ginástica, geografia e cosmografia, ciências física e naturais - higiene, moral e cívica [grifo nosso].

Neste período, portanto, há a inserção das matérias desenho, música, trabalhos manuais e ginástica, que constituíram, e vêm constituindo os componentes curriculares: educação física e arte, nos processos de escolarização brasileira.

Outro destaque na constituição dos grupos escolares é que estes espaços escolares eram

freqüentados em sua maioria por homens, sendo registrado que a presença das mulheres na escola crescia significativamente ao longo do século XX.

[Bencostta](#) (2005, p. 74) observa que neste espaço já era possível reconhecer diferenças na presença de homens e mulheres entre algumas disciplinas, o que nos exemplifica com duas disciplinas, a primeira "[...] Prendas Domésticas, destinadas ao público discente feminino, na qual ensinava-se o trabalho com agulhas, bordados, enfeites, crochê etc", e uma segunda eram as aulas de "Educação Física que ocorriam em horário e público definidos conforme o sexo".

[Vago](#) (2002) informa-nos, ainda, que foi possível verificar diferenciação nas práticas corporais entre meninos e meninas, no início do século XX em Minas Gerais, onde eram apresentados para os meninos os exercícios viris, incluindo as marchas militares, enquanto para as meninas exercícios controlados de flexão e extensão.

### **Arte e educação física: justificativas iniciais de suas presenças na educação brasileira**

No início do século XIX estava começando a se organizar no Brasil o ensino superior com a vinda da família real portuguesa. Seus primeiros cursos eram isolados, com formação profissionalizante, sendo os mesmos inicialmente voltados para a medicina, engenharia, direito e agricultura.

[Morosini](#) (2005) apresenta-nos que os primeiros cursos datam de 1808 no Rio de Janeiro com a Cadeira de Anatomia, e na Bahia com a Escola de Cirurgia, seguindo com Curso de Agricultura e outros da área médica, todos com base na formação profissionalizante. Neste período, década de 20, se criará a Academia de Artes, depois denominada de Academia de Belas Artes no Rio de Janeiro.

As primeiras faculdades são reconhecidas em 1832, no Rio de Janeiro e na Bahia, ambas com Faculdade de Medicina. E só será no século XX quando encontraremos as primeiras formações que se constituem em universidades, iniciando em 1920 com a Universidade do Rio de Janeiro, sendo este Estado palco dos processos iniciais de desenvolvimento do país e sua primeira capital.

A arte ganha espaço neste processo inicial. Refletindo a organização da educação brasileira, a arte é primeiramente vista no ensino superior

<sup>4</sup> Sobre o processo de implantação dos grupos escolares no Paraná (Curitiba), vide [Bencostta](#) (2001); em Minas Gerais, vide [Faria Filho](#) (1996); na Paraíba, vide [Pinheiro](#) (2002); e, em São Paulo, vide [Souza](#) (1998).

através da Academia Imperial de Belas Artes, que foi instalada a serviço do adorno do Reinado, e continuou com esta função na República. A Academia de Belas Artes teve orientação francesa em sua criação, com a presença marcante no início deste processo, de Joachim Lebreton (1760-1819). O grupo francês tinha uma orientação neoclássica, enquanto no Brasil vivia a tradição barroco-rococó, gerando uma ruptura abrupta frente ao consumo do pensamento europeu. A compreensão que se instala sobre arte no Brasil então é de "uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura" ([BARBOSA](#), 1978, p. 20).

Enquanto a arte inicia seu percurso com a Academia de Belas Artes, mesmo que na perspectiva de ser um adorno, a ginástica foi apropriada pelos conhecimentos da área médica sobre o corpo e sua necessidade de higienização, bons hábitos etc. Para [Soares](#) (1994) a ginástica tem sua função definida no que poderíamos chamar de "corpo educado", no campo dos saberes que se constitui a chamada do "corpo como objeto de cuidados".

