

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**GINÁSTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT DE
1930 A 1979: ENTRE A CONFORMAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA DA
PESSOA CEGA**

São Carlos/SP

2019

RONALDO RODRIGUES MOISES

ronaldoedfisica@yahoo.com.br

**GINÁSTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT DE
1930 A 1979: ENTRE A CONFORMAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA DA
PESSOA CEGA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, linha História, Filosofia e Sociologia da Educação, sob a orientação da professora doutora Marisa Bittar, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em educação.

São Carlos/SP

2019

ii

Rodrigues Moises, Ronaldo

GINÁSTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO BENJAMIN
CONSTANT DE 1930 A 1979: ENTRE A CONFORMAÇÃO E A
FORMAÇÃO HUMANÍSTICA DA PESSOA CEGA / Ronaldo Rodrigues
Moises. -- 2019.

176 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,
São Carlos

Orientador: Marisa Bittar

Banca examinadora: João Virgílio Tagliavini, Luis Gonçalves Junior,
Marcos Gigante, Celi Correa Neres

Bibliografia

1. Ginástica e Educação Física. 2. Instituto Benjamin Constant. 3.
Estudantes cegos. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Ronaldo Rodrigues Moises, realizada em 18/11/2019:

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior
UFSCar

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini
UFSCar

Prof. Dr. Marcos Antônio Gigante
UNICEP

Profa. Dra. Celi Correa Neres
UEMS

Profa. Dra. Marisa Bittar
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Celi Correa Neres, Marisa Bittar e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior

DEDICATÓRIA

Para uma Vênus companheira, uma borboleta-leão, um príncipe sonhador e um herói pescador.

AGRADECIMENTOS

Uma tese não se faz a uma só mão, pelo contrário, existe o concurso de inúmeros colaboradores de diferentes tempos históricos cujas reflexões, contatos, e afetos se mostram fundantes para a execução da tarefa vislumbrada. Dessa forma, procuro registrar aqui meus agradecimentos atentando para a possibilidade de não contemplar a todos em minha escrita de gratidão; todavia, seguramente guardados em minhas lembranças.

Agradeço à minha esposa, Emmanuela Maria de Freitas Lopes (Manú), companheira desde os tempos de cursinho, pelo sacrifício e por acreditar em mim e em meus sonhos; e a meus filhos, Marcos Paulo Lopes Moises e Lua Maria Lopes Moises, pela compreensão da redução das horas do brincar em família para que o papai pudesse “brincar de tese”.

À minha orientadora, Professora Doutora Marisa Bittar, por me aceitar como orientando, grato pelo seu exemplo de comprometimento ético, decência e seriedade científica apresentados.

À Professora Mestre Elisa Cesco, pela confiança e apoio, demonstrando sempre que a sabedoria deve congregar força e doçura.

À Professora Doutora Celi Correa Neres, pelos singulares apontamentos no campo da história da educação das pessoas com deficiência.

Aos Professores Doutores João Virgílio Tagliavini, Luis Gonçalves Junior e Marcos Gigante, por avaliarem com qualidades intelectuais indelévels a minha pesquisa em todo seu percurso.

À minha orientadora de mestrado, Professora Doutora Samira Saad Pulchério Lancillotti, pela voz sábia e serena sem a qual tal empreitada não seria possível.

Ao Professor Doutor Fernando Cesar de Carvalho Moraes, um exemplo de ser humano, amigo e professor de Educação Física que me felicita com a presença desde os tempos de graduação.

À Professora Mestre Mônica Scharth Gomes (*In memorian*), fiel incentivadora e defensora da educação especial em Mato Grosso do Sul.

A meu pai, Reinaldo Donizete Moises (*In memorian*), meu herói pescador, exemplo de força, dedicação e preocupação com os filhos e familiares.

À minha mãe, Carmelina Rodrigues da Silva Moises, que com gibis me ensinou a ter o gosto pela leitura.

