

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Fundamentos da Educação

RUI BARBOSA E A EDUCAÇÃO DO CORPO
NA REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO

SÉRGIO HENRIQUE GERELUS

MARINGÁ
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Fundamentos da Educação

RUI BARBOSA E A EDUCAÇÃO DO CORPO
NA REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO

Dissertação apresentada por Sérgio Henrique Gerelus, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^ª. Dra.: MARIA CRISTINA GOMES
MACHADO

MARINGÁ
2007

SÉRGIO HENRIQUE GERELUS

**RUI BARBOSA E A EDUCAÇÃO DO CORPO
NA REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO**

BANCA DE DEFESA

Prof^ª. Dra. Maria Cristina Gomes Machado (Orientador) –
UEM

Prof^ª. Dra. Ednéia Regina Rossi – UEM

Prof^ª. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento - UEPG

Março/2007

AGRADECIMENTOS

Agradeço àqueles que colaboraram direta ou indiretamente na realização desta dissertação.

À minha esposa Cristina, pela compreensão e amor e pela cumplicidade em todos os momentos.

Aos professores da banca pelo zelo e dedicação na leitura e pelos comentários, observações, críticas e sugestões, fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

À Professora Maria Cristina pelo empenho na orientação e colaboração em todas as etapas do estudo.

Aos membros do grupo de pesquisa, em especial às professoras Amélia e Ângela pelas oportunidades de discussão e de encaminhamento do projeto de pesquisa.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação e do curso de pedagogia da UEM, pela generosidade na condução do aprendizado e dedicação aos projetos individuais de cada mestrando.

Aos colegas discentes pelas experiências e trocas realizadas nas disciplinas e fora delas.

Aos funcionários da Secretaria de Esportes e Secretaria de Educação do Município de Maringá, especialmente a Carlos Gomes (Rosa) pela compreensão e apoio.

Aos meus pais, Alaíde e Cláudio Gerelus, pelos anos dedicados ao meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus irmãos Julio, Cláudia e Daniel, pelo envolvimento, incentivo e motivação que sempre recebi de todos.

Aos parentes próximos ou distantes das famílias Gerelus, Terra e Domingos, que me acompanharam e apoiaram nas angústias e nas alegrias.

GERELUS, Sérgio Henrique. **RUI BARBOSA E A EDUCAÇÃO DO CORPO NA REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO**. 129 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: (Maria Cristina Gomes Machado). Maringá, 2007.

RESUMO

A análise histórica da obra de Rui Barbosa, empreendida neste estudo, tem como objetivo a compreensão da Educação do Corpo das crianças brasileiras na proposta de reforma do ensino primário de 1883, tendo por base as necessidades prementes da sociedade brasileira do final do século XIX, especialmente relacionadas às alterações no modo de produção da sociedade. Questiona-se sobre a importância e os fins almejados com a educação do corpo na referida proposta, fato que exige detalhado trato com as fontes e adoção de procedimentos metodológicos adequados, na tentativa de evidenciar a singularidade do objeto, do posicionamento do autor, do contexto de produção da proposta de reforma, com a universalidade das discussões e necessidades que dialeticamente acompanharam as alterações sociais, políticas e econômicas. Num primeiro momento, evidenciam-se as novas relações dos homens com seus corpos enquanto exigências do movimento do capital e de instabilidade nacional; discutem-se, em seguida, as proposições da reforma aliadas à necessidade de formação do trabalhador livre nacional; e, posteriormente, analisa-se a configuração da educação do corpo no ensino primário. Por fim, considera-se acerca da liberdade, enquanto valor de classe, que emoldura a defesa da educação integral para Rui Barbosa.

Palavras-chave: Educação; História da educação; Pensamento pedagógico de Rui Barbosa; Educação do corpo; Reforma do ensino primário

GERELUS, Sérgio Henrique. **Rui Barbosa and Body Education at the Elementary school reform.** 129 sheet of paper. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Teacher guidance: (Maria Cristina Gomes Machado). Maringá, 2007.

ABSTRACT

The historical analysis of Rui Barbosa's work, undertaken in this study, has as objective the Body Education of Brazilian children comprehension at the reform proposal at the elementary education of 1883, based on the imperative necessities of the Brazilian society at the end of 19th century, specially related to modifications on the way of society production. Questioning about the importance and the yearned aims with the body education at the applied proposal, a fact that demands detailed deal with the sources and adopt adequate methodological procedures, at the attempt to make evident the object singularity, the author's posture, the production context of the reform proposal, with the universality of the discussions and necessities that dialectically has accompanied the social, political and economics modifications. At a first moment, it becomes evident the new men relations with their bodies while requirements of capital movement and the national instability; it discusses, afterward, the reform proposals allied to the necessity of national free worker formation; and, afterwards, it analyzes the body education configuration at the elementary education. At last, it considers about the freedom, while the class value, that frames the integral education defense for Rui Barbosa.

Keywords: Education; Education History; Rui Babosa's pedagogical thought; Body education; Elementary education Reform

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	8
2.RUI BARBOSA E A SOCIEDADE BRASILEIRA – NOVAS RELAÇÕES COM O CORPO	20
2.1. CORPOS NO MOVIMENTO.....	22
2.1.1. HABEAS CORPUS.....	23
2.1.2. O CORPO NACIONAL.....	28
2.1.3. CORPOS PRODUTIVOS.....	35
2.2. INSTABILIDADE ECONÔMICA, SOCIAL E POLÍTICA – SUBSTÂNCIA PARA NOVAS RELAÇÕES COM O CORPO.....	37
2.2.1. A QUESTÃO DA ESCRAVIDÃO.....	40
2.2.2. ORDEM NA CASA.....	44
2.2.3. INDEPENDÊNCIA PRODUTIVA, LATIFÚNDIOS E MONOCULTURA.....	49
3.RUI BARBOSA E A REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO, FORMAÇÃO DO TRABALHADOR LIVRE NACIONAL.....	54
3.1. SISTEMAS NACIONAIS DE ENSINO E O ESPETÁCULO DA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR	58
3.2. EDUCAÇÃO NACIONAL: DO CAOS À ORDEM.....	70
4.EDUCAÇÃO DO CORPO NA REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO.....	83
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	118

1. INTRODUÇÃO

A Educação do Corpo da criança tornou-se tema de debate no Brasil no século XIX. As questões levantadas forneceram substância para discussões nas quais participaram grandes pensadores e representantes do período. Educadores nos principais países e sob as mais variadas influências preocuparam-se com o desenvolvimento corporal infantil e com os aspectos econômicos, sociais, políticos, biológicos, fisiológicos, morais e cívicos que poderiam estar atrelados à formação corporal.

No Brasil, Rui Barbosa (1849 - 1923), um dos expoentes do pensamento pedagógico daquele século, tratou a questão com toda a profundidade que julgou necessária. Na proposta de *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*¹, apresentada à Câmara dos Deputados em 1883, o autor citou a Educação Física, entre tantos conteúdos a serem inseridos no currículo do ensino primário, e defendeu a inserção da disciplina, apropriando-se das experiências relatadas por estudiosos de outros países.

No texto dos *Pareceres do Ensino Primário*, não foi somente ao tratar da Educação Física que Rui Barbosa mencionou a importância da Educação do Corpo das crianças para a sociedade brasileira. Ao tratar da higiene, ao inserir o desenho como conteúdo, ao recomendar o método intuitivo ou lições de coisas e, em outros momentos, o autor fez questão de relatar que os educadores haveriam de se preocupar com outro aspecto da formação humana a ser educado, além do intelectual e moral, que era o aspecto físico.

O termo Educação do Corpo pode ser entendido por ações adotadas com a finalidade de educar/instruir o corpo ou ser educado por meio dele. Nesse sentido,

¹ Esta reforma proposta direcionava a análise do autor para o ensino primário, e será tratada nesta pesquisa como *Pareceres do Ensino Primário*. (BARBOSA, 1946a; 1946b; 1946c; 1946d). Cabe lembrar que ela esteve acompanhada pela *Reforma do Ensino Secundário e Superior* (BARBOSA, 1946e) apresentada à Câmara dos Deputados por Rui Barbosa em 1882. Nesta pesquisa, o conjunto composto pelos dois projetos de reforma será tratado apenas como *Pareceres*.

Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento (SOARES, 2004b, p. 110).

Apesar de sugerir uma visão dicotomizada de corpo e mente, no século XIX, o que se buscou foi o desenvolvimento integral do indivíduo em contraposição à supervalorização do intelecto. Tal desenvolvimento encontrava um advogado em Rui Barbosa. Ele criticou o modelo de escola então adotado no Brasil e mostrou-se favorável à aplicação de outros métodos e conteúdos pedagógicos, com vistas à formação do novo homem, considerado em sua integralidade.

As críticas aos conteúdos, aos métodos, à organização e à administração escolar brasileira foram apresentadas por Rui Barbosa nos *Pareceres* juntamente com uma proposta para a criação de um *Sistema Nacional de Ensino*², como estava sendo ou já havia sido implantado em outros países. Ele buscava impulsionar o ensino público e integrar os cidadãos das diversas províncias brasileiras em torno de um ideal de educação gratuita, obrigatória e laica.

No entanto, Rui Barbosa não se destacou no cenário político brasileiro apenas por seu projeto de reforma educacional, sua participação foi efetiva nas discussões a respeito de temas importantes do século XIX e início do século XX. Envolveu-se nas discussões da abolição da escravatura, da federação, da imigração, entre tantas outras. Elaborou projetos da *Constituição Republicana* e do *Código Civil Brasileiro* além de ter se candidatado duas vezes à presidência da república (NERY, 1955).

As diversas questões nas quais Rui Barbosa se envolveu revelam sua preocupação com um projeto de modernização nacional. Visualizava a sociedade brasileira em condições de igualdade com os demais países mais desenvolvidos (MACHADO, 2002). Esse projeto de modernização se daria em vários planos: na

² Saviani (2000, p. 8), após aprofundar a discussão do termo, comenta: “Assim, a idéia de sistema nacional de ensino foi pensada no século XIX enquanto forma de organização prática da educação, constituindo-se numa ampla rede de escolas, abrangendo todo o território da nação e articuladas entre si segundo normas comuns e com objetivos também comuns”.

esfera econômica, com a industrialização do país; na esfera social, com a abolição da escravidão; e, na esfera política, com a substituição do sistema de governo implantado no país; entre outros. Nesse processo, a educação participaria como peça chave, porém não propriamente como motor responsável pelas transformações.

Exposto isto, o objeto selecionado para investigação nesta pesquisa restringe-se à Educação do Corpo das crianças, apresentada nos *Pareceres do Ensino Primário*. O recorte direcionado à escola primária se justifica porque esse grau de ensino deveria abranger um grande número de alunos oriundos das classes populares de maneira a educá-los para a nova sociedade almejada. Embora a educação não pudesse isoladamente, para o autor, promover mudanças na sociedade, o corpo das crianças tornou-se passível de ser educado e, portanto, importante elemento no conjunto das transformações a serem processadas no país.

No Brasil, as transformações políticas ocorridas no início do século permitiram a efervescência de idéias. A miragem de se igualar aos países com maior desenvolvimento econômico estava presente no deserto em que a sociedade brasileira se encontrava. Para tanto, era preciso alavancar o processo de modernização, romper com as amarras que impediam o progresso da nação com base no modo de produção capitalista, o que possibilitaria ao país caminhar *pari passu* com o estágio de desenvolvimento do capital industrial no final do século XIX.

As significativas mudanças nas relações sociais, políticas e econômicas, ao longo do século XIX, trouxeram novas preocupações com questões até então pouco relevantes para os representantes da elite dirigente brasileira. O debate em torno de questões como a abolição dos escravos, a forma de governo e o desenvolvimento das forças produtivas se apresentava permeado por questões específicas, as quais, inseridas no contexto maior de modernização social,

marcaram as lutas entre os interesses da classe detentora do poder político e econômico e os interesses da classe trabalhadora em formação.

Dentre os vários elementos envolvidos no processo de modernização da sociedade brasileira, a educação figurou, no debate dos parlamentares, como imprescindível para a formação do homem no que se refere à sua inserção e participação social. Esse homem deveria apresentar um desenvolvimento integral: intelectual, moral e físico, o que, aparentemente, poderia ser alcançado com a renovação do programa e do método de ensino, bem como com a nova organização do processo educativo. Rui Barbosa, nos *Pareceres*, buscava a equiparação entre os aspectos: físico, moral e intelectual do ser humano.

Considera-se que o corpo, elemento distinto do espírito, conquistou uma ênfase especial no referido projeto, especialmente quanto no que tangia à escola primária. Sendo assim, questiona-se sobre a importância e os fins almejados com a Educação do Corpo das crianças, para o autor, na proposta de reforma do ensino primário de 1883.

Esta pesquisa objetiva compreender a educação dos corpos das crianças brasileiras, defendida por Rui Barbosa nos *Pareceres do Ensino Primário*, tomando-se por base as necessidades surgidas, em especial, nas relações com o modo de produção e os valores próprios da classe detentora do poder: liberdade, propriedade, igualdade, trabalho, entre outros, que foram incorporados à sociedade brasileira.

Tendo em vista o aprofundamento da discussão, desdobram-se deste objetivo outros não menos importantes, como o propósito de investigar as relações sociais e de trabalho a que estavam sujeitos os corpos das crianças brasileiras e que determinaram mudanças profundas das quais Rui Barbosa participou. Decorrente deste objetivo, torna-se relevante compreender a concepção de educação apresentada nos *Pareceres* como elemento integrante do processo de modernização político, econômico e social mais amplo. Faz-se importante

destacar, ainda, a análise da proposta de Educação do Corpo, apresentada no supracitado documento, e a incorporação de valores à educação da criança brasileira do século XIX, bem como a criação de condições favoráveis para forjar o futuro trabalhador livre nacional.

As muitas questões em que Rui Barbosa esteve envolvido nas décadas finais do século XIX e iniciais do século XX fizeram com que pesquisadores privilegiassem uma ou outra faceta do autor, discutindo aspectos isolados da sua participação na vida pública nacional (MACHADO, 2002). Por tal motivo, torna-se relevante articular a Educação do Corpo, como questão específica, inserida em um projeto de reforma do ensino primário, com as demais discussões do período, que revelam a preocupação de Rui Barbosa com a sociedade brasileira em sua totalidade, evitando, deste modo, mutilar o pensamento do autor.

Vale ressaltar que a defesa da Educação do Corpo das crianças, empreendida por Rui Barbosa, não passou despercebida ao longo do século XX pelos que se interessaram pelo tema. Vários pesquisadores³ da História da Educação Física reverenciaram a postura adotada por ele e reconheceram os valores do seu discurso eloqüente. Pela profundidade do debate e possível ineditismo das idéias apresentadas por Rui Barbosa, foi denominado *Paladino da Educação Física* no Brasil. Nesse sentido, esta pesquisa se justifica pela busca de outra compreensão que vise desmistificar o autor e colocá-lo como representante político, como intelectual orgânico de seu tempo e como profundo conhecedor da realidade nacional, mas no mesmo plano dos outros homens do período.

Com relação à história do corpo, algumas pesquisas podem ser ressaltadas mediante catalogação de novas fontes e objetos de estudos geralmente esquecidos pela historiografia tradicional. É o caso da coletânea de textos *Corpo e História*, organizados por Carmen Lúcia Soares, a qual apresenta o corpo como a primeira forma de visibilidade humana, cuja presença invade lugares, exige compreensão, determina funcionamentos sociais, cria disciplinamentos e desperta

³ Entre os pesquisadores destacam-se Azevedo (1960), Ramos (1974), Marinho (1981) e Tubino (1996).

interesses de diversas áreas do conhecimento (SOARES, 2004b). A esses determinantes, somam-se os aspectos políticos, econômicos e sociais, que participam quando estão em jogo a luta de classes e seus interesses antagônicos, que transmitem ao corpo, imagem socialmente projetada, uma cadeia de necessidades historicamente construídas.

Com base na materialidade do corpo, segundo Soares (2004b), circunscreve-se um retrato da sociedade, revela-se, assim, toda a imposição de limites sociais e psicológicos que são dados à sua conduta. Neste sentido, os corpos e sua gestualidade podem permitir a compreensão de toda uma dinâmica de elaboração dos códigos a que devem responder, bem como das técnicas, pedagogia e instrumentos desenvolvidos. Torna-se importante observar que esta dinâmica não se origina do próprio corpo, como objeto da história que se auto determina, pelo contrário, quem tingem seus contornos, compreende-o e o modifica é a sociedade e as complexas relações materiais nela existentes.

Outra destacada coletânea de textos que trata a respeito da Educação do Corpo foi apresentada por Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, *Educação do Corpo na Escola Brasileira*, ressaltando os contornos que o processo educativo institucionalizado imprimiu ao corpo no Brasil do século XIX e primeiras décadas do século XX. Verifica-se, nos trabalhos organizados, a abordagem pautada em fontes diferenciadas, com o cuidado de observar o complexo processo de organização social, do qual são frutos os investimentos na escolarização dos corpos infantis. Frente aos “ventos da mudança”, ao qual a escola não se manteve imune, segundo o autor, “falta compreender melhor o processo histórico de mobilização dos corpos infantis para a consolidação do imaginário da modernidade” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2006, p. 17). Tal compreensão implica não somente o entendimento do imaginário corporal, mas a compreensão do processo educativo e da sociedade na qual essa imagem está representada.

Ao analisar outros trabalhos⁴ que contemplaram o estudo da História da Educação Física no Brasil e que analisaram a Educação dos Corpos das crianças no século XIX, podem ser destacadas duas compreensões distintas do mesmo objeto estudado. A primeira salienta que a preocupação com a educação física foi implantada no país por influência dos militares, enquanto prática incorporada às escolas do exército brasileiro do século XIX. A segunda compreende que as discussões acerca da Educação do Corpo foram fomentadas pelo pensamento médico, originário das faculdades de medicina em funcionamento, no Brasil, no início daquele século.

Em um âmbito abrangente de discussão, destaca-se o trabalho de Carmen Lúcia Soares (2004a). Sua investigação considera as raízes européias na configuração da educação física e, no Brasil, compreende esta disciplina no processo educacional, baseada na moral burguesa disciplinadora dos corpos e da vontade, investigada a partir da visão biologizada e do caráter científico que assumiu. É importante ressaltar que tal visão e caráter foram processados com base no movimento de transformação social, político e econômico que os países ocidentais estavam vivenciando, e que, em si, não explicam o conjunto das transformações que marcaram os corpos dos homens do período. Em outro trabalho, *Imagens do Corpo Educado: um olhar sobre a ginástica no século XIX*, a autora investiga a ginástica como modelo de Educação do Corpo e visibilidade do corpo útil, a qual apresenta uma imagem definida, disciplinando o corpo por meio de ações de modelagem e adestramento, entendida como expressão dos trabalhos científicos e pautada na concepção da burguesia européia (SOARES, 1997). Indubitavelmente, o advento da ciência e os valores burgueses podem ajudar a explicar os contornos impressos à Educação do Corpo no período, especialmente se aliados à constante busca de se entender a materialidade das relações sociais, políticas e econômicas da época.

Outro direcionamento de temática de pesquisa, realizado por meio da história do objeto Educação Física escolar, pode ser observado no trabalho de Amarílio

⁴ Entre tais autores se encontram: Ramos (1974), Castellani Filho (1991), Guiraldelli Junior (1996), Melo (1996), Pagni (1997), Santos e Sá (1999), Oliveira (2001) e Carneiro (2003).

Ferreira Neto (1999), intitulado *A Pedagogia no Exército e na Escola: a educação física brasileira (1880 – 1950)*. O autor investiga a história da disciplina pelo seu vínculo com o militarismo, que se apresentou ao longo do período selecionado. Reconhece o mérito que o Estado, o exército e a intelectualidade tiveram ao debater em favor da escolarização da educação física. Sobre a mesma temática, Vitor Andrade de Melo e Randeantony do Nascimento (2000) investigaram *O Papel dos Militares no Desenvolvimento da Formação Profissional na Educação Física Brasileira*, argumentando que as forças armadas, “sem sombra de dúvida”, foram pioneiras nas preocupações com a aplicação de exercícios físicos (MELO; NASCIMENTO, 2000).

O tema foi discutido ainda, sob a perspectiva de influências do pensamento médico do século XIX. Neste caso, destaca-se o trabalho de Vitor Marinho de Oliveira (2001) *As Teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro: Origens da relação educação física e saúde na escola*, o qual analisa os objetos das teses que contemplavam estudos sobre o corpo e a aplicação higiênica ou hábitos saudáveis, e que recomendavam a realização de exercícios físicos nas instituições escolares da época. Relaciona-se, desta forma, a Educação do Corpo à busca pelo estado de saúde e higiene do indivíduo, conquistáveis por meio de atividades corporais.

Após esta breve análise, verificam-se trabalhos direcionados à questão da história do corpo ou da educação física, que envolvem períodos abrangentes de 50 a 70 anos, por vezes, enquadrando os movimentos, nos quais os corpos dos diversos sujeitos estiveram inseridos, em uma base orientada pelas idéias dos intelectuais, pensadores, médicos, militares, professores, políticos ou, até mesmo, de determinada classe, possibilitando interpretações que postulam a história das idéias como explicação para as transformações. Não se deve desconsiderar o fato de que, na construção das mentalidades dos homens, está incrustada a materialidade das relações que eles vivenciam e, por isso mesmo, cada momento histórico merece melhor detalhamento em virtude da relevância do contexto em que as idéias se reproduzem.

Sendo assim, a relevância deste trabalho consiste em buscar uma análise que reconheça a influência de inúmeros fatores que corroboraram para as discussões a respeito da Educação do Corpo das crianças brasileiras, almejando a compreensão da totalidade das relações que lhes foram impressas e não apenas da influência de algumas práticas ou idéias distintas. Se junta, desta forma, a outros trabalhos que procuram aprofundar a questão da Educação do Corpo historicamente. Destaca-se, nesta linha metodológica, a pesquisa de Carlos Herold Júnior (2004) que trata da educação física na crise do capitalismo do século XIX, cujo espaço central de discussão foi a Europa, e as recentes pesquisas a respeito da instrução e Educação do Corpo na modernidade, desse mesmo autor, bem como do caráter público e privado que influenciou a implantação da disciplina de Educação Física nas escolas brasileiras (HEROLD JUNIOR, 2005). Recentemente o pesquisador defendeu sua tese intitulada *As Relações entre Corpo e Trabalho: Contribuição crítica à educação*, na qual investiga as relações na educação do corpo no e pelo trabalho, alertando que “[...] os debates relacionados à educação e educação física, no interior da sociedade capitalista, podem ser discutidos tendo como base as transformações do mundo do trabalho” (HEROLD JUNIOR, 2007, p. 26).

Procurando inserir esta pesquisa nesse debate, parte-se da premissa de que a análise de um objeto específico na perspectiva de um autor, representativo de determinada classe, deve ser empreendida considerando-o como discurso vinculado à prática social dos homens, condicionado pelo modo de produção de suas vidas. Sendo assim, Rui Barbosa, deve ser visto como homem representativo de parte da elite dirigente do país, determinado pelos condicionantes sociais e pela materialidade de suas relações e das forças produtivas do período. Para tanto, ele deve ser inserido nos debates travados com seus antecessores e contemporâneos, privilegiando, nesta pesquisa, o uso de fontes primárias que permitem vicejar as questões daquele momento histórico.

Ao se analisar o século XIX, no Brasil, como um período de profundas transformações sociais, e relacionando, aí, a proposta de reforma da educação apresentada por Rui Barbosa, faz-se necessário articular a singularidade do

objeto selecionado para pesquisa com a universalidade das questões incorporadas à prática dos homens. Para tanto, considera-se que as alterações ocorreram não somente em um objeto determinado, mas no contexto político, econômico, social em que este se inseriu. O contexto a ser analisado neste trabalho circunscreve-se à cidade do Rio de Janeiro, capital do império na época, conhecido como Município Neutro, que pode ser considerado espaço privilegiado de encontro da intelectualidade brasileira das diversas regiões do país, onde se discutiam as perspectivas para o crescimento e desenvolvimento do país. Nesse sentido, citando Neves, (2003, p. 254), figurava o Rio de Janeiro como cidade-capital.

As cidades-capital são cenários, nos quais se condensam, de forma eloqüente, as angústias, as glórias, os impasses e as esperanças de uma coletividade que vai muito além daquela constituída por seus habitantes. Por isso, e não pela função de capitais político-administrativas que porventura assumam, substantivam a capitalidade, uma vez que são de capital importância para a compreensão da comunidade imaginada representada pelo país como um todo.

Além de se identificar o tempo e o espaço em que o objeto se encontrava, torna-se fundamental relacioná-lo com o movimento global da fase de expansão do capitalismo industrial.

Como Rui Barbosa deixou inúmeros trabalhos, faz-se necessária a delimitação das fontes a serem investigadas. Adota-se como fonte primária o projeto de reforma do ensino a respeito da educação, apresentado à Câmara dos Deputados em 1883, em substituição ao Decreto⁵ nº. 7.247 de 19 de abril de 1879, elaborado por Carlos Leôncio de Carvalho.

O projeto de reforma apresentado por Rui Barbosa foi dividido em duas partes: a primeira refere-se à *Reforma do Ensino Secundário e Superior*; a segunda se intitulou *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da*

⁵ Ao longo desta pesquisa, o Decreto de Carlos Leôncio de Carvalho será tratado como *Decreto*.

instrução Pública. As duas partes foram apresentadas por Rui Barbosa para apreciação da Câmara dos Deputados, respectivamente em 1882 e em 1883. Por conta da comemoração do nascimento do autor, os dois projetos foram publicados, em 1947, na coleção *Obras Completas de Rui Barbosa*, no volume IX e nos quatro tomos do volume X.

Nos *Pareceres do Ensino Primário*, percebe-se a dimensão das mudanças que Rui Barbosa buscava empreender. Nestes, relatou a situação do ensino popular no país e levantou algumas questões acerca da obrigação escolar, da escola leiga e das despesas com o ensino. Tratou, mais adiante, da liberdade de ensino e dos métodos e programas escolares a serem adotados. Discutiu, ainda, a organização pedagógica, a questão do jardim de crianças, a formação dos professores, a higiene escolar, além de outros assuntos relativos à implantação da proposta.

Para o entendimento do objeto selecionado, busca-se sua articulação com outras fontes e questões enfrentadas pelos homens naquele momento histórico. A análise, no capítulo inicial desta dissertação, procura identificar, tanto no movimento externo mundial quanto no movimento interno de instabilidade social, a necessidade, que passou a se apresentar no Brasil, de mudanças sociais, e o corpo das crianças aí inserido com múltiplas relações a serem investigadas.

A compreensão de que a reforma educacional participaria nesse processo fundamenta as questões do capítulo seguinte, que sugere que a reforma do ensino primário poderia contribuir para a formação do trabalhador livre nacional. Nesse sentido, o desejo de que a escola fosse organizada segundo um *Sistema Nacional de Ensino* projetava a substituição do trabalho escravo pelo assalariado, bem como a organização da sociedade tomando-se por base o diagnóstico de que a precária educação se constituía num grave problema social.

De modo mais específico, no último capítulo, o foco centra-se nas discussões acerca da Educação do Corpo, incluída na proposta de reforma do ensino

primário, nas diversas discussões empreendidas por Rui Barbosa quanto à saúde, higiene, método, programa e organização do ensino. Busca-se entendê-la pelas necessidades de identificação do indivíduo com a pátria, de estabelecimento da saúde pública e de preparação para o pleno desempenho da atividade produtiva ordenada e disciplinada.

2. RUI BARBOSA E A SOCIEDADE BRASILEIRA – NOVAS RELAÇÕES COM O CORPO

O curso do espírito reformista no país acelera-se atualmente; e convém acelerá-lo. Atravessamos uma agitada fase de transformações e recomposições, em que o meio de servir aos interesses da ordem é abraçar com lealdade e confiança a causa das reformas refletidas, mas francas (BARBOSA, 1956, p. 27).

Desafiante de si mesma, com esperanças e incertezas, a sociedade brasileira do século XIX vivenciou um período de mudanças substanciais nas relações sociais, econômicas e políticas. Nesse contexto, Rui Barbosa posicionou-se no debate como porta-voz daqueles que acreditavam que o desenvolvimento do país estaria assegurado se fosse perseguido o progresso dos países europeus e dos Estados Unidos, o que significava aderir ao movimento de expansão do modo de produção capitalista. O entendimento de progresso apresentado por Rui Barbosa é captado por Machado (2002) ao investigar as propostas do autor no processo de modernização da sociedade brasileira.

Ele entendia que o progresso não seria alcançado se não fossem mudadas as relações de trabalho e modernizada a sociedade civil. Nesse processo, envolveu-se com as questões mais polêmicas, como a separação entre a Igreja e o Estado, o casamento civil, a secularização dos cemitérios, a questão eleitoral, a abolição, a imigração e a importância de se incentivar a industrialização no país (MACHADO, 2002, p. 30).

Entender como estas e outras questões, nas quais Rui Barbosa esteve envolvido, conduziram o país rumo ao progresso constitui-se num procedimento importante para discussões singulares referentes ao período. Contudo, entendê-las significa inseri-las num movimento geral em que as necessidades do capital envolvem todo

o globo em torno da sua causa. Assim sendo, ao investigador do período, cabem, de início, alguns questionamentos acerca das mudanças nas relações de trabalho e na modernização da sociedade civil. Por que tal processo se fazia importante no período? E em qual sentido as alterações se dariam? Respondê-los auxilia na compreensão de como as mudanças se processaram historicamente e qual foi a participação de Rui Barbosa naquele contexto. Auxilia, ainda, no entendimento de que os corpos dos sujeitos deveriam enfrentar o mesmo processo que a sociedade haveria de passar ao modernizar suas relações.

Com o intuito de melhor desenvolver a temática, serão apresentadas duas frentes de discussão a respeito das mudanças nas relações de trabalho e na modernização da sociedade brasileira. Uma refere-se ao movimento externo de expansão do modo de produção capitalista que ocorreu no século XIX, o qual impunha novas necessidades aos países que participavam desse movimento. Necessidades estas que não estavam limitadas às questões econômicas, políticas ou sociais, mas que expandiam, de um modo geral, mudanças, também, nas relações dos indivíduos com seus corpos livres, da sociedade com os corpos dos seus cidadãos e dos trabalhadores no seio da indústria. Outra frente de discussão se refere ao movimento interno de instabilidade política e econômica e de insatisfação com as relações sociais e de trabalho pelo qual o país atravessou ao longo daquele século, com foco nos corpos das crianças, subjugados, estigmatizados e explorados; das mulheres, reduzidos e estigmatizados; e dos trabalhadores, explorados tanto pelo trabalho escravo quanto pelo trabalho assalariado. Tal situação conduzia à busca de novos rumos por parte da elite que detinha o poder político e econômico, ou à conservação da ordem estabelecida. Como estudioso de sua época, Rui Barbosa procurou reconhecer no movimento externo as possibilidades que se apresentavam ao Brasil de obter o desenvolvimento que outros países haviam alcançado. Como político atuante, deputado, senador, ministro do império, diplomata, candidato à presidência, tornou-se representante de parte da elite nas discussões em torno dos diversos temas.

As duas frentes forneceram os alicerces ou os obstáculos para que as referidas mudanças ocorressem ao longo do século XIX. Ora auxiliavam, ora dificultavam o processo de modernização da sociedade brasileira e as mudanças nas relações de trabalho. Estudá-las separadamente não significa a crença na desarticulação entre ambas, pelo contrário, constitui-se apenas um modo didático de aprofundar o entendimento dos fatores internos e externos que corroboraram para a consolidação das mudanças, cada qual em seu espaço e tempo. No mesmo sentido, considera-se que, apesar de Rui Barbosa acompanhar o movimento mundial, nem tudo que se apresentava de inovação podia ser utilizado por ele ao redigir seus diversos trabalhos, incluindo os *Pareceres*, uma vez que algumas de suas escolhas se originaram da realidade social do país, como se procura demonstrar adiante.

2.1. CORPOS NO MOVIMENTO

A dinâmica do modo de produção capitalista do século XIX exigiu alterações nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais dos países participantes do processo. De um modo geral, a expansão deste modo de produção afetou naquele século, em maior ou menor grau, todas as regiões do planeta. Entender seu processo de expansão permite que se compreenda o objeto de estudo com base nas relações produtivas dos homens, ou seja, inserindo os sujeitos com seus corpos no movimento mais geral e complexo pelo qual a sociedade mundial estava passando, o de expansão do modo de produção capitalista.

Ao analisar a sociedade brasileira de meados do século XIX, investigando o modo de produção da vida dos homens, encontram-se fatores que assinalam a inserção do país no modo de produção capitalista. A exploração do trabalho dos homens e a apropriação dos lucros por aqueles que detinham os meios de produção e as terras são evidências de que alguns princípios daquele modo de produção já estavam consolidados. Apesar de a economia brasileira encontrar na exploração do trabalho escravo o seu sustento, o que estimulava tal exploração era o

comércio com as metrópoles e as possibilidades de lucros dos capitalistas. O estímulo representado pelo comércio com outros países conduzia o Brasil a uma aceleração da economia, alicerçada, sobretudo, na expansão das lavouras cafeeiras, que fez aumentar a participação do país no comércio mundial.

Por outro lado, a produção de mercadorias destinadas ao comércio externo tornava o país dependente dos grandes centros econômicos, o Brasil se apresentava, economicamente, à mercê do movimento do capital externo, já que os estrangeiros dominavam a importação e a exportação dos produtos principais. Tal processo se enquadra, em âmbito mundial, com a fase superior do capitalismo, o Imperialismo, como denominado por Lênin (1987), que se evidencia com a concentração da produção e do capital e com a criação de monopólios.

Nesse sentido, entender o movimento geral do modo de produção capitalista ajuda a entender o posicionamento dos homens brasileiros e, em específico, de Rui Barbosa, frente às diversas questões suscitadas com a inserção do Brasil naquele movimento, o qual estendeu alterações para a maneira dos cidadãos se relacionarem com seus corpos livres, nacionalizados e produtivos.

2.1.1. *HABEAS CORPUS*

“Tenha o teu corpo”. É uma expressão que se remete ao liberalismo burguês, configurado no direito de todo cidadão de ir e vir. Esse discurso tornou-se aparente a partir do século XVII e XVIII, na Europa, e perdurou nos seguintes. A liberdade e a propriedade do corpo, então proclamadas, estavam imbricadas nas mudanças que o modo de produção capitalista impunha à sociedade do período, questionando as bases servis que sustentavam a sociedade feudal. Assim, as novas bandeiras iriam acompanhar, também, o pensamento reformista do século XIX.

As discussões em torno da liberdade dos homens retrataram a luta travada entre as classes nobreza e burguesa. O absolutismo da primeira se contrapunha à campanha pela liberdade da segunda, a qual representava todo o desenvolvimento material que havia sido conquistado com o modo de produção capitalista, em sua fase mercantilista, sob a proteção do poder absoluto. A partir do fortalecimento da classe burguesa, esta passou a reivindicar sua própria autonomia, buscando a separação entre Estado e sociedade, reduzindo a intervenção que aquele possuía sobre cada indivíduo. A liberdade, como princípio natural, já havia sido conclamada por um liberal como John Locke (1632 -1704) no *Segundo Tratado Sobre o Governo*:

Na condição natural, os homens vivem num estado de perfeita liberdade para ordenar suas ações e para dispor de suas posses e pessoas como julguem adequado, dentro dos limites da lei de natureza, sem pedir autorização ou depender da vontade de qualquer outro homem (LOCKE, 1978, p. 38).

Segundo o mesmo autor, no estado de natureza, o homem gozava de total liberdade, porém se unia a outros homens em comunidade e se colocava sob o poder do governo para preservar a propriedade, visto que lhe faltavam condições para assegurar esse direito. Faltava uma lei estabelecida em comum para resolver desavenças entre os homens e faltava um juiz conhecido para resolver dissensões. No estado de natureza, a propriedade do homem era uma dádiva de Deus, sendo a propriedade o seu próprio corpo e aquilo que por ventura ele produzir pelo trabalho.

Cada um guarda a propriedade de sua própria pessoa; sobre esta ninguém tem qualquer direito, exceto ela. Podemos dizer que o trabalho de seu corpo e a obra produzida por suas mãos são propriedade sua. Sempre que ele tira um objeto do estado em que a natureza o colocou e deixou, mistura nisso o seu trabalho e a isso acrescenta algo que lhe pertence (LOCKE, 1978, p. 98).

A liberdade burguesa e suas relações com o trabalho pôde ser melhor definida pelos economistas políticos. Nesse sentido, ao defender a liberdade de comércio

e a divisão do trabalho, comentou que os homens eram, a partir de então, regulados pelas trocas que realizavam, pelos interesses que tinham de negociarem, pela livre concorrência, não necessitando mais de um governo protecionista e interventor, mas de um Estado mínimo que garantisse os direitos individuais naturais e a segurança para que os homens desenvolvessem seus talentos. Tais talentos implicavam no desenvolvimento do corpo, no aprimoramento das energias postas no trabalho, no aprendizado e na aplicação deste na execução das atividades realizadas pelo indivíduo no corpo social, na produção. A esse respeito, Smith retratou a legislação fabril inglesa e as disposições relativas à higiene e à educação. Comentou que o desenvolvimento do ser humano advinha da conjugação do trabalho com a educação.

Do sistema fabril brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (SMITH, 1983, p. 554).

Pela ótica de Smith, o corpo teria seus talentos desenvolvidos e utilizados para alimentar a produção social. O homem teria, então, a liberdade para adquirir o aperfeiçoamento de sua propriedade, seu corpo, necessário para desempenhar seu trabalho, ainda que, na prática, isso significasse apenas repetir as tarefas exigidas pelas máquinas e se sujeitasse aos interesses da classe detentora dos meios de produção.

Contra a exploração dos operários e de sua força de trabalho, representada em seus corpos, pelo modo de produção capitalista, levantou-se Karl Marx (1818 - 1883), já em *A Chamada Acumulação Primitiva*, relatando que a produção individualizada, que excluía a concentração, a cooperação, a divisão social, o domínio social e o controle da natureza, tinha limitações estreitas e ingênuas, sendo aniquilada por suas próprias condições materiais. Contudo, a nova produção social deixava transparecer a violência com que se tratava a propriedade individual.

A expropriação do produtor direto é levada a cabo com o vandalismo mais implacável, sob o impulso das paixões mais infames, mais vis e mais mesquinamente odiosas. A propriedade privada, obtida com o esforço pessoal, baseada por assim dizer na identificação do trabalhador individual isolado e independente com suas condições de trabalho, é suplantada pela propriedade capitalista, fundamentada na exploração do trabalho alheio, livre apenas formalmente (MARX, 1986, p. 44).

De tal modo que o operário passava a possuir apenas a força de trabalho de que dispunha pela aplicação de suas habilidades corporais. Encontrava-se a mercê da exploração do capitalista. A liberdade que possuía em seu corpo, exaltada no direito do *Habeas Corpus*, tornara-se finita no processo produtivo capitalista, na liberdade que tinha de ser explorado. Liberdade burguesa restrita à liberdade de vender a única propriedade que resta ao proletário, criticada por Marx em *A Questão Judaica*:

A liberdade individual e esta aplicação sua constitui o fundamento da sociedade burguesa. Ao mesmo tempo em que o homem é livre ele também é cerceado pelos outros homens. Sociedade que faz com que todo homem encontre noutros homens não a realização da sua liberdade, mas pelo contrário, a limitação desta (MARX, [198-], p. 43).

Se a concepção do século XIX, na Europa, é o homem que trabalha para o capital na forma do assalariamento, no Brasil, ainda se necessitavam de algumas mudanças para que este fundamento se tornasse prática, dado que as relações de trabalho se faziam com a mão-de-obra escrava. Todavia, questionando essa materialidade, os ideais liberais e democráticos já dominavam os espíritos burgueses e, apesar de ainda não estarem constitucionalizados, passaram a ser bandeiras empunhadas cada vez mais altas no parlamento ao longo do Império brasileiro (ANDREUCCI, 1973, p. 13). Em defesa desses ideais, como membro do Partido Liberal, Rui Barbosa defendeu a liberdade comercial, na Câmara dos Deputados da Bahia em 1878, e exaltou as potências admiráveis que a alma e o corpo haviam recebido como instrumentos divinos:

Porque essa é a nossa riqueza original, esses os instrumentos divinos da nossa prosperidade, essa a condição elementar de nossa vida, por isso, dessas forças de nosso corpo, dessas faculdades de nossa alma é cada um de nós o proprietário absoluto, exclusivo, supremo. Claro está que a essa soberania do homem sobre a sua personalidade física e espiritual corresponde uma soberania coexistente, congênere, coextensa sobre a ação exterior, os efeitos, o produto individual dessa personalidade (BARBOSA, 1983, p. 41).

O indivíduo livre teria como propriedade, além de seu corpo, o produto de sua ação exterior, os seus efeitos, os frutos de seu trabalho. Deixou claramente exposto de onde bebia seus ideais, dos conhecimentos e práticas da Inglaterra que, como lição de governo parlamentar, era a melhor que conhecera (BARBOSA, 1946f). Seguindo o exemplo inglês e as receitas dos economistas políticos, Rui Barbosa não concebia a vida humana sem liberdade e, para ser livre, o homem necessitava alcançá-la por si mesmo: “Vosso pão havei-lo de tirar da vossa inteligência, da vossa probidade, do vosso trabalho. Nesse terreno, conte cada um consigo, e com aqueles que livremente associar a si; e não se iludirá” (BARBOSA, 1983, p. 47).

Em outra passagem Rui Barbosa argumenta que sua intenção não era a aplicação apenas da liberdade política, uma vez que esta tinha como verdadeiro destino o revestimento das liberdades civis, dos direitos da consciência, da família e da posse de bens (BARBOSA, 1945, p. 234). Explicita-se, aí, que o espírito liberal burguês estava representado em Rui Barbosa, e que a concepção de liberdade e propriedade do corpo individual eram consideradas conquistas para a sociedade brasileira do século XIX. As referidas discussões do autor frente à questão da liberdade dos indivíduos o tornaram ferrenho defensor da causa abolicionista, tal questão será melhor retratada ao se tratar da instabilidade interna pela qual o país passava no período. Por ora, faz-se importante ressaltar que a liberdade e a propriedade do corpo encontravam limites na constituição do Estado burguês.

2.1.2. O CORPO NACIONAL

No movimento de expansão do modo de produção capitalista do século XIX, a instituição nacional adquiriu um formato diferenciado daquele que lhe era atribuído nos séculos anteriores. Juntamente com o questionamento das relações autoritárias dos governos não democráticos, verificaram-se, também, as tentativas de formação do “Corpo Nacional”, aqui entendido sob dois aspectos: o primeiro relativo ao conjunto de cidadãos que constituiriam o corpo político, de modo que cada membro contribuísse para o engrandecimento da nação; e o segundo relativo ao corpo de cada cidadão, que não lhe pertenceria mais, tornando o corpo individual pertencente à pátria.

Juntamente com a disseminação dos ideais do liberalismo burguês e a efetiva expansão do modo de produção capitalista nos séculos XVIII e XIX, verificam-se as tentativas de efetivação dos Estados nacionais, substituindo a idéia de nação – território, pela idéia de coletividade, cuja amálgama não seria as características étnicas, culturais ou a língua materna, mas o interesse político e econômico comum aos cidadãos, em contraposição ao interesse privado. A esse respeito Aléxis de Tocqueville (1987) apresentou a idéia de que o mundo é irresistivelmente conduzido para a igualdade das condições e de que os vícios privados geram bens públicos. Inserido numa sociedade igualitária, o indivíduo deveria participar com seu trabalho em benefício do bem coletivo, tornando-se o cidadão empenhado no engrandecimento da nação.

Tal movimento não se apresentou restrito ao continente europeu, mas abarcou boa parte dos territórios africanos e americanos. A respeito das relações entre o liberalismo e o nacionalismo do século XIX, Hobsbawn (1997, p. 38) argumenta que: “o nacionalismo parecia manejável na estrutura do liberalismo burguês e compatível com ele. Um mundo de nações viria a ser, acreditava-se, um mundo liberal, e um mundo liberal seria feito de nações”.

O fortalecimento dos Estados no contexto liberal pode ser entendido como um movimento articulado ao modo de produção dos homens do período. Nesse

sentido, verifica-se que as exigências do capital quanto à liberdade do homem não se limitavam a vender a força de trabalho, estavam expressas também na liberdade de comércio e, portanto, no questionamento do poder estatal nos assuntos econômicos. Com as referidas discussões a respeito da participação do poder do Estado no capital, no século XIX, ocorreu o fortalecimento dos estados nacionais não de um modo autoritário e fundado no direito divino dos reis, na tradição e na herança, mas baseado no consentimento dos cidadãos⁶, alicerçado na instituição do voto e na representação da vontade do povo. Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), em *Do Contrato Social*, escreveu a respeito do pacto ao qual cada indivíduo se submetia, tendo alienados seus direitos em favor de toda comunidade. “Cada um de nós põe em comum sua pessoa e toda a sua autoridade, sob o supremo comando da vontade geral, e recebemos em conjunto cada membro como parte indivisível do todo” (ROUSSEAU, 2006, p. 10).

A representatividade dos cidadãos contida no Estado e no pacto social interferia de modo decisivo no tratamento dos corpos dos indivíduos livres. Como vimos, como homem burguês livre, cada cidadão possuía seu corpo como propriedade sua e tão somente esta e sua força de trabalho. Para Rousseau (2006), o cidadão, como partícipe do Estado e submetido à vontade geral, já não se encontrava em seu estado natural, mas no estado civil, sendo privado de seus impulsos e propenso a adquirir as vantagens que o Estado lhe ofereceria.

A passagem do estado natural ao estado civil produziu no homem uma mudança considerável, substituindo em sua conduta a justiça ao instinto, e imprimindo às suas ações a moralidade que anteriormente lhe faltava. Foi somente então que a voz do dever, sucedendo ao impulso físico, e o direito ao apetite, fizeram com que o homem, que até esse momento só tinha olhado para si mesmo, se visse forçado a agir por outros princípios e consultar a razão antes de ouvir seus pendores. Embora se prive, nesse estado, de diversas vantagens recebidas da natureza, ganha

⁶ A discussão acerca deste tema adquiriu corpo no final do século XVII, momento em que a legitimação da propriedade privada conduz John Locke e Thomas Hobbes à formulação de teorias sobre o poder do Estado. Locke (1978), em seus tratados sobre o governo, partiu da concepção individualista, pela qual os homens isolados no estado de natureza se uniram mediante contrato social para constituir a sociedade civil. Já Hobbes (1998), no texto *Leviatã*, argumentou que a sociedade não deverá obedecer a um outro poder a não ser do soberano, ele está instituído no poder pela própria sociedade, que abdicou dos seus direitos e propriedades, deixando para o Estado tomar as soluções possíveis.

outras tão grandes, suas faculdades se exercitam e desenvolvem, suas idéias se estendem, seus sentimentos se enobrecem, toda a sua alma se eleva a tal ponto, que deveria abençoar incessantemente o ditoso momento em que foi dali desarraigado para sempre, o qual transformou um animal estúpido e limitado num ser inteligente, num homem (ROUSSEAU, 2006, p. 12).

Transformar o corpo – animal, com suas relações naturais e instintos, em Corpo – Nacional, em que as diferenças entre os homens fossem amenizadas e sobressaísse a unidade corporal do soberano, que não pertenceria mais ao cidadão isolado, mas ao conjunto dos homens que estabeleceram o pacto. Da mesma forma que a natureza dava ao homem o controle de seus membros, o pacto social, pelo princípio da soberania, daria ao corpo político o controle sobre todos os corpos. A proposição de Rousseau, no contrato social estabelecido, era mudar a natureza corporal, assim, o autor alertou para aqueles que quisessem instituir um povo, um estado.

Aquele que ousa empreender a instituição de um povo deve sentir-se com capacidade de, por assim dizer, mudar a natureza humana; de transformar cada indivíduo, que, por si mesmo, constitui um todo perfeito e solidário, em parte de um todo maior, do qual esse indivíduo recebe, de certa forma, a vida e o ser; de alterar a constituição do homem a fim de reforçá-la; de substituir uma existência parcial e moral à existência física e independente que todos recebemos da Natureza. Numa palavra, é preciso que arrebate ao homem as forças que lhe são inerentes, para lhe dar forças estranhas, das quais ele não possa fazer uso sem a ajuda alheia. Quanto mais essas forças naturais estejam mortas e aniquiladas, maiores e mais duráveis são as aquisições, e também mais sólida e perfeita é a instituição; de sorte que, se cada cidadão nada é, nada pode ser sem a ajuda de todos os outros, e a força adquirida pelo todo é igual ou superior à soma das forças naturais de todos os indivíduos, pode-se dizer que a legislação se encontra no ponto mais alto de perfeição que possa ser atingido (ROUSSEAU, 2006, p. 20).

Pela soberania do Estado, a força de um corpo coletivo sobrepujaria a de todos os outros corpos isolados. As forças naturais deveriam ser aniquiladas, desta maneira, aquela força contida em cada corpo estaria ao dispor do engrandecimento do Estado, o que representaria o fortalecimento de todos os indivíduos que dele participassem. Tal experiência somente seria possível com o

fortalecimento de estados democráticos, com aparentes práticas de liberdade e igualdade. Um modelo desta configuração estatal foi encontrado por Tocqueville (1987) nos Estados Unidos da América. Exaltando a configuração que a participação popular assumira naquele país, o autor pintou um retrato da *Democracia na América* ao tecer considerações e comparações entre o poder monárquico francês e a constituição democrática dos Estados Unidos.

Nesse sentido, as críticas aos governos não representativos dos países europeus se estenderam ao Brasil que, em seu processo de construção nacional, manteve-se alicerçado no poder absoluto real até 1889. Modernizar o Estado brasileiro era, portanto, outra necessidade imposta pelo movimento de expansão do capitalismo mundial. Ao defender o projeto de reforma eleitoral em 1880, Rui Barbosa destacou as vantagens da democracia frente à monarquia.

A base do nosso regime, a sua única base é a democracia. Na administração dos nossos interesses políticos, a soberania do povo é o alfa e o ômega, o princípio e o fim. Das nossas instituições orgânicas, portanto, só o elemento popular é eterno, substancial, imutável. A monarquia não passa de um acidente, bem que um acidente útil, um acidente eminentemente respeitável, um acidente digno de perpetuidade e seguro dela, enquanto souber servir ao país, submetendo-se a ele, enquanto não achar pouco o ser a imagem venerada e influente da majestade, sem a majestade efetiva, cujo cetro pertence intransferivelmente à opinião (BARBOSA, 1945, p.10).

Vê-se a eternidade do elemento popular, da participação popular ou de sua representação da pessoa da majestade. Seria o Estado, como na maioria dos países ocidentais daquele século, reconhecido por Rui Barbosa como instituição protetora dos indivíduos e defensora do interesse de todos.

Que é, de feito, o Estado? Um sistema, uma escola, uma opinião, uma filosofia, um culto, uma verdade? Não sem dúvida nenhuma. O Estado é apenas a organização legal das garantias de paz comum e mútuo respeito entre as várias crenças, convicções e tendências que disputam, pela propaganda persuasiva, o domínio do mundo. [...] Transpondo esse termo, exorbitando do círculo onde se lhe encerram as altas prerrogativas de representante da grande personalidade nacional perante as outras e protetor do

indivíduo na sua tranqüilidade, na sua propriedade, na sua liberdade, excedendo esses limites, já o Estado não é mais essa eminente abstração moral, armada dos recursos da força coletiva, por interesse de todos (BARBOSA, 1946b, p. 5).

A participação do homem comum nos assuntos do Estado, por meio da democracia, passou a ser reconhecida pelos governos por conta das forças que as classes trabalhadoras passaram a deter, para as quais os sistemas políticos, cedo ou tarde, teriam que abrir espaço. Ao tratar dos contornos da democracia como força crescente no século XIX, Hobsbawn (1997, p. 148) retrata os perigos representados pelas classes trabalhadoras na Europa.

Elas eram por definição numerosas, ignorantes e perigosas; muito perigosas, precisamente devido à sua ignorante tendência para acreditar em seus olhos, que lhes diziam que aqueles que os governavam davam muito pouca atenção a suas misérias, e a simples lógica que lhes sugeria que, já que elas formavam a grande maioria do povo, o governo deveria basicamente servir-lhes em seus interesses.

A esse respeito, no *Manifesto de Lançamento da Internacional Comunista*, Marx ([19--], p. 320) argumentava que “os trabalhadores possuem número; mas os números só pesam na balança quando unidos pela associação e encabeçados pelo conhecimento”. Vê-se que, a partir de meados do século XIX, a crescente busca de fortalecimento do Estado nacional ocorreu, entre outros fatores, por conta da crescente organização do movimento revolucionário dos operários que passaram a exigir de seus governos que os representassem em todas as suas vontades. Isto porque o espírito nacional que os operários mantinham era diferente dos interesses burgueses.

Os comunistas são acusados de querer abolir a pátria, a nacionalidade. Os operários não têm pátria. Não lhes pode tirar aquilo que não possuem. Como, porém, o proletariado tem por objetivo conquistar o poder político e erigir-se em classe dirigente da nação, tornar-se ele mesmo a nação, ele é, nessa medida, nacional, embora de nenhum modo no sentido burguês da palavra (MARX; ENGELS, 1998, p. 15).

Em contrapartida à organização internacional que os operários buscavam fortalecer, havia a intenção ainda mais evidente de fortalecer a pátria. Exigia-se da burguesia a organização do Estado com fins de evitar que o proletariado tivesse condições de assumir o poder. O Estado democrático passava a assumir, então, o papel de proteção e segurança contra possíveis discordâncias internas, contendo os espíritos e corpos revolucionários, e, com outros países, assegurando a soberania nacional. Ao tratar dos gastos do soberano ou do estado com a defesa, Smith (1983, p. 151) evidenciou que, na constituição das grandes nações “o primeiro dever do soberano, o de proteger contra a violência e a invasão de outros países independentes, só pode ser cumprido recorrendo à força militar”. Esta força seria o artifício a ser utilizado para que fosse sustentada a integridade da nação. Nesse ponto, encontra-se o que Hobsbawn (1997) relata como contradição dos economistas clássicos, que a liberdade dos indivíduos teria fim na liberdade dos Estados. Apesar de os burgueses empunharem as bandeiras da liberdade e da propriedade privada, exigiam a proteção do Estado sobre seus patrimônios. Nesse sentido, Hans Kohn (1963, p. 23) referiu-se ao que denominou *A Era do Nacionalismo* e as mudanças que esta provocou nos espíritos liberais:

Depois de 1830, a maioria dos liberais do continente europeu se tornou mais nacionalista do que liberal. A ênfase na unidade e no poderio nacional, na ampliação do território nacional a maiores proporções já atingidas na história, o apelo aos supostos direitos baseados no passado “ancestral”, destruíram as preocupações cosmopolitanas e humanitárias pelos homens de outras nacionalidades. Razões estratégicas de sobrevivência nacional ou segurança e razões morais de superioridade cultural ou produtividade econômica serviram para justificar as pretensões territoriais e a de posição privilegiada entre outras nacionalidades – os alemães contra os poloneses, estes e os russos contra os ucranianos, os húngaros contra os eslovacos, os franceses contra os argelinos, os ingleses contra os irlandeses, para mencionar apenas alguns exemplos.

O fortalecimento do Estado viria em consonância com o desenvolvimento econômico que este alcançasse, mas também por meio do desenvolvimento de instituições que pudessem garantir sua segurança. Nesse sentido, as forças militares de cada país tornavam-se cada dia mais indispensáveis. Nesse ponto, o Corpo Nacional dos cidadãos seria invocado, na constituição das armadas, os

indivíduos seriam exercitados e contribuiriam para a grandiosidade da nação. Tal fato fomentou as discussões que se apresentaram em muitos países a respeito da formação militar de seus exércitos e da preparação dos soldados por meios dos exercícios físicos, constituindo relações entre a aplicação da disciplina de educação física e a existência dos colégios militares⁷.

A respeito da necessidade de formação de um exército em cada nação, Smith (1983) argumentou que, conforme o desenvolvimento desta, maiores seriam as despesas em segurança, mas que a vitória nas batalhas não dependia apenas da força dos braços dos soldados, mas passou a depender dos instrumentos bélicos que a nação possuísse. Além disso, todo cidadão haveria de se dispor a participar das forças armadas de seu país, formadas e mantidas pelo Estado. No Brasil, Rui Barbosa também salientou a necessidade de constituição de uma força armada condizente com a grandeza territorial e nacional. Esta questão será retomada mais adiante, ao discutir as dificuldades de manter a ordem no Brasil do século XIX.

Verifica-se que a burguesia de países europeus, em especial a Inglaterra, que já havia experimentado as benesses do capital reforçava a base política de afirmação e exaltação do modo de produção capitalista, que necessitava dos governos um aparente estado de liberdade e igualdade representado pela democracia. Nesse sentido, cada indivíduo se constituiria na liberdade e propriedade que adquirisse, mas também se constituiria no corpo social que o representava, o Estado. Desta forma, o homem nacional colocaria seu corpo, vigor físico a cargo do Estado, defendendo-o contra possíveis ameaças e produzindo a riqueza da nação.

⁷ A esse respeito Ferreira Neto (1999) buscou retratar a pedagogia no exército e na escola e a educação física de 1870 a 1950. Considerou que o Estado por meio do exército possuía a necessidade de preparar fisicamente seus membros para manter o objetivo primordial de defesa da nação, visando a proteção do seu território e de seu povo.

2.1.3. CORPOS PRODUTIVOS

A multiplicação das indústrias foi uma das transformações promovidas pelo modo de produção capitalista a partir do século XVIII e no século XIX. Pode-se dizer que a Inglaterra constituiu-se no centro de aperfeiçoamento do aparato industrial do século XIX, e modelo de desenvolvimento de tal processo para outros países. Com a modificação da produção manufatureira em industrial, evidenciam-se algumas alterações na utilização da força de trabalho humano, aqui representada nas atividades físicas dispostas para o trabalho. Verifica-se, ainda, a aplicação da logística da indústria na produção agrícola, o que interferiu profundamente na atividade produtiva brasileira.

Desde a Revolução Industrial⁸ no século XVIII, a Inglaterra experimentava a superprodução de mercadorias e com qualidade diferenciada se comparada com a produção manufatureira ou artesanal. Com base na realidade daquele país, expandiu-se aos outros menos desenvolvidos a idéia de que o fomento à indústria conduziria ao desenvolvimento material e, conseqüentemente, ao desenvolvimento social. Além disso, o aumento da produção gerava a sobra de mercadorias e a necessidade de expansão do comércio e o aumento do número de consumidores. A esse respeito, ao tratar da *Era do capital*, 1848-1875, Hobsbawn (1997, p. 21) critica o fato de que “ela é basicamente a do maciço avanço da economia do capitalismo industrial em escala mundial, da ordem social que ele representou, das idéias e credos que pareciam legitimá-lo e ratificá-lo: na razão, ciência, progresso e liberalismo”.

É com base na ciência que a produção industrial se justificava para a sociedade burguesa, o desenvolvimento conquistado com o advento da grande indústria exigiu relações mecanizadas dos corpos dos operários. Tais relações contemplavam a idéia de corpo-máquina que, já no século XVII, René Descartes

⁸ A Revolução Industrial, que promoveu transformações econômicas e sociais em muitos países desde o final do século XVIII, originou-se, segundo Rioux (1975) na característica marcante do modo de produção capitalista que é a busca do lucro. “A Revolução Industrial é a seleção do processo de crescimento melhor adaptado ao mercado, à mão-de-obra, às disponibilidades de matéria-prima e às técnicas. Pragmatismo econômico constante no qual a moral se inspirará voluntariamente. Porque a busca do lucro está na base de todas as iniciativas” (RIOUX, 1975, p.193).

(1596 - 1650), no *Discurso do Método*, apresentou tecendo comparações entre a eficiência da constituição do corpo humano e as máquinas que poderiam ser construídas pelo próprio homem.

Sabendo quão diversos autômatos, ou máquinas móveis, a indústria dos homens pode produzir, sem aplicar nisso senão pouquíssimas peças, em comparação à grande quantidade de ossos, músculos, nervos, artérias, veias e todas as outras partes existentes no corpo de cada animal, considerará esse corpo uma máquina que, tendo sido feita pelas mãos de Deus, é incomparavelmente mais bem organizada e capaz de movimentos mais admiráveis do que qualquer uma das que possam ser criadas pelos homens (DESCARTES, 1985, p. 87).

Sendo os corpos dos animais as máquinas mais admiráveis e, por conseguinte, os dos homens, sua capacidade de realizar trabalho poderia ser melhor explorada ao ser articulada com outras máquinas, processo que acompanhou o desenvolvimento humano desde a utilização dos primeiros objetos nos tempos primitivos. Contudo, no processo industrial, que pressupunha a divisão do trabalho, verificou-se a articulação de diversos corpos - máquinas na produção. Uma vez que todos os trabalhadores da indústria estivessem na mesma situação, eles passariam a dispor de uma quantidade de trabalho próprio muito maior; as habilidades, capacidades e talentos de cada integrante do processo industrial tornar-se-iam úteis no conjunto. O aumento da quantidade de trabalho ocorreria, entre outros fatores, em virtude do aumento da destreza de cada um dos trabalhadores (SMITH, 1983). Verifica-se que a destreza do trabalhador, encarnada em seu vigor corporal, deveria ser utilizada para o aumento da produção, o que tornava o corpo humano o principal elemento produtivo no seio da sociedade burguesa. Com a necessidade de desenvolvimento da produção em escala industrial, a preparação do aspecto físico dos trabalhadores tornou-se preocupação daqueles que apresentavam maior interesse com o aumento da produção, os industriais.

A questão da produtividade humana apresentou relações, também, com a contabilização dos movimentos, o que passou a significar um maior controle sobre

aspectos diretamente relacionados aos corpos produtivos. A esse respeito, Vigarello (2003) comenta que, no início do século XIX na Europa, buscava-se prever a quantidade de produção que cada homem poderia produzir, mensurando e calculando a viabilidade de aplicações sobre seus corpos. Como exemplo, o autor retrata as comparações realizadas entre a quantidade de trabalho produzido e o tipo de alimentação absorvida, reiterando a idéia do corpo humano como um motor, máquina mecanicamente previsível, dada por sua animalidade. A tal discussão, Rui Barbosa fez referência, citando Herbert Spencer.

A primeira condição de felicidade neste mundo é ser um bom animal, e a primeira condição de prosperidade nacional é que a nação seja composta de bons animais [...] é certo que, nas lutas industriais também, a vitória é inerente ao vigor físico dos produtores (BARBOSA, 1946b, p. 75).

Visto por esse prisma, compreende-se o homem, no movimento do capital, como matéria produtiva, livre para se desenvolver e aprimorar suas capacidades, seguindo o interesse individual, além disso, nacionalmente incorporado aos valores da pátria a ser defendida e elevada entre as demais pela sua capacidade produtiva, fator relacionado ao desenvolvimento industrial que necessitava de máquinas mais eficientes, mais capazes e mais produtivas. Os corpos como máquinas ou como animais poderiam ser melhor explorados, aprimorando o desenvolvimento do capital, contudo, no movimento global do modo de produção, surgiriam ainda outras necessidades e relações peculiares, que, no caso do Brasil, associam-se à sua fragilidade como nação.

2.2. INSTABILIDADE ECONÔMICA, SOCIAL E POLÍTICA — SUBSTÂNCIA PARA NOVAS RELAÇÕES COM O CORPO

Acompanham-se na sociedade brasileira do século XIX vários movimentos que permitem inferir uma época de instabilidade econômica, social e política. As bases sobre as quais se sustentava a estrutura do país entravam em atrito com as necessidades do movimento externo de expansão do modo de produção capitalista, como apontado anteriormente, e, também, a insatisfação da população

com a situação política, econômica e social vivenciada, expressa, claramente, nas diversas revoluções⁹ provincianas ao longo daquele século.

O descontentamento patente não era, nem poderia ser ignorado pelas elites dirigentes do país. Como representante desta elite, Rui Barbosa tomava partido das causas que julgava importante e, com profunda eloqüência nos diversos discursos, defendia a perspectiva daqueles que acreditavam em mudanças sociais do país como meio para a resolução dos problemas. Nessa trilha, as relações dos homens com sua constituição física necessitava ser transformada, tendo em vista o desempenho de funções anexadas ao movimento do capital. Nesse sentido, os homens brasileiros com corpos livres, produtivos e nacionalizados, devem ser compreendidos no interior do processo que se exigia para o país.

Várias foram as modificações propostas e empreendidas na sociedade brasileira do século XIX, surgidas pelas necessidades sociais e materiais dos homens. Destaca-se a abolição dos escravos como um dos temas centrais de discussões do período, exigência do capital externo e necessidade interna para alavancar o desenvolvimento econômico, político e social cuja base seria a liberdade e o estabelecimento do mercado de força de trabalho. Também a questão da reestruturação do Estado brasileiro se fez presente nas diversas propostas-tentativas de solucionar os problemas do país ante as diferenças étnicas e culturais que se exacerbaram com o gradual processo de libertação¹⁰ dos escravos e com a chegada dos imigrantes, entre outros aspectos. Revelam a necessidade de se processar nos corpos humanos os germens da ordem, da civilidade e da nacionalidade. Frente à crescente insatisfação da elite e da massa

⁹ O que se acompanhou durante o século XIX foram ocorrências de sucessivas revoluções em diversas províncias do país, especialmente no período regencial de 1831 a 1840. Entre elas destacam-se a *Cabanagem*, no Pará; a *Farroupilha*, no Rio Grande do Sul; a *Balaçada*, no Maranhão; diversas revoltas em Pernambuco e a *Sabinada*, na Bahia (CALMON, 1963).

¹⁰ Por conta das dificuldades de substituição da mão-de-obra escrava no século XIX, defendeu-se o processo gradual de libertação dos escravos, reestruturando a produção agrícola do país sem ocasionar prejuízos aos grandes proprietários. Desta forma, à medida que se iam sancionando leis direcionadas à libertação dos cativos, a sociedade brasileira, em especial o sistema produtivo iria se adequando à falta de braços, até culminar com a abolição total dos escravos em 1888.

da população com os problemas e as misérias sociais, pode se observar, ainda, que o processo de desenvolvimento industrial passou a ser considerado como alternativa, o qual imprimiu aos brasileiros novas exigências.

A participação ativa de Rui Barbosa no conjunto das transformações esteve expressa em diversos trabalhos apresentados no parlamento brasileiro, nos quais procurava conhecer a realidade social em que se inseria e contribuir para organizá-la. Na política, quando o partido liberal ascendeu em 1878, expôs a situação caótica que, segundo ele, os conservadores haviam criado. Em artigo publicado em janeiro de 1878 no jornal *Diário da Bahia*, ele teceu críticas aos conservadores, inflamadas pelos anos em que havia ficado na oposição.

A missão que agora nos toca não é uma mercê, mas uma necessidade pública, e ao mesmo tempo o maior dos encargos. Ninguém ignora a situação deplorável do país, reduzido literalmente a petição de miséria. Tudo está por construir, ou reconstruir, graças à última administração. As reformas que fez foram variavelmente para pior. As mais graves questões, os problemas políticos mais intimamente ligados às entranhas, à conservação dum estado regular reclamam imperiosamente soluções, cada qual mais séria, mais melindrosa, mais difícil. Eis a tarefa que se nos depara (BARBOSA 1983, p. 92)

As mesmas críticas se sucederam em outros artigos no mesmo jornal e revelaram, além dos problemas sociais que o país enfrentava, os graves problemas econômicos que impediam a tomada de impulso entre as nações capitalistas.

Nem finanças, nem administração, nem trabalho, nem liberdade política ou civil, nem antigas instituições constitucionais, nem moralidade nos costumes políticos, nem ao menos justiça. Nada! Um tesouro em apuros de falência; um exército de empresas e contratos parasitários inumeráveis, infinito, assolador como praga de gafanhotos; uma centralidade ridícula e arruinadora, a indignação pública no supremo grau. Em suma: destroços e elementos explosivos; eis o inventário da sucessão conservadora (BARBOSA, 1983, p.148).

Como político atuante e envolvido com as discussões que permeavam as ruínas da sociedade brasileira, ele se utilizou da sua privilegiada inteligência e dos artifícios de advogado, não medindo esforços para defender as causas da abolição, de modernização do Estado e promoção do desenvolvimento industrial.

2.2.1. A QUESTÃO DA ESCRAVIDÃO

Um dos traços mais marcantes da sociedade brasileira do século XIX foi a escravidão. Verifica-se que o Brasil foi um dos últimos países ocidentais a realizar a abolição de seus escravos, em parte por conta das exigências impostas pelo modo de produção capitalista, já que, desde o início do século XIX, a Inglaterra e outros países com maior desenvolvimento do modo de produção capitalista questionavam a legalidade da exploração do trabalho de escravos em países menos desenvolvidos como o Brasil. O ideal para a expansão do modo de produção capitalista era a sociedade baseada nas relações de trabalho assalariado, que permitiam a criação do mercado. Acompanha-se a condenação do sistema escravista de produção, tal como salienta Holanda (1969, p. 135):

Nos países em que se processou a Revolução Industrial os novos grupos ligados ao capitalismo industrial que passaram a influenciar a política condenaram a escravidão. A existência de uma grande massa de escravos nas regiões coloniais, parecia-lhes um entrave à expansão de mercados e à modernização dos métodos de produção.

A escravidão foi considerada um dos percalços encontrados para que a economia nacional tomasse impulso. O questionamento acerca da viabilidade da exploração do trabalho escravo esteve presente na sociedade brasileira, discussão que se estendeu ao longo do século XIX. Era visto que a escravidão se tornara uma instituição condenada por conta do impedimento do tráfico de africanos imposto pela Inglaterra em meados daquele século. Aos poucos, alguns proprietários passaram a perceber que o investimento econômico naquele sistema gerava perda de recursos. Fazia-se necessária a compra constante de novos escravos

que custavam cada vez mais alto. Este grupo reconhecia que o trabalho escravo era menos produtivo do que a mão-de-obra livre, como salienta Kowarick (1994, p. 40) ao estudar a degradação do trabalho na economia cafeeira.

Em regime de trabalho compulsório é inviável basear a produção em maior e mais complexa divisão de trabalho. Além do mais, a própria organização do trabalho compulsório impede formas cooperativas mais desenvolvidas e supõe custos de vigilância bastante onerosos, pois é preciso supervisionar não só o conjunto dos trabalhadores como também vigiar cada escravo individualmente. Por outro lado, o escravo é comprado por inteiro – e não por jornadas de trabalho, tornando-se parte constitutiva da propriedade, como se fosse uma máquina que, uma vez desgastada com o uso, precisa ser reposta.

Vê-se que a propriedade do corpo dos escravos pelos seus senhores poderia ser considerada um revés na exploração do trabalho dos escravos, visto que a manutenção obrigatória dos corpos no trabalho impunha custos que no trabalho assalariado não estavam presentes. Entretanto, ao analisar o movimento histórico que forjou o processo industrial, Marx e Engel (19--) observaram que o desenvolvimento do século XIX erguera-se tendo como base a produção escravista:

A escravidão direta é uma pilastra de nosso industrialismo atual, como são as máquinas, o crédito, etc. sem a escravidão, não haveria algodão e, sem o algodão, não existiria a indústria moderna. A escravidão valorizou as colônias; as colônias criaram o comércio mundial e o comércio mundial é a condição de existência da grande indústria mecanizada. Antes do tráfico dos negros, as colônias forneciam apenas alguns produtos e não podiam, pois, mudar visivelmente a face do planeta. Assim, a escravidão constitui uma categoria da mais alta importância (MARX e ENGELS, 19--, p. 250).

Em escala mundial vê-se que a escravidão contribuiu para o desenvolvimento econômico e a ascensão do processo de industrialização. Já de modo relativo ao Brasil, a importância da escravidão no desenvolvimento econômico pode ser notada nos discursos de boa parte dos fazendeiros e senhores do período que ainda não estavam convencidos dos benefícios que seriam conquistados com a

substituição da mão-de-obra dos escravos. Nesse sentido, Henrique Augusto Millet em 1875 se pronunciou a respeito do *Trabalho Livre*:

Estou convencido que a escravidão não é o inferno e o salaríato o paraíso; que do ponto de vista econômico a escravidão prestou-nos serviços que não podíamos esperar de qualquer outra forma do trabalho; e que o trabalho livre não nos dará tão cedo, nem produto bruto nem produto líquido equivalente ao que resultava do emprego dos braços escravos (MILLET, 1987, p. 108).

À medida que a pressão externa e o descontentamento interno iam crescendo, tomava impulso o movimento abolicionista brasileiro, defendendo que o trabalho escravo precisava ser superado, porque se tornara demasiado custoso economicamente, somado a argumentos que brandiam pela liberdade total dos homens modernos. Nas primeiras fileiras da batalha travada contra a escravidão, esteve Rui Barbosa.¹¹ Desde seus primeiros trabalhos como jornalista, opôs-se à escravidão por conta das conseqüências morais e sociais que, segundo ele, justificavam-se, em grande parte, pela presença do elemento servil na sociedade. A este respeito teceu considerações no texto *Elogio de Castro Alves*, publicado no ano de 1869 no *Radical Paulistano*.

Ora, o elemento servil é o cunho negro de toda a nossa história, e a extinção do elemento servil será a fímbria luminosa de todo o nosso futuro. A ignomínia que barbariza e desumaniza o escravo, conspurca a família livre, escandaliza no lar doméstico a pureza das virgens e a castidade das mães; perverte irreparavelmente a educação de nossos filhos; atrofia nossa riqueza; explica todos os defeitos do caráter nacional, toda a indolência do nosso progresso, todas as lepras da nossa política, todas as decepções das nossas reformas, todas as sombras do nosso horizonte. O abolicionismo é a expressão da mais inflexível das necessidades sociais (BARBOSA, 1956, p. 38).

E, em 1875, Rui Barbosa publicou, no *Diário de Notícias* às “Senhoras da Bahia”, o texto *Pelos Escravos*, no qual os comparou com as plantas, tendo o poder de fertilizar o globo quando banhado nas ondas luminosas da liberdade, ou encher

¹¹ Sobre Rui Barbosa e a abolição dos escravos a Fundação Casa de Rui Barbosa (1988) publicou, por conta do centenário da abolição, o livro *O abolicionista Rui Barbosa*.

de morte a atmosfera empobrecida quando reduzido na opressão. E ainda, com formosidade poética, ele comparou a situação do escravo na senzala à de um vegetal deixado na escuridão que, enfim, encontraria a claridade quando liberto.

Vereis o pobre vegetal supliciado, exausto e desbotado de saudades do sol, crescer no meio da sua tristeza, estender dia a dia o colo filiforme, despido e pálido; serpear; retrair-se diante dos obstáculos, e marginá-los; sumir-se pelo chão, e ressurgir; dilatar-se persistente, incessante, infatigável; subir, estirando-se pela parede negra da galeria; apalpar-lhe as saliências; enfiar-se por algum interstício inexplorado, longo, tortuoso, estreito; atirar-se, onde ninguém pensara, por alguma fisga imperceptível do solo; evadiar-se, afinal, através do relvado, à prisão subterrânea; e, saudando, no seu verdor mal corado ainda, as florinhas do campo, receber avidamente o primeiro beijo dos esplendores do dia (BARBOSA, 1956, p. 13).

A escuridão da senzala em que viviam os escravos, para Rui Barbosa, expandia a escuridão da sociedade brasileira; nesse sentido, devolver a luz aos escravos significava libertar seus corpos da situação de exploração em que viviam, para que pudessem desenvolver cada um as suas capacidades e colocá-las a serviço da nação. No processo de modernização social, política e econômica, a abolição representaria a disseminação da luminosidade irradiada pelos princípios liberais burgueses, bem como um passo fundamental para a retirada do país da penumbra subterrânea, conduzindo ao vislumbre do arrebol.

Apesar do combate em prol do abolicionismo e do reconhecimento das vantagens do trabalho livre, a produção com base no trabalho compulsório se reproduziu no país, especialmente em setores econômicos como a cafeicultura, no qual, mesmo com a alta do preço dos escravos, a lucratividade da produção permitia a continuidade do processo, dado que a extração da mais valia era integral. Contudo, já no ano de 1880, havia, no país, novos indivíduos livres da escravidão, como exemplo, a “Lei do Ventre Livre” libertara os filhos das escravas nascidos pós 1871; e, ainda, destacou-se a atuação das sociedades abolicionistas que utilizavam de fundos para libertar os escravos, ou mesmo a liberdade fornecida pelos patrões individualmente. A presença destes novos libertos, em conjunto com outras alterações, passou a exigir da sociedade brasileira e da elite dirigente

atitudes de enfrentamento ante a nova situação social. A reorganização do espaço social, em decorrência destas mudanças, exigia que se buscasse um ordenamento, ainda que confuso.

2.2.2. ORDEM NA CASA

Ao se estudar a formação do povo brasileiro, percebe-se a grande diversidade das características corporais, étnicas e culturais que o processo histórico consolidava. Num período em que se procurava a formação do espírito nacional, as diferenças se tornaram obstáculos ao processo. Os “novos” homens livres, que iriam surgir com a emancipação dos escravos, deveriam ser incorporados como cidadãos e se juntariam aos indivíduos livres nacionais que, definitivamente, não correspondiam ao modelo de homem moderno.

Nesse processo de formação, eram notórias as diferenças que separavam as classes e setores sociais e relegavam à massa da população um padrão de vida miserável e formação moral imprópria para a sociedade moderna. Além disso, as contradições de natureza étnica, resultantes da deprimente posição de escravo e do indígena, reproduziam o preconceito contra indivíduos de pele escura, ainda que fosse livre (PRADO JÚNIOR, 1979).

Conjuntamente com este processo, novos elementos se fizeram presentes, trazendo consigo a diversidade cultural. A partir de meados do século XIX, não eram somente teorias a respeito do desenvolvimento da indústria ou da modernização do Estado que partiam da Europa em direção ao novo mundo, o mesmo caminho era trilhado por uma massa de trabalhadores, já anteriormente expropriados dos meios de produção, que viviam miseravelmente no velho continente por conta das contradições imanentes da produção capitalista¹².

¹² A esse respeito Mazzuchelli (1985) desenvolve a idéia de que o capital é uma contradição viva, por um lado, apresenta como característica a tendência à superprodução e, por outro lado, tende à supressão do trabalho necessário. O autor ainda discute a tendência recorrente do capital em negar suas condições de valorização, e as dificuldades de valorização do capital à medida que ele já esteja valorizado ou que já estejam desenvolvidas as forças

A imigração surgiu como alternativa viável, válvula de escape para a maior crise do modo de produção capitalista europeu do século XIX, que se materializou com o descontentamento da massa de trabalhadores. Ao discutir a necessidade da imigração para dissolver as conspirações dos operários europeus contra o governo, Eça de Queiroz (1979) revelou a “força civilizadora” recôndita neste movimento.

O movimento imigratório liberou o velho continente de milhões de trabalhadores que rumaram ao novo continente e aligeirou a adequação de muitos países ao processo de modernização social, cujo modelo era a Europa. Nesse sentido, as leis de terras, a secularização dos cemitérios, a liberdade religiosa, entre outros temas, passaram a ser discutidos nos países que recebiam o excluído contingente europeu.

Os imigrantes vindos de vários países europeus representavam a possibilidade de tornar o povo brasileiro essencialmente de pele branca, porém traziam e mantinham a cultura dos países de origem, a língua, os costumes e tradições, tornando o país ainda mais desigual. Outra questão que se apresentou de modo mais intenso a partir da chegada dos imigrantes foi a exclusividade do culto religioso. Crescia, dia após dia, o protestantismo e a religião católica perdia em número de fiéis e em prestígio, sofrendo inúmeras críticas pelo autoritarismo de suas doutrinas, como retratado no livro *O Papa e o Concílio*“, que fora traduzido por Rui Barbosa (1977). Vê-se a discussão à respeito da influência da moral católica sobre os indivíduos questionada em nome da moral científica, que conduzia o homem ao entendimento de seus atos, firmados pela observação da natureza e não mais pelos dogmas confeccionais.

Por conta da mistura étnica produzida ao longo do período colonial e intensificada, no final do século XIX, com a imigração e a emancipação dos escravos, surgiram dificuldades para a identificação individual com um espírito coletivo que fornecesse a base moral necessária à formação do novo homem. Para Rui Barbosa, a base moral estaria relacionada com a educação integral do homem brasileiro, caberia à escola a formação de um espírito nacional, coletivo, produtivas.

democrático e participativo, porém não a escola segundo os métodos e programas adotados no país, mas uma escola reformada¹³. Faz-se importante ressaltar a compreensão de Rui Barbosa de que grande parte da culpa pelos problemas morais que se apresentavam ao país recaía sobre o Estado e seus representantes, por hábitos que dificultavam a visualização da situação deplorável da população.

A credulidade da ignorância em uma nação quase analfabeta; as influências de um governo organizado em exploração dessa credulidade; os hábitos de condescendência com a dissimulação, contraídos pelo espírito público em meio século de autocracia disfarçada nessa sobrecasca de formas constitucionais; a tirania das falsas conveniências, desde a que mente lágrimas e glórias sobre a cova dos mortos, até a que calafeta de sofismas e retórica as fendas do trono combalido; a mancomunação das imposturas pias, das tradições caducas, das praxes ramerraneiras, dos compadrios de camarilha, de corporação e de classe; as subserviências usuais da fraqueza, da especulação, da apostasia ou do medo; o atraso e a perversão das idéias gerais; o transvio e a tibieza do sentimento cívico; os vícios de uma sociedade contrariada no seu desenvolvimento e saturada de germes de decomposição por um absolutismo de incongruências e expedientes; tudo o que prepondera, e tudo o que esmorece; tudo o que usurpa e tudo o que se abstém; tudo o que medra e enriquece; tudo o que recua e contemporiza; tudo o que define, e se resigna; todas essas pusilanimidades, todas essas abdições, todas essas inconsciências, todas essas bastardias conspiram contra o desnudamento da nossa verdadeira situação, estendendo sobre ela uma cortina de obscuridade (BARBOSA, 1956, p. 51).

Vê-se que Rui Barbosa acreditava no Estado como um agente de mudança da situação moral deplorável existente, mas que a política adotada conduzia o país no rumo contrário. No plano político, o que se pode identificar no Brasil do século XIX eram os contornos indefinidos de um poder estatal absoluto e constituído desde 1822, oscilante entre os dois partidos políticos que disputavam a confiança do imperador, o conservador e o liberal.

¹³ Posteriormente, nesta dissertação, será tratada, mais detalhadamente, a reforma do ensino primário e as contribuições para o projeto de modernização da sociedade brasileira do século XIX.

Os dois partidos que pretendiam representar os anseios dos brasileiros eram, ao contrário, representantes apenas da elite dirigente. Isto porque o direito ao voto era limitado e se restringia a um ínfimo número de brasileiros que atendiam às exigências fixadas para a participação no pleito. A reivindicação pelo sufrágio universal surgiu em decorrência da falta de representatividade da massa excluída nas esferas do poder.

Como membro do partido liberal, Rui Barbosa participou ativamente no cenário político nacional¹⁴, desde 1878, defendeu no parlamento a modernização das questões políticas, processo que incluía a reforma eleitoral. Como deputado, envolveu-se na reforma de 1881 – Lei Saraiva, que procurava incorporar um contingente maior de eleitores até então excluídos, no entanto, os analfabetos haveriam de continuar sem direito a voto, considerando de fundamental importância semear a educação entre as classes populares.

O descontentamento com o poder político absoluto monárquico e com as fraudulentas eleições, que dobravam as forças do partido simpatizante do imperador, são alguns aspectos que estimularam a ascensão do movimento republicano. Movimento que se sagrou vitorioso, em 1889, com a derrubada do poder real e a proclamação da república do Brasil. Rui Barbosa reconhecia o crescente movimento republicano, mas não se posicionava ao lado dos republicanos. A crítica maior de Rui Barbosa à política adotada pelo imperador era relativa à centralidade administrativa. Várias províncias sentiam que suas necessidades não estavam sendo atendidas, as características próprias de cada província nem sempre apontavam para uma solução comum. Como alternativa para prolongar a realeza Rui Barbosa defendia a federação, que daria maior autonomia às províncias.

¹⁴ Subiu com o partido na situação liberal que se inaugurou em 1878. Em seis anos de parlamento, conquistou uma posição primacial nas esferas políticas e intelectuais do país. Colaborou ativamente na reforma eleitoral aprovada em 1881 e foi autor de um plano de reforma do ensino em 1882, que não chegou a ser aprovado. Foi figura de primeiro plano na propaganda abolicionista (LACOMBE, 1961, p. 13).

A modernização política apresentava como característica principal maior a representatividade do interesse coletivo, relativo ao interesse da massa de excluídos do processo eleitoral, ou dos interesses das diversas províncias pouco representadas nas esferas do poder. Para se colocar ordem na casa, a postura política do poder real deveria rumar em direção ao modelo de democracia, que tendia a eliminar a corrupção no processo eleitoral e efetivar a federação.

O sentimento de pertencimento à pátria e ao grupo social, bem como a ilusão de que as necessidades individuais estavam sendo satisfeitas estiveram expressas nas discussões acerca das políticas públicas para a saúde e educação no século XIX e dos prováveis benefícios que delas a sociedade brasileira poderia colher. Além disso, era necessário que as forças armadas estivessem preparadas para enfrentar quaisquer movimentos de desordem. Como os que se seguiram em várias províncias desde 1840, por inúmeros motivos, entre eles a aparente falta de representatividade do poder centralizado no Rio de Janeiro. Ademais, necessitava-se do exército em casos de ameaças externas, nas batalhas deflagradas contra outras nações, como sucedeu na Guerra do Paraguai (1864 – 1869).

O sentido de ordem a que foram submetidos os brasileiros, em especial à ordem exposta em seu aspecto físico, pode ser analisado com base na aplicação da higiene, da saúde e da educação, subordinados à ação moralizadora do Estado, em substituição à dubitável moralidade da igreja católica, e se constituindo com a totalidade do ser humano no próprio corpo do Estado, garantia de ordem e segurança à nação.

Colocar ordem na casa, para a parte da classe dirigente representada por Rui Babosa, significava discutir e aplicar políticas públicas que incidissem mudanças sobre as relações sociais dos homens e de seus corpos moralizados, e fortalecer o controle do Estado sobre os homens livres, garantindo a segurança, a liberdade e a propriedade. Tal movimento far-se-ia necessário para alavancar o processo de modernização social, política e econômica do país, que a instabilidade social

estaria dificultando. Contudo, os homens ainda estariam sujeitos à instabilidade no modo de produção que surgiria com a substituição do trabalho escravo pelo assalariado.

2.2.3. INDEPENDÊNCIA PRODUTIVA, LATIFÚNDIOS E MONOCULTURA

Como país agrário exportador e dependente dos países desenvolvidos, o Brasil, economicamente, encontrou dificuldades para se desenvolver. Por conta dos problemas estruturais que prejudicavam o pleno desenvolvimento do setor agrícola, alguns obstáculos se apresentaram à tentativa do país de emergir como potência econômica. Em virtude dos centros econômicos espalhados pelo vasto território nacional, o comércio, entre estes centros, ficava debilitado pela precária ou inexistente infra-estrutura destinada ao transporte, que se limitava à rede fluvial navegável que cobria o país e ao transporte marítimo controlado pelos estrangeiros.

Alguns centros econômicos se formaram ao longo do século XIX, em que o café era o principal produto para exportação. É o caso da região do Vale do Paraíba, no Norte Paulista, e a Zona da Mata Mineira que, entre 1870 e 1880, respondiam por cerca de 60% das exportações nacionais. Posteriormente, por conta da crise no Vale do Paraíba, o Oeste Paulista se fortaleceu com a expansão cafeeira (FAUSTO, 1977). Enquanto a região de São Paulo assumia a hegemonia nas exportações de café, outros centros econômicos ficavam debilitados, entrando, em 1880, num período de rápida decadência. O desenvolvimento acentuado de uma região não representava o desenvolvimento econômico do país por encontrar dificuldades para manter os lucros nas culturas dos vários produtos agrícolas que dependiam de condições favoráveis de mercado, entre outros fatores.

O que se verificou na agricultura brasileira de norte a sul, no século XIX, foi a organização em torno da grande propriedade que produzia em larga escala, seja por conta do processo de colonização, que dividiu o território em grandes

extensões de terras concedidas aos colonos, seja pelas condições impróprias que o meio natural oferecia para o trabalho isolado. A centralização, na grande propriedade latifundiária, nas lavouras de cana-de-açúcar e de café concentrava a riqueza nas mãos de poucos que, detendo o poder econômico, possuíam, por conseguinte, maior representação no poder político. Nesse sentido, Prado Júnior (1979) elencou as características fundamentais da economia brasileira do século XIX: uma estrutura na qual pequeno número de empresários senhoreou os negócios, enquanto a grande massa servia de mão-de-obra; e um funcionamento voltado para o fornecimento de mercadorias ao comércio internacional.

A dependência brasileira em relação aos países com acentuado desenvolvimento industrial se tornava ainda maior por conta da exclusividade da produção agrária do país. No comércio internacional participava com a produção de fumo, erva-mate, arroz, cacau, madeira, borracha, couro e peles, além da cana de açúcar e do café. Rui Barbosa questionava a exclusividade da produção agrícola brasileira.

Que estamos destinados a ser, por muito tempo, uma nação especialmente agrícola, é uma verdade óbvia, que ainda ninguém controverteu. Mas que devemos ser um país exclusivamente agrícola, é suposição que não tem sequer senso comum. Entretanto, para ela insensivelmente pende, de fato, o exclusivismo dos que esquecem a necessidade do trabalho industrial, como elemento imprescindível de civilização e de riqueza, ainda entre os povos lavradores (BARBOSA, 1946b, p. 178).

A precária ou inexistente produção da indústria nacional não era o único problema que tornava o país dependente dos países industrializados. Ao estudar o regime de dependência ao qual estava submetido, Holanda (1969, p. 299) argumenta que “convém sublinhar que o singular nessa relação é que a mercadoria produzida no Brasil somente adquire sua plena existência de mercadoria no exterior, no comércio com a Inglaterra”. Assim, não era somente dependente em relação aos produtos industrializados vindos de outros países, acima de tudo, era dependente porque necessitava de países compradores de seus produtos para transformá-los em mercadoria.

Subordinado aos interesses dos demais países capitalistas, o Brasil, também, estava subordinado às necessidades do capital que deveriam ser satisfeitas se o país quisesse ascender na escala “gradual”¹⁵ de desenvolvimento econômico. Necessário era estimular a diversificação e o aumento da produção agrícola e o desenvolvimento industrial com vistas à maior participação no comércio mundial pelo aumento das exportações e da qualidade dos produtos. Mais do que isto, era necessário substituir a exploração do trabalho escravo pelo mercado de força de trabalho.

No Brasil, a primeira alternativa considerada para substituir os escravos foram os indivíduos nacionais livres, contudo, além da dificuldade representada pelo escasso número de trabalhadores nacionais livres com potencial de trabalho, era preciso transformar a pessoa em força de trabalho, em mercadoria, mais do que isso era preciso condicioná-lo para se incorporar no processo produtivo e fazê-lo aceitar a situação de assalariado (KOWARICK, 1994). O problema se materializava na condição histórica dos homens livres nacionais, reconhecidos como vadios, inúteis, indolentes, inaptos e indisciplinados para o trabalho.

São refratários ao trabalho organizado, porque, sendo mínimas suas necessidades, não precisam se alugar para outros de forma contínua. Basta, de quando em vez, uma jornada por semana: de resto, a disponibilidade para nada fazer, além da caça, da pesca, do pequeno plantio e da criação, que permitem a sobrevivência na pobreza e, dessa forma o desamor ao trabalho e a possibilidade do ócio e do festejo (KOWARICK, 1994).

A vida “fácil” do homem nacional permitiu que o sistema escravista se reproduzisse, apesar de serem conhecidas, pela elite econômica brasileira, as vantagens do trabalho assalariado. Com a chegada dos imigrantes, o problema foi parcialmente resolvido, a necessidade de se manter o mercado de força de trabalho sempre crescente passou a exigir que os homens livres fossem convencidos a trabalhar na nascente indústria nacional e na produção agrícola do país.

¹⁵ A ascensão gradual pode ser explicada mediante a concepção do positivismo, que concebe as sociedades e os indivíduos como evolução por meio do Estado Positivo, no qual o espírito humano descansa e encontra a ciência (COMTE, 1990).

A necessidade de se conquistar a independência produtiva da nação com o fomento da indústria e a manutenção e expansão da produção agrícola indicava o momento de instabilidade pelo qual estava passando a sociedade brasileira no fim do século XIX. Deste momento, a nação somente sairia à medida que fossem criadas as condições para que a indústria nacional se desenvolvesse.

Por conta do movimento do modo de produção capitalista que, em escala mundial, imprimia exigências aos países que quisessem figurar entre os desenvolvidos e da instabilidade política, econômica e social que se apresentava no país naquele período, verifica-se que o processo de modernização da sociedade brasileira do século XIX impunha alterações no modo como os homens deveriam se relacionar com seus corpos: primeiro, as exigências quanto à liberdade, representada nos países desenvolvidos do ocidente pelas idéias liberais burguesas e, no Brasil, com o questionamento da situação dos cativos, satisfariam as relações dos homens com sua natureza e representavam a possibilidade de que pudessem desenvolver as potencialidades corporais. Segundo, nos homens constituídos como Corpo Nacional, estaria expressa a limitação da liberdade individual pela sociedade; seus corpos deveriam estar dispostos a contribuir para a riqueza da nação, mantendo a ordem e a segurança, garantindo a prosperidade que viria pelo comprometimento de todos com a coletividade. E em terceiro lugar, inseridos no modo de produção capitalista, os homens deveriam oferecer ao mercado sua qualificada força de trabalho, corpo produtivo, saudável, robusto, higiênico e disciplinado que pudesse aumentar a mais-valia dos proprietários dos meios de produção, substituindo a antiga exploração escancarada por outra velada sob o manto suave da liberdade.

De acordo com a ótica de parte da elite brasileira representada por Rui Barbosa, a atrasada sociedade brasileira do século XIX deveria almejar a modernização segundo os moldes dos países europeus, tornando efetivas as mudanças no sentido de atender às necessidades do capital, o que acarretaria maior desenvolvimento social, político e econômico ao país e o fortalecimento do capital monopolista internacional. Entre as reformas que se faziam necessárias, a

educação apresentou contornos específicos, engendrados pela necessidade de formar o trabalhador livre nacional.

3. RUI BARBOSA E A REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO, FORMAÇÃO DO TRABALHADOR LIVRE NACIONAL

Na sociedade atual, revela prosseguir, ou correr. Quem parou, está perdido. Por toda parte surge o progresso. A tal ponto o movimento se apoderou do mundo, que já não permite descansar [...] Ouvi bem cidadãos: ou estudar, ou soçobrar. Já não há lugar, no mundo, para um povo inútil; já não há lugar, no seio de um povo, para um cidadão imprestável (BARBOSA, 1946b, p. 190).

O movimento que se apoderou do mundo pode ser traduzido pelas propostas de reformas que foram apresentadas nos vários países ocidentais no século XIX, entre as quais as da educação. Esta passou a ser considerada setor chave do controle social, forma de perpetuar a burguesia no poder sócio-político e operar a emancipação¹⁶ dos cidadãos mais pobres. Vários países adotaram reformas educacionais e cada qual procurava atender aos interesses das classes dirigentes e promover, via educação, o progresso que conduziria a uma sociedade mais desenvolvida, alicerçada nas condições impostas pelo modo de produção capitalista.

Pode-se considerar a importância do século XIX na história da educação pela constituição, na maioria dos estados europeus e americanos, dos sistemas nacionais de ensino¹⁷ e das leis da instrução pública. No Brasil, a idéia de sistema

¹⁶ Afirmava-se o direito que todos os indivíduos, indistintamente, tinham à instrução e ao aperfeiçoamento pessoal, segundo os preceitos do liberalismo clássico. Nesses termos, a instrução de toda a população seria fundamental, ainda que ministrada de forma diferenciada, associando-se o tipo de formação à posição que o indivíduo ocupava na sociedade e, portanto, à função social que deveria exercer (MONTEIRO, 2000, p. 60).

¹⁷ Dermeval Saviani (2000) esclarece a idéia de sistema nacional de ensino forjada no momento em que surgiu a necessidade de organizar a educação em um todo articulado e coerente, momento em que se buscou explicitar a concepção de educação e enunciar os valores que a orientariam e as finalidades que se pretendia atingir.

começou a ser delineada a partir da segunda metade do século XIX, com a apresentação de regulamentos, relatórios e projetos elaborados pelos representantes políticos brasileiros. Efetivamente, foram apresentados ao Parlamento Brasileiro os seguintes trabalhos: o Regulamento de 1854, baixado pelo Ministro do Império Luiz Pereira do Couto Ferraz; e, a partir dele, os relatórios de Abílio César Borges, em 1856; de Paulino José Soares de Souza, em 1870; e o de João Alfredo Corrêa de Oliveira, em 1874; e o *Decreto*, em 1879, o qual ofereceu substância para a apresentação dos *Pareceres* de Rui Barbosa em 1882 e 1883.

Por conta das tentativas de implantação de reformas de ensino ocorridas em outros países e dos projetos educacionais elaborados no estrangeiro, verifica-se a grande quantidade de leituras¹⁸ realizadas por Rui Barbosa antes e durante a escrita dos *Pareceres*, das quais teria sofrido influências, por tal motivo, o autor foi caracterizado pelo ecletismo¹⁹ de suas propostas. É pela comparação de dados estatísticos e pelo estudo das idéias e reformas adotadas noutros países que ele identificou o atraso brasileiro nesta questão, o levantamento dos dados relativos ao ensino permitiram a defesa das principais propostas apresentadas nos *Pareceres*. Esta atitude ele mesmo justificou, era preciso convencer por meio de argumentos sólidos e não de forma impositiva que a reforma surgia como um caminho a ser trilhado rumo à modernização, aspiração brasileira do século XIX.

Primeiramente, não cremos na eficácia da força, para impor, ou exterminar idéias, para impedir que o ensino se efetue na direção das aspirações, dos sentimentos, das correntes morais e

¹⁸ Na segunda parte dos *Pareceres*, que constituem a *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*, foram referenciados 365 trabalhos estrangeiros, como destacou Lacombe (1946), 179 escritos em francês, 129 em inglês, 26 em português, 5 em alemão, 4 em italiano e 3 em espanhol, além das obras isoladas de outros países.

¹⁹ A esse respeito Terezinha A. Quaiotti Ribeiro do Nascimento relata, ao tratar dos fundamentos do pensamento pedagógico liberal modernizador de Rui Barbosa, no livro *Pedagogia Liberal Modernizadora* que “o ecletismo é uma das inegáveis características do pensamento pedagógico que Rui Barbosa expressa nos seus pareceres e substitutivos acerca da reforma do ensino brasileiro. A sua crença no poder da razão, do entendimento, para identificar a verdade, fazia com que ele a buscasse em qualquer lugar, em qualquer teoria, sem se preocupar com divergências que porventura pudessem existir entre os diferentes sistemas de pensamento e as diversas sociedades dos quais utilizava idéias e fatos para justificar suas propostas” (NASCIMENTO, 1997, p. 43).

intelectuais, que preponderam em cada época no espírito humano (BARBOSA, 1946b, p. 20).

Nessa passagem, percebe-se uma das marcas mais realçadas na pedagogia de Rui Barbosa, a concepção liberal de seus argumentos. Andreucci (1973, p. 553) evidenciou a essência liberal do parlamentar: “porque se destina a atingir o íntimo do homem, a desenvolvê-lo, a fazê-lo encontrar-se consigo mesmo, e, em uma palavra, a torná-lo homem. Uma sociedade de homens assim formados será uma sociedade livre”. A formação individual apresentava, portanto, relações estreitas com a formação de uma sociedade livre, como vimos, a liberdade de seus cidadãos estaria refletida na participação de cada um em prol do bem comunitário. Tal como salienta Nogaró (1999, p. 56):

A concepção liberal prima pela educação como ato de civilização e emancipação humana. A experiência e a razão são instrumentos para se compreender o mundo natural e social, permitindo ao homem entendê-los e compreendê-los. A razão, adequadamente moldada pela educação, estabelecerá a possibilidade de construção de uma sociedade harmônica, sem conflitos, embrenhada no afã do progresso. Assim, no projeto liberal, a educação torna-se a estratégia para desenvolver os talentos naturais do homem de modo a desempenhar sua função em benefício próprio e da sociedade como um todo.

Nesse sentido, acompanhando o movimento de efetivação dos sistemas nacionais de ensino dos países capitalistas, em especial o inglês, o francês e o alemão, e, por outro lado, a preocupação do parlamento brasileiro relativa à instrução pública, Rui Barbosa submeteu à análise um amplo relatório que abrangia o ensino primário, o secundário e o superior.

Ao tratar exclusivamente das questões do ensino primário nos *Pareceres do Ensino Primário*, Rui Barbosa abordou assuntos diversos. A compreensão do autor a respeito deste ensino se expressou no projeto em que dividiu o ensino primário em quatro categorias: jardim de crianças, escolas primárias elementares, escolas primárias médias e escolas primárias superiores. Tal ensino abarcaria crianças com idade anterior aos sete anos, no jardim de crianças, e as

acompanharia até 14 anos com o encerramento do ensino primário superior. Este projeto de ensino seria aplicado ao Município Neutro, capital do Império, e serviria de modelo para as demais escolas instaladas no território nacional. O ensino primário, objeto de estudo, teve seu fim especificado por Rui Barbosa:

A educação primária tem por fim encetar na criança, desde os primeiros anos da escola, a instrução integral, em proporções acomodadas à idade, e principalmente cultivar, e disciplinar as faculdades morais e intelectuais, com especialidade a observação e o juízo, dispondo no espírito dos alunos os elementos de preparação para a vida completa (BARBOSA, 1946a, p. 5).

Instruir integralmente a criança significava zelar para que as faculdades morais e intelectuais fossem aprimoradas, bem como empenhar para que a Educação do Corpo assumisse seu papel na formação do aluno. Evidentemente, mais do que a compreensão isolada de uma educação física em Rui Barbosa, a educação prepararia para a vida completa, como sugere Lourenço Filho (1956, p. 67) no livro *A Pedagogia de Rui Barbosa*:

Rui quer, sem dúvida alguma, a educação do corpo; quer a do espírito; quer a do sentimento, mas especifica outras modalidades de educação geral: a educação artística, a educação cívica, a educação econômica, a educação para a saúde, a educação para o trabalho, a educação para o lar [...] o que ele pretende é a cultura moral, insistindo, porém, em que a cultura moral não existe sem liberdade, e a liberdade exigiria o conhecimento objetivo das coisas.

Para entender como as propostas apresentadas por Rui Barbosa pretendiam preparar os alunos e seus corpos para a vida completa, os quais contribuiriam para a formação integral do trabalhador livre nacional, este capítulo se divide em duas partes: na primeira parte, estudam-se as possibilidades que a implantação dos sistemas nacionais de ensino representava na promoção de mudanças no sistema produtivo brasileiro, na metamorfose de corpos livres em mercadorias qualificadas; na segunda parte, busca-se analisar as principais características das propostas apresentadas por Rui Barbosa entre as tentativas de organização da educação nacional das décadas de 1870 e 1880, reconhecendo a instituição

escolar como espaço para discussões acerca da Educação do Corpo e como agente moralizador.

3.1. SISTEMAS NACIONAIS DE ENSINO E O ESPETÁCULO DA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

Grande observador da sociedade brasileira e admirador de outros países, Rui Barbosa acompanhou atentamente as reformas que propuseram organizar a educação nos países europeus e americanos. Frente às dúvidas e contestações impostas à educação, Rui Barbosa era transparente e enfático, e defendia as vantagens do progresso que ela proporcionaria. “A educação geral do povo, enquanto a nós, é exatamente, na mais literal acepção da palavra, o primeiro elemento de ordem, a mais decisiva condição de superioridade militar e a maior de todas as forças produtoras” (BARBOSA, 1946a, p. 139).

Compreendia que o desenvolvimento econômico, social e político ocorrera na Europa e na América, não exclusivamente, por conta dos investimentos em educação e pelas reformas educacionais por eles implantadas. Apesar de defender a utilidade social da instrução como condição de ordem, superioridade militar e força produtora, Rui Barbosa não acreditava que a educação, por si só, poderia promover a transformação social²⁰. Isto se explica pelo seu projeto de modernização, o qual não se restringia apenas à reforma educacional.

Desde que assumiu a função de relator do projeto substitutivo ao *Decreto*, Rui Barbosa passou a acompanhar o desenvolvimento dos sistemas nacionais de ensino estrangeiros e as conquistas que, nesses países, os investimentos em ensino haviam ajudado a promover, bem como a abnegação que os representantes políticos brasileiros apresentavam frente aos gastos com o ensino público. Nesse sentido, a apresentação dos *Pareceres* se justificava pelas falhas que continha o *Decreto*, especialmente no que tangia à elevação dos recursos

²⁰ A idéia de que, para Rui Barbosa, a educação era o motor das transformações sociais é criticada por Machado (2002) ao integrar a proposta de reforma educacional entre os tantos projetos que o autor apresentou no Parlamento brasileiro.

orçamentários destinados à educação pública, os quais não poderiam ser aumentados sem uma grande discussão no Parlamento, que somente a reforma amplificada do sistema de ensino promoveria. Diante das estatísticas dos investimentos estrangeiros e nacionais, estava estampada a inferioridade do Brasil. Era preciso declarar o direito e o dever do Estado para com a instituição escolar e para com a ciência.

O Estado tem deveres para com a ciência. Cabe-lhe a propagação dela, um papel de primeira ordem; já porque do desenvolvimento da ciência depende o futuro da nação; já porque a criação de focos científicos de ensino é de extrema dificuldade aos particulares; já porque entre as ciências e as várias profissões que entendem com a conservação dos indivíduos, a segurança material e a ordem jurídica das sociedades, há relações cujo melindre exige garantias, que só a interferência do Estado será capaz de oferecer (BARBOSA, 1946a, p. 175).

A propagação do ensino no país estava centralizada na iniciativa privada, em especial a religiosa, já no século XIX, as discussões seriam suscitadas na esfera pública. Desse modo, a instituição escolar transformar-se-ia no principal agente na propagação da ciência, conhecimento incontestado, que traria inúmeros benefícios para a sociedade brasileira e para o Estado. Para Rui Barbosa, caberia ao legítimo representante dos indivíduos o direito e o dever de instituir escolas, sustentá-las e difundí-las. A ação beneficiadora do governo se fazia necessária para escolher o método e fiscalizar as instituições privadas. A esse respeito, Schelbauer (1998), investigou o debate a respeito da educação do povo de 1870 a 1914, comenta que a proposta de intervenção do Estado na educação enfrentou oposição dos positivistas, uma vez que, para eles, a grandeza do território brasileiro era incompatível com um poder central que regesse a instrução. O reconhecimento do Estado como articulador das reformas educacionais retratou o processo de modernização pelo qual a sociedade brasileira deveria passar com vistas a atingir a democracia que outros países já haviam alcançado. Com ela, a liberdade e a igualdade de direitos seriam ideais que a educação obrigatória, gratuita e laica ajudaria a difundir.

A aplicação de um *Sistema Nacional de Ensino* sob a responsabilidade do Estado poderia atender a algumas exigências do movimento do capital do século XIX, especialmente no que tangia à reestruturação do processo produtivo que representava a indústria. Entremeio a discussão, tornou-se relevante a dimensão corporal dos homens derivada da perspectiva cartesiana, a qual se enquadrava no propósito de desenvolvimento individual alimentado pelos aflorados ideais de liberdade. No aspecto físico dos homens, buscava-se evidenciar as representações das qualidades e capacidades que seriam postas no trabalho, tornando-os elementos passíveis no processo educacional submetido aos interesses do modo de produção.

Admirador do liberalismo inglês e da maneira como se conduzia a economia na Inglaterra, Rui Barbosa procurou acompanhar o processo de implantação do *Sistema Nacional de Ensino* naquele país, consternando-se com o aparente atraso com que tal movimento ocorrera em relação aos outros países europeus. Observou que, na Inglaterra, desde o século XVIII, a formação do trabalhador adequado à indústria já era preocupação, contudo o que estimulava a preparação deste trabalhador era o interesse individual²¹ em adquirir uma profissão, apesar de o Estado conquistar vantagens com a educação privada. Por tal motivo, Rui Barbosa criticava a política adotada naquele país, segundo ele, de todos os povos existentes na face da terra, o povo inglês era o mais ignorante, isto porque “o interesse privado nunca foi tão hábil em resolver o problema do ensino” (BARBOSA, 1946a, p. 100). Rui Barbosa elogiava as mudanças educacionais inglesas que haviam sido promovidas a partir de 1870, quando o Estado passou a investir e a organizar o ensino.

Observa-se que, apesar de todo o desenvolvimento industrial conquistado pela Inglaterra no século XVIII e XIX, este não foi suficiente para promover as reformas educacionais que aquele Estado necessitava. Especialmente no que se refere à

²¹ A respeito do interesse individual na formação do trabalhador profissional, escreveu Smith (1983, p. 219): “A maior parte das artes, ofícios e profissões em um Estado é de tal natureza que, enquanto promove os interesses da sociedade, é também útil e agradável para alguns indivíduos; e, em tal caso, a norma constante seguida pelo magistrado é deixar a profissão abandonada à sua própria sorte, confinando sua promoção aos indivíduos que dela colhem os benefícios”.

educação dos operários que, apesar de adquirirem, no ambiente fabril, as habilidades físicas para o desempenho das funções no processo produtivo, continuavam ignorantes.

Nesse sentido, a ciência elevaria o grau de instrução do trabalhador, resgatando-o da ignorância a que era submetido pela atividade mecânica da fábrica. Além disso, ela passaria a reger as atividades corporais desempenhadas pelos operários. Pesquisas no campo da biologia e da fisiologia, por exemplo, já indicavam a necessidade de cuidados com higiene e saúde dos trabalhadores, bem como os benefícios que os exercícios físicos promoviam na produtividade do trabalhador. Dessa forma, nas instituições escolares, alimentaram-se as discussões a respeito da Educação do Corpo, seja por meio da inserção de disciplinas como a educação física e o desenho, seja por meio de ações que favorecessem a saúde e incutisse hábitos de higiene na população.

Além da Inglaterra, Rui Barbosa encontrou, na França, onde os investimentos em educação eram consideráveis, na Suíça, na Alemanha e em outros países europeus, os modelos de organização do ensino público. Países onde, segundo ele, o espírito liberal aflorado não impedia a interferência do Estado na instrução pública, que se configurava como tendência universal, posição defendida por Rui Barbosa contra certos teóricos da época.

A tendência universal dos fatos, na mais perfeita antítese com essas pretensões, com o subjetivismo das teorias dessa nova classe de doutrinários, reforça, e amplia, entre os povos mais individualistas, com o assentimento caloroso dos publicistas mais liberais, o círculo das instituições ensinantes alimentadas pelo erário geral; aduz todo dia o concurso de novos argumentos em apoio da colação dos títulos universitários sob a garantia do Estado, e reconhece, cada vez com mais força, a necessidade crescente de uma organização nacional do ensino, desde a escola até as faculdades, profusamente dotada nos orçamentos e adaptada a todos os gêneros de cultivo da inteligência humana (BARBOSA, 1946a, p. 85).

A tendência a ser seguida em matéria de ensino era o desenvolvimento da escola pública em todos os níveis. Encontravam-se nesta escola os interesses da classe que a reivindicava, recomendando a escola para a formação das classes operárias. Atingida a liberdade corporal do trabalhador, a igualdade de condições viria por meio do acesso ao aperfeiçoamento que os sistemas nacionais de ensino teoricamente seria oferecido a todos os cidadãos.

A classe burguesa, ao considerar o ideal de igualdade de direitos entre os homens, naturalizou o amor ao trabalho e o amor à pátria. Depositou-se, na educação reformada do século XIX, a esperança dos países pobres²² como o Brasil de ascender na escala evolutiva do desenvolvimento econômico, social e político, representado pelo modelo de sociedade capitalista. Inserida num contexto maior de expansão do capitalismo industrial, a educação tornou-se formadora do novo homem e o conhecimento científico o requisito para participação do processo de produção industrial.

Voltados os olhos para o desenvolvimento econômico e social dos países europeus e dos Estados Unidos, Rui Barbosa acreditava no abalo renovador que a reforma educacional, direcionada à formação do cidadão, acarretaria ao sistema produtivo brasileiro.

Ora, a produção, como já demonstramos, é um efeito da inteligência: está, por toda a superfície do globo, na razão direta da educação popular. Todas as leis protetoras são ineficazes, para gerar a grandeza econômica do país; todos os melhoramentos materiais são incapazes de determinar a riqueza, se não partirem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas, a mais fecunda de todas as medidas financeiras (BARBOSA, 1946a, p. 143).

A produção enquanto efeito da inteligência necessitava do uso racional das condições materiais postas no trabalho. Tal necessidade incorporou nova maneira

²² Com relação à necessidade da educação e à modernização econômica de países 'pobres', Hobsbawm (1997, p. 71) comenta: "Daquele momento em diante era quase impossível que um país onde faltasse educação de massa e instituições adequadas viesse a se tornar uma economia 'moderna' e vice-versa, países pobres e retrógrados que contavam com um bom sistema educacional encontraram facilidade para iniciar o desenvolvimento".

de se relacionar com a parte corpórea, matéria produtiva a ser aprimorada pela ciência, pelo método científico. Nesse ponto, se o reconhecimento da grandiosidade das nações estava atrelado ao seu sistema produtivo, à sua riqueza econômica²³, este dependia da riqueza individual do cidadão, tal riqueza encontrava-se no efeito da inteligência do trabalhador, mas especialmente na qualificação de sua força de trabalho, que estava representada na sua corporeidade.

No Brasil, por conta da exclusividade da produção agrícola, a necessidade do desenvolvimento industrial era grande, e visava maior participação no mercado externo, o que conduziu ao reconhecimento da falta de aprimoramento técnico e de disciplina da mão-de-obra brasileira. Justificavam-se, desse modo, os gastos que a nação proveria com fins de reformar o sistema de ensino.

Urge criar a indústria nacional. O embrião que existe entre nós, não tem vitalidade, por falta de elementos que, em todos os países, constituem a base suprema da prosperidade industrial: a educação do homem, a inspiração do gosto, o ensino da arte. Educar a indústria: eis a fórmula racional da única proteção eficaz à produção industrial do país (BARBOSA, 1946b, p. 177).

O embrião industrial padecia pela falta de educação do homem, pela pouca inspiração no gosto, pela falta de arte, fato que denotava a esperança de que, nos homens racionalmente educados, encontrar-se-iam as forças emuladoras da indústria. Também no meio agrícola, as preocupações com o treinamento e a disciplina da mão-de-obra surgiram como fruto do interesse privado dos grandes proprietários, vinculadas à transição do trabalho escravo para o trabalho livre. A esse respeito, Schelbauer (1998) comenta que a discussão esteve fundada na crença de que a educação transformaria a infância abandonada, e os ingênuos, recém-libertos, de indolentes em trabalhadores úteis. Após sete anos da Lei do Ventre Livre eram claros os argumentos apresentados por grupos de agricultores

²³ Smith (1983), em a *Riqueza das Nações*, estudou pela economia política as causas do processo de enriquecimento da Inglaterra e de outros países, e reconheceu a importância do trabalho do indivíduo como princípio original da natureza humana.

no Congresso Agrícola de 1878 para resolver a falta de “braços” nas lavouras brasileiras.

A condição essencial a resolver é a instrução agrícola nas escolas primárias, por meio de cursos apropriados. Os ingênuos, filhos das escravas, serão sem dúvida para o futuro uma forte alavanca para a agricultura, se os obrigarmos à educação agrícola especialmente (SILVA, 1988, p. 41).

Outros grupos anteviam que, em substituição ao trabalho escravo, a solução estava nos milhares de homens espalhados em todo o império, vagabundos e vadios, os quais, bem disciplinados cobririam a falta de escravos. Enfim, aqueles que viam na população residente no Brasil a força de trabalho para manter a lavoura acreditavam que uma das ações mais eficazes e convenientes para suprir a falta de braços seria a educação das classes operárias.

Evidentemente, parte da elite dirigente do país, em especial os grandes produtores agrícolas, a substituição da mão-de-obra rural escrava deveria se dar de forma cautelosa. A esse respeito, Amarílio Ferreira Neto (1999) comenta que Rui Barbosa não se dedicou com mesma intensidade ao discutir a mão-de-obra urbana e a rural, visto que acreditava que o grande impulso na agricultura estaria associado ao desenvolvimento industrial que demandaria maior quantidade de matérias-primas.

Demanda esta atendida com a implantação de conhecimentos científicos obtidos pelo proprietário nas escolas especializadas. Abordando dessa maneira o assunto, evitaria ele uma questão explosiva: a escravidão, que se constituía na relação de produção ainda predominante no Brasil (FERREIRA NETO, 1999, p. 88).

De certa forma, Rui Barbosa deixou transparecer que o desenvolvimento agrícola viria em consonância com o desenvolvimento industrial, porém, quanto ao preparo da mão-de-obra, seu posicionamento não se restringia apenas à utilização nas indústrias, também não se furtou da discussão acerca da escravidão. Tal assunto não se fez presente nos *Pareceres* por conta de que o foco da reforma de ensino

eram as crianças, entre as quais já não havia escravos, mas sim *ingênuos*, retirados das senzalas que necessitavam de educação. Utilizou-se das palavras de Tavares Bastos para demonstrar a necessidade de ensino direcionado aos libertos.

Que haveis de oferecer a esses entes degradados, que vão surgir da senzala para a liberdade? O batismo da instrução. Que reservares para sustentar as forças produtoras, esmorecidas pela emancipação? O ensino, esse agente invisível, que, centuplicando a energia do braço humano, é sem dúvida a mais poderosa das máquinas de trabalho (BARBOSA, 1946a, p. 179).

Pode-se observar que as forças produtoras, as quais Rui Barbosa relatou que estavam esmorecidas, eram as forças da produção agrícola, em que a maioria dos escravos desempenhavam suas atividades, e onde se faria centuplicar a energia braçal com a aplicação do ensino. Apesar de posicionamentos divergentes, percebe-se que os ex-escravos, os livres nacionais ou os imigrantes tornavam-se trabalhadores livres em potencial, desde que convenientemente educados. A esse respeito, Sforzi (1997, p. 101) comenta sobre o “novo espírito” voltado ao trabalho que se precisava desenvolver no final do século XIX.

Nesta nova estrutura social é o indivíduo que deve trazer dentro de si o desejo de submeter-se ao capital. Quando o trabalhador não pode mais ser disciplinado pelo chicote, deve estar impregnado de valores capitalistas, deve ser educado, disciplinado em seus preceitos, aspirações e hábitos. Para tanto, seu universo público e privado deve ser reordenado. A família e a escola deveriam ser encarregadas de preparar o espírito humano para se deixar penetrar pelo espírito capitalista.

Nessa preparação, a intervenção familiar se daria, obviamente, no âmbito privado; já a intervenção escolar, cada vez mais, estaria voltada ao universo público. Assim, o discurso de Rui Barbosa buscava convencer sobre a utilidade da ação do Estado na promoção da escola pública. Direcionado a todas as classes, mais essencialmente às classes operárias e aos recém-libertos, o ensino se constituiria em um dos pilares para a criação da indústria nacional e continuidade do desenvolvimento agrícola, portanto, para o desenvolvimento econômico que o

Brasil almejava. Sobre esse assunto, Primitivo Moacyr (1937) oferece subsídios para a história da educação no Brasil imperial, e destaca o *Plano geral de organização de ensino*, apresentado em 1882 pelo deputado Almeida de Oliveira e que não foi sequer discutido na Comissão da Instrução Pública da Câmara. Neste plano, o parlamentar se referiu às vantagens econômicas que as despesas em educação significavam.

Peço uma reforma gradual, mas sistemática, e para custeá-la indico meios que sempre darão alguns resultados. A pretexto de economia temos adiado, como cousa menos urgente, a resolução que reclama a pobreza intelectual do Brasil, como se não fosse certo que na instrução pública está o segredo da multiplicação dos pães e o ensino restitui cento por um que com ele se gasta (ALMEIDA DE OLIVEIRA *apud* MOACYR, 1937, p. 408).

Era visto que, os investimentos em educação seriam recompensados, e nesse sentido, as propostas de reforma apresentadas estavam imbricadas nos fatores econômicos que a impulsionavam. Nesse sentido, a proposta pedagógica dos *Pareceres* contemplava todos os níveis de educação, e seu viés econômico pode ser percebido desde a primeira etapa do ensino, o Jardim de Infância²⁴. Como os *ingênuos* necessitavam de formação e preparação mínima para o trabalho, Rui Barbosa argumentou em prol da implantação dessa etapa do processo, que seria destinada, especialmente, ao refúgio e segurança dos filhos das classes pobres durante o horário de trabalho dos pais. Neste nível de ensino, iniciar-se-ia o processo de formação que resultaria, entre tantas vantagens, na ação poderosa de educar as classes laboriosas, preparando para a vida completa, inclusive em seu aspecto profissional. A esse respeito, utilizou-se das palavras de Buisson, secretário de instrução dos Estados Unidos:

É sob o aspecto industrial que a nossa experiência dos jardins de crianças promete os mais satisfatórios resultados. Numa idade tenra, quando o menino, como matéria plástica, se pode amolgar à vontade, começa uma educação apropriada a infundir-lhe a perícia da mão e a segurança do olhar. A influência do

²⁴ Rui Barbosa considerava importante que o jardim de infância fosse anexado a cada escola primária. O jardim de crianças teria por fim desenvolver, harmoniosamente, as faculdades físicas, morais e intelectuais das crianças na primeira idade, mediante o emprego do método Froebel (BARBOSA, 1946d, p. 85).

kindergarten far-se-á sentir em toda a educação daí em diante. Fortificada mais tarde por um bom curso de desenho industrial, é capaz de operar uma revolução nas fábricas do nosso país, e granjear aos seus produtos a preferência nos mercados estrangeiros, tanto quanto nos nossos (BARBOSA, 1946c, p. 69).

Era no processo que a revolução produtiva iria ser operada, para tanto a próxima etapa dizia respeito ao ensino primário. Rui Barbosa citou inúmeras vezes, nos *Pareceres do Ensino Primário*, as contribuições econômicas que poderiam advir com a implantação de determinados conteúdos no programa escolar. Entre as matérias fundamentais ele apresentou os benefícios do ensino do desenho como fonte de riqueza e como elemento essencial à prosperidade do trabalho.

Em suma, o valor do desenho como instrumento educativo, como princípio fecundante do trabalho não tem cessado de crescer, assumindo as proporções, que hoje a civilização lhe reconhece, de uma das bases primordiais da cultura escolar e de um dos propulsores mais essenciais ao desenvolvimento econômico dos Estados (BARBOSA, 1946b, p. 108).

Rui Barbosa apresentou um tratamento diferenciado ao ensino do desenho. Em 1882, pronunciou no parlamento brasileiro um discurso intitulado *O Desenho e a Arte Industrial*, texto em que demonstrava os resultados espetaculares que outros países haviam colhido pelo incentivo à arte aplicada.

Que agente é esse, capaz de operar no mundo, sem a perda de uma gota de sangue, essas transformações incalculáveis, prosperar ou empobrecer Estados, vestir ou despir povos o manto da opulência comercial? O desenho, senhores, unicamente, essa modesta e amável disciplina, pacificadora, comunicativa e afetuosa entre todas: o desenho professado às crianças e aos adultos, desde o *Kindergarten* até à universidade, como base obrigatória na educação de todas as camadas sociais (BARBOSA, 1948b, p. 245).

Vê-se que o ensino do desenho, para Rui Barbosa, destinava-se a todas as classes sociais e, em especial, para as classes laboriosas. Outros conteúdos também poderiam auxiliar na formação do trabalhador, a importância da música e

do canto foi reconhecida pelo autor por conta do desenvolvimento do ouvido e da palavra, o que diminuiria as fadigas do trabalho e proporcionaria um inocente prazer às classes inferiores. Já a ginástica prepararia os indivíduos para as lutas industriais, que dependiam do vigor físico dos produtores. As relações entre o desenvolvimento corporal e a formação do trabalhador serão estudadas posteriormente neste mesmo trabalho.

Outros conteúdos foram direcionados ao programa da escola primária superior, Rui Barbosa argumentou a respeito da importância dos estudos das ciências, tais quais foram apresentadas na classificação de Herbert Spencer²⁵. Os vários ramos da ciência: fisiológicas, matemáticas, a mecânica, a física, a química, entre outras, estariam relacionados com o desenvolvimento da indústria.

É importante ressaltar que o desenvolvimento intelectual e moral também se tornaram importantes para a formação do trabalhador ou para o desenvolvimento econômico que a nação almejava alcançar. Nesse sentido, o conteúdo de Rudimentos de Economia Política utilizaria os conhecimentos adquiridos em outras disciplinas para a formação das classes populares.

O ensino rudimentar da economia política é o complemento forçoso da geografia, da história, das noções de direito social e direito pátrio, inevitavelmente abrangidas no programa escolar. Tereis educado as classes populares, as camadas operárias e as partes menos afortunadas e mais duramente laboriosas da nação, se lhes não inculcirdes, pela evidência das leis naturais, a convicção do carácter providencial das desigualdades em que a riqueza divide os homens ainda no seio dos Estados mais felizes? Se reconheceis que não, para quando reservareis essa educação econômica do povo? (BARBOSA, 1946b, p. 361).

²⁵ Herbert Spencer foi teórico do evolucionismo e do liberalismo clássico, considerava a sociedade como um organismo social marcado pela evolução e especialização do seus órgãos (cada ser humano) Em sua principal obra que trata da educação, intitulada *Educação Intelectual, Moral e Física*, procurou argumentar a respeito da importância dos conteúdos científicos na formação do homem moderno, interessou-se por adequar o ensino às exigências da sociedade capitalista ao considerar o homem em sua integralidade (SPENCER, 1927).

O direcionamento das profissões de maior prestígio social viriam por meio do ensino secundário e superior, etapas seqüenciais do sistema de ensino, as quais, por inviabilidade orçamentária ou por merecimento, não estariam à disposição da massa dos alunos que concluíssem o ensino primário, visto que, concluída esta etapa do ensino, as camadas populares já possuiriam um mínimo de formação para o desempenho das funções produtivas para as quais eram solicitadas.

Pode-se observar que, qualificar a mão-de-obra local era um ideal a ser perseguido pela reforma do ensino, fosse aquela originária das senzalas ou recolhida da vadiagem pública. De certo modo, elevar a qualidade da força de trabalho aprofundava as representações sobre os homens livres, cuja força corporal seria reconhecida como mercadorias mais ou menos valiosas, conforme o nível de apropriação do capital que fornecia ao proprietário, fosse na crescente e futura indústria nacional ou no desarticulado processo de produção agrícola. Reitera-se, desta forma, a concepção de corpo enquanto mercadoria, livre e explorada.

Ao acompanhar as reformas dos sistemas nacionais de ensino estrangeiras, Rui Barbosa assistiu ao espetáculo do desenvolvimento capitalista que a indústria havia permitido aos países europeus. O autor procurava organizar a sociedade brasileira e contribuir para o processo de mudança social almejado, nesse sentido, formar o trabalhador apto ao desempenho das funções no processo produtivo se constituía em uma das primeiras necessidades sociais. O agente formador seria a educação, fiscalizada pelo Estado, que deveria ser reorganizada segundo a idéia de um *Sistema Nacional de Ensino*, o que representava, na prática, uma reforma de ensino ampla que pudesse promover profundas mudanças sociais sem rupturas estruturais, e que não se restringissem apenas à formação do trabalhador, ou que fossem direcionadas exclusivamente ao desenvolvimento econômico do país.

Por conta disso, o autor se pronunciou em favor de uma educação nacional, destinada a moldar também o cidadão. Em tal processo, a corporeidade humana

seria considerada não apenas por sua face produtiva, mas pelos anseios de ordenamento que lhe seriam impressos.

3.2. EDUCAÇÃO NACIONAL: DO CAOS À ORDEM

Imerso na complexa sociedade brasileira do século XIX, como demonstrado anteriormente, Rui Barbosa procurava entendê-la e modificá-la. O entendimento do atraso político, econômico e social estava expresso nas estatísticas do sistema de ensino brasileiro, valendo-se desse entendimento, tornava-se preciso não somente semear o progresso, representado no período pela produção industrial; tornava-se urgente lançar a semente da ordem, reformar radicalmente ou criar tudo em matéria de ensino, em nome do sentimento patriótico.

Uma reforma radical do ensino é a primeira de todas as necessidades da pátria, amesquinhada pelo desprezo da cultura científica e pela insigne deseducação do povo. É preciso criar tudo; porquanto o que aí está, salvo raríssimas exceções, e quase todas no ensino superior, constituem uma perfeita humilhação nacional (BARBOSA, 1946a, p. 143).

Nem todos os representantes políticos acreditavam na necessidade primária de uma reforma radical do ensino, que pudesse contribuir para a formação do caráter do povo brasileiro. Rui Barbosa tratava a ignorância do povo como o principal obstáculo a ser transposto para que o país pudesse ascender social, política e economicamente. Na realidade das grandes cidades, como o Rio de Janeiro, na qual inicialmente se aplicaria a proposta de reforma, a ignorância estava estampada em práticas que transgrediam às leis e as normas, como retrata Cynthia Greive Veiga (2000) ao comentar sobre a *Educação estética para o povo*:

Mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes tornaram-se um estorvo para o progresso e a almejada civilidade [...] Cidades como o Rio de Janeiro foram palcos de problemas relativos à forma como trabalhadores, escravos, ex-escravos, pobres e negros situavam-se no espaço urbano. As condições de vida da

população pobre e a disseminação de doenças como a febre amarela e a varíola colocavam para as autoridades uma questão vital: como implementar o progresso? (VEIGA, 2000, p. 400)

Tendo por base as questões sociais latentes, a questão vital para Rui Barbosa, não estava relacionada somente à ignorância que atingia as classes trabalhadoras, mas àquela alimentada entre as classes dirigentes que, por conta dela, não compreendiam a fecundidade que decorreria dos investimentos em educação. É justamente para os representantes políticos incrédulos que Rui Barbosa discursava, buscando convencê-los que, indiretamente, a educação combateria a imoralidade.

Não é que atribuamos à instrução elementar a propriedade mágica de eliminar diretamente a imoralidade de cada espírito, de onde elimine a ignorância. Mas, além de que nada tende mais a inspirar o sentimento da ordem, o amor do bem e a submissão às amargas necessidades da vida, do que a noção clara das grandes leis naturais que regem o universo e a sociedade, acresce que o ensino desentranha, em cada um dos indivíduos cuja inteligência desenvolve, forças de produção, elementos de riqueza, energias morais e aptidões práticas de invenção e aplicação, que o revestem de meios para a luta da existência, o endurecem contra as dificuldades, e lhe preparam probabilidades mais seguras contra má fortuna. O homem cheio de precisões e destituído de recursos vai já a meio caminho do mal; e os delitos mais comuns são menos vezes fruto de predisposições perversas do que da ausência dessa confiança robusta no trabalho, que só a consciência do merecimento, adquirida pela educação, sabe inspirar entre as provações de cada dia (BARBOSA, 1946a, p. 195).

Preparar os homens para as amarguras da vida, inspirar-lhes o amor, o bem e o merecimento. Apoiada na liberdade que a ciência instituíra aos corpos e espíritos, a sociedade brasileira obteria vantagens econômicas pelo desenvolvimento do sistema produtivo, preparando o homem livre para o trabalho e, além disso, seria retirada de sua miséria social, o momento de instabilidade alavancaria o da prosperidade. Contudo, a interferência do Estado na educação era necessária, em parte, por conta da ignorância dos pais que não reconheciam as conquistas que o ensino representava para seus filhos.

Mas não admira que as gerações nascentes esquivem o contacto da escola, num país onde se deixa à ignorância dos pais o direito de formá-las à sua feição e semelhança, perpetuando, de idade em idade, como um patrimônio, esse deplorável estado mental, que nos assinala, pelo triste característico de uma nação que não sabe ler (BARBOSA, 1946a, p. 70).

Rui Barbosa acreditava que, em se deixando a educação por conta dos pais, a nação estaria fadada a prolongar a ignorância ao longo das gerações. Vê-se que, ao longo do século XIX, apesar de serem apresentados vários projetos de reforma do ensino, a soberania da ignorância ainda imperava não somente entre as classes populares, mas, também, entre as dirigentes. O que pode ser percebido da análise dos projetos de reforma apresentados nas décadas de 1870 e 1880 é a ênfase na educação moral laica ou religiosa, tal como salienta Machado (2004), sendo o ensino público o primeiro elemento de moralização.

Ao se estabelecer um diálogo entre os *Pareceres do Ensino Primário* de Rui Barbosa e os demais projetos apresentados ao longo do período, podem ser notadas divergências nas idéias apresentadas. As discussões indicam que a luta empreendida pelo autor não era somente visando à implantação de uma reforma de ensino superficial, almejava uma reforma que viesse solucionar o problema da ignorância do cidadão nacional.

Um dos pontos centrais da discussão moral era a influência da religião no programa escolar e no método de ensino. Nesse sentido, Rui Barbosa discordava do *Decreto* de 1879, visto que criticava a atuação da Igreja católica no ensino e a proteção que ela recebia por parte do Estado. Considerava que o desenvolvimento moral do indivíduo poderia ser promovido sem necessidade da participação da Igreja, que, ao invés de contribuir, prejudicaria o desenvolvimento da capacidade cerebral da criança com atividades puramente mecânicas e abstrações metafísicas.

Nenhuma disciplina pode ser mais daninha à saúde do órgão material da inteligência do que o cansaço, determinado pelo esforço improfícuo de decifração do ininteligível e pela incrustação

forçada, na memória, de idéias inacessíveis à compreensão mais penetrante (BARBOSA, 1946a, p. 344).

O ponto de partida da análise de Rui Barbosa é que os métodos educativos tradicionais utilizavam a memorização como maior recurso, ao contrário de impedir a ignorância, reproduziam-na na forma da crença religiosa, visto que o conhecimento científico capaz de banir a ignorância seria adquirido pela aplicação de métodos práticos de observação e experimentação da realidade. A crítica se estabeleceu por conta do desgaste que, segundo Rui Barbosa, viria em decorrência do ensino religioso estar incluído no ensino público pelos outros projetos de reforma, contudo, a crítica se embasava, ainda, nos privilégios que a Igreja católica recebia, o que feria a liberdade moral, a individualidade e a liberdade dos cidadãos em expressarem suas crenças.

Proteger uma igreja à custa de contribuintes que a repelem, é um atentado à propriedade; fundar incapacidades políticas sobre distinções de fé religiosa, é a imposição de um estigma à probidade das almas sinceras e a decretação de honras públicas a uma hipocrisia convencional; obrigar à escola, e fazer dela a agência de propaganda de uma seita, é cometer a suprema violência contra a humanidade e o direito; é suprimir a família substituindo a autoridade do pai pela supremacia do padre, e asfixiar à nascença a liberdade moral, abolindo a individualidade e a consciência, feridas de morte, na criança, pela compreensão uniforme de um símbolo religioso entronizado na escola (BARBOSA, 1946a, p. 270).

A discussão em torno da participação da Igreja no ensino público deve ser incluída nos questionamentos que Rui Barbosa empreendeu na época acerca dos privilégios que a Igreja católica adquirira desde a colônia. As disputas entre a Igreja e o Estado não se restringiam apenas à esfera educacional, estavam correlatas com a idéia de liberdade de pensamento. Nesse sentido, o autor discursou, em 1880, sobre a secularização dos cemitérios e, em 1877, na introdução do livro *O Papa e o Concílio* (BARBOSA, 1977). Abolindo os privilégios evocou o dever cívico da escola e a instrução patriótica como capazes de promover a instrução moral do cidadão, que não teria sua consciência contrariada ao defender um dogma que não lhe era próprio.

Desde que fazeis da escola o que ela deve ser, um dever cívico ditado sob cominações penais, cumpre não ligar a ela uma condição intolerável ao sentimento moral, às convicções religiosas dos dissidentes; não impor aos protestantes o catecismo católico, nem aos católicos o catecismo protestante; não intimar aos israelitas a instrução cristã, nem aos cristãos a instrução israelita; não adscrever os crentes à lição de uma filosofia incrédula, nem os racionalistas ao ensinamento de uma religião positiva (BARBOSA, 1946a, p. 311).

Ao dar apoio e defender o ensino laico, a secularização da instituição escolar, Rui Barbosa suprimiu a moral religiosa, apesar de propor nos *Pareceres do Ensino Primário* que o ensino religioso fosse professado em horário diferenciado pelos representantes de cada profissão, diferentemente do que propunha o *Decreto* que apenas desobrigava a frequência dos não católicos às aulas de ensino religioso. Reiterando sua alusão à responsabilidade do Estado na formação moral dos cidadãos, Rui Barbosa reconheceu as possibilidades de formação e cultivo de vários sentimentos morais²⁶, relacionados ao caráter moralizante da ciência, que estaria associado ao ensino de todas as disciplinas, tal como salienta Machado (2002, p. 151):

O cultivo desses sentimentos deveria estar associado ao ensino da ciência; a introdução desse ensino faria um importante serviço à cultura dos sentimentos morais. A ciência, para Rui Barbosa, era religiosa e moralizante. O objetivo da escola voltava-se para a formação do cidadão; a ciência, porém, era o seu conteúdo.

Estava posta não somente a luta contra a ignorância, mas contra o fanatismo religioso, contra a superstição, luta que tinha como princípio a liberdade e como arma a ciência. Era necessário ensinar a criança a pensar e a ciência iria promover este feito. Ao aludir a tal propósito, Rui Barbosa utilizou-se das palavras do utilitarista Stuart Mill: “Para não converter a criança em máquina de repetir idéias alheias, cumpre ensiná-la a pensar, antes de instruí-la em exprimir o

²⁶ A ação moralizadora estaria presente em todas as disciplinas com vistas à formação do caráter e cultivo de virtudes, tais como: o amor ao dever; valorização do trabalho; atividades; frugalidade; o emprego do tempo; probidade; sinceridade absoluta; *self-control*; acatamento aos direitos do próximo; obediência à lei; decência; morigeração; pureza e polidez na linguagem; lealdade; caridade; amor à pátria (MACHADO, 2002).

pensamento; e deste resultado só o cultivo científico é capaz” (BARBOSA, 1946b, p. 284).

A formação do cidadão não seria direcionada apenas pelo conteúdo científico a ser ensinado, era preciso, antes de tudo, indicar o método que melhor contribuísse na luta contra a ignorância. Para Rui Barbosa (1950)²⁷, o método intuitivo se constituía no mais adequado às necessidades de formação do cidadão, método que, segundo ele, fixava-se na energia individual, nas faculdades produtoras do aluno, e promovia a curiosidade da criança e o domínio da experiência pessoal.

Insinuar, *pelos métodos objetivos*, no espírito da criança as noções rudimentares da ciência da realidade, inocular-lhes na inteligência o hábito de observar e experimentar, é infinitamente menos árduo que martelar-lhe na cabeça, por meio de noções abstratas e verbais, o catecismo, a gramática e a taboada (BARBOSA, 1946b, p. 59).

Na maioria dos países em que o método intuitivo havia sido inserido, houve discussões referentes à sua aplicação. Ao analisar as discussões a respeito do método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX, Anaete Regina Schelbauer (2004) ressalta a divergência que havia entre a proposta apresentada por Rui Barbosa nos *Pareceres do Ensino Primário* e o *Decreto*. Este último previa as *noções de coisas* como uma disciplina de ensino a parte, enquanto Rui Barbosa considerava as *lições de coisas* como método, abrangendo o programa inteiro, representando a essência²⁸ de todas as disciplinas e não um objeto específico do programa pedagógico. Pela intuição e pela utilização dos sentidos, a ciência seria reconhecida, eis o modo como o autor compreendia a necessária utilização do método intuitivo.

²⁷ A respeito do método Intuitivo ou Lições de coisas, Rui Barbosa publicou a tradução de *As Primeiras Lições de Coisas*, em 1886, livro de Calkins que foi por ele traduzido em 1881.

²⁸ A respeito do modo como Rui Barbosa compreendia o método intuitivo, Gonçalves (2000) comenta que ele reconhecia no método a renovação idealizada, mas tinha clareza das dificuldades e das exigências que seriam impostas aos mestres, pois estes utilizavam outros métodos, anteriormente adotados nas escolas brasileiras, os quais não exploravam as potencialidades do corpo humano como um todo.

Habituem-nos, quanto ser possa, a formar a ciência, nos moços, não extraindo-a dos livros, mas da contemplação do céu e da terra; isto é, ensinando-os a perceberem, e escrutarem diretamente as coisas. Os objetos da instrução natural sejam coisas sólidas, reais, úteis, capazes de atuar nos sentidos e na imaginação: obtém-se este resultado, aproximando as coisas aos sentidos, tornando-as visíveis aos olhos, audíveis ao ouvido, cheirosas ao olfato, saborosas ao paladar, sensíveis ao tato. Pelos sentidos, há de principiar a instrução. O que penetra na inteligência humana pela intuição sensível imprime-se pelos sentidos na memória, para nunca mais deslembrar (BARBOSA, 1946b, p. 202).

Aliados às mudanças no método a ser utilizado estavam os conteúdos das disciplinas curriculares. Tendo a ciência por base, a presença de vários conteúdos foi facilmente justificada, todos visando a educação integral da criança, em seus aspectos intelectual, moral e físico. Rui Barbosa propôs um programa enciclopédico em virtude da necessidade de ampliação da cultura escolar para o povo, ou seja, a formação de uma classe trabalhadora conformada com as exigências do desenvolvimento econômico e social do país. O ensino por ele proposto proporcionava à população mais simples da sociedade o acesso a conteúdos que interessavam especialmente às elites econômicas e políticas.

[...] foram selecionados para o programa aqueles conteúdos que, na opinião do legislador, melhor atendiam às finalidades de modernização do país e de formação das camadas populares; conteúdos que correspondessem ao princípio da educação integral e fossem atestados pelos países mais civilizados (SOUZA, 2000, p. 16).

Com base nesse entendimento, segundo Rui Barbosa, a educação integral iniciava-se com a primeira necessidade do indivíduo: a satisfação da vida física, para a qual foram indicados os conteúdos de *ginástica*, *desenho* e *canto*. Tal satisfação indicava um estado de bem-estar, que, se desenvolvido desde a infância, serviria para aliviar os desconfortos decorrentes do processo de trabalho. De certa forma, esses conteúdos eram aqueles que direcionariam, dentro do programa da escola primária, a educação em sua dimensão corpórea, seriam baseados nos conhecimentos científicos, indicando ainda os procedimentos

pedagógicos que facilitariam a formação da criança. Outros conteúdos seriam direcionados às dimensões intelectual e moral, Rui Barbosa procurou comentar os cuidados específicos que cada um deles exigiam.

O conteúdo de *língua materna* exigiria um método mais adequado ao ensino da gramática, tratada como ciência da observação escrita e não como ciência adquirida por um processo mecânico e repetitivo que acostumava o cidadão a repetir, salmodiar, copiar, combinar, sem muitas vezes compreender o sentido e a origem das palavras. Por meio de tal processo:

O cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade, desconfiança fanática, de fanáticas prevenções, que o predis põem admiravelmente para os mais graves contratempos políticos e sociais (BARBOSA, 1946b, p. 229).

O conteúdo de *rudimentos de ciências físicas e naturais* foi justificado pelo autor desde as classes elementares, aplicado a todas as camadas sociais, iniciando o conhecimento do aluno pela experiência e pela observação, o que facilitaria o aprendizado posterior. Também a *matemática* exigiria certo grau de cuidados, segundo Rui Barbosa, deveria ser ensinada de modo concreto, intuitivo e figurado e introduzindo o ensino de geometria por meio da *taquimetria*²⁹.

A *Geografia* e a *Cosmografia* também foram apresentadas por Rui Barbosa que requisitou a aplicação de métodos modernos, desdobrando-se das *lições de coisas*, e sugeriu a instituição de um observatório elementar em cada escola e a introdução do ensino na cartografia desde o primeiro grau. Quanto ao ensino de *história* na educação primária, este seria ministrado não pelo ensino livresco, mas pela lição oral, incitando a curiosidade, “[...] como um meio útil de cultura para os sentimentos e as faculdades nascentes no menino” (BARBOSA, 1946b, p. 339), contribuindo para que as mudanças sociais se dessem de modo tranqüilo e

²⁹ “A taquimetria é a concretização da geometria, é o ensino da geometria pela evidência material, a acomodação da geometria às inteligências mais rudimentares: é a lição de coisas aplicada à medida de extensões e volumes” (BARBOSA, 1946b, p. 290).

harmonioso³⁰, reservando à história propriamente dita o seu lugar na educação secundária e superior. Com a finalidade ideológica de cimentar a ordem social necessária às sociedades em bases estáveis, propôs o ensino de *rudimentos de economia política*, como já citado anteriormente, por meio deste conteúdo o futuro trabalhador sentiria o valor supremo e a inviolabilidade dos interesses que presidiam a distribuição das categorias sociais.

Só então o seu espírito disporá da lucidez precisa, para se revestir em tempo do tríplice bronze do bom-senso contra as loucuras socialistas, contra os ódios inspiradores da subversão revolucionária, e compreender que o nível da demolição, preconizado pelos inventores de organizações sociais em nome da igualdade universal, representa em si, pelo contrário, a mais tenebrosa de todas as opressões, a mais bárbara de todas as desigualdades, a mais delirante de todas as utopias (BARBOSA, 1946b, p. 362).

Rui Barbosa acompanhava o movimento socialista, que não poderia ser ignorado após 1848, todavia a hipótese de mudança social, pela via da revolução, estava para ele descartada. Pelo contrário, como representante da classe dominante, apresentava o interesse pela manutenção da ordem pré-estabelecida. Mirava-se nas mudanças graduais dos outros países que apresentavam reformas com o interesse de evitar catástrofes e acautelar a sociedade contra as subversões. A esse respeito Nascimento (1997, p. 124) considera a posicionamento de Rui Barbosa como expressão do pensamento pedagógico liberal modernizador e pondera que:

Pode-se sustentar que é através de valores morais, como por exemplo “bom caráter” e “bons sentimentos”, associados a abstrações do tipo “bem comum”, “interesse da sociedade”, “formação do cidadão”, que Rui alicerça sua reforma da instrução pública: reforma esta que visa veicular através da educação a estabilidade e a ordem da sociedade burguesa, que estava lançando suas bases no Brasil no fim do século XIX.

³⁰ A respeito do ensino de história e geografia, Machado (2002) comenta que estes eram meios úteis para a demonstração da lenta transformação operada na sociedade, coibindo o desenvolvimento de tendências que viessem a apressar o movimento por meio de ações violentas.

Preocupado com o desenvolvimento dos valores morais, Rui Barbosa incluiu os conteúdos de *cultura moral* e *cultura cívica*. O primeiro teria como fins substituir a moral religiosa e cultivar valores e sentimentos, alicerçados no direito do Estado de instituir a escola leiga. Procurava-se desenvolver pela ciência as qualidades da sociedade civilizada: a liberdade de pensar, a fraternidade, a caridade, a estima e o respeito à consciência alheia. O segundo trataria da educação patriótica, envolvida com os demais conteúdos, desenvolvendo o espírito nacional.

Tereis instituído realmente a educação popular, se a escola não derrama no seio do povo a substância das tradições nacionais? Se não comunicar ao indivíduo os princípios da organização social que o envolve? Se não imprimir no futuro cidadão idéia exata dos elementos que concorrem na vida orgânica do município, da província, do Estado? Se não lhe influir o sentimento do seu valor e da sua responsabilidade como parcela integrante da entidade nacional? (BARBOSA, 1946b, p. 384).

Com conteúdos científicos, Rui Barbosa procurava instaurar o serviço da defesa nacional contra a ignorância popular, “mãe da servilidade e da miséria”, “ameaça contra a existência constitucional e livre da nação”. Combatendo a ignorância, julgava estar desenvolvendo, desde a escola primária, o sentimento nacional do povo, necessário à manutenção da classe dominante no poder.

A cultura moral, a cultura cívica, a cultura histórica, as noções de governo e estado social associadas à geologia, aos fatos cardeais e às leis supremas da economia política, todos esses gêneros de ensino e disciplina, enfeixados na escola primária e dilatados até um grau considerável de expansão na escola superior, proporcionam a instrução sociológica de todas as classes um quadro de observações e demonstrações profundamente eficazes (BARBOSA, 1946c, p. 55).

Compreende-se que, na reforma do ensino primário exposta nos *Pareceres*, a disposição das disciplinas no programa direcionavam o caráter moralizante da proposta, fossem aquelas puramente intelectuais, como a matemática ou as ciências, fossem outras que atuariam sob o aspecto físico do aluno, e, especialmente as voltadas para a moralização do cidadão. Faz-se importante

destacar que tal processo de moralização iniciar-se-ia desde o *jardim de infância*, e acompanharia na escola secundária e superior.

Para Rui Barbosa, o *jardim de infância*, com suas valiosas lições, auxiliaria no desenvolvimento das qualidades morais, apresentados nos *Pareceres do Ensino Primário* como resultados alcançados nos Estados Unidos: “gera hábitos de ordem, brandura e ponderação”, “acostuma à civilidade”, “favorece os hábitos de asseio e de sinceridade”, “enobrece os propósitos e ações”, “adestra o espírito e a urbanidade”, entre outros (BARBOSA, 1946c, p. 72). Valores que deveriam ser ensinados desde os primeiros anos escolares.

Todos estes valores repercutiriam em benefícios para toda a sociedade, partilhando a idéia de que, os investimentos realizados para inaugurar escolas seriam restituídos com as diminuições no número de prisões. Esta relação foi usualmente empregada nos debates em defesa da educação obrigatória. Compreende-se o valor moralizador envolvido na questão, como enunciado por Correia de Oliveira em 1874:

O adiantamento em que marcham as sociedades modernas permitem-nos nutrir a auspiciosa e santa aspiração de que um dia a escola tornará inútil a prisão. Mais nobre e elevada missão dos governos é prevenir o crime e impossibilitá-lo, do que puni-lo [...] a profilaxia mais eficaz dessa moléstia do espírito, que se revela na perversão das noções do justo e do moral, é sem a menor dúvida a instrução, assente na educação, seu apoio natural (BRASIL, 1946d, p. 336).

Para Rui Barbosa, a moralização social, viria, ainda, indiretamente, com a participação do sexo feminino na escola, justificada pela capacidade das mulheres conquistarem os mesmos triunfos intelectuais que os homens. Reconhecia a excelência da mulher como educadora da infância, recomendou que fossem criadas escolas primárias anexadas às escolas normais para que as mulheres se instruissem na formação educacional, aplicando os conhecimentos adquiridos na criação dos próprios filhos.

A mulher entesoira em si o instinto da educação. Filha, irmã, esposa, mãe, está habituada à abnegação, ao sacrifício. Sua firmeza impregnada penetrante e delicada presta-se aos desejos da ingênua criatura, sem se lhe escravizar: assenhoreia-se, sem esforço, ou por um esforço amável, de todos os impulsos de seu espírito e do seu coração (BARBOSA, 1946c, p. 36).

Educar com amor, espírito e coração, eis algumas das representações historicamente femininas que, segundo Rui Barbosa, marcariam positivamente o ensino primário, em especial na perspectiva da educação moral. De tal forma, o mestre de ambos os sexos seria a encarnação do método, e o requisito fundamental para a profissão seria a moralidade, e o primeiro alvo a ser modificado seria o caráter do professorado. Nesse ponto, repercutiu outra crítica ao *Decreto*, que instituiu a liberdade de frequência nas escolas normais, ação que, de acordo com Rui Barbosa, esquecia que a cultura da vocação e a aquisição de predicados práticos, somente com aplicação e dedicação se poderia conquistar, sobretudo se a pretensão fosse “formar a compleição moral e o tino profissional do mestre” (BARBOSA, 1946a, p. 174).

Verifica-se que o agente moralizante que o ensino primário deveria representar iniciava-se na preparação do espírito do mestre. Ficou evidenciado que sua aplicação prática reconhecia as mulheres como educadoras por natureza, as quais, desde o *jardim de infância*, exerceriam influência benéfica sobre a ordem e civilidade da população, em especial das camadas mais pobres. A respeito desse assunto, CASTANHA (2006, p. 21) retratou, na *Pedagogia da Moralidade*, as ações adotadas no século XIX alicerçadas no discurso da moralidade pública.

A moralidade pública era ameaçada toda vez que a autoridade do Estado fosse questionada. Estado era todo o complexo dos agentes da administração. Deste modo, qualquer pessoa que entrasse em choque com um desses indivíduos estaria afrontando a autoridade, ou seja, seria uma questão de desrespeito à moral pública, e como tal deveria ser combatida pelos defensores da ordem. Ser moral era ser ordeiro, respeitar a hierarquia, aceitar a autoridade, saber qual era seu espaço na sociedade, e, além disso, ser católico. É nesse sentido que eu vejo a *Pedagogia da Moralidade*.

A questão da moralidade para Rui Barbosa, não passava, no entanto, pela moral religiosa, como já foi abordado, mas pela presença do conhecimento científico. O ser católico poderia ser substituído pelo ser moralizado cientificamente. Nesse sentido, pode-se observar o que Rui Barbosa buscou justificar, a importância da reforma do ensino primário, promovendo a educação como elemento capaz de auxiliar na resolução das mazelas da sociedade brasileira. A reforma do ensino encarnava o elemento organizador da sociedade e ensaiava a transformação social, política e econômica, partindo do caos estabelecido à ordem. A miséria e a ignorância da população foram consideradas efeitos, entre outras causas, da falta de estrutura educacional do país. A contribuição da escola para a diminuição da miséria se daria ao preparar o homem livre para o trabalho, enquanto que a ignorância seria combatida com as luzes da ciência, com a moral burguesa e o estímulo do sentimento nacional.

A reforma do ensino apresentada nos *Pareceres do Ensino Primário* configura-se em elemento do necessário processo de formação do trabalhador livre nacional. “Livre” porque, desobrigado do trabalho compulsório, poderia vender sua força de trabalho e garantir sua subsistência, o que impulsionaria a produção nacional, aumentando a participação do país no mercado mundial. “Nacional” porque, integrante da sociedade, deveria cooperar para o engrandecimento da nação, como cidadão ordeiro, submisso às regras sociais e às desigualdades, o que promoveria a transformação social sem revoluções, mantendo a classe dirigente no poder político e econômico.

Para promover a formação do trabalhador livre nacional, a reforma do ensino proposta por Rui Barbosa abrangia o indivíduo integralmente. Não bastava a educação intelectual e moral, era imprescindível a Educação do Corpo, que seria profundamente destacada pelo autor nos capítulos dos *Pareceres do Ensino Primário* em vários trechos, especialmente nos que abordavam o conteúdo da *educação física*, do *desenho*, da *música* e nas recomendações quanto à higiene e o espaço escolar.

4. EDUCAÇÃO DO CORPO NA REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO

Corpo sadio e mente vigorosa;
Peito amplo e refofornido na estrutura;
Rosto sereno, atlética a estatura,
Palavra reportada e cautelosa.³¹

Homens de muitas origens, advindos de vários continentes, habitando o mesmo solo, assim podia ser traçado um dos retratos da constituição do povo brasileiro. Estava estampada nos corpos de cada indivíduo a sua descendência, as diferenças fisiológicas eram explícitas nos traços faciais, na pele, na cor dos olhos e nos cabelos. Apesar disso, todos haviam de constituir a pátria e contribuir para a sua construção, segundo o sentimento nacional vibrante no período, participando de modo funcional no corpo social. Cada corpo, individualmente, poderia representar para a sociedade determinados valores, que dependiam do seu estado de saúde, das capacidades físicas que, aliadas às intelectuais e morais, formariam o novo homem brasileiro.

Ao se analisar as questões referentes às diferenças físicas que marcavam a população brasileira do século XIX e à constituição do corpo social, pode-se estabelecer uma aproximação entre a funcionalidade que o indivíduo deveria assumir na sociedade brasileira e a funcionalidade atribuída ao corpo humano no processo de produção capitalista naquele momento. Nesse sentido, busca-se analisar a proposta de Educação do Corpo apresentada por Rui Barbosa nos *Pareceres do Ensino Primário* e relacioná-la com a necessária formação do trabalhador livre nacional que a proposta de reforma deveria promover, preparando o indivíduo para as modernas relações de trabalho, que a indústria representava, e para participar ativa e ordenadamente das mudanças a serem promovidas na sociedade brasileira.

³¹ Este verso foi inserido no livro “Lições de coisas” (BARBOSA, 1950), traduzido por Rui Barbosa, e foi utilizado para iniciar o capítulo do livro que tratava das lições sobre o aprendizado que o aluno haveria de obter acerca do corpo humano.

Em uma análise parcial da questão, por conta da profundidade que Rui Barbosa dedicou no tratamento da questão, poder-se-ia afirmar os valores positivos que resultaram das propostas indicadas por ele para a transformação na educação corporal das crianças brasileiras. Esta afirmação pode ser encontrada em diversos estudos que tratam da História da Educação Física, e que valorizam o pioneirismo dos *Pareceres do Ensino Primário* ao reconhecer o corpo humano como elemento a ser educado. De modo mais geral, a análise da obra aqui empreendida parte para o entendimento das relações sociais, políticas, econômicas que interferiram na adoção da postura de Rui Barbosa em defesa da Educação do Corpo, o que revela aspectos ignorados ou suprimidos por estudos que visam apenas enaltecer as qualidades inerentes ao conteúdo da reforma.

O que se tem de concreto nos *Pareceres do Ensino Primário* são inúmeras passagens em que o autor evidenciou a importância do direcionamento do processo de ensino para o cuidado com o aspecto físico do indivíduo. Ao tratar dos conteúdos de música, canto, educação física e desenho; ao se referir ao método de ensino intuitivo e à utilização dos sentidos como base para a aprendizagem; ao recomendar que as instituições escolares dispusessem de construções adequadas às características físicas dos alunos; em passagens nas quais tratou da higiene, e, em outros capítulos, em que o autor deixou evidente que a proposta de educação integral do homem moderno abrangeria, também, as discussões referentes ao corpo.

A Educação do Corpo pode ser analisada como um direcionamento do processo pedagógico para o desenvolvimento físico na formação da criança do século XIX. Tal direcionamento surgiu, no discurso de Rui Barbosa, em função das preocupações com o desenvolvimento integral do sujeito e da crítica empreendida, naquela época, ao privilégio que se dava, no ensino primário, para a formação intelectual ou moral. Assim, a Educação do Corpo pode ser tratada como uma tentativa de equiparar os três aspectos da formação humana, moral, intelectual e físico. Rui Barbosa (1946b, p. 50) se manifestou em defesa deste ideal:

Ora, a evolução do cérebro humano, em cujo desenvolvimento regular se contém o destino social e moral de cada indivíduo, liga-se radicalmente à direção que esse órgão receber no primeiro período da vida. Logo, importa urgentemente, como necessidade capital, restituir ao corpo, a esse “tabernáculo da alma”, como o denominava Bacon, o seu lugar iminente na escola.

Vê-se que, para Rui Barbosa, tornava-se imprescindível discutir a presença do corpo como elemento pedagógico no processo educativo interiorizado nas instituições escolares. No entanto, a necessidade da Educação do Corpo apresentou-se, primeiramente, em função do desenvolvimento do cérebro humano, o principal órgão a ser educado. Acompanha-se, dessa forma, que a valorização do corpo, por sua natureza, estava anexada à valorização maior ainda que se dava à inteligência, representada nas funções cerebrais. O posicionamento de Rui Barbosa frente à educação do corpo e do intelecto foi bastante discutida no século XIX, a esse respeito, Castellani Filho (1991) comenta sobre a Educação Física e argumenta que, nos *Pareceres*, revela-se a influência do idealismo platônico, enaltecendo o que emanava do campo das idéias, em detrimento do que emanava do campo corpóreo e do racionalismo cartesiano, o que conduziu o autor a uma visão dicotomizada de homem. Dificilmente poderia ser calculada a influência de tais idéias na elaboração dos *Pareceres*, o que se busca, nesta pesquisa, é o entendimento das questões tomando-se por base o seu contexto de produção, sendo assim, o posicionamento do autor pode ser comparado com demais discursos da época.

Quanto aos projetos relativos à instrução pública, apresentados na Câmara dos Deputados no decênio de 1870 a 1880, verifica-se a inexistência de discussão acerca de determinados aspectos das reformas. A questão da educação do corpo não aparece, em parte, por conta da particularidade de cada projeto. Em 1870, Paulino de Souza apresentou projeto no qual previa a reorganização do ensino primário e secundário e, especialmente, a criação de uma universidade na capital do Império (BRASIL, 1946a). Em 1873, Cunha Leitão referiu-se a obrigatoriedade do ensino, do qual estariam isentos os meninos e meninas que provassem impossibilidade física (BRASIL, 1946b). E ainda, em outro projeto, discutiu a

liberdade de ensino para as instituições do Império, em todos os níveis de ensino, não interando o mérito de questões mais específicas da aplicação desta lei (BRASIL, 1946c). Em 1874, Correia de Oliveira discutiu a questão da liberdade de ensino que deveria ser subordinada às condições morais e higiênicas, apoiou a criação de escolas profissionais e a reorganização do ensino no país (BRASIL, 1946d). Outro projeto, apresentado em 1877, reiterava a discussão a respeito da liberdade de inscrição para exames nas faculdades e a liberdade para abrir cursos e estabelecimentos de ensino superior (BRASIL, 1946e).

Era certo que, as discussões suscitadas nesses projetos refletiam a necessidade de reorganizar o ensino em todos os níveis. Contudo, a especificidade de cada um deles não permitiu aos seus autores a apreensão da complexidade inerente à reforma de ensino. Nesse sentido, a educação do corpo somente iria figurar nos projetos parlamentares do período a partir da apresentação do *Decreto*, no qual Carlos Leôncio de Carvalho estabeleceu o programa do ensino primário a ser aplicado, inicialmente, na capital do Império, contemplando o conteúdo de ginástica. Dessa forma, ao discutir a questão do corpo, considera-se que o principal interlocutor de Rui Barbosa no parlamento foi Leôncio de Carvalho. Destaque-se, ainda, as discussões empreendidas no Congresso de Instrução, realizado no Rio de Janeiro em 1882, no qual Cunha (1882, p. 1) ressaltou que:

Os dois ramos gerais da educação, o físico e o psíquico, são entre si tão concatenados que nenhuma educação será completa e racional sem o cultivo paralelo e simultâneo de ambos; entretanto, considerando-se que não há inteligência lúcida nem vontade firme sem ter base a sanidade do corpo, concebe-se logo que a educação física é o esteio em que se firma a outra, e conseqüentemente o elemento primordial de toda a educação.

Vê-se que não é somente Rui Barbosa que relacionava o desenvolvimento físico ao mental. Entre os argumentos expostos por ele e outros autores, verifica-se o caráter dicotômico entre corpo e intelecto, contudo, o esforço para garantir que a parte corpórea fosse melhor considerada no processo educativo tinha sua lógica na proposta de reforma do ensino primário. Nesse sentido, o reconhecimento da Educação do Corpo como elemento primário seria defendida por Rui Barbosa

também na discussão a respeito do método de ensino adotado nas instituições escolares da época, revelando que era notório o esquecimento do corpo. Denunciou práticas que priorizavam apenas os exercícios de abstração e de memorização, e que, em nome de um aparente desenvolvimento intelectual, acabavam por prejudicar a saúde do indivíduo.

O primeiro atentado que contra ela (criança), contra a sua existência normal, contra os seus direitos indefesos cometem o mestre e o método, é esquecerem no aluno a existência de um corpo com as mais imperiosas de todas as necessidades. A escola olvida, ignora que a educação não atua sobre elementos impalpáveis, que a sua influência se exerce contínua e diretamente sobre a saúde do organismo (BARBOSA, 1946b, p. 34).

Pode-se verificar que, se a separação entre o corpo e o espírito reforçaram o dualismo cartesiano, esta discussão não parecia prioritária na época, interessava discutir a participação do corpo no processo educativo e nesse sentido, a presença do método intuitivo, defendido por Rui Barbosa, preconizava que o conhecimento partiria dos sentidos e das experiências, de forma sólida e não abstratamente disseminado. Com a adoção de métodos experimentais e objetivos, o corpo da criança teria utilidade no processo de aprendizagem, desenvolvendo harmonicamente o indivíduo, permitindo o conhecimento e a explicação dos fatos ao tomar por base a ciência da realidade.

Educar a vista, o ouvido, o olfato; habituar os sentidos a se exercerem naturalmente, sem esforço e com eficácia; ensiná-los a aprenderem os fenômenos que se passam de redor de nós, a fixarem na mente a imagem exata das coisas, a noção precisa dos fatos, eis a primeira missão da escola e, entretanto, a mais completamente desprezada na economia dos processos rudimentares que vigoram em nosso país (BARBOSA, 1946b, p. 52).

Nesse sentido, uma das condições caldeais da reforma escolar seria fazer da intuição a base de toda a educação humana. Para Rui Barbosa, o método intuitivo partiria do corpo e dos sentidos, da natureza das coisas que poderiam ser

compreendidas por meio da experiência. A relação entre a educação dos sentidos e a Educação do Corpo também foi tratada por outros autores do período, no Congresso da Instrução, Cunha (1882, p. 15) comentou que:

A educação dos sentidos é transição da educação física para a educação psíquica, e parte mais importante da ciência educacionista do que parece à primeira vista, efetivamente é dos sentidos que o homem recebe o maior número de impressões, principalmente nas primeiras idades. Nem se creia que a natureza se encarrega por si só da educação dos sentidos; ela exige auxílio externo, e é por isso que o educador não pode dispensar-se de segui-la e ajudá-la, facilitando assim sua ação.

Para Rui Barbosa, a substituição dos métodos tradicionais, adotados nas escolas brasileiras, pelo método intuitivo auxiliaria a natureza na educação dos sentidos. Essa substituição pode ser analisada como promoção da liberdade do corpo frente às ações estereis, os vícios do verbalismo, a redução da inteligência e a receptividade inativa do conhecimento que se praticava na educação escolar. Vista por esse prisma, a Educação do Corpo nos *Pareceres* pode ser inserida no contexto de liberação do homem em sua totalidade e de suas capacidades que estariam propensas ao desenvolvimento individualizado. O corpo estaria liberado para sentir, experimentar e agir, desde que tais ações induzissem o desenvolvimento intelectual e moral dos indivíduos, preparando-os para a vida em sociedade e para o desempenho de funções coletivamente.

De certa forma, a liberdade dos corpos no processo educativo visava satisfazer às necessidades físicas dos alunos e, mais do que isto, poderia contribuir para a manutenção da saúde individual. O ponto de partida para que se relacionasse a saúde na proposta de reforma de ensino foi o reconhecimento de que o corpo era palco de inúmeras enfermidades e que estas prejudicavam o bom funcionamento do cérebro. Com base no discurso da saúde e no conhecimento científico biológico acerca da constituição orgânica do ser humano, reforçou-se a crítica aos métodos de ensino que predominavam entre os professores do período.

A escola atual prescinde absolutamente do corpo e do espírito; desconhece as leis fatais do desenvolvimento fisiológico da criança; e, em vez de contribuir, por meio de cuidados inteligentes, para a evolução natural da vida orgânica durante a primeira idade do homem, não atua sobre ela senão como uma das influências mais perniciosas, uma das mais ativas agências de depauperação da espécie. Cuida espiritualizar a educação, desconhecendo o papel primário deste elemento na educação moral e na educação intelectual. A natureza, porém, não abre mão dos seus direitos. A higiene do corpo e a higiene da alma são inseparáveis (BARBOSA, 1946b, p. 49).

Observa-se que, para Rui Barbosa, a questão da saúde interferia na educação das crianças, no seu processo evolutivo natural e, ainda, a instituição escolar deveria cuidar para que o desenvolvimento fisiológico fosse assegurado, não permitindo a degenerescência da saúde delas. A preocupação com esta questão de natureza fisiológica poderia estar vinculada a vários fatores. Em primeiro lugar, relacionava-se à crescente demanda que se acompanhou no século XIX, dos estudos biológicos, que buscavam explicar as causas das doenças e as maneiras de tratá-las, e acabaram por reconhecer a necessidade dos exercícios físicos por seu caráter preventivo. Em segundo lugar, poderia estar relacionada ao aumento das enfermidades epidemiológicas que passaram a vitimar as populações das grandes cidades, construídas sem os necessários cuidados relativos à higiene e ao saneamento básico e que permitiam a proliferação de agentes infecciosos como ratos, mosquitos, vírus e bactérias, o que impôs, coletivamente, a necessidade de procurar novas formas de combate às pragas e, individualmente, outras formas de fortalecimento da saúde física. Em terceiro lugar, e de modo mais relativo, as condições de saúde do próprio homem Rui Barbosa, ao acompanhar sua biografia, percebe-se que eram notórios os problemas de saúde apresentados desde a infância e que o atingiram de modo mais profundo em sua mocidade, momento em que esteve debilitado fisicamente por longo tempo sem que sua enfermidade fosse diagnosticada. Tendo sua saúde abalada pela falta de constituição física adequada, ele ressaltou a importância de se manter a saúde em perfeito estado, visando o bom funcionamento da atividade cerebral.

Há, não se nega, inteligências superiores aliadas a corpos débeis, a organismos franzinos, anêmicos e nevropáticos. Quanto não

custa, porém, a esses desventurados a aplicação laboriosa da inteligência às altas produções mentais? Quantas vezes a exaltação cerebral, a que os condena a insuficiência da sua nutrição geral, não é descontada por largos intervalos de desfalecimento, por atrozes enfermidades nervosas, que lhes infligem o suplício de interromperem amiudadamente os trabalhos mais caros à sua alma, e submeterem-se, na terrível das alternativas, a horas, dias, meses anos de forçada e dolorosa inércia. Quantas outras o abuso da cerebração continuada, que a fraqueza da sua constituição física lhes vedava, não vem cortar em meio o fio da existência, arrancando-lhes das mãos a obra que acariciavam com ternura e esperança como o fruto sazonado de uma vida de penas, sacrifícios e lutas: e será porventura sadio, normal, impunemente intenso o uso de uma função cujo exercício impõe descontos como esse, que vitima, aflige, tortura, e aniquila antes do tempo os condenados ao privilégio brilhante, sedutor, mas fatal, de uma grande inteligência supliciada num corpo incapaz de reparar as perdas cerebrais inerentes à atividade extraordinária das grandes cabeças? (BARBOSA, 1946b, p. 69).

Vê-se que, apesar de o foco central da discussão ser o corpo, alvo da ação educativa, o fim último de se manter a saúde orgânica residia na eficiente atividade cerebral que também é parte do processo de produção capitalista: “O capital alienado em troca de força de trabalho é transformado em meios de subsistência, cujo consumo serve para reproduzir a subsistência muscular, nervosa, óssea e cerebral dos operários existentes e para engendrar novos operários” (MARX e ENGELS, 1989, p. 94).

De tal forma, suscitou-se a questão da saúde no processo educativo, a qual foi intensamente discutida no período. Carlos Leôncio de Carvalho retratou, na Exposição Pedagógica de 1883, que se adquiriam várias enfermidades por imprudência:

A ciência evitaria isso. Quando o povo conhecer a estrutura do corpo humano, quando compreender que a moléstia não é só um acidente, mas que ela tem causas fixas que podem ser removidas, ver-se-há então desaparecer um grande número de doenças (CARVALHO, 1883, p. 25).

No Brasil, o que se acompanha, nesse sentido, são os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro que, desde o início

do século, articulavam as prodigiosas curas de enfermidades à prática de exercícios físicos direcionados à promoção e manutenção da saúde e do bem-estar físico. As teses da referida faculdade foram intensamente estudadas pelos pesquisadores da Educação Física, que relacionaram o direcionamento do processo educativo para o corpo com o discurso médico-higienista do século XIX. No mesmo sentido, destacou-se a atuação da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, reconhecida, segundo Gondra (2003, p. 217), “[...] como organização legítima dos interesses e do saber médico, em virtude do que se tornou também legitimadora dos mesmos” e que, juntamente com a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, discutia as questões e participava do debate acerca da formação do povo.

O desenvolvimento intelectual da criança estaria relacionado à saúde física que ela disporia como condição para que seu aprendizado ocorresse de modo eficaz. Para tanto, um método adequado não deveria promover o desgaste do cérebro, mas o desenvolvimento harmonioso de todos os órgãos. Por outro lado, a saúde individual que a escola ajudaria a promover, traria benefícios para toda a sociedade, para a nação.

Rui Barbosa procurou discutir todas as questões que acreditou estarem envolvidas com a saúde e que promoveriam seu desenvolvimento. Ao tratar da organização pedagógica, defendeu a adoção de medidas que respeitassem os limites que a idade das crianças impunha aos exageros dos trabalhos escolares. Após citar o regime exaustivo que os programas e horários sujeitavam às crianças nas escolas brasileiras, sugeriu o aumento do tempo dos recreios, visando melhor aproveitamento das demais atividades.

Os melhores mestres e os melhores métodos verão total ou parcialmente baldados os seus esforços, se a escola impuser aos discípulos trabalho prolongado além dos limites que a fisiologia estabelece [...] A questão dos recreios, portanto, e da duração do trabalho escolar é do mais elevado alcance possível, quer em relação à higiene, quer no tocante ao aproveitamento real das classes que pretendemos educar (BARBOSA, 1946c, p. 3).

Além disso, haveria que se cuidar dos horários destinados às atividades cerebrais, que poderiam ser realizadas no período da manhã, deixando as atividades que dizem respeito à educação corporal para o período da tarde, ou, ainda em períodos que não se estendessem por mais de 45 minutos. Todos os fatores que envolviam os horários das aulas estavam relacionados à questão da higiene escolar, intimamente ligada à Educação do Corpo das crianças. Na discussão acerca da higiene, Rui Barbosa procurou partir do quadro patológico que a influência da escola representava para a saúde das novas gerações, quadro que decorria dos problemas de visão resultantes da falta de condições adequadas para o desenvolvimento dos estudos; dos problemas de desvios na coluna vertebral, ocasionados pela inadequação dos móveis escolares como cadeiras e carteiras; e pela insalubridade das construções escolares³² e pela falta de aplicação de exercícios físicos aos estudantes.

O quadro patológico da influência da escola na saúde das gerações novas apresenta proporções da mais triste seriedade [...] favorecidas não só pela insalubridade da situação e construção dos prédios escolares, como pela ação odiosa de um regimen de estudos que proscree a natureza, desconhecendo aos exercícios físicos o seu lugar eminente na educação do homem (BARBOSA, 1946d, p. 8).

Esta relação entre a inadequação do ambiente escolar e a saúde dos alunos também foi suscitada por outros trabalhos do período. No Congresso de Instrução (1882), a higiene escolar figurou como assunto de suma importância, especialmente no que dizia respeito à salubridade, ventilação, asseio, dimensões da sala de estudo, distribuição de luz, horas de trabalho e a utilização dos exercícios ginásticos. Outro fator higiênico tratado no período seria a própria vestimenta do aluno, BRASIL (1946c, p. 326) referiu-se em 1873 em parecer acerca da obrigatoriedade do ensino que “os pais, tutores ou protetores de meninos pobres, que não possam vesti-los para que vão à escola, têm direito a que se forneça a esses meninos vestuários decentes e simples”. Verifica-se que a importância de uma vestimenta adequada, ainda que simples denotava uma

³² Antonio Viñao (2005) retrata o espaço escolar como lugar e como território, que assumiu determinada utilidade e importância, aliado à concepção de arquitetura escolar que transmite, valores, princípios de ordem e classificação, representações e significados.

recente preocupação com o corpo e suas exigências em relação à saúde e higiene.

Como forma de resolução dos principais problemas de saúde identificados nas escolas brasileiras, a sugestão era seguir os exemplos de outros países que ofereciam uma base para a adequação das escolas brasileiras às características das crianças que iriam abrigar. Além de adequar as construções escolares às exigências da infância, procurou-se evidenciar o papel da higiene escolar, retomando a questão da saúde dos estudantes.

O domínio da organização da escola abrange: a profilaxia de todas as moléstias do homem na idade dos estudos primários; a regulamentação escrupulosa das medidas essenciais contra as doenças transmissíveis; a verificação do restabelecimento completo nos casos de enfermidade aguda, ou contagiosa; enfim, até o emprego sistemático da medicina preventiva contra o desenvolvimento das afecções, constitucionais e crônicas, e das diáteses herdadas ou adquiridas nos primeiros anos (BARBOSA, 1946d, p. 51).

A Edificação da Escola Higiênica, segundo Rocha (1997) pode ser relacionada com o caos urbano e a presença da peste nas grandes cidades como a do Rio de Janeiro, no final do século XIX, elas cresciam incontrolavelmente e revelavam imagens contraditórias: de um lado a decadência, a solidão, o crime, a doença e a morte; e do outro lado o progresso, o prazer, o fascínio e a sedução. Para a autora, à higiene caberia prescrever novos hábitos, costumes e formas de viver, a partir de um projeto de normatização que invadiria todos os espaços, dos lares às escolas.

Na busca de construção do sonho de uma cidade física e moralmente perfeita, em que a doença e a morte não surpreendessem mais os seus habitantes, a higiene, erigida em ciência enciclopédica, dada a universalidade do objeto do seu cuidado, terá um papel decisivo no processo de constituição da cidade num observatório e, em seguida, num laboratório, espaço privilegiado na construção de estratégias de controle e intervenção sobre o caos (ROCHA, 1997, p. 352).

A preocupação com a higiene, de caráter científico, aplicada aos cidadãos metropolitanos, pode ser percebida nas discussões empreendidas por Rui Barbosa. Ele não estava apenas preocupado em sanar as causas das enfermidades das crianças que freqüentariam o ensino primário, apesar de serem elas o público ao qual se destinava as reformas. De modo mais ampliado, acreditava que, com procedimentos simples de higiene escolar, poder-se-ia adicionar um ganho em saúde pública para toda a sociedade. Nesse sentido, mais uma vez o Estado lucraria com os investimentos em educação.

As condições elementares de higiene, ainda nas escolas custeadas pela iniciativa individual, ou pelo espírito de associação, não podiam ficar entregues às fraquezas, às especulações e às negligências da vigilância paterna e do interesse particular. Uma escola é uma aglomeração excepcional de indivíduos. A sua insalubridade, pois, será um foco de infecção excepcionalmente ativo para a circunvizinhança e, ao mesmo tempo, para inúmeros pontos dispersos da localidade, aonde cada aluno irá depositar, no seio de sua casa, entre os membros de uma família mais ou menos numerosa, os germes deletérios, que o ambiente impuro da aula lhe tiver transmitido (BARBOSA, 1946b, p. 26).

Com vistas à melhora da saúde de toda a população, ele se posicionou favorável à adoção de vacinas como importante recurso profilático, ainda assinalou a importância da criação de um instituto que as preparasse e conservasse. Buscou evidenciar a importância da medicação preventiva, e reconheceu que a escola poderia ser encarada como agente de moralização, contribuindo no sentido de aliviar o orçamento dos hospitais e dos hospícios. O discurso de Rui Barbosa pode ser inserido, como tantos outros do período, como defensor da saúde e da higiene, por indicar ações práticas que poderiam ser aplicadas aos alunos em idade escolar. Pode-se perceber que a utilidade da educação saudável e higiênica seria sentida dentro e fora da escola. No processo educativo, permitiria o livre desenvolvimento da capacidade intelectual, minimizando os prejuízos de ordem orgânica. Já os fins conquistados fora do ambiente escolar poderiam ser maiores à medida que os investimentos fossem aumentando.

A questão da saúde e da higiene no processo educativo foi reforçada ainda mais no final do século XIX e início do XX, vários pesquisadores da história da Educação Física assinalaram o discurso médico-higienista no período, ou o discurso eugênico, característico dos anos iniciais do século XX. Nesse sentido, argumenta-se que as várias questões debatidas no século XIX acerca do assunto se deram por conta das pesquisas científicas da biologia e da fisiologia³³. Associada a tais ciências, a Educação Física teria surgido como promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças (SOARES, 2004a). Entretanto considera-se que as condições materiais e o processo de mudança na sociedade brasileira interferiam na Educação do Corpo, cujos objetivos e finalidades de sua presença na escola não eram restritos à promoção da saúde e higiene. Na inserção destes elementos na Educação do Corpo, esteve imbricada a necessidade de mudanças na formatação do trabalhador livre nacional. A esse respeito, surge a preocupação com a doença do filho da classe trabalhadora.

É certo que, na casa dos pais, o filho do operário, acometido de uma doença crônica que não o prenda ao leito, bem raro será objeto das atenções higiênicas, todavia indispensáveis; ao passo que na escola, sob os olhos de homens competentes e dedicados, pode ser submetido a uma vigilância incessante e a desvelos assíduos, cujo seguro termo será, muitas vezes, a cura. Tratar os meninos na escola, para que não se transformem, na oficina social, nem nas fileiras dos defensores da pátria, em valores nulos; para que não concorram em onerar, mais tarde, o já pesado orçamento da caridade oficial: tal o seu fim (BARBOSA, 1946d, p. 56).

Todas estas argumentações em favor da higiene escolar objetivavam demonstrar as múltiplas funções que ela poderia assumir. Assim, o Estado seria o maior interessado em promovê-la, garantiria a ascensão da nação entre as grandes potências capitalistas, colocando, no lugar da nulidade dos adoentados, a utilidade saudável. Vista por este prisma, a educação voltada para a saúde do

³³ No livro *A pedagogia de Rui Barbosa*, Lourenço Filho (1956, p. 112) se refere às “fontes especiais” dos *Pareceres* e argumenta que: “as fontes particulares são, pois, as de fisiologia humana em geral: de fisiologia nervosa e dos órgãos do sentido; as que tratam de novas descobertas sobre as funções dos centros nervosos no equilíbrio geral da vida e; enfim, pequenos estudos de significação descritiva no campo social.”

corpo prepararia o futuro trabalhador livre nacional. Assim, as relações entre a saúde e a educação podem ser entendidas pelo interesse da elite dirigente em fornecer à população o mínimo de condições para a execução das atividades no trabalho. A busca pelo equilíbrio da capacidade física estaria direcionada à utilização que se faria dela no processo produtivo. Populações que apresentassem melhores condições de saúde física estariam melhor preparadas para produzirem, o que representaria o aumento da mais-valia. Rui Barbosa (1946b) fez uso das palavras de Herbert Spencer para tratar desse assunto, relatando que a primeira condição de prosperidade da nação seria que ela fosse composta de bons animais, do que dependeriam as vitórias nos períodos de guerra e o sucesso nas lutas industriais.

A proposta de Educação do Corpo voltada ao desempenho do operário em seu trabalho também foi sustentada por Rui Barbosa ao tratar do tema *Desenho e a Arte Industrial*³⁴, momento em que evocou o despertar dos representantes políticos para o reconhecimento da arte aplicada como elemento essencial aos produtos da indústria, construindo o belo mediante a capacidade artística do ser humano. “Favorecer a indústria é preparar para a inteligência, o sentimento e a mão do industrial para emular, na superioridade do trabalho, com a produção similar dos outros estados” (BARBOSA, 1946f, p. 256). Nos *Pareceres do Ensino Primário*, ao redigir a respeito do conteúdo de desenho, ele procurou demonstrar que esse conteúdo forneceria a base para a indústria, preparando a mão e o olho do trabalhador para exercer diversas atividades.

Um corpo bem educado, moldado a partir das exigências do trabalho, deveria ser aprimorado desde o Jardim de Infância. Nesse sentido, o autor enalteceu a influência que a Educação do Corpo desde a infância exerceria sobre a atividade produtiva da nação ao educar as classes laboriosas, ao fomentar o gosto pelos

³⁴ O “Desenho e a Arte industrial” se constitui num discurso pronunciado por Rui Barbosa no ano de 1882, em um sarau artístico-literário no Liceu de Artes e Ofícios. Em seu discurso, o autor argumentou requisitando maiores investimentos do poder público para os estabelecimentos de ensino de arte aplicada, e procurou demonstrar os benefícios que tais investimentos representariam para a sociedade brasileira do período, devido aos ganhos significativos que ocorreriam na qualidade dos produtos industriais brasileiros.

ofícios mecânicos, ao educar os músculos para os trabalhos de manipulação e ao inspirar o amor ao trabalho.

A educação dos músculos – a ser certa a sua necessidade para a destreza nos trabalhos de manipulação – há de principiar na primeira infância. A prática habitual de empunhar os objetos com a mão direita, logo no primeiro ano de vida, torna dextro para sempre o menino. Os músculos, de uma consistência ainda branda, são mui mais fáceis de adaptar em todas as direções (BARBOSA, 1946c, p. 70).

Como se pode observar, a preparação para os ofícios se iniciaria logo na primeira infância, contudo, não da forma como aconselhou Leôncio de Carvalho na *Exposição Pedagógica* de 1883, ao comentar sobre o *Decreto*. Para este, aos meninos seria ministrada a disciplina de “Prática manual de ofícios”, a qual defendeu com os seguintes argumentos: “A escolha de uma profissão, ao deixar a escola é, sem dúvida, assunto da máxima importância e dificuldade enquanto o aluno não tiver meios de consultar a sua vocação com um aprendizado elementar feito em oficinas anexas à escola” (CARVALHO, 1883, p. 37).

A idéia de que a aplicação de exercícios corporais específicos desde o jardim de infância prepararia os alunos para o desempenho nos ofícios também esteve presente no discurso de Cunha (1882, p. 4) no Congresso de Instrução.

Nos jardins de infância, que são estabelecimentos destinados à educação das crianças menores de 6 anos, a ginástica é substituída pelos exercícios que o menino faz com a cabeça, com os braços, com as pernas, e com a voz imitando diversos ofícios e profissões, tais como o alfaiate, o serralheiro, o amolador de facas, o soldado a cavalo, o maquinista de um trem de ferro, etc. tudo acompanhado de cânticos próprios, dando cada um uma idéia do ofício ou da profissão que o menino pretende imitar.

Percebe-se que, estando a reforma primária incluída no projeto de modernização social, política e econômica do país, ela deveria contribuir positivamente no sentido de preparar o corpo do futuro trabalhador para a atividade produtiva. Evidentemente, quanto mais forte e adestrado se tornassem os corpos dos

trabalhadores, maiores lucros colheriam os capitalistas brasileiros. Deve-se ressaltar que esta relação entre a Educação do Corpo e o aumento da produtividade industrial já havia sido discutida na Europa. Smith (1983), em *A Riqueza das Nações*, apresentou o modelo de produção eficiente com base na divisão e especialização do trabalho. Tal modelo implicava na necessidade de capacitação da mão-de-obra, ensinando-a a ler, escrever, contar e oferecendo-lhe a prática de exercícios físicos; cuidados com a higiene e limpeza dos locais de trabalho; procura de artifícios que elevassem a produção social e minimizassem a degradação física, a qual se tornaria custosa ao empregador.

Observa-se, também, as discordâncias quanto à forma com que a educação direcionaria o aluno para as futuras atividades produtivas que requisitariam do corpo certo preparo. Rui Barbosa concebia a educação para o trabalho imbricada na formação geral da criança, com atividades que promovessem os músculos e a prática das atividades sem, contudo, haver um direcionamento para a execução de determinada atividade, as quais seriam realizadas por ela futuramente, diferentemente de seus interlocutores, Carvalho (1946) e Cunha (1882), que recomendavam a presença dos ofícios no programa da escola primária, na tentativa de direcionar o aluno para o desempenho de um trabalho específico.

Fica evidente que a educação direcionada para o trabalho estava relacionada, já na segunda metade do século XIX, com o processo de dignificação das atividades braçais, visto que o trabalho manual não possuía prestígio frente ao trabalho intelectual, materializado por conta da necessidade de impelir o homem livre ao trabalho. Nesse sentido, o elogio ao trabalho figurou também nos discursos de Marx como bem necessário à saúde humana.

Aprender ociosamente é pouco melhor que aprender a ociosidade [...] O trabalho físico foi o próprio Deus que instituiu originalmente [...] O trabalho é tão necessário para a saúde do corpo, quanto o alimento para conservá-lo; pois as dores que poupam com o ócio, encontram-se com a doença [...] O trabalho põe óleo na lâmpada da vida, o pensamento a acende [...] (MARX, 1986, p. 560).

Os elementos relacionados à Educação do Corpo, no século XIX, não poderiam deixar de revelar o caráter moralizador que lhes esteve associado, de certo modo, além da preparação do aspecto físico para o trabalho, buscava-se garantir a ordem e a disciplina necessárias para que as alterações na sociedade se dessem pela via das reformas, garantindo a estruturação da produção industrial. Vista desta forma, a Educação do Corpo foi incorporada à instituição escolar também como agente moralizador e renovador das energias intelectuais. Teria propósito semelhante, para Rui Barbosa, a disciplina de música e canto. Esta, ao ser incorporada nos programas da escola primária e nas escolas normais, efetivamente, desenvolveria os vários órgãos do sentido, proporcionaria prazer e diminuiria as fadigas das classes trabalhadoras.

A cultura vocal nas escolas, que interessa relevantemente, a um tempo, a educação física e a educação moral, está por se criar entre nós [...] Tem por efeito desenvolver os vários órgãos do ouvido e da palavra, adoçar os costumes, civilizar as classes inferiores, aligeirar para elas as fadigas do trabalho, e proporciona-lhes um inocente prazer, em vez de distrações muitas vezes grosseiras e arruinadoras (GUIZOT *apud* BARBOSA, 1946b, p. 99).

Pode-se considerar que, para Rui Barbosa, os conteúdos de desenho e canto no programa escolar atuariam na Educação do Corpo, visto que por meio dos estímulos aos órgãos sensitivos ou dos trabalhos manuais, seriam aguçadas a moralidade e a capacidade produtiva. Contudo, nos *Pareceres do Ensino Primário*, o conteúdo de Educação Física apresentaria funções específicas, em especial no que tange à sua relação com a educação moral. A respeito da Educação Física no Brasil do século XIX, Soares (2004a) argumenta que ela servia como instrumento de ordem, se confundindo com a história das instituições médicas e militares. Citando especialistas estrangeiros e os estudos que eles dedicaram à causa da educação física, Rui Barbosa ressaltou que este conteúdo deveria ser abraçado com princípio fundamental na ciência da educação, pois, boa saúde e o desenvolvimento das faculdades físicas seriam a base para todo o sistema de educação.

A Educação do Corpo, em sua essência, seria especialmente desenvolvida no currículo da escola primária com a presença da Educação Física, e de modo mais específico com a inclusão da ginástica. Contudo, por precaução, Rui Barbosa previamente defendeu a reforma daqueles que a acusariam de materialista, por proporcionar maior importância ao aspecto físico do aluno.

A ginástica não é um agente materialista, mas, pelo contrário, uma influência tão moralizadora quanto higiênica, tão intelectual quanto física, tão imprescindível à educação do sentimento e do espírito quanto à estabilidade da saúde e ao vigor dos órgãos. Materialista de fato é, sim, a pedagogia falsa, que, descuidando o corpo, escraviza irremissivelmente a alma à tirania odiosa das aberrações de um organismo solapado pela debilidade e pela doença. Nessas criaturas desequilibradas, sim, é que a carne governará sempre fatalmente o espírito, ora pelos apetites, ora pelas enfermidades (BARBOSA, 1946b, p. 80).

Compreende-se a ligação que ele propusera entre Educação Física, saúde e a higiene, todavia é na questão moral que ele iria se posicionar de modo imperativo. Nesse sentido, apresentou alguns argumentos em defesa da presença da ginástica, retirados dos exemplos de vários países estrangeiros, que a aproximavam do sentimento de nacionalidade que se buscava promover com a educação. Citou casos da Alemanha, onde a ginástica se confundia com o sentimento patriótico. Sugeriu que os exercícios militares poderiam ser aplicados aos meninos, tal como estavam sendo ministrados na França e na Alemanha, dado os benefícios que eles trariam à nação brasileira, entretanto sem que se exaltasse a tendência à militarização e à guerra.

Ninguém nutre menos a tendência de militarização e de guerra do que nós. Mas a precisão, a decisão e a energia dos movimentos militares constituem, a par de um excelente meio de cultivo das forças corpóreas, um dos mais eficazes fatores na educação do caráter viril [...] Seria, portanto, uma lacuna imperdoável a omissão dos exercícios militares num plano de reorganização do ensino popular. Quer como meio de lançar nos hábitos da mocidade a base da defesa nacional, quer como escola das virtudes varon's do patriotismo, quer como princípio influidor de elevadas qualidades morais, este ramo de instrução encerra um valor considerável, e representa um papel essencial (BARBOSA, 1946b, p. 94).

Os valores dos exercícios militares pronunciados por Rui Barbosa podem ser explicados por meio da análise da influência dos militares na educação física brasileira do século XIX, que revelam a necessidade de se estabelecer a ordem e a disciplina para que o progresso social fosse atingido. A respeito desse assunto, Castellani Filho (1991) argumenta que a História da Educação Física brasileira do século XIX se confundiu com a história das instituições militares. Também Melo e Nascimento (2000) afirmam que, juntamente com os imigrantes, os militares foram os primeiros a influenciar a prática de exercícios físicos ligados ao civismo, ao patriotismo e à busca do corpo saudável. Percebe-se, anexado ao desenvolvimento da ginástica militar, a intenção de formar o corpo e o espírito para a defesa da pátria, popularizando a prontidão em executar e o hábito da disciplina, tal como se apresentava em outros países. A esse respeito da participação dos militares e dos intelectuais na Educação Física, Ferreira Neto (1999, p. 106) entende que Rui Barbosa apresenta reflexões que são determinadas pelo seu tempo:

A necessidade de exercícios militares nas escolas parece ter relação com a formação dos Estados nação. Exércitos nacionais, sistemas nacionais de ensino que, tanto no contexto europeu quanto no norte-americano, mantiveram a mesma orientação e o Brasil, naquele momento, precisava se consolidar como nação independente e livre.

Relaciona-se, desse modo, o conteúdo de Educação Física no programa do ensino primário ao processo de formação do corpo nacional, do espírito patriótico que conduziria cada cidadão à defesa das questões nacionais e que fortaleceria a coletividade, tornando a pátria respeitável nas relações internacionais.

Todas as nações que caminham à vanguarda da civilização moderna, tem-no reconhecido, estatuindo que a escola seja a primeira iniciadora do cidadão nas agruras da arte que o deve preparar para a defesa da pátria. Por toda a parte, nos países mais livres, nos Estados menos ambiciosos, entre as nações menos belicosas, a milícia cívica estende as suas raízes até ao ensino popular (BARBOSA, 1946b, p. 91).

Na perspectiva dos militares do período, a escola foi reconhecida como instituição que iniciaria o cidadão na defesa da pátria, entretanto, deve-se considerar que esta preparação não se dava somente no plano corpóreo. Nesse sentido, Alves (2003, p. 228) argumenta que as inovações, inseridas nos exércitos ocidentais no século XIX, exigiam da corporação maior qualificação intelectual e não apenas física. “A valorização da força física e da capacidade de combate cedia terreno à imposição do raciocínio, do domínio do cálculo, do conhecimento sobre a natureza e das estratégias da engenharia militar”. Compreende-se que, apesar dos militares terem contribuído para que a ginástica militar fosse introduzida no programa da escola primária, a preocupação deles não era exclusiva com a formação física. O exército assumia a feição de uma instituição formadora geral, cuja principal finalidade era defender os interesses patrióticos, configurado num projeto civilizatório para o país, vinculado à própria missão do exército.

De fato, a preocupação militar e a preocupação com a defesa da pátria apresentada nos *Pareceres* pode ser facilmente argumentada em virtude da situação de guerra que vivera Rui Barbosa e o país nos anos de 1860, em plena guerra do Paraguai, além, é claro, de sucessivas revoltas em diversos estados, já que, “[...] a educação, como objeto de reflexão, não tem vida própria e nenhuma questão a resolver fora das questões que afligem os homens e ameaçam suas vidas” (MACHADO, 2002, p. 3). Em um país ameaçado pela guerra, a preparação dos homens pela ginástica militar direcionaria a disciplina e a ordem necessárias à formação de um bom exército. No entanto, mesmo defendendo a utilização da ginástica militar nas instituições escolares como conteúdo da Educação Física, Rui Barbosa compreendia que outras questões surgiriam com a introdução deste conteúdo por causa da rigidez do método.

Isto, é claro, não quer dizer que o nosso propósito seja inaugurar um forçado sistema de proceder para com os alunos, como se nos propuséssemos a convertê-los em ginastas de profissão ou desenvolver neles especialmente a vocação militar. Convém até evitar o abuso dos aparelhos, muitos dos quais são absolutamente condenados pela higiene. Não pretendemos formar nem acrobatas nem Hércules, mas desenvolver o *quantum* de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade

da alma, à preservação da pátria e à dignidade da espécie (BARBOSA, 1946b, p. 97).

Os exageros relativos à aplicação dos exercícios militares eram, portanto, condenáveis para Rui Barbosa, visto que poderiam prejudicar o equilíbrio da vida humana. Entretanto, o conteúdo de Educação Física seria restrito à aplicação da ginástica na forma militar para os meninos e calistênica para as meninas. Em outros trabalhos do mesmo período foram apresentadas variações de exercícios para serem aplicados no ensino primário, como relatado em Cunha (1882, p. 12):

O que convém admitir na escola primária são: os passeios, os trabalhos manuais, manobras militares (de que os meninos são mui ávidos) e ginástica propriamente dita. Enquanto aos passeios, neles achariam agradável diversão dos trabalhos escolares. Os trabalhos manuais têm a vantagem de entreterem muito as crianças e habituá-las a empregarem sempre utilmente o tempo. As manobras militares são exercícios muito do sabor dos meninos. Na escola em que as evoluções se fazem deles, há mais mimação, mais vida, mais ordem, mais hábito de disciplina. Além disso, esses exercícios concorrem para dar ao corpo dos meninos um porte esbelto e para os habituar a certa prontidão na obediência às ordens superiores. Entendo que a alta ginástica não é o domínio da escola primária; reduzida, porém, a exercícios simples, fáceis, graduados, ela corresponde a uma das vivazes necessidades da puerícia.

Já Carvalho (1946), no *Decreto*, argumentou que a ginástica, sem especificações, deveria figurar no programa do ensino primário e nas escolas normais do Império. O consenso dos que discutiram o tema naquele período girava em torno da presença imperiosa da ginástica, fosse qualquer derivação. Contudo, ressalta-se o pertinente alerta que Rui Barbosa realizou com a finalidade de que o programa não se tornasse prejudicial à saúde individual. Seus argumentos podem ser melhor compreendidos mediante a apreensão da realidade das instituições escolares da época. Nesse sentido, pode ser estabelecido um diálogo com a literatura do período, especificamente o livro *O Ateneu*, escrito por Raul Pompéia nos anos iniciais da década de 1880 e publicado em 1886. Nele, o narrador, em primeira pessoa, retratou a história da personagem principal no colégio Ateneu e algumas das práticas corporais realizadas naquele ambiente escolar no dia da

“festa da educação física” ou “festa da ginástica”, na qual, inicialmente, se apresentaram os alunos em marcha.

Todos de branco, apertados em larga cinta vermelha com alças de ferro sobre os quadris e na cabeça um pequeno gorro cingido por um cadarço de pontas livres. Ao ombro esquerdo traziam laços distintivos das turmas. Passaram a toque de clarim, sopesando os petrechos diversos dos exercícios. Primeira turma, os halteres; segunda, as massas; terceira, as barras. Fechavam a marcha, desarmados, os que figurariam simplesmente nos exercícios gerais. Cadenciados pelo ritmo da banda de colegas, que os esperava no meio do campo, com a certeza de amestrada disciplina, produziam as manobras perfeitas de um exército sob o comando do mais raro instrutor (POMPÉIA, 1980, p. 46).

No próprio discurso da personagem-narrador, figuram as semelhanças entre a composição da marcha escolar com as manobras perfeitas características das práticas militares. A uniformidade destacada dos alunos, a ordem de cada turma no desfile e a marcação do ritmo pela banda são alguns elementos apontados que reiteram a certeza da amestrada disciplina. Esta dependia do pulso firme do professor que, na mesma passagem do livro, foi descrito por sua elegância no talhe e pela capacidade profissional, aplicadas na condução da turma. “Ele dava as ordens fortemente, com uma vibração penetrante de corneta que dominava à distância, e sorria à docilidade mecânica dos rapazes” (POMPÉIA, 1980, p. 46). Nesse entremeio, a prática dos exercícios que se seguiram à marcha, relatados no livro, denotavam a surpresa do narrador frente às extremadas execuções.

Acabadas as evoluções, apresentaram-se os exercícios. Músculos do braço, músculos do tronco, tendões dos jarretes, a teoria toda do *corpore sano* foi praticada valentemente ali, precisamente, com a simultaneidade exata das extensas máquinas. Houve após, o assalto aos aparelhos. Uma desordem de contorções, deslocadas e atrevidas; uma vertigem de volteios à barra fixa, temeridades acrobáticas ao trapézio, às perchas, às cordas, às escadas; pirâmides humanas sobre as paralelas, deformando-se para os lados em curvas de braços e ostentações vigorosas de tórax; formas de estatuária viva, trêmulas de esforço, deixando adivinhar de longe o estalido dos ossos desarticulados; posturas de transfiguração sobre invisível apoio; aqui e ali uma cabecinha loura, cabelos em desordem cacheados à testa, um rosto injetado pela inversão do corpo, lábios entreabertos ofegando, colando a blusa em pasta, gorros sem dono que caíam do alto e juncavam a

terra; movimento, entusiasmo da saúde, da força, da mocidade (POMPÉIA, 1980, p. 46).

Desta forma, destaca-se a concepção crítica do narrador frente àquelas atividades minimamente construtivas, demasiadamente destrutivas como deixou transparecer pelo uso de fortes expressões, como: “deformando-se para os lados”, “ossos desarticulados” e “posturas de transfiguração”. Rui Barbosa advogava, justamente, contra os excessos dos exercícios militares cometidos em função de uma pretensa moralidade escolar, apesar disso, o caráter moralizador permaneceu em seu discurso, compreendendo que corpo livre e individualizado, preparado para o trabalho, necessitava ainda ser mais regrado e disciplinado para participar das alterações na sociedade brasileira. Para tanto, também no conteúdo de Educação Física, o conhecimento científico far-se-ia moralizador, tendo por base as ciências biológicas. Rui Barbosa articulou argumentos incontestáveis das principais autoridades estrangeiras da época.

Ao buscar o embasamento e as justificativas para a inclusão da ginástica no programa escolar, percebe-se que Rui Barbosa esteve em contato com diversos pesquisadores do período que haviam se pronunciado em favor da Educação Física. A caracterização dos pesquisadores europeus do século XIX, segundo métodos e escolas de Educação Física determinados, não foi realizada por Rui Barbosa. Entretanto, para compreender melhor a questão, faz-se necessária à enunciação dos mais importantes métodos referentes àquele conteúdo, que foram retratados por Fernando de Azevedo (1960) no livro *Da Educação Física*, publicado pela primeira vez em 1920. Neste, o autor destacou os principais pensadores de cada país europeu, considerado por ele como o berço do renascimento da Educação Física. Começou por Amoros (1769-1849) que, na França, argumentou a respeito da necessidade da educação física para o exército e elaborou um sistema de educação física militar; Sandow (1867-1925) foi citado por sua preocupação com a aquisição de uma musculatura harmoniosa; Ling (1776-1839) foi apresentado como o inventor da ginástica sueca que, sem aparelhos, era considerada como o melhor método do ponto de vista pedagógico; como mentor do método alemão, aparecia Jahn, que preconizava a utilização da

ginástica de aparelhos para se exercitarem os músculos; e, por último, o autor apresentou a escola inglesa, com a predominância dos jogos e exercícios esportivos, representada por Herbert Spencer (1820-1903) e John Locke (1632-1704). Ao defender a presença da educação física no livro *A Educação Nacional*, José Veríssimo ressaltou que a Inglaterra possuía o povo mais forte, energético e viril daquele final de século por considerar os exercícios físicos uma instituição nacional, especialmente os jogos:

O *cricket*, o futebol, as regatas, as grandes marchas, as corridas a pé, quantidade de pequenos jogos colegiais, a natação, a caça à raposa, a equitação, o *lawn-tennis*, o boxe, amados, espalhados e praticados por toda a Inglaterra e colônias, são a grande escola de educação física inglesa. Seus resultados aí estão patentes (VERÍSSIMO, 1985, p. 86).

Compreende-se que a corrente inglesa, baseada nos jogos e no esporte, era a única nesse período com uma orientação não-ginástica, concebida para envolver a prática esportiva numa atmosfera pedagógico-social, incorporando-a como uma conotação verdadeiramente educativa. Embora possuísse uma prática diferenciada de outros movimentos da época, o movimento inglês tinha, como os demais, a preocupação com a saúde física e moral da população, preconizando a prática de jogos e do esporte a serem praticados ao ar livre, estimulando as qualidades e tendências da natureza humana. Nas escolas brasileiras, pode-se dizer que se fazia uso dos jogos e divertimentos pueris, como pode ser observado em passagem do livro *O Ateneu*, na qual foi narrada a utilização dos jogos com finalidade de se combater o tédio – grande enfermidade da escola, gerado da monotonia do trabalho ou da ociosidade.

A peteca não divertia mais, palmeada com estrépito, subindo como foguete, caindo a rodopiar sobre o cocar de penas? Inventavam-se as bolas elásticas. Fartavam-se de borracha? Inventavam-se as pequenas de vidro. Acabavam-se as esferas? Vinham os jogos de salto sobre um tecido de linhas a giz no soalho, ou riscadas a prego na areias, a amarela, e todas as suas variantes, primeira casa, segunda casa, terceira casa, descanso, inferno, céu, levantando-se à ponta de pé o seixozinho chato em arriscada viagem de pulos. Era depois a vez dos jogos de corrida, entre os quais figurava notavelmente o saudoso e rijo chicotinho

queimado. Variavam os aspectos da recreação, o pátio central animava-se com a revoada das pernas, o estalar elástico das bolas, passando como obuses, ferindo o alvo em pontaria amestrada, o formigamento multicolor das esferas de vidro pela terra, com a gritaria de todas as vozes do prazer e do alvoroço (POMPEIA, 1980, p. 85).

Observa-se que tais práticas eram realizadas na instituição não por seu caráter pedagógico, mas pela liberdade de sua prática nos recreios das aulas. Pode-se dizer que representavam o conhecimento não científico do corpo, o qual não conduziria os alunos ao estado moral necessário. Nesse sentido, para a Educação Física, o que Rui Barbosa propunha era a ginástica, ignorando assim os jogos enquanto conteúdo. O mesmo pode-se dizer dos esportes, que eram aplicados nas escolas Inglesas e já praticados em algumas instituições privadas brasileiras. É possível afirmar que o principal defensor do valor educativo dos jogos no século XIX foi o inglês Herbert Spencer (1927, p. 246), que os considerava superiores à ginástica – “exercícios artificiais”.

Os exercícios ginásticos além de serem inferiores aos jogos como quantidade de exercício muscular, ainda são mais inferiores como qualidade. A falta de relativa satisfação que nós apontamos como causa de abandono em pouco tempo dos exercícios artificiais, é também causa de inferioridade nos efeitos que produz sobre o sistema.

Rui Barbosa conhecia a obra de Spencer, inúmeras vezes referendado nos *Pareceres*, a negação dos jogos no programa da Educação Física, aparentemente, pode ser explicado pela falta de cientificidade daquelas práticas, ademais, outros autores também não se pronunciaram em prol da presença dos jogos. Contudo, pode ser verificado que a liberdade, o prazer e o divertimento seriam valores anexados à prática da ginástica.

A ginástica escolar, sem banir de todo os instrumentos, vários dos quais são convenientes e outros indispensáveis, há de consistir com especialidade em exercícios livres, racionalmente combinados e variados, de maneira que todos os grupos de músculos funcionem harmoniosamente, e as lições se convertam

para os alunos em verdadeiros jogos, divertidos e recreativos (BARBOSA, 1946b, p. 87).

Procurando enquadrar as propostas apresentadas por Rui Barbosa nos *Pareceres do Ensino Primário* dentro das linhas gerais de métodos de educação física, alguns pesquisadores³⁵ concluíram que havia maior aproximação do autor com o método sueco, por entendê-lo mais adequado à realidade da escola, que não objetivava a formação de acrobatas, mas sim o desenvolvimento do vigor físico necessário ao equilíbrio da vida, à preservação da pátria e da saúde. Ao contrário desta afirmação, comenta Penteado (1984), referindo-se ao tratamento dado por Rui Barbosa à ginástica, este não entrou na apresentação específica dos métodos de ensino, apenas demonstrou caráter cultural e informativo sobre o assunto. De fato, a preocupação principal do autor era com a aplicação do ensino intuitivo ao programa inteiro da escola primária, sendo assim, conclui-se que ele não concebia a existência de um método específico para a Educação Física. Pode-se afirmar, ainda, que a proposta de Educação do Corpo para Rui Barbosa baseou-se no conteúdo da ginástica e não no método específico para sua aplicação. Nesse sentido, sua preocupação em adequar esse conteúdo ao método de ensino intuitivo o fez valorizar o prazer e a liberdade que deveriam ser anexados às práticas ginásticas, apesar de ter defendido a ginástica militar para os meninos, reconhecidamente disciplinadora e rígida.

Além do aspecto militar na formação da criança do sexo masculino, o programa de Educação Física na escola primária deveria dedicar atenção específica à Educação do Corpo das meninas. A concepção de ginástica aplicada aos dois sexos já havia sido proposta em outros países, Rui Barbosa sugeriu a aplicação da ginástica calistênica para as meninas, aproveitando-se dos estudos de Adolfo Spiess (1810-1858).

Para a mulher, esses exercícios (ginásticos) terão um caráter particularmente suave, acomodado ao sexo. Encerrar-se-á mais

³⁵ A esse respeito, consultar o artigo *Da eugenia à ginástica*, de Santos e Sá (1999), no qual os autores comentam a respeito de Rui Barbosa como o advogado das elites e da educação física.

especialmente na calistenia, nessa combinação de exercícios de movimento, engenhados por Adolfo Spiess e destinados a produzir um simétrico desenvolvimento muscular, sem prejuízo da doçura das maneiras, da graça e elegância do talhe, da bela harmonia das formas femininas (BARBOSA, 1946b, p. 90).

Sua preocupação com a educação feminina relacionava-se com o contexto em que viviam as mulheres no Brasil, em estado de subordinação e subserviência aos homens, destinadas apenas aos afazeres domésticos e à reprodução. Com a aplicação de exercícios específicos, elas poderiam ser melhor preparadas para o desempenho de suas atividades manuais e para adquirir a saúde necessária para bem gerarem seus filhos. A educação corporal específica para as mulheres também foi salientada por Cunha (1882, p. 18).

É da mulher brasileira, ó meus compatriotas, que há de provir ou a nossa força ou a nossa eterna fraqueza. Para opor uma barreira a esta, só há o meio da educação física da mulher infante. [...] Os exercícios físicos, a ginástica especial e simples não prejudicam o decoro, a pudícia, o recato da menina, como muita gente supõe, antes argumenta-lhe o donaire e a gentileza, dando-lhe graça, saúde e vigor [...] Se é verdade já averiguada que de mães instruídas e virtuosas procedem quase sempre filhas modalizadas e eruditas, também é verdade que não carece ser demonstrado que filhos robustos e sãos só podem porvir de mães sadias e vigorosas.

A Educação do Corpo feminino do século XIX pode ser compreendida tanto pela promoção da saúde, quanto pela moralidade adquirida pela mulher e repassada aos filhos. Tal fato retratava o conceito de mulher reprodutora e educadora, e seus corpos como palcos para a reprodução humana e controle social.

Percebe-se que Rui Barbosa não direcionava a Educação do Corpo apenas para a educação das classes populares, sobretudo a recomendava para aqueles que exerciam atividades intelectuais. Justamente entre estes se encontrava a resistência aos exercícios físicos, considerados de menor valor. Nesse sentido, Castellani Filho (1991) comenta que era comum, nas escolas freqüentadas pelos filhos da elite, julgar-se os exercícios físicos de menor importância e relacionados

com o trabalho físico e não intelectual, destinados apenas à classe trabalhadora. Sendo assim, explicam-se os tantos argumentos requisitados por Rui Barbosa, enaltecendo as vantagens que a Educação do Corpo traria à escola brasileira.

Contudo, Rui Barbosa não acreditava que somente a presença do conteúdo de Educação Física seria capaz de promover a saúde das crianças em idade escolar, como foi visto, outros elementos foram analisados por ele com este propósito. Não acreditava, também, que a educação higienizada poderia, por si só, viabilizar o progresso. Os argumentos utilizados por Rui Barbosa, aparentemente, demonstram uma preocupação exclusiva com a saúde, isto porque o conteúdo de Educação Física seria utilizado no aprimoramento do aparelho muscular, no fortalecimento geral do corpo humano, no desenvolvimento das faculdades físicas, no combate à fadiga, e na regularização dos órgãos do corpo humano (BARBOSA, 1946b). Entretanto o que se verifica é que o desenvolvimento do aspecto físico não estaria dissociado do desenvolvimento do aspecto moral ou do intelectual.

Na proposta de reforma do ensino primário, a Educação do Corpo não se restringia à aplicabilidade de um conteúdo específico, isto porque, antes, a escolha do método de ensino já lhe traria implicações positivas ou negativas, com o livre desenvolvimento das capacidades individuais por meio do método intuitivo, liberando e utilizando as experiências e sensações corpóreas no aprendizado. Na própria estrutura da instituição escolar, a ser reformulada, a Educação do Corpo deveria ser considerada, e exigia certos cuidados com o asseio, a luminosidade e o espaço físico específico, com características determinadas, entre outros, visando a saúde e a higiene da população que iria abrigar. O direcionamento para o trabalho, iniciado no Jardim de Infância, por sua vez, encontraria no Corpo seu principal agente de transformação; nas habilidades manuais, no desenvolvimento muscular e na moralidade das práticas educativas, encontravam-se as possibilidades de formar o futuro trabalhador, em especial aqueles que executariam ofícios mecânicos. Conteúdos, como o desenho e o canto, atuavam sobre os sentidos como agentes moralizadores. Da mesma forma que a ginástica (educação física propriamente dita) ofereceria um programa completo de

exercícios, direcionados aos respectivos sexos, que contribuiriam decisivamente no desenvolvimento integral do aluno.

O quadro em que se desenhou a Educação do Corpo, na proposta de reforma do ensino primário, pode ser reconhecido de maneira mais restrita ao se analisar o conteúdo de Educação Física e os métodos ginásticos adotados ou não pelo autor, sob influência de determinado pensador ou linha filosófica. Pode, ainda, ser compreendido no complexo contexto de reformulação do processo educativo do século XIX e da própria sociedade brasileira do período.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na formulação dos *Pareceres*, argumentos não faltaram para a defesa da Educação do Corpo, os quais permitiram a Rui Barbosa (1946b, p. 74) afirmar: “felizmente, a causa da educação física está ganha”. Com base nesta frase, o posicionamento do autor poderia ser analisado como o de um advogado da Educação do Corpo no Brasil do século XIX, entretanto, se ele assim fosse entendido, com efeito, estar-se-ia omitindo o advogado da educação como um todo, que ele demonstrou ser nas mais de mil e quinhentas páginas de sua proposta. De certa forma, compreende-se que a causa da Educação do Corpo, bem como a da educação em geral, definitivamente não estavam ganhas.

Com intenção de empreender a defesa dessas causas, Rui Barbosa procurou argumentos que estivessem relacionados com as demais preocupações dos homens do período. Assim, a importância e finalidades da Educação do Corpo, enunciadas por ele, foram estruturadas com base nas mudanças sociais, políticas e econômicas, como se viu, geradas no movimento do capitalismo mundial ou nas condições instáveis da sociedade brasileira. Neves (2006, p. 343) considera que a “[...] escrita da história social das idéias ou da intelectualidade [...] tem justamente, na análise de contextos, alguns de seus debates mais produtivos”, contudo, a metodologia adotada não permitiu separar o autor de seu contexto, este foi utilizado para fornecer os aportes históricos fundamentais que permitiam compreender a proposta de Rui Barbosa. Desta forma, neste trabalho, buscou-se observar os vários fatores que deveriam ser considerados na análise da importância e das finalidades de se educar o corpo dos homens do século XIX, com o cuidado de não privilegiar apenas uma questão. Assim, considera-se que, nos *Pareceres do Ensino Primário*, a saúde e a higiene da população figuravam como questões importantes, sem serem prioritárias, ademais, a influência do conhecimento científico biológico e fisiológico deve ser reconhecida. No mesmo sentido, foram de considerável importância as práticas promovidas nas instituições militares da época no preparo das forças armadas nacionais. Tais práticas foram reconhecidas por Rui Barbosa como salutares no programa do

ensino primário, exigindo certos cuidados em sua aplicação. Por outro lado, seria possível compreender que a adequação do trabalhador às condições do processo de produção tornava-se fator decisivo na configuração da Educação do Corpo desenhada na proposta de reforma. Entretanto tais fatores podem ser relacionados a um valor característico da pedagogia de Rui Barbosa: a liberdade, compreendida como um dos princípios da classe detentora do poder político e econômico.

Segundo Nascimento (1997), a referida proposta de reforma revela a expressão do pensamento pedagógico liberal modernizador de seu autor. Já Valdemarim (2000, p. 177) comenta que os *Pareceres* expressam “[...] o desejo de construir um sistema educacional brasileiro fundamentado nos princípios liberais”. Para as duas pesquisadoras, a educação contribuiria para a transformação da sociedade brasileira de modo pacífico e organizado, por meio da instalação e difusão de novas idéias, práticas e conteúdos, operaria mudanças na mentalidade. Machado (2002) reconhece o agente transformador da educação em Rui Barbosa, contudo, comenta, ainda, que a proposta de Rui Barbosa procurava preparar para a vida ao requerer o estabelecimento de um ensino diferente do que havia até então, privilegiando novos conteúdos que desenvolveriam o gosto pelo estudo e sua aplicação.

Considera-se que a preparação para a vida, presente na reforma, estaria associada à educação para a liberdade. Neste sentido, a Educação do Corpo garantiria o espaço no programa escolar para um elemento da constituição humana que historicamente estaria sendo aprisionado. Era preciso liberar o corpo das amarras que o impediam de se aprimorar, visto que as novas relações que seriam estabelecidas na sociedade brasileira exigiam corpos livres e qualificados.

A primeira cela da qual os corpos seriam retirados, seria a da ignorância. Com a extensão do ensino intuitivo a todo programa da escola primária, os sentidos estariam liberados e o conhecimento científico empírico deles advindo contribuiria para que os preconceitos e as superstições não aprisionassem os homens. Na

Educação do Corpo, o combate à ignorância seria conquistado com a aplicação da ginástica, do desenho e do canto, entre outros conteúdos incluídos no programa, ainda refletiria a melhor aceitação das atividades e dos trabalhos físicos pela elite do país.

Outro cárcere ao qual os corpos estavam condicionados era o das enfermidades, das doenças, da falta de higiene, que resultava em gastos significativos do Estado com hospitais e criava empecilhos para o processo produtivo nacional e prejudicava o desenvolvimento das capacidades individuais. Nesse sentido, a Educação do Corpo atuaria diretamente no combate à degenerescência física desde a geração dos cidadãos, direcionando cuidados especiais às progenitoras e, especialmente, à educação primária, momento em que seriam aplicados exercícios adequados a fim de que a constituição física da criança fosse revigorada.

A educação para a liberdade foi considerada, ainda, por Rui Barbosa, pela eficácia no combate à miséria da população, apesar das iminentes contradições do modo de produção capitalista, apresentadas por Marx ([19--], p. 317) no *Manifesto de Lançamento da Associação Internacional dos Trabalhadores*, em 1864, ao avaliar a luta do operariado desde a Comuna de Paris, em 1848:

Em todos os países da Europa, tornou-se agora uma verdade comprovada por todo espírito imparcial – e só negada por aqueles cujo interesse é manter os outros num paraíso ilusório – que não havia aperfeiçoamento de maquinaria, aplicação de ciência à produção, inovação de mercados, comércio livre, nem tudo isto somado, que pudesse acabar com a miséria das massas trabalhadoras; mas que, sobre as bases falsas que hoje existem, todo novo desenvolvimento das forças produtivas do trabalho tem forçosamente que tender a aprofundar os contrastes sociais e aguçar os antagonismos sociais.

Esta afirmação evidenciava o caráter anacrônico e contraditório da sociedade burguesa, mostrando sinais de suas crises ininterruptas. Contudo, para a burguesia, defensora desse modo de produção, permanecia a crença de que, por intermédio da estruturação da indústria ou com o fortalecimento da agricultura,

haveria maior produção de riquezas nacionais que beneficiariam individualmente a cada cidadão. A Educação do Corpo cooperaria no sentido de preparar o trabalhador livre nacional adequado às necessidades do capital, especialmente os filhos das camadas populares e os recém-libertos, no jardim de infância e ao longo do ensino primário.

Desse modo, as discussões apresentadas nos *Pareceres* suscitam o processo educativo como um agente libertador, aplicado à sociedade brasileira do século XIX, aprisionada pela ignorância, pelas enfermidades e pela miséria, entre outros aspectos da vida social. A educação pode ser compreendida no conjunto das transformações sociais, associada às demais questões liberais: à luta pela libertação dos escravos, à defesa da liberdade religiosa, à necessidade de descentralização do poder político, entre tantas. Considera-se que, por um lado, a educação para a liberdade compreendia que cada cidadão poderia ser libertado de suas prisões; por outro lado, a sociedade como um todo seria beneficiada com a liberdade individual, inserindo o país no rol das nações mais desenvolvidas.

A Educação do Corpo, por sua vez, teria importância reconhecida na proposta de reforma do ensino por conta do caráter *individualizado* que assumia, preparando o corpo do cidadão para a luta contra a ignorância, a defesa da pátria, a manutenção da saúde, a propagação dos hábitos de higiene e para produção de riquezas. Entretanto, para Rui Barbosa, a finalidade que estaria anexada a ela, não se restringia a si mesma, uma vez que, em âmbito *coletivo*, haveria de contribuir para que a liberdade dos homens fosse exercida sem maiores perturbações de ordem pública.

A educação concorreria para que o homem exercesse sua liberdade, como se viu, restringida por seu próprio consentimento ao participar do corpo social de sua nação. Por meio do processo educativo, o corpo de cada aluno encontraria a ampliação de sua liberdade individual e a limitação de sua liberdade coletiva. Nesse sentido, a aplicação de conteúdos como a ginástica, de caráter científico e

militar, forjaria aquele corpo saudável, produtivo, inteligentemente emulado, bem como o corpo nacional: obediente, regrado, disciplinado e ordeiro.

A concepção de Educação do Corpo refletia as contradições da própria sociedade em que foi proposta, baseada no modo de produção capitalista, na qual o trabalho é naturalizado e a educação para a liberdade estaria diretamente relacionada à liberdade para o processo produtivo. Observa-se que, se naquele momento a proposta de educação de Rui Barbosa não se efetivou, as discussões fomentadas pelo autor foram consideradas por outros estudiosos e, em maior ou menor grau, influenciaram a implantação efetiva da Educação do Corpo nas instituições escolares do século XX.

No decorrer do século XX e início do século XXI, é possível afirmar que a importância da Educação do Corpo no processo educativo vem sendo freqüentemente proclamada, assim como fez Rui Barbosa, as imagens de corpos saudáveis, produtivos e nacionais são justificadas pela prática de exercícios físicos, dentro e fora da escola. Quanto à finalidade da Educação do Corpo, não se pode negar que houve alterações substanciais nas suas relações, já que o anseio pela liberdade, que caracterizou o momento histórico em que Rui Barbosa redigiu os *Pareceres*, não se prolongou no século XX.

Após século e meio de história, pode-se asseverar que a liberdade tem figurado novamente na sociedade brasileira e mundial. Ela é possível de ser explicada nas relações com o processo produtivo, nas relações com o trabalho ou, ainda, com o não-trabalho. Anuncia-se o fim dos empregos, a sociedade do ócio, a liberdade configurada na possibilidade de o cidadão realizar com seu corpo o que bem entender, processo do qual De Masi (2001) se refere no texto *O futuro do trabalho*, com a aproximação da perspectiva do desemprego generalizado. Tal processo sugere debates a respeito da importância e finalidades do processo educativo no contexto do não-trabalho, bem como da própria Educação do Corpo agora liberto, inclusive, do trabalho.

Enfim, é possível concluir que, para ganhar a causa da Educação do Corpo, Rui Barbosa discutiu os elementos essenciais que estariam relacionados ao elemento corporal, inserido num determinado contexto social no qual a liberdade estaria associada ao trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDREUCCI, Carlos Alberto. **Rui e a educação**: Subsídios para o estudo do ensino primário no período imperial. 1973. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 1973.

ALVES, Claudia Maria Costa. A presença militar da educação do século XIX. In: MAGALDI, Ana Maria; NUNES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). **Educação no Brasil**: História, cultura e política. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 227-251.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: EDUSP, 1971.

_____. **Obras completas** – Educação física. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BARBOSA, Rui. **Discursos parlamentares**: Eleições diretas. v. VII, 1880. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1945. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa).

_____. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. v. X, t. I, 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946a. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa).

_____. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. v. X, t. II, 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946b. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa).

_____. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. v. X, t. III, 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946c. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa).

_____. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. v. X, t. IV, 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946d. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa).

_____. **Reforma do ensino secundário e superior**. v. IX, 1882. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946e. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa).

_____. **Discursos e trabalhos parlamentares**. v. IX, t. II, 1882. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946f. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa).

_____. **Lições de coisas**. v. XIII, t. I, 1886. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa).

_____. **Obras seletas**. v. VI. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, 1956.

_____. **O papa e o concílio**. Rio de Janeiro: MEC, 1977.

_____. **Discursos na assembléia provincial da Bahia**. v. V, t. I, 1878. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1983. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa).

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto n. 183 de 1870 (Paulino José Soares de Souza). In: BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino secundário e superior**. v. IX, 1882. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946a. p. 317-324. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa).

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto n. 290 de 1873 (Antonio Candido da Cunha Leitão). In: BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino secundário e superior**. v. IX, 1882. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946b. p. 324-328. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa).

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto n. 463 de 1873 (Antonio Candido da Cunha Leitão). In: BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino secundário e superior**. v. IX, 1882. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946c. p. 328-334. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa).

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto n. 73-A de 1874 (João Alfredo Correia de Oliveira). In: BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino secundário e superior**. v. IX, 1882. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946d. p. 335-347. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa).

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Projeto n. 92 de 1877 (Antonio Cunha Leitão; Teixeira da Rocha; Joaquim Corrêa de Araújo). In: BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino secundário e superior**. v. IX, 1882. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946e. p. 348-361. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa).

CALMON, Pedro. **História do Brasil**. 2. ed. v. 5. São Paulo: José Olympio, 1963.

CARNEIRO, Aristóteles V. **O conceito de educação física nas teses da faculdade de medicina do Rio de Janeiro nos anos 1840**. 2003. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2003.

CARVALHO, Leôncio de. Decreto N. 7247 de 19 de abril de 1879. In.: BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino secundário e superior**. v. IX, 1882, t. I. Rio de Janeiro: Ministério da educação e saúde, 1946. (Coleção Obras completas de Rui Barbosa).

_____. Educação da infância desamparada, Discurso, **Exposição Pedagógica**. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1883.

CASTANHA, André P. **Pedagogia da Moralidade**: A ordem civilizatória imperial. Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_014.html>
Acesso em: 10 de dez. 2006.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil** – A história que não se conta. Campinas: Papirus, 1991.

COMTE, A. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CUNHA, Antonio E. da C. E. A educação physica nos jardins da infância, nas escolas primárias e nos collegios. In: **CONGRESSO DA INSTRUÇÃO**. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1882.

DE MASI, Domenico. **O futuro do trabalho**: Fadiga e ócio na sociedade pós-industrial. Trad. Yadir A. Figueiredo. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

EÇA DE QUEIROZ, José M. de. **A emigração como força civilizadora**. Lisboa: P&R, 1979.

FAUSTO, Boris. **História geral da civilização brasileira**. v. 1, t. 3. 2. ed. São Paulo: Difel, 1977.

FERREIRA NETO, Amarílio. **A pedagogia no exército e na escola**: A educação física brasileira (1880 – 1950). Aracruz: FACHA, 1999.

FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. **O abolicionista Rui Barbosa**. Ed. comemorativa do Centenário da Abolição. Rio de Janeiro, 1988.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista**: A tendência crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Ática, 1996.

GONÇALVES, João F. **Rui Barbosa**: Pondo as idéias no lugar. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

GONDRA, Jose Gonçalves. No cenáculo da ciência. In: MAGALDI, Ana Maria; NUNES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). **Educação no Brasil**: História, cultura e política. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 203-226.

HEROLD JÚNIOR, C. A educação física na crise do capitalismo no século XIX. **Teoria e prática da educação**. Maringá. v. 7, n. 2, p.163-172, maio/ago. 2004.

_____. Da instrução à educação do corpo: O caráter público... **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 25, p. 237-255, 2005.

_____. **As relações entre corpo e trabalho**: Contribuição crítica à educação. 2007. 138f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

HOBBS, Eric J. **A era do capital** (1875-1914). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque de, org. **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: Difel, 1969.

KOHN, Hans. **A era do nacionalismo**. São Paulo: Fundo de Cultura, 1963.

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem**: A origem do trabalho livre no Brasil. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

LACOMBE, Américo J. **Introdução**. In: BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. v. X, t. I, 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa).

_____. **O pensamento vivo de Rui Barbosa**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1961.

LÊNIN, Vladimir I. **O imperialismo**: Fase superior do capitalismo. 4. ed. São Paulo: Global, 1987.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

LOURENÇO FILHO. **A pedagogia de Rui Barbosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

MACHADO, Maria C. G. **Rui Barbosa: Pensamento e ação**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2002.

_____. Fontes e história das instituições escolares: O projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. v. 1. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 65-83.

MARINHO, Inezil P. **Educação física, recreação e jogos**. 3. ed. São Paulo: Cia Brasil, 1981.

MARX, Karl. Manifesto de lançamento da associação internacional de trabalhadores. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. v. 1. São Paulo: Alfa-Omega, [19--].

_____. **A questão judaica**. São Paulo: Moraes, [198-].

_____. **O capital**. v. I. São Paulo: Bertrand Brasil, Difel, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **História**. 3. ed. São Paulo. Ed. Ática, 1989.

_____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Obras escolhidas**. v. 3. São Paulo: Alfa-Omega, [19--].

MAZZUCHELLI, Frederico. **A contradição em processo: O capitalismo e suas crises**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MELO, Victor A. de. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: Uma possível história.** 1996. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MELO, Victor A. de; NASCIMENTO, Randeantony da C. do. O papel dos militares no desenvolvimento da formação profissional na educação física brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, I., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000.

MILLET, Henrique Augusto. **O quebra-quilos e a crise da lavoura.** 2. ed. São Paulo: Global; Brasília: INL, 1987. (Coleção Resgate, v. 5).

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império:** Subsídios para a história da educação no Brasil, 1850-1887. v. 2. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1937.

MONTEIRO, Regina M. Civilização e cultura: Paradigmas da nacionalidade. **Caderno Cedes**, v. XIX, n. 51, p. 50-65, nov. 2000.

NASCIMENTO, Terezinha A. Q. Ribeiro do. **Pedagogia liberal modernizadora:** Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana. Campinas: Autores Associados: FE/UNICAMP, 1997. (Coleção Memória da Educação).

NERY, Fernando. **Rui Barbosa:** Ensaio biográfico. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1955.

NEVES, Luiz Felipe Baeta. História intelectual e história da educação. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas, v. 11, n. 32, p.340-345, mai./ago. 2006.

NEVES, Margarida de Souza. Uma capital em Trompe l'Oeil. In: MAGALDI, Ana Maria; NUNES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). **Educação no Brasil:** História, cultura e política. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 253-285.

NOGARO, Arnaldo. A escola normal e a pedagogia de Rui Barbosa. **Perspectiva**. Erechim. v. 23, n. 81, p. 51-74, mar. 1999.

OLIVEIRA, Vitor M. de. (et. al). As teses da faculdade de medicina do Rio de Janeiro: Origens da relação educação física e saúde na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu. **Anais ...** Caxambu: DN CBCE, Secretarias Estaduais de Minas Gerais e São Paulo, 2001.

PAGNI, Pedro Â. A prescrição dos exercícios físicos e do esporte no Brasil (1850, 1920): Cuidados com o corpo, educação física, e formação corporal. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa histórica na educação física**. v. 2. Vitória: CEFD/UFES, 1997. p. 59-82.

PENTEADO, José de A. **A consciência didática no pensamento pedagógico de Rui Barbosa**. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1984.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**: Colônia. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu** – Crônica de saudades. 7. ed. São Paulo: Ática, 1980. (Série Bom Livro).

RAMOS, Jayr J. Educação física e desportos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**. v. 6, n. 20, p. 12-29, 1974.

RIOUX, Jean P. **A revolução industrial**: 1780-1880. São Paulo: Pioneira, 1975.

ROCHA, H. H. P. A edificação da escola higiênica. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA DA FEUSP, 4., São Paulo, 1997. **Anais ...** v. 1. p. 353-351. 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Trad.: Rolando Roque da Silva. Ed. Ridendo Castigat Mores. Disponível em: <<http://www.jahr.org>>. Acesso em: 05 de fev. 2006.

SANTOS, Edmar J.; SÁ, Nicanor P. Da eugenia à ginástica: Do século XIX à reforma educacional de 1910 em Mato Grosso. **Revista da Educação Pública**. v. 8, n. 14, p. 109-127, 1999.

SAVIANI, Dermeval. A idéia de sistema nacional de ensino e as dificuldades para sua realização no Brasil no século XIX. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2000, Coimbra. **Anais...** Coimbra, 2000.

SCHELBAUER, Analete R. **Idéias que não se realizam**. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 1998.

_____. Método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M. (Org.). **Coleção histórias e memórias no Brasil**. São Paulo: Vozes, 2004. p. 132-149.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Trabalho e educação no Brasil no final do século XIX: É preciso desenvolver um “novo espírito”. **Historia & Perspectivas**. Uberlândia. v. 16/17, p. 87-101, Jan/Dez.1997.

SILVA, Irenêo F. de S. E. Resposta ao questionário do programa. In: **CONGRESSO AGRÍCOLA**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção os economistas).

SOARES, Carmen. Imagens do corpo “educado”: Um olhar sobre a ginástica no século XIX. In: FERREIRA NETO, Amarílio. (Org.). **Pesquisa histórica na educação física**. v. 2. Vitória: UFES, 1997. p. 5-32.

_____. **Educação física: Raízes européias no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004a.

_____. Corpo, conhecimento e educação: Notas esparsas. In: SOARES, Carmen L. (Org.). **Corpo e história**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004b. p. 109-129. (Coleção Educação Contemporânea).

SOUZA, Rosa F. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Caderno Cedes**, v. XIX, n. 51, p. 9-28, nov. 2000.

SPENCER, Herbert. **Educação intelectual, moral e physica**. Porto: Livraria Chardron, 1927.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus. A. (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

TOCQUEVILLE, Aléxis de. **A democracia na América**. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1987.

TUBINO, Manuel. J. G. **O esporte no Brasil**: Do período colonial aos nossos dias. São Paulo: IBRASA, 1996.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **O liberalismo demiurgo**: Estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

VEIGA, Cynthia Greice. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VERÍSSIMO, José. **Educação nacional**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VIGARELLO, Georges. A invenção da ginástica no século XIX – Movimentos novos, corpos novos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 1, p. 9-20, set. 2003

VIÑAO, Antonio. Espaços, usos e funções: A localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy. **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)