Reconhece a autora que a classe no poder afirmará "a necessidade de garantir às classes mais pobres não somente a saúde, mas também uma educação higiênica, e através dela a formação de hábitos morais". Discurso este que tem a ginástica como um instrumento capaz de "promover a assepsia social, de viabilizar esta educação higiênica e de moralizar hábitos" ([SOARES](#), 1994, p. 16).

Será o discurso médico, representativo da formação superior brasileira, que apresentará à sociedade a possibilidade de através dos exercícios físicos promover a assepsia social, com vistas à educação higiênica. [Soares](#) (1994) aponta que

o discurso higienista na Europa do século XIX veiculava a idéia de que as classes populares viviam mal por possuírem um espírito vicioso, uma vida imoral, liberada de regras e que, portanto, era premente a necessidade de garantir-lhes não somente a saúde, mas fundamentalmente a educação higiênica e os bons hábitos ([Ibid](#), 1994, p. 34).

Como consumidor de um pensamento europeu, especialmente francês, como vimos também na organização da Academia de Belas Artes, teremos as faculdades médicas disseminando um processo de higienização em toda a sociedade, tendo como um dos espaços deste processo, a escola.

Para [Vago](#) (1999, p. 32) com esse novo modelo educacional "pretendia-se muito mais que apenas instruir as crianças: era preciso educá-las nas boas maneiras e dar-lhes uma profissão". Essa compreensão pautava a entrada do Brasil no mundo moderno, para isso "dependeria de instruir e educar o povo, tido e havido por analfabeto, doente e despreparado para as novas formas de trabalho industrial, organizado pela lógica capitalista de produção". Tendo no cerne desta nova cultura escolar o corpo das crianças, em que o feio, precisava ficar bonito, o fraco e doente, precisaria ser forte e saudável, deixando de ser preguiçoso e indisciplinado para ser ativo e ordeiro.

Enquanto isso, a arte, que foi instituída nas Belas Artes vista como um luxo, foi implantada na sociedade voltada para a indústria em crescimento, ganhando espaço no processo de instrução primária e secundária. No final do século XIX ela foi identificada com o ensino de desenho, que compatível com as concepções liberais e positivistas da época consolidaram a presença do desenho geométrico na instrução primária e secundária no Brasil. Neste sentido,

O ensino do Desenho ganhou alguma relevância na escola elementar a partir das atividades públicas da Academia de Belas Artes. Além das influências expressas pelo pensamento de positivistas e liberais - que aconselhavam respectivamente o apuro técnico e o conhecimento de rudimentos da linguagem visual -, chegavam da Europa métodos de aprendizado do Desenho Geométrico que, via de regra, não levavam em consideração a cultura nativa nem a tradição barroca que entre nós já durava cerca de duzentos anos ([SANTANA](#), 2000, p. 64).

Paralelo estava a educação física que por meio dos exercícios físicos, da ginástica, tinha a intenção de garantir aos homens robustez e força nos processos industriais, pela compreensão de economia de tempo e gasto de energia nas ações físicas, além da preocupação com aspectos morais. Sendo incluído o ensino de evoluções militares, garantindo a educação moral de seus cidadãos.

Mas este processo não foi tão tranquilo. [Barbosa](#) (1978, p. 27) reconhece que o preconceito para com a arte como atividade manual ficava evidente, tendo em vista que

uma vez que a arte como criação, embora atividade manual, chegou a ser moderadamente aceita pela sociedade como símbolo de refinamento, quando praticada pelas classes abastadas para preencher as horas de lazer, acreditamos que, na realidade, o preconceito contra a atividade manual teve uma raiz mais profunda, isto é, o preconceito contra o trabalho,

gerado pelo hábito português de viver de escravos.