Aos meus irmãos, Rafael Rodrigues Moises e Roberta Aparecida Moises, por acreditarem em mim muitas vezes mais do que eu mesmo.

Ao meu sogro, Sr. Paulo de Jesus Lopes, conselheiro, amigo e por me tratar como filho.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em especial ao Laboratório de Pesquisas em Educação Especial e Acessibilidade, meu local de trabalho e de aprendizagem.

Ao PPGE/UFSCar, pelo acolhimento e compromisso com uma educação pública superior de qualidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela colaboração.

Ao amigo José Aparecido da Costa, colega de trabalho cuja intelectualidade e exemplo de vida me estimulam a querer aprender cada vez mais sobre a inclusão e as pessoas com deficiência.

Ao amigo Daniel Stochmann, camarada de empreitada de estudos e de sonhos.

Ao amigo Alessandro Pery Lopes Thomaz, pelas três décadas de amizade e pelo apoio na pesquisa das fontes e na tecnologia.

Ao Instituto Benjamin Constant, especialmente a Nadir e Carmelino Vieira, pelo apoio e carinho na oferta de fontes históricas e informações sobre o IBC/RJ.

Por fim, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a consecução da presente tese e que militam em prol de uma Educação Física crítica, de qualidade e realmente inclusiva. Obrigado.

EPÍGRAFE

Não há estrada real para a ciência, e só tem probabilidade de chegar a cimos luminosos aqueles que enfrentam a cansaça para galgá-los por veredas abruptas (MARX, 2016, p. 31).

RESUMO

MOISES, Ronaldo Rodrigues. **Ginástica e Educação Física no Instituto Benjamin Constant de 1930 a 1979: entre a conformação e a formação humanística da pessoa cega.** 2019. 177f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

A presente pesquisa investiga o desenvolvimento da Ginástica com seu posterior desdobramento na disciplina Educação Física no Instituto Benjamin Constant (IBC) no recorte temporal de 1930 a 1979. O IBC foi originalmente criado durante o período monárquico, em 1854, por Dom Pedro II, tratando-se até os dias atuais do maior referencial formativo e de atendimento às pessoas cegas ou à deficiência visual de toda a América Latina. O objetivo geral desta tese é analisar qual a contribuição da Ginástica e da Educação Física no âmbito do Instituto Benjamin Constant na formação humanística dos estudantes cegos, entre 1930 e 1979, estabelecendo uma correlação dialética com o processo de desenvolvimento brasileiro observado no período. A hipótese defendida é que a Ginástica/Educação Física, apesar de sua origem positivista/militarista com a finalidade de formação de uma nação forte, obediente, sadia e eugênica, foi tratada, no Instituto, como recurso contra-hegemônico de base humanista, sendo precursora de um processo que posteriormente culminaria na inclusão social de estudantes cegos. O referencial teórico adotado cinge-se ao materialismo histórico-dialético. Utilizou-se para a investigação de pesquisa bibliográfica e documental por meio de fontes históricas primárias bem como de sínteses de pesquisadores nas áreas da História da Educação, História da Educação Física e História da Educação Especial. Concluiu-se que a Educação Física acompanhou o desenvolvimento de ideários variados e do processo de desenvolvimento do tempo histórico nacional, apresentando no IBC propostas com os vieses lúdico, eugênico, emendativo, esportivista e de repensar pedagógico, mas vinculados ao modo de produção capitalista e sua ideologia hegemônica apresentando, em momentos distintos, lampejos de contribuição de formação humanista, contra-hegemônica e de socialização aos estudantes cegos.

Palavras-Chave: Ginástica. Educação Física. Educação de cegos. Instituto Benjamin Constant.

ABSTRACT

MOISES, Ronaldo Rodrigues. **Gymnastics and physical education at the Instituto Benjamin Constant from 1930 to 1979: between the conformation and the humanistic formation of the blind person.** 2019. 177f. Thesis (PhD in Education) – graduate program in education, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

This research investigates the development of Gymnastics with its subsequent unfolding in the discipline Physical Education at the Benjamin Constant Institute (IBC) in the temporal cutout from 1930 to 1979. The IBC was originally created during the monarchic period in 1854 by Don Pedro II, being to the present day the greatest formative reference and care for blind people or visual impairment in all of Latin America. The general objective of this thesis is to analyze the contribution of Gymnastics and Physical Education within the Benjamin Constant Institute in the humanistic formation of blind students between 1930 and 1979, establishing a dialectical correlation with the Brazilian development process observed during the period. The hypothesis defended is that Gymnastics/Physical Education, despite its positivist/militaristic origin for the purpose of forming a strong, obedient, sound and eugenic nation, was treated in the Institute as a counter-hegemonic resource of humanist basis, being a precursor to a process that would later culminate in the social inclusion of blind students. The theoretical framework adopted is linked to historical-dialectical materialism. We used for the investigation of bibliographic and documentary research through primary historical sources as well as synthesis of researchers in the areas of History of Education, History of Physical Education and History of Special Education. It was concluded that Physical Education followed the development of varied ideas and the process of development of national historical time, presenting in the IBC proposals with the biases, playful, eugenic, splicitive, sportsmanship and pedagogical rethinking, however, linked to the capitalist mode of production and its hegemonic ideology presenting, at different times, flashes of contribution of humanistic formation, counter-hegemonic and socialization to blind students.

Key words: Gymnastics. Physical Education. Education of the Blind. Benjamin Constant Institute.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Pintura de mãos de cerca de 30.000 anos atrás.....	41
Figura 2 – Estela votiva da XVIII dinastia representando o porteiro de um templo.....	45
Figura 3 - Mural do túmulo do escriba Nakht Nakht	46
Figura 4 - Dionísio conduzindo Hefesto ao Olimpo	48
Figura 5 - <i>Directorium Inquisitorium</i>	62
Figura 6 - Bruxa sendo queimada após sentença.....	62
Figura 7 - Pintura rupestre datada do período pré-histórico.....	70
Figura 8 - Pintura em tumbas localizada em Beni Hassan – Egito	73
Figura 9 - Pintura em tumba do dignitário chamado Ti (2500 a.C.)	73
Figura 10 - Gravura representando ginásio grego	81
Figura 11 - Estádio da cidade grega de Delfos séc. V a.C. e Estádio Allianz Parque.....	82
Figura 12 - Imagem de 4 tipos de gladiadores	93
Figura 13 - Cavaleiros em torneio	99
Figura 14 - Gravura de Turnen (Ginástica alemã).....	115
Figura 15 - Obra “Carga de cavalaria guaicuru (1822)”	117
Figura 16 - Colher para solenidade de assentamento da pedra fundamental.....	137
Figura 17 - Prédio do Instituto Benjamin Constant.....	146
Figura 18 - O quadro “The War Cripples”	150

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Principais documentos bibliográficos utilizados para a consecução da tese	34
Quadro 2 - Trechos bíblicos que citam pessoas com deficiência.....	47
Tabela 1 - Elementos constitutivos do método Ginástico de Guts Muths	109
Tabela 2 - Dados gerais do Censo de 1872.....	134
Tabela 3 - Cursos de Educação Física	148
Tabela 4 – Síntese das principais instituições surgidas entre o marco inicial	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

EF – Educação Física

EFA – Educação Física Adaptada

EsEFEx – Escola de Educação Física do Exército

HISTEDBR – Grupo de Pesquisa, História, Sociedade e Educação no Brasil

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ONU – Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Objetivo geral e problema de pesquisa	20
Objetivos específicos	20
Hipótese	20
Justificativa	20
Metodologia	24
CAPÍTULO I – A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CURSO DO TEMPO.....	38
1.1 - Macroperíodos e a pessoa com deficiência: a pré-história.....	38
1.2 - Do misticismo egípcio e hebreu.....	44
1.3 - Antiguidade Clássica: de Hefesto a Cristo	48
1.3.1 – Roma e a pessoa com deficiência	51
1.4 – A Idade Média e as pessoas com deficiência.....	57
1.5 - Do senso comum ao conhecimento científico.....	66
CAPÍTULO II- O CARÁTER FORMATIVO DA GINÁSTICA	69
2.1- A Ginástica na história da educação da humanidade	69
2.2 - A Ginástica no Oriente: o transcontinental Egito.....	72
2.2.1 - A Ginástica na Ásia antiga: para o marcial e o medicinal.....	75
2.3 - A Ginástica Grega no Período Clássico: para o belo e para o forte.....	77
2.3.1- Das edificações e profissões para se pensar a Ginástica	80
2.3.2 - Os ginásios	80
2.3.3 - Os estádios.....	82
2.4 - Profissionalismo ginástico e a divisão do trabalho	85
2.4.1 - A nova concepção utilitária da Ginástica em Roma.....	89
2.5 - A Ginástica na Idade Média	96
2.6 - O Renascimento e a Ginástica	100
2.7 - Os métodos ginásticos	106
2.7.1 - Método Alemão	107
2.7.2 - Método Sueco	110
2.7.3 - Método Francês	112
2.7.4 - Enrico Clias (1782 – 1854)	114
2.8 - A Ginástica no Brasil.....	115
CAPÍTULO III - A GINÁSTICA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES CEGOS NO	
IBC: HEGEMONIA OU CONTRA-HEGEMONIA?	133

3.1 – Os cegos no Império, Primeira República e o referencial cultural francês ..	134
SUMÁRIO	
3.1.1- O Vulto Constant.....	142
3.2 - O desenvolvimento industrial e o despertar da Educação Física	146
3.3 - Dos benefícios da Ginástica/Educação Física para os estudantes cegos	154
CONCLUSÃO.....	162
REFERÊNCIAS	167

INTRODUÇÃO

Esta tese se propõe a investigar a Ginástica¹/Educação Física e sua contribuição formativa na educação dos estudantes cegos do Instituto Benjamin Constant (IBC), antigo Imperial Instituto de Meninos Cegos, localizado no Rio de Janeiro. Tomaremos como marco cronológico² o fim da Primeira República, 1930, até o final da década de 1970, período que data o início do processo de retomada da democracia durante o qual a Ginástica adquiriu novas conformações, tornando-se a disciplina escolar Educação Física.

Presente em civilizações antigas como a egípcia, a chinesa, a inca e a grega, sendo vinculada, inicialmente, à formação do nobre para governar e guerrear, conforme identifica Manacorda, em sua obra “História da educação: da antiguidade aos nossos dias” (2004), a Ginástica adquiriu, na Europa, entre os séculos XVIII e XIX, com o advento do sistema capitalista, diferentes significados, voltando-se não mais apenas para a formação dos nobres, mas para o doutrinamento, coerção, higienização, obediência e formação de mão de obra trabalhadora para o novo sistema econômico que se iniciava. Sua introdução em nosso país³, notadamente, apresentou matizes de perspectivas positivista, biologicista e militarista, tendo como foco um corpo sadio, obediente e produtivo - no caso da pessoa considerada normal - e, no caso da pessoa com deficiência, um instrumento para sua “normalização⁴”, isto é, tornar-se normal ou o mais próximo disso para ser também produtiva.

A proposta doutrinadora assumida pela Ginástica e pela educação de maneira geral, quando do seu início de oferta universalizada em nosso país, todavia, pode não ter sido capaz

¹ Do grego *Gymnázzein* (exercitar-se nu), prática usual em sua origem já que se destinava, a priori, ao universo grego dos homens. Na tese apresentada, a Ginástica será utilizada em relação de sinonímia com a disciplina Educação Física, isto é, entendida como proposta antecessora e de significado análogo, assim como cultura corporal será utilizada como o conjunto de recursos utilizados pela disciplina Ginástica/Educação Física, como jogos, danças, lutas, esportes, entre outros.

² Embora anterior ao marco cronológico definido, também evidenciaremos o momento de fundação do Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854), por apresentar significância notável para a análise histórica pretendida.

³ Quando o capitalismo teve início na Europa, entre os séculos XVIII-XIX, nosso país ainda era uma nação escravocrata em transição de império para república; todavia, entendemos que muitos dos membros envolvidos na configuração histórica de nosso país vivenciaram uma educação e realidade europeia que acreditamos terem refletido em suas ações, sobretudo na educação das pessoas com deficiência, como veremos posteriormente.

⁴ Embora não faça uso da palavra normalização, Comênio, por meio de seus escritos, parece considerá-la quando identifica em sua didática que: “[...] o nosso método encontra-se adaptado às inteligências médias (das quais há sempre muitíssimas), de tal maneira que nem falem os freios para moderar as inteligências mais subtis (para que não enfraqueçam prematuramente), nem o acicate e o estímulo para incitar os mais lentos. [...] no exército escolar, convém proceder de modo que os mais lentos se misturem com os mais velozes, os mais estúpidos com os mais sagazes, os mais duros com os mais dóceis, e sejam guiados com as mesmas regras e com os mesmos exemplos, durante todo o tempo em que tem necessidade de ser guiados” (COMÊNIO, 1996, p. 177-178). Normalizar seria, então, colocar na norma das condições minimamente adequadas que equivaleriam os homens em uma média socialmente aceitável.

de evitar o surgimento de espaços e visões contra-hegemônicos, que viam, naquelas, oportunidades de formação humana e transformação social.

Paralelo ao fenômeno da educação universal, a educação da pessoa com deficiência teve sua organização inicial pautada em perspectivas que iam do isolamento e caridade a posturas emendativas⁵, culminando posteriormente com a proposta da inclusão na escola comum⁶ tal como está atualmente posta.

O desenvolvimento histórico da educação da pessoa com deficiência apresentou significativas iniciativas de organizações e instituições públicas e privadas, merecendo destaque o Instituto Imperial dos Meninos Cegos⁷.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi criado por Dom Pedro II (ZENI, 1997), por meio do decreto nº 1428, em setembro de 1854, durante a transição do sistema de governo imperial para o republicano, e permaneceu como única instituição responsável pela educação da pessoa cega no Brasil até o ano de 1926. No ano de 1891, o Instituto teve seu nome alterado e passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC) em homenagem ao seu terceiro diretor⁸.

A implantação do IBC, idealizada por nobres ligados ao império, adotou inicialmente práticas sociais de égide emendativa e funcionalista, seguindo o exemplo do Instituto Real para Jovens Cegos de Paris. O esforço na promoção de um instituto de educação da pessoa com deficiência visual contou com a defesa de parcela da nobreza, devido à necessidade daquela em promover atendimento e formação para membros de seu núcleo familiar que apresentavam deficiências. Como era muito comum, sobretudo no período Imperial e de Primeira República,

⁵ Do latim *emendare* que significa corrigir falta, melhorar, tirar defeito; todavia, conforme nos reporta Mazzotta (2005, p. 17), “[...] até o final do século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia de Assistência Social, Pedagogia Emendativa”. No ano de 1932, conforme Figueira (2008), o termo emendativo tornou-se oficial na IV Conferência da Associação Brasileira de Educação como “[...] ramo do ‘ensino supletivo’, que integraria o ‘ensino especial’ (p. 93)”, todavia é no mesmo período que a psicóloga e pedagoga russa Helena Antipoff, fundadora da primeira Sociedade Pestalozzi no Brasil e introdutora da educação especial, com o objetivo de utilizar terminologia não depreciativa como as anteriores, por meio de sua concepção pedagógica, adotou o termo “excepcional” para identificar o indivíduo que destoasse acima ou abaixo dos preceitos estabelecidos como normