UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

RAFAELA PERES ALVES DE LIMA

LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: UM ESTUDO DE AFINIDADES ELETIVAS

CAMPINAS
2017

RAFAELA PERES ALVES DE LIMA

LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: UM ESTUDO DE AFINIDADES ELETIVAS

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestra em Educação Física, na Área de concentração Educação Física e Sociedade.

Orientadora: Profª. Drª. Silvia Cristina Franco Amaral

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA RAFAELA PERES ALVES DE LIMA, E ORIENTADA PELA PROFª. DRª. SILVIA CRISTINA FRANCO AMARAL.

CAMPINAS
2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES, 01-P-04373/2015

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio dos Santos Augusto - CRB 8/4991

L628L

Lima, Rafaela Peres Alves de, 1988-
Lazer e educação física na primeira metade do século XX : um estudo de afinidades eletivas / Rafaela Peres Alves de Lima. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Silvia Cristina Franco Amaral.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Lazer. 2. Educação física. 3. Sociologia - Lazer. I. Amaral, Silvia Cristina Franco. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Leisure and physical education in the first half of the 20th century : a study of elective affinities
Palavras-chave em inglês:
Leisure
Physical Education
Sociology - Leisure
Área de concentração: Educação Física e Sociedade
Titulação: Mestra em Educação Física
Banca examinadora:
Silvia Cristina Franco Amaral [Orientador]
Juliana Pedreschi Rodrigues
Edivaldo Góis Junior
Data de defesa: 20-02-2017
Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Drª. Silvia Cristina Franco Amaral
Orientadora

Profª. Drª. Juliana Pedreschi Rodrigues

Prof. Dr. Edivaldo Góis Junior

As assinaturas dos membros da Comissão Examinadora estão na ata da defesa que consta no processo de vida acadêmica do aluno

AGRADECIMENTOS

Como disse Stanley Parker em seu livro A sociologia de lazer *"não há muito que se possa chamar de 'lazer' na feitura de um livro, mas esses diversos amigos, colegas e conselheiros ajudaram a tornar meu trabalho mais leve". Por isso gostaria de agradecer tantas pessoas que foram essenciais, cada uma à sua maneira, por tornar a minha trajetória de mestrado mais leve.*

Gostaria de agradecer à minha orientadora, Silvia Cristina Franco Amaral, por ter acolhido com tanta receptividade e generosidade a mim e a meu tema de pesquisa. Aos integrantes que passaram pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas e Lazer (GELP) e demais colegas do instituto que conheci nesse período, pessoas que de alguma forma contribuíram para meu desenvolvimento acadêmico e pessoal e acabaram por se tornar queridos amigos. Com o receio de esquecer alguém, relembro tanto as discussões acadêmicas, quanto as conversas informais e risadas compartilhadas com Regiane Galante, Bruno Modesto, Marília Martins Bandeira, Dirceu Silva, Juliana Saneto, Viviane Ribeiro Paes, Flávio Benini, Alexandre Bastos, Carlos Fabre Miranda, Simone Paiva. E em especial à professora Olívia Ribeiro, que me aceitou como bolsista PED durante dois semestres e contribuiu sobremaneira para a minha formação docente.

À Faculdade de Educação Física e seus funcionários, sempre atenciosos no dia-a-dia e prestativos para a resolução dos trâmites burocráticos. Fiquei muito satisfeita de ter escolhido a Faculdade de Educação Física da Unicamp como lugar de acolhida dessa fase de minha vida e guardarei com felicidade e saudade os momentos aqui vividos.

Aos membros da banca, que participaram do processo de qualificação e defesa, e contribuíram enormemente para o desenvolvimento intelectual da pesquisa e, mais do que isso, facilitaram bastante esse processo que tenderia a ser muito mais difícil: de exposição de um trabalho que não deixa de ser, na verdade, muito pessoal também.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa concedida para a realização da pesquisa.

Também gostaria de agradecer aos grandes amigos Flávia e Lucas, por terem aberto sua casa todas as vezes que precisei. Sem a ajuda deles, seria muito difícil ter concluído essa etapa. Ao Maurício pela injeção de ânimo na difícil reta final desse trabalho.

Acima de tudo, gostaria de agradecer a meus pais por terem me dado todo o suporte que precisei em todos os momentos de minha vida, nunca terem contestado minhas escolhas e sempre terem apoiado meus projetos de vida. Sempre foram e sempre serão grandes parceiros durante minha caminhada.

RESUMO

A partir da leitura de duas obras de referência para os estudos do lazer, *Sociologia empírica do lazer* de Joffre Dumazedier (1974) e *Psicosociología del tiempo libre* de Frederic Munné (1980), foi possível perceber que os estudos sobre o tema emergiram primeiramente nas áreas das ciências humanas e da filosofia no século XX e se estabeleceram na área da sociologia nas décadas de 1920-30, especialmente nos EUA e na Europa. No contexto brasileiro, contudo, notamos a consolidação dos estudos do lazer dentro do campo da educação física, em que se concentram grande parte de pesquisadores, cursos de pós-graduação, eventos científicos e congressos. Sem desconsiderar seu caráter multidisciplinar, pretendemos compreender a trajetória particular dos estudos do lazer no Brasil, no que corresponde a sua vinculação ao campo da educação física. Assim, o problema da presente pesquisa consistiu em investigar a relação entre educação física e lazer, na primeira metade do século XX, por meio da análise das correspondências entre seus respectivos pensamentos, valendo-se do conceito teórico-metodológico de afinidades eletivas. Esse conceito, presente nos escritos de Max Weber e Michel Löwy, permitiu a percepção de convergências mútuas entre as duas áreas do conhecimento. Para desenvolver esse estudo, fizemos a análise de obras de Fernando de Azevedo, sobre o campo da educação física, e de Ethel Bauzer Medeiros, Nicanor Miranda e Arnaldo Süssekind, autores do lazer que alcançaram destaque no cenário nacional da época. Com a emergência de uma sociedade industrial moderna na primeira metade do século XX, surgiu no Brasil um projeto de construção nacional que demandava a formação do "novo homem brasileiro". Podemos perceber que as noções de controle social e de formação para o trabalho estavam presentes nessas concepções de indivíduo e de nação, e tanto o lazer quanto a educação física foram orientados para esse objetivo. A partir da análise das obras selecionadas, pudemos identificar duas categorias que constituíram os discursos das duas áreas: corporeidade e educação, perpassadas pela ideia de controle social e de formação para o trabalho, como orientadoras tanto na educação física, quanto no lazer e as chaves a partir das quais pudemos perceber as afinidades entres as duas áreas do conhecimento. Concluímos, portanto, que esses elementos apontam convergências entre o campo da educação física e os primeiros estudos do lazer. Essas categorias foram propagadas e articuladas dentro dos discursos da educação física e do lazer, indicando que as convergências entre os dois fenômenos são suficientes para compreender a aproximação e, posteriormente, a consolidação dos estudos do lazer no campo da educação física brasileira. Logo, a educação física e o lazer conformavam espaços e tempos privilegiados (seja dentro da escola, seja durante o tempo livre) para colocar tal discurso e projeto em prática.

Palavras-chave: Lazer, Educação Física, Afinidades Eletivas.

ABSTRACT

From the reading of two reference works for the leisure studies, Joffre Dumazedier's *Sociology of leisure* (1974) and Frederic Munné's *Psicosociología del tiempo libre* (1980), it was possible to realize that studies on this subject first emerged in the area of Human sciences and in the area of philosophy in the twentieth century and established in the area of sociology in the 1920s and 1930s, especially in the USA and Europe. In the Brazilian context, however, we note the consolidation of leisure studies in the field of physical education, in which a large number of researchers, postgraduate courses, scientific events and congresses are concentrated. Without disregarding its multidisciplinary character, we intend to understand the specific trajectory of leisure studies in Brazil, in correspondence to the field of physical education. Therefore, the question of this research consists in investigate the relation between physical education and leisure, in the first half of the twentieth century, by analyzing the correspondences between their thoughts and using the theoretical-methodological concept of elective affinities. This concept, presented by Max Weber and developed by Michel Löwy, contributes for the perception of mutual convergences between the two knowledge areas. In order to develop this study, we analyzed the works of Fernando de Azevedo, about the field of physical education, and of Ethel Bauzer Medeiros, Nicanor Miranda and Arnaldo Süssekind, leisure authors that reached prominence in the national scene at that time. With the emergence of a modern industrial society in the first half of the twentieth century, a project of national construction arised in Brazil that required for a "new Brazilian man". We can notice that the notions of social control and education for work were present in these conceptions of individual and nation, and both leisure and physical education were oriented towards this goal. From the analysis of the selected works, we were able to identify two categories that constituted the discourses of the two areas: corporeity and education, permeated by the idea of social control and education for work, as guides in both physical education and leisure and the keys from which we could perceive the affinities between the two knowledge areas. We conclude, therefore, that these elements indicate to convergences between the field of physical education and the first leisure studies. These categories were propagated and articulated within the discourses of physical education and leisure, indicating that the convergences between the two phenomena are sufficient to understand the approximation and, later, the consolidation of leisure studies in the field of physical education in Brasil. Therefore, physical education and leisure constituted privileged places and times (whether inside the school or during free time) to put such a mentality and project into practice.

Keywords: Leisure, Physical Education, Elective Affinities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

CAPÍTULO 01 – INCURSÕES INICIAIS 31

CAPÍTULO 02 – O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA 59

CAPÍTULO 03 – OS ESTUDOS DO LAZER E O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE SOBRE AFINIDADES ELETIVAS 94

CAPÍTULO 04 – CONSIDERAÇÕES FINAIS 131

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 135

INTRODUÇÃO

O autor E. P. Thompson afirma que as "sociedades industriais maduras de todos os tipos são marcadas pela administração do tempo e por uma clara demarcação entre o 'trabalho' e a 'vida'" (1987, p. 300). Isso significa que o advento do trabalho industrial generalizou a demanda pela reorganização da vida cotidiana que resultou em um tempo social fragmentado, a princípio rigorosamente delimitado entre as categorias "trabalho" e "vida" (ou "tempo livre", "tempo de não-trabalho", "tempo liberado", "tempo disponível", entre tantas outras denominações possíveis), reduzindo bastante o espaço da segunda em favor da primeira.

A progressiva institucionalização jurídica de leis trabalhistas em diversos países[1] determinou limites máximos para a jornada de trabalho, direito a repouso diário, semanal e anual (remunerado, em muitos casos), entres outros direitos relacionados[2]. Houve, portanto, uma divisão mais precisa do tempo cotidiano da população (especialmente dos trabalhadores industriais) e, consequentemente, uma parcela de tempo liberada do trabalho que poderia ser utilizada de diversas maneiras não previstas anteriormente. O autor Frederic Munné (1999) afirma que, no início de seu desenvolvimento, havia certa incompatibilidade entre o sistema capitalista e o lazer, devido às exigências extremas da produção e a ausência de controle sobre a população durante o período de não-trabalho. Contudo, com a consolidação do sistema e a percepção da possibilidade do uso do tempo liberado para o consumo, para o controle da insatisfação e para o aprimoramento da produção,

> el ocio llega a ser visto y practicado por el capital como una imprevisible y fabulosa tabla de salvación, de tal forma que la misma burguesía que antaño condenara por criterios morales el tiempo 'perdido', lo fomenta hoy acuciada por el interés económico (MUNNÉ, 1999, p. 12).

Os efeitos potencialmente negativos ou positivos que poderiam surgir dessa nova realidade social despertaram o interesse de estudiosos e agentes públicos para a análise do novo "problema" que se estabelecia. Em suma, o nascimento de uma área do conhecimento interessada em investigar as atividades realizadas pela população durante seu tempo livre[3] foi

---

[1] Aqui nos referimos majoritariamente aos chamados "países ocidentais", uma vez que as possibilidades de conhecimento a que a bibliografia utilizada nos dá acesso estão limitadas a essa realidade regional.

[2] Existem, obviamente, nuanças entre as conquistas de direitos trabalhistas em diversos países, mas podemos identificar essas como tendências gerais.

[3] Aqui se utiliza o termo "tempo livre", de maneira genérica, como toda parcela de tempo exterior ao tempo de trabalho.

resultado (tanto no Brasil, quanto em diversos outros países), em grande medida, da promulgação de leis trabalhistas que se propuseram a regulamentar o tempo de trabalho e que permitiram, consequentemente, possibilidades inéditas de sociabilidade ao trabalhador durante a nova parcela de tempo disponível em seu cotidiano. Dito de outro modo, considerando o lazer um latente "problema social" (MUNNÉ, 1999, p. 12), a principal preocupação de pesquisadores e atores do setor público era compreender o comportamento e o estilo de vida da população derivados do aumento do tempo livre.

Tendo isso em vista, é possível compreender que o tema do lazer ou tempo livre (entre outras nomenclaturas existentes, utilizadas conforme as concepções teóricas distintas de cada autor) tenha emergido, em grande parte dos países com os quais temos contato com a bibliografia, primeiro nas áreas das ciências humanas e da filosofia e se consolidado posteriormente na área da sociologia[4]. Para se aprofundar na questão do surgimento da produção sobre lazer e estabelecer um panorama do percurso histórico dos estudos em diversos países, as obras de dois autores de referência da área podem servir de orientadores: *Sociologia empírica do lazer* (1974) de Joffre Dumazedier e *Psicosociología del tiempo libre* (1980) de Frederic Munné. Enquanto o primeiro privilegia os aspectos cronológicos e geográficos para apresentar os estudos sobre lazer, o segundo atem-se ao aspecto ideológico desde os quais cada autor estabelece sua classificação. Contudo, apesar dos autores apresentarem visões diferentes sobre o tema e classificações distintas com relação às correntes de pensamento, os apontamentos de ambos se aproximam e os autores apresentados coincidem em muitos casos. Com isso, uma análise conjunta dos dois trabalhos pode oferecer um quadro detalhado dos estudos sobre lazer em contexto internacional.

Dumazedier (2004, p. 12) denuncia a polarização e a parcialidade dos estudos sobre lazer até aquele momento, fato que gerou, segundo ele, debates e reflexões mais maniqueístas que dialéticos. Cada autor colocava, conforme sua concepção ideológica particular, o lazer como um fenômeno ora libertador, um momento de aprendizado, de livre expressão individual e de transformação da realidade social, ora como alienante, uma ferramenta de manipulação e de manutenção de uma sociedade repressora; ora como um campo de conhecimento autônomo, ora como um apêndice dos estudos sobre trabalho. Para o autor, no entanto, ambas as tendências convergiam ao negligenciar a importância de uma metodologia empírica e a utilização de dados completos e sistematizados. Essa crítica reflete o posicionamento de Dumazedier a favor da configuração, primeira e urgente, de uma

[4] Tendo em vista que a sociologia, como área do conhecimento, constitui-se apenas no fim do século XIX.

renovada sociologia empírica do lazer, a qual conduziria progressivamente ao desenvolvimento de uma teoria sociológica mais elaborada.

Já no século XIX, quando o processo de industrialização e da consequente divisão do tempo social começa a consolidar-se na Europa, é possível identificar importantes autores do pensamento ocidental refletindo sobre a questão do "tempo livre", terminologia mais utilizada na época do que propriamente "lazer". Dumazedier cita o pensamento de Karl Marx que, segundo ele, defende a apropriação coletiva da máquina pelo homem com a finalidade de alcançar um tempo livre que possibilitaria o desenvolvimento humano e "a superação da atual antinomia do trabalho e do lazer com vistas à realização do Homem Total" (DUMAZEDIER, 2004, p. 20). Autores como Comte e Proudhon, apesar das especificidades de suas obras, também reconheceram a conquista de um tempo liberado, por meio do desenvolvimento técnico, como caminho para o progresso humano e social (DUMAZEDIER, 2004, p. 20). Nesse contexto, não se pode ignorar o manifesto de Paul Lafargue, *O direito à preguiça* (1880), que dava centralidade à problemática do tempo livre ao questionar se "o trabalho é um fim ou um meio" (DUMAZEDIER, 2004, p. 20) e propor à classe operária reivindicações na direção de uma redução drástica do tempo de trabalho e não apenas de melhorias paliativas das condições laborais. Por outro lado, a partir de uma concepção diferente de tempo livre, determinada principalmente pelas divisões de classe, o economista e sociólogo estadunidense Thorstein Veblen, com a obra *A teoria da classe ociosa* publicada em 1889, tornou-se importante referência para os futuros estudos do lazer (DUMAZEDIER, 2004, p. 20) ao diagnosticar a existência de uma classe trabalhadora e de uma classe ociosa sustentada pela propriedade privada, defendendo que o usufruto do ócio estaria amparado em questões econômicas.

Segundo Dumazedier, é nas décadas de 1920 e 1930, primeiramente nos Estados Unidos e em seguida na Europa, que se identifica o surgimento de pesquisas específicas sobre as práticas de lazer da população. Vinculadas à área da sociologia, utilizavam uma metodologia empírica baseada principalmente em ferramentas como as enquetes (DUMAZEDIER, 2004, p. 21). A pesquisa de Lundberg e Komarowsky, *Leisure: a suburban study*, por exemplo, é considerada por Dumazedier um marco para a sociologia do lazer em 1934. Essa sociologia do lazer que nascia era, portanto, resultado da complexificação pela qual passou esse fenômeno na sociedade moderna e influenciada pela redução da jornada de trabalho, pelo aumento do tempo liberado ao trabalhador e pela suposta necessidade de organização e planejamento dos lazeres dessa classe.

No período pós-Segunda Guerra Mundial, as investigações sobre lazer ganham novo impulso. Nos Estados Unidos, as pesquisas apóiam-se nos questionamentos sobre a sociedade de massa e pelo lazer desenvolvido nesse contexto, os chamados "lazeres de massa", fortemente influenciado pelo ideal de consumo. Os principais exemplos citados são: *The lonely crowd* (1948) de David Riesman, que obteve grande reconhecimento internacional; *Mass Leisure* (1958) de E. Larrabee e R. Meyersohn; *Mass Culture. The Popular Arts in America* (1957) de A. Rosenberg e L. White; *Leisure and life style* (1959) de R. J. Havighurst e K. Feigenbaum; e *Mass society and mass culture. Interdependence or independence?* (1964) de H. Wilensky (DUMAZEDIER, 2004, p. 22). Na Europa temos, paralelamente, a publicação de trabalhos como: *Problèmes Humains du Machinisme Industriel* (1946), *Où va le Travail Humain?* (1950) e *Le Travail en Miettes* (1956), todos do francês George Friedmann; e de *English life and Leisure* (1951), do autor inglês Rowntree.

Para Dumazedier, os estudos do lazer a partir de uma metodologia empírica também se desenvolveram nos países do leste europeu, muitos deles sob influência da União Soviética. Pesquisas nos moldes de orçamento-tempo e sobre as atividades realizadas no tempo livre da população surgiram na década de 1950, após a redução da jornada de trabalho para sete horas na União Soviética, e privilegiavam a utilização do termo "tempo livre" em suas reflexões. Os exemplos citados por Dumazedier são os seguintes (2004, p. 23): *O tempo e o trabalho* (1964) de G. A. Prudenski; *O Tempo Fora do Trabalho dos Trabalhadores na U.R.S.S.* (1965) de G. Petrosjan; *Time as na Economic Category* (1966) de V. Patrushev; *O Tempo Livre: Duração, Estrutura, Problemas e Perspectivas* (1967) de B. Gruschin; e *A tipologia dos fenômenos sociais complexos* (1969) de L. Gordon; *Les conditions d'une planification sociale du loisir* (1960) de V. Ahtik (Iugoslávia); *Introdução aos Problemas da Cultura* de K. Zygulski e *Principais atividades cotidianas dos habitantes de Varsóvia* de Z. Skorzynski (realizados na década de 1950 na Polônia); e *O Homem, o Trabalho e os Lazeres* (1964) de B. Filipcova (Tchecoslováquia).

No levantamento exposto por Dumazedier[5], os estudos do lazer, consolidados na área da sociologia, poderiam apresentar diversas abordagens, de acordo com as relações estabelecidas por cada autor, seja com o trabalho, a família, a juventude, a religião, a política, a cultura, entre tantas outras possíveis; bem como metodologias variadas, passando inclusive pela etnografia, uma vez que eram majoritariamente empíricos.

[5] É importante salientar que as considerações e classificações de Dumazedier ou de Munné sobre os estudos do lazer não refletem um posicionamento unânime entre os autores da área, sendo possível identificar também outras abordagens sobre o assunto.

Por sua vez, Frederic Munné também aponta o surgimento da sociologia do lazer[6] nos Estados Unidos e na Europa do início do século XX, mas identifica duas vertentes principais desses estudos: a concepção burguesa e a concepção marxista, cada uma com suas respectivas subdivisões internas, e que refletem, inclusive, a conjuntura histórica e política da Guerra Fria, na qual está inserido o autor ao escrever esta obra.

Para Munné (1999), a concepção burguesa de lazer priorizava o aspecto psicológico ou individual em suas análises, relacionando o fenômeno à expressão da personalidade de cada sujeito. Estaria, portanto, colocando o tema na esfera do privado e do particular. Dentro da concepção burguesa, Munné aponta três correntes de pensamento que explicitam sua significativa heterogeneidade: os empíricos, os teóricos e os críticos. Para o autor, os Estados Unidos foram o país pioneiro nos estudos empíricos do lazer e com maior volume de produção, seguido de países como Inglaterra, Alemanha e França. As primeiras pesquisas empíricas eram realizadas principalmente por sociólogos, com notável influência da etnografia como metodologia. Munné apresenta um levantamento dos estudos empíricos do lazer mais detalhado do que aquele realizado por Dumazedier: *Middletown* (pesquisa de 1929, repetida em 1937), de Robert e Hellen Lynd; *The city* (1925), de Park e Burguess; *Yankee City* (publicados entre 1941-1959, mas que apresentavam estudos realizados na década de 1930) por Lloyd Warner; *The human problems o fan Industrial Civilization* (1933), de Elton Mayo; *Leisure, a suburban study* (1934), de Lundberg, Komarovski e McIllnezy; este último, também citado por Dumazedier. Munné enfatiza que na Grã-Bretanha, apesar de ser o berço da Revolução Industrial, o lugar em que primeiro se institucionalizou o trabalho fabril e a divisão do tempo social, as pesquisas empíricas sobre o lazer não tiveram tanta importância e influência como nos EUA. Contudo, guiados por uma pesquisa de tipo *survey*, podemos citar os seguintes autores britânicos: *Ipswich, a Survey of the town* (1924) de E. J. Gilchrist e *The social survey of Merseyside* (1934-1935) de Caradog Jones.

Assim como Dumazedier, Munné também destaca um novo momento dos estudos do lazer após a Segunda Guerra Mundial. Nos Estados Unidos, foram mencionados: *The pattern of leisure in contemporary American Culture* (1957), de Margaret Mead; *Leisure and life style* (1959), de Havighurst y Feingbaum; *Work, Careers and social integration* (1960), de H. L. Wilensky. Na Grã-Bretanha, por sua vez, foram citados os seguintes estudos:

[6] Nessa obra, Munné faz uma análise das concepções de "ocio" e de "tiempo libre" (terminologias reproduzidas aqui em espanhol, como na obra original), especificamente da relação e das diferenças entre os dois conceitos, que foram traduzidos para o português como, respectivamente "lazer" e "tempo livre". Contudo, não é possível citar o trabalho do autor espanhol sem fazer menção às questões de tradução que envolvem o tema. O termo "ocio" (em espanhol), apesar de ter seu homônimo em português, costuma ser traduzido como "lazer"; essa observação é muito importante para evitar confusões conceituais.

Transitional Communities and social re-connection: a fellow-up study of the civil reseltlement of hitish prisoners of war (1947), de Adam Curle; *On Sunday* (1949), de Harrison e Madge; *English life and leisure. A Social Study* (1951), de Rowntree e Lavers. Munné, no entanto, aponta a relevância da produção de Dumazedier na França tanto entre os estudos empíricos, quanto entre os estudos teóricos, cujas obras *Lazer e cultura popular* (1962), *Sociologia empírica do lazer* (1974), entre outras, tornaram-se referência mundial para a área do lazer.

Sobre os estudos teóricos, Munné aponta que eles surgem posteriormente aos estudos empíricos, a partir da década de 1950, principalmente nos Estados Unidos e na França. Nos Estados Unidos, são citadas as seguintes pesquisas: *The lonely crowd. A Study of the Changing American Character* (1950) de David Riesman, considerado um marco dos estudos teóricos sobre lazer nos EUA; *The Emergente of Fun Morality* (1951), de Martha Wolffenstein; *Fun Morality, An Análisis of recent Chile training Litterature* (1955), de Margaret Mead e Martha Wolffenstein; *Mass Culture, The Popular Arts in América* (1957), antologia organizada por Bernard Rosenberg e David White; *Mass Leisure* (1958), antologia organizada por Eric Larrabee e Rolf Meyershon; além de grande número de monografias, como *Leisure in America. A Social Inquiry* (1960) de Max Kaplan. Tratando das relações entre lazer e trabalho, surgem obras como *Work and Leisure* (1961) de Nels Anderson, *Of Time, Work and Leisure* (1962) obra polêmica de Sebastian De Grazia que teve grande repercussão na área, *The Future of Work and Leisure* (1971) de Stanley Parker. Sobre os estudos franceses, Munné também sublinha os trabalhos de Georges Friedmann, aos quais concede o pioneirismo dos estudos teóricos da sociologia do lazer (MUNNÉ, 1999, p. 17). Sobre os estudos críticos, a última e tardia corrente da concepção burguesa do lazer, Munné cita as obras *Freedom, power and democratic planning* (1950), de Karl Mannheim, e *White Collar. The American Middle Class* (1951) e *The unity of work and leisure* (1954), de C. Wright Mills, relembrando também, como antecessor dessa vertente, o trabalho clássico de Veblen, *The Theory of Leisure Class* (1899).

Dentro da concepção marxista, por sua vez, Munné, assim como Dumazedier, identifica na obra do próprio Marx considerações sobre o tempo livre. O autor também aponta três correntes dentro da concepção marxista: os ortodoxos, os revisionistas e a Escola de Frankfurt. Entre os ortodoxos, aponta, primeiramente, a obra "La nueva ley fabril" (1899), de Lênin (apesar de ter escrito pouco sobre tempo livre e sem muita repercussão na discussão do tema), além de autores oriundos de países socialistas do leste europeu e do autor italiano Gianni Toti, com a obra *Il tempo libero* (1961). Com estudos desenvolvidos a partir da década de 1950, e principalmente na década de 1960, os autores considerados ortodoxos

caracterizavam-se pelo alinhamento com as diretrizes do Partido Comunista. Em consonância com as ideias expostas por Dumazedier, Munné afirma que a principal desencadeadora dessas pesquisas foi a redução da jornada de trabalho na década de 1950 e a percepção da necessidade de se desenvolver uma política social direcionada ao tempo livre, uma vez que esse novo fenômeno passou a ser percebido como um ponto fundamental para a construção do comunismo (MUNNÉ, 1999, p. 28).

A corrente revisionista surge em meados dos anos 1950 na Europa Ocidental, principalmente na França, com autores marxistas abordando de maneira mais crítica e teórica a questão do tempo livre (MUNNÉ, 1999, p. 30). Alguns exemplos citados por Munné são: *De l'aliénation à la jouisssance* (1957), de Pierre Naville; *Critique de la vie quotidienne* (1957-1958), de Henri Lefebvre; Giorgy Lukács (1966), além de outros autores do leste europeu (especialmente, da antiga Tchecoslováquia). A crítica, nesse caso, está no reconhecimento de que a alienação se dá tanto no tempo de trabalho, quanto no tempo de não-trabalho e, para superar essa condição, deve-se superar a fragmentação dos tempos sociais a fim de se alcançar o homem total, remetendo ao conceito de tempo livre da sociedade comunista projetada por Marx. Por fim, a corrente representada pelos autores da Escola de Frankfurt teve início na década de 1920, portanto, anterior aos estudos mencionados previamente. Os principais autores dessa corrente foram Herbert Marcuse, Jürguen Habermas, Erich Fromm, Max Horkheimer e Theodor Adorno, sendo os dois últimos criadores de um dos conceitos fundamentais dessa corrente: o de "indústria cultural". A indústria cultural seria, em termos bastante genéricos, o mecanismo que regula o consumo do tempo livre e sua relevância reside na denúncia da falta de liberdade generalizada (mas não inescapável) na sociedade capitalista e na evidência da dominação do homem também durante seu suposto tempo livre, uma vez que este está igualmente submetido ao modo de produção dominante e, portanto, assume a mesma lógica do trabalho (MUNNÉ, 1999, p. 33-34). Em vista disso, podemos notar que, para Munné, a concepção burguesa e a concepção marxista compunham cronologias independentes de desenvolvimento dos estudos do lazer/tempo livre e, inclusive, privilegiavam nomenclaturas distintas para tratar do tema.

A elaboração do panorama acima, a partir de levantamentos retirados das obras de Joffre Dumazedier e Frederic Munné, teve como objetivo apresentar uma síntese do surgimento e constituição dos estudos do lazer no contexto internacional. Isto posto, é possível indicar como o tema foi tratado, primeiramente, na área das ciências humanas e da filosofia (em autores como Marx, Comte, Proudhon, Lafargue, entre outros) e como,

posteriormente, ele foi se consolidando dentro da sociologia, inclusive por meio da construção de uma vertente própria: a sociologia do lazer.

Na tentativa de estabelecer um paralelo com a situação acima descrita, pudemos identificar o percurso particular dos estudos do lazer no Brasil no que concerne à sua intensa vinculação com a educação física e à ausência de uma sociologia do lazer consolidada. Essa constatação foi o pressuposto fundamental para o prosseguimento da presente pesquisa, instigada pela motivação de repensar o surgimento e a constituição dos estudos do lazer no Brasil.

***

Christianne Gomes (2004) traz contribuições para uma breve reconstituição da história dos estudos do lazer no Brasil, pontuando as principais obras e autores[7]. A ideia de que o livro *Lazer operário*, publicado em 1959 pelo sociólogo baiano Acácio Ferreira, foi a primeira obra sobre lazer no Brasil já é bastante contestada por nossos contemporâneos especialistas da área. O próprio Acácio Ferreira cita, em nota de rodapé do início do livro, nomes de autores de referência sobre o assunto que escreveram sobre o tema na primeira metade do século XX: Inezil Pena Marinho, Arnaldo Süssekind e Ethel Bauzer Medeiros. O trabalho do autor, baseado em pesquisas empíricas realizadas entre trabalhadores assalariados da cidade de Salvador, compreende o lazer como um fenômeno moderno, classificando-o como uma prática pertencente à organização social das cidades e decorrente da revolução industrial. É curioso observar que, apesar do livro ser apontado quase unanimemente como uma referência nas narrações sobre a história dos estudos do lazer, ele obteve reduzida repercussão dentro da área da sociologia brasileira, sendo praticamente desconhecido estudos nele inspirados.

Portanto, mesmo antes de Acácio Ferreira, podemos identificar alguns autores que escreveram sobre lazer no Brasil, na primeira metade do século XX: Frederico Guilherme Gaelzer, Arnaldo Süssekind, Nicanor Miranda, Inezil Pena Marinho, Ethel Bauzer Medeiros, entre os mais conhecidos. Naquele período, simultaneamente à implantação dos primeiros programas de lazer pelo setor público, houve o aprimoramento de uma produção intelectual sistematizada sobre o tema. Não por acaso, uma parte considerável dos autores que conquistaram certa relevância por meio da produção teórica estava, de alguma forma, ligada a

[7] Trata-se, especificamente, do verbete "Lazer – concepções", presente do *Dicionário Crítico do Lazer*.

atuações no setor público e nas políticas públicas da área (GOMES, 2003b, p. 30). Logo, os estudos iniciais sobre lazer, em muitos casos, foram pensados por pessoas que participaram direta ou indiretamente das ações governamentais em diferentes instâncias, ao mesmo tempo em que foram influenciados por elas. Também se nota que esses autores vinham de formações bastante diversas, inclusive dentro das ciências humanas (sociologia, direito, psicologia, educação física, etc.). É especificamente esse contexto dos estudos do lazer no Brasil sobre o qual pretendemos nos aprofundar na presente pesquisa.

A partir da década de 1970, podemos perceber uma nova fase dos estudos da área, inspirados pelas visitas do sociólogo francês Joffre Dumazedier ao país e por sua metodologia empírica. Aqui já era possível perceber um corpo progressivamente mais coeso da produção e dos autores especializados sobre o tema do lazer, com o aprofundamento da ingerência da educação física nessa área. Os principais nomes dessa geração de estudiosos do lazer foram Renato Requixa, autor de *O lazer no Brasil*, *As dimensões do lazer* e *Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer*, e Luiz Octávio de Lima Camargo, autor de *O que é lazer*. Ambos têm em comum o envolvimento atuante em instituições privadas de promoção do lazer, com carreiras consolidadas no SESC (Serviço Social do Comércio).

Os trabalhos desenvolvidos no departamento de estudos de lazer da Faculdade de Educação Física da Unicamp, especialmente de Nelson Carvalho Marcellino, foram os principais destaques da área na década de 1980. Ainda sob influência de Dumazedier, obras como *Lazer e humanização* e *Lazer e educação*, de Marcellino, acrescentaram novos elementos aos debates: a dimensão cultural do lazer e a referência marxista, trazida das leituras de Antônio Gramsci.

Em uma conjuntura mais recente, considerando desde os anos 2000, a produção sobre lazer no Brasil está localizada majoritariamente na área da educação física, aonde se concentram grande parte dos pesquisadores, dos cursos de pós-graduação, dos eventos científicos e congressos sobre o tema (RODRIGUES, 2010, p. 25-26). Apesar disso, a noção de cultura consolidou-se como um aspecto fundamental nas definições de lazer preponderantes entre os estudos e os autores se propuseram a pensar o fenômeno de maneira mais dialética, observando seu duplo potencial de dominação do indivíduo ou de autonomização do sujeito. Fernando Mascarenhas, por exemplo, partindo também de uma perspectiva marxista gramsciana, compreende o lazer como "um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassado por relações de hegemonia" (GOMES, 2004, p. 124). A própria Christianne Gomes exerceu importante papel entre os estudos mais recentes e defende a seguinte concepção de lazer: "dimensão da cultura constituída por meio

da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espaço conquistado pelo sujeito ou grupo social" (GOMES, 2004, p. 125).

Os estudos históricos também exerceram papel fundamental para a reconstituição da trajetória do pensamento e das práticas de lazer no Brasil durante o século XX. Em sua maioria analisaram as políticas públicas implantadas até meados do século XX no Brasil, cuja orientação estava direcionada para a construção de espaços e a elaboração de atividades de lazer para ocupação do tempo livre. Esses estudos recentes são, em grande medida, resultantes de pesquisas de pós-graduação, decorrente do desenvolvimento do campo acadêmico, como é o caso dos seguintes trabalhos: a dissertação de mestrado de Luciana Marcassa, *A invenção do lazer: educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888 – 1935)* (2002); a dissertação de mestrado de Eneida Feix, *Lazer e cidade na Porto Alegre do início do século XX: a institucionalização da recreação pública* (2003); a tese de doutorado de Christianne Gomes, *Significados de recreação e lazer no Brasil: Reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964)* (2003); a tese de doutorado de Juliana Pedreschi Rodrigues, *Uma nova versão sobre a história do Serviço de Recreação Operária: memórias reveladas sobre os anos de 1958 a 1964* (2010); o livro de Ângela Brêtas, *Nem só de pão vive o homem: criação e funcionamento do Serviço de Recreação Operária (1943-1945)* (2010), entre outros.

Certamente não é nossa pretensão desconsiderar o caráter multidisciplinar que constitui a área dos estudos do lazer e a contribuição recebida de profissionais provenientes de diversos campos do conhecimento ao longo de sua história. Contudo, tendo em vista a contextualização prévia sobre as conjunturas internacional e nacional dos estudos do lazer, pretendemos compreender a trajetória particular que o tema desenvolveu no Brasil, no que corresponde a sua intensa vinculação ao campo da educação física. Para tanto, o problema a que se propôs a presente pesquisa consistiu em encontrar correspondências entre os estudos do lazer e o campo da educação física na primeira metade do século XX no Brasil, por meio do conceito metodológico de afinidades eletivas[8]. Os estudos do lazer foram representados pelas obras de três autores já citados e de grande relevância no período estudado: Ethel Bauzer Medeiros, Nicanor Miranda, Arnaldo Süssekind. Essa proposta nos indicou se as convergências entre os dois fenômenos são suficientes para compreender a aproximação e, posteriormente, a consolidação dos estudos do lazer no campo da educação física brasileira.

[8] O conceito de *afinidades eletivas* será trabalhado pormenorizadamente no capítulo 03, *Os estudos do lazer e o campo da educação física: uma análise sobre afinidades eletivas*, no momento da análise do material proposto pela pesquisa.

Discussão teórico-metodológica:

Para cumprir com o objetivo proposto foi preciso definir alguns pontos fundamentais para a pesquisa. Primeiramente, ao considerar a educação física um campo, fez-se necessário elucidar os fatores que a determinam como tal, desvendando o pensamento e as práticas que a conformavam no momento estudado. Em contrapartida, é igualmente importante ressaltar que a produção teórica sobre lazer no período analisado ainda não se constituía propriamente como um campo. Segundo consenso entre os principais estudiosos da área, tratava-se de estudos esparsos que seriam precursores do campo do lazer, que se constituiria, vinculado à área da educação física, a partir da década de 1970 (SANT'ANNA, 1994), mas que somente alcançaria maior autonomia na virada do século XXI. Por fim, a relação entre o campo da educação física e os estudos incipientes sobre lazer, na primeira metade do século XX, foi estabelecida mediante a análise dos elementos que os constituem e das correspondências entre eles, por intermédio da noção de *afinidades eletivas*.

Logo, dois conceitos sociológicos orientaram a pesquisa. O primeiro é o conceito de *campo*, trabalhado especialmente pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, que nos guiou na compreensão sobre a educação física, as especificidades do pensamento e as práticas que a integravam. Em um segundo momento, foi o conceito de *afinidades eletivas*, transportado à sociologia por Max Weber, especialmente na obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, e desenvolvido também pelo sociólogo brasileiro Michel Löwy, que nos conduziu ao objetivo central da pesquisa, qual seja, encontrar as correspondências entre os primeiros estudos sobre lazer e o campo da educação física. O conceito de afinidades eletivas será desenvolvido no terceiro capítulo da dissertação, *Os estudos do lazer e o campo da educação física: uma análise sobre afinidades eletivas*, no momento em que analisaremos as obras dos autores do lazer identificando as correspondências com o campo da educação física. A princípio, o conceito de afinidades eletivas consiste, resumidamente, no

> Processo pelo qual duas formas culturais – religiosas, intelectuais, políticas ou econômicas – entram, a partir de determinadas analogias significativas, parentescos íntimos ou afinidade de sentidos, em uma relação de atração e influência recíprocas, escolha mútua, convergência ativa e reforço mútuo (LÖWY, 2011, p. 139).

Por sua vez, o conceito de campo será trabalhado com base no texto *O campo científico*, de Bourdieu, que se propõe a analisar pormenorizadamente o que é e como funciona o campo científico. Apesar de fazer uma reflexão específica sobre um campo determinado, podemos identificar no texto parâmetros que nos permitem compreender um

conceito geral de campo. Nesse trabalho, portanto, o campo, "enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial" (BOURDIEU, 1983, p. 1). Contudo, para obter uma compreensão completa do conceito de campo, é necessário estudar detalhadamente a sua estrutura, como se constituem os agentes que dele fazem parte, como funciona sua dinâmica, o que está em disputa e como acontece sua constituição pelo processo de autonomização.

As relações objetivas, mencionadas na citação acima, são ao mesmo tempo os lugares ocupados e herdados de disputas anteriores por cada agente no campo e as relações que se estabelecem a partir da interação entre os agentes dispostos de maneira hierarquizada (BOURDIEU, 1983, p. 1). Em outras palavras, as relações objetivas estabelecidas entre os agentes são determinadas pelas posições previamente ocupadas no campo, mas simultaneamente determinam as novas reconfigurações produzidas por essa interação.

A estrutura do campo é conformada pela disposição dos agentes e instituições nesse espaço; e a posição de cada protagonista, por sua vez, é determinada pela distribuição hierarquizada de seus respectivos capitais específicos. A partir dessa estrutura conformada, a dinâmica do campo se desenvolve por meio das relações de força estabelecidas pela disposição dos agentes e instituições, de seus respectivos capitais específicos e estratégias de ação selecionadas (BOURDIEU, 1983, pp. 12-13). Bourdieu enfatiza o processo dinâmico do campo ao salientar a constante reorganização da disposição inicial; dessa maneira, a estrutura dinâmica do campo se constitui pela relação dialética entre estrutura e estratégias (sejam elas de conservação ou de subversão) que mantém em incessante movimento esse espaço de disputa (BOURDIEU, 1983, pp. 12-13). Nas palavras do próprio Bourdieu:

> A estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições. Basta perceber, aqui como em qualquer outro lugar, a relação dialética que se estabelece entre as estruturas e as estratégias – por meio das disposições – para fazer desaparecer a antinomia entre a sincronia e a diacronia, entre a estrutura e a História. A estrutura da distribuição do capital científico está na base das transformações do campo científico e se manifesta por intermédio das estratégias de conservação ou de subversão da estrutura que ela mesma produz. Por um lado, a posição que cada agente singular ocupa num dado momento na estrutura do campo científico é a resultante, objetivada nas instituições e incorporada nas disposições, do conjunto de estratégias anteriores desse agente e de seus concorrentes (elas próprias dependentes da estrutura do campo, pois resultam das propriedades estruturais da posição a partir das quais são engendradas). Por outro lado, as transformações da estrutura do campo são o produto de estratégias de conservação ou de subversão que têm seu princípio de orientação e eficácia nas propriedades da posição que ocupam aqueles que as produzem no interior da estrutura do campo (1983, p. 12-13).

Os protagonistas nesse espaço de disputa, sejam eles agentes ou instituições, são classificados por Bourdieu como *dominantes* ou *pretendentes/novatos*. A diferenciação entre dominantes e pretendentes se dá pela detenção desigual de capital específico que cada grupo possui no campo e que determina um desequilíbrio entre as relações de força entre eles, sendo os primeiros dotados de maior capital acumulado em relação aos segundos. Devido a isso, os dominantes se valem de estratégias de conservação para manutenção da ordem estabelecida (pautada, no caso do campo científico, pela "ciência oficial" e as instituições correspondentes); enquanto os pretendentes (ou novatos) podem optar tanto por "estratégias de sucessão", quanto por "estratégias de subversão", sempre no sentido de alcançar uma posição mais elevada na hierarquia.

O que está em disputa é o "monopólio da autoridade" dentro do campo, que consiste na "capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado" (BOURDIEU, 1983, p. 1). A autoridade que determinado agente detém em um campo é o seu capital, que assegura a ele determinada posição e determinado poder dentro do campo, podendo converter-se em outros tipos de capital e exercer influência também em outros campos (BOURDIEU, 1983, p. 6). Quando Bourdieu fala em autoridade, ele se refere à competência reconhecida em determinado agente em determinado campo, resultado do prestígio, do reconhecimento, da celebridade, etc., e pelo capital acumulado que o agente adquiriu no campo ou que foi transportado de outro campo. No momento de constituição de um novo campo, durante as "revoluções inaugurais", o capital que passará a constituí-lo é importado de outros campos (BOURDIEU, 1983, p. 22-23).

O que define e dá unidade ao campo, ou seja, aquilo que lhe é específico, é justamente aquilo que não é colocado em discussão, mas é tacitamente aceito pelos agentes (BOURDIEU, 1983, p. 25). Os conteúdos ao redor dos quais se configura um campo (como é o caso exemplificado por meio da ciência no texto *O campo científico*) não têm um significado intrínseco e imutável; ao contrário, os campos são formados pela disputa da "significação" legítima do tema ao qual o campo concerne. As lutas entre os agentes em determinado campo vão no sentido de reivindicar a autoridade e a legitimidade sobre certo conteúdo, de maneira a proporcionar o processo contínuo de configuração e reconfiguração do campo. Portanto, utilizando o campo científico como exemplo, Bourdieu afirma que

> (...) está sempre em jogo o poder de impor uma definição de ciência (...) que mais esteja de acordo com seus interesses específicos [de cada agente]. A definição mais apropriada será a que lhe permita ocupar legitimamente a posição dominante e a que

> assegure, aos talentos científicos de que ele é detentor a título pessoal ou institucional, a mais alta posição na hierarquia dos valores científicos (1983, p. 6-7).
>
> Assim, a definição do que está em jogo na luta científica faz parte do jogo da luta científica: os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem (1983, p. 7).

É justamente as noções de neutralidade, de objetividade e de imparcialidade que são denunciadas por Bourdieu. Nenhum dos agentes observa de longe, intocável, as disputas que ocorrem no campo; ao contrário, estão todos eles imbricados nessa disputa (BOURDIEU, 1983, p. 9). Não existem instâncias para "mediar" de maneira neutra e objetiva a disputa por o que é legítimo no campo, visto que a definição da legitimidade é dada pela própria força e pelo próprio poder dos agentes envolvidos e, por causa disso, eles são sempre parciais (BOURDIEU, 1983, p. 9). Nas palavras de Bourdieu:

> Tanto no campo científico quanto no campo das relações de classe não existem instâncias que legitimam as instâncias de legitimidade; as reivindicações de legitimidade tiram sua legitimidade da força relativa dos grupos cujos interesses elas exprimem: à medida que a própria definição dos critérios de julgamento e dos princípios de hierarquização estão em jogo na luta, ninguém é *bom juiz* porque não há juiz que não seja, ao mesmo tempo, juiz e parte interessada (1983, p. 9).

Ao definir o campo científico como um lugar de luta, Bourdieu denuncia a visão pacifista e tecnicista que se tem da ciência, visão construída com base na concepção de busca pela verdade, e expõe o componente de interesse presente em qualquer campo. Não há valor ou significado em si para os conteúdos sobre os quais se configura um campo; logo, o valor é disputado e determinado dentro do campo (BOURDIEU, 1983, p. 4). O que está em disputa, portanto, é fazer com que o interesse particular de determinado grupo de agentes, nesse caso dominante, seja colocado como interesse universal do campo (BOURDIEU, 1983, p. 3). O interesse não é apresentado necessariamente sob um viés negativo ou como fruto da racionalidade dos agentes, mas apenas evidencia a parcialidade que envolve a ação dos agentes no campo.

Com base nas considerações acima, se entendermos a educação física no Brasil, especialmente a partir da década de 1930, como um *locus* estruturado de maneira minimamente coesa em torno de um conteúdo comum definido, dotado de uma especificidade a ponto de criar certa unidade entre os agentes que o compõe, sem desconsiderar que unidade e coesão são compostas por uma constante disputa, podemos utilizar o conceito bourdiano de *campo* para nortear nossa análise sobre a área.

Essa problematização foi desenvolvida no segundo capítulo desta dissertação, no qual propusemos a análise da obra de Fernando de Azevedo para compreender os elementos

que definiam e configuravam o pensamento da educação física na primeira metade do século XX. Escolhemos esse autor por avaliar que sua produção intelectual e sua atuação profissional em educação física exerceram relevante influência na conformação da área no país. Fernando de Azevedo escreveu sobre distintas áreas do conhecimento e possui vasta obra publicada, na qual se destacaram temas relacionados à educação, sobretudo à educação física, e às ciências sociais, sempre perpassados pela grande influência do pensamento clássico grego. Azevedo também foi bastante atuante nas reformas educacionais das cidades do Rio Janeiro e de São Paulo, que representaram, em conjunto com os processos de outras capitais nacionais, a modernização do ensino brasileiro. Muito relacionado a essas ações, está a liderança de Azevedo, juntamente com os principais educadores do período, no *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*, de 1932, documento que materializou as propostas de modernização educacional no país; e, paralelamente, sua participação da fundação da Universidade de São Paulo. Fernando de Azevedo assumiu alguns cargos públicos e administrativos de relevo no país, com atuação principalmente na esfera educacional, dentre os quais: diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, de 1927 a 1930; diretor-geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em 1933; diretor do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, de 1933 a 1938; diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, de 1941 a 1943; chefe do Departamento de Sociologia e Antropologia da FFCL da USP, em 1947; secretário de Educação e Saúde do Estado de São Paulo, em 1947; diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, de 1956 a 1960; secretário de Educação e Cultura do Município de São Paulo, em 1961 (PILETTI, 1994a, p. 184), além de membro da Academia Brasileira de Letras a partir de 1968 (PILETTI, 1994b, 87).

Sobre os estudos do lazer, ao contrário, Sant'Anna (1994), seguida por grande parte dos estudiosos brasileiros, afirma que somente durante a década de 1970 se avançaria a ponto de alcançar a coesão suficiente para conformar um campo do lazer propriamente dito. Inspirando-se na teoria bourdiana de campo, explicitada acima, a autora afirma que, apesar de nomes da educação física e de outras áreas estarem, já na primeira metade do século XX, envolvidos com estudos e planejamento de programas voltados à ocupação do tempo livre da população, não seria possível afirmar que o lazer já constituía um campo consolidado, uma vez que não havia unidade e identificação dos agentes com a disputa de um conteúdo em comum definido. Percebe-se que, até a década de 1930, as publicações se concentravam quase exclusivamente na compilação de jogos e brincadeiras, muito centrada no público infantil. A partir deste período, inicia-se paralelamente a produção de trabalhos voltados à proposição de programas para a ocupação do tempo livre do trabalhador e à formação de profissionais

capacitados para orientar tais atividades, além de estudos mais complexos que "ultrapassaram o caráter técnico e prescritivo geralmente associado à recreação" (GOMES, 2003b, p. xv).

Não havia, até então, uma reflexão aprofundada ou uma unidade conceitual sobre a nomenclatura utilizada para designar as atividades praticadas pelos indivíduos durante o tempo livre, ou tempo de não-trabalho. O uso do termo *recreação* era bastante difundido entre os autores, além de serem utilizadas também expressões como "tempo de recreio", "recreio", "tempo de alheamento", "tempo de repouso", "tempo de descanso", entre tantas outras (BRÊTAS, 2010, p. 34). No entanto, o pensamento e as questões apresentadas por esses autores pioneiros representariam posteriormente as problematizações a partir das quais se constituiria o campo do lazer.

Segundo Denise Sant'Anna, foi no decorrer da década de 1970 que se instituiu o uso mais freqüente e consciente do termo lazer: "A partir do período em estudo [1969], o termo lazer torna-se mais amplamente utilizado para designar todo o uso do tempo livre que de algum modo pudesse ser útil economicamente e aceito pelos padrões morais instituídos" (1994, p. 10). Com isso, é possível notar que houve uma opção conceitual (consciente ou não) pelas nomenclaturas *recreação* e/ou *lazer* em detrimento do termo *ócio*, por exemplo, uma vez que os primeiros estão mais associados à noção de produtividade/atividade, enquanto o segundo remete à ideia de passividade.

Contudo, não é o intuito desse trabalho defender, construir ou propor uma definição do conceito de lazer. A presente pesquisa pretende analisar os principais elementos que constituíam os estudos do lazer no Brasil na primeira metade do século XX, a partir da análise da produção de três autores destacados: Arnaldo Süssekind, Ethel Bauzer Medeiros e Nicanor Miranda; e, assim, estabelecer o vínculo com as concepções dominantes que definiam a educação física da época, de maneira a compreender a consolidação posterior dos estudos do lazer dentro da área de educação física.

Apesar da delimitação de um recorte temporal proposta na seleção dos autores pesquisados, não se trata de um estudo propriamente historiográfico. Tal delimitação está relacionada ao período de desenvolvimento de uma fase prévia à constituição do campo científico do lazer. Pretende-se fazer, durante a investigação, a análise do pensamento desenvolvido pelos autores, ou seja, buscar, a partir de um olhar sociológico sobre a teoria do lazer, uma nova possibilidade de compreensão do processo de formação desse campo no Brasil.

A opção pela análise das obras de Arnaldo Süssekind, Ethel Bauzer Medeiros e Nicanor Miranda se justifica pelo destaque que os três alcançaram no cenário nacional no que

se refere ao tema do lazer, seja pela produção intelectual ou pela atuação em políticas públicas, no período mencionado. Além disso, eles apresentam um desenvolvimento teórico mais elaborado sobre o tema em comparação a outros autores contemporâneos. Em vista disso, faz-se necessário discorrer brevemente sobre cada um deles.

Arnaldo Süssekind, nascido no Rio de Janeiro em 1917, foi jurista e político bastante influente no Brasil, cuja formação acadêmica se deu na área do Direito. Mesmo antes de terminada a graduação no ano de 1939, na Universidade do Brasil (RJ), Süssekind já trabalhava no Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, aonde assumiu diferentes cargos em sua carreira. Devido aos seus estudos e a sua trajetória profissional, Arnaldo Süssekind foi se especializando em Direito do Trabalho e, simultaneamente, foi ajudando na construção do direito do trabalho no país (BRÊTAS, 2010, p. 51-52). Foi integrante da comissão nomeada por Getúlio Vargas para elaboração da Consolidação das Leis do Trabalho, anunciada oficialmente em 1943; colaborou também com as alterações realizadas na CLT em 1967 e 1974, nos governos Castelo Branco e Ernesto Geisel, respectivamente; e assumiu o cargo de Ministro do Trabalho no governo do General Humberto de Alencar Castelo Branco no período de 1964 a 1967. Ainda no governo Getúlio Vargas, colaborou com a elaboração, o desenvolvimento e a implantação do Serviço de Recreação Operária, do qual foi o primeiro presidente entre os anos de 1943 e 1946 e, curiosamente, o responsável por sua extinção em 1964, quando exercia a função de Ministro do Trabalho (GOMES, 2003, p. 251). Também "representou o Brasil em inúmeros eventos internacionais da área e atuou na Organização Internacional do Trabalho" (BRÊTAS, 2010, p. 51-52). Em seus trabalhos publicados aparecem principalmente questões relacionadas ao trabalho, ao direito do trabalhador e, conseqüentemente, ao tempo livre do trabalhador.

Ethel Bauzer Medeiros começou sua atuação na década de 1940 no Rio de Janeiro, sua cidade natal, e trabalhou em diversas instituições no âmbito do lazer. Com formação superior variada, que reflete a amplitude de sua atuação e produção teórica, Ethel Bauzer Medeiros graduou-se em bacharelado e licenciatura em pedagogia e em educação física pela Universidade do Brasil. Na década de 1940, exerceu a função de recreadora no Parque de Recreação Darcy Vargas, trabalhou na capacitação de recreadores no SESI e no SESC e ministrou diversos cursos sobre recreação infantil. Em 1947, começou a trabalhar no Departamento Nacional de Educação e em 1949 concluiu o mestrado em "Áreas Correlatas de Educação e Psicologia" pela Northewestern University, Illinois/EUA, na área de Medidas e Avaliação da Psicologia, formação que viria influenciar fortemente sua produção sobre lazer. Exercia cargo de técnica de educação do MEC (Ministério da Educação e Cultura), quando foi

designada a escrever um manual para orientação da recreação na escola primária. Redigiu, assim, *Jogos para recreação na escola primária: subsídio à prática da recreação infantil* (1959), que ganhou uma edição ampliada em 1961 (*Jogos para recreação infantil*) e, em 1964, a tradução em quatro volumes para o espanhol (*Juegos de recreación*). Ethel Bauzer Medeiros ficou reconhecida nacional e internacionalmente pela participação e empenho na constituição de associações profissionais de lazer e recreação, incluindo a International Recreation Association (IRA), a World Leisure and Recreation Association (WLRA), associação que substituiu o IRA, da qual foi vice-presidente, a Associação Brasileira de Recreação (ABDR), em 1958, da qual foi primeira presidente, e da Asociación Latinoamericana de Tiempo Libre e Recreación (ALATIR), nos anos 1980, da qual foi vice-presidente. De 1962 a 1965, Ethel fez parte do grupo de trabalho responsável pela urbanização do aterro da Glória – Flamengo, sendo esse trabalho considerado a sua maior contribuição para o campo, por propor um modelo de planejamento urbano voltado às questões do lazer da população. A experiência foi posteriormente apresentada no livro *O lazer no planejamento urbano* (1971).

Nicanor Miranda, nascido em 1907 na cidade de São Manuel/SP, formou-se em direito e na licenciatura em filosofia e sociologia, curso do qual foi aluno da primeira turma da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1937. Em 1930, passou a trabalhar no gabinete do prefeito de São Paulo (GOMES, 2003, p. 175) e, em 1935, assumiu a função de chefe da Divisão de Educação e Recreio do Departamento de Cultura do município de São Paulo, órgão dirigido por Mário de Andrade. Esse órgão foi o responsável por implantar os Parques Infantis e os Clubes de Menores Operários, programas que envolviam atividades de lazer para crianças e adolescentes. A partir de 1949, Nicanor Miranda passou a trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI) como Diretor de Recreação, instituição da qual fez parte por longo período (GOMES, 2003, p. 177). Em relação a sua produção, Nicanor Miranda publicou diversos trabalhos na Revista do Arquivo Municipal (RAM), periódico organizado a partir de 1934 pelo Departamento de Cultura e Recreação da cidade de São Paulo com o intuito de dar "ampla divulgação, em todo o país, da proposta cultural implantada em São Paulo" (GOMES, 2003, p. 176-177).

Para dar início à investigação proposta, foi realizado um levantamento prévio das obras publicadas pelos três autores em bibliotecas, arquivos e bibliografias de textos e livros dos quais eram referência, no qual foram encontrados os seguintes trabalhos:

- MEDEIROS, E. B. *Importância e necessidade da recreação*. Educação e Ciências Sociais. Rio de Janeiro: MEC/ CBPE, ano II, vol. 2, n. 4, mar, 1957.
- MEDEIROS, E. B. *Recreação e parques públicos*. Notícias Municipais. RJ: Inst. Bras. de Adm. Municipal, vol. 5, n. 31, nov/dez,1958.
- MEDEIROS, E. B. *Juegos de Recreación* (tomo I, 2ª ed.). Buenos Aires: Editorial Ruy Díaz S. R. L., 1966.
- MEDEIROS, E. B. *Jogos para recreação infantil*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.
- MEDEIROS, E. B. *O lazer no planejamento urbano* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1975a.
- MEDEIROS, E. B. *Lazer: necessidade ou novidade?* Rio de Janeiro: SESC, 1975b.
- MEDEIROS, E. B. *Educação para o lazer*. Boletim de intercâmbio, 1 (3).
- MEDEIROS, E. B. *Brasil*. In: CONGRESO MUNDIAL DE RECREACIÓN, 1, 1964, Caracas. Anais... Caracas: Asociación Internacional de Recreación/Asociacion Nacional de Recreacion de Japan, 1964. p. 45-50.
- MIRANDA, N. *O significado de um parque infantil em Santo Amaro*. São Paulo: Tipografia das Flores, 1938.
- MIRANDA, N. *Clube de menores operários*. Revista do Arquivo Municipal, São Paulo, nº 68, 1938.
- MIRANDA, N. *Recreação para a criança santista*. São Paulo: Departamento de Cultura, 1938.
- MIRANDA, N. *Atividade gímnica e atividade lúdica*. São Paulo (SP): Departamento de Cultura, 1941. p. 259-307. (Publicações da Divisão de Educação e Recreio).
- MIRANDA, N. *Origem dos parques infantis e dos parques de jogos*. São Paulo: Departamento de Cultura, 1941.
- MIRANDA, N. *A harmonia entre o corpo e o espírito (ensaios de Educação Física)*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.
- MIRANDA, N. *200 jogos infantis*. Rio de Janeiro: Globo, 1947.
- MIRANDA, N. *Esporte, recreação, educação*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, Secretaria de Educação e Cultura, Divisão do Arquivo Histórico, 1962.
- MIRANDA, N. *Jahn: contribuição ao estudo da história e metodologia da educação física*. São Paulo: Arquivo Municipal, 1962, p. 10-79.
- MIRANDA, N. *Organização das atividades de recreação*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

- MIRANDA, N. *210 jogos infantis*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1990.
- SÜSSEKIND, A. *Trabalho e recreação: fundamentos, organização e realização da S.R.O*. Rio de Janeiro: Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, 1946.
- SÜSSEKIND, A. *Recreação operária*. Rio de Janeiro: Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, 1948.
- SÜSSEKIND, A. *Duração do trabalho e repousos remunerados*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1950.
- SÜSSEKIND, A; MARINHO, I. P.; GÓES, O. *Manual de recreação: orientação dos lazeres do trabalhador*. Rio de Janeiro: Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, 1952.

A partir desse levantamento e conforme a disponibilidade do material, foram selecionadas as obras de cada autor mais relevantes para o recorte sugerido para serem analisadas durante a presente pesquisa. Os trabalhos selecionados foram encontrados em bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e no Arquivo Histórico de São Paulo, em trabalhos disponibilizados na internet e no material em posse da Profª. Drª. Silvia Cristina Franco Amaral, da Faculdade de Educação Física da Unicamp e orientadora dessa dissertação. São os seguintes:

- MEDEIROS, E. B. *O lazer no planejamento urbano* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1975a[9].
- MEDEIROS, E. B. *Lazer: necessidade ou novidade?* Rio de Janeiro: SESC, 1975b.
- MIRANDA, N. *O significado de um parque infantil em Santo Amaro*. São Paulo: Tipografia das Flores, 1938.
- MIRANDA, N. *Clube de menores operários*. Revista do Arquivo Municipal, São Paulo, nº 68, 1938.
- MIRANDA, N. *Atividade gímnica e atividade lúdica*. São Paulo (SP): Departamento de Cultura, 1941.

[9] A primeira edição do livro *O lazer no planejamento urbano*, de Ethel Bauzer Medeiros, consta de 1971 e, portanto, estaria fora das delimitações temporais que utilizamos para selecionar as obras analisadas. Contudo, apesar dessa questão, decidimos seguir com essa obra na pesquisa pela dificuldade de acesso aos boletins e materiais produzidos pela autora e publicados pelo MEC, esses sim datados da década de 1950, mas que se encontram no Rio de Janeiro. Tendo em vista que Ethel Bauzer Medeiros foi bastante atuante na área do lazer na década de 1950, decidimos por manter a autora como objeto da nossa pesquisa e utilizar essa obra que representa de maneira geral o pensamento da autora durante sua trajetória.

- MIRANDA, N. *Origem e propagação dos parques infantis e dos parques de jogos*. São Paulo: Departamento de Cultura, 1941.
- São Paulo (SP). Departamento de Cultura; MIRANDA, Nicanor Teixeira de; ARAÚJO, Alceu Maynard. *Os clubes de menores operários*. São Paulo (SP): Departamento Municipal de Cultura, 1943.
- MIRANDA, N. *Esporte, recreação, educação*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, Secretaria de Educação e Cultura, Divisão do Arquivo Histórico, 1962.
- SÜSSEKIND, A. *Duração do trabalho e repousos remunerados*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1950.
- SÜSSEKIND, A; MARINHO, I. P.; GÓES, O. *Manual de recreação: orientação dos lazeres do trabalhador*. Rio de Janeiro: Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, 1952.

A dissertação foi dividida em quatro partes. No primeiro capítulo, *Incursões iniciais*, pretendemos expor detalhadamente o contexto sociopolítico do período histórico recortado, com a consolidação do Estado Nacional, a constituição de um novo discurso dominante e as relações conflituosas entre os grupos sociais que conformavam a sociedade. No segundo capítulo, *O campo da educação física*, analisamos os elementos que conferiam à educação física o *status* de campo, desvendando o pensamento e os debates que a conformavam naquele período, por meio da análise da obra do autor Fernando de Azevedo. No terceiro capítulo, *Os estudos do lazer e o campo da educação física: uma análise sobre afinidades eletivas*, primeiramente buscamos compreender os parâmetros sobre os quais se erigiram os estudos do lazer mediante a análise sistemática dos textos acima listados de Ethel Bauzer Medeiros, Nicanor Miranda e Arnaldo Süssekind. Após essas definições, pretendemos estabelecer as relações entre o campo da educação física e os estudos do lazer por meio do conceito metodológico de afinidades eletivas. Por fim, no último capítulo, *Considerações finais*, foram desenvolvidas as conclusões a que chegamos com a finalização da pesquisa.

CAPÍTULO 01 – INCURSÕES INICIAIS

Para compreender os fatores que contribuíram para o desenvolvimento dos primeiros estudos sobre lazer no Brasil, faz-se necessário retomar a conjuntura política, econômica, social e cultural da primeira metade do século XX, que gravitava entorno da progressiva constituição do Estado brasileiro, iniciada com a Primeira República, mas que iria consolidar-se apenas na década de 1930, durante o governo Vargas. Esse processo apoiava-se em uma proposta de modernização que desencadeou transformações em todas as esferas da vida nacional e que alterou profundamente os arranjos da sociedade brasileira.

O livro *Modernidade periférica: Buenos Aires 1920 e 1930*, da escritora argentina Beatriz Sarlo, auxilia na compreensão do que seria a modernidade de que tratamos nessa pesquisa, particularmente sob a ótica das especificidades dos países latino-americanos, ou seja, enquanto nacionalidades periféricas na conjuntura da ordem política e econômica mundial. Podemos dizer que a modernidade é um conjunto de valores e práticas que impactaram estruturalmente a sociedade em seus diveros segmentos (político, econômico, social, demográfico, cultural, etc.) e acompanharam o processo de emergência da ordem capitalista industrial burguesa, isto é, da sociedade moderna. Tais princípios orientaram uma série de transformações nas sociedades que alcançaram dos ambientes privados aos públicos, no âmbito da materialidade e da subjetividade, e compuseram um discurso (e, portanto, carregada de forte dimensão subjetiva) que orientou o pensamento e o projeto de sociedade de um período histórico determinado, qual seja, da sociedade capitalista industrial burguesa.

Como insiste a autora (SARLO, 2010) em diversos momentos, a modernidade não é um conceito uno e definitivo. Isto significa que a concepção do que era moderno estava em disputa pelos agentes sociais do período, por meio de diversos projetos de construção nacional concorrentes, conduzindo a múltiplas possibilidades de modernidade, principalmente se considerarmos o contexto e as especificidades dos países periféricos, inseridos em um processo de modernização esquivo que nunca enxergava a si próprio como totalmente completo, tendo em vista que sempre esbarrava no espelho do modelo europeu. De maneira geral, os seguintes elementos consistem em algumas das principais operações que identificam o advento da modernidade, especialmente aquela desenvolvida na periferia do sistema: o aprimoramento técnico e econômico (ainda que de maneira mais tênue se comparado à realidade dos países centrais); a transformação e a expansão urbana acelerada, resultado de

uma organização social centrada no espaço da cidade e que inaugura um novo "universo de valores" a ela relacionados; a nacionalidade e a busca de uma nova identidade nacional baseada em grande medida nas tensões entre as tradições locais e as influências cosmopolitas das vanguardas européias e, mais do que isso, na conjunção desses elementos; a consolidação de novas instituições políticas, sobretudo o aparelho burocrático estatal; a reorganização da estratificação social resultante de agentes econômicos emergentes, ou seja, das classes sociais próprias da ordem capitalista industrial; o sentimento de construção da sociedade como potência futura, sob a perspectiva da novidade; a centralidade do trabalho como valor organizador da sociedade; o primado da lógica científica e racionalista (SARLO, 2010). Nos países periféricos, essas experiências próprias da modernização encontraram uma conjuntura bastante complexa marcada fortemente pela experiência colonial, pela confluência de expressões culturais e étnicas variadas na formação social da população e pela indissolúvel oposição entre periferia e centro, que promoveram arranjos de modernidade extremamente particulares em relação ao modelo europeu. Aprofundando esse mesmo raciocínio, é essencial ressaltar que os desdobramentos desse anseio de modernização atuaram de maneiras e intensidades distintas em cada localidade do território nacional e geraram peculiaridades regionais, a partir de embates e ajustes com a tradição local, sendo mais atuante nos centros urbanos das principais capitais das regiões sul e sudeste.

O historiador Sidney Chalhoub percebe a consolidação de um novo discurso das classes dirigentes brasileiras desde fins do século XIX, que culminou com a proclamação da república, e se desenvolveu durante as primeiras décadas do século XX, pautada pelo intento de se implantar uma civilização moderna em território brasileiro. Para compreender o discurso do período é necessário construir o panorama a partir da dialética *império* x *república*, ou mesmo *tradicionalismo* x *modernidade*, que representavam o processo de transição pelo qual a sociedade passava. Sob a perspectiva de superação do tradicionalismo/colonialismo para a consagração da modernidade, apesar de resistências eventualmente impostas pelos setores mais arcaicos, esse movimento era fortemente orientado pelo pensamento positivista, que conduzia ao reconhecimento da ciência sobrepujando o obscurantismo. Nesse primeiro momento, ainda no contexto da República Velha, o liberalismo foi o modelo econômico adotado e a categoria trabalho ganha centralidade como pilar de sustentação da ordem industrial burguesa emergente.

Citando Thompson, Chalhoub afirma que "a formação de uma classe trabalhadora é tanto um fato de história econômica quanto de história política e cultural" (2001, p. 302). Considerando a conjuntura do fim da escravidão e dos resquícios do pensamento colonialista

ainda presente, um dos principais desafios que se apresentavam era a formação do mercado de trabalho nos moldes da sociedade capitalista. Logo, tal demanda exigia a adesão do trabalhador, agora livre, ao modelo de mão-de-obra assalariada. Tanto Chalhoub, quanto Margareth Rago, estudando respectivamente as cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo no período da República Velha, conseguem captar a complexidade da tentativa de imposição desse novo discurso aos trabalhadores, sem descuidar das contradições e dos embates que envolveram essa ação.

Uma vez que nas sociedades escravagistas o trabalho era atribuição das camadas mais desprezadas, Chalhoub aponta para a necessidade de se descolar da imagem de que o trabalho seria uma atividade degradante e criar um novo conceito que conferisse a ele uma conotação positiva, com a finalidade de "garantir a continuação do suprimento de mão-de-obra" (CHALHOUB, 2001, p. 48-49). A partir disso, seria possível utilizar estratégias de disciplinarização para incutir no trabalhador o hábito da venda da força de trabalho por meio do assalariamento. Era, portanto, necessário agir simultaneamente em duas frentes: do ponto de vista ideológico, no desenvolvimento de uma ética do trabalho baseada em valores positivos, que convencesse os indivíduos a internalizá-lo como hábito e a aceitá-lo como "missão"; e, do ponto de vista prático, na criação de mecanismos que obrigassem o indivíduo a entrar na rotina do trabalho industrial (CHALHOUB, 2001, p. 65). Sob a perspectiva ideológica de construir uma ética do trabalho pautada em valores burgueses, o novo conceito positivo de trabalho estava associado a valores como *ordem*, *progresso*, *civilidade*, *produtividade*, *desenvolvimento* e assume o papel de "elemento ordenador da sociedade" (CHALHOUB, 2001, p. 70) ou, em outras palavras, como "valor supremo regulador do pacto social" (CHALHOUB, 2001, p. 49-50). O apelo à moralização do trabalhador é evidente nessa empreitada, uma vez que o objetivo é "a formação de uma nova figura do trabalhador, dócil, submisso, mas economicamente produtivo" (RAGO, 1985, p. 12). Resumidamente:

> Para o liberto, tornar-se bom cidadão deve significar, acima de tudo, amar o trabalho em si, independentemente das vantagens materiais que possam daí advir. Educar o liberto significa transmitir-lhe a noção de que o trabalho é o valor supremo da vida em sociedade; o trabalho é o elemento característico da vida "civilizada" (CHALHOUB, 2001, p. 69).

As estratégias mais rígidas de controle do trabalho industrial foram implantadas especialmente no momento inicial da industrialização no Brasil, no final do século XIX e princípios do século XX. Os mecanismos de adequação dos indivíduos aos requisitos do trabalho assalariado incluíam desde medidas de vigilância e repressão física respaldadas por disposições legais e pelas autoridades policiais e jurídicas (CHALHOUB, 2001, p. 47), até

técnicas punitivas no interior do ambiente fabril, não sem resistência por parte dos trabalhadores. Algumas das medidas tomadas contra aqueles que não se adequavam às ordenações estabelecidas no cotidiano da indústria foram: redução de salário ou demissão (que, em um primeiro momento, obtiveram pouca efetividade); controle sobre a circulação dentro do espaço fabril (incluindo as "idas e permanências no banheiro"), com o objetivo de evitar qualquer "articulação espontânea"; limitações à duração do almoço; restrições às conversas; classificação e hierarquização dos funcionários conforme o comportamento; humilhação e violência moral aos que estivessem fora dos padrões desejados; intimidação pessoal. Em poucas palavras, estabelecia-se uma situação de "vigilância ininterrupta" sobre os trabalhadores (RAGO, 1985, p. 24-26). Por volta da década de 1930, já é possível perceber a introjeção desses códigos de comportamentos e maior adequação ao ritmo de trabalho industrial. Contudo, não é possível pensar a constituição da classe trabalhadora sem considerar as resistências e os rearranjos impostos por essa população:

> Sendo assim, a hipótese mais geral que se quer lançar aqui sobre a cultura popular na cidade do Rio de Janeiro nestes anos de formação da classe trabalhadora carioca é de que esta cultura é resultado da dialética – antagonismos e reconciliações – entre as normas e os valores burgueses que se desejam impor às classes populares "de fora para dentro e de cima para baixo" e as normas e os valores criados pela própria classe trabalhadora na sua prática real de vida. Mais do que isso, pretende-se mostrar que na época havia uma cultura popular relativamente autônoma, vigorosa e criativa na cidade e que, apesar de o projeto de sociedade das classes dominantes cariocas querer se implantar de cima para baixo independentemente da natureza da resposta social a este projeto, o fato é que na prática política real estas classes dominantes não puderam escapar às contingências impostas por uma classe trabalhadora que resistiu tenazmente à tentativa de destruição de seus valores tradicionais (CHALHOUB, 2001, p. 255-256).

Em suma, havia uma tentativa de controle social e de conformação da força de trabalho necessária à implantação do modelo produtivo exigido pela sociedade industrial burguesa que se instaurava. Tratava-se de ação verticalizada, "de cima para baixo", seja por meio da educação "do espírito" (valores, hábitos e costumes), seja por meio da repressão física direta; mas principalmente por meio da combinação entre os dois mecanismos. O trabalhador assalariado urbano[10] deveria corresponder à materialização desse projeto.

A produtividade e o controle decorrentes do fenômeno do trabalho fabril eram as engrenagens que possibilitavam o desenvolvimento da nova sociedade. Assim sendo, o trabalho era a categoria que dava sustentação ao sistema capitalista industrial por ser o motor que gerava produtividade e, ademais, assumia a função social de preservação e regulação do

[10] Naquele momento histórico, era conferida centralidade ao operariado das grandes cidades e pouca relevância era dada aos trabalhadores rurais, uma vez que o projeto modernizador da sociedade era essencialmente urbano e industrial.

"corpo social". O trabalho produtivo encarnava uma obrigação do trabalhador para com a sociedade: gerar o enriquecimento para toda a nação, que propiciaria o progresso de todos e, por toda essa expectativa despejada sobre ele, pretendia-se moldar "uma nova figura do trabalho, politicamente submissa, mas economicamente rentável" (RAGO, 1985, p. 17).

Em fins do século XIX e começo do século XX, medidas modernizadoras pululavam pelo país e houve um intensivo processo de reforma urbanística, saneamento e embelezamento dos centros urbanos, do qual a capital federal[11], comandada pelo prefeito Pereira Passos, era o principal exemplo. Como apontam documentos da época analisados por historiadores como Margareth Rago, Sidney Chalhoub e Alcir Lenharo, a ideia de civilidade/modernidade circulava bastante entre as "práticas discursivas dominantes" (CHALHOUB, 2001, p. 51), como um objetivo conscientemente almejado pelos setores de maior relevo da sociedade. O termo "novo" e suas variações também aparecem insistentemente nesses relatos, evidenciando o contexto de transição pelo qual passava o país. Por se tratar de um momento de ruptura tão profunda, a constante exploração da concepção de "novidade" indica a construção de um projeto social em curso. Utilização de expressões como "nova nação", "novo tempo", "novo homem brasileiro", "novo trabalhador", "nova mulher/mãe", "nova família", "nova fábrica", etc., mostram a dimensão que esse discurso alcançou.

Rago (1985) aponta que a progressiva industrialização brasileira, de maneira mais abrangente com a chegada da década de 1930, contribuiu para a ampliação das noções de higienização, racionalização e modernização aplicadas na estruturação do espaço fabril e do processo produtivo, culminando com a proposta de "organização 'científica' do processo produtivo" (p. 38-40). A ideia de uma "nova gestão do trabalho fabril" (RAGO, 1985, p. 39) evidencia a grande influência do taylorismo entre os industriais mais influentes da época. A "cientifização" do processo produtivo em prol da "exploração 'racional' da força de trabalho" (RAGO, 1985, p. 41), baseava-se em elementos que despersonalizavam os privilégios dos proprietários dos meios de produção e escondiam seu aspecto político. Desse modo, propunham a cooperação entre patrões e empregados, com a finalidade de camuflar ou evitar a perspectiva da luta de classes. O discurso proferido a favor do projeto da sociedade de cooperação sustentava que cada classe é dotada de função específica e, supostamente, de igual importância para o conjunto social:

[11] Naquela época, a capital federal do país ainda era a cidade do Rio de Janeiro.

> (...) o operário deveria ser convencido de que sujeitar-se às normas da produção significava submeter-se às exigências naturais do progresso tecnológico e do desenvolvimento científico. *Ciência, técnica e progresso* apareciam inextricavelmente associados neste discurso de valorização da "nova fábrica", espaço apolítico da produção. As normas disciplinares deixariam de ser impostas pelo capricho de patrões ambiciosos e de contramestres desalmados, para aparecerem autonomizadas e inscritas no aparato técnico da produção, isto é, dotadas de uma *aparência de objetividade e de exterioridade* (RAGO, 1985, p. 41).

A proposta de elaboração da "nova fábrica", realizada concretamente na década de 1930, foi, em grande medida, resposta às lutas e reivindicações dos trabalhadores durante as primeiras décadas do século XX, que denunciavam as terríveis condições de trabalho enfrentadas cotidianamente nas primeiras fábricas. Pautada em princípios considerados científicos (e, portanto, apolíticos), a nova organização fabril propunha um espaço asséptico, higiênico e racional (em uma palavra: moderno), em que predominavam os ambientes mais amplos para facilitar a ventilação e iluminação; o aprimoramento da tecnologia utilizada pelos trabalhadores; o aumento da segurança; entre outras medidas que não apenas melhorassem, pelo menos na esfera do discurso, as condições objetivas dos operários no espaço de produção, mas que também interferissem, na ordem da subjetividade, na relação do operário com seu espaço de atuação, com seu patrão e, obviamente, com sua atividade propriamente dita, semeando relações mais harmoniosas que contribuíssem sempre para o aumento da produtividade. Sob essa nova conjuntura necessária à imposição de uma sociedade moderna, demandava-se igualmente a transformação da figura ultrapassada das classes dirigentes:

> É nesse sentido que se pode observar que a elaboração positiva da figura do trabalho implica também a promoção de um novo tipo de patrão. Ao antigo proprietário, rude e despótico, que o imaginário social assimilava ao fazendeiro dono de escravos, procura-se opor a figura do patrão moderno e civilizado, a exemplo de um Jorge Street ou de um Roberto Simonsen. Ou seja, ao trabalhador moderno, higiênico e produtivo, deveria corresponder, na "nova fábrica", racionalizada e apolítica, a figura do novo industrial, dinâmico e educado, que se relacionaria dignamente com seus "empregados" e em cuja propriedade já se teria superado o "antigo problema" da luta de classes (RAGO, 1985, p. 36).

Como contraponto a esse discurso, a ociosidade e os vícios eram considerados ameaças constantes tanto no âmbito individual, quanto no social; e, portanto, deveriam ser reprimidos. No aspecto individual, o ocioso era visto como pervertido, vagabundo, privado de valores morais e que representava um atentado aos bons costumes. No aspecto coletivo, ele comprometia a ordem social, uma vez que não cumpria com sua responsabilidade frente à sociedade, em que cada um teria um papel determinado a desempenhar para o progresso do bem comum (CHALHOUB, 2001, p. 74-75).

A persistência de comportamentos considerados desviantes como o ócio e o vício, bem como as lutas e reivindicações operárias, sustentavam a necessidade de manutenção das

práticas de controle, vigilância e repressão dos trabalhadores. No entanto, não foram suficientes para sufocar definitivamente as resistências cotidianas (sabotagem, boicote, destruição de equipamentos, etc.) ou organizadas (principalmente as greves), sejam pontuais, espontâneas, de maior ou menor alcance, organizadas contra "as estratégias de enquadramento do proletariado ao modelo disciplinar imaginado pelos dominantes" (RAGO, 1985, p. 27). Tanto Chalhoub, quanto Rago apontam para a diversidade e as contradições desse cenário em disputa, que demandava, por outro lado, reações cada vez mais sutis por parte da classe dirigente:

> Em suma, o desejo patronal de determinar os caminhos da formação do proletariado, impedindo sua autoconstrução espontânea enquanto classe, manifesta-se de maneira cada vez mais sofisticada e ramificada, à medida mesmo em que o movimento operário se organiza e ameaça escapar ao controle do poder. No entanto, a prática patronal oscila entre o exercício da repressão direta e o "paternalismo", defendido por alguns patrões (RAGO, 1985, p. 33).

> A complexidade do período estudado salta aos olhos e desafia tenazmente as tímidas tentativas de generalização esboçadas acima (...). Esse esquema não dá conta de milhares de indivíduos que, não conseguindo ou não desejando se tornar trabalhadores assalariados, sobreviviam sem se integrarem ao tal "mercado", mantendo-se como ambulantes, vendedores de jogo do bicho, jogadores profissionais, mendigos, biscateiros, etc. (CHALHOUB, 2001, p. 62).

Nesse período, a ética do trabalho apresenta, portanto, um discurso tanto econômico, enquanto conformação de um corpo produtivo em prol do progresso da nação, quanto político, como forma de controle da população por meio da moralização dos hábitos cotidianos. Logo, as motivações econômicas, políticas e morais que incidem sobre as práticas laborais se confundem e se sobrepõem constantemente.

Durante o governo Getúlio Vargas, instaurado em 1930, houve a manutenção do ideal moderno de construção de uma sociedade industrial baseada no trabalho. Contudo, como bem aponta Alcir Lenharo (1986), o novo regime marca a mudança, nos planos político e econômico, de transição do modelo liberal para o modelo corporativista, ancorado na centralização estatal. Devido ao reduzido papel que o Estado exercia anteriormente na sociedade, o liberalismo era acusado de beneficiar a configuração de uma sociedade dividida e, portanto, de não ser capaz de mediar os conflitos entre as classes, encorajando a que cada camada social vislumbrasse interesses particulares divergentes, sem uma visão unificada sobre o bem comum da nação (LENHARO, 1986, p. 35). Em razão do esgotamento do modelo liberal, o corporativismo (apesar de suas diversas vertentes possíveis) apareceu como uma terceira via, alternativa frente ao capitalismo liberal já fracassado, mas também ao comunismo insurgente.

O corporativismo foi um modelo de governo que propunha a unidade nacional, a conciliação de todos os estratos da sociedade em prol do desenvolvimento geral do país. Isso somente poderia ser conquistado por intermédio de uma sociedade hierarquizada, dotada de forte divisão e especialização do trabalho e das funções sociais. Mediante a constituição de corporações, ou seja, organizações sindicais vinculadas e subordinadas ao poder público, o Estado centralizado seria capaz de mediar e articular a relação entre os grupos, com a finalidade de se alcançar o bem comum e a paz social. Dessa forma, "a ordem corporativa proposta vinha confirmar, como se declarava então, a substituição do negativo conceito de luta de classes pelo conceito positivo de colaboração de classes" (LENHARO, 1986, p. 22). A metáfora da "organicidade do corpo humano" contribui para explicar o funcionamento do sistema corporativista:

> (...) as partes que compõe a sociedade foram pensadas tal como o relacionamento dos órgãos do corpo humano: integradamente e sem contradições. O objetivo do projeto, portanto, visava neutralizar os focos de conflitos sociais, tornando as classes (órgãos) solidárias umas com as outras (LENHARO, 1986, p. 18).

Além disso, os sindicatos deveriam funcionar como os meios de representação da vontade geral dos trabalhadores frente ao poder central, e a atuação política somente seria considerada, ou mesmo permitida, dentro desses espaços institucionalizados. Tal resolução implicaria em uma constituição não-orgânica da classe trabalhadora, mas, ao contrário, uma organização imposta verticalmente, de cima para baixo (LENHARO, 1986, p. 35). Em resumo, o sistema corporativo de organização política, econômica e social se amparava fundamentalmente na rígida hierarquização que ordenava os lugares e as funções que classes e indivíduos deveriam desempenhar no conjunto da sociedade, determinada de maneira centralizada pelo poder estatal, "que se pretendia árbitro neutro e exterior às lutas sociais, para chegar à 'concórdia' e à 'cooperação'" (LENHARO, 1986, p. 99). Logo, os princípios fundamentais do corporativismo se firmavam nas noções de totalitariedade e nacionalismo, que sustentavam a exaltação de uma comunidade harmoniosa, cooperativa, unitária e unida, guiada pelo Estado em prol do ideal coletivo (LENHARO, 1986, p. 187). O modelo corporativista alcançaria seu ápice com a implantação do Estado Novo em 1937, responsável pelo resgate da "vocação" histórica brasileira e a construção de uma nova nação passaria a ser o projeto prioritário do Estado.

Ainda segundo Lenharo (1986), o protagonismo assumido pelo Estado foi conseqüência do desenvolvimento incipiente das duas classes sociais fundamentais: a burguesia e o proletariado. Contudo, notava-se que nenhuma delas era "portadora de um

projeto univerzalizante em condições de legitimar sua hegemonia sociopolítica" (LENHARO, 1986, p. 19), como resultado de um processo de desenvolvimento histórico típico dos capitalismos periféricos. Consequentemente, na ausência de outros sujeitos históricos capazes de conduzir os acontecimentos que se desenrolavam, coube ao Estado assumir a função de "agente condutor da história" e garantir o apaziguamento, por meio de um discurso totalizador, dos conflitos sociais que se apresentavam (LENHARO, 1986, p. 59), formando um "Estado de compromisso". Em termos práticos, tais desdobramentos demandaram a ampliação do aparelho estatal e atribuíram ao Estado papel central e mais "ativo" na sociedade brasileira em comparação aos períodos anteriores.

Com isso, o Estado assumiu o monopólio da representação da nação, ou seja, tornou-se a "a única voz que fala em nome de todos os brasileiros" (LENHARO, 1986, p. 34-35), com o intuito de retirar a força política das organizações populares. A construção desse discurso demonstra que o poder público tinha a percepção do potencial subversivo da classe operária e das ameaças que ele representava para a manutenção da ordem burguesa e da exploração do trabalho. Logo, o modelo corporativista foi a resposta encontrada na tentativa de impor a harmonização e a despotilização das relações sociais, utilizando-se da sindicalização como ferramenta de submissão da organização operária ao aparelho estatal. Em suma, tratava-se de uma estratégia ampliada de controle da classe operária, uma vez que "sem a sua dominação, ficava impossível cimentar as bases da nova sociedade e do novo Estado interligados" (LENHARO, 1986, pp. 22-23). Para tanto, buscando aumentar a dominação (por meio da proibição de greve, da cooptação da filiação dos trabalhadores aos sindicatos como forma de acesso às leis trabalhistas e da submissão sindical ao Estado) e sem abrir mão por completo de ameaças e medidas repressivas, fez-se necessário assegurar melhorias significativas para a vida da população em resposta às reivindicações dos grupos organizados, dentre elas:

> (...) Justiça especial do trabalho; estabilidade no emprego; indenização por acidentes; refeitórios populares; escolas de ofício; institutos e aprendizados profissionais; abono familiar; criação do salário mínimo e de salário adicionais; organização dos institutos e caixas de pensões, que ofereciam serviços de seguro social, assistência médica e hospitalar e financiamento para a construção de casas operárias (LENHARO, 1986, p. 100).

Paralelamente, outra ferramenta de poder utilizada pelo Estado foi a máquina da propaganda, ampliada e aperfeiçoada com a instituição do Estado Novo, em 1937, como dispositivo para reforçar sua estratégia de controle (LENHARO, 1986, p. 38). Os meios de comunicação (principalmente o rádio) e as manifestações públicas eram os instrumentos de

divulgação massiva da comunhão nacional, dos princípios, das conquistas e dos sucessos do novo regime (LENHARO, 1986, p. 50).

Apesar da tentativa do Estado de forjar o consenso e construir uma atmosfera de cooperação, alijada de tensões entre os grupos sociais, espreitavam-se pelas brechas manifestações de discórdia e de descontentamento (LENHARO, 1986, p. 51). O discurso, mesmo totalizante, sempre apresenta limitações e, portanto, não foi capaz de sufocar por completo as resistências à ordem estabelecida, principalmente pelas camadas populares. Como expõe a análise de Sidney Chalhoub (2001, p. 148), as experiências cotidianas da classe trabalhadora, sejam elas espontâneas ou organizadas, mostravam a complexidade do processo simultâneo de imposição, resistências e arranjos relacionado à implementação das estratégias de controle. Nesse sentido, Lenharo aponta que as disputas entre as duas principais classes do período, a burguesa e a operária, nunca cessaram de fato. Apesar de ser mascarada pela mediação supostamente neutra do Estado, as negociações, teoricamente realizadas em termos igualitários com a finalidade de alcançar o bem comum, evidenciavam na prática o privilégio dos empresários e o sacrifício dos benefícios trabalhistas (LENHARO, 1986, p. 26-27), como de fato ocorreu em situações declaradas críticas:

> Sejam vistos os objetivos "nacionais" de uma economia de guerra que levaram o governo, em 1942, a aumentar novamente a jornada de trabalho para 10 horas, o que batia com as aspirações dos empresários ainda não conformados com a sua regulamentação. Horas extras, trabalho noturno das mulheres também passavam a receber um tratamento mais flexível, atendendo-se à necessidade "nacional" de se exportar mais, principalmente têxteis, em condições favoráveis no mercado internacional. Ainda em 42, o direito de férias foi sustado nas indústrias consideradas militarmente essenciais, entre as quais as têxteis. Novo decreto proibiu a mobilidade dos trabalhadores nas chamadas "indústrias de guerra"; eles não poderiam se demitir ou empregar em outras indústrias, nem sequer, faltar ao trabalho. Seriam tomados como desertores, no caso de serem brasileiros, e sabotadores, se estrangeiros. Entramos, portanto, em 1943, ano da Consolidação das Leis do Trabalho, com esse quadro militarizado de trabalho. Aqui, a antítese entre um corpo legislativo defensor da classe trabalhadora e uma prática real negadora dessas condições é patente, como em nenhum momento anterior (LENHARO, 1986, p. 28-29).

Nem mesmo o eixo central de sustentação do Estado, o corporativismo, teve o êxito previsto e divulgado pelo governo. Como demonstra Lenharo ao mencionar a percepção de um magistrado do período: "o depoimento do magistrado José Veríssimo Filho estampa frustração face ao modo lento como alcançava a corporativização do país depois de 5 anos de ditadura" (1986, p. 33). Os sindicatos não alcançaram a força e a centralidade que deveriam desempenhar dentro do regime, devido à baixa adesão e forte desconfiança por parte dos trabalhadores. Por fim, "sobreviveram como foram criados – uma argamassa burocrática sustentada pelo Estado, por sua vez sustentadora de um seleto número de lideranças pelegas, à

custa do bolso do trabalhador" (LENHARO, 1986, p. 36-37). Dessa forma, as ações espontâneas organizadas pelos trabalhadores durante esse período ocorreram, obviamente, fora das circunscrições dos sindicatos (LENHARO, 1986, p. 32-33).

Discursos, estratégias e mecanismos de controle:

Como apontado previamente, principalmente a partir da década de 1930, a incumbência da função modernizadora da sociedade foi centralizada pelo Estado nacional recém consolidado (LENHARO, 1986, p. 20), mediante o desenvolvimento de um "poder técnico do Estado" (LENHARO, 1986, p. 187). A industrialização, a reestruturação das estratificações sociais e a reorganização da identidade nacional, orientados pelas noções de racionalidade e civilidade, reforçaram entre as classes dirigentes da época, fortemente ligadas ao poder público, a preocupação em pensar em quais moldes e por quais meios deveria ocorrer a formação do "novo homem brasileiro" em consonância com a nova ordem social emergente. A conformação desse homem seria alcançada por meio de determinadas estratégias de controle, desenvolvidas desde as primeiras décadas do século XX, mas intensificadas com o governo Vargas.

Os três autores utilizados como referência, Chalhoub (2001), Rago (1985) e Lenharo (1986), descrevem, cada um sob seu ponto de vista, diferentes estratégias de controle implementadas conjuntamente pelo poder público e pelas classes dirigentes no período estudado. Apesar da motivação também econômica, que visava regular o ambiente de trabalho para fomentar a produtividade e o progresso da nação, os dispositivos de controle extrapolavam a esfera do trabalho e transbordavam para os demais âmbitos da vida do indivíduo. As ingerências das estratégias de controle recaem, portanto, não apenas sobre o trabalho, mas sobre a saúde, a educação, o lazer – esferas em que isso é mais perceptível – e, inclusive, sobre a sexualidade, a família, a moradia, a infância, etc. Ou seja, basicamente sobre todas as relações socialmente estabelecidas, na tentativa de suprimir possíveis brechas abertas no cotidiano da população. Com isso, pode-se constatar que:

> Em todas estas esferas da vida, contudo, o que se tem é a explicitação de um mesmo *tipo* de controle – aquele necessário à reprodução e perpetuação das relações capitalistas de produção –, mas que se expressa de diversas formas – que variam desde o paternalismo da relação patrão-empregado em diversos contextos até a violência explícita da força policial nas ruas da cidade (CHALHOUB, 2001, p. 148-149).

A intenção era conduzir o sujeito para a internalização paulatina das condutas desejadas para a população, de maneira que os dispositivos de controle dependessem, cada vez menos, de imposições exteriores diretas e violentas, de caráter jurídico e policial, dando lugar, portanto, a mecanismos mais sofisticados e sutis, assumidos como expressão subjetiva da vontade. O controle deveria ser alcançado por intermédio da disciplinarização, simultaneamente, do corpo e da moral individuais.

As estratégias de controle, portanto, se orientavam para a construção de uma sociedade próspera e civilizada e se legitimavam pela ideia de busca do bem nacional comum. Especialmente os discursos sobre saúde e educação exerceram grande influência nas primeiras décadas do século XX, uma vez que tiveram êxito em penetrar as principais instituições da sociedade (a fábrica, a escola, a família, o governo, entre outras).

O discurso da saúde, pautado nos conhecimentos médicos e higienistas, entendia que as degenerações física, moral e social estavam fortemente associadas. Seu objetivo era sustentar o projeto sanitarista de sociedade com a finalidade de moralizar e disciplinarizar a população, melhorar as condições miseráveis e anti-higiênicas em que viviam e, com isso, garantir a prosperidade da nação.

Como bem descreve Margareth Rago a situação brasileira do começo do século XX, as condições sanitárias dos grandes centros urbanos e a ausência de hábitos de higiene de boa parte da população, principalmente as menos privilegiadas, denunciavam, da perspectiva da classe dirigente, “a incapacidade de o proletariado gerir sua própria vida e pedem a intervenção redentora da ação dos especialistas civilizadores” (RAGO, 1985, p. 165). Elementos como forte odor, acúmulo de sujeira, lixo e detritos, grande aglomeração de pessoas nas habitações populares convivendo com animais domésticos sem cuidados, circulação restrita de ar e pouca penetração da luz solar, compunham o cenário dos ambientes domésticos (especialmente os cortiços e as casas dos trabalhadoresem geral), mas em grande parte também dos ambientes públicos (como, por exemplo, as ruas e fábricas). Tais condições precárias de vida contribuíram enormemente para a disseminação de doenças transmissíveis comuns naquele período, como a cólera-morbus e a febre amarela. O afastamento das concentrações de moradias populares para longe dos bairros elitizados foi a tentativa das classes dirigentes de isolar-se desse espaço urbano anti-higiênico e incivilizado (RAGO, 1985, p. 165).

Coube ao poder público[12], portanto, desenvolver uma política sanitária capaz de promover reformas[13] que revertessem a situação calamitosa dos principais centros urbanos. Simultaneamente, essa política se propôs a invadir os espaços privados e o cotidiano das classes populares com a determinação de impor uma nova disciplina corporal higiênica (RAGO, 1985, p. 165-166). Nota-se que o discurso sanitarista tinha ingerência tanto na esfera pública, ao propor a reforma dos espaços coletivos, quanto na esfera privada, ao implantar novos hábitos individuais na população. Isto significava que o discurso da saúde era responsável por promover, de maneira mútua e interdependente, a saúde tanto do corpo social, quanto dos sujeitos. No que corresponde à sanitarização dos espaços (casas, ruas, fábricas, escolas, etc.), a teoria dos fluídos orientou sobre as medidas higiênicas que deveriam ser tomadas para a profilaxia dos ambientes: planejamento de estruturas iluminadas e ventiladas, que possibilitassem a circulação dos fluídos (ar e água), uma vez que era através da estagnação desses fluídos que o odor, a sujeira e as doenças eram disseminados (RAGO, 1985, p. 168).

A ideia de um "novo médico" também se apresentava naquele momento. Com especialização higienista e sanitarista, o profissional deveria estar capacitado para atuar nas duas frentes de promoção da saúde, a social e a individual. Assim, "sua função não é mais meramente curativa [medicina clínica], mas deve ser preventiva [medicina sanitarista]" (RAGO, 1985, p. 134). Uma vez que o discurso médico foi amplamente assumido pelo Estado, o setor público foi o *lócus* privilegiado de atuação dos médicos sanitaristas, "seja dirigindo o serviço sanitário, seja definindo dispositivos estratégicos de regulação dos comportamentos e da vida íntima dos diversos setores da sociedade" (RAGO, 1985, p. 120). O médico sanitarista Paula Souza, que foi diretor do Serviço Sanitário do Estado de São Paulo, defendia "um trabalho cotidiano e permanente de reeducação e de domesticação dos hábitos da população, aliado ao saneamento ambiental" (RAGO, 1985, p. 44). Segundo sua definição sobre em que consistia a formação e atuação do médico sanitarista, Paula Souza, citado por Rago, afirmava que:

> Ao sanitarista, médico especializado em higiene e administração sanitária, que à sua instrução médica acrescentou um curso de aperfeiçoamento de saúde pública, cumpre exercer, em cada coletividade, a função de coordenar as técnicas diversas que utiliza a moderna organização sanitária (RAGO, 1985, p. 134-135).

[12] Nos primeiros anos do século XX, a atuação do poder público se deu principalmente em instâncias municipais, devido à ausência, até então, de um Estado centralizado.
[13] A reforma urbanística desencadeada por Pereira Passos no Rio de Janeiro, ainda como Distrito Federal, foi o caso mais famoso de modernização e urbanização do país naquele período.

A autoridade conferida ao discurso médico garantiu a essa categoria de profissionais uma posição privilegiada na orientação e atuação, quase sempre autoritária, nos rumos da sociedade e da conformação do "novo homem brasileiro" (RAGO, 1985, p. 118).

A ingerência do saber médico deveria abranger todas as camadas e faixas etárias da sociedade. No entanto, a infância, devido a seu potencial transformador da sociedade, era obviamente o grupo prioritário de atendimento, especialmente aquelas pertencentes às classes desfavorecidas. A busca da regeneração física e moral e a eliminação de riscos à saúde decorrentes da miséria e da falta de condições higiênicas apropriadas, como por exemplo os elevados índices de mortalidade infantil, eram as principais preocupações sobre as quais se debruçavam a comunidade médica no que se referia à infância carente (RAGO, 1985, p. 120). Para as crianças pertencentes às classes privilegiadas, o discurso médico também prescrevia, principalmente por meio da prática da educação física, a disciplina, o trabalho físico e as práticas higiênicas, como forma de preservar o desenvolvimento moral dos futuros dirigentes da nação (RAGO, 1985, p. 123). A moralização e a disciplinarização, sustentadas pelo discurso médico, não era simplesmente uma ferramenta consciente de controle das classes dirigentes sobre os trabalhadores; mais do que isso, elas cumpriam a função de regular a sociedade como um todo. Contudo, era bastante evidente a diferenciação no tratamento de cada grupo, em razão das distintas funções que cada um viria a assumir na sociedade e da finalidade de manutenção do ordenamento social. Havia uma orientação disciplinarizadora ampliada a toda sociedade, no entanto ela se aplicava, na prática, de maneiras distintas conforme a função exercida por cada setor na divisão do trabalho social.

A sustentação científica do saber médico dispensava qualquer diálogo com os costumes e hábitos tradicionais da população, optando por impor a "higienização da cultura popular" e suprimir "crenças e práticas qualificadas como primitivas, irracionais e nocivas" (RAGO, 1985, p. 118), obviamente sem alcançar sucesso absoluto.

No que diz respeito à educação, os estudos de Marta Carvalho (1989) e de André Paulilo (2007) oferecem análises interessantes para a compreensão do panorama da área no país nas primeiras décadas do século XX. Como já destacamos anteriormente, a Primeira República correspondeu ao momento histórico de consolidação de um discurso moderno na sociedade brasileira, que visava conquistar o progresso da nação mediante a instauração da ordem capitalista industrial. Na tentativa de alcançar esse objetivo maior, foi-se construindo um discurso sobre a instituição escolar como "signo da instauração da nova ordem, arma para efetuar o Progresso" (CARVALHO, 1989, p. 7).

Em um primeiro momento, refletindo a sociedade extremamente excludente herdada do período colonial escravocrata, a escola destinava-se a uma camada bastante reduzida da população. Contudo, de maneira geral, a elite intelectual brasileira, especialmente a partir da década de 1920, ao investigar os entraves que impediam o progresso do país, percebeu os efeitos nefastos que a exclusão da grande maioria da população de uma formação educacional mínima provocou na construção da nacionalidade. A falta de acesso à educação foi identificada como a principal justificativa para o atraso que assolava o país e atolava as cidades de uma massa populacional disforme, desqualificada e ignorante. Ou seja, a ausência de educação seria o impeditivo maior para a constituição da tão almejada sociedade civilizada (CARVALHO, 1989, p. 7). Como resultado desse diagnóstico, a autora detecta o chamado "entusiasmo pela educação" como conseqüência do papel prioritário que a escola passava a assumir no discurso republicano, o que significava a inclusão de um "projeto político-pedagógico" que orientasse a nação no processo de conformação da nova ordem (CARVALHO, 1989, p. 8). Naquele momento, a percepção era de que, uma vez resolvido o problema da educação, todos os outros obstáculos que travavam o desenvolvimento nacional seriam superados (CARVALHO, 1989, p. 47-48). Em suma, como afirma Paulilo (2007, pp. 42-43), tratava-se de "(...) tentativas de uma geração de intelectuais em construir uma estrutura de escolarização comprometida com a mudança social, com as condições de contemporaneidade do mundo".

Desse contexto emergia um discurso de base nacionalista, em que a busca pela unidade nacional era o objetivo central e a homogeneização da população, por meio da educação, seria o caminho para a conformação do povo e da nação. O projeto pedagógico que conduziria a nação pautava-se, em grande medida, na conformação do *novo homem brasileiro*, aquele que seria capaz de construir a nova nação, de maneira que o desenvolvimento, tanto do indivíduo, quanto do coletivo, apresentava-se como processos complementares e congregava de maneira interdependente o progresso individual e nacional. Esse novo modelo de homem somente seria alcançado por intermédio de técnicas pedagógicas, as quais deveriam trabalhar simultaneamente a dualidade "corpo" e "espírito", de maneira a desenvolver o indivíduo física e moralmente. Somente assim seria possível obter indivíduos fortes, robustos e produtivos, mas, ao mesmo tempo, dóceis e obedientes. Com isso, a educação passou a constituir principalmente uma ferramenta de controle da população, especialmente dos setores urbanos degenerados, com finalidade de se construir o homem dócil e de suprimir as resistências à nova ordem social emergente. Paralelamente, podemos notar

nesses discursos a intenção de aprimorar o modelo de trabalhador produtivo, adequado às exigências da nova ordem econômica instaurada:

> A escola foi, em conseqüência, reafirmada como arma de que dependia a superação dos entraves que estariam impedindo a marcha do Progresso, na nova ordem que se estruturava. Passa, no entanto, a ser considerada "arma perigosa", exigindo a redefinição de seu estatuto como instrumento de dominação (CARVALHO, 1989, p. 7).

> Neste âmbito, o papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em *povo*, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação. Nele se forjava projeto político autoritário: educar era obra de moldagem de um povo, matéria informe e plasmável, conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se auto-investia como elite com autoridade para promove-los (CARVALHO, 1989, p. 9).

Logo, a questão meramente econômica da conformação da força de trabalho não era a única motivação para a implantação de um sistema de ensino. Para além disso, mas de forma complementar e não excludente, é também no âmbito do controle político da população, por meio da sua capacidade de moralização dos costumes, de manutenção da ordem e de coibição da vadiagem, que a ampliação da educação se tornou uma demanda da nova sociedade. Doenças, vícios, vagabundagem, indolência, indisciplina, esses comportamentos associados às remanescências da sociedade colonial arcaica ou ao anarquismo desordeiro, trazido pelos imigrantes europeus, contribuíram para a construção de uma imagem do povo brasileiro em que predominava a degenerescência física e moral e que conduzia à necessidade urgente de se regenerar a população brasileira (CARVALHO, 1989, p. 10). Portanto, a palavra de ordem que legitimava o novo projeto de educação era *regeneração*:

> *Regenerar* as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional. Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações (CARVALHO, 1989, p. 10).

Nesse contexto em que a regeneração representava o cerne da discussão, o debate sobre o lugar da população negra na sociedade brasileira e o tema do embranquecimento eram questões que constantemente perpassavam o projeto pedagógico em voga. Como aponta Carvalho (1989, p. 36), em um primeiro momento, a chegada de imigrantes europeus brancos era vista, de maneira quase que "salvacionista", como uma forma de moralização da população e de regeneração via miscigenação e consequente branqueamento. Por já estarem mais acostumados com o modo de produção industrial, estariam mais bem adaptados com as atividades fabris e deveriam substituir os ex-escravos no mercado de trabalho. Em oposição ao que foi previamente idealizado pelas camadas dirigentes, o imigrante europeu trouxe

também na bagagem pensamentos contestatórios ao capitalismo (anarquismo, socialismo) e a experiência de lutas operárias e de greves, convertendo-se em um entrave para o desenvolvimento econômico do país e muita insatisfação por parte das classes patronais (CARVALHO, 1989, p. 12). As teses racistas que pregavam o branqueamento da população deixaram, portanto, de dar conta dessa conjuntura resultante da imigração e seus defensores perceberam a necessidade de uma reformulação dessas ideias na década de 1920. Sem abdicar totalmente da questão racial como base da teoria, a educação entra como elemento determinante na conformação da nova sociedade, capaz de influenciar os fatores raciais intrínsecos e aperfeiçoar os indivíduos (e consequentemente a nação) independente de suas limitações de origem biológica. Como explica Carvalho, "as imagens do negro e do mestiço como 'vadio' continuam a inquietar esse imaginário, mas deixam de ser o signo de uma incapacidade inamovível para o trabalho livre" (1989, p. 10-11).

Logo, a escola passou a ser vista como um dos principais instrumentos para se realizar o empreendimento modernizador do país. É nesse sentido que Thompson (1987, p. 292) afirma que "havia outra instituição não industrial que podia ser usada para inculcar o 'uso-econômico do tempo': a escola", responsável por promover a socialização pretendida, o costume com o hábito do trabalho e a difusão dos valores a ele associados (disciplina, pontualidade, obediência, etc.). Em suma, a instituição escolar seria responsável pela formação de uma nova subjetividade na população brasileira.

A educação como estratégia de controle deveria, pois, estender-se a toda população, de todas as classes sociais e faixas etárias. No entanto, a infância ocupa lugar privilegiado nesse processo, pois que era essencial cultivar desde a primeira fase da vida, nos anos de formação do caráter, os valores positivos da manutenção da ordem social, quais sejam: "o amor ao trabalho, o respeito pelos superiores em geral, as noções de bem e mal, de ordem e desordem, de civilização e barbárie, enfim, os princípios da moral burguesa" (RAGO, 1985, p. 121-122). Entendia-se como necessário a consolidação de uma nova proposta educacional, na qual atuassem profissionais de diversas especialidades, sobretudo médicos higienistas e pedagogos, atuando sob o comando do poder público (RAGO, 1985, p. 120).

O cenário estudado por Paulilo (2007), apesar de se restringir à análise dos acontecimentos do Rio de Janeiro, representa em linhas gerais o pensamento, os agentes e as estratégias adotadas pelo movimento educacional brasileiro a partir da segunda década do século XX. Segundo o autor, no âmbito nacional é também possível constatar que reformas similares ocorreram em outros estados, especialmente nas capitais paulista, mineira,

pernambucana, baiana, capixaba e carioca. A análise das ações da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal é conveniente por congregar, de maneira geral, as propostas implementadas e os discursos que conformavam a sociedade no que corresponde à educação. Como indica Paulilo, a reforma educacional do Rio de Janeiro pode ser dividida em três episódios no período entre 1920 e 1935, cada um deles representado pelos três personagens que assumiram o cargo de direção da diretoria: Carneiro Leão (1922-1926), Fernando de Azevedo[14] (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935). Como apontam os autores acima citados, os discursos e as práticas dominantes na área da educação, apesar de indicarem para um mesmo sentido, não apresentavam necessariamente uma trajetória linear ou uma única corrente de pensamento. Ao contrário, retratavam um campo repleto de disputas entre diferentes projetos educacionais possíveis. Apesar de Paulilo preocupar-se em mostrar as especificidades de cada gestor, o que nos interessa na presente pesquisa é identificar a regularidade nas políticas educacionais pelo país, a orientação geral que as regem e a função de controle assumida por elas.

As reformas implementadas nas décadas de 1920 e 1930 pela Diretoria Geral de Educação Pública do Rio de Janeiro tem em comum a tentativa de reestruturação do ensino e padronização das práticas escolares, abrangendo tanto a gestão administrativa das instituições, quanto a orientação pedagógica e formação dos professores; ou seja, propôs mudanças dentro e fora da sala de aula. Tratava-se de implantar uma proposta de mudança estrutural da educação pública básica no país, na direção de um planejamento e de uma articulação inéditos nessa área.

Apesar de haver um discurso dominante sobre educação que agregava princípios pedagógicos consoantes, havia duas instituições que disputavam o protagonismo da atuação na área educacional nas primeiras décadas do século XX. A primeira delas, que ficou conhecida como educação tradicional, foi a proposta de universalização do ensino baseada quase que exclusivamente na alfabetização e na valorização do elemento nacional, mais preocupada com a difusão do que com uma formação ampliada do indivíduo, prevendo, inclusive, a redução do período mínimo de instrução obrigatória, caso fosse necessário. Resumidamente, "a questão comportava dois aspectos distintos, embora solidários: tratava-se, por um lado, de 'abrasileirar os brasileiros' através da alfabetização e da educação moral e cívica e, por outro, de integrar o imigrante estrangeiro" (CARVALHO, 1989, p. 44). Esse

[14] Fernando de Azevedo foi posteriormente responsável também pela reforma educacional em São Paulo.

grupo recebia forte influência da Igreja Católica, que demandava a obrigatoriedade do ensino religioso, e assumia forte caráter privatista.

A segunda vertente ganhou relevância no cenário nacional em meados da década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e a institucionalização de um projeto educacional que se pretendia nacional. Para além da difusão massiva do sistema educacional, a ABE se dizia defensora de um projeto de educação integral com novos modelos pedagógicos de ensino, primando, acima de tudo, pelo conteúdo e pela amplitude da formação. Era também a favor do desenvolvimento de um sistema público, laico e democrático de educação, com a centralização estatal para o aprimoramento da gestão, a homogeneização e integração entre os processos pedagógicos e administrativos. O controle pelo poder público possibilitaria a criação de um sistema educacional nacional e resultaria em uma política educacional perene para o país por meio de uma legislação específica e a consequente institucionalização da escola, que receberia então respaldo jurídico. A falta de organização e de unificação da legislação escolar, bastante esparsas até aquele momento, era denunciada como resultado da ausência de planejamento sistematizado da área pelo setor público. A disputa pela implantação de uma legislação específica era, segundo esse movimento, a principal forma de institucionalizar os novos projetos educacionais emergentes (PAULILO, 2007, p. 227). Essas foram as bases sobre as quais se construiu o movimento da Escola Nova no país[15].

A ABE foi uma organização nacional fundada no Rio de Janeiro no ano de 1924, cidade aonde manteve sua sede. Sustentada por uma elite intelectual de renome na área e de relevante influência na sociedade e no setor público, a ABE teve êxito ao congregar "esforços esparsos dos educadores que se vinham empenhando na reforma dos sistemas estaduais de educação" (CARVALHO, 1989, p. 45) e que assumiram para si a missão de transformar e modernizar o país. Como aponta Carvalho, "a ABE funcionou assim como instância de organização e credenciamento de reformadores sociais, produzindo um espaço de ação política – o do técnico – que seria gradativamente alargado no interior da burocracia estatal, principalmente a partir de 1930" (1989, p. 57). Simultaneamente às reformas educacionais que se alastravam por algumas das principais capitais brasileiras, a ABE atuava no âmbito do território nacional por meio de conferências, na tentativa de intercambiar experiências e percepções sobre esse novo projeto pedagógico. A sustentação de um projeto que reclamava a

[15] Apesar de focar nossa análise daqui em diante no discurso da ABE, é importante demarcar que os princípios pedagógicos defendidos por ela eram centrais a toda discussão nacional sobre educação, ressoando também em instituições de outras vertentes (como as católicas, por exemplo), apesar das especificidades de cada uma.

institucionalização do ensino público ganhou forças com a consolidação do Estado nacional e instauração de uma burocracia estatal durante a década de 1930, o que resultou em uma "organização institucional mais apropriada" para oferecer as condições necessárias de implantação do programa defendido (PAULILO, 2007, p. 96).

No diálogo que André Paulilo estabelece com a obra de Marta Carvalho, o autor destaca as noções que orientaram a campanha educacional da ABE e as reformas educacionais implementadas na década de 1920, as quais

> (...) sedimentaram a convicção de que não cabia ao analfabetismo a culpa pelo atraso, pelo desgoverno e pelos muitos males que afligiam o país. Seriam mais nocivas, culpáveis e condenáveis as elites mal preparadas que governavam e a multidão de semi-alfabetizados que a sustentavam (CARVALHO, 2000, p. 237). Ainda que a temática do analfabetismo tenha sido retomada como legitimação das reformas do ensino por toda década de 1920, o investimento político foi de outro tipo: a revisão das finalidades sociais da escola e de seu potencial transformador e conformador (CARVALHO, 2000, p. 241) (PAULILO, 2007, p. 41-42).

Nesse sentido, a ABE foi o local de gestação da Escola Nova no Brasil, que se constituiu como resultado da conjunção de propostas e processos que irrompiam em diversas regiões do país e que visavam à modernização da educação brasileira. A Escola Nova foi um movimento de pretensões nacionais que exerceu papel de protagonismo na edificação do modelo educacional pensado no Brasil na década de 1930, representante desse projeto moderno de educação que pretendia renovar o país por meio de uma formação completa e integral, ou seja, física, intelectual e moral. Como a própria nomenclatura escolhida indica, a Escola Nova se posicionava como uma alternativa moderna para substituir a escola tradicional e se desenvolveu a partir de uma campanha pela educação nacional que contestava as diretrizes ultrapassadas dos métodos pedagógicos anteriormente utilizados. Com o intuito de construir uma nova identidade nacional, a Escola Nova propunha a educação laica, gratuita (financiada pelo Estado), universal e liberal, assumindo o papel de construção do homem novo, autônomo, racional e capaz de se adaptar às constantes transformações que a nova sociedade industrial impunha aos cidadãos, com igual atenção ao aprimoramento físico e à disciplina do corpo por meio da educação física. Apesar de não haver, obviamente, uma unidade absoluta entre intelectuais que conformavam o movimento escolanovista, é possível destacar uma orientação geral desse grupo no sentido de repensar a educação como era desenvolvida previamente no Brasil e propor uma reforma em seus pilares, tanto quanto ao que se refere às questões organizacionais, quanto às pedagógicas (PAULILO, 2007, p. 27).

Para compreender melhor as diretrizes e os valores propostos pelo movimento escolanovista, analisamos o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*, documento público

elaborado em 1932 por um grupo de intelectuais de renome da educação brasileira[16] liderado por Fernando de Azevedo, além do auxílio também das obras de André Paulilo e de Marta Carvalho. Em poucas palavras, a proposta da elite intelectual brasileira era realizar um movimento nacional de reconstrução educacional que consistiria em reformar, dentro de limites "seguros" para a ordem vigente, a estrutura educacional do país (AZEVEDO, 2010, p. 23). O processo que culminou com o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* é explicado por Paulilo:

> Em primeiro lugar, porque a investigação acerca das muitas maneiras de se administrar a reestruturação da educação pública que prevaleceram entre 1922 e 1935 na Diretoria de Instrução sugerem já estarem em vigência as propostas de ação estabelecidas no *Manifesto* em 1932. Não escapa a nenhuma leitura desse documento o fato de que ele foi o compromisso público da vanguarda educacional em abrir caminho para a reforma social via renovação educacional (cf. XAVIER, 2002, p. 42; CAMARA, 2003, p. 41; CURY, 2004, p. 118-119). Ocorre que o *Manifesto* também deixa explícito seu propósito de orientar e conjugar as idéias e iniciativas promovidas isoladamente a partir de 1920 pelas reformas de ensino paulista, mineiro, pernambucano, baiano, capixaba e carioca (PAULILO, 2007, p. 20).

Segundo seus autores, o documento proposto foi construído a partir de reflexões filosóficas e de utilização da metodologia científica para uma ampla e completa compreensão sobre a educação no contexto brasileiro. O intuito consistia em elaborar diretrizes concretas e objetivas, com base científica, para a renovação do sistema educacional brasileiro, levando em consideração as especificidades culturais, sociais, históricas, econômicas e geográficas do país. Um ponto interessante ressaltado pelo manifesto era a compreensão da educação como um projeto histórico, fruto das dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas de cada sociedade, e que deveria adequar-se às suas particularidades:

> A cada época, na marcha da civilização, correspondem processos novos de educação para uma adaptação constante às novas condições da vida social e à satisfação de suas tendências e de suas necessidades. As ideias e as instituições pedagógicas são essencialmente "o produto de realidades sociais e políticas" (AZEVEDO, 2010, p. 25).

Isso significava que cada sociedade, com base em determinada realidade social dada, construiria uma imagem-modelo de cidadão e de comunidade que serve de espelho à educação e cujo ideal ela deveria buscar. Dito de outro modo, a educação era orientada pela

[16] A lista de todos os signatários do manifesto é a seguinte: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. De Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette-Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casasanta C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes (AZEVEDO, 2010, p. 66).

"concepção de mundo" de cada época, que traduzia, apesar das diferenças existentes entre grupos sociais, o discurso hegemônico da sociedade.

Tendo em vista essa dimensão histórica da educação, o manifesto denunciava que, no contexto de desenvolvimento intenso da tecnologia e do trabalho industrial pautado pela mecanização das atividades laborais, prevalecia a sujeição do indivíduo a um trabalho mecanizado e embrutecido. No entanto, a mesma mecanização que o sujeitava é apresentada como a salvação do homem por ser capaz de propiciar mais tempo liberado, desde que houvesse uma "adaptação de sua vida às descobertas e invenções mecânicas (...) pela educação científica do espírito" (AZEVEDO, 2010, p. 14-15). Para esse grupo de intelectuais, a metodologia e o pensamento científicos deveriam guiar o novo projeto educativo, visando superar "vícios orgânicos de nosso 'aparelhamento de cultura'" (AZEVEDO, 2010, p. 19) para a construção de um discurso adequado à nova sociedade moderna.

"Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação" (AZEVEDO, 2010, p. 33). Essa primeira frase do manifesto é bastante emblemática, pois, como já detalhamos anteriormente, colocava a educação no lugar central da reconstrução nacional. Dela dependeria, inclusive, o aprimoramento da produção econômica e o consequente aumento da riqueza da sociedade, visto que as "forças culturais" seriam as verdadeiras responsáveis pelo "desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa".

A primeira problematização do manifesto estava relacionada à ausência de um sistema educacional unificado e contínuo. Ao contrário, a organização escolar brasileira era considerada fragmentada e desarticulada e, com isso, abria espaço para medidas arbitrárias, isoladas e reformas parciais "sem solidez econômica" e "sem uma visão global" (AZEVEDO, 2010, p. 33). O maior problema era que o tema da educação não estava nem mesmo colocado, até aquele momento, na discussão política nacional; ou, quando estava, não era feito sobre bases científicas. Seria, portanto, imprescindível um "tratamento científico dos problemas da administração escolar" (AZEVEDO, 2010, p. 34), para que fosse possível identificar com clareza a quais fins deveria servir a educação (aspecto filosófico e social) e qual o método mais eficiente para atingi-los (aspecto técnico-científico). Apesar das dificuldades de se alcançar um sistema nacional naquele momento, autores como Paulilo reconhecem que a proposta de desenvolvimento de um novo modelo de ensino, com base em certa especialização e divisão entre as funções técnicas/pedagógicas e administrativas/burocráticas, foi capaz de aprimorar a articulação e a organização dos serviços de educação pública no Brasil (PAULILO, 2007, p. 26). Nesse contexto de apelo à "metodologia científica", passou-

se a utilizar com mais frequência técnicas estatísticas para sistematizar dados referentes ao rendimento e à avaliação de alunos e professores, ao alcance da estrutura escolar para a população e às diversas mensurações, com o intuito de sustentar uma análise mais objetiva das medidas colocadas em prática.

O manifesto apresenta princípios filosóficos e diretrizes científicas para orientar a implantação do sistema nacional de educação, que são compostos por três pontos: a finalidade/objetivo da educação, os ideais/valores a que ela remete e os métodos práticos para atingir seus objetivos. A finalidade da educação deveria ser o desenvolvimento integral do indivíduo, com base em uma concepção biologizada. A função da escola consistiria, portanto, na "formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador" (AZEVEDO, 2010, p. 54). Uma vez que a capacidade de cada um é fruto de suas aptidões naturais, e não resultados de determinações de classe (sociais e econômicas), a potencialidade do ser humano seria, portanto, natural, individual, ou seja, biológica. Em suma, o manifesto aponta que a educação

> (...) deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitiam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social (AZEVEDO, 2010, p. 40).

Por privilegiar as capacidades naturais dos indivíduos, independente da origem social e econômica, esse sistema se pretendia mais democrático e humano, visto que as oportunidades de acesso à educação seriam universais e igualitárias e a diferenciação se daria por aquilo que é intrínseco, biológico (AZEVEDO, 2010, p. 40). Paralelamente, o desenvolvimento psicobiológico do indivíduo deveria servir aos interesses gerais da sociedade como um todo, desvinculando-se dos interesses de classe a que eram acusados de servir.

A escola nova anunciava como método pedagógico atividades práticas e produtivas, de valorização do trabalho, para o desenvolvimento de valores como disciplina, solidariedade social e cooperação. É importante destacar a primazia do discurso do trabalho como fonte de moralidade e ferramenta fundamental para educação do caráter do indivíduo, tendo em vista que o trabalho era considerado "(...) não apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, [mas] é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos" (AZEVEDO, 2010, p. 41-42). Em outras palavras, tratava-se de uma educação "pelo" e "para" o trabalho. O meio de aprendizagem se baseava na concretude das experiências, ou seja, na chamada educação funcional ou ativa, em que "a atividade que está na base de todos seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à

satisfação das necessidades do próprio indivíduo" (AZEVEDO, 2010, p. 49). Tal técnica intuitiva de ensinamento tratava-se de um novo método emprestado da investigação científica, que consistia na primazia da observação e ação, orientadas pela pesquisa e pela experiência, sendo o processo de aprendizagem mais importante, inclusive, do que o próprio conteúdo transmitido. Buscava-se um conhecimento construído e, portanto, mais autônomo, em oposição à primazia da teoria sobre a experiência, para a formação de um cidadão supostamente independente, autônomo, ou seja, compatível com o sistema republicano que se instaurava. Com o objetivo de restabelecer o equilíbrio entre indivíduo e sociedade, a escola nova precisava reintegrar-se a ela, como uma "comunidade em miniatura" ou "um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade" (AZEVEDO, 2010, p. 50), para antecipar aos educandos as aptidões intelectuais, morais, higiênicas e físicas que seriam exigidas na vida pública. Portanto, outro problema importante apontado pelo manifesto era o apartamento entre a escola e a sociedade em que estava inserida, tendo em vista que seus ensinamentos se apresentavam em descompasso ou raramente contribuíam para o desenvolvimento social.

No discurso da ABE e da Escola Nova, a alfabetização, como um ato isolado, não seria suficiente para a transformação modernizadora almejada para o país. Ao contrário, somente o desenvolvimento dos aspectos intelectuais, morais, higiênicos e físicos da população seriam capazes de tamanho feito (CARVALHO, 1989, p. 46). Na prática, essas orientações teóricas influenciaram na adoção de medidas como: valorização da educação física e de atividades manuais; implantação de uma educação técnica e profissional, que previa orientação vocacional e aprendizagem de ofícios; e amparo social diverso, que incluía assistência escolar, médica, alimentar e sanitária, importantes para promover o aumento da frequência dos alunos, especialmente entre aqueles pertencentes às camadas menos favorecidas (PAULILO, 2007, pp. 176-177).

A implementação do projeto escolanovista deveria ser orientado pelos princípios fundamentais de universalidade, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. O primeiro dizia respeito à elaboração de uma "escola oficial única" de responsabilidade do Estado, que deveria organizar e executar um "plano geral de educação", que garantisse a acessibilidade à escola em todos os graus e por todos os cidadãos "de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos" (AZEVEDO, 2010, p. 44). A unidade do projeto educacional deveria se dar pelos princípios, pela orientação geral e pela supervisão de sua implantação, o que não contradiz a defesa da descentralização da organização e da administração escolar, uma vez

que “Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade” (AZEVEDO, 2010, p. 47). A laicidade estava vinculada ao papel central do Estado na organização do sistema educativo, em detrimento das instituições religiosas. A gratuidade, por sua vez, permitiria uma ampla acessibilidade ao ensino de todas as camadas da população, que seria também incentivada pela obrigatoriedade de assistência a esse serviço público. Por fim, coeducação consistia em uma educação comum a homens e mulheres. Tais medidas seriam também extremamente relevantes para promover uma maior unidade nacional e somente seriam possíveis se o Estado assumisse papel protagonista na organização do sistema educacional, de caráter social e público, uma vez que anteriormente a função de formação do indivíduo era realizada quase exclusivamente pela família e por instituições privadas (AZEVEDO, 2010, p. 43). O manifesto coloca ainda que essas duas instituições, Estado e família, precisaram atuar em conjunto, de maneira colaborativa, para a formação das crianças e jovens. O sistema educativo proposto pelo movimento da Escola Nova deveria, então, incorporar as demais instituições e programas de assistência social que estavam envolvidos com o tema da educação e que deveriam complementar e auxiliar as escolas nesse papel educativo “(...) transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas” (AZEVEDO, 2010, p. 63).

Em termos gerais, a Escola Nova propunha o desenvolvimento do indivíduo e da coletividade, por meio de um projeto unificado e nacional de educação, construído sobre uma concepção biológica do indivíduo e uma metodologia científica, que lançaram as bases para uma aprendizagem prática e ativa, voltada para a formação para o trabalho. O movimento escolanovista se autoproclamava como:

> Todo o sistema educacional, lançado em bases científicas, se organizou aí, para alargar e fortificar tanto o espírito do trabalho em comum, de colaboração e solidariedade social, como o domínio sobre a vida e sobre a natureza, pelo desenvolvimento do espírito experimental e da disciplina científica (AZEVEDO, 2010, p. 27).

Apesar de todas as propostas inovadoras da Escola Nova, é importante ressaltar que a educação, mesmo com a difusão do discurso de ampliação do sistema e com a atuação do Estado no sentido de construir uma política pública, não existia enquanto direito social e, portanto, não deixaria facilmente de ser um reduto do privilégio das elites. É necessário problematizar a efetividade das medidas tomadas pelas reformas educacionais que apontavam para o aprimoramento qualitativo e à democratização do acesso ao ensino. Os resultados esperados pelo discurso entusiasmado da Escola Nova nem sempre correspondiam aos levantamentos realizados sobre a abrangência do sistema escolar, a freqüência dos alunos, a

concretização e a qualidade das medidas reformistas implantadas. Para além do que está expressamente proposto no manifesto, uma das principais críticas ao projeto da Escola Nova, como bem apontado por Paulilo, era a efetividade do projeto em termos de sua viabilidade prática. No entanto, o surgimento do discurso de democratização do ensino, bem como de novas metodologias pedagógicas, trouxe resultados práticos dentro das instituições escolares que não devem ser ignorados, como por exemplo: a alteração de programas e disciplinas, a reestruturação do uso do tempo, a remodelação da arquitetura de espaços específicos para essa função, o levantamento de dados estatísticos para quantificação dos resultados obtidos com as reformas e avaliação dos processos implementados, a profissionalização da carreira docente, entre diversas outras medidas com vistas à racionalização da organização escolar (PAULILO, 2007, p. 26-27, 95). Em suma, uma das principais contribuições do movimento escolanovista foi colocar a discussão sobre educação em novos termos no que concerne à política pública no país e, com isso, dar sustentação à ideia de institucionalização de um sistema nacional de educação:

> A proposta de utilizar os instrumentos jurídico-administrativos de governo para a defesa de uma escola única, pública, leiga e gratuita criou as condições para que a expressão *política educacional* pudesse circular entre os intelectuais (...). Ao termo política educacional coube designar então os meios de universalização das normas da formação escolar formal e de generalização dos valores sociais do ensino público (PAULILO, 2007, p. 19).

Por outro lado, o discurso científico tecnicista que sustentava a nova escola camuflava os conflitos existentes e os aspectos políticos que cercavam o debate. Seus postulantes representavam-na como uma instituição eficiente responsável por criar um ambiente neutro favorável ao pleno desenvolvimento físico, intelectual e moral dos alunos. Nesse sentido, Marta Carvalho coloca uma pergunta extremamente pertinente: "Quem, nesse imaginário, é o cidadão que a República tem o dever e o interesse de educar?" (1989, p. 35), que nos permite refletir sobre ou questionar o verdadeiro objetivo que se pretendeu alcançar e o que de fato se alcançou com esse projeto pedagógico. A própria autora nos dá pistas para essa resposta:

> Designa também o funcionamento da escola na hierarquização dos papéis sociais, formando elites condutoras e povo produtivo. Referida ao país, a expressão designa um conjunto de dispositivos de integração nacional (como os propostos pelo *Club* dos Bandeirantes do Brasil) e de distribuição ordenada das populações por diversas atividades produtivas. Referida às populações pobres, aparece como disciplinamento, pela distribuição regrada das populações em espaços adequados, pela regulamentação controlada do lazer e do trabalho. Nesta acepção, englobava medidas destinadas a atenuar conflitos de classe e a aumentar a produtividade do trabalho, envolvendo questões de saúde e de moral, com o objetivo de adequar a

> vida cotidiana do operário às exigências do trabalho industrial, na ordem capitalista (CARVALHO, 1989, p. 59-60).

Uma das principais críticas ao movimento da Escola Nova era seu aspecto autoritário de disciplinarização, impulsionado em grande parte pela ampliação do aparelho burocrático estatal e responsável pela forte impessoalidade, especialização e hierarquização das funções, pela utilização da estatística escolar para classificação e ordenação rígida dos alunos e pela intervenção médico-higiênica. Sob o discurso em favor do desenvolvimento integral de cada criança, esses mecanismos autoritários de controle e disciplina camuflavam uma prática de homogeneização dos indivíduos em formação, "(...) em que o povo brasileiro é figurado como matéria informe e plasmável pela ação de uma elite que projetava conformá-lo a seus anseios de Ordem e Progresso" (CARVALHO, 1989, p. 57). Como bem resume Paulilo:

> A crítica histórica das construções da psicologia também contribuiu para a compreensão da escola como instituição disciplinar, lugar em que a infância passou a ser objeto de instrumentos inéditos de comparação, diferenciação, hierarquização, homogeneização e exclusão (2007, p. 363).

O largo desenvolvimento de práticas assistencialistas (médica, alimentar, sanitária), que atraíam e induzia à permanência dos alunos, contribuíram para o propósito controlador da escola. Diversas medidas associadas à saúde foram implementadas naquele período como auxílio às estratégias de domínio, desde a inclusão da educação física e a educação sanitária, até a preocupação com edifícios higienizados adequados à ocupação escolar (com amplitude de espaço para circulação de ar, luz e calor), com serviços de alimentação, com a implantação de clínicas e com a realização de medições e fichamento dos alunos, sempre com participação ativa de médicos sanitaristas. No limite, a educação era praticada como a etapa de controle prévia ao trabalho, relacionada a uma fase na vida em que o indivíduo ainda não estaria apto a desenvolver as atividades laborais, mas que, ao mesmo tempo, consistia em uma ferramenta de preparação para ele, como uma "instância social mediadora" (PAULILO, 2007, p. 163), tendo em vista que:

> E à medida que essas funções prolongavam-se em instituições que se remetiam umas às outras todo um sistema de coação, controle, enquadramento e vigilância era consagrado (...). A cada novo nível de ensino, a criança avançava sobre a vida cotidiana dos trabalhadores. Entrava em um circuito de exigências e de tarefas cada vez mais apropriado à fixação do sujeito ao trabalho. Entretanto, o que parecia verdadeiramente importante na sistematização do ensino público não era torná-lo veículo de uma educação utilitária, mas, sobretudo, qualificar aqueles que se preparavam para a profissionalização (PAULILO, 2007, p. 185).

Desse modo, os preceitos da Escola Nova estavam bastante alinhados com o projeto de sociedade vigente no país nas primeiras décadas do século XX e não concediam na prática a autonomia do indivíduo que se propunha em discurso. Podemos, portanto, perceber, como demonstra André Paulilo, mais que uma inovação do pensamento da elite intelectual brasileira, uma nova roupagem para pensamentos ainda muito semelhantes, com poucas rupturas:

> Talvez por isso a sua regulamentação consistiu menos na criação de um novo padrão de escolaridade para a população do que na recomposição dos mecanismos escolares insistentemente empregados desde a última década do século anterior na educação popular (PAULILO, 2007, p. 185).

Ou ainda, nas palavras de Marta Carvalho:

> A proposta de uma educação integral, resultante da subordinação da difusão do ensino a razões técnicas ou estritamente pedagógicas que determinassem sua qualidade, era uma das respostas políticas ensaiadas por setores da intelectualidade brasileira na redefinição dos esquemas de dominação vigentes (CARVALHO, 1989, p. 53).

O movimento pela modernização do ensino não deixou de ser um "projeto de ação política" de determinado conjunto de intelectuais, de certa maneira organizados como grupo político, que pretendia consolidar na sociedade suas visões de mundo e se elevar ao centro do processo político do país, de maneira exclusivista e monopólica (PAULILO, 2007, p. 41, 43-44, 97).

Não nos propusemos a realizar nessa pesquisa uma análise pormenorizada da implantação da Escola Nova no Brasil[17] e seus resultados efetivos na área da educação. Nesse momento, nos coube apenas explicitar as ideias defendidas e difundidas por ela para demonstrar o pensamento de uma elite intelectual no que se referia ao tema da educação no contexto da época.

[17] A obra *Escola e democracia*, de Demerval Saviani, é uma referência nos estudos sobre educação no Brasil e traz uma análise crítica importante para se pensar a questão da implantação do projeto da Escola Nova no país e a quais fins ela efetivamente serviu.

CAPÍTULO 02 – O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste segundo capítulo, pretendemos analisar o desenvolvimento da educação física durante a primeira metade do século XX no Brasil, definindo os princípios e discursos que a orientavam, os agentes que a compunham e a especificidade que a definia como um campo. A seguinte afirmação de Denise Sant'Anna sobre o que confere singularidade e unidade à educação física é um indicativo do caminho que seguimos para alcançar seu entendimento como campo: "essa história [da educação física] é sempre a do corpo posto em movimento, incluindo a produção de pedagogias destinadas a modificá-lo" (2001, p. 105-106).

Baseado nos textos de Azevedo (1960), Paiva (2004) e Góis Júnior, Melo e Soares (2015), o recorte histórico centrado na primeira metade do século XX se justificou pelo processo de estruturação da educação física inserida numa conjuntura de "construção de representações identitárias sobre o país", com a emergência do esporte como novo componente dos debates da área (GÓIS JÚNIOR; MELO; SOARES, 2015, p. 346). Para traçar um panorama dos elementos que configuravam o pensamento da educação física naquele momento, propusemos a análise de obras de Fernando de Azevedo, ex-diretor da Instrução Pública das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo e autor consagrado, cuja produção sobre educação geral, e especificamente sobre educação física, expressa de maneira reveladora os discursos e debates que conformavam o campo no país.

Entre as obras analisadas estavam o livro *Da Educação Física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*, publicado originalmente em 1920, que apresenta o primeiro trabalho de Fernando de Azevedo, datado de 1916, resultado da candidatura a um concurso público que visava à "criação de uma cadeira de educação física no Ginásio do Estado da capital de Minas" (AZEVEDO, 1960, p. 9), para a qual não foi selecionado. Como o próprio subtítulo aponta, o autor tece uma visão bastante detalhada da educação física da época, incluindo discussões sobre sua origem e evolução, sua concepção moderna, os métodos utilizados e uma contextualização do problema no Brasil, além de trazer outros textos do mesmo autor que ampliam a argumentação sobre o tema: *Antinoüs – Estudo de cultura atlética*, *A evolução do esporte no Brasil*, *Praças de jogos para crianças* e *Congresso Brasileiro de Educação Física*, todos escritos em períodos próximos, durante a década de 1920. Também foram analisados artigos publicados por Fernando de Azevedo no periódico

Educação Physica[18] durante as décadas de 1930 e 1940, que ratificavam o posicionamento do autor sobre o assunto. Paralelamente, recorremos a autores que pesquisaram a educação física no período delimitado para sustentar a discussão sobre sua constituição enquanto campo, como os textos Góis Júnior, Melo e Soares (2015), Paiva (2004), Soares (2006) e Sant'Anna (2001).

***

A educação tem o corpo como "matéria-prima"[19], ou seja, é por meio da materialidade do corpo que a educação e o conhecimento são transferidos (SOARES, 2006, p. 111). Em poucas palavras, isso significa que qualquer processo pedagógico se realiza por meio do corpo. No entanto, como já discutido no capítulo anterior, os aspectos corporais das novas metodologias de ensino ganharam um protagonismo notável com o advento da sociedade moderna, em função da ingerência mais direta e ativa que se passara a exercer sobre o corpo individual, com vistas a alcançar o fortalecimento e a resistência necessários às novas técnicas de produção e controle. Portanto, a percepção da necessidade de uma educação física[20] foi resultado do processo de consolidação de uma nova concepção de corpo que foi sendo historicamente edificada, conforme as necessidades e demandas do sistema econômico inaugurado.

A evolução do conhecimento científico e a complexidade alcançada sobre os mecanismos de funcionamento do organismo humano surgiram paralelamente ao aprimoramento das teorias pedagógicas. Dessa maneira, a medicina, como campo científico privilegiado, e a educação encontraram na educação física um *locus* de desenvolvimento em conjunto e colaborativo (SANT'ANNA, 2001, p. 107). A educação física foi fortemente influenciada pela visão positivista de ciência, muito em voga naquele período. Consequentemente, os estudos dos aspectos humanos e sociais também estavam

[18] Segundo Góis Júnior, Melo e Soares (2015, p. 346), a revista *Educação Physica* circulou entre os anos 1932 e 1945, publicada pela Companhia Brasil Editora. Foi o primeiro periódico comercial brasileiro dedicado à educação física, da qual faziam parte os principais nomes brasileiros da área, obtendo grande relevância para sua difusão em âmbito nacional.

[19] Quando falamos de educação podemos compreendê-la tanto em sentido amplo, como processo de transmissão e aprendizagem de valores, comportamentos e hábitos, que pode acontecer em qualquer momento, lugar e circunstância da vida, quanto em sentido restrito, referente aos conhecimentos adquiridos nos tempos e locais circunscritos às instituições escolares. Nesse estudo, daremos enfoque à segunda concepção.

[20] Nesse momento, quando falamos de "educação física" referimo-nos à ideia ampla de educação do corpo que envolve elementos diversos (exercícios físicos, cuidados com a saúde e higiene, entre outros, com vistas ao desenvolvimento físico e moral do indivíduo). Contudo, as diversas definições de educação física em disputa serão discutidas detalhadamente ainda nesse capítulo.

subordinados, naquele momento, ao pensamento positivista, que remetia às ciências naturais e as tinham como referência teórica e metodológica. Os novos conhecimentos adquiridos permitiram a aceitação da autonomia do corpo frente às determinações naturais e à sacralidade religiosa, e a elaboração de ferramentas, práticas e procedimentos que possibilitariam transformações do corpo pelo próprio homem (SANT'ANNA, 2001, p. 107). Devido à perspectiva médica que comandava os avanços dos conhecimentos sobre o corpo, o homem então "passa a ser explicado e definido nos limites biológicos. É o homem biológico e não o homem antropológico o centro da nova sociedade" (SOARES, 2004, p. 7). No entanto, devemos entender as consequências dessa transformação da concepção do corpo humano a partir de uma perspectiva dialética: notava-se o aprimoramento da saúde e a autonomização frente às mazelas naturais (como, por exemplo, maior controle sobre as doenças) simultaneamente a uma visão limitante do corpo, quase exclusivamente biologizada, individualizada, que desconsiderava os aspectos humanos e sociais que o conformavam e, assim, possibilitava um maior controle sobre o indivíduo (SOARES, 2004, p. 49).

O desenvolvimento da educação física estava, portanto, fortemente relacionado ao maior conhecimento científico do corpo e às teorias pedagógicas que serviam à construção de um novo modelo de indivíduo, firmado sobre a constituição de um corpo produtivo para a incrementação da força de trabalho demandada pela sociedade industrial (SOARES, 2004, p. 5). Apesar da divisão binária entre corpo e alma que orienta o pensamento ocidental e privilegia a segunda em detrimento do primeiro, o corpo passava a assumir um papel mais importante na formação do homem moderno e essa relação, se não se inverteu totalmente, ao menos ganhou mais equilíbrio. Dentro do contexto em que predominava a teoria positivista, era muito comum a analogia entre o corpo humano e a máquina. Resumidamente, conforme coloca Góis Júnior, Soares e Terra:

> Um corpo máquina seria limpo, mais produtivo, moralmente eficaz. Essa representação ancora-se numa concepção econômica, sem dúvida, pois o corpo é pensado então como uma máquina que produz. A chave para entender o significado da representação do corpo na época de consolidação do capitalismo é pensar que, nesse modo de produção, a força de trabalho é vendida ao detentor do capital, e o corpo humano, à época, era concebido pelos governos como um bem produtor, sendo de certa forma um bem pertencente à nação, que deveria cuidar dele, daí brotando expressões como "capital humano" ou "motor humano". (RABINBACH, 1992). Durante o século XIX, esses discursos sobre o corpo colaboraram para uma lenta difusão de práticas corporais presentes nos hábitos cotidianos, como a higiene e até mesmo em práticas artísticas, como a literatura (2015, p. 975-976).

Como já foi tratado no capítulo anterior, a partir da formação de um aparelho burocrático centralizado, podemos perceber como o Estado brasileiro passou a assumir papéis

de intervenção e de implantação de políticas públicas, as quais foram altamente orientadas pelo conhecimento médico. Os médicos passaram a ocupar cargos públicos e participavam diretamente da vida política e administrativa do país, resultando na medicalização das políticas e dos hábitos cotidianos da população. Uma vez que a educação física atuava não apenas como prescrição médica ou em atividades pontuais, mas em diversas frentes de ação de variadas instituições sociais, conseguiu infiltrar-se no cotidiano da população na forma de exercícios físicos, hábitos de saúde, higiene, entre tantos outros[21]. Logo, ao mesmo tempo em que a educação física sofre grande ingerência do pensamento médico, ela também passa a ser incorporada nas práticas e discursos dos profissionais da saúde. Assim, ela pretendia ser uma ferramenta de intervenção na realidade social com influência simultaneamente no âmbito do corpo biológico (individual) e no âmbito do corpo social (SOARES, 2004, p. 32). Com forte caráter normativo, disciplinador e moral, a educação física baseava-se nos conhecimentos da fisiologia e anatomia, que davam o aval considerado legitimamente científico às suas práticas. Primeiramente organizada pelas camadas da elite para a formação de seus pares, tal projeto pedagógico passou a assumir progressivamente feições de política pública, com a finalidade de atender a toda população brasileira, que precisava ser adequada à nova ordem social e ao trabalho fabril (SOARES, 2004, p. 74-75). Paralelamente, objetivava a melhoria das condições de vida do trabalhador, mas sem alterar substancialmente as estruturas e hierarquias sobre as quais a sociedade se edificava. De maneira complementar, o pensamento militarista também ocupava espaço nesse cenário de disputa do campo da educação física, por meio de intelectuais, professores e dirigentes formados em suas bases e que se encontravam bastante inseridos no sistema educacional[22]. Em suma, como coloca Lenharo:

> O corpo está na ordem do dia e sobre ele se voltam as atenções de médicos, educadores, engenheiros, professores e instituições como o exército, a Igreja, a escola, os hospitais. De repente, toma-se consciência de que repensar a sociedade para transformá-la passava necessariamente pelo trato do corpo como recurso de se alcançar toda a integridade do ser humano (1986, p. 75-76).

A partir de exemplos citados por Góis Júnior, Melo e Soares, podemos notar que o tema da educação física já estava presente na sociedade brasileira desde meados do século XIX, mas passou por transformações estruturais no seu transcurso até metade do século XX. Em um primeiro momento, teses defendidas nas faculdades de medicina já prescreviam a aplicação da educação física para a população. Simultaneamente, a ginástica e as sociedades

[21] A difusão massiva dos esportes (dos quais o futebol é o principal expoente) é, por exemplo, um dos fatores que explicam expansão de uma cultura física por praticamente todas as camadas da população.
[22] A fundação da Escola de Educação Física do Exército em 1933 e o início da publicação da Revista de Educação Física em 1932 são exemplos da influência do militarismo no campo da educação física.

dedicadas a essas práticas difundiam-se em algumas regiões do país, importadas da Europa por meio dos imigrantes que se instalavam. Naquele momento, já bastante assimilada em determinados setores da sociedade e realizada em ambientes particulares, a ginástica era apresentada como sinônimo de educação física e, com essa metodologia, passou a integrar paulatinamente os conteúdos escolares, além de ser difundida como forma de treinamento para as Forças Armadas (principalmente a ginástica alemã) (GÓIS JUNIOR; MELO; SOARES, 2015, p. 348). Paralelamente, as políticas de saúde e o pensamento médico, marcados por um viés higienista e sanitarista, também conformavam a noção de educação física, uma vez que ela "(...) ainda não era considerada como uma disciplina escolar, mas sim como um conjunto de cuidados ligados à higiene, à puericultura e também, de forma geral, à prática de atividades físicas. (PAIVA, 2003; GONDRA, 2004)" (GÓIS JUNIOR; MELO; SOARES, 2015, p. 347).

Em um momento posterior, juntamente à ampliação das práticas ginásticas e da atuação médica, notava-se outros elementos convergindo como atribuições da educação física: a inclusão como disciplina escolar obrigatória e a disseminação das atividades esportivas (GÓIS JUNIOR; MELO; SOARES, 2015, p. 349). Ao surgir com força para concorrer como elemento desse campo, o esporte também foi apresentado a partir de sua função pedagógica de aprimoramento do indivíduo e da população, como instrumento de propagação de valores e comportamentos morais socialmente autorizados, adequado à manutenção de uma estrutura estabelecida. Assim como as demais atividades físicas, o esporte estava colocado a partir de sua funcionalidade para o trabalho e para a ordem social.

Quando a educação física passou a ser proposta como uma disciplina escolar, autores de grande relevância para o pensamento brasileiro no início do século XX, como Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, defendiam tal projeto pedagógico. Com grande influência médico-higienista, do qual fazia parte uma educação física biologizada, baseada na anatomia e na fisiologia, essa disciplina deveria ser incluída no currículo das instituições escolares para, a partir da internalização desses hábitos no público infantil, propagar-se a toda população:

> A escola, então, é vista como o terreno que propicia a implantação de hábitos de viver sadiamente. E é neste conjunto de hábitos saudáveis que compõem o ideário da educação higiênica a ser ministrada nas escolas – espaço que economicamente poderia disseminar essa educação higiênica para o conjunto da sociedade – que vamos encontrar os exercícios físicos (SOARES, 2004, p. 109).

No prefácio da reedição ampliada de 1960 do livro *Da Educação Física*, Fernando de Azevedo relembrava a conjuntura em que se encontrava a educação física no país no momento do lançamento da primera edição e desenhava um panorama comparativo em que

apontava evolução da área nas quatro décadas decorridas entre as duas publicações. A seguinte citação de Fernando de Azevedo é bastante ilustrativa da situação em que se encontrava organizada a educação física nas primeiras décadas do século XX[23]:

> Nada mais interessante agora do que reexaminar, a quarenta anos de distância, a situação relativa à educação física, por volta de 1920, e confrontá-la com o estado atual, e retomar o mesmo problema, para ver em que têrmos o coloquei naquela época e gostaria de colocá-lo neste momento, decorrido tão largo período. As semelhanças e diferenças, em um e outro caso, são igualmente instrutivas. Comecemos pela análise e confrontação das duas situações, – a de 1920 e a de 1960, que se contrapõe e entre as quais se observa um processo de evolução assinalado por conquistas e progressos na matéria. Naqueles tempos, já distantes, de minha mocidade, quase tudo estava por fazer sôbre educação física e nem sequer se havia tomado consciência do que representa essa esfera particular, para a cultura integral da personalidade, no plano nacional de educação. Tudo eram indiferença e hesitações, descaso e confusão. Do valor higiênico dos exercícios e da necessidade de lhes estender a prática habitual por tôdas as escolas; da importância do esfôrço muscular, indispensável à saúde e à formação da personalidade, pelos seus efeitos biológicos, psicológicos e morais, como por seus efeitos sociais; da apreciação estética do corpo, tal qual é no estado de natureza, como o de um belo animal, forte e ágil, quase não se cuidava, e, quando se animava alguém a enveredar por êsses assuntos, era sempre a um pequeno público a que se dirigia, mais para despertar a consciência do alcance dêsses problemas do que para analisá-los com rigor e apontar-lhes soluções. Nenhuma realização importante a não ser no campo da iniciativa particular. Nenhuma escola de educação física. Nenhum esfôrço para a formação cultural e profissional de técnicos e 'instrutores', conforme então chamavam os professôres dêsse ramo da educação, como para significar, pelas diferenças de nomes (lente, professor, instrutor, mestre) uma gradação na hierarquia funcional, em cujo ápice se mantinham os que se dedicavam a atividades puramente intelectuais, ficando as de base manual e mecânica degradadas a plano secundário. E se, nessa época, se excetuarem os esportes anglo-saxônicos que irromperam no país, conquistando as preferências dos rapazes e do povo, em geral, e a cuja expansão, mais do que à ação dos indivíduos, se deve, entre nós, o interêsse crescente pela educação física, bem pouco mais ou quase mais nada se poderia apontar de pràticamente significativo, na fase inicial de nossas lutas nesse setor da educação (AZEVEDO, 1960, p. 12-13).

As elucidações feitas por Azevedo no texto em que discutia a realização do Congresso Brasileiro de Educação Física, no ano de 1925, corroboravam com essa perspectiva de evolução da educação física nas primeiras décadas do século XX. A partir das considerações do autor, pudemos perceber a composição de um ambiente em que pessoas passaram a se interessar e a discutir o tema da educação física, incentivando a criação de novos espaços de debate. São esses indícios de consolidação progressiva do campo da educação física que explicam a transformação, em poucos anos, da apatia em relação à ideia de se realizar um Congresso Brasileiro de Educação Física em entusiasmo e consumação da proposta:

---

[23] Nesse contexto de discussão sobre o processo de consolidação de um campo, é importante levarmos em consideração a interessante frase de Paiva: "a primeira coisa a observar é que a expressão 'educação física' se faz presente muito antes de podermos pensá-la como um campo" (2004, p. 65).

> Quando em 1916 se discutia, no Rio, pela imprensa e na Sociedade Nacional de Medicina, 'se convinha ou não às crianças a prática do futebol', lancei, pela primeira vez, numa entrevista ao 'Correio da Manhã', que me interrogou sôbre o assunto, a idéia de um Congresso Brasileiro de Educação Física. Por essa época, há quase dez anos Mário Cardim tinha em São Paulo a mesma lembrança. A idéia então aventada e acolhida com indiferença quase geral foi tomando vulto à medida que se difundia o interêsse pelas questões de educação. De minha parte nunca deixei passar o ensejo de lhe apregoar a utilidade. Finalmente há um mês atrás, quando me chegou a notícia de que, no seio da Federação Paulista de Atletismo, Américo Neto pensava em promover a reunião de um Congresso Paulista, pleiteei junto a êste amigo para que desse à sua nobre iniciativa a amplitude, que devia ter, transformando-a num projeto de Congresso de Educação Física, de caráter nacional. O Dr. Américo Neto não só aceitou a sugestão como resolveu bater-se por ela, com essa vontade obstinada, que é um sinal de seu temperamento idealista e a fôrça criadora das grandes realizações. Estamos, pois, dispostos a trabalhar afincadamente pela transformação dêsses desejos num esplêndido acontecimento. As simpatias unânimes, com que foi agora recebida a idéia, parecem acentuar-lhe a oportunidade (AZEVEDO, 1960, p. 325).

Uma incipiente organização institucional não seria apenas o resultado de uma recente articulação na área, mas seria, concomitantemente, um impulso para a expansão e o fortalecimento do campo. O caso específico de um congresso de alcance nacional, nos moldes do que é mencionado por Azevedo, seria de suma importância para reverter o quadro de ausência, ou pelo menos de escassez, de pesquisas e conteúdo teórico produzidos sobre o tema.

> Mas acredito que, dentre cinqüenta congressistas escolhidos com critério e provenientes de tôdas as partes do país, vinte, ao menos, poderão apresentar contribuições de valor, dignais de figurarem nos Anais do Congresso. Certo, não serão monografias opulentas de pontos de vista novos, colhidos em investigações experimentais em 'nosso meio' e com o 'nosso material'. Tudo, entre nós, nesse sentido, está por fazer. Não há, em plena e segura atividade, no Brasil, um único gabinete de antropometria pedagógica, em que se arquivem os dados de pesquisas, criteriosas e sistemáticas, para o estudo definitivo, com elementos próprios de qualquer aspecto da questão (...). O Congresso será pois, o foco de irradição de tôdas as idéias que aqui lembradas e discutidas, ganharão, no calor dos debates, a vitalidade e a fôrça necessárias à sua expansão (AZEVEDO, 1960, p. 326).

Após expor o pífio cenário nacional da educação física no início de sua carreira, o autor evidenciava progressos, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, pelos quais a área passou no Brasil nos quarenta anos que se passaram ao lançamento de sua primeira obra. Mesmo reconhecendo que ainda em 1960 muito faltava para o desenvolvimento pleno da disciplina, até então com muitas limitações e lacunas, o autor identificou um aumento da relevância que a educação física passou a exercer, além do aprimoramento do debate e da organização institucional da área. Destacam-se os seguintes pontos principais que confirmavam a evolução da educação física no país: crescimento do número de praticantes e espectadores, de clubes e associações esportivas, resultando na difusão e diversificação de práticas e de eventos competitivos; aperfeiçoamento das técnicas empregadas em diversos

esportes; elaboração de cursos voltados para especialização dos profissionais da área, encaminhando à maior profissionalização e melhoramento dessa categoria de professores; construção de instalações próprias para a prática esportiva e de exercícios físicos, destinados tanto ao esporte profissional (estádios e ginásios), quanto à utilização pela população (por exemplo, espaços reservados especialmente para crianças, como *playgrounds*); ampliação da cobertura e do debate na imprensa de diversos meios de comunicação; incremento da bibliografia em geral, devido à criação de revistas e periódicos especializados, além de livros, publicações e materiais diversos que propiciaram o avanço da produção teórica e editorial sobre o tema; e, por fim, a expansão dos investimentos e da ingerência do setor público na área, com o estabelecimento de departamentos e secretarias especializadas em todas as esferas de governo (municipal, estadual e federal) e da Escola de Educação Física do Exército (AZEVEDO, 1960, p. 13-14).

Para Azevedo, as transformações dos discursos, dos hábitos e do cotidiano da população, apoiados em transformações estruturais das instâncias sociais, econômicas e culturais, foram os fatores primordiais que deram sustentação à emergência de uma cultura física no país. Esse remodelamento de toda a sociedade (e que atingiu em cheio o cotidiano do trabalho), centrado especialmente na industrialização, na urbanização e no desenvolvimento técnico, favoreceu o sedentarismo particularmente da classe operária. Este fator, aliado à rotina extenuante das cidades e às condições insalubres dos ambientes fabris e domiciliares, conduziram à necessidade de reequilibrar e aprimorar a qualidade de vida do trabalhador por meio de práticas compensatórias, como os exercícios físicos e as atividades esportivas, preferencialmente ao ar livre. Paralelamente, percebia-se a invasão dos esportes (especialmente do futebol, largamente assimilado pela população), a importante contribuição da imprensa (especialmente de São Paulo e Rio de Janeiro, que colocou em pauta a relevância e a defesa da educação física), e o movimento de renovação educacional (pautado na formação do homem integral e na valorização de seus aspectos físicos). Segundo o autor, tais fatores reunidos teriam sido os responsáveis por propiciar a propagação dos esportes e da educação física em geral na sociedade (AZEVEDO, 1960, p. 12, 15).

Ainda assim, o diagnóstico de Fernando de Azevedo sobre a situação da educação física em âmbito nacional, nas primeiras décadas do século XX, detalhava uma situação de descaso pelas instituições públicas do país, em que se encontrava restrita e desorganizada. Essencialmente, a educação física não constava nos planos da educação geral. Para o autor, no entanto, fazia-se urgente para os interesses do país uma reforma nacional da educação, na qual estaria inserida “o levantamento da educação física à categoria de uma instituição nacional

vazada em moldes que correspondem às necessidades do país" (AZEVEDO, 1960, p. 301). Contudo, o advento do esporte (especialmente do futebol) contribuiu fortemente para a difusão de uma cultura física em âmbito nacional, seja por meio de instituições privadas, seja por organização autônoma e espontânea, superando, em grande medida, a negligência do setor público com relação nesse contexto (AZEVEDO, 1960, p. 293). Mesmo assim, Azevedo coloca que a educação física deveria extrapolar os limites dos clubes e das associações aos quais estava circunscrita na época para tornar-se um serviço público, abrangente a toda a população, como benefício para "a saúde pública e a formação da mocidade" (AZEVEDO, 1960, p. 302).

Logo, a proposta central da obra *Da educação* física, segundo o próprio Azevedo afirma na edição posterior de 1960, era "destacar o papel da educação física no plano geral de educação", propondo uma "campanha em favor da ginástica, dos jogos e dos esportes" (AZEVEDO, 1960, p. 9-10). Assim,

> (...) foram examinados os fundamentos biopsicológicos e os aspectos históricos, procedeu-se a uma análise de fatos relativos ao estudo dêsse setor da educação, e se traçou, certamente em linhas gerais, um plano ou programa de educação física, baseado nessas idéias e observações (...). Em tôdas essas ocasiões em que rompia o recolhimento de meus estudos literários para levantar a voz, às vêzes quase solitária, em defesa da cultura física, da atlética e dos esportes, tinha de investir contra erros, abusões e preconceitos que ainda imperavam nesse como nos demais domínios da educação (AZEVEDO, 1960, p. 16-17).

A partir disso, o autor explicita que o principal propósito dessa reflexão era buscar uma resposta satisfatória e objetiva para o seguinte questionamento emergencial para a área: "(...) qual é o melhor método de educação física escolar?" (AZEVEDO, 1960, p. 97). Para contestá-lo, Azevedo se vê obrigado a analisar imparcial e racionalmente os diversos métodos e as diferentes escolas existentes que o permitisse chegar a conclusões definitivas:

> Esta resposta, porém, depende do estudo dos diversos métodos. Sem prevenções que nos fizessem titubear e imprimir ao nosso ligeiro esfôrço um feitio parcial, era-nos indispensável precisar o conteúdo específico das diversas escolas, determinando os caracteres que a diferenciavam, sumariando-lhes as vantagens e catalogando-lhes os defeitos, para que dêste confronto ressumbrasse, como a conseqüência de um silogismo, o sistema a que cabe a supremacia como educação física escolar (AZEVEDO, 1960, p. 97).

Azevedo retorna a princípios do século XIX para indicar a origem da educação física moderna, na chamada "renascença" da educação física, pautada nas práticas ginásticas desenvolvidas por nomes como Amoros, Basedow, Ling e Nactigall (AZEVEDO, 1960, p. 97). A evolução da área, segundo o autor, se daria pelo seu aprimoramento enquanto conteúdo científico, ou, nas palavras do próprio autor: "não se havia de completar senão modernamente

com os elementos fornecidos pela fisiologia e pela psicologia, a que deve suas bases científicas e uma orientação mais segura e eficaz" (AZEVEDO, 1960, p. 36). No prefácio da edição de 1960, Azevedo sintetiza sua concepção de educação física nas seguintes palavras:

> Certamente, a educação física que é educação pela atividade neuromuscular, estimulada e disciplinada segundo planos racionais de movimentos e exercícios, tem seus objetivos específicos como sejam a saúde, o desenvolvimento físico, a robustez, a agilidade, a graça e a beleza tanto das formas como dos movimentos (euritmia). Mas, em primeiro lugar, além dêsses fins que lhe são próprios, ela visa fins gerais, – mentais, morais e sociais, como sejam a formação da personalidade e do caráter, disciplina, sentido de cooperação, o *fair-play*, o 'belo jôgo', o espírito esportivo, isto é, lealdade, elegância de atitude e de ação, saber ganhar como saber perder, modéstia da vitória e aceitação, com bom-humor, da derrota nas competições. Em segundo lugar, tanto os fins específicos ou imediatos e primários, quanto os fins gerais, ou mediatos e secundários, inspiram-se de uma determinada concepção de vida e de educação, variável conforme os tipos de civilização e as sociedades que nêle se desenvolveram (AZEVEDO, 1960, p. 17-18).

A educação física seria conformada, portanto, por duas matrizes principais de conhecimento: a biologia e a pedagogia. As concepções biológicas que calcaram a educação física combinavam os fundamentos da fisiologia, da biodimecânica e da higiene, bem como se valiam da metodologia própria dessa área, que atribuía o caráter supostamente científico que legitimava seus os estudos. É o que afirma Azevedo no seguinte trecho: "os meios e os processos de educação física são esclarecidos pelas ciências conexas que são a fisiologia, higiene e mecânica" (AZEVEDO, 1960, p. 159-160). É por meio da higiene que os saberes médicos ganham dimensão central, uma vez que "a educação física é higiene, e higiene é medicina" (AZEVEDO, 1960, p. 171).

Consequentemente, a educação física moderna proposta Azevedo se fundamentava nos princípios da educação e da saúde, os quais constituíam ferramentas indispensáveis para construção do homem moderno. Ambos elementos, trabalhando em conjunto, serviriam para a aprimoramento dos recursos físicos, morais, psíquicos e, inclusive, estéticos. Dessa maneira, o resultado seria um indivíduo forte, registente, vigoroso, disciplinado, virtuoso e, porque não, belo. Em última instância, a educação física contribuiria para uma "educação da vontade" (AZEVEDO, 1960, p. 44):

> A idéia matriz no que concerne à educação física moderna, já não é formar soldados e constituir atletas, mas desenvolver a resistência e o vigor físico, excitar o gôsto pelo esfôrço, e, enfim, disciplinar os nervos e os músculos para colocá-los sob a dominação da vontade e pôr ao serviço dum caráter viril e de uma boa cabeça um corpo resistente e bem constituído (AZEVEDO, 1960, p. 43).

Com isso, percebemos que à educação física são atribuídos objetivos específicos, mais circunscritos à ordem do indivíduo e de seu aperfeiçoamente físico; e também objetivos

gerais, voltados para a esfera da moral e de seu impacto para a construção da coletividade. No que corresponde ao desenvolvimento físico, o intuito seria de preservar a integridade do corpo, com a possibilidade de desenvolvê-lo e aprimorá-lo conforme as suas possibilidades e limites naturais, mantendo o cuidado de não os extrapolar, tendo em vista que "um indivíduo é forte, quando tiver alcançado o desenvolvimento permitido pela sua constituição" (AZEVEDO, 1960, p. 73). Para além de sua finalidade evidentemente física, à educação física também eram atribuídos fins morais e de adequação social. Seu objetivo seria, portanto, alcançar a transformação do organismo, como instrumento para a moralização e, consequentemente, para o progresso coletivo. Em outras palavras, a educação física deveria "chegar pela educação da vida corporal, que é a base, até ao desenvolvimento da nossa vida espiritual, que é o coroamento de nossa complexa existência" (AZEVEDO, 1960, p. 56):

> "A educação física, cientìficamente fundamentada, torna-se por êste modo instrumento maravilhoso de transformação ética e social, com a realização de amplíssimo objetivo, que, na observação exata de Coubertin, é "*dirigir o inventário das fôrças do indivíduo e de suas taras*, *de maneira a utilizar a totalidade de umas, e neutralizar, na medida do possível, o efeito de outras"*. Em tôda sua amplitude êste é, de fato, o objeto da educação física (AZEVEDO, 1960, p. 38-39).

A importância do aspecto educativo reside em que a educação é uma forma pedagógica de construção do modelo ideal de indivíduo em cada sociedade, incluindo o processo de regeneração (seja indivídual, seja social) e as ferramentas corretivas que se indicariam necessárias aos casos desviantes. Ao destacar o papel da educação física no contexto da educação geral, Azevedo mirava em um modelo de educação integral, adequado à complexidade alcançada pela civilização humana. O êxito na implementação desse modelo estaria assentado em uma educação racional e científica, que articulasse de maneira mútua e complementar, e em igual proporção, as três matrizes fundamentais da vida do indivíduo: intelectual, moral e física (AZEVEDO, 1960, p. 27-28). Pautado na concepção de que essas três vertentes se influenciariam mutuamente e a formação do indivíduo, portanto, dependeria fortemente do desenvolvimento simultâneo desses três elementos constitutivos, Azevedo defendia que:

> Longe, pois, de depender da velha concepção mecanística da educação, que admitia pudesse haver progresso em um de seus ramos sem efeito aproveitável no outro, supondo os exercícios privados de relação com as outras modalidades educativas, em que repercutem e de que se beneficiam, – tôda a educação física, ciência e arte dos movimentos está hoje impregnada da nova concepção, que dela faz parte integrante e viva da educação da criança, suscetível, por conseguinte, de modificação e aperfeiçoamento, e não uma espécie de peça mecânica imutável e isolada no meio do corpo vivo da educação (AZEVEDO, 1960, p. 40).

As propriedades pedagógicas da educação física eram consideradas capazes de propagar entre indivíduos de diferentes faixas etárias, por meio da educação do corpo, os valores morais, a disciplina e o controle que deveriam ser transportados para as demais atividades cotidianas, principalmente para a esfera da produção econômica. A educação física seria necessária para orientar paralelamente a educação do caráter e da moral do sujeito, ou seja, para a formação do "novo homem moderno", como um instrumento privilegiado para a formação de um corpo forte, robusto e rígido, mas, ao mesmo tempo, disciplinado e submisso. Considerava-se que a moralidade e a disposição física estavam diretamente associadas e, com isso, a debilidade física pressupunha a debilidade moral e vice-versa. Como já mencionamos anteriormente, tratava-se de um projeto de educação integral, no qual se incluiria também a educação higiênica, que conduziria à formação de uma coletividade física, intelectual e moralmente desenvolvida. Com base nisso, podemos identificar uma visão extremamente funcionalista da educação física naquele momento, uma vez que, por intermédio de uma educação higiênica, tinha como finalidade regenerar o corpo débil do trabalhador e restabelecer sua força produtiva, cuidando de sua saúde por meio de hábitos cotidianos de higiene e de exercícios físicos, além de transmitir os valores morais adequados à sociedade moderna. Em suma, almejava-se um corpo física e moralmente disciplinado, que deveria ser alcançado, primeiramente, com a universalização da escolarização primária.

Sob o aspecto físico, as práticas da educação física teriam como obrigação preparar os alunos para o trabalho físico e o aprimoramento da coordenação motora, de maneira que o corpo fosse paulatinamente ganhando resistência, vigor e força, enquanto que tais atividades físicas se tornassem cada vez menos dispendiciosas. Em resumo, o corpo cada vez mais desenvolvido e saudável seria capaz de executar movimentos mais complexos com o mínimo de esforço:

> Êste é o princípio da educação física racional e científica, a que perfeitamente se adapta o fundamento pedagógico de Malapert, que lhe dá por fim ensinar a criança a fatigar-se, a treinar-se, a resistir à fadiga, a ensinar-lhe não a moleza, mas o esfôrço, e a dar-lhe o hábito não do repouso, mas do trabalho (...). O valor dos nossos organismos afere-se exatamente pelo modo e dificuldade com que se fatigam (AZEVEDO, 1960, p. 52).

Como resultado da relação estabelecida entre o condicionamento do corpo (principalmente da classe operária) e o aumento da produtividade econômica alavancado pelo aprimoramento da força de trabalho, notava-se a crença e o investimento no desenvolvimento físico do indivíduo com vistas a atingir a prosperidade da nação em termos políticos, sociais, culturais e principalmente econômicos. Apesar da importância primordial conferida ao

desenvolvimento muscular, Azevedo faz questão de alertar ele deve ser direcionado para a formação harmônica do indivíduo, prevenido para os riscos de um exagero na execução dos exercícios físicos:

> A verdadeira athlética – a educação physica erigida ao nivel de uma sciencia biologica e de uma arte plástica, deve ter por fim realizar estes typos perfeitos, a cuja formação se destinavam os exercicios gymnicos e naturaes da educação hellenica, que repellindo a desharmonia muscular por hypertrophia, não se comprazia nestes athletas de feira, de pescoço taurino, sulcado de cordões venosos distendidos e de invólucro muscular nodoso, massiço e inharmonico, nesses athletas profissionaes, a que os músculos parecem ter tirado todas as forças organicas e todo o vigor da intelligencia (AZEVEDO, 1938c, p. 10).

Como resultado das reflexões desenvolvidas até aqui, uma das problematizações sobre o pensamento da educação física feitas por Fernando de Azevedo foi no intuito de evidenciar a falsa oposição entre "corpo" e "espírito", bastante presente em debates relacionados à educação geral e, especificamente, à educação física.

> Os fenômenos da vida orgânica e os fenômenos morais, longe de serem separados por uma barreira instransponível, têm caracteres comuns e estão de tal modo ligados, que se interdependem e mùtuamente se influenciam (AZEVEDO, 1960, p. 49).

Com essa afirmação, Fernando de Azevedo procurava superar a antiga dualidade existente entre "corpo" e "espírito", "músculo" e "cérebro", "físico" e "moral", ou tantas outras expressões que representassem esses dois elementos dicotômicos. Umas das noções decorrentes dessa visão criticada por Azevedo era de que o músculo e o cérebro seriam antagônicos e, por isso, "o desenvolvimento de um só se pode realizar com a atrofia do outro" (AZEVEDO, 1960, p. 46). Desde que esse processo não resultasse em especialização intensa, a afirmação anterior não seria sustentada pelo autor, tendo em vista que todas as partes do corpo seriam solidárias e interdependentes. Ao contrário, a especialização absoluta de apenas uma parte do organismo (seja o muscular, seja o cerebral) acarretaria uma afronta à "unidade biológica do ser humano" (AZEVEDO, 1960, p. 46). Era justamente o desenvolvimento integral e harmônico do indivíduo que a educação deveria almejar com a superação dessa dicotomia.

> E é tal esta unidade, que não se pode separar o aperfeiçoamento físico do desenvolvimento da personalidade mental, nem se pode aumentar a fôrça física sem interessar a totalidade e o aperfeiçoamento de tôdas as funções. No ponto de vista fisiológico, o homem é uma estrutura, cujos órgãos são estritamente solidários. Todo o enfraquecimento, mesmo acidental, de um dentre êles tem sua repercussão, mais ou menos sensível, mais ou menos imediata, mas certa, sôbre o estado moral geral, o pensamento, a vontade, os hábitos e o grau de sociabilidade (AZEVEDO, 1960, p. 46).

Azevedo apontava comprovações científicas de que o esforço físico impactaria a mente, bem como o esforço intelectual afetaria o corpo, mostrando a correspondência entre as duas vertentes que compõe a unidade do ser humano. Assim, a dedicação ao trabalho do corpo, seguindo princípios racionais, acarretaria em consequências positivas também para o cérebro. Com base nisso, a função da educação física seria trabalhar de maneira racional o corpo para que essas correspondências fossem potencializadas e bem desenvolvidas para as duas partes (AZEVEDO, 1960, p. 51-52), tendo em vista que "a atividade não é menos uma necessidade moral do que um dever físico" (AZEVEDO, 1960, p. 47). Isso comprovaria que era no lugar de intersecção entre o corpo e o espírito que se desenvolveria a educação física moderna, devido à sua dupla constituição biológica e educativa. Dessa forma, o autor defendia a ideia de que, para o aprimoramento moral do homem, era fundamental simultaneamente o desenvolvimento físico:

> O desenvolvimento do indivíduo e a formação do seu caráter dependem tanto do funcionamento dos seus órgãos, como da qualidade de sua educação. O homem são, cultivado fisicamente e preparado pelas qualidades do caráter, tem por via de regra, uma predisposição à moral. A tendência para o mal, se não é apanágio, é freqüentemente produto das organizações doentias (AZEVEDO, 1960, p. 46).

> A educação física nada perderia, e ao contrário, muito se aproximaria da verdade em considerar o cérebro como uma alavanca, cujo ponto de apoio seja o músculo, porque afinal é sôbre as íntimas relações entre o físico e o moral que se baseia a educação física moderna, que nos manda cuidar do corpo, mas em vista do cérebro e tratar do físico, mas para facilitarmos a aquisição do nosso ideal – a vida do cérebro, a vida do espírito (...) (AZEVEDO, 1960, p. 47).

Por tudo isso acima mencionado, Azevedo combate a ideia de que a educação física se restringiria ao desenvolvimento puramente higiênico do indivíduo, mas abrangeria também a formação da vontade, da moral e do caráter (AZEVEDO, 1960, p. 24). Isso significaria que, as ingerências sobre o corpo humano, com o objetivo de desenvolver a força, a resistência, a saúde e, inclusive, a beleza, atingiram, em última instância, também o psíquico, a inteligência e o moral do indivíduo (AZEVEDO, 1960, p. 24). Dessa maneira,

> Ao invés, pois, do sulco de antagonismo, que se pretendia profundar entre a educação física e a moral, forçoso é reconhecer-se que voga aquela na esteira dessa; não são antípodas, mas solitárias; é idêntico e uno o problema que solucionam, e a ambas igual respeito se deve pelas benéficas influências que mutuam (AZEVEDO, 1960, p. 24).

> Ao espírito pelo corpo, ao cérebro pelo músculo – é o lema sugestivo da educação física moderna, pela qual jogos infantis, exercícios ginásticos e esporte devem ser de tal modo urdidos e selecionados de acôrdo com as condições físicas e psíquicas do indivíduo, que, enrijando o corpo, tornando-o belo, agindo benèficamente sôbre as funções e solidificando a saúde, representem o papel preponderante, que lhes está reservado na formação e aprimoramento do caráter, segundo a doutrina do sincretismo e as leis da unidade do ser humano (AZEVEDO, 1960, p. 40).

> É verdade incontroversa, de que, à força de repisada, se vai infiltrando tôda educação moderna, não bastar à nação, que quer homens, formar intelectuais e não dever de modo algum reduzir-se a educação à cultura do espírito. Em tôda a verdadeira civilização o corpo deve beneficiar-se, como a inteligência, do progresso social: caso contrário, êste progresso estagnaria no abstrato. Daí não haver cidade culta, onde já não se tenha abolido de vez ou se não vá relegando ao abandono êste bárbaro sistema de educação unilateral, – aniquiladora de gerações, que, não se ocupando senão do cérebro, 'constrange o corpo para edificar a alma'... Nunca, pois, seria demais preconizar o desenvolvimento do homem integral, que continuará a ser o máximo problema das sociedades futuras, como foi a suprema aspiração da sabedoria grega. Êsse povo, meio oriental, tinha-se formado um ideal de virtude, cívico e puramente humano, que – íntima harmonia das energias do corpo e do espírito, – aliava a perfeição física à excelência moral. O escopo destas aparições era a vida integral – a união da inteligência, da fôrça e da beleza (...). As formas soberbas da estatuária e as obras-primas dos intelectuais, do poeta ao orador, do historiador ao filósofo, atestam que aquêle povo atingiu o ápice de seus esforços, como pela renovação dos jogos se poderá conquistar ao homem moderno, erguido sôbre as espáduas do homem antigo, a par com o mais completo equilíbrio moral, que é mister, a saúde, a fôrça e a beleza (AZEVEDO, 1960, p. 230-231).

Essa dupla ingerência da educação física, seja no corpo, seja na moral, a colocaria como "parte integrante de todo um sistema de educação" (AZEVEDO, 1960, p. 24), não apartada da educação geral, mas como parte dela, em complemento às outras esferas que dela fazem parte (AZEVEDO, 1960, p. 24).

A partir da vertente da biologia e da saúde, a medicina também exerceu forte influência no campo da educação física, principalmente via pensamento higienista e por intermédio da aplicação da antropometria no cotidiano escolar. Essa seria uma ferramenta para avaliar os resultados das práticas da educação física em cada organismo particular e acompanhar quantitativa e qualitativamente o desenvolvimento das crianças, avaliando se seguiriam um desenvolvimento satisfatório para alcançar o equilíbrio fisiológico (AZEVEDO, 1960, p. 202).

Com isso, a presença apenas do professor não seria suficiente para a aplicação da educação física, sendo igualmente essencial a presença de um médico, o profissional qualificado para avaliar o estado fisiológico do aluno. Tanto o professor quanto o médico atuariam na educação física escolar, cada um exercendo uma função específica de acordo com sua formação, mas realizando tarefas complementares e colaborativas (AZEVEDO, 1960, p. 197). A atuação do médico seria responsável por potencializar os efeitos da educação física, uma vez que só se atingiria o resultado desejado se as tarefas propostas fossem aplicadas de acordo com as informações e características particulares de cada indivíduo. Ao médico caberia, portanto, implementar a antropometria para avaliar o estado fisiológico de cada um, bem como fazer a seleção e classificação dos alunos segundo os dados encontrados. A antropometria consistiria nos seguintes procedimentos:

> 1) o exame individual de cada aluno à entrada e à saída do colégio; 2) visitas regulamentares bimensais ou, ao menos, mensais, a fim de contatar efeitos morfológicos e fisiológicos que os exercícios estimulam; 3) conferências periódicas com o professor de ginástica e o diretor do estabelecimento (AZEVEDO, 1960, p. 191-192).

A atuação médicopedagógica deveria atentar-se para a coleta dos seguintes dados individuais: medições de altura, peso, perímetro torácico, amplitude respiratória, medições de fadiga, coeficiente de robustez, entre outros (AZEVEDO, 1960, p. 187-188). Tais informações contribuiriam para a individualização do atendimento e para as classificações dos alunos de acordo com as atividades a serem executadas durantes as aulas de educação física, uma vez que "a melhor classificação em educação física deveria repousar, não sôbre a idade dos meninos, mas sôbre seu estado individual, sôbre sua idade fisiológica" (AZEVEDO, 1960, p. 199). Em outras palavras, as práticas da educação física deveriam aderir "(...) a *seleção médica antes do esporte, a vigilância médica durante o esporte e o registro médico depois do esporte* é uma fórmula indispensável" (AZEVEDO, 1960, p. 278), tendo em vista que

> O exercício tem, pois, de contar com a natureza do indivíduo sôbre o qual opera; mas, – admirável ação mecânica e fisiológica –, lhe corrige e modela a estrutura, ativa-lhe as funções e, por elas, intervém em todo o organismo, dentro do equipamento hereditário de cada um, e com tanto maior eficácia quanto mais sàbiamente orientado para atingir os seus objetivos (AZEVEDO, 1960, p. 38).

Tendo em vista o duplo caráter da educação física, educativo e higiênico, Azevedo defendia que o professor, como peça fundamental nesse mecanismo, deveria ser um profissional dotado não apenas de conhecimento pedagógico e didático, mas também instruídos pelos saberes da medicina higienista:

> A necessidade, porém, de, por um critério científico, se distribuírem os alunos para o ensino coletivo e a tendência atual a se individualizar a ginástica pedagógica, adaptando-a à idade, ao sexo e às condições peculiares a cada um, explicam a dupla missão imposta ao professor, que, psicólogo e higienista a um tempo, deve ter preparo suficiente para poder observar as condições físicas e psíquicas do educando, a fim de aperfeiçoá-las e corrigi-las, variando os exercícios com os resultados, que a fôlha biológica registra (AZEVEDO, 1960, p. 91).

A influência da medicina também se dava nas prescrições sobre higiene que determinavam as condições propícias para as práticas e principalmente para os locais aonde deveriam ser realizadas. As seguintes exigências eram fundamentais: locais limpos e amplos, com bastante ventilação ou ao ar livre, em que se tenha contato com um ar puro (cultura dos banhos de ar) e vasta iluminação; a hidroterapia (contato com a água) e o cuidado com a alimentação (higiene alimentar) seriam aspectos bastante relevantes para as práticas

higiênicas (AZEVEDO, 1960, p. 202). No caso, por exemplo, de crianças advindas das classes sociais menos abastadas, o controle sobre as condições sanitárias poderia auxiliar o tratamento de questões higiênicas de alcance mais amplo na sociedade:

> Se nos lembrarmos, de fato, ainda uma vez, que a maior parte das crianças, que freqüentarão esses lugares de recreio, provirão das classes mais desassistidas de recursos, e, portanto, de higiene, não será difícil compreendermos os perigos, a que se arriscará a população infantil, se não fôr posta ao abrigo de tôdas as causas de contaminação. Entre as preocupações particulares, necessárias para que sejam postas a coberto de contágios e de moléstias, a mais importante, por ser medida preliminar, é a "seleção dos candidatos", por médico especialista em higiene infantil, e que terá a seu encargo não sòmente joeirar os pequenos freqüentadores e extremá-los de crianças contaminadas, como também instruir as famílias sôbre o estado sanitário de seus filhos. O que é preciso, em última análise, é evitar que se transforme em "focos de infecção" o que se engenhou para beneficiar as crianças. Demais, o médico contratado para êsse serviço, e sem cuja autorização prévia não poderão as crianças freqüentar as praças de jogos, teria, por meio de organização de fichas e estatísticas, um material copioso para estudo das condições sanitárias da população infantil dos diversos bairros dotados dessas praças de higiene social e em campos magníficos de observação experimental (AZEVEDO, 1960, p. 321).

A grande influência das condições ambientais sobre os organismos dos indivíduos em exercício demandava que as práticas fossem realizadas em um local sadio, isto é, bem ventilado e iluminado, preferencialmente ao ar livre ou, melhor seria, se fossem lugares arborizados, seja próximo ao mar ou às montanhas. Caso contrário,

> Se o local dos exercícios não fôr sadio e oxigenado, ao invés de beneficiarmos o organismo, favorecendo a hematose, iríamos fazer com que o sangue mais fàcilmente ainda e mais depressa veiculasse essas impurezas que se encontram nas poeiras atmosféricas. Seria um efeito contraproducente (AZEVEDO, 1960, p. 168).

O intuito, portanto, da utilização dos princípios médicos na educação física seria o desenvolvimento da saúde do organismo, que não deveria se confundir com a força muscular, mas, ao contrário, somente seria plenamente alcançada por meio de exercícios físicos higiênicos e controlados.

> No rumor da vida plethorica, sob a influencia de uma civilisação requintada, que creou novos habitos e necessidades novas, e em que se tem o vicio por habito elegante e o desregramento de costumes por uma conquista legitima da riqueza, – o que se torna necessario, antes de tudo, é desenvolver, da creança ao adulto, um sexto sentido, *o sentido da saúde*, por meio da educação da vontade, pelo systema de uma vida integralmente hygienica, pelo amor á agua, pelo habito do exercicio (AZEVEDO, 1938b, p. 9).

Azevedo acreditava que a base de uma nação era a saúde, a vitalidade, a energia e a força de sua população. Devido a isso, para que um país alcançasse o progresso, fazia-se necessário desenvolver essas características em seu povo, ao mesmo tempo em que se combatia a debilidade e a doença (AZEVEDO, 1960, p. 214). Portanto, para alcançar uma

nação saúdável e desenvolvida, um dos principais caminhos a ser trilhado é o da educação e, especificamente, da "educação física científica e generalizada" (AZEVEDO, 1960, p. 214):

> É um problema complexo o da restauração física de um povo. Para se conseguir, porém, o rejuvenescimento duma nação, de que dependem, em grande parte, os seus progressos e sua própria sobrevivência, deve ser fator precípuo a educação física científica e generalizada (AZEVEDO, 1960, p. 214).

Por tudo isso, os aspectos higiênico e moralizador da educação física exerceram uma função essencial na sociedade moderna. O que Fernando de Azevedo chamava de educação física moderna teria um objetivo específico decorrente do contexto social contemporâneo, conformado pelo cotidiano das cidades modernas. A compreensão das condições de vida da população nesse contexto era fundamental para perceber o "elevado papel social da educação física" (AZEVEDO, 1960, p. 207), qual seja: "*a de fator de elemento social e elemento capaz de derivar para a atividade higiênica e moralizadora, esta mocidade*", livrando-a da degenerescência (AZEVEDO, 1960, p. 208). Portanto, Azevedo alerta que um país que não desenvolvesse a educação física para seus cidadãos, ou a realizasse de maneira limitada, não seria capaz de alcançar a "nova sociedade", ou seja, o progresso da sociedade moderna (AZEVEDO, 1960, p. 216).

> Ora, se, como vêdes, a educação moral e a cultura física não colidem, antes mutuam as influências, dando-se as mãos na mais perfeita harmonia; e se é verdade que quereis promover a regeneração moral do indivíduo e da nação, é começar por uma larga política de defesa e de educação sanitária, pelo reerguimento das fôrças físicas na atividade sadia da via atlética, em cujos rumores o coração me prenuncia o despertar de uma pátria nova. Não levássemos por diante, não continuássemos ao contrário a fomentar a educação física, cujos benefícios tão amplamente repercutem na moral individual e coletiva, e acabaria por esgotar-se, nas suas fontes mais puras, a vida nacional, quando podíamos fazer surgir uma nova ordem de coisas por meio de uma educação enérgica e integral e por isto apta a transformar as gerações novas, radicando-as no país por uma corrente vigorosa de nacionalismo e impulsionando-as de uma fé imperturbável no futuro para o surto luminoso de uma vida própria (AZEVEDO, 1960, p. 246-247).

Para Azevedo, apesar de atuar sobre o indivíduo, dotado de especificidades biológicas e características inatas pouco controláveis, a educação física, bem como a educação geral, seria capaz de conduzir ao aperfeiçoamento físico e mental do indivíduo. Daí sua importância já comprovada cientificamente (AZEVEDO, 1960, p. 213-214), pois "se a educação física não pode criar o que a natureza não lhe ofereceu, pode, certamente, desenvolver, apurar e dirigir o que a natureza criou" (AZEVEDO, 1960, p. 38).

Assim, a educação física moderna, científica e racional, teria a capacidade de interferir no coletivo, a partir de sua ingerência sobre o indivíduo, conduzindo à necessária transformação da sociedade. A dualidade indivíduo x coletivo estaria pautada em uma relação

de interatividade e complementaridade entre esses dois polos. Citando Pierre de Coubertin, Azevedo define o objetivo da educação física moderna como a função de

> (...) dentro de um conjunto sistemático de medidas propostas à defesa da saúde de um povo, a educação física estendendo-se a um número cada vez maior de crianças e jovens, tende a desenvolver ao máximo as virtudes da raça e as aptidões hereditárias de cada indivíduo (AZEVEDO, 1960, p. 37-38).

Em termos práticos, uma das principais ocupações da educação física deveria ser o cuidado com a população infantil, especialmente dos setores mais vulneráveis da sociedade. Recorrente é o exemplo dos meninos de rua:

> Abandonados a si mesmos, os meninos de rua entregam-se a divertimentos brutais, cometem depredações e se deixam fàcilmente arrastar por vícios de tôda natureza. Ensinar-lhes os jogos organizados, regulares, que exigem espírito, império sôbre si mesmo e lealdade, ensinar aos rapazes tôda sorte de esportes é não sòmente abrir-lhes *um mundo inteiro de sensações encantadoras*, mas ainda fazê-los dar um grande passo no caminho da cultura física e moral. Está esboçado nestas palavras muito para meditadas um problema de higiene social da maior relevância (AZEVEDO, 1960, p. 206).

Aqui, portanto, entra a educação física como uma ferramenta de higiene social, fundamental para resolver os problemas advindos do enorme crescimento das cidades, infladas pelo êxodo rural. Esse pensamento indicava que a simples assepsia do ambiente no qual o indivíduo estava envolvido não era suficiente para a sua regeneração. Para além disso, era imprescindível uma educação higiênica ou, em outras palavras, uma educação física, como instrumentos de aplicação das práticas eugênicas que tinham por finalidade a edificação uma nova nação:

> Assim grave erro fora pensar que com o saneamento, a campanha antimalárica, conduzida paralelamente à campanha antivérmica, esteja feito tudo; pois apenas estaria feito o trabalho por metade, completada, como estaria, a obra primacial, e que lògicamente deveria preceder, a uma reforma geral de educação. A campanha do saneamento localizada nestas zonas poluídas de endemias, não é eugênicamente falando, uma tarefa única, mas sim a primeira face de um ciclópico trabalho de regeneração, de que o segundo aspecto, não menos importante, e o revigoramento, por meio da higiene alimentar e da educação física, contínua e metódica, de tôda a população, cujas camadas sertanejas e rurais, apenas libertadas pelo saneamento, ainda continuariam a arrastar-se na depressão, desnutridas e depauperadas (...). Não basta, pois, curar os doentes, é preciso melhorar os sãos; não basta que a higiene social saneio o povo, é mister o revigore a educação física por uma ação enérgica e sistematizada, capaz de imprimir elastério e vigor às gerações, ilibadas da mácula endêmica, e de fazer jorrar harmonia de todos esses elementos étnicos concentrados por uma fôrça comum numa nação poderosa, em que independência das idéias seja assegurada pela resistência física e pelo culto do trabalho e da ação (AZEVEDO, 1960, p. 232).

Os galopantes problemas urbanos atingiam de forma mais avassaladora as classes mais pobres da sociedade, principalmente os operários e suas famílias, exemplificado acima

pelo caso dos meninos de rua, que se encontravam expostos a intensivas rotinas de trabalho e a hábitos considerados degenerados em seu tempo livre, como o jogo, o álcool, a prostituição, a violência, etc. (AZEVEDO, 1960, p. 206).

> Aí – nessas cidades industriais e superpovoadas vivem as crianças na promiscuidade das ruas insalubres ou de cortiços malsãos, onde, a preço de saúde, se vão os meninos iniciando na vida de tunantes, que o meio fomenta, e na prática de vícios, que o mau exemplo estimula, quando *a educação física popularizada, ao alcance de todos*, poderia transformar essas pequenas células sociais em preciosos elementos de energia e trabalho (AZEVEDO, 1960, p. 207).

A popularização da educação física poderia, portanto, nas palavras de Azevedo, contribuir em grande medida para reverter esse quadro social degenerado, transformando essa população desassistida, composta por indivíduos mergulhados em vícios e em maus hábitos, em potencial força de trabalho, em que sua energia seria mais bem empregada, em prol do progresso da nação e para que não se tornassem "*energias econômicas* desperdiçadas" (AZEVEDO, 1960, p. 207). A escola, "como agente de moralização" (AZEVEDO, 1960, p. 209), seria o lugar privilegiado para o desenvolvimento físico, moral e psíquico desses indivíduos e da preparação para as atividades da vida social permitidas.

Sobre tal proposta de difusão da educação física pelo território nacional, de maneira mais urgente nas grandes cidades, é interessante perceber as maneiras distintas a que a educação física era conduzida em diferentes grupos sociais. Apesar de Azevedo afirmar que a educação física deveria extrapolar as camadas mais ricas da sociedade, o tratamento, em grande parte de sua obra, é destinado à sua função para o controle das classes mais pobres:

> A educação física *não se destina, apenas à classe rica, que degenera por inação*, pela sedentariedade e pela vida extravagante e desregrada, destina-se também *igualmente à classe pobre, que se deprime e estiola pelo excesso de trabalho*, pela falta de meio saudável e de alimentação adequada (AZEVEDO, 1960, p. 207).

> (...) onde se faz sentir mais a sua necessidade é nos bairros operários. É preciso que as crianças das classes trabalhadoras encontrem, nas cercanias de suas habitações ou das escolas, que freqüentam, lugares públicos reservados aos seus exercícios e divertimentos. Além do papel educativo, que lhes cabe, são essas praças de jogos prepostas à assistência social, isto é, à função de dar às crianças das classes laboriosas o amparo contra os "elementos disgênicos", que possam obstar ao desenvolvimento da saúde e do senso moral, geralmente deturpado e desviado pelos maus exemplos domésticos e por todos os vícios das ruas. As praças de jogos, inspiradas nesse ideal de promover o bem-estar da infância, que se desenvolve em más condições higiênicas e morais, e por isto mesmo, mais necessitada de proteção e assistência, devem servir, não exclusiva, mas *especialmente* às classes operárias, cujos representantes são minoria em tôdas as sociedades esportivas (AZEVEDO, 1960, p. 310).

As principais propostas defendidas por Fernando de Azevedo para resolver o problema da higiene social da população voltavam-se para as grandes cidades, como:

instalação de praças e campos para jogos (suburbanos e intra-urbanos), de jardins públicos, de passeios, parques e *boulevards*, playgrounds, de piscinas[24], ou seja, de equipamentos públicos, controlados e higiênicos, projetados especialmente para o usufruto das crianças por meio de jogos infantis (também regulados), em detrimento da vida na rua, expandindo a cultura física em âmbito nacional (AZEVEDO, 1960, p. 206). Esses equipamentos deveriam estar presentes em cada bairro, espalhados por toda a cidade, previstos em lei e como parte do planejamento urbano realizado pelas prefeituras (AZEVEDO, 1960, p. 209). Algumas propostas mais amplas e concretas de Azevedo, para fora das cidades, eram:

> 1) *A criação, fora da cidade, de asilos e reconstituição e escolas ao ar livre* (na floresta, no campo ou nas praias de mar) *destinadas ao melhoramento da saúde dos meninos e meninas do povo pela estadia demorada num meio saudável*; 2) *a criação, na cidade, de campos de jogos em cada bairro, (play-grounds) e piscinas públicas de natação*, destinadas não sòmente a propagar o hábito do exercício e do banho frio, como também a atrair para lugares higiênicos a mocidade pobre e operária. "As colônias escolares são de fato, observa Sluys, o embrião de obras que serão organizadas com o fim de melhorar a saúde dos meninos e meninas do povo *pela demorada estadia no campo*: asilos de reconstituição e escolas em pleno ar, na floresta, nas montanhas e nas praias de mar". Estas escolas, *que devem ter um fim essencialmente higiênico e educativo e se destina a fortificar a saúde pela vida ao ar livre, pela alimentação racional, pelos cuidados higiênicos apropriados, pelos banhos e passeios*, estas admiráveis *escolas higiênicas*, que, antes de tudo, têm por fim atrair para um meio sadio e moralizador os filhos de famílias pobres ou operárias (...) (AZEVEDO, 1960, p. 208).

Ao citar a necessidade de se difundir a construção de praças de jogos como parte de uma política pública organizada, Azevedo afirma a importância da criação de novos espaços de lazer nas cidades como parte da solução dos "dois maiores problemas nacionais: a saúde e a educação" (AZEVEDO, 1960, p. 323).

Em suma, Azevedo dá as seguintes indicações do que deveria orientar um programa moderno de educação física:

> Assim a educação física, encarado sob êste ponto de vista, – a não querermos desconjuntá-la em fragmentos ou em seus aspectos parciais e falsear o fim a que se destina, – abraça não só o exercício físico educativo, os jogos, a ginástica pedagógica e os esportes, mas tudo o que pode desenvolver o *sentido da saúde* e a *compreensão da beleza*, "tudo o que nos pode educar esta fôrça interna, que nos faz reagir contra o mundo exterior, em vez de lhe sofrermos frouxamente as impressões", tudo, enfim, que entretém em nós esta energia íntima, de que a atividade física não é senão a aplicação e sem a qual não há atividade moral, nem vontade, nem caráter (AZEVEDO, 1960, p. 56).

24 As piscinas seriam fundamentais para difundir a prática da natação, que era considerada por Fernando de Azevedo "o exercício físico mais completo e que convém a tôdas as idades e a ambos os sexos, sobretudo ao sexo feminino", por se tratar de uma atividade extremamente higiênica e a que mais contribuía para o asseio (AZEVEDO, 1960, p. 209).

Para alcançar os objetivos previstos, a educação física pressupunha um "conjunto sistemático de medidas propostas à defesa da saúde de um povo" (AZEVEDO, 1960, p. 37-38). Devido a isso, Fernando de Azevedo se preocupava sobremaneira em solucionar as questões práticas do campo da educação física, entre elas, por exemplo, a proposição de um programa de educação física moderna. A seguir, expomos um esquema das atividades e fases que conformariam a organização da educação física na visão do autor:

> A educação física, pois, abrange, dos 6 aos 14 anos (escolas maternais e primárias):
> I – *educação dos sentidos*: (1) sentido da vista,
> (2) sentido do ouvido,
> (3) sentido do tato,
> (4) sentido do olfato,
> (5) sentido do gôsto;
> II – *trabalhos manuais*;
> III – *exercícios físicos pròpriamente ditos* nos colégios, academias, associações atléticas: (1) jogos da infância,
> (2) ginástica pedagógica,
> (3) esporte ou cultura esportiva (AZEVEDO, 1960, p. 58).

> A educação física pelo exercício pròpriamente dito abrange, pois:
> I – os jogos da infância
> (1) *jogos educativos* (para meninos ou meninas até 12 anos)
> (2) *jogos intensivos* (de 12 a 16 anos);
> II – *a ginástica escolar ou preparatória* (que deve acompanhar a evolução física do menino ao adolescente por uma forma gradual e progressiva)
> (1) educativa ou pedagógica,
> (2) fisiológica e ortomórfica;
> III – e os *exercícios esportivos*, que Tissié define "como jogos especializados, aos quais se tem de dar tudo o que se pode em intensidade de ação e emoção" e que devem ser praticados depois de uma educação física preparatória (AZEVEDO, 1960, p. 60).

Apesar de apontar outras atividades constituintes da educação física, fica claro que o autor acaba por privilegiar os "exercícios físicos propriamente dito". O programa ideal proposto pelo autor seria, portanto, um modelo que integrasse as práticas dos jogos, da ginástica educativa e dos esportes. A seguir, discorreremos sobre o que significa cada desses elementos conformadores da educação física, segundo Fernando de Azevedo.

Como sugere o quadro acima, os jogos deveriam constituir o primeiro contato da criança com os exercícios físicos e, portanto, conformariam a primeira atividade da educação física escolar. A finalidade dos jogos, de indispensável importância para o desenvolvimento da criança até os 11 anos de idade, seria trabalhar as primeiras noções físicas e cumprir o papel de distração durante o período escolar.

Contrapondo-se à pedagogia tradicional, que apostava na imobilidade, no silêncio e no ensino abstrato, a proposta de educação física de Azevedo se insere em um projeto de educação geral que prevê o movimento e a expressão da criança como parte do processo de

aprendizagem (AZEVEDO, 1960, p. 65). Antes considerados desprovidos de uma função pedagógica, como mera distração irrelevante, os jogos passam a ser, nesse modelo proposto por Azevedo, uma importante ferramenta de educação para os primeiros anos da educação escolar. A liberdade e a atração que os jogos exercem sobre as crianças, por ser um meio agradável de sociabilidade, é, nesse sentido, um trunfo, principalmente se comparado à ginástica metódica. A possibilidade de incentivar a iniciativa pessoal também é um ponto positivo a favor dessas atividades no que se refere à formação individual. Dessa maneira:

> Êste interesse, esta emulação, êste atrativo, que em parte faltam aos exercícios ginásticos uniformes, regulados e metódicos, encontram-se nos *exercícios naturais e nos jogos*, em que, pela maior liberdade nêles deixada à atividade infantil e à iniciativa pessoal da criança, se desenvolvem mais fàcilmente do que nos exercícios regulados a atividade sensorial, motora e intelectual, e aparecem pela primeira vez no menino e nêle se apuram as atividades da vida social, os sentimentos altruístas, o espírito de solidariedade e a idéia de pátria. É preciso compenetrarmo-nos da importância do exercício preparatório, do jôgo educativo (...) (AZEVEDO, 1960, p. 64).

Após a fase dedicada aos jogos infantis, a ginástica seria a segunda etapa do desenvolvimento da educação física escolar e deveria ser introduzia por volta dos oito ou nove anos de idade. Antes disso, poderia ser prejudicial à criança ao produzir um desenvolvimento físico precoce ao qual ela não estaria devidamente preparada, bem como a incentivar uma disciplina metódica para a qual não estaria madura; e, assim, poderia acarretar mais problemas que soluções à formação da criança (AZEVEDO, 1960, p. 65).

Para Fernando de Azevedo, era fundamental conhecer as variadas modalidades ginásticas existentes e pontuar as diferenças entre elas, com vistas a identificar quais eram de fato efetivas para a educação física escolar. A análise feita por Azevedo identificava três tipos distintos, classificadas a partir dos diferentes objetivos que pretendiam alcançar e dos diversos processos utilizados. São elas: a ginástica militar, a ginástica acrobática ou atlética e a ginástica fisiológica. A primeira, como já indicada pelo nome, se direcionava para fins de treinamento militar, que consistia em atividades como "alinhamento, saltos com armas, marchas aceleradas ou de resistência, etc." (AZEVEDO, 1960, p. 68-69), que demandavam uma preparação prévia para seu exercício. A ginástica acrobática consistia em práticas intensivas, que exigiam grande capacidade de resistência e estavam relacionadas a exibições artísticas que se utilizavam na maioria das vezes de aparelhos; era, em alguns casos, agressividade ao organismo e, por isso, poderia não ser necessariamente saudável e recomendada. Por fim, a ginástica fisiológica pautava-se em saberes científicos, como a anatomia e a fisiologia, para a aplicação de exercícios metódicos e racionais, indicados para o desenvolvimento integral do corpo humano. Esta última era ainda dividida em duas

classificações: a ginástica terapêutica ou ortopédica, com a finalidade médica de recuperar o organismo fragilizado ou doente; e a ginástica profilática, higiênica ou educativa, que se propunha a "desenvolver o organismo são" (AZEVEDO, 1960, p. 69), promovendo o aprimoramento harmônico do físico e da moral, o equilíbrio, a força e a robustez, ao trabalhar de maneira sistemática, por intermédio de exercícios sistemáticos e automatizados, o corpo em sua completude. Essa última praticamente não se valia de aparelhos, uma vez que se considerava que "o corpo humano é o melhor dos aparelhos de ginástica" (AZEVEDO, 1960, p. 160). É a chamada ginástica educativa que será indicada pelo autor como a mais propícia para a educação física escolar, uma vez que

> (...) por meio dessa ginástica, assim caracterizada, devem adquirir-se, sob o ponto de vista fisio-anatômico: *a*) a saúde e o vigor; *b*) a agilidade e a destreza; *c*) a beleza corporal, e, sob o ponto de vista psicológico, a coragem, a iniciativa, a vontade perseverante, ou, em uma palavra, certas aptidões morais, além do equilíbrio funcional dos órgãos, que é a expressão e o índice da saúde do corpo, e, por fim, "a beleza na forma e no movimento". Deve ela, pois, na concepção moderna, tender, não ao engrossamento do músculo, mas ao desenvolvimento racional de todos os órgãos e de tôdas as funções, para chegar, por um treinamento, isto é, por uma progressão lenta, gradativa e metódica, a favorecer o desenvolvimento do sistema nervoso e a coordenação de suas manifestações, e a facilitar assim todos os atos da vida, pondo uma "alma sã num corpo igualmente sadio e vigoroso" (AZEVEDO, 1960, p. 70).

Isto posto, o objetivo da ginástica educativa é proporcionar um exercício regulado, controlado e sistematizado, orientado para o desenvolvimento físico completo e saudável do organismo, mediante a "correção na execução, a educação respiratória, o desenvolvimento progressivo e harmônico do organismo, a coordenação dos movimentos" (AZEVEDO, 1960, p. 142), com a preocupação de não forçar o corpo para além de seus limites:

> Em primeiro lugar, o fim da ginástica educativa não é principalmente o desenvolvimento muscular, mas desenvolver, como temos dito, o aparelho locomotor, beneficiar as funções respiratórias, ensinar a coordenação harmônica dos movimentos, e, em síntese, a redução à unidade do trinômio; *saúde, fôrça* e *beleza*, – qualidades que não se excluem, mas perfeitamente se integram (AZEVEDO, 1960, p. 78).

O desenvolvimento da capacidade respiratória seria um dos elementos centrais da ginástica educativa. A ampliação da capacidade física demandaria mais oxigênio pelo organismo e, com isso, exercícios que aprimorassem a capacidade pulmonar, que trabalhassem a amplitude da caixa torácica e que combinassem exercícios musculares com os movimentos inspiratórios e expiratórios, eram essenciais para a execução de exercícios físicos (AZEVEDO, 1960, p. 165).

A racionalidade do método ginástico seria uma das bases para se alcançar os objetivos almejados pela educação física. Em outras palavras, para ser bom, o método deveria racional (AZEVEDO, 1960, p. 131), e, para tanto, cumpriria atender a três requisitos básicos: 1º) a individualização do ensino, pois, reconhecendo as necessidades diferenciadas de cada indivíduo (idade, sexo, condições físicas particulares), deveria atender às especificidades de cada um, de maneira que um ensino coletivizado não favoreça a alguns poucos em detrimento de outros muitos; 2º) a aplicação de exercícios simétricos e harmônicos, que trabalhem integralmente o organismo, desenvolvendo proporcionalmente todos as partes do corpo; e, por fim, 3º) o método deve ser progressivo, aplicado de maneira gradativa em cada indivíduo, para que não seja agressivo para o organismo (AZEVEDO, 1960, p. 134). A questão da individualização do ensino era tratada por Azevedo como a mais urgente para a educação física escolar e, para atingí-la, deveria-se investir no conhecimento apronfundado da fisiologia de cada aluno, por meio de exames individuais detalhados, que possibilitassem o conhececimento objetivo de suas necessidades, debilidades e qualidades particulares (AZEVEDO, 1960, p. 187).

Citando um importante nome da ginástica francesa, Georges Demeny, Azevedo lista uma série de fundamentos que deveriam compor a ginástica racional:

> A lição de ginástica escolar deve, segundo Demeny, compor-se de movimentos destinados a ativar, sem violências e por um método gradual, a circulação do sangue e a respiração; desenvolver harmônicamente o sistema muscular; corrigir as atitudes defeituosas das espáduas; ampliar o peito; endireitar as curvaturas exageradas da coluna vertebral, desenvolver os músculos abdominais, demorando-se mais ou menos em cada um dêstes exercícios, conforme as diferenças fundamentais de cada aluno. Ela deve compreender ainda exercícios que distraiam o aluno, isto é, executados sob a forma de danças e jogos, sobretudo nos princípios, e que o tornem ágil e destro, lhe atenuem a vertigem e a apreensão, que dão os lugares elevados, e, enfim, marchas, corridas, saltos a par com a ginástica que deve ensiná-lo a ser hábil em todos os exercícios úteis. Assim deve ser ela completa, útil, graduada, interessante e dirigida com ordem e disciplina (AZEVEDO, 1960, p. 136).

Em virtude disso, é no método sueco de Ling que Azevedo aposta como mais efetivo para a educação física escolar:

> Dentre tôdas as escolas, que se propõe alcançar o alvo a que deve tender tôda educação física escolar, nenhuma por certo sobreleva ao método de Ling na observação das leis fisiológicas, na científica urdidura de todo o sistema e em frutos imediatos. É o conhecido método de ginástica sueca (...). Êste método, incontestàvelmente o melhor sob o ponto de vista pedagógico, é chamado a suprir no sistema de educação uma grave lacuna que antes do século XIX os governos e os particulares deixavam em aberto e que ainda em alguns países não se preencheu por imperdoável incúria e preconceitos já em demasia radicados. A ginástica de Ling é quase tôda sem aparelhos, a mãos livres e obedece a um plano científico. Sabemos que não basta que um movimento seja feito com as mãos livres, para que se repute inofensivo, ou muito menos se considere útil, Ling, compreendendo que se poderia

> sem aparelhos fazer exercícios de grande atletismo, na confecção de seu método tratou de evitar os exercícios que pedissem aos músculos contrações fortes, capazes de apresentar certos perigos, sem contudo, urdir um sistema de tal modo anódino, que não viesse a produzir efeito algum, benéfico ou prejudicial (AZEVEDO, 1960, p. 118).

Para além da educação física escolar, mas ainda no âmbito da educação física, Azevedo defendia o ensino e o costume da chamada ginástica de quarto. Tal prática consistiria em um conjunto seqüencial de exercícios analíticos idealizados para proporcionar energia ao organismo, ao mesmo tempo em que resultariam em efeito higiênico e estético para o corpo. Eram recomendados àqueles que já haviam encerrado o ciclo escolar ou que dele nunca participaram e deveriam ser realizados prioritariamente no período da manhã, aliados ao hábito do banho, conformando uma rotina individual de manutenção da saúde para os que estavam impossibilitados de aderir às práticas esportivas regulares (AZEVEDO, 1960, p. 267).

Por fim, o esporte seria, para Azevedo, o último elemento a ser inserido em um programa de educação física, em geral a partir da adolescência. Retomando as classificações de Philippe Tissé e Pierre Coubertin, os esportes atléticos, em oposição à ginástica, seriam "exercícios que, tendendo ao aperfeiçoamento morfológico e funcional do organismo, não localizam e não aplicam o movimento dosimètricamente às articulações, ou, por outra, exercícios, em que prepondera *o regime da iniciativa repetida*" (AZEVEDO, 1960, p. 74-75). À diferença do automatismo da ginástica, o esporte se caracterizaria pela prevalência da vontade e da iniciativa individual nos movimentos executados, acarretando na utilização irregular e não padronizada das diferentes partes do corpo. Contudo, seria bastante útil para propagar a virilidade, a energia, a destreza e as habilidades sensoriais. Para além da parte física, o esporte exerceria uma imprescindível função nos âmbitos psíquico e moral, ao trabalhar questões do "caráter", como a coragem, a persistência, a superação individual, o espírito coletivo e a inteligência. Por essa ingerência no aspecto emocional do indivíduo, os esportes tiveram um importante papel de difusão da cultura física, especialmente entre os jovens, por se tratar de práticas agradáveis que despertavam a paixão das massas (AZEVEDO, 1960, p. 75).

Devido à ausência de uma racionalidade dos movimentos executados, Azevedo apontava que "nenhum esporte é completo. A especialização deforma os profissionais. O verdadeiro atleta é um eclético" (AZEVEDO, 1960, p. 273). Dessa forma, a grande relevância conferida ao esporte estava relacionada principalmente à sua capacidade de aprimoramento do caráter e de prevenção de atitudes moralmente condenáveis (envolvimento com álcool,

drogas, jogos, prostituição, criminalidade, etc.). Assim, o autor identificava finalidades distintas entre os esportes individuais e os coletivos, devido a diferenças básicas entre eles:

> Os esportes individuais, como eram os gregos, contribuem para o desenvolvimento do homem em fôrça e destreza, aumentam-lhe a resistência e lhe superexcitam a energia: os esportes por equipes, como em geral os anglo-saxônios, exaltam o espírito de solidariedade e disciplina de grupo livremente consentida (AZEVEDO, 1960, p. 272-273).

Em suma, Azevedo pontuava que

> A atlética (tomada esta palavra na sua acepção da cultura esportiva) será assim um dos grandes fatôres da educação popular, desde que, lançada em bases científicas, seja integrada no plano geral de educação e praticada em larga escala, por tôdas as camadas sociais. Tudo está em calcar a sua organização em moldes modernos, cujas linhas gerais esbocei; tudo está em incuti-la nos hábitos da mocidade e manter viva a chama do entusiasmo pelos esportes (AZEVEDO, 1960, p. 246).

Tendo em vista esses elementos que conformavam a educação física, uma das questões que se destacava na época era a disputa que gravitava em torno da ginástica e do esporte e o debate a respeito de qual metodologia seria a mais adequada para o desenvolvimento da área no país. Azevedo acreditava que "na educação completa tanto os jogos como a ginástica e os esportes devem ter lugar (...). São elementos que não se excluem, mas que perfeitamente se integram" (AZEVEDO, 1960, p. 67).

Apesar de Azevedo se debruçar mais atenta e detalhadamente sobre a ginástica, ele afirmava que uma educação física completa deveria compreender os três fundamentos (jogo, ginástica educativa e esporte), distribuídos de forma regulada, equilibrada e progressiva durante a trajetória escolar, promovendo a inserção de cada prática de acordo com o desenvolvimento físico e etário dos alunos aos quais é destinado. Cada método apresentava uma finalidade própria e específica, diferente das demais, mas indispensável cada uma a seu tempo. Isoladamente, cada metodologia não seria capaz de promover uma formação integral, tendo em vista que "nenhuma destas modalidades pode pretender reunir tôdas as condições exigidas num método completo de educação física" (AZEVEDO, 1960, p. 77). O trabalho irregular de apenas determinados músculos pelos esportes (recomendados apenas para adolescentes e adultos), seria recompensado pelo desenvolvimento integral, muscular e respiratório, realizado e preparado previamente pela ginástica já no período infantil. Assim, cada metodologia não deveria substituir a outra, mas se complementarem na ordem já especificada por Azevedo: primeiros os jogos, depois a ginástica educativa e, por fim, os esportes (AZEVEDO, 1960, p. 116). O programa completo de educação física vislumbrado por Azevedo se desenvolveria da seguinte maneira:

> A ginástica fisiológica, que, nas suas linhas gerais, deve ser *igual para todos os* povos, fará indivíduos de perfeita higidez, de equilíbrio de formas e funções, realizará o trabalho primordial de higiene e morfologia, para depois, na segunda fase da educação física, os esportes, que a devem completar, realizarem eficazmente o trabalho de modelação segundo as características, necessidades e tendências nacionais, e concluírem, pelas suas reações incessantes sôbre a moralidade e a mentalidade do indivíduo, a obra educativa, que na infância os jogos recreativos encetaram (AZEVEDO, 1960, p. 139).

> (...) é também incontestável que, depois de um curso racional de ginástica preparatória, *a educação esportiva, que não é a base, mas o coroamento da educação física e sua recompensa,* pode e deve chegar a resultados surpreendentes por meio do *treinamento* (AZEVEDO, 1960, p. 76).

É decorrente desse pensamento que o autor condena a dominação exclusiva dos esportes que estava em vias de se consolidar nas práticas da educação física, mas alertava para os riscos da prática esportiva sem uma preparação adequada ou antes da idade prescrita. Resumidamente, o autor não era contra o esporte como parte do programa de educação física escolar; ao contrário, o defendia desde que se mantivesse restrito aos limites e às funções predeterminadas. A análise imparcial do papel do esporte indicava que ele não seria propriamente um problema para a educação física, podendo ser extremamente útil para a formação do indivíduo (moral, caráter, inteligência, emocional, sensorial e física), seja na escola, seja nas associações e clubes especializados (AZEVEDO, 1960, p. 114). Assim, a crítica de Azevedo se dirigia àqueles que viam o esporte (às vezes até exclusivamente o futebol, que predominava entre as práticas esportivas) como substituto da educação física, pura e simplesmente como a única metodologia a ser aplicada (AZEVEDO, 1960, p. 172).

> O mal não está, pois nos esportes em si, mas, apenas, ou *no abuso* ou na *pratica* prematura dos esportes, que regulados e praticados depois da adaptação do individuo pela gymnastica educativa, longe de prejudicarem, ou entravarem o trabalho intelectual, longe de diminuirem na mocidade a applicação aos estudos e a tornarem indifferente á cultura do espirito, pódem desenvolver-lhe a faculdade mental de applicação, augmentando-lhe as qualidades de perseverança. Vontade e energia, corrigindo-lhe a abulia característica do psychismo mórbido de nossa gente e contribuindo para a formação de seu caracter, ao mesmo tempo que lhe avigoram o organismo, despertam a alegria sadia e incutem habitos de disciplina (AZEVEDO, 1938a, p. 9).

Fernando de Azevedo reconhecia o papel destacável que o futebol especificamente, mais do que qualquer outro esporte, exerceu no contexto da cultura física e de sua difusão pelo país:

> É que em dias de *matches* particulares ou oficiais, transforma-se como por encanto a fisionomia das vilas e das grandes cidades, para onde, de tôdas as partes, afluem forasteiros sem número para assistirem, não só a êstes grandes torneios interestaduais e nacionais, como também a encontros de associações regionais, que disputam, entre si, a primazia numa intensa emulação para a vitória. O futebol então

> é rei; e chega a despertar da modorra e da indiferença aquêles que pela educação física jamais se interessaram. (...) é o esporte mais completo do ponto de vista social, educativo e psicodinâmico. É que, observa Voivenel, mais do que qualquer outro, êste esporte é a imagem da vida, na qual o homem deve, de um lado, desenvolver seu valor intrínseco, e, de outro, lutar pelos seus companheiros. É preciso, para isto, pôr em ação a coragem, a lealdade, a disciplina e o altruísmo, que por êle se desenvolvem e se afirmam (...). A influência que êste esporte exerce, no ponto de vista psico-social, aumentando a capacidade da atenção, o vigor da vontade, o espírito de audácia e a rapidez de decisão (...) impõe a cada jogador de pôr em função tôda sua fôrça de atenção e inteligência e de fazer abnegação de sua personalidade egoísta em benefício da personalidade coletiva da equipe (...) (AZEVEDO, 1960, p. 174).

Segundo os autores Góis Júnior, Melo e Soares, o posicionamento de Fernando de Azevedo sobre o papel limitado e específico do esporte como metodologia na educação física era compartilhado entre diversos pensadores da época e foram publicados, por exemplo, "em diversos artigos publicados em Educação Physica, como os de Steinberg (1937), de Vintre (1939) e de Reggi (1941)" (2015, p. 355).

***

Seria anacrônico atribuir a Fernando de Azevedo a percepção da educação física como um campo propriamente dito. Contudo, analisando retrospectivamente, o autor designa alguns elementos que considera como constitutivos da educação física e neles podemos perceber indícios de conformação de um campo. O primeiro é o viés educacional/pedagógico intrínseco à educação física, exposto pela seguinte afirmação: "quero dizer com isso que educação física é, antes de tudo e essencialmente, *educação*, e, como parte dessa, se liga a uma teoria geral da educação" (AZEVEDO, 1960, p. 17). Para ilustrar os desdobramentos dessa concepção, podemos citar o decreto nº 18.890 de 18 de abril de 1931, mencionado por Denise Sant'Anna (1994, p. 25), que tornou a disciplina de educação física obrigatória nas escolas secundárias de São Paulo. Rodrigues (2010, p. 36) discute a nacionalização desse debate ao mostrar a inserção do tema da educação física na Carta Constitucional Brasileira de 1937, com a instituição da Divisão de Educação Física no Ministério da Educação e Saúde e criação da Escola de Educação Física e Desportos na Universidade do Brasil, além da obrigatoriedade da presença da modalidade nas escolas primárias, normais e secundárias. O segundo ponto, mas que não pode ser apartado do primeiro, está relacionado ao desenvolvimento teórico e técnico da disciplina, com o incremento qualitativo e quantitativo da produção intelectual e científica, em paralelo com (e com ingerência sobre) a profissionalização da carreira, por meio da capacitação especializada seja de técnicos ou de

professores. Reconhecendo a importância desse ponto, o autor acreditava na "necessidade, por um lado, de um *contrôle* biotipológico e técnico da educação física, e, por outro lado, da pesquisa científica para o conhecimento objetivo de nossos problemas e de suas soluções" (AZEVEDO, 1960, p. 19).

Naquela conjuntura, diversas propostas eram apresentadas como o modelo ideal de educação física e como a solução para alcançar o desenvolvimento físico e moral do indivíduo e, consequentemente, da coletividade, sempre com a preocupação de se assentarem sobre evidências e teorias médico-científicas. Desse cenário emergiram duas concepções majoritárias de educação física: uma que defendia a ginástica[25] como método para a pedagogia do corpo (muito influenciado sobretudo pelas ginásticas sueca e francesa) e a outra que entendia que o esporte deveria ser assimilado como prática no desenvolvimento da educação física (inspirado na experiência inglesa). Entretanto, é possível identificar ainda um terceiro caminho, no qual se inseria Fernando de Azevedo, que se posicionava como desdobramento desse embate, em busca da conciliação dos dois projetos anteriores. Como já mencionamos, a ginástica, trazida pelos imigrantes europeus desde o século XIX, e o esporte, que passou a disseminar-se em maior escala já nos primeiros anos do século XX apesar de ter sido introduzido também no século anterior, já estavam inseridos no contexto do país. Contudo, mais especificamente nas primeiras décadas do século XX, a educação física é marcada por um novo panorama com a atualização dos debates e disputas, derivados da inserção do esporte nas práticas do campo como metodologia pedagógica.

O esporte foi paulatinamente, e não sem resistência, sendo introduzido nas instituições escolares e os críticos, se passaram a admitir a presença dessa prática entre as metodologias pedagógicas da educação física, ainda ponderavam algumas restrições à sua implementação. Góis Júnior, Melo e Soares (2015, p. 350) demonstram que os argumentos em favor do esporte como método da educação física estavam associados, geralmente, ao desenvolvimento da força e dos sentidos, no plano físico e também no plano moral, da formação do espírito associativo, coletivo e solidário, afeito à disciplina e à aceitação voluntária das regras estabelecidas, em detrimento de comportamentos egoístas e individualistas, que deveriam ser suprimidos. Os valores atribuídos à atividade esportiva (principalmente aos esportes coletivos, mas não somente a eles) convergiam com a ideia de unidade nacional que se intencionava alcançar, uma vez que "a coesão era um valor constantemente mobilizado pelos defensores da prática" (GÓIS JUNIOR; MELO; SOARES,

[25] Ao falar de ginástica, é preciso considerar também a diversidade de suas práticas e as disputas entre as variadas correntes existentes.

2015, p. 351). Como resultado disso, a noção da representação nacional por meio do esporte, ou seja, a representação de toda uma população por determinados atletas selecionados e treinados que competiam entre si, também começava a ganhar importância pelo mundo. As atividades esportivas também foram assimiladas pelo discurso eugenista como importante instrumento para o pretendido aprimoramento e regeneração da raça, devido ao seu potencial de promover corpos robustos, resistentes e moralmente desenvolvidos.

Por outro lado, havia igualmente a crítica de que o esporte não seria capaz de desenvolver seu papel regenerador e formador da sociedade brasileira. Baseada em argumentos científicos e culturais, tais ponderações acenavam para os prejuízos que o esporte poderia causar à população: primeiro, por ser uma prática importada de outros países, carregada de estrangeirismo, e que, portanto, poderia desencadear a desvalorização da cultura nacional; segundo, por valorizar comportamentos de competitividade, por ser elitista e segregador e, assim, capaz de afetar negativamente a coesão social; e, terceiro, por apartar especialmente os jovens do interesse pelo desenvolvimento intelectual. Paralelamente, poderia desempenhar resultados anti-higiênicos, por gerar a fadiga e, consequentemente, o desequilíbrio do organismo (GÓIS JUNIOR; MELO; SOARES, 2015, p. 344-345). No entanto, algumas críticas publicadas em periódicos da área (inclusive por Fernando de Azevedo) não eram endereçadas diretamente à prática, mas focavam nas limitações que deveriam existir em sua aplicação, principalmente no que se referia às crianças e adolescentes. Os problemas de espetacularização e competitividade incentivados pelo esporte eram pontos fortemente atacados pelos críticos, uma vez que seriam capazes de anular o papel utilitário e os benefícios previstos pela educação física, inicialmente referentes aos valores coletivos e cooperativos das atividades, conformando um cidadão mais egoísta, individualista, egocêntrico, vaidoso e autocentrado, além de fisicamente desgastado pelo esforço exagerado, destituindo a prática de seu potencial educacional (GÓIS JUNIOR; MELO; SOARES, 2015, p. 353-354).

Tendo em vista esse panorama, os autores Góis Júnior, Melo e Soares afirmam que a principal questão colocada no período sobre a educação física era: "qual seria a estratégia mais adequada para a educação do corpo?" (2015, p. 345). Retomando a citação de Denise Sant'Anna do início desse capítulo, a questão da educação física se resume à história "do corpo posto em movimento, incluindo a produção de pedagogias destinadas a modificá-lo" (2001, p. 105-106). Para Fernanda Paiva, trata-se da seguinte problematização:

> Se se pode afirmar que a problemática que dá sentido a esse campo é a disputa em torno da(s) forma(s) legítima(s) de "educação física", isto é, aquilo que deve, como

> se deve e por que deve ser ensinado às crianças, aos jovens e aos que lidam com a educação dessas crianças e jovens sobre – e com – o corpo (nem sempre) em movimento (2004, p. 67).

Portanto, considerando as afirmações acima, o que seria o cerne da educação física converge em dois pontos para os autores sinalizados: o corpo, como objeto de sua atuação, e a "vocação" educacional. O texto de Góis Júnior, Melo e Soares fala em uma estruturação da educação física na década de 1930. A autora Fernanda Paiva defende, por sua vez, o processo de engendramento do campo da educação física no Brasil no mesmo período, momento em que é construída uma especificidade da área e em que os agentes envolvidos passam a construir um pensamento específico e autônomo sobre tal prática. Fazendo referência ao pensamento de Bourdieu, isso significa o processo da "constituição de sua especificidade e da autonomia do campo a partir do seu 'pensar-se'" (PAIVA, 2004, p. 52). Com isso, a autora identifica três fatores que possibilitaram a configuração do campo no Brasil, sendo que dois deles estão muito alinhados à concepção de educação física defendida por Fernando de Azevedo exposta previamente. São eles: 1º) a emergência da tematização do corpo na sociedade; 2º) o desenvolvimento de uma produção intelectual; e, agregando um novo elemento a essa questão, 3º) o processo de escolarização.

Quanto à centralidade da tematização do corpo para o campo da educação física, há pouca discussão ou resistência sobre essa constatação. As noções de *corpo*, *corporeidade*, *físico* estão na raiz de qualquer conceituação sobre o tema, com forte influência da medicina e da biologia. O seguinte excerto corrobora com a afirmação anterior e dificilmente seria constestado por qualquer pesquisador da área: "a educação física é, por força da sua história, discussão de intervenções científicas nas questões afetas às pedagogias do corpo e à corporeidade" (PAIVA, 2004, p. 66).

Sobre o incremento da produção intelectual, em termos quantitativos e qualitativos, como já havia sido constatado por Fernando de Azevedo no prefácio escrito em 1960, produziu-se um desenvolvimento teório e técnico específico sobre a educação física a partir da década de 1930. Notava-se, portanto, o surgimento de um conjunto de conhecimentos que se consolidava para além das teorias desenvolvidas e das práticas prescritas pelos trabalhos realizados nas faculdades de medicina desde meados do século XIX (GÓIS JUNIOR; MELO; SOARES, 2015). Tal evolução incluía também o processo de profissionalização e qualificação dos trabalhadores da área, tendo em vista que a teoria e a prática na educação física são (assim como em todos os campos, mas talvez aqui mais evidentemente) indissociáveis. Nesse sentido, houve um grande aumento de publicações e

matérias em diversos meios de comunicação que tematizavam a educação física, sob uma perspectiva higiênica, como uma importante ferramenta de promoção da saúde. Para além disso, diversos periódicos especializados em educação física foram lançados especialmente nos anos 1930. Rodrigues (2010, p. 26) fez um breve levantamento dos periódicos que tratavam do tema da cultura física e encontrou os seguintes nomes: a *Revista de Educação Física*; a *Revista Brasileira de Educação Física* (de autoria do exército brasileiro), a *Revista Higiene e Saúde* e a *Revista Viver*, publicações que tiveram circulação nacional nas décadas de 1920, 1930 e 1940.

Todavia, o ponto mais polêmico defendido por Paiva é referente ao processo de escolarização na formação do campo da educação física. Para a autora, o processo de pedagogização/escolarização é um elemento central para compreender a estruturação do campo da educação física. Contudo, faz-se necessário aclarar a diferença entre as duas expressões: escolarização refere-se ao movimento de consolidação das instituições escolares, enquanto que a pedagogização denota a "educação sistematizada, sistemática e metódica" (PAIVA, 2004, p. 75). A leitura dos autores citados nesse capítulo (especialmente de Fernando de Azevedo), sejam eles de qualquer momento histórico em que se discutiu a educação física moderna, deixa bastante evidente que um dos elementos que compõem a especificidade desse campo é a sua disposição educativa e pedagógica. E não por acaso a própria denominação do campo, como *educação* física, aponta para essa constatação. Contudo, Paiva defende que o processo de escolarização da educação física decorrente das reformas educacionais iniciadas em 1920 proporcionou o engendramento do campo.

A autora sublinha a distinção entre as concepções dominantes de educação física nas primeiras décadas do século XX, quais sejam, "a educação physica (sentido amplo), a exercitação física na escola (ginástica no sentido restrito) e a educação física – essa que viria a se tornar uma disciplina escolar" (PAIVA, 2004, p. 62). Assim, Paiva apresenta sua compreensão sobre a trajetória percorrida pela educação física até a sua consolidação como campo, com disputas entre suas diferentes concepções. E, tendo em vista os apontamentos expostos, a autora defende, portanto, que o projeto dominante no qual se assentou o campo da educação física passava pelo processo de escolarização alcançado na década de 1930, mediante uma atuação "em termos diferenciados das colocações do tipo prescrição médica" (PAIVA, 2004, p. 58). Por conseguinte,

> (...) é essa disposição para o educacional e o pedagógico que vai permitir e favorecer o seu processo de escolarização. Temos, então, que a escolarização de uma "educação física" não parece ser nem casualidade nem coincidência, mas um dos elementos que corroboram na construção de uma especificidade. Dito em outros

> termos, o processo de escolarização de uma educação physica parece ter sido um dos elementos que concorre para o engendramento do campo (PAIVA, 2004, p. 64).

> (...) o campo da educação física vai se caracterizando como aquele que se apresenta como espaço social de disputas sobre as formas autorizadas de pensar e orientar "educações físicas", campo que se vale das práticas e representações acadêmicas para conferir importância e legitimidade a essas preocupações, no qual o sentido que vai se impondo como mais representativo entre todos aqueles de ordem educacional e pedagógica circulantes é aquele que indica para o processo de escolarização de diferentes práticas corporais (sentido amplo). É porque se torna uma disciplina escolar que a educação física pode aspirar a ser uma disciplina acadêmica. É pela sua escolarização que crescem os clamores sociais em torno da necessidade de formação específica, em torno da qualificação dessa atuação, o que não dispensou a discussão (científica) das formas autorizadas de educar "o corpo" (PAIVA, 2004, p. 65).

É possível notar, portanto, que a noção de educação física variou durante um largo período histórico entre uma concepção mais ampla herdada dos primeiros momentos de sua aparição no século XIX e vinculada à ideia de uma cultura física e de hábitos de higiene; outra percepção que a concebia como sinônimo de ginástica; e, por fim, uma concepção mais restrita, enquanto uma área do conhecimento associada a uma disciplina escolar. Eram todas representações que se sobrepunham na disputa hegemônica pelo significado da área da educação física.mFernando de Azevedo reconhece a coexistência de duas frentes de atuação da educação física nas instituições escolares, a primeira mais relacionada à higiene e a segunda com o significado mais estrito:

> Fracionando-se, no conceito moderno, em 'preventiva e positiva', abraça, no primeiro departamento, a higiene geral e, sobretudo, escolar, isto é, alimentação, o vestuário dos alunos, a distribuição das horas de estudo e recreio, as condições higiênicas do prédio e as instalações de mobiliário escolar adequado, para tratar, na segunda parte, da aplicação posológica e metodizada do exercício pròpriamente ginástico, dos jogos infantis e de todo êsse opulento arsenal esportivo da educação inglêsa (AZEVEDO, 1960, p. 145).

Essa proposta de compreeder a estruturação do campo da educação física por meio do processo de escolarização pode ser problematizada. Apesar do amplo reconhecimento de que a escola é um local privilegiado para a execução e difusão da educação física, tendo em vista o largo destaque que é dado às instituições escolares nos textos e na análise empírica, é importante demarcar que um processo pedagógico não necessariamente exige um movimento de escolarização, uma vez que pode ocorrer em outros espaços e tempos não-escolares. Fernando de Azevedo afirma inúmeras vezes que as questões referentes à educação física são, em última instância, questões relativas à própria educação geral; no entanto, a questão educacional não se restringe a um problema de escolarização, tendo em vista que o cenário apontado pelo autor de difusão das práticas esportivas, no início do século XX, ocorre fora do ambiente escolar e é sustentada por clubes e associações

esportivas. Apesar de demonstrar a implantação da educação física fora do espaço escolar, o autor coloca essa instituição como central para a difusão da educação física, uma vez que ela teria a função pública de espalhar a prática democraticamente para toda a população. Azevedo expõe a situação do esporte na escola no cenário nacional da seguinte forma:

> Era então, como sou hoje, inteiramente a favor dos esportes e das atividades atléticas, em cujo desenvolvimento lamentava não tivessem as escolas de todos os níveis (e pode-se dizer que tenham tido depois?) a participação ativa que lhes competia e delas se podia esperar. Que êsse extraordinário movimento em defesa e pela difusão dos esportes se processou, no país, *fora da escola* e sem a participação dela, mas por iniciativa e impulso dos clubes e associações esportivas, não há sombra de dúvida. Mas o que importa agora, diante dêsse fato, é que se incentive o movimento *de fora para dentro das escolas*, segundo já então propugnava, estimulando a capacidade competitiva entre estudantes e de unidades escolares entre si, em torneios locais, regionais e nacionais. Essa ausência das escolas na expansão dos esportes e, em geral, dos exercícios naturais, provém não sòmente do fato de que, nos sistemas de educação pública, as outras esferas da educação se apresentavam, como ainda se apresentam, mais adiantadas do que a educação física, senão também do vigoroso impulso que, exatamente por essa deficiências das instituições educacionais, tomaram as associações esportivas e atléticas, que se transformaram, por isso mesmo, nos maiores centros de convergência e irradiação das atividades físicas e recreativas. Se ginástica, jogos e esportes se praticavam, e ainda se praticam, em mais larga escala, em clubes e associações, quase todos de iniciativa privada, e em franco desenvolvimento, e para os quais afluem correntes de estudantes, de môças e rapazes, as escolas se dispunham fàcilmente a demitir-se de seu papel nesse domínio de maior importância no plano geral da educação. Ora, essa demissão do papel que cabe às escolas e elas são chamadas a exercer, é tanto mais condenável quanto é certo que da população escolar sòmente a uma fração mínima servem as entidades privadas (clubes e associações), ficando a quase totalidade ao abandono, entregues à sua própria sorte, sem os benefícios de uma educação, de que faça parte integrante a educação física, obrigatória para todos (AZEVEDO, 1960, p. 17).

Tendo em vista as considerações apontadas pelos autores citados, especialmente as evidências apontadas por Fernando de Azevedo sobre os desdobramentos da educação física ao longo do século XX, é possível indicar um processo de estruturação do campo da educação física no Brasil, notado a partir das demandas emergentes que se apresentavam na década de 1920 e que foram se materializando ao longo dos anos posteriores. Talvez seja difícil, ou mesmo equivocado, tentar definir com precisão o momento da consolidação de um campo. Contudo, observações como essas sinalizam para um progresso contínuo que pôde ser acompanhado desde as primeiras décadas do século XX e intensificou-se com a proeminência que a cultura física atingiu no país com os anos 1930.

Com a explanação acima sobre o processo de consolidação do campo da educação física na primeira metade do século XX e a determinação de quais os princípios que definiam seu pensamento e suas práticas, poderemos estabelecer suas correspondências com os estudos do lazer, cuja análise será desenvolvida no próximo capítulo.

CAPÍTULO 03 – OS ESTUDOS DO LAZER E O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE SOBRE AFINIDADES ELETIVAS

Após identificar, no capítulo anterior, os fundamentos que conformavam o pensamento do campo da educação física na primeira metade do século XX, doravante propomos a análise dos estudos sobre lazer por meio das obras dos autores Ethel Bauzer Medeiros, Nicanor Miranda e Arnaldo Süssekind. Conforme indicamos na introdução, a investigação das correspondências entre o campo da educação física e os estudos do lazer indicaria caminhos para compreender a consolidação dos estudos do lazer naquela área.

Inicialmente, é importante ressaltar novamente que, no momento em que os autores escreveram, ainda não se podia considerar a existência de um campo do lazer no Brasil propriamente configurado. Tratamos aqui do contexto de surgimento dos primeiros estudos sistematizados sobre o tema, que emergiram simultaneamente ao processo de institucionalização[26] do lazer, decorrido da implementação de programas públicos pelo Estado brasileiro e realizado por personagens que de alguma forma estavam envolvidos na elaboração dessas políticas sociais.

Para empreender esse estudo, conforme indicado no capítulo de introdução, utilizamos o conceito metodológico de *afinidades eletivas*. O conceito de *afinidade eletiva*, emprestado dos trabalhos de Max Weber e desenvolvido por Michael Löwy, pode ser interessante para mostrar que a aproximação dos estudos do lazer com o campo da educação física, no Brasil, se dá, não por uma "relação causal" ou de simples influência, mas por uma convergência (mútua, recíproca) entre os dois fenômenos examinados.

O sociólogo Michael Löwy[27] é um dos poucos autores que discutem o conceito de *afinidade eletiva* proposto por Max Weber. Em um texto publicado em 2004, Löwy aponta a escassez de estudos e debates específicos sobre o conceito de *afinidade eletiva* e seu "significado metodológico" propostos na obra de Weber. A partir dessa ausência, o autor

[26] A noção de institucionalização do lazer, emprestada da tese de Christianne Gomes (2003b), serve para designar os programas públicos de promoção do lazer implementados na primeira metade do século XX nas diversas instâncias de governo no Brasil (federal, estadual e municipal), nos quais se destacaram o Serviço de Recreação Pública do município de Porto Alegre (1926-1955), a Divisão de Educação e Recreio do Departamento de Cultura e Recreação da cidade de São Paulo (1935-1947), e o Serviço de Recreação Operária (SRO) implantado pelo governo federal no Rio de Janeiro (1943-1964).

[27] Autor brasileiro radicado na França, membro titular do Centre d'Études Interdisciplinaires des Faits Religieux (Ceifr) e pesquisador do Centre Nationale de Recherches Scientifiques (CNRS), ambos em Paris. Nascido em São Paulo, estudou ciências sociais na Universidade de São Paulo e concluiu doutorado na Sorbonne, Paris, em 1964 (LÖWY, 2011, p. 129).

realiza "uma primeira tentativa, ainda muito parcial e inacabada, de preencher tal lacuna" (LÖWY, 2011, p. 129). O termo em alemão para o que foi traduzido ao português como afinidade eletiva é *wahlverwandtschaft* e é bastante anterior à obra de Weber. Derivado da alquimia medieval, o termo foi apropriado pela literatura romântica, por meio da qual se tornou recorrente devido à Goethe e, finalmente, pelas ciências sociais. O significado do termo *afinidade* para a alquimia medieval estava relacionada à "atração e fusão dos corpos" (...) "a força em virtude da qual duas substâncias diversas 'se procuram, unem-se e se encontram' em um tipo de casamento" (LÖWY, 2011, p. 130). Partindo dessa primeira concepção, o significado de *afinidade eletiva* atribuído pela literatura romântica, especialmente na obra de Goethe, consiste em uma

> Metáfora para designar o movimento passional pelo qual um homem e uma mulher são atraídos um pelo outro (...) a partir da afinidade íntima entre suas almas (...) quando dois seres ou elementos 'procuram um ao outro, atraem-se, apoderam-se um do outro e, em seguida, em meio a essa união íntima, ressurgem de forma renovada e imprevista (LÖWY, 2011, p. 130).

O que Löwy chama de "terceira metamorfose" é a transmutação do termo *afinidade eletiva* em conceito sociológico, que ganhou força principalmente com o livro *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, de Max Weber (LÖWY, 2011, p. 131). Löwy aponta que não existem passagens nas obras de Weber em que o autor tenha trabalhado sistematicamente a definição do conceito; no entanto, é possível encontrar indícios de como ele opera. O objetivo da obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo* é problematizar a relação entre "material" e "espiritual" para além de uma explicação que se paute na causalidade ou que defenda a primazia de uma dimensão sobre a outra, fazendo uma crítica, por exemplo, ao materialismo histórico desenvolvido por seus contemporâneos. Refletindo uma tendência de seu pensamento, Weber procura escapar de qualquer explicação baseada em uma relação causal e, desse modo,

> O conceito de afinidade eletiva permite que Weber evite explicações estritamente 'materialistas' ou 'espiritualistas' (...) a utilização do conceito de afinidade eletiva é inseparável da perspectiva pluralista própria de Weber, de sua recusa de toda a monocausalidade e de todo o determinismo unilateral (LÖWY, 2011, p. 138).

Para tanto, Weber prefere desenvolver sua análise em termos de "congruência e atração recíproca" estabelecida entre dois objetos estudados. A afinidade eletiva pressupõe, portanto, "elementos convergentes e análogos" (LÖWY, 2011, p. 131) ou "parentescos íntimos" (LÖWY, 2011, p. 132) entre os fenômenos e é a partir dessas congruências que, em um contexto histórico favorável, uma conexão dinâmica se estabelece entre as formas sociais

analisadas. A noção de mutualidade evidenciada na interação entre os fenômenos é fundamental para compreender a lógica do pensamento weberiano e a recusa por um caminho metodológico que busque a análise por meio de simples relações causais. É importante notar que "a seleção e a escolha recíproca implicam uma distância prévia, um intervalo cultural que deve ser preenchido, uma descontinuidade ideológica" (LÖWY, 2011, p. 141).

Com base na obra de Max Weber, Michael Löwy propõe a seguinte definição do conceito de *afinidade eletiva*:

> Processo pelo qual duas formas culturais – religiosas, intelectuais, políticas ou econômicas – entram, a partir de determinadas analogias significativas, parentescos íntimos ou afinidade de sentidos, em uma relação de atração e influência recíprocas, escolha mútua, convergência ativa e reforço mútuo (2011, p. 139).

Löwy aponta três graus dentro dos quais as afinidades eletivas podem ser desenvolvidas:

> - A afinidade propriamente dita, o parentesco espiritual, a congruência e a adequação interna (...) é uma analogia ainda estática, que cria a possibilidade, mas não a necessidade de convergência ativa, de atração eletiva. A transformação dessa potência em ato, a dinamização da analogia, depende de condições históricas e sociais concretas.
> - A seleção, a atração recíproca, a escolha ativa e mútua de duas configurações socioculturais, conduzindo a certas formas de interação, de estimulação recíproca e de convergência. Nesse nível, as analogias e correspondências começam a se tornar dinâmicas, embora as duas estruturas permaneçam separadas.
> - A articulação, combinação ou união entre as partes, podendo resultar em algum tipo de 'simbiose cultural', em que as duas figuras, ainda que permanecendo distintas, estão organicamente associadas (2011, p. 139).

O uso desse conceito metodológico se propõe a ser uma alternativa às explicações funcionalistas dentro do campo dos estudos do lazer.

Após leituras sistematizadas das obras de Arnaldo Süssekindo, Ethel Bauzer Medeiros e Nicanor Miranda, elencadas na introdução, a intenção foi identificar, em cada texto e nas similaridades que aparecem no conjunto do material, os principais fundamentos presentes nos estudos do lazer, aqueles princípios que definiam seu pensamento e orientavam seus discursos. Com esses elementos suficientemente claros, foi possível ponderar sobre a existência de afinidades eletivas entre os estudos do lazer e o campo da educação física no período delimitado.

***

Como já pontuado anteriormente, o presente capítulo se propôs a analisar a produção teórica de alguns dos principais autores que escreveram sobre lazer no Brasil na

primeira metade do século passado. Apesar dos três autores selecionados (Arnaldo Süssekind, Ethel Bauzer Medeiros e Nicanor Miranda) se aproximarem no que diz respeito ao conteúdo tratado em suas obras, qual seja o lazer, cada um provém de uma área de formação e de atuação distinta e, em decorrência disso, as perspectivas a partir das quais cada um abordou o tema também se diferenciam. Contudo, para além das diferenças, é possível notar percepções comuns no tratamento do assunto. São exatamente essas intersecções entre seus pensamentos que nos interessa para elaborar um panorama sobre os estudos do lazer.

Arnaldo Süssekind, por exemplo, era especialista em direito do trabalho e construiu sólida trajetória profissional junto ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio do governo federal, como procurador, como co-autor do projeto da Consolidação das Leis do Trabalho e como diretor do Serviço de Recreação Operária, além de ter sido membro da Comissão de Lazeres Operários da Organização Internacional do Trabalho. Devido às especificidades de sua carreira, o conjunto de sua obra está voltado principalmente às questões do lazer do trabalhador e, consequentemente, a sua relação com o mundo do trabalho. Ethel Bauzer Medeiros, por sua vez, atuou em diversas instituições no âmbito do lazer (entre elas, SESI e SESC) e compôs sua compreensão sobre o tema a partir da formação relacionada à pedagogia e à educação física, além de importante desempenho e preocupação com a questão da implementação de políticas e infraestrutura direcionadas ao lazer nos centros urbanos. Já Nicanor Miranda, ao trabalhar no Departamento de Cultura da cidade de São Paulo, sob a direção de Mário de Andrade e em um contexto de efervescência artística paulista, deu bastante enfoque para as práticas culturais e para a elaboração de ações voltadas para a população infantil. A partir da compreensão das particularidades de cada autor, foi importante construir um panorama de como os autores desenvolveram os conceitos relacionados ao lazer.

Sobre a questão do contexto histórico do surgimento desse fenômeno, Arnaldo Süssekind e Ethel Bauzer Medeiros foram os principais autores que trataram do assunto, tendo Nicanor Miranda pouco escrito sobre isso no material selecionado. Süssekind apresentava em seus textos um recorrido histórico desde a Antiguidade para mostrar que a recreação existiu em todos os períodos históricos[28]. Ethel Bauzer Medeiros também seguiu a teoria da continuidade do lazer, fazendo um recorrido por diversas épocas a fim de demonstrar

[28] Esse ponto de vista está inserido no debate, presente em toda trajetória dos estudos do lazer, entre teoria da continuidade x teoria da descontinuidade do lazer. Apesar da maioria dos pesquisadores atualmente chegarem ao consenso de que o lazer é um fenômeno típico da sociedade industrial (teoria da descontinuidade), no período tratado pela presente pesquisa era bastante comum a defesa da teoria da continuidade, para a qual o lazer é um fenômeno universal, presente em todas as sociedades humanas e em todos os momentos históricos.

que nas sociedades antigas ou primitivas já estavam presentes as categorias de lazer e trabalho, apesar de serem mais dificilmente distinguíveis entre si. Assim como Süssekind, Ethel também retoma as sociedades antigas para confirmar seu raciocínio. Ela coloca que nos períodos pré-clássico, grego e romano, o trabalho era realizado por escravos ou servos, enquanto as classes detentoras de poder e os homens livres, considerados cidadãos, gozavam de tempo de lazer, usufruído por meio das artes, esportes, filosofia, política, guerra, educação, caça, celebrações. O lazer, portanto, era um privilégio de determinada camada da sociedade. Com a queda do Império Romano e a ascensão do cristianismo, desembocando na Idade Média, muitas das práticas pagãs de lazer foram proibidas, como as festas e a luta de gladiadores. Naquele momento, todo o tempo deveria ser ocupado para o aperfeiçoamento da alma e a ideia de repouso era desprezada. Contudo, o período renascentista fez ressurgir a valorização das artes, das letras, das ciências e do culto ao individualismo, voltando-se novamente a atenção ao corpo, como retomada dos princípios dominantes no período clássico e da concepção de lazer daquela época.

Com o advento da Revolução Industrial, os autores apontavam profundas transformações econômicas, sociais e culturais, decorrentes do progresso tecnológico e da intensificação do processo produtivo. Os principais problemas foram desencadeados no universo do trabalho e no cotidiano dos trabalhadores, e resultaram em: substituição do homem pela máquina, provocando redução de empregos e salários; piora das condições de trabalho, realizado em ambientes insalubres e perigosos; aumento da jornada de trabalho; exploração da força de trabalho feminina e infantil, entre outros (SÜSSEKIND, 1952, p. 77), o que suscitaram a organização operária e as reivindicações por melhores condições de vida.

Paralelamente, no que correspondia a questões sociais, culturais e urbanísticas, Ethel Bauzer Medeiros afirmava que as mudanças econômicas e sociais resultantes da Revolução Industrial provocaram uma verdadeira revolução nos costumes dos homens. Essas mudanças refletiram nas condições de trabalho e, consequentemente, no fenômeno do lazer (MEDEIROS, 1975a, p. 14). O desenvolvimento científico (representado especialmente pelo surgimento da máquina a vapor e do avanço da tecnologia industrial), o aprimoramento da produção, a maior facilidade de distribuição dos produtos e o aperfeiçoamento dos meios de comunicação, propiciaram, segundo a autora, o aumento da circulação de bens e pessoas, bem como de novas idéias e costumes. As principais mudanças na vida cotidiana notadas foram: separação da moradia e do local de trabalho; deslocamento da população para os arredores dos centros fabris, provocando aglomerações urbanas; problemas de habitação, abastecimento, higiene e transporte por conta da maior concentração nas cidades;

especialização, mecanização e padronização das funções, gerando um trabalho rotineiro, tedioso e com poucas garantias; jornadas de trabalho muito longas, que impossibilitavam largos momentos de distração; redução da autonomia do trabalhador e maior dependência econômica, tendo em vista a grande fragmentação do processo produtivo.

Nesse novo período histórico, o avanço da medicina e da preocupação com a higiene contribuíram para o aumento da expectativa de vida e reduziram as taxas de mortalidade. Também as novas técnicas de conservação da comida aumentaram a disponibilidade de alimentos. Com essas medidas, "ganhavam os homens mais tempo para viver" (MEDEIROS, 1975a, p. 29). Simultaneamente, o novo ritmo de trabalho e as novas condições nos grandes aglomerados urbanos levaram a uma vida acelerada e emocionalmente desgastante, permeada por tensão, competição, frustração, impessoalidade e aspectos burocráticos. Em decorrência disso, já em meados do século XIX surgia a reivindicação e uma longa luta pela redução da jornada de trabalho. Contudo, Ethel pontuava o seguinte:

> Observe-se que o lazer não figurava ainda como reivindicação valiosa por si mesma: visava-se apenas à redução das horas de trabalho. Na França, por exemplo, só em 1864 apareceria o primeiro movimento solicitando tempo vago para determinado uso (no caso, o estudo noturno) (MEDEIROS, 1975a, p. 27).

A intensa e fatigante rotina de trabalho teria acarretado o enfraquecimento físico e intelectual da população operária, bem como ao esgotamento nervoso. Para Süssekind, é nesse contexto de debilidade do trabalhador que o lazer e o repouso compensatórios do trabalho industrial desgastante aparecem como uma questão relevante a ser socialmente debatida.

> É inquestionável, outrossim, que a excessiva divisão do trabalho e a mecanização dos respectivos serviços impôs ao trabalhador um emprego desproporcional entre a atividade muscular, a cerebral e a nervosa, daí advindo a fadiga que debilita o seu organismo. E se ao trabalhador não fôr assegurado repouso compensador que lhe permita retemperar as energias físicas, revigorar o sistema nervoso, dedicar-se à prática de atividades diversas da que executa em serviço – é óbvio que os fenômenos patológicos produzidos pela fadiga concorrerão para destruir seu organismo, torná-lo um eterno exaltado, exterminar-lhe a alegria de viver e de trabalhar, aumentar o número de acidentes, prejudicar a execução do serviço, reduzir o rendimento do trabalho, criando, enfim, uma série de males sociais que tanto afligem àqueles que crêem no surgimento de um mundo melhor (SÜSSEKIND, 1950, p. 86).

Com a finalidade de salvaguardar e dignificar a vida do trabalhador, Süssekind assinalava a necessidade de limitar a jornada máxima de trabalho, definir a obrigatoriedade do repouso semanal e de férias anuais remuneradas e promover a melhoria das condições de trabalho, "tendo por fundamento razões de ordem biológica, social e econômica" (SÜSSEKIND, 1950, p. 81). Com o surgimento de legislações específicas sobre a limitação do tempo de trabalho e o consequente aumento do tempo livre da população, as formas de

aproveitamento dos momentos disponíveis e a orientação para atividades adequadas passaram a ser importantes questões a ser debatidas. Com isso, notamos que o interesse de Arnaldo Süssekind não é necessariamente pelo problema do lazer, mas esse tema ganha importância para o autor uma vez que lhe parece central para a discussão sobre direito do trabalhador e para a própria produtividade do trabalho. É por meio dessa abordagem que Süssekind se insere na discussão sobre lazer:

> Todavia, se a idéia de ocupar algum tempo do dia comum de todos com a diversão é antiga, a de utilizar o lazer do trabalhador com a recreação, com a finalidade de desenvolver sua educação e aumentar-lhe a resistência física, teria de condicionar-se à liberação social do trabalhador, caracterizada, na história do trabalho humano, pelo advento da legislação intervencionista de proteção ao trabalho. A liberdade do trabalho e a igualdade de todos perante a lei nasceu com a vitória da Revolução Francesa (SÜSSEKIND, 1952, p. 76).

Süssekind sustenta que a ideia de usar o tempo de não-trabalho para o repouso e para o desenvolvimento de atividades educativas e compensatórias apenas ganhou destaque após a Primeira Guerra Mundial, quando passaram a se universalizar leis de proteção ao trabalho (SÜSSEKIND, 1952, p. 78). Mais precisamente com a realização da primeira conferência da Organização Internacional do Trabalho[29] e toda a atuação dessa organização, a partir de 1919, a discussão sobre lazer passou a ser ventilada e problematizada, e "começou a desenvolver-se a idéia de difundir, estimular e facilitar a utilização das horas de lazeres pelos trabalhadores" (SÜSSEKIND, 1950, p. 558), sob a perspectiva de uma utilização racional e socialmente conveniente dos períodos de folga dos trabalhadores.

Ethel também menciona que, no século XX, o Tratado de Versalhes e a Conferência Internacional do Trabalho, em 1919, exerceram papel de grande relevância para a expressiva divulgação do debate sobre a ampliação do tempo livre e a efetiva legislação sobre a regulamentação do trabalho, no sentido de limitar as jornadas laborais, controlar o emprego de mulheres e crianças, promover o descanso semanal, as férias remuneradas e a aposentadoria (MEDEIROS, 1975a, p. 28). Alguns momentos importantes citados por Ethel para a consolidação de ações do setor do lazer no século XX foram: o primeiro Congresso Internacional de Lazer Operário vinculado à Organização Internacional do Trabalho (1930), a criação do Ministério do Lazer na França (1936), a Declaração Universal dos Direitos do Homem que cita a proteção ao trabalho (1948), a reunião da Comissão de Lazer Operário da OIT (1949), adotando resoluções que valorizariam a recreação para o trabalhador (MEDEIROS, 1975a, p. 28). O surgimento dos primeiros jardins públicos, bem como de

[29] A criação da Organização Internacional do Trabalho é datada de 1919, como uma das medidas previstas pelo Tratado de Versalhes (acordo que colocou fim à Primeira Guerra Mundial).

clubes e associações atléticas (diferentes das associações de classe ou de sindicatos) voltados para a sociabilidade dos indivíduos, exerceram importante função de convívio social para além das horas de trabalho, em alguma medida substituindo, ou mesmo rivalizando, com a taberna.

Por todos esses pontos desenvolvidos acima, Ethel afirma que, principalmente a partir do século XX, o lazer passou a ser vivenciado diariamente, devido ao aumento do tempo de não-trabalho disponível e da facilidade de acesso a atividades de lazer cotidianas (algumas recentes, como rádio, televisão e cinema). Não apenas o tempo de lazer havia se expandido, como também surgiram formas inéditas de utilizar essa nova parcela da vida. Os meios de transporte também passaram a servir ao lazer, como o carro e o avião, por exemplo, que estavam fortemente vinculados às atividades de recreação e turismo. O mesmo acontecia com os meios de comunicação, como rádio, televisão e telefone.

Sobre o caso específico do desenvolvimento histórico do lazer no Brasil, Ethel retoma a época colonial e afirma que, por ser uma sociedade patriarcal e agrária, com base no trabalho escravo, os senhores usufruíam bastante tempo de folga. A autora coloca que, apesar da quantidade de tempo disponível, o tempo de lazer era mal utilizado, uma vez que se tratava de uma "vida monótona, ignorante e sem prazeres (MEDEIROS, 1975a, p. 16). O principal centro social e de diversões era a igreja, que organizava as celebrações, procissões e festejos de rua desde que tivessem significação religiosa. Aos poucos, novos hábitos urbanos incorporados paulatinamente dos europeus, como a música, o teatro lírico, as danças, os saraus e os bailes de gala foram incorporados pelas classes mais altas, primeiramente na capital e nas grandes cidades. Com isso, a autora destacava que antigas práticas típicas da sociedade colonial co-existiam com novas práticas adquiridas com a modernização do país então independente.

No século XIX, no decurso da indepedência e depois de independente, as principais transformações começaram a ocorrer com a chegada da corte portuguesa ao país, que iniciou um processo de urbanização na capital da colônia, Rio de Janeiro, acompanhado de mudanças nos costumes, na vida social e nas atividades econômicas. Consequentemente, a ocupação do lazer também foi afetada, principalmente por conta das novas instituições e instalações culturais criadas (teatros, horto, biblioteca, museu), a permissão de circulação de jornais, estímulo às artes, etc. Com a promoção da colônia a Reino Unido, o Rio de janeiro se consolidou como centro cultural. O grande afluxo de imigrantes para o Brasil, na segunda metade do século XIX, trouxe em suas bagagens novos hábitos culturais, que incluíam associações educacionais, sociais e recreativas que acabaram por influenciar sobremaneira as

práticas de lazer, das artes, da ginástica e do esporte no país (MEDEIROS, 1975a, p. 48). A segunda metade do século XIX, ao conduzir à transição lenta e gradativa de uma economia de base agrária para uma sociedade industrial, do rural ao urbano, ensejou novos hábitos de lazer na população. Com a proclamação da república e a expansão industrial, houve o crescimento da população operária, concentrada principalmente nas duas cidades mais importantes, Rio de Janeiro e São Paulo, e "com isto modificavam-se os hábitos de vida e, neles, os de aproveitamento do tempo livre" (MEDEIROS, 1975a, p. 52).

Arnaldo Süssekind, por sua vez, ao comentar especificamente sobre o caso brasileiro, aponta Getúlio Vargas como "o primeiro estadista brasileiro que abordou o problema dos lazeres operários" (SUSSEKIND, 1950, p. 564), ainda em 1930, como candidato à presidência, ao exaltar em um manifesto a importância do recreio, dos esportes e das artes para a população. Depois de largo período como presidente, Vargas expediu no ano de 1942 o decreto-lei n.º 4.298, permitindo que parcela da contribuição sindical fosse destinada a atividades culturais e esportivas (SÜSSEKIND, 1950, p. 565). Tal medida seria importante para a implementação do Serviço de Recreação Operária pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio do governo federal. Ethel, por sua vez, indica que as medidas de proteção ao trabalho tiveram seu primeiro esboço no país com a *Lei de Férias* de 1924 e, posteriormente, com a primeira versão da Consolidação das Leis do Trabalho de 1943, nas quais se passou a considerar o repouso semanal com a definição de cinco dias úteis, férias remuneradas, direito à aposentadoria, estabelecimento de idade mínima para o trabalho, regulamentação do horário profissional, etc. (MEDEIROS, 1975a, p. 57). Para a autora,

> Nos nossos grandes centros, o lazer já constitui direito de todos, independentemente da classe social a que cada um pertence. Em decorrência da nova legislação trabalhista, do alargamento da automatização e da descoberta e aproveitamento de novas fontes de energia, ele se tornou realidade na vida da massa, que se diverte diariamente com programas de rádio e televisão ou com jornais (MEDEIROS, 1975a, p. 78).

Segundo Ethel, o lazer teria tomado o lugar do trabalho na centralidade da vida do indivíduo, tendo em vista que "o homem trabalha agora para melhor gozar as horas livres, nelas se realizando" (MEDEIROS, 1975a, p. 102). A autora afirmava que, com todas as transformações da sociedade moderna, principalmente a regulamentação a atividade profissional, o lazer passou a ser uma realidade cotidiana.

> Se na antiguidade foi condição da nobreza e no século passado chegou a prerrogativa de classe, reservada a grupos privilegiados, na sociedade atual transformou-se em fenômeno de massa, deixando de ser produto secundário do trabalho para ocupar posição central na vida. Com a elevação da renda, o homem contemporâneo passou a ver no tempo livre uma perspectiva básica, que lhe merece

> grave atenção. Para muitos o trabalho começou a ser vivido como meio e não mais fonte principal de auto-realização ou finalidade de vida. Assim, encarado antes como possibilidade, o lazer ascendeu a reivindicação, para depois alçar-se a necessidade do homem, vindo a se configurar na era espacial como fenômeno de massa (MEDEIROS, 1975a, p. 56).

Contudo, devido ao grande avanço associado dos meios de comunicação de massa e da indústria cultural, o homem "foi aos poucos substituindo a experiência direta por imagens e relatos, reduzindo-se a espectador ou ouvinte, que não consegue formar conceitos claros porque não experimentou a própria realidade" (MEDEIROS, 1975a, p. 83). A atuação dos meios de comunicação e da indústria cultural e a padronização que eles engendravam exerciam forte influência nas práticas de lazer contemporâneas à autora. Influenciada pelas teorias da "civilização do lazer" muito em voga na época, Ethel ainda fazia uma projeção para o futuro no que correspondia à revolução cibernética em vias de se instaurar, prevendo que os computadores deveriam se tornar a nova classe de escravos, libertando os homens de ocupações maçantes para propiciar mais tempo livre e menor desgaste físico.

Primeiramente, pudemos notar que a importância conferida ao lazer se relacionava à concepção de que ele seria uma parte imprescindível da vida humana, uma vez que "(...) os lazeres e a recreação ocupam também o seu posto importante no quadro das necessidades vitais do homem" (SÜSSEKIND, 1952, p. 91), necessidade exacerbada com o advento da sociedade moderna.

Após considerar o panorama acima em que, segundo os autores, o lazer estaria inserido na sociedade moderna, foi possível compreender as concepções de lazer elaboradas e perceber significativas semelhanças. Poderíamos discorrer sobre a ampla possibilidade de nomenclaturas na discussão sobre o tempo livre, dentre as quais as mais comuns eram "recreação", "lazer", "repouso" e, inclusive, "tempo livre" e teríamos material para toda uma dissertação sobre o assunto. A questão da nomenclatura foi sempre muito polêmica na área do lazer e cada uma das expressões elencadas acima está carregada de disputas entorno de sentidos ideológicos concorrentes. Em virtude disso e para não fugir ao tema proposto pela dissertação, não nos aprofundamos nessa questão[30], mas pudemos perceber nas obras analisadas a opção por determinados termos, em detrimentos de outros, ou ainda, em alguns casos, a utilização indiferenciadamente entre eles, conforme iremos pontuando no decorrer da pesquisa.

[30] Um trabalho que desenvolve a discussão sobre as nomenclaturas da área do lazer é "Reflexões sobre os significados de recreação e de lazer no Brasil e emergência de estudos sobre o assunto (1926-1964)", de Christianne Gomes.

Arnaldo Süssekind, por exemplo, apontava que o repouso, utilizado como sinônimo de lazer, consistiria em "tempo decorrido entre duas jornadas de trabalho e férias anuais" (1952, p. 76). O repouso, para o autor, passou a ser observado como momento dotado de uma potencialidade educativa e de recuperação das forças do indivíduo em proveito da produção. Para alcançar tal objetivo, esse repouso deveria ser ocupado pela recreação, que, por sua vez, seria responsável por proporcionar experiências de entretenimento, diversão, educação e aprimoramento físico (SÜSSEKIND, 1952, p. 76). Portanto, tanto o termo "recreação", quanto "lazer"/"repouso", aparecem com sentidos distintos, mas complementares:

> Considera-se, pois, recreação do trabalhador, à utilização adequada das suas horas de lazer, compreendendo-se por lazer o período entre duas jornadas consecutivas de trabalho e os repousos obrigatórios, isto é, o descanso semanal e as férias anuais. Seu conceito corresponde, então, a um processo educativo, físico moral e intelectual (SÜSSEKIND, 1952, p. 84).

A afirmação "a organização dos lazeres, ou seja, a recreação" (SÜSSEKIND, 1952, p. 83), indicava que o lazer assumia um significado relacionado a determinada parcela de tempo, especificamente aquela liberada do trabalho produtivo e que deveria ser fruída de maneira racional (SÜSSEKIND, 1952, p. 82); enquanto a recreação correspondia às atividades organizadas nesse tempo, a partir de uma finalidade educativa e de adequação à ordem vigente.

Ethel indicava o mesmo caminho de Süssekind na classificação dos dois conceitos: enquanto o lazer é o determinado período disponibilizado no tempo social do indivíduo fora das demandas do trabalho, a recreação é da ordem do planejamento e da execução das atividades executadas nesse período de tempo. Nas palavras da própria autora, o lazer constituía-se como "espaço de tempo não comprometido, do qual podemos dispor livremente, porque já cumprimos nossas obrigações de trabalho e de vida" (MEDEIROS, 1975a, p. 3). Ou ainda, "espaço não comprometido de tempo do qual o homem pode dispor livremente, fora das horas de trabalho e das obrigações da vida diária" (MEDEIROS, 1975a, p. 118). O conceito de recreação, por sua vez, estava relacionado à ideia de uma atividade de auto-expressão e auto-afirmação realizada no tempo de lazer, de forma organizada, dotada de prazer em sua execução e de liberdade de escolha sobre suas práticas, como:

> (...) considera-se, então, como recreativa uma atividade, se alguém a faz por espontânea vontade no seu tempo de sobra, sem pretender outro fim que não o prazer da própria execução, pois que nela encontra alguma oportunidade de recriar. Como vivemos em grupo, é necessário, além disto, que a sociedade aprove aquele tipo de ocupação do lazer" (MEDEIROS, 1975a, p. 131).

A autora afirmava que o lazer estava presente em todas as camadas sociais e que cada indivíduo preencheria seu tempo de lazer conforme seu estilo de vida pessoal e os costumes do grupo ao qual pertencia, visto que, segundo sua própria interpretação, a origem da palavra lazer "vem do latim *licere*, ser permitido, isto é, ser lícito escolher a maneira de aproveitar o tempo disponível" (MEDEIROS, 1975a, p. 4). Por esse motivo, a liberdade era considerada por Ethel como o aspecto fundamental do lazer, desde que as escolhas individuais respeitassem as limitações do desenvolvimento pessoal e da ordem social. Assim, o lazer seria o meio pelo qual se refletiriam as questões culturias e se revelaria espontaneamente o modo de ser do indivíduo:

> Porque estão a salvo das pressões do mundo de trabalho e várias outras sanções sociais (que sempre afetam as nossas escolhas), tais preferências refletem com clareza as diferenças individuais. Daí o empenho dos psicólogos em investigá-las, para melhor compreender a motivação dos indivíduos (...). Contudo, tais preferências não se subordinam exclusivamente a atitudes pessoais, pois que o homem vive em sociedade. Além de traduzir os atributos dominantes de cada personalidade, revelam os moldes de comportamento que o próprio grupo cultural valoriza (MEDEIROS, 1975a, p. 4).

Contudo, devido às condições sociais em que estava inserido, Ethel sustentava que o lazer deveria exercer as funções de repouso, diversão e desenvolvimento pessoal (MEDEIROS, 1975a, p. 115). Por outro lado, ele "não se deve identificar com ócio" (MEDEIROS, 1975a, p. 61), uma vez que determinadas práticas ilícitas do tempo livre, como bares, jogos de azar, clubes noturnos, consumo de drogas, etc., que não seriam consideradas atividades recreativas e saudáveis, não se enquadravam na categoria de "diversão socialmente aprovada" (MEDEIROS, 1975a, p. 111). Atividades de "diversão" e "passatempo" se contrapunham à ideia de recreação e eram termos utilizados por Ethel para designar práticas relacionadas à comercialização, padronização e produção em massa, formas conformistas de usufruto do tempo livre, de maneira a negar o lazer. Em oposição a essas práticas estaria a recreação, caracterizada pela maneira criativa e organizada de se ocupar esse tempo, por meio de atividades socialmente adequadas.

> Os próprios termos *diversão* e *passatempo* traduzem tal confinamento do seu campo a ocupações que só se preocupam em distrair momentaneamente o homem das tarefas habituais, em contraste com a *recreação* que o pretende absorver com atividades criadoras e, portanto, mais ricas em satisfação e mais salutares (MEDEIROS, 1975a, p. 143)

No livro *O lazer no planejamento urbano*, Ethel utilizou indiscriminadamente os termos *lazer*, *tempo livre*, *tempo disponível*, *tempo de sobra*, *vagar*, como tempo que restaria após atender "as necessidades de sobrevivência e cumpridas as obrigações" (MEDEIROS,

1975a, p. 3-4). A diferenciação de conceitos se deu apenas na relação destes com a concepção de recreação.

Como já mencionado, a recreação corresponderia, paralelamente, às atividades organizadas no tempo de lazer e que deveria obedecer a uma finalidade educativa. Portanto, para Arnaldo Süssekind, a relação complementar entre os dois conceitos está na correspondência da recreação à "organização dos lazeres" sob uma perspectiva educativa (1952, p. 83). O autor destaca também o aspecto desinteressado e prazeroso que a define: "a recreação é a atividade, por intermédio de agente mental ou físico, a que o indivíduo é levado por seu próprio interesse e com o desenvolvimento da qual encontra o prazer que lhe proporciona um estado de euforia" (1952, p. 91). Em outras palavras, "a recreação consiste em levar à uma atividade diversa da que está obrigado no ambiente quotidiano, e cuja prática desperte o seu interêsse, requeira sua habilidade e satisfaça seus instintos" (SÜSSEKIND, 1950, p. 577).

Süssekind afirmava o teor sociológico que o conceito moderno de recreação assumiu e que não estava presente nos momentos anteriores. Ou seja, assim como Ethel, Süssekind atribui finalidade social à recreação, devido ao ser caráter educativo, tendo em vista que "a melhoria do nível educacional do trabalhador, sua maior integração social, seu equilíbrio biológico, são, portanto, os três grandes objetivos da recreação" (1952, p. 84). Em suma,

> Considera-se, pois, recreação do trabalhador, à utilização adequada das suas horas de lazer, compreendendo-se por lazer o período entre duas jornadas consecutivas de trabalho e os repousos obrigatórios, isto é, o descanso semanal e as férias anuais. Seu conceito corresponde, então, a um processo educativo, físico moral e intelectual. De um ponto de vista geral, a educação serve para desenvolver as aptidões do indivíduo normal, para ampliar seu entendimento, estimular sua imaginação criadora e ajudá-lo a melhor compreender o mundo que o cerca. Tal conceito deve ser também aplicado à educação do trabalhador. Os meios empregados para possibilitar essa educação é que devem ser diferentes dos da educação formal, da simples instrução mediante rígidos currículos. A educação do trabalhador prevê a compreensão dos problemas nacionais e internacionais, da literatura e da arte em geral, do desenvolvimento científico moderno, de tudo enfim que contribua para o seu crescimento espiritual e físico e ainda o conhecimento da legislação do trabalho e do sindicalismo. Consiste, pois, a educação do trabalhador em capacitá-lo para a vida da comunidade em geral e para a vida sindical em particular. A recreação tem relevante papel nessa educação. Utilizando o livro, os cursos, a música, o teatro, o cinema, o rádio, a televisão, os esportes e a ginástica, torna-se ela o melhor meio para se conseguir o alevantamento do nível educacional e social do trabalhador (SÜSSEKIND, 1952, p. 84).

Quando Nicanor Miranda fala sobre recreação, ele aponta as seguintes características: atividades de cultura popular, organizadas ou livres, públicas ou privadas, que compreendem os jogos, os esportes e determinadas manifestações artísticas, para atingir, por

meio de seu viés educacional, o desenvolvimento da personalidade durante todas as etapas da vida (desde a infância até a fase adulta) (MIRANDA, 1941, p. 300). Nas palavras do próprio autor, o termo recreação

> (...) surgiu naturalmente e naturalmente se fixou, para exprimir tôda uma série de atividades organizadas ou livres, públicas ou privadas: jogos, esportes, música, teatro, arte, e estudo da natureza. E passou, dêsse modo, a ser a bandeira dos partidários de uma vida plena, de uma "abundant life", de um viver intensamente cada minuto que se escoa. A essência e a forma da recreação não estão contidas no trabalho, na escola ou na universidade. Mas é um aspecto vital do problema humano porquê a recreação é também uma parte da religião, da educação e em certo sentido do próprio trabalho. Por isso é que "recreação" se tornou, independentemente de qualquer outro motivo preponderante, a voz de comando, a palavra de ordem, para todos aquêles que trabalham visando criar nos educandos ou discentes a formação de uma personalidade fecunda eminentemente cooperante, utilizando-se como meios os jogos, os esportes e certas formas de arte (MIRANDA, 1941, p. 300).
>
> Há alguns anos surgiu nos Estados Unidos a necessidade de englobar-se em uma única expressão tôda uma série de atividades de cultura popular que os departamentos municipais se incumbiam de organizar, superintender e difundir. Que expressão adotar? Jôgo, atividade de lazer, atividades das horas livres, recreação? O têrmo recreação venceu (MIRANDA, 1941, p. 300).

Ao atribuir o valor pedagógico à recreação, uma vez que ela estava "intimamente ligada à educação, diferente apenas no 'processus' mas semelhantes nos objetivos" (MIRANDA, 1938a, p. 21), o autor reconhecia o "valor dos jogos como exercício e recreação do corpo e do espírito" (MIRANDA, 1941, p. 264), bem como atividades culturais e artísticas, como música, teatro, coral, desenho, carpintaria, marcenaria, modelagem, bordado, tricô, costuras, festivais e excursões educativas (MIRANDA, 1938a, p. 21), como atividades que deveriam conformar os programas de recreação.

Também para Nicanor Miranda, o conceito moderno de recreação assumiu novo sentido, político-social, e, portanto, fazia parte da sociologia, tendo em vista que se relacionava à vida associativa, um "processo social", que poderia ser analisado com vistas à compreender as disposições particulares e coletivas dentro de uma "organização comunial" (MIRANDA, 1941, p. 299).

As concepções de recreação e de lazer defendidas pelos autores estavam em consonância com as tendências debatidas em âmbito internacional em instituições da área, como por exemplo a Organização Internacional do Trabalho. A OIT recomendava o planejamento, por parte do Estado, de instituições de assistência social e organizações operárias, de atividades recreativas nos momentos de lazer do trabalhador que proporcionassem o desenvolvimento físico, cultural e intelectual:

> Já em 1924, a Conferência Internacional do Trabalho adotava uma recomendação concernente à utilização dos lazeres do trabalhador, da qual eram pontos capitais:

> preservação dos lazeres, utilização dos lazeres como meio de higiene social, criação de instituições para utilização dos lazeres em que fossem desenvolvidos os jogos familiares, círculos de palestras sobre assuntos domésticos, prática de esportes para o desenvolvimento físico, instrução primária através de cursos de continuidade e educação extra-escolar através do teatro, do cinema e da música e, enquanto diversas instituições eram criadas, outras; já existentes desenvolviam suas atividades (SÜSSEKIND, 1952, p. 80).

A partir da compreensão sobre a concepção de lazer defendida pelos autores, é importante compreender qual era a finalidade a qual esse fenômeno servia. Nesse ponto, as ideias expostas são igualmente bastantes próximas.

Apesar de ter alcançado um progresso tecnológico muito acentuado, Süssekind acreditava que a evolução cultural da civilização não caminhava ao lado do aprimoramento científico (SÜSSEKIND, 1950, p. 571). O desenvolvimento tecnológico poderia ser de grande serventia para a vida social e individual; contudo, tal descompasso era prejudicial para a vida em sociedade e suas consequências atingiriam mais fortemente a classe operária, que possuiria ainda menos condições econômimcas de desenvolver-se culturalmente. Süssekind afirmava ainda que o trabalho mecanizado, monótono e reduzido a uma atividade especializada que exigisse pouca habilidade e criatividade, estaria muito aquém das potencialidades do ser humano, tornando-o incapacitado para as tarefas mais elaboradas da vida. O trabalho extremamente desgastante das fábricas e as reduzidas possibilidades de realização para fora do ambiente de trabalho provocariam um sentimento de frustação nessas pessoas, uma vez que lhes faltava tempo para pensar, sentir e viver sua personalidade e suas vontades. Segundo Ethel, individualidade, impessoalidade, solidão e burocracia são fortes marcas da sociedade contemporânea, que geravam um grande mal-estar e desgaste emocional e mental nos indivíduos, agravados ainda pelo descuido com a parte física e o aumento do sedentarismo. Em decorrência dessa situação, os exercícios físicos "transformaram-se em prescrições médicas, numa cultura cada vez mais dominada pela máquina" (MEDEIROS, 1975a, p. 87).

Os estudos científicos e estatísticos citados por Süssekind comprovariam os malefícios de uma jornada de trabalho demasiadamente longa, do pouco tempo de repouso para a recuperação física e mental do trabalhador e do aproveitamento inadequado das horas de folga, "exterminando-lhe a alegria, tornando-o um exaltado, embrutecendo-lhe a inteligência, subordinando, enfim, o desequilíbrio entre os nervos e os músculos, entre o espírito e o corpo" (SÜSSEKIND, 1950, p. 87), impactando inclusive na degeneração da raça. Para Süssekind, ficava evidente que

> (...) o acúmulo de atenção compromete a índole, estereliza o sentimento, desperta inclinações para o vício, arrasta a vontade de abeberar-se o homem das fontes de recreio aviltadas pela prostituição. Quanto mais intensamente trabalha, maior necessidade de evasão necessita o homem para corrigir os males biológicos inerentes ao trabalho (SÜSSEKIND, 1950, p. 87).

Uma maneira de superar o descompasso entre o progresso técnico e o cultural, bem como o problema resultante do trabalho tipicamente industrial, seria permitindo um tempo de descanso no cotidiano do trabalhador, que o permitisse expandir as possibilidades diversas de sua personalidade (SÜSSEKIND, 1950, p. 81-82). A redução das horas de trabalho e o consequente aumento do tempo livre eram incentivos ao desenvolvimento da inteligência, da educação, da cultura e de outras habilidades particulares, resultando também no aumento da qualidade de vida da população.

> O direito a um número razoável de horas de trabalho é o direito de descobrir uma terra de promissão para a inteligência. Perceber essa perspectiva é abrir a chave da herança intelectual da raça. Daí porque assinalou Saavedra Lamas, com justa razão, que "devemos fazer penetrar, cada vez mais, em nossa difusa consciência coletiva, que um país só se engrandece quando dá *mais descanso*, mais segurança e mais amparo aos trabalhadores que constroem seu progresso" (SÜSSEKIND, 1950, p. 81-82).

Por conta desse cenário caótico, Süssekind afirmava que a instituição de repousos obrigatórios para o trabalhor seriam fundamentais para reverter esse quadro e reequilibrar a divisão do tempo social da população. Para atingir tal objetivo seria fundamental a atuação do Estado, investido de seu papel de legislador e regulador das questões sociais, garantindo o direito aos repousos diários, semanais e às férias, bem como de propositor de medidas que organizassem e conduzissem ao melhor aproveitamento dos lazeres pela população, pautado no desenvolvimento educacional, cultural e físico (SÜSSEKIND, 1950, p. 83-84).

> O trabalho diário, necessário ao homem para torná-lo útil à comunidade em que vive, poderá levá-lo ao esgotamento físico ou mental, se não dispuser de um período consagrado à restauração geral de suas forças, da mesma forma que uma máquina também precisa ser revista e reajustada após certo período de atividade (SÜSSEKIND, 1952, p. 102).

Süssekind apontava que medidas para a redução do período de trabalho seriam importantes tanto do ponto de vista individual, por atentar para a preservação da saúde física, moral e intelectual do trabalhador, como também serviriam para atender a interesses econômicos, como o aumento da produtividade (SÜSSEKIND, 1950, p. 83-84). Ou seja, a questão do lazer seria um marcador importante tanto para o âmbito individual, quanto coletivo. Sob o aspecto físico, ele interferiria individualmente na recuperação da saúde do operário, como uma demanda fisiológica, indispensável para a reposição das energias

dispendidas no cotidiano do trabalho; enquanto que, no que se refere à coletividade social, conduziria à renovação do organismo preparando-o novamente para a produção e preveniria o desgaste do organismo inserido em intenso regime de trabalho, que conjuntamente conduziriam à degeneração da população. Sob o aspecto cultural, ele desenvolveria as capacidades individuais dos trabalhadores e a satisfação pessoal, enquanto incutiria, por meio da educação, os princípios exigidos pela sociedade. Adicionalmente, também contribuiria para a convivência e a harmonia do ambiete familiar (SÜSSEKIND, 1950, p. 82-83). Nesse contexto, é colocado como preocupação central o aproveitamento socialmente conveniente do tempo de repouso, que deveria estar orientado sempre para o melhoramento da saúde física e do nível moral e intelectual da população (SÜSSEKIND, 1950, p. 556). Em resumo, ao falar sobre o clube dos menores operários, por exemplo, Nicanor Miranda defendia que a consciência profissional do proletário deveria extrapolar para uma consciência nacional, visando o engrandecimento econômico e cultural do país e a construção de um espírito nacionalista, movidos por um ideal de progresso. Citando um jurista alemão, Süssekind afirmava que

> (...) "a proteção do tempo de trabalho se realiza principalmente mediante a restrição do tempo dedicado ao trabalho, e, só por exceção, também na forma de regulamentar o tempo destinado ao descanso" – o que constitui "questão de uma importância inestimável, já que o mal-uso que muitos trabalhadores fazem de suas horas e dias de descanso põem em perigo a obra social e cultural que se desejou iniciar com a regulamentação legal da duração do trabalho" (SÜSSEKIND, 1950, p. 83-84).
>
> (...) a fábrica contribuiu decisivamente para a degeneração da raça, podendo, contudo, ser atenuado êsse mal, desde que os governos se preocupem, com a saúde dos operários, seja pelo respeito à sua personalidade humana, seja até por sua significação econômica (SÜSSEKIND, 1950, p. 85-86).
>
> (...) as forças morais e espirituais de uma Nação dependem, em parte, da maneira pela qual são aproveitadas pelos cidadãos, as suas horas de descanso, e que é por isso necessário despertar nas novas gerações, o gosto e criar o hábito de empregar seus lazeres em atividades saudaveis de grande alcance moral e higiênico (MIRANDA, 1938b, p. 80).

Para Ethel, os efeitos do lazer consistiriam em: 1) integração social, por ser um espaço privilegiado de convivência, sociabilidade e integração social entre pessoas oriundas de diferentes campos profissionais e níveis socioeconômicos; 2) restauração das forças e liberação das tensões cotidianas. O lazer deveria encontrar um equilíbrio entre "ocupa-lo de maneira prazerosa para si e ao mesmo tempo salutar do ponto de vista da ordem social" (MEDEIROS, 1975a, p. 106). Com isso, "a recreação organizada traz benefícios tanto em termos de desenvolvimento pessoal quanto de ajustamento ao grupo, os quais se traduzem em

bem-estar individual e maior rendimento no trabalho" (MEDEIROS, 1975a, p. 141), beneficiando tanto indivíduo quanto a coletividade.

Para Miranda, a partir de seu enfoque sobre a população infantil, especialmente das classes operárias, o resultado do processo de urbanização de qualquer cidade resultaria em escassez de áreas livres, de espaços verdes, com ar puro e ambiente saudável, elementos essenciais para as práticas recreativas, especialmente para as crianças (MIRANDA, 1938a, p. 9-10):

> "E eis que em dado momento da vida das cidades os urbanistas têm os olhos voltados para este fato: as crianças não tendo jardins, quintais, parques onde brincar e jogar, vão brincar no único espaço que lhes resta – a rua!" (MIRANDA, 1938a, p. 9-10).

No contexto da cidade altamente urbanizada, os espaços de formação das crianças, ou seja, os ambientes nos quais elas circulavam eram o lar, a rua e a escola. O primeiro contava com a ausência dos pais nesse ambiente por conta do trabalho e da falta de tempo, resultando em uma prejudicial e perigosa ausência de supervisão durante a formação da criança. A rua, por sua vez, é considerada o "meio nocivo por excelência", a "criadora de tendências anti-sociais, geradora da criminalidade infantil" (MIRANDA, 1938a, p. 11), em que as crianças teriam contato com más companhias e maus hábitos. E, por fim a escola seria o "complemento necessário e indispensavel ao lar", mas apresentava "graves e inúmeros defeitos" (MIRANDA, 1938a, p. 12). Tendo em vista que a criança ficava sentada, quieta e em silêncio por longos períodos e que o conhecimento era ensinado por meio de abstrações, a ausência de experimentações, em um ambiente de passividade, inatividade e individualista, constituíam condições propícias para a formação de corpos débeis. Por tudo isso, Nicanor Miranda atribuía grande importância para as práticas desenvolvidas nas horas de lazer, uma vez que acreditava que "(...) o crime e a delinquência são frutos de horas de lazer mal empregadas (...)" (MIRANDA, 1962, p. 30). Miranda o apresenta a seguinte visão sobre a função da recreação:

> A recreação tem responsabilidade na formação e no enriquecimento da personalidade humana, agindo eficientemente na vida cooperativa do grupo e ajudando a criar uma ordem social plena de vida abundante e feliz. A alegria e a felicidade que derivam da recreação comunial enriquecem a vida e são essenciais para a tranquilidade, a ordem e a segurança social. Estes são os grandes valores sociais da recreação (MIRANDA, 1941, p. 302).

Arnaldo Süssekind apresentou a transcrição do texto da Conferência de Técnicos em recreação do Comitê de Correspondência da OIT, realizada em Genebra de 31 de outubro a 3 de novembro de 1949, que expôs o seguinte ponto de vista sobre a utilização da recreação:

> a) corresponde a um desejo geral e a uma necessidade universal; b) contribui para o desenvolvimento da personalidade do homem do ponto de vista físico, intelectual, espiritual, social e moral; c) que são necessários ao desenvolvimento do bem-estar do povo assim como à saúde e à educação. Considerando também o valor preventivo de uma boa ocupação dos lazeres, a Conferência sugere que os programas de organização dos lazeres devem se inspirar nos seguintes princípios: 1. Tôdas as medidas de organização dos lazeres, quaisquer que sejam seus promotores devem salvaguardar a liberdade integral de cada um. 2. A organização dos lazeres deve partir essencialmente da iniciativa dos interessados ou dos grupos, consistindo o trabalho do Estado em coordenar, estimular e apoiar estas iniciativas, reservando-se o contrôle delas pelo direito que lhe dá a sua manutenção. 3. A organização dos lazeres ou seja a recreação deve ser adaptada às condições do meio geográfico, psicológico, social e cultural assim como à situação individual do trabalhador. 4. A recreação deve procurar desenvolver a vida familiar. 5. A organização dos lazeres deve levar em conta o fato de que os lazeres organizados sob uma base coletiva oferecem vantajosas possibilidades para a criação de um espírito social e o desenvolvimento do bem-estar. 6. A organização dos lazeres deve ser estreitamente coordenada com as medidas tomadas em favor da saúde, da educação e do bem-estar dos trabalhadores'" (SÜSSEKIND, 1950, p. 562-563).

Ethel Bauzer Medeiros reconhecia a importância de que educadores e administradores, pessoas com papel de liderança na sociedade, se interessassem pela atuação e orientação do tempo livre dos cidadãos, visto que ele interferiria diretamente na ordem social, e se tornaria uma "força social positiva":

> Sabem que não podem confiar apenas à tradição o ensino das formas de ocupar o tempo de sobra, porque as mudanças sociais ora se vêm acelerando muito e a vida está a sofrer profundas alterações. Admitem como sua a responsabilidade de cuidar que o tempo disponível seja utilizado não apenas maneira prazerosa para cada cidadão, porém de modo construtivo para a sociedade (MEDEIROS, 1975a, p. 5).

Simultaneamente, é interessante a utilização de expressões como "aproveitamento adequado das horas de lazer" (SÜSSEKIND, 1950, p. 555) ou "utilização racional dos lazeres" (SÜSSEKIND, 1952, p. 82), bem como outras que exprimem a mesma ideia, indicando que apenas determinadas práticas seriam toleradas e socialmente indicadas. Quando, com a sociedade industrial, o lazer passou a ser um "direito cotidiano", ou seja, "se incorporou à vida diária das massas" (MEDEIROS, 1975a, p. 138), eles perceberam que "deviam zelar pelo seu bom uso" (MEDEIROS, 1975a, p. 138), tendo em vista o risco de se desperdiçar esse tempo com atitudes que poderiam gerar tanto problemas sociais (transgressão de normas ou ócio), quanto individuais, ou, até mesmo, buscar ocupar esse tempo com mais trabalho. Para evitar problemas como esses, Ethel reforçava a necessidade de se educar para o lazer, de modo que o tempo livre não fosse confundido com ócio (MEDEIROS, 1975a, p. 112). Outro ponto importante, é que a pura disponibilidade de tempo fora do trabalho, o simples repouso, não seria suficiente para o desenvolvimento adequado do indivíduo, tanto do ponto de vista físico, quanto moral, cultural e intelectual. O aumento do tempo lazer, sem

preparação para o aproveitar, resultaria em "vazio ou vulgaridade" (MEDEIROS, 1975a, p. 62).

> A compreensão de que o descanso inativo não elimina, por si só, a fadiga advinda do trabalho, nem restaura o equilíbrio entre o espírito e o corpo, sendo imprescindível, para tanto, que se propicie ao operário o tempo e os meios necessários à sua participação ativa nas manifestações da vida social – constitui, sem dúvida, um dos sólidos fundamentos da obrigatoriedade dos repousos diários, semanais e anuais do homem que vive do seu trabalho. A alegria de viver do operário representa, assim, um corolário da sua dignidade como ser humano e sociável, tornando-se mister, para êsse fim, 'que o trabalhador disponha de tempo, não só para o repouso, como para cuidar da própria personalidade e evitar o embrutecimento que forçosamente haveria de decorrer do seu meio de vida (SÜSSEKIND, 1950, p. 93).

> Aliás, ao justificar a necessidade da recreação do trabalhador nas suas horas de repouso, tive a oportunidade de escrever que "a excessiva divisão do trabalho e a mecanização dos respectivos serviços faz com que a função do operário se resuma na monótona repetição de atos sempre iguais, tornando-se, destarte, imprescindível que êle se entregue à prática de atividades diferentes, culturais ou desportivas, a fim de evitar o embrutecimento de sua personalidade, o que viria exterminar seu interêsse pela vida" (...) (SÜSSEKIND, 1950, p. 90-91).

Segundo a autora, o aumento bastante significativo do tempo lazer deveria ser observado para que não se reduzisse simplesmente ao ócio e identificase um problema que tenderia a se agravar no futuro: como preencher as horas vagas da população, "pois não há espaço nem instalações e falta educação para as saber aproveitar" (MEDEIROS, 1975a, p. 58). Podemos notar aqui a noção de controle.

> O aproveitamento adequado das horas de lazer do trabalhador e de sua família constitui corolário sem o qual não poderão atingir seus objetivos os repousos diários, semanais e anuais que as leis ou convenções tornarem obrigatórios na execução do contrato de trabalho. Conseqüentemente, incumbe ao Estado Moderno – sem prejuízo das atividades das organizações sindicais e de empregadores – estimular e facilitar aos trabalhadores o adequado aproveitamento de suas horas de repouso, proporcionando-lhe meios para se dedicarem a funções recreativas, culturais ou desportivas, para o que é importante que se atenda à natureza do serviço realizado nas horas de trabalho, ao biótipo e às tendências do trabalhador (SÜSSEKIND, 1950, p. 555).

Contudo, antecipando essa possível crítica a seu posicionamente, Ethel afirma que a organização e planejamento do lazer não se tratam "de lhes tirar o caráter básico de livre escolha, mas de conjugar esforços a fim de proporcionar a todos mais oportunidades e maior variedade de ocupação, além de instalações adequadas, o estímulo da companhia e orientação técnica" (MEDEIROS, 1975a, p. 138), de maneira a, inclusive, ampliar a liberdade do indivíduo com relação às escolhas das práticas em seu tempo livre. Nicanor Miranda também aborda essa questão delicada, que fica no limite entre o controle e a disciplina:

> Por isso "acostumemos a criança à lei, à norma objetiva e social para que ela cumpra voluntária e livremente com nobre e humana disciplina. Não a submetamos a

> arbitrariedades, a ordens absurdas e pessoais por bem intencionadas que sejam, porque então não lhe deixaremos abertos senão dois caminhos, igualmente penosos e prejudiciais ao seu normal desenvolvimento ético e social: o da rebeldia ou o da obediência céga, inerte e no fundo deprimente e vil" (Barnes) (MIRANDA, 1938a, p. 25-26).

Por todos esses pontos expostos acima, fica evidenciado a função de higiene social atribuída ao lazer. O objetivo de controle social e de formação da classe trabalhadora estava direcionado especialmente à população mais pobre. Obviamente que se percebe um discurso humanizado, preocupado com o bem-estar físico e psicológico do trabalhador e tampouco nos cabe negar a veracidade desse sentimento de solidariedade e de preocupação com essa parcela da sociedade. Contudo, podemos sim contestar os limites dessa preocupação. O questionamento que fica é até que ponto vai a consternação e, mais ainda, se é levada em consideração a vontade do próprio trabalhador, de uma maneira autônoma e independente, ou se a preocupação com a população operária se limita apenas até o momento que seu bem-estar não se torne um risco para a ordem prescrita. Apesar de ser possível perceber nos discursos sobre lazer da época uma forte intenção de controle sobre a população, especialmente sobre a parcela trabalhadora, é importante insistir na ideia de que, apesar das intencionalidades originais citadas acima, os processos históricos são constituídos por resistências e ressignificações, de modo que as sociabilidades desenvolvidas a partir das propostas divulgadas pelos setores dirigentes da sociedade poderiam ter resultados contingenciais não imaginados previamente e potencialmente capazes de escapar ao controle desejado.

Para além do controle social, é possível notar nos discursos dos autores a utilização de estratégias de disciplinarização do corpo do trabalhador nos tempos e nos espaços destinados ao lazer para incutir e suportar a rotina de trabalho. O resultado são dicursos voltados para a formação do trabalhador, nos quais podemos perceber o objetivo de formação moral e física para o trabalho.

Devido à grande importância atribuída ao lazer e às atividades de recreação nele desenvolvidas, os autores indicam também as principais medidas a serem tomadas para que o lazer possa ser desenvolvido na sociedade. É apontado diversas vezes pelos autores que o planejamento do lazer deve ser encarado como uma questão de governo, uma vez que o investimento em lazer tem impactos sociais relevantes e podem auxiliar no controle de outros problemas sociais, especialmente os relacionados à criminalidade, alcoolismo, vandalismo, prostituição, entre outros (MEDEIROS, 1975a, p. 62).

Com isso, os principais setores do governo (legisladores e administradores), das variadas instâncias de poder, passaram a adquirir a percepção do potencial positivo do lazer para a sociedade e para o bem-estar individual, e a necessidade de implantação de programas de recreação orientada para a população[31]. Isso significa, que o setor público se deu conta da necessidade de promover o uso adequado, que por isto começou a merecer mais atenção no planejamento urbano" (MEDEIROS, 1975a, p. 54). O estudo do planejamento urbano para o lazer é, inclusive, uma das especialidades de Ethel Bauzer Medeiros, tema ao qual dedicou sua principal obra. Não por acaso, esse livro recebe o título de *O lazer no planejamento urbano* e nele a autora se dedica a "esboçar as bases e sugerir diretrizes para tal trabalho do administrador, particularmente no que diz respeito ao favorecimento do uso adequado do lazer nos centros urbanos" (MEDEIROS, 1975a, p. 6). A grande experiência de Ethel nesse tema se deve à atuação em projetos de urbanismo de importantes dimensões, dentre os quais podemos citar os principais: foi uma das responsáveis por elaborar o *Plano preliminar das facilidades de recreação pública para Brasília*, capital recém-construída, convidada pela Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação (MEDEIROS, 1975a, p. 194) e foi responsável pelas unidades de recreação do projeto de urbanização do aterro da Glória-Flamengo, no Rio de Janeiro. Nicanor Miranda e Arnaldo Süssekind também carregavam relevantes experiências nessa área, sendo que o primeiro foi o responsável pela implantação dos Parques Infantis, Parques de Jogos e Clubes de Menores Operários na cidade de São Paulo, enquanto o segundo foi responsável pela elaboração e direção do Serviço de Recreação Operária, implementado no Rio de Janeiro.

A partir de suas experiências, os autores fazem o diagnóstico de que as principais medidas necessárias para o fomento da recreação no país são a promoção de locais e de infraestrutura adequada, a formação de profissionais especializados para orientação da população e a educação da população para a utilização adequada de seu tempo de lazer. Para Ethel, por exemplo, a necessidade de planejar e promover atividades adequadas para o preenchimento do tempo livre, que tende a se acentuar nas grandes aglomerações urbanas, deve ser responsabilidade de administradores e educadores, os quais precisam atentar para as seguintes medidas: criação e desenvolvimento de infra-estrutura diversificada para atender diferentes tipos de atividades; educação para o bom aproveitamento do lazer; e preparação de profissionais capazes de orientar para essas práticas (MEDEIROS, 1975a). Além da necessidade de educar os homens para melhor desfrutarem de seu tempo de lazer, é essencial

[31] Ethel Bauzer Medeiros chega inclusive a prescrever a necessidade de um Plano Nacional de Recreação Pública.

também criar infra-estrutura e instalações adequadas e diversificadas, garantir material e orientação técnica profissional. Reafirmando a importância da educação, Ethel colocava que "acima de tudo, no entanto, pairava a necessidade de educar os homens para que eles mesmos não esvaziassem de sentido o novo tempo conquistado" (MEDEIROS, 1975a, p. 140).

No que se refere à infraestrutura, Ethel afirma que a urbanização acelerada, e por vezes repentina, típica das cidades brasileiras, dificulta o planejamento urbano, o que acaba desprezando, entre outras coisas, a reflexão sobre o lazer nessa nova dinâmica social. Ethel fez um recorrido histórico e discorreu sobre o processo de desenvolvimento das cidades brasileiras e de urbanização desde o período colonial até o momento em que escreveu. O desenvolvimento das cidades se deu, com poucas exceções, de maneira espontânea, desordenada e sem planificação. Por conta disso, podemos perceber nas cidades brasileiras a ausência de áreas para recreio público. A autora reivindica a necessidade do planejamento urbano no que tangencia o problema do lazer, cada vez mais difundido entre a população, no sentido de reverter o máximo possível os problemas decorrentes do crescimento desordenado e reservar locais propícios destinados à recreação pública, "antecipando necessidades do futuro próximo" (MEDEIROS, 1975a, p. 69). Nicanor Miranda também aborda esse tema e aponta para a mesma direção de Ethel ao falar sobre o desenvolvimento urbano na Inglaterra, como um exemplo que pode ser transposto a outros contextos, inclusive ao Brasil:

> Acontece, no entanto, que os campos esportivos desaparecem rapidamente se não são comprados para destiná-los à recreação pública. Este ponto é de vital importância. É uma urgência imperativa a aquisição de campos que facilitem o recreio. É um erro querer dotar uma cidade de meios e recursos para a prática dos jogos quando a população já cresceu de tal maneira que os terrenos que deveriam ser utilizados para parques de jogos ou campos de recreio são utilizados para a construção de casas comerciais ou de residência. Em vista disso devem-se tomar medidas para fiscalizar a constituição e o desenvolvimento das cidades de acôrdo com os planos nos quais sejam previstas áreas adequadas para parques de jogos e parques infantis antes que essas áreas sejam utilizadas para outros fins. Cada município bem organizado deve ter uma visão ampla não do que reclamam as necessidades presentes mas as necessidades futuras da população local (MIRANDA, 1941, p. 261).

Sobre essa questão de infraestrutura, seria de responsabilidade dos administradores públicos a implementação, através do planejamento urbano, de condições materiais que possibilitassem o uso adequado do tempo de lazer pela população. Quando Ethel falava em administrador (ou líderes), estava se referindo tanto a atores da esfera pública quanto da esfera privada, mas se dedicava mais detalhadamente em sua obra sobre a atuação do setor público. O planejamento urbano por parte da esfera pública no momento de intensificação da urbanização deveria visar ao bem-estar e as necessidades básicas dos

cidadãos, atentando para os seguintes aspectos: proximidade entre trabalho e moradia, boas condições habitacionais, facilidade de locomoção, baixos índices de barulho e poluição e, na medida do possível, espaços que propiciem o contato com a natureza. Arnaldo Süssekind cita a declaração do 2º Congresso Brasileiro de Direito Social sobre o problema do lazer e a função do Estado sobre o tema, que declarou o seguinte:

> (...) o Estado tem o dever de estimular e facilitar, em cooperação com as associações profissionais, empresas e outras instituições ou entidades, o sadio e adequado aproveitamento das horas de lazer dos empregados, concedendo-lhes meios para que possam beneficiar-se com as atividades espirituais, morais e recreativas que lhes são indispensáveis (SÜSSEKIND, 1950, p. 568).

Em vista disso, Ethel aponta algumas medidas que competem ao governo no planejamento do lazer: 1) "a reserva compulsória de áreas para recreio no planejamento urbano (em faixas adjacentes às cidades, em edifícios residenciais, nos futuros loteamentos e em locais de especial beleza paisagística ou de valor histórico)"; 2) "o recolhimento de tributos a serem aplicados na aquisição de novas áreas para recreação, na sua instalação e na conservação destes locais, bem como no desenvolvimento de programas de recreação pública"; 3) "a concessão de subvenções e incentivos fiscais às entidades privadas que ofereçam atividades recreativas de alto nível ou que formem pessoal especializado para as orientar" (MEDEIROS, 1975a, p. 151).

As três esferas de governo (federal, estadual e municipal) deveriam se articular para garantir juridicamente os mecanismos para intervenção no lazer. As seguintes medidas deveriam ser tomadas pelos poderes públicos para a efetiva implantação de uma política de lazer: defesa dos recursos naturais e criação de zonas de preservação que poderão ser usufruídas como espaços de lazer; planejamento e construção de infra-estrutura diversificada (importância de um centro de recreação para as comunidades); programação de recreação contínua, variada e abrangente a todos os públicos; valorização e estímulo à cultura popular e às manifestações tradicionais dentre as atividades recreativas; estímulo e criação de infra-estrutura nas regiões de atração turística; conscientização para o valor da recreação; formação de profissionais especializados, tanto na parte de planejamento quanto de execução, e apoio às ações na área da iniciativa privada; educação sistemática e ampliada a todas as classes sociais e faixas etárias para o bom aproveitamento do lazer; articulação entre os setores público e privado com relação às ações voltadas para o lazer (MEDEIROS, 1975a, p. 151-152).

Entre as instâncias da esfera pública, a municipal seria mais influente nesse contexto por atuar de maneira mais próxima à população que usufruirá do serviço. Sem, no entanto, renegar a importância das demais, Ethel defendia a primazia da comunidade e do

governo local no planejamento do lazer, por ser capaz de elaborar um panorama mais completo da comunidade, identificar as práticas e costumes locais preferenciais em relação ao lazer, o perfil da população e principais problemas da região. O envolvimento da comunidade em todo esse processo (desde o planejamento até a avaliação) é igualmente essencial, desde o planejamento até a sua manutenção. O planejamento da recreação deveria seguir as características locais, levando em consideração as práticas já estabelecidas, os espaços disponíveis (área) e meios de otimizá-lo e as necessidades de manutenção, localização geográfica e quantidade de pessoas a serem atendidas, de forma ampla, abrangente e inclusiva, sendo importante também não abdicar de valores estéticos e das condições naturais já presentes nos espaços selecionados, que devem ser aliados à funcionalidade das instalações. Seria de fundamental importância também a participação de especialistas de diversificadas áreas: sociólogos, educadores, recreadores, etc. Outro ponto ressaltado por Ethel algumas vezes era a de tornar os usuários desses espaços co-responsáveis por eles, de maneira a auxiliar no planejamento da programação, na conservação das instalações e até mesmo, em alguns casos, na atuação nesses espaços. Ethel reforçava a importância da participação de um especialista, o recreador, nesse processo, não somente para a fase de execução dos programas, mas principalmente para a fase de planejamento, atuando de forma contínua.

Alguns programas implementados pelo setor público exemplificam as medidas recomendadas pelos autores. Por exemplo, os Parques de Jogos eram instituições extra-escolares implantadas na cidade de São Paulo (MIRANDA, 1941, p. 10), os quais eram constituídos pelos Parques Infantis, que funcionavam no período diurno para crianças de 3 a 12 anos, e pelos Clubes de Menores Operários, que funcionavam no período noturno para adolescentes de 13 a 21 anos, em ambos os casos, apenas para o público do sexo masculino. Enquanto os Parques Infantis possuíam uma infraestrutura adequada às crianças, os Parques de Jogos consistiam em instalações complementares para atender também adultos (pistas de corrida, locais para jogos atléticos e esportivos, piscinas, campo de futebol, quadras de basquete). Os Clubes de Menores Operários, por sua vez, era a parte do programa destinada a dar seguimento à formação iniciada nos Parques Infantis e estendendo, portanto, a faixa etária atendida pelo serviço público, com funcionamento nos espaços dos próprios Parques Infantis, mas no período noturno.

Esses projetos foram implantados majoritariamente em bairros de densa população proletária e era a esse público, em especial aos seus filhos, que se destinavam, uma vez que seguiriam as mesmas profissões futuramente (MIRANDA, 1941, p. 20). Chefe da Divisão de Educação e Recreio, órgão responsável pelo projeto, Nicanor Miranda aponta a

importância do programa devido à implementação de ações estritamente sociais, ou seja, para além da mera construção de infraestrutura, destacando-se pela execução de atividades contínuas (MIRANDA, 1938a, p. 8), que permitiam atividades ao ar livre e em ambientes saudáveis:

> (...) as praças de jogos para crianças, organizadas, como meios de preservação social e educação sanitária, têm contribuido eficazmente em toda a parte, para a educação higiênica e social das crianças, proporcionando-lhes oportunidades e meios de recreação ao ar livre, estreitando o convívio de crianças de todas as classes sociais (MIRANDA, 1938b, p. 80).

> (...) que os parques de recreio e de jogos inspirados nesse ideal de promover o bem-estar da infância que se desenvolve frequentemente em más condições higiênicas e morais, constituem sobretudo em bairros pobres, um meio poderoso de derivar as crianças de focos de maus hábitos, vícios e criminalidade para ambientes saudaveis e atraentes, reservados aos seus divertimentos e exercícios, sob o controle dos poderes públicos (MIRANDA, 1938b, p. 80).

Nicanor Miranda defendia que essa política de parques era recomendada por profissionais de diversas áreas do conhecimento (sociólogos, médicos, educadores) e se baseava em experiências exitosas de importantes países (MIRANDA, 1938a, p. 8). Especialmente nos Estados Unidos, os parques de jogos foram importantes alavancas para a difusão da cultura física em dimensões nacionais, tendo em vista que

> Em visando a criança, os parques de jogos preparam o adolescente e perenizam no adulto a prática do exercício físico, pela formação de hábitos salutares e conhecimento experimental de seus mediatos e imediatos benefícios. Na hora atual, a educação física se reveste de um caráter bem mais amplo. Não serve apenas para a obtenção e manutenção de saúde física, moral e mental mas apronta o homem para enfrentar as contingências da vida em um mundo quase totalmente insanizado pela ambição desmedida de alguns e pelo egoísmo feroz de muitos (MIRANDA, 1941, p. 14).

Os Parques Infantis, especificamente, "vieram a ser aquilo que idealizamos num conceito nosso: logradouros publicos onde, pela recreação e pelo jogo organizado, se procura educar a criança, ministrando-lhe simultâneamente toda a assistência necessária" (MIRANDA, 1938a, p. 19). Os Parques Infantis foram erigidos sobre uma tríplice finalidade: assistir, educar e recrear, "de acôrdo com as necessidades reais da criança" (MIRANDA, 1938a, p. 19). Tratava-se de assistência médica, dentária e alimentar, fatores essenciais para o desenvolvimento das atividades físicas, bem como de uma educação que visasse ao desenvolvimento físico, intelectual e social. Portanto, os Parques Infantis tinham função de assistência social e de educação popular, não sendo possível "separar a sua missão daquele que lhes cabe como elemento formador de um Estado que deve ser, pelo nosso julgar, essencialmente democrático" (MIRANDA, 1938a, p. 25).

Com relação aos Clubes de Menores Operários, Miranda afirmava que se tratava de um projeto desenvolvido segundo as exigências de um contexto urbano e industrial, de maneira experimentalista e "autônoma", a partir da aprendizagem cotidiana. Eram atendidos adolescentes, de 12 a 21 anos, originários das experiências dos Parques Infantis. Os Clubes dos Menores Operários foram retratados em um livro de fotografias elaborado e organizado sob direção de Nicanor Miranda, aonde consta imagens das atividades realizadas, o perfil de seus beneficiários e o cotidiano da instituição. Acreditava-se que a assistência, a educação e a recreação, por meio de jogos e esportes, constituiriam os instrumentos para formar a personalidade do futuro operário. Nesses espaços eram desenvolvidas práticas de educação física e recreação, nas quais eram praticadas as mais variadas modalidades: futebol, bola ao cesto, voleibol, pugilismo, lutas, esgrima, corridas, arremessos de dardos, disco, peso, saltos de altura e extensão (MIRANDA, 1938b, p. 82), bem como atividades recreativas, como festivais, acampamentos, excursões e viagens (MIRANDA, 1938b, p. 83).

> Porquê os "Clubes de Menores Operários" não visam tão somente, como julgam muitos, a educação física da juventude trabalhadora de São Paulo. A sua finalidade é mais precípua, mais ampla, mais universal. Eles visam criar uma personalidade vigorosa no adolescente operário, uma personalidade cuja expressão seja originada da prática dos jogos, dos esportes e do cultivo de certas formas de arte. É seu objetivo, ainda, o aumento da capacidade e milhoria do trabalhador profissional, a educação higiênica, o aperfeiçoamento da vida mental do adolescente, a formação de habitos morais e a elevação da consciência cívica dos moços (MIRANDA, 1938b, p. 84).

Sobre o Serviço de Recreação Operária (SRO), programa federal instituído em 1943[32], que teve Arnaldo Süssekind como um de seus principais idealizadores e diretores, podemos dizer que se tratava de um órgão criado com finalidade de prestar assistência e de centralizar a coordenação e a execução de atividades culturais e esportivas oferecidas aos trabalhadores sindicalizados e suas famílias, funcionando por meio da aplicação do imposto sindical recolhido (SUSSEKIND, 1950, p. 566). Arnaldo Süssekind valorizava o fato de que o SRO seguia prontamente as recomendações da Organização Internacional do Trabalho. Compunham o SRO três seções: a Divisão de Cultura, que oferecia serviço de biblioteca e educação para adultos, de cinema, de teatro, de música e de discoteca, além assistência social; a Divisão de Educação Física (ou de Atividades Físicas) e escotismo, que desenvolvia atividades de ginástica e esporte, de biologia e escotismo, de excursões e férias, bem como de assistência médica; e a Divisão Administrativa, com funções burocráticas e estatísticas (SUSSEKIND, 1950, p. 566-567/570). Paralelamente a essas atividades contínuas previstas

[32] Mesmo ano da promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

desde sua constituição, Arnaldo Süssekind comenta a instauração de cursos de alfabetização e de conhecimentos gerais dentro do SRO, com vistas ao fomento de uma educação popular, "objetivando elevar o nível cultural dos trabalhadores" (SÜSSEKIND, 1950, p. 572-573). Em termos gerais, os objetivos do programa visavam atingir, por meio da educação e da recreação, a "elevação do nível moral e da eficiência técnica do operário, incrementando-lhe o cultivo de virtudes cada vez mais nobres, o que redundará no benefício de cada trabalhador e no da própria coletividade" (SÜSSEKIND, 1950, p. 573).

Os elementos constitutivos do lazer: educação e corporeidade

Com fundamento nas leituras dos materiais publicadas por Arnaldo Süssekind, Ethel Bauzer Medeiros e Nicanor Miranda, pudemos identificar, portanto, que o conceito de lazer se calcava sobre as categorias de educação e corporeidade. Por sua vez, duas oposições dicotômicas conformavam as noções de educação e corporeidade: corpo x espírito e indivíduo x sociedade, sendo possível, inclusive traçar paralelos entre os dois pares. Ou seja, a dualidade entre esses polos da integralidade humana e social, que poderia ser representada por diversos outros pares opositores que também derivados dessa dicotomia, apareceu em todo o momento nos textos sobre lazer, tanto no que se referia à educação, quanto à corporeidade.

Em primeiro lugar, como já exposto anteriormente, a educação era o fundamento que deveria guiar as atividades recreativas do trabalhador. Arnaldo Süssekind sugeria a aplicação de ações diversificadas, que desenvolvessem os aspectos físicos, culturais e políticos do trabalhador a fim de proporcionar uma formação completa do indivíduo. Nesse sentido, a recreação se torna central dentro da organização racional do lazer devido ao seu aspecto educacional intrínseco, composta por práticas adequadas e socialmente aceitas.

Süssekind aponta a dupla aplicação a que deveria servir a educação para a formação do trabalhador: ao espírito e ao corpo. O aprimoramento conjunto do espírito e do corpo está relacionado à ideia de que "(...) o físico serve de base ao mental e este último não deve ser desenvolvido em prejuizo do primeiro" (MIRANDA, 1938a, p. 13). O desenvolvimento proporcionado deveria ter em vista, então, as "imperiosas necessidades físicas e psíquicas do indivíduo considerado em si, e sociais, considerado em grupo" (SÜSSEKIND, 1952, p. 84), ou seja, promover o desenvolvimento individual e, consequentemente, o social.

> Com a universalização do direito do trabalhador aos repousos diários, semanais e anuais, um problema novo foi posto em foco: qual o melhor modo de se preencher as horas de lazer do trabalhador, de forma a se conseguir melhormente a restauração do equilíbrio biológico e integrá-lo, cada vez mais, na comunidade de que é parte. Dois objetivos foram então fixados como possíveis de serem alcançados na solução do problema: educação e recreação. Verificou-se a importância que poderia advir para o trabalhador se, através da recreação bem dirigida e da educação do espírito e do corpo, conseguisse maior adaptação social ao seu grupo, elevando-lhe o nível de vida, desenvolvendo-lhe o cabedal de conhecimentos, dando-lhes maior conforto espiritual, preparando-o para o trabalho, enrijecendo-lhe o corpo, predispondo-o à alegria sã e criando-lhe novos hábitos morais (1952, p. 79-80).

Os autores apontam, para além de sua finalidade social, a importância do desenvolvimento das diversas vertentes da personalidade do operário corresponde à necessidade de trata-lo como "um ser social que deve, igualmente, participar de tôdas as atividades que configuram a vida em sociedade" (SÜSSEKIND, 1950, p. 94-95). Nicanor Miranda acrescenta a essa educação individual, uma "(...) educação da solidariedade social, da cooperação, e da fraternidade" (MIRANDA, 1938b, p. 83), visando a coesão social.

> Ademais, a recreação do trabalhador desempenha ainda relevante papel na sua educação social, ensejando a criação de hábitos culturais, artísticos e desportivos necessários à boa formação moral, espiritual e física do homem, concorrendo decisivamente, pela fôrça educativa dêsses bons hábitos e costumes, para que, nas comunidades de trabalho e nos lares operários, saiba e possa o trabalhador viver com dignidade (SÜSSEKIND, 1950, p. 94-95).

Dentre as práticas educacionais recomendadas para exercer essa dupla formação do indivíduo, corporal e intelectual, os lazeres culturais (proporcionados pela leitura e pelas artes populares, como música, teatro, cinema, rádio) eram considerados de importância central nos programas implantados, devido ao fato de serem um "meio de recreação, de eliminação da fadiga e de educação popular" (SÜSSEKIND, 1950, p. 575).

Considerando os tipos de atividades e as metodologias recomendadas pelos autores, pudemos notar uma intensa aproximação entre o pensamento do lazer e os princípios educacionais da Escola Nova. A noção de recreação estava na intersecção entre os dois discursos, tendo em vista que o movimento escolanovista se baseava em proposições de atividades interessadas, na mobilidade dos alunos e no prazer durante o processo de aprendizagem, de maneira que as práticas recreativas se encontravam de acordo com esse projeto educacional. Isso significava, que "dentro da recreação a disciplina deverá estar fundamentalmente baseada no interesse, isto é, nas necessidades físicas, psíquicas e sociais do indivíduo" (SÜSSEKIND, 1952, p. 93-94). Süssekind expõe abertamente essa proximidade de ideias:

> A escola nova consultando o interesse do aluno, pode obter a sua disciplina por outra forma; o aluno não precisa estar imóvel, levanta-se livremente para ir buscar o de

> que precisa; as carteiras não são fixas como na escola tradicional, pois foram substituídas por mesas e cadeiras. O interesse é a base da disciplina na escola nova. A escola ativa é uma oficina e cada aluno um artífice. E na oficina há disciplina sem haver imobilidade (...). Suscitar o interesse é o problema sobre o qual repousa toda e qualquer atividade escolar (SÜSSEKIND, 1952, p. 93).

Miranda também corroborava com a importância da finalidade educacional do lazer, ao apontar as limitações da escola formal e prescrever a necessidade de um sistema complementar a ela:

> A escola não é pois, o sistema ideal de cultura infantil. Um outro sistema, não diremos substituí-la, mas completa-la. Um sistema que tome a criança como ela é, e a nossa complexa civilização como ela é, harmonizando os dois fatos de uma maneira científica e ao mesmo tempo humana (MIRANDA, 1938a, p. 13).

Nicanor Miranda sintetiza os princípios que deveriam orientar a educação proporcionada nos tempos de lazer, no contexto da recreação:

> Prover os meios necessários para que os homens das novas gerações sejam dotados de aptidões para exercer funções vivas na coletividade; estimular a formação de uma consciência nacional; lutar pela realização dos ideais de uma verdadeira solidariedade humana; ter sempre presente ao espírito a obediência a principios racionaveis de justiça social; êsses são os objetivos mediatos de uma educação popular que vise a supremacia da verdade e da liberdade! (MIRANDA, 1938a, p. 25).

Concomitantemente à centralidade que a educação assumia no contexto do lazer está a noção de corporeidade. A corporeidade aqui apresentada corresponderia à integralidade do corpo, tanto em seu aspecto material, enquanto unidade fisiológica, biologizada, agregando também o elemento central de valorização da saúde, quanto em sua dimensão psicológica e cultura, como instrumento por meio do qual se desempenha as atividades concernentes às práticas recreativas (lúdicas, esportivas, artísticas).

É recomendação unânime entre os autores que o homem deveria cuidar da saúde para enfrentar as adversidades da vida moderna. Nesse sentido, o seguinte trecho de Arnaldo Süssekind exemplificava claramente quais seriam as consequências nefastas para o organismo individual, mas também para o corpo social, decorrentes do excesso de trabalho e da ausência de tempo livre:

> Cumpre recordar, finalmente, como bem o demonstrou Palacios, que a degeneração orgânica produzida pela fadiga, além de gerar no operário um estado de inferioridade física e psíquica, o predispõe fortemente para adquirir a tuberculose e outras enfermidades infecciosas; o conduz ao alcoolismo; embrutece sua inteligência; favorece o acidente; causa a loucura; antecipa a invalidez e a velhice; aumenta o índice de mortalidade. E porque essa miséria orgânica se transmite a prole, deteriorando a raça, é óbvio que, em última análise, a fadiga germina a coletividade e enfraquece a Nação (SÜSSEKIND, 1950, p. 93).

Devido aos riscos eminentes à saúde do trabalhador, era atribuído aos exercícios físicos papel tão fundamental para a sociedade moderna. Pelo progressivo aumento do automatismo e sedentarismo da vida cotidiana, motivado pela presença das máquinas e responsável por uma maior inação e atrofia dos músculos, a cultura física passou a ter delineamentos inéditos na sociedade moderna. Essa relação paradoxal entre o homem e a máquina, apontada no trecho abaixo, compõe um pensamento generalizado entre os autores, que enxergam, por um lado, o grande desenvolvimento técnico e intelectual que levou à criação das máquinas, em detrimento do deterioramento físico, resultante em grande medida de sua brilhante invenção:

> Êste é o grande paradoxo da civilização contemporânea. A máquina é a última etapa da cultura material do homem. Trouxe conquistas definitivas à sêde de progresso e melhoria humanas. Mas, de outro lado, acarretou desajustamento tremendos, individuais e coletivos, físicos e psíquicos. É um assunto que preocupa hoje a higiêne física ou mental; o homem não se adaptou de todo ainda à civilização mecânica que êle mesmo criou (SÜSSEKIND, 1950, p. 576).

A noção de saúde aqui defendida estava intrinsecamente vinculada ao aperfeiçoamento muscular e físico, em harmonia com o desenvolvimento mental. Era a harmonia entre os dois pólos do organismo que conduziriam ao bem-estar, à felicidade e à satisfação pessoal e, consequentemente, traria simultaneamente incalculáveis benefícios à coletividade (SÜSSEKIND, 1950, p. 575-576). Contudo, o equilíbrio tão almejado teria sido desregulado pelo trabalho moderno, cabendo ao tempo de lazer restituí-lo. Nesse sentido, a função laboral exercida no cotidiano deveria ser levada em consideração no momento de selecionar as atividades mais apropriadas para cada indivíduo. Süssekind, por exemplo, dava o exemplo de profissionais liberais, que se concentravam em trabalhos mentais/cerebrais, ou nos operários fabris, que seguiam uma rotina de atividades automatizadas, repetidas e monótonas, para indicar que a compensação do sedentarismo e da inação diária dos músculos nessas funções, seria realizada mediante atividades voltadas para a parte física, com vistas a recuperar a atrofia o desgaste fisiológico e propiciar o descanso dos nervos. Nesses casos, portanto:

> Faz-se mister, por tais motivos, que esses trabalhadores se dediquem, em seus momentos de folga, a atividades que solicitem o funcionamento dos órgãos e dos músculos, que os obriguem aos exercícios respiratórios, que beneficiem a circulação, estimulem a eliminação das toxinas, etc. (SÜSSEKIND, 1950, p. 575-576).

Logo, no sentido contrário, as atividades culturais seriam indicadas àqueles que "trabalham em serviços que extenuam os músculos e não exigem o emprego das funções cerebrais" (SÜSSEKIND, 1950, p. 555-556). Por todo o exposto acima, os autores

recomendavam que o mero repouso inativo era apenas parcialmente eficiente para alcançar o reequilíbrio das funções mentais e fisiológicas, devendo ser complementado com atividades físicas ou culturais, conforme as exigências compensatórias das funções cotidianas de cada um, os interesses e habilidades pessoais e os biótipos individuais (SÜSSEKIND, 1950, p. 577).

Para Süssekind, portanto, a harmonia entre o corpo e o espírito do ser humano estaria determinada pelo equilíbrio entre "trabalho, recreação e repouso – eis a fórmula ideal para a existência feliz do homem que produz" (SÜSSEKIND, 1950, p. 555-556). Assim, "à recreação cientìficamente utilizada cabe restaurar o equilíbrio biológico entre o espírito e o corpo" (SÜSSEKIND, 1950, p. 555-556).

Atividade gímnica x atividade lúdica: a intersecção entre educação física e lazer.

O nome desta seção remete ao texto *Atividade gímnica e atividade lúdica*, de Nicanor Miranda, que trabalha o tema da educação física e a sua relação com o lazer e a recreação. A presença da educação física nos espaços e nos tempos de lazer também é tratada pelos outros autores e as considerações desenvolvidas a partir de agora sintetizam bem as aproximações e afinidades entre lazer e educação física.

Nicanor Miranda define que "a educação física trata da organização e administração das atividades globais do corpo ou então, como costumam também chamar-se, atividades dos grandes músculos" (MIRANDA, 1962, p. 27), cujas técnicas utilizadas para esse fim são compostas pelas atividades gímnicas e as atividades lúdicas. Nesse texto, o autor discute a importância e o papel que cada uma dessas técnicas desempenhou para o desenvolvimento da educação física (MIRANDA, 1941, p. 259).

Para começar, é importante compreender que, para Miranda, as atividades gímnicas consistiriam em exercícios próprios para a população adulta, "que a pratica consciente e voluntàriamente visando um benefício higiênico" (MIRANDA, 1941, p. 274), ou seja, a saúde; também chamada apenas de ginástica ou de exercício analítico, essa metodologia seria responsável pelo aprimoramento estritamente físico, sem despertar o interesse da vontade. As atividades lúdicas, por sua vez, corresponderiam aos jogos e esportes, que seriam capazes de desenvolver, para além da parte física e da saúde do organismo, também os aspectos mentais, morais e emocionais, bem como de questões relativas ao bom convívio com a coletividade na qual o indivíduo estaria envolvido. Devido a

isso, seriam mais completas e valiosas que a atividade gímnica (MIRANDA, 1941, p. 275). Arnaldo Süssekind não utiliza a mesma nomenclatura de Miranda, mas faz uma distinção análoga entre as atividades físicas analíticas e as atividades físicas sintéticas. As primeiras seriam conformadas pelos diferentes tipos de ginásticas, destinadas para compensação física ou correção de pequenos desvios do organismo, mas também utilizadas para desenvolver a musculatura; enquanto que as segundas consistiriam em aplicações, contestes, jogos, brinquedos cantados, acrobacias, esportes, danças, etc., que trabalhando menos a musculatura, seriam capazes de "ativar as grandes funções" do organismo, aprimorando a aptidão e a resistência física e a coordenação do sistema neuromuscular (SÜSSEKIND, 1952, p. 89). As atividades sintéticas se destacariam pela grande capacidade de tratar de forma mais completa a formação educacional e orgânica dos indivíduos, tendo em vista que, "enquanto os exercícios analíticos proporcionam quase exclusivamente o desenvolvimento corporal, os desportos possibilitam o treinamento orgânico, isto é, a adaptação do organismo a grandes esforços" (SÜSSEKIND, 1952, p. 89).

Em consonância ao que foi trabalhado no capítulo anterior, Nicanor Miranda também identifica uma disputa entre os posicionamentos a favor das atividades lúdicas e das atividades gímnicas em busca de uma hegemonia dentro da educação física moderna. O autor reconhece as grandes transformações pelas quais passou a educação física no período moderno, diagnosticando que a ginástica, composta por movimentos normatizados e artificiais, oriundos especialmente das escolas alemãs e nórdicas, foi progressivamente perdendo a predominância a partir da ascenção dos esportes. Nesse sentido, Miranda assegura que "a educação física atual para o adolescente e para o adulto é visceralmente esportiva, reservando-se para a ginástica exclusivamente a função terapêutica, corretiva ou ortopédica" (MIRANDA, 1941, p. 273-274). Contudo, o autor também reconhecia que os esportes, os jogos e a ginástica compunham conjuntamente as técnicas que conformavam a educação física naquela época. Seguindo o mesmo raciocínio de parte dos autores da educação física, apesar de serem metodologias direcionadas para finalidades diferentes, eram complementares entre si (MIRANDA, 1941, p. 284), havendo ainda espaço para educação sobre higiene e saúde. Por exemplo, enquanto os jogos faziam parte de uma técnica da educação física infantil ou escolar, o esporte seria seu equivalente destinado ao público adolescente e adulto. Para além dos jogos, do esporte e da ginástica, Nicanor Miranda acrescenta à concepção moderna de educação física as seguintes aplicações para a população atendida:

> A educação física moderna no seu novo e amplo conceito norte-americano e não no conceito acanhado e estreito de algumas escolas européias, contém, envolve e

> subentende assistência médica, exames periódicos de saúde, clínicas de nutrição, regimes diéticos, serviço social e pesquisas científicas relativas ao educando, sua família e respectiva condições mesológicas. Todos os trabalhos nos Parques Infantís de S. Paulo visam realizar aquêles ideais modernos de educação que alguns cientistas contemporâneos resumem em saúde, beleza, bondade e sabedoria, ou vitalidade, coragem, sensibilidade e inteligência, fórmulas ambas que no fundo se encontram (MIRANDA, 1941, p. 21).

Para Miranda, nos tempos modernos, a educação física passou a extrapolar a sua circunscrição estritamente física para influenciar o social e o moral, como importante ferramenta produtora de "virtudes cívicas". Para o autor, as metodologias utilizadas pela educação física, especialmente os jogos e os esportes, favoreceriam a educação integral do indivíduo, abrangendo os aspectos morais, físicos e, consequentemente, sociais. Isso aconteceria porque suas práticas favorecem atividades interessadas, estimulando os impulsos naturais e os valores caros à sociedade (solidariedade, coragem, higiene, justiça, espírito de grupo, disciplina, autoridade, respeito às regras, etc.): "e isto é educação cívica no melhor sentido da expressão" (SÜSSEKIND, 1950, p. 577-578).

Como também trabalhamos no capítulo anterior, a educação física ainda oscilava entre uma concepção mais ampla, que englobava sua função difusora de hábitos higiênicos, e outra mais restrita, limitida à função de promover a atividade física. Contudo, os escritos dos autores estudados demonstram que paulatinamente a finalidade higiênica passa a ser o objetivo secundário, em favor ascensão do esporte e do seu potencial educacional para formação física e do caráter: "e eis novamente a educação física e o esporte suprindo as falhas da educação geral, no que toca à formação de cidadãos e à educação do caráter" (MIRANDA, 1962, p. 28). A crescente hegemonia do esporte dentro da educação física, do qual Miranda é partidário, se dá, portanto, devido à sua grande efetividade como instrumento da educação integral, capaz de "dotar o indivíduo de uma cultura harmônica e aplicada mètodologicamente às faculdades naturais do homem (...). Robustecer o corpo, enriquecer o espírito, formar o caráter" (MIRANDA, 1962, p. 19).

Citando o exemplo dos Estados Unidos, Nicanor Miranda aponta o desenvolvimento paralelo da educação física e do lazer: "Deve-se a vários fatores o espantoso desenvolvimento da educação física e suas técnicas, a ginástica, os jogos, os esportes, e da recreação, nos Estados Unidos" (MIRANDA, 1941, p. 291). Para além disso, Miranda coloca que "esporte é recreação" e "recreação é educação"; dessa maneira: "o esporte, a recreação e a educação formam um triângulo isósceles. O esporte e a recreação situam-se nos lados iguais. A educação na base" (MIRANDA, 1962, p. 10). O autor ainda afima que a conexão entre esporte, recreação e educação era recente, iniciado apenas com a "utilização dos lazeres na

sociedade contemporânea" (MIRANDA, 1962, p. 10) e faz um diagnóstico das "relações íntimas e profundas" entre a recreação e a educação física (MIRANDA, 1941, p. 299). Todos esses excertos assinalam a aproximação entre educação física e lazer, por intermédio da recreação. Essa intersecção entre as áreas também é vislumbrada por Arnaldo Süssekind quando reconhece a possibilidade de utilização das atividades físicas pela recreação (SÜSSEKIND, 1952, p. 84). Isto posto, uma das ligações entre a educação física e o lazer identificada pelos autores de dava pelo aspecto recreativo que se recomenda para as atividades físicas, quase como uma finalidade metodológica, tendo em vista que o exercício "que ele gosta é sempre o mais indicado! Isso significa que a educação física deve ser atraente, recreativa, obediente às prescrições da recreação" (MIRANDA, 1962, p. 21). Nesse sentido, os princípios do lazer também influenciaram a prática da educação física. Resumidamente, podemos compreender que "as técnicas da educação física, a ginástica, os jogos e os esportes, estão ìntimamente ligados à recreação e aos lazeres das massas" (MIRANDA, 1941, p. 304). Em suma, é da seguinte maneira que a educação física aparece nos textos sobre lazer:

> "Integrada na recreação, assume a educação física um novo sentido, mais amplo, mais agradável, mais positivo, contribuindo para tornar o povo mais feliz. Na recreação de natureza física, o agente não se preocupa apenas em satisfazer às necessidades puramente físicas, contemplando também as de ordem psíquica e social. Os jogos e os desportos, devidamente orientados, estimulam e desenvolvem o espírito de cooperação e ajustam o indivíduo aos padrões de cultura" (SÜSSEKIND, 1952, p. 91).

Contudo, essa não é uma via de mão única, tendo em vista que, ao mesmo tempo em que a recreação se valia de atividades próprias da educação física, esta igualmente se apropriou de atividades corporais e artísticas próprias da recreação e por ela foi influenciada. É o que indica Miranda no seguinte trecho:

> A tendência para ligar certas formas de arte aos jogos e aos esportes imprimiu nova orientação à educação física. Não foi mais possível, desde então, separá-la da aprendizagem e do cultivo da música, da dança, da cultura, da pintura, coexistindo estas duas últimas sob modalidades de trabalho manual, na recreação da criança, do adolescente e até mesmo do adulto. Integrada na [re]creação, a educação física adquire um novo sentido. É mais ampla, abrange um maior campo de ação (...). A formação harmônica do homem não se apresenta mais como uma realização individualista mas passa a constituir processo tipicamente social. Deixa de ser mera cultura pessoal para valer como patrimônio coletivo (MIRANDA, 1941, p. 301).

Assim, a recreação e educação física causaram influência mútua. A recreação era o aspecto do lazer por meio do qual a educação física e o lazer se encontraram no plano da prática. Apesar dessa convergência mútua e de possuir atividades e regiões de atuação que se confundiam, a educação física e o lazer eram inegavelmente áreas distintas e autônomas. O exposto acima demonstra que a educação física e o lazer/recreação não apresentavam linhas

divisórias claramente delimitadas, ao contrário, os discursos das duas áreas constantemente se embaralhavam, colaboravam entre si e se influenciavam mutuamente.

***

A partir da análise dos materiais selecionados, tanto sobre educação física, quanto sobre lazer, foi possível perceber dois elementos semelhantes que conformavam e orientavam seus respectivos discursos e práticas no período histórico delimitado, bem como notar duas finalidades comuns. Esses elementos compatíveis podem nos indicar as afinidades eletivas entre os estudos do lazer e o campo da educação física no Brasil. São eles: as categorias de educação (principalmente a educação formal no caso da educação física e especialmente a informal no caso do lazer) e de corporeidade, sempre perpassadas e orientadas para uma dupla função, quais sejam o controle (da ordem do social) e a formação para o trabalho (de ordem econômica). Essas foram as afinidades eletivas que pudemos identificar entre os discursos do lazer e da educação física na primeira metade do século XX no Brasil. Em outras palavras, são as noções de educação e de corporeidade, a partir da ideia de controle social e de formação para o trabalho, que estabeleceram a ponte entre o lazer e a educação física.

Com relação à categoria educação, podemos identificar afinidades entre as áreas no que corresponde a uma proposta pedagógica, voltada para o desenvolvimento simultâneo do "corpo" e do "espírito". Enquanto que, no que corresponde à categoria da corporeidade, as afinidades são perceptíveis na imposição de uma nova disciplina corporal higiênica, por meio do cuidado do corpo para a preservação da saúde física e mental, com vistas à formação de um organismo saudável, forte e reprodutivo. Essas categorias se encontravam emaranhadas no terreno no discurso. Isso significa que não é possível pensar esses elementos de maneira estanque, como se cada um representasse ou fosse responsável pelo desenvolvimento exclusivamente de determinado aspecto. Ao contrário, eles se misturavam e se confundiam. Um servia para legitimar o outro e todos se referenciam mutuamente; ou seja, se sustentavam reciprocamente.

Paralelamente, as afinidades entre educação física e lazer também se deu com relação às metodologias e às práticas propostas. Nesse sentido, as práticas mais diversificadas defendidas pelos entusiastas do lazer (culturais e artísticas) influenciaram os pensamentos da educação física, assim como o conhecimento da educação física sobre os exercícios físicos (ginástica e esporte) também influenciaram o lazer. Assim, alguns aspectos que aproximavam o lazer da educação física podem ser identificados a partir dos materiais escritos sobre os

programas de lazer, como os Parques de Jogos, os Parques Infantis, os Clubes de Menores Operários e o Serviço de Recreação Operária. Projetos como esses são citados como exemplo tanto pelos autores do lazer, quanto da educação física e evidenciam como os espaços de execução das duas áreas se emaranhavam. De maneira complementar, a educação física estava prioritariamente vinculada às instituições escolares, enquanto o lazer se ocupava dos espaços institucionais fora do âmbito escolar.

Por fim, podemos notar também semelhanças entre os princípios que orientavam as atividades do lazer e da educação física, como a racionalidade e a cientificidade dos métodos, o trabalho da força, da resistência e da saúde do organismo, o respeito pela ordem e pela autoridade, o estímulo da obediência e da disiciplina, bem como a valorização da nacionalidade e do espírito de grupo.

A partir das análises realizadas até aqui, podemos inferir conclusivamente algumas afinidades entre a educação física e o lazer: a convergência a partir das categorias de corporeidade e educação, ambas direcionadas para o controle social e a formação para o trabalho; bem como a intersecção dos discursos da educação física e do lazer pela recreação e a sua influência no projeto proposto pelas duas áreas.

CAPÍTULO 04 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo proposto na introdução dessa pesquisa, pretendemos, por fim, sistematizar as conclusões alcançadas e propor novas reflexões para dar continuidade à investigação. Primeiramente, constatamos que foi possível identificar elementos que corroborassem com a proposição inicial de que haveria afinidades eletivas entre os estudos do lazer e o campo da educação física na primeira metade do século XX no Brasil. Em um segundo momento, inferimos que as convergências entre os dois fenômenos foram suficientes para indicar a aproximação e, posteriormente, a consolidação dos estudos do lazer na área da educação física no país.

Faz-se necessário, portanto, recuperar resumidamente os indícios que conduziram às conclusões acima. O primeiro elemento que aponta para as afinidades eletivas entre o campo da educação física e os incipientes estudos do lazer é a presença em ambos de duas categorias chaves para a compreensão das duas áreas: educação e corporeidade, orientadas para finalidades comuns de controle social e de formação para o trabalho. A dualidade entre corpo e espírito aparece em todo o momento nos pensamentos da educação física e do lazer e tanto os parâmentros da educação quanto da corporeidade são intrinsecamente conformados pela relação entre eles, sendo quase que impossível tomá-los em separado. Na prática, esses dois elementos estão tão imbricados que é difícil dissociá-los.

Em termos das propostas de atuação prática apresentadas pelos discursos das duas áreas, algumas noções similares (emprestadas entre si, inclusive) e áreas convergentes de atuação (por exemplos, os Parques Infantis, os Parques de Jogos, os Clubes de Menores Operários, o Serviço de Recreação Operária, bem como os clubes e as associações atléticas privadas) mostram espaços e tempos em que a educação física e o lazer conviviam, se misturavam e se influenciavam reciprocamente.

Desde que se pode perceber historicamente seu surgimento como fenômeno moderno, o lazer esteve intrinsecamente relacionado ao trabalho. A relação entre lazer e trabalho perpassava, em grande medida, a dimensão do tempo, ou seja, assentava-se sobre a ideia de que a cada um correspondia diferentes parcelas da divisão social do tempo cotidiano. Nesse sentido, o lazer foi uma das esferas em que se pretendeu controlar, por meio da normatização e da regulação, o tempo de não-trabalho.

Por essa intensa vinculação explicitada acima, sugerimos uma possível hipótese sobre o percurso dos estudos do lazer: enquanto, em um primeiro momento, a noção de lazer ou tempo livre (terminologia até mais utilizada anteriormente) se centrava primordialmente no quesito "tempo", ou seja, a temporalidade era o elemento fundamental em sua definição, o lazer associava-se principalmente à esfera do trabalho. A aproximação do lazer com o campo do trabalho podia ser notada pelas reivindicações por redução das jornadas de trabalho e por maior acesso ao direito ao lazer dos movimentos operários, bem como pela ingerência de organizações da área do trabalho nas prescrições sobre lazer (como a atuante influência da Organização Internacional do Trabalho), entre outros tantos exemplos. Contudo, quando o tempo de lazer passou a ser uma preocupação e uma oportunidade para o desenvolvimento de atividades recreativas destinadas especialmente às camadas trabalhadoras da população, ela passa a se aproximar da educação física. Quando noção de recreação, com forte viés de normatização, regulação e, obviamente, de controle, entra em cena nos estudos do lazer, as relações são reestabelecidas. Podemos indicar o afastamento do lazer em relação ao trabalho simultaneamente a uma aproximação com a educação física à medida em que teve o seu aspecto de tempo perdendo a primazia em lugar da relevância da atividade organizada, isto é, da recreação. O conceito de recreação traz relevância para as práticas, para as atividades executadas, em detrimento da centralidade do elemento tempo.

Portanto, a partir da aproximação do lazer com a educação física, seguindo o conceito de afinidades eletivas que conduziram a convergências e pontos de intersecção entre as duas áreas, podemos compreender que numa lógica de interação, uma área se tornou interessante e fez sentido para outra. O fato do lazer estar relacionado à organização da recreação e do tempo livre do trabalhador, enquanto a educação física era uma proposta calcada predominantemente no ensino formal, mostra que os tempos e espaços em que cada uma atuou acabaram sendo complementares uma à outra. Em decorrência disso, os pensamentos e as práticas de cada esfera começaram a se cruzar e seguiram uma lógica de interação. Por fim, até mesmo os intelectuais, de um campo e de outro, começaram a dialogar ao perceber a confluência de ideias.

Contudo, devido ao seu aspecto multidisciplinar, a possibilidade de aproximação do lazer com outros campos que não a educação física era bastante factível. A partir daqui tratamos de considerações indutivas, tendo em vista que essas reflexões não fizeram parte do escopo da pesquisa. Entretanto, a prospecção de diferentes possibilidades de constituição para os estudos do lazer auxilia a compreensão sobre sua aproximação específica com a educação física. Se considerarmos alguns dos nomes mais relevantes que escreveram sobre lazer na

primeira metade do século XX (para além daqueles analisados nesse estudo) e suas respectivas áreas de formação ou atuação, teremos o seguinte balanço: Acácio Ferreira era sociólogo; Arnaldo Süssekind foi advogado especialista em trabalho; Ethel Bauzer Medeiros formou-se em pedagogia e educação física e fez pós-graduação em psicologia; Frederico Guilherme Gaelzer e Inezil Penna Marinho eram graduados em educação física; Nicanor Miranda estudou direito, filosofia e sociologia. Esse levantamento, mesmo superficial, já mostra a capacidade potencial do lazer em circular por diversas áreas do conhecimento.

A sociologia, por exemplo, poderia ser um terreno fértil para o desenvolvimento dos estudos do lazer, principalmente se levarmos em consideração que uma obra pioneira foi publicada em 1959 com um estudo sociológico sobre o lazer. Tratava-se do livro *O lazer operário*, de Acácio Ferreira, resultado do estudo empírico sobre os hábitos de lazer dos trabalhadores urbanos de Salvador. No entanto, a ausência de uma sociologia do lazer consolidada ou simplesmente a escassez de estudos sobre esse mesmo objeto, indicam que uma abordagem de viés sociológico rendeu poucos frutos para os estudos do lazer.

A partir das observações feita acima, podemos fazer aqui alguns questionamentos que pretendemos deixar para estudos futuros sobre o tema, principalmente em relação à ausência de uma sociologia do lazer no Brasil. Primeiramente, a aproximação dos intelectuais do lazer para com o campo da educação física pode ser explicada por um posicionamento político-ideológico conservador? Uma vez que esses autores estavam inseridos em uma lógica de valorização da produtividade econômica e da manutenção da ordem social, a área da educação física seria mais propícia para se desenvolver possibilidades de controle? É possível defender que a sociologia conformava na época uma área em que estavam colocados debates mais progressistas e, nesse sentido, essas discussões mais progressistas não estavam interessadas pelo tema do lazer? Para se responder a essas indagações, seria fundamental uma imersão sobre a sociologia na época, que nos permitiria compreender as seguintes questões sobre o campo: se e como a sociologia trabalhava o lazer (talvez mais associado aos temas culturais, ao folclore, à cultura popular ou à cultura de massa); mais ainda, se o termo lazer era utilizado; quais temas eram tratados e quais discussões estavam sendo travadas sobre essa matéria; quais seriam os autores que se aproximavam desse debate; etc. Seria um processo semelhante ao que realizamos no segundo capítulo dessa dissertação para compreender o campo da educação física.

Todavia, já é possível conjectuar de antemão que um motivo muito relevante para o alheamento da sociologia frente ao lazer estava relacionado à ideia de que este era um tema supérfluo para a sociedade, da ordem da superestrutura. Classificado como um assunto menor,

sem importância, não deveria demandar tanta atenção como outros temas considerados centrais (como, por exemplo, o trabalho). Ao que tudo indica, a sociologia se retirava da discussão sobre lazer e esse poderia ser um dos motivos pelos quais a educação física assumiu esse espaço de maneira protagonista. Entretando, o simples desinteresse da sociologia pelas questões do lazer pode não ser suficiente para sustentar a explicação da aproximação do lazer com a educação física. Mais do que isso, eram necessários elementos intrínsecos às duas áreas que estabelecessem a conexão entre elas; por isso a importância da utilização do conceito metodológico de afinidades eletivas.

Em decorrência das reflexões acima, concluímos que, apesar de reconhecer possíveis relações que poderiam ter sido estabelecidas entre os estudos do lazer e diferentes outras áreas do conhecimento (em especial a sociologia), a análise das obras, tanto da área do lazer, quanto do campo da educação física, indicou que existiam elementos que apresentavam afinidades eletivas entre os dois fenômenos na primeira metade do século XX, sugerindo um caminho que justificasse a aproximação e, posteriormente, a consolidação dos estudos do lazer na área da educação física no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L. *O lazer no Brasil: de Getúlio Vargas à globalização*. Phorte Editora. São Paulo, 2011.

AZEVEDO, F. Antinoüs. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 6, p. 13, 1936.

AZEVEDO, F. O papel do professor moderno de educação physica. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 15, 1937a.

AZEVEDO, F. O problema da Hygiene Social pela Educação Physica: medidas que o resolvem. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 8, 1937b.

AZEVEDO, F. A Escola Anglo-Americana: predominância esportiva. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 9, 1938a.

AZEVEDO, F. Educação Integral: Intellectual – Moral – Physica. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 9, 1938b.

AZEVEDO, F. Antinoüs – Padrão de Educação Integral: Physica, Moral e Intelectual. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 10-11 e 67, 1938c.

AZEVEDO, F. O preparo do corpo. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 63, p. 12, 1942.

AZEVEDO, F. Aforismos de Educação Física. *Educação Physica*, Rio de Janeiro, n. 73, p. 12, 1943.

AZEVEDO, F. *Da Educação Física: O que ela é, o que tem sido e o que deveria ser. Seguido de Antinoüs – Estudo de cultura atlética e A evolução do esporte no Brasil*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1960.

AZEVEDO, F. (et al.). *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BOURDIEU, P. *O campo científico*. In: Ortiz, Renato (org.). 1983. *Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39, p. 122-155.

BRÊTAS, A. *Nem só de pão vive o homem: criação e funcionamento do Serviço de Recreação Operária (1943-1945)*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010.

CARVALHO, M. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

DUMAZEDIER, J. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva: SESC, 2004b.

FEIX, E. *Lazer e cidade na Porto Alegre do início do século XX: a institucionalização da recreação pública*. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano.

GÓIS JÚNIOR, E.; MELO, V. A.; SOARES, A. J. G. *Para a construção da nação: debates brasileiros sobre educação do corpo na década de 1930*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 343-360, abr.-jun., 2015.

GÓIS JÚNIOR, E.; SOARES, C. L.; TERRA, V. D. S. *Corpo-máquina: diálogos entre discursos científicos e a ginástica*. Movimento, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 973-984, out./dez. de 2015.

GOMES, C. L. *Reflexões sobre os significados de recreação e de lazer no Brasil e emergência de estudos sobre o assunto (1926-1964)*. Conexões (UNICAMP), v. 1, p. 1-14, 2003a.

GOMES, C. L. *Significados de recreação e lazer no Brasil: Reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964).* Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2003b.

GOMES, C. L. (org.). Dicionário crítico do lazer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAFARGUE, P. *O direito à preguiça*. São Paulo: Hucitec/UNESP, 2000.

LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. Campinas, SP: Papirus, 1986.

LIMA, J. F. Ethel Bauzer Medeiros: trajetória no campo da recreação e do lazer. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, 2009.

LÖWY, M. *Redenção e Utopia: o judaísmo libertário na Europa Central (um estudo de afinidade eletiva)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LÖWY, M. *Sobre o conceito de "afinidade eletiva" em Max Weber*. Plural, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 17.2, 2011, pp. 129-142.

MARCASSA, L. A invenção do lazer: educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888 – 1935). Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiânia, Faculdade de Educação, 2002.

MARINHO, T. *Os desafios da razão: entre a omissão e o respeito*. In: Anais do 34º Encontro Anual da Anpocs, de 25 a 29 de outubro de 2010, em Caxambu/MG. Seminários Temáticos – ST10 – Economia e políticas do simbólico. Disponível em: http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=228&Itemid=290

MEDEIROS, E. B. *O lazer no planejamento urbano* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1975a.

MEDEIROS, E. B. *Lazer: necessidade ou novidade?* Rio de Janeiro: SESC, 1975b.

MICELI, S. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MIRANDA, N. *O significado de um parque infantil em Santo Amaro*. São Paulo: Tipografia das Flores, 1938a.

MIRANDA, N. *Clube de menores operários*. Revista do Arquivo Municipal, São Paulo, nº 68, 1938b.

MIRANDA, N. *Atividade gímnica e atividade lúdica*. São Paulo (SP): Departamento de Cultura, 1941. p. 259-307. (Publicações da Divisão de Educação e Recreio).

MIRANDA, N. *Origem dos parques infantis e dos parques de jogos*. São Paulo: Departamento de Cultura, 1941.

MIRANDA, N. *Esporte, recreação, educação*. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, Secretaria de Educação e Cultura, Divisão do Arquivo Histórico, 1962.

MUNNÉ, F. *Psicosociología del tiempo libre: un enfoque crítico*.México: Trillas, 1980 (reimp. 1999).

PAIVA, F. S. L. *Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 51-82, jul./dez. 2004.

PAULILO, A. L. *A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: História e Historiografia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

PEIXOTO, E. M. M. *Levantamento do estado da arte nos estudos do lazer: (Brasil) séculos XX e XXI – alguns apontamentos*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 561-586, maio/ago. 2007.

PEIXOTO, E. M. M. *Estudo do lazer no Brasil: apropriação da obra de Marx e Engels*. Campinas, SP: [s.n.], 2007. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

PILETTI, N. Fernando de Azevedo. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 181-184, set./dez. 1994a.

PILETTI, N. Fernando de Azevedo: da educação física às ciências sociais. *Revista do Instituto dos Estudos Brasileiros*, São Paulo, 37, p. 81-98, 1994b.

RAGO, Margareth. *Do cabaret ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RODRIGUES, J. P. *Uma nova versão sobre a história do Serviço de Recreação Operária: memórias reveladas sobre os anos de 1958 a 1964*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANT'ANNA, D. B. *O prazer justificado: história e lazer (São Paulo, 1969/1979)*. São Paulo: Marco Zero/MCT/CNPq, 1994.

SANT'ANNA, D. B. *Educação Física e história*. In: CARVALHO, Y.; RUBIO, K., (Org.). Educação física e ciências humanas. São Paulo: Hucitec, 2001, p. 48-66.

SÃO PAULO (SP). DEPARTAMENTO DE CULTURA; MIRANDA, N.; ARAÚJO, A. M. *Os clubes de menores operários*. São Paulo (SP): Departamento Municipal de Cultura, 1943.

SARLO, B. *Modernidade periférica: Buenos Aires 1920 e 1930*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

SOARES, C. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, C. (org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SÜSSEKIND, A. *Duração do trabalho e repousos remunerados*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1950.

SÜSSEKIND, A.; MARINHO, I. P.; GÓES, O. *Manual de recreação (Orientação dos Lazeres do Trabalhador)*. Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio: Rio de Janeiro, 1952. In: Rodrigues, Juliana Pedreschi. O serviço de recreação operária e a sociabilização do operário sindicalizado: 1943-1964. Campinas, SP: 2006. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.