Em meio a essas compreensões e tensões, vê-se estabelecido na Academia Imperial de Belas Artes, no regulamento de 1855, que: "As aulas de Matemática Aplicada, de Desenho Geométrico, de Estrutura de Ornatos, que fazem parte do ensino acadêmico, têm por fim também auxiliar os progressos da Arte e da Indústria Nacional" (BARBOSA, 1978, p. 28)<sup>5</sup>.

No processo de implantação do desenho, será a metodologia aplicada na Escola de Belas Artes a referência para o ensino primário e secundário, que tinha no Desenho seu conteúdo fundamental. Importante ressaltar que para justificar a presença do desenho utilizou-se da analogia da escrita, apontando-o como uma atividade primeira na criança.

Barbosa (1978, p. 33) nos apresenta um artigo de André Rebouças em 1878 acerca da "Generalização do Ensino do Desenho", que apresentamos como destaque: "[...] O Desenho é um complemento da escrita: da caligrafia e da ortografia. É meio de comunicar a idéia de uma figura do mesmo modo que a escrita é modo de comunicar um pensamento [...]". Nessa mesma perspectiva está a fala de Abílio César Pereira Borges, diretor geral de estudos da Província da Bahia em 1856:

Convém considerar o desenho como uma linguagem que exprime nossas percepções por meio de linhas, sombras e cores do mesmo modo porque as exprimimos por meio de palavras e frases. [...] Ao deixar a escola primária deveriam os meninos saber tanto de desenho como de escrita, isto é, escrever uma idéia ou um objeto por meio de linhas e sombras como sabem fazê-lo por meio da escrita ordinária (BORGES apud BARBOSA, 1978, p.35).

Enquanto isso a educação física vai sendo inserida sob o primado da utilidade do gesto, economia de energia, seja para a ação cotidiana, seja para a fábrica, sendo as ações de gasto de energia, a exemplo do que acontecia nas ruas e nos circos, descabidas e desnecessárias, ou seja, um gesto sem utilidade (SOARES, 1997).

Nessa perspectiva, a voz do médico foi muito importante. Em documento do Dr. B. Vieira de Mello - "A hygiene na escola" de 1902, citado por

<sup>5</sup> Nesse processo, tem-se como grande interlocutor da defesa do desenho e da ginástica, o liberal Rui Barbosa. Em seu texto sobre a Reforma do Ensino Primário de 1883 dedica atenção especial a arte, sendo destacado por Barbosa (1978) que foram escritas 90 páginas sobre o ensino do desenho. E registra-se, ainda, 34 páginas sobre o ensino da educação física, além da presença da defesa da música e canto.

Soares (1994, p. 122), podemos ler "[...] (a ginástica) além de que influe no crescimento e na estética é um excelente meio de educação moral, porquanto forma o carácter, torna o homem corajoso, ensina-lhe a dominar-se e agir rapidamente, se as circunstâncias o exigirem". Ainda podemos ler a defesa de Jorge de Souza - Da educação física e inspeção médica, nos Annaes do Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia de 1907:

[...] os exercícios físicos ao ar livre, tão necessários ao desenvolvimento da musculatura e à oxidação do sangue, tão úteis às crianças e aos adolescentes, que tem imperiosa necessidade de movimento e que, ao contrario, são as mais das vezes condenados à imobilidade, à sedentariedade - quando bem dirigidos, são próprios [...] a desenvolver qualidades de destreza, de agilidade, de ligeireza e de força, preciosas em todas as classes da sociedade, mas indispensáveis aos alunos das escolas primárias, particularmente, destinados às profissões manuais (SOUZA apud SOARES, 1994, p.122-123).

Consolida-se assim, as disciplinas estratégicas, em que o desenho e a ginástica são entendidos como possibilidade de instruir para exercer uma profissão manual, especialmente frente às exigências da moderna indústria que se instalara na nossa sociedade.

No estudo de Vago (1999) podemos reconhecer que em 1906, quando da reforma educacional em Minas Geras, eram apresentados os exercícios físicos como obrigatórios, com a atenção para a chamada: "Não se descuide dessa parte da educação das crianças na escola". Para tal, reservou-se tempo na grade escolar, previu-se espaço para o mesmo, além de definir quem seria responsável pela sua instrução, tendo nos métodos europeus de ginástica<sup>6</sup> a base de sua realização.

No novo programa para o ensino primário, seja nas escolas isoladas ou nos recém criados grupos escolares, estavam incluídas as seguintes matérias: leitura, *escripta*, língua pátria, *arithmetic*, *geographia*, historia do Brasil, instrução moral e cívica, geometria e desenho, historia natural, *physica* e *hygiene*, trabalhos manuaes e exercícios físicos [grifos nosso] (Vago, 2002).

Sendo reconhecido o processo de enraizamento da educação física, a partir dos exercícios *physicos*, que serão denominados de ginástica, assim como da arte, por meio do desenho com base no desenho geométrico para

<sup>6</sup> Sobre os métodos europeus ginásticos ver: Langlade e Langlade (1986); Soares (1994).

a fábrica e também através do desenho de ornatos, e em alguns estados se reconhece a presença do canto, assim como dos trabalhos manuais.

Em 1890 é elaborada a primeira reforma educacional republicana pelo recém criado Ministério da Instrução, Correio e Telégrafos. A reforma apresentava a organização do ensino secundário para todo o Brasil, apontando que o ensino secundário, que era de responsabilidade do Governo Central, orientava através do regulamento do Imperial Liceu Pedro II que as cadeiras de desenho, ginástica e música seriam organizadas para todo o ensino, sendo este o espaço modelo para o ensino secundário que deveria dar luz às demais instituições de ensino.

No entanto, o processo de consolidação destas cadeiras não foi tão regular, visto especialmente a formação para atuação nas mesmas. Na arte, tínhamos a formação da Academia de Belas Artes para desenho e na educação física não havia nada no campo da formação, recorrendo às escolas militares para as evoluções militares, e a pessoas comuns que tinham alguma experiência com os exercícios físicos e a ginástica. Os professores/instrutores eram recrutados no quadro das profissões liberais, os autodidatas.

Em Minas Gerais a designação para fiscalização dos alunos na instrução dos exercícios físicos e desenho era de responsabilidade dos professores, inicialmente em revezamento, depois com a ampliação do número de alunos, passa a ser nomeada uma professora para cada turma, neste caso primeiro, segundo, terceiro e quarto ano primário, sendo as mesmas responsáveis por reger todas as cadeiras previstas no programa. Até então não havia previsão de remuneração específica para estas cadeiras. [Vago](#) (2002, p. 261) reconhece que em 1910 no Grupo Escolar Anexo da Escola Normal Modelo da Capital é implantada uma cadeira que reunia "Trabalhos Manuaes, Exercícios Physicos e Canto", sendo de responsabilidade de uma única professora.

Este processo de consolidação da cadeira de desenho e ginástica vai sendo tratado como um problema, a exemplo da consideração das mesmas como *letra morta* apresentada por um diretor da Escola Normal Modelo em 1916, que afirma:

De fato, as sciencias naturaes, o desenho, a Gymnastica, estão condicionados a figurar como letra morta nos nossos programmas primários: pois que as nossas melhores professoras já não se julgam com a mesma responsabilidade para

essas disciplinas, relegando-as para as horas de sobra, antes para as horas do seu exgotamento nas outras (Secretaria do Interior. Relatório do Secretário ao Presidente do Estado, 1916, p.638 apud [VAGO](#), 2002, p. 318).

Nas discussões sobre a inserção do desenho na escola, [Barbosa](#) (1978, p. 115) observa que houve um conflito entre arte e técnica, ou seja, "desenho como Arte e o Desenho como Técnica, entre a expressão do eu e a expressão das matérias", sendo incorporado de forma mais efetiva o desenho como técnica, especialmente o desenho geométrico. Faz-se necessário ressaltar que este era especialmente dedicado aos homens, e quando tratado como expressão e trabalhos manuais era dedicado às mulheres.

Na inserção da educação física acompanharemos a primeira chamada à ginástica, a partir de exercícios de corpo livre, evoluções militares, sendo ampliado com jogos atléticos, danças e brinquedos infantis. Inicialmente dedicado exclusivamente aos homens e posteriormente incluindo as mulheres, também inicialmente no curso normal, de formação de professoras e depois ampliado para o ensino primário e secundário. Tendo, segundo [Vago](#) (2002) uma dupla função: preparação da condição física dos alunos, assim como preparação para o exercício do magistério, quando dos cursos normais.

No que se refere aos livros didáticos, a arte teve a obra "Manual de Geometria Popular", editada para uso nas escolas a partir de 1882, tendo circulado até a década de 60 do século XX, sendo seu eixo a educação para o trabalho industrial.

Enquanto na educação física o primeiro registro de utilização por parte dos responsáveis pelo ensino de ginástica foi o "Tractado Pratico de Gymnastica Sueca", sendo comprado e distribuído pela Secretaria do Interior para as escolas isoladas e grupos escolares mineiros por volta de 1911.

Os espaços escolares, em seu projeto inicial, previam a existência de locais específicos para estas cadeiras, ou seja, onde a ginástica e os trabalhos manuais fossem realizados, os espaços deveriam ser amplos e arejados, com cobertura, evitando contatos corporais. Porém, muitos são os relatos identificados por [Vago](#) (2002) de que as aulas não aconteciam por falta de espaço, ou quando aconteciam eram em revezamento de turmas, nos canteiros e pátios dos grupos escolares.

O tempo previsto/programado para as cadeiras na reforma do Ensino Primário de 1906 de Minas Gerais incluía exercícios físicos e canto. Observa-se que na quantidade de tempo dedicado na composição da semana, temos um valor significativo diário para os exercícios *physicos*, tendo tempo comum a outras matérias. Ao mesmo tempo em que se observa a ausência de intervalos dedicados ao recreio ou descanso, o que se interpreta como sendo este tempo dedicado ao canto e aos exercícios *physicos* destinados também ao descanso das atividades intelectuais das outras matérias, evitando a fadiga dos alunos (Vago, 2002).

Essa orientação era indicada, quando em um dos relatos de *Inspeção Técnica* em 1910 registra-se: "[...] O horário não é observado, o canto só é feito uma vez por dia e não há exercícios *physicos*" (VAGO, 2002, p. 141) ou outro relato de inspeção de 1911: "Tanto os militares para os meninos como os outros para um e outro sexo tem-se feito com regularidade, sem enfado e com boa vontade" (2002, p. 269).

Em relatório do Secretário ao Presidente do Estado em 1909 vemos a recomendação do tempo escolar

Segundo o programma, a creança instrue-se guardando na memoria, gradativamente, o sentido do vocabulo, da phrase e do periodo, mediante explicação do professor; deleita-se, descansando o espirito, no recreio intermediário de dois periodos de trabalho intellectual durante o dia; nas festas escolares; nas excursões fóra do perimetro da escola e nas festas obrigatorias destinadas á celebração das datas mais importantes da historia patria; nos canticos adoptados; nos exercicios *physicos* e nos exercicios militares. Mas nestes mesmos meios de diversão bebe e guarda na memoria, que assim se vae educando sem fatigar, ensinamentos uteis ao espirito, adquirindo ao mesmo tempo vigor *physico*; porque nas festas são recitadas e cantadas composições litterarias de assumpto moral, civico, patriotico e permitidos exercicios *physicos* proprios a creança conforme o sexo (apud VAGO, 2002, p. 60-61).

De fato arte e educação física entraram na escola neste percurso de sentidos e utilidades distintos que ganham lugar na cultura escolar e se mantiveram ao longo do século XX, com novos confrontos e novos sentidos e utilidades que a trazem aos dias de hoje. Não foram *letra morta* no processo de consolidação dos conhecimentos escolares.

### Considerações Finais

Neste percurso de consolidação da educação física e da arte na escola muitos desafios foram

vividos e avanços significativos do papel das mesmas vão sendo reconhecidos, mas nem sempre os avanços chegam às salas de aula.

Barbosa (1978, p. 11) nos informa que:

Através de observações feitas durante os anos de 1974 e 1975 em aulas de Educação Artística em escolas públicas de 1º grau em São Paulo, constatamos que ainda persistem no ensino da Arte, métodos e conteúdos que se originam no século XIX e que se afirmaram educacionalmente nos inícios do século XX.

Não é muito difícil também identificarmos a presença de aulas de educação física, onde a corrida ao redor do pátio ou quadra seguida de exercícios ainda se faz presente.

Portanto, o enraizamento da educação física e da arte foi se consolidando entre o final do século XIX e XX; isso exigiu destas áreas um processo de profissionalização e definição de seus conhecimentos a serem tratados no espaço escolar. Novos modelos escolares se sucederam e novas revisões foram feitas por essas áreas para se manterem enraizadas na cultura escolar.

Essas são algumas questões que nos permitem caminhar no século XX olhando para o percurso da efetivação do sistema de ensino superior brasileiro e sua formação para atuação nas escolas de educação básica, bem como nos reconhecer no século XXI como integrantes da cultura escolar brasileira.

### Referências

BAKTHIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBOSA, A. M T. B. **Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, A. M T. B. **A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Volume X (1883). Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

BENCOSTTA, M. L. A. **Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)**. In: **Educar em Revista**. Curitiba, n.18, jul/dez, 2001, p. 103-141.

BENCOSTTA, M. L. A. **Grupos Escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena

Camargo (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. 3. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 68-76.

BRASIL. **Lei 9394** - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.2, 1990, p. 177-229.

FARIA FILHO, L. **Dos pardios aos palácios**: forma e cultura escolares em Belo Horizonte - 1906/1918. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1996 (tese de doutorado).

LANGLADE, A.; LANGLADE, N. **Teoria general de la gimnasia**. 2ed. Buenos Aires, 1986.

MARQUES, I. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MIOTELLO, V.. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chaves. 2ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MOROSINI, M. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. 3. Petrópolis: Vozes, 2005. p.296-323.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.27, set/out/nov/dez, 2004, p. 57-69.

PINHEIRO, A C. F. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SANTANA, A. P. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camargo (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. 3. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 30-39.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, C. L. **Imagens do corpo "educado"**: um olhar sobre a ginástica no século XIX. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). **Pesquisa histórica na Educação Física**. v. 2. Vitória: UFES/CEFD, 1997. p.05-32.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.

SOUZA JUNIOR, M.; GALVÃO, A. M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. In: **Revista Educação e Pesquisa**. v.31, n.3. São Paulo, 2005, p. 391-408.

VAGO, T. M. A escolarização da gymnastica nas escolas normais de Minas Gerais (1883-1918). In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). **Pesquisa histórica na Educação Física**. Vol. 2. Vitória: UFES/Centro de Educação Física e Desporto, 1997, p. 33-58.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. In: **Caderno CEDES**. n.48. Campinas, 1999, p. 30-51.

VAGO, T. M. **Cultura escolar, cultivo de corpos**: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

Endereço:

Lívia Tenorio Brasileiro  
Rua Áureo Xavier, 540 Cordeiro  
Recife PE Brasil  
e-mail: [livtb@hotmail.com](mailto:livtb@hotmail.com)

*Recebido em: 21 de agosto de 2009.*

*Aceito em: 6 de abril de 2010.*



Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1980-6574 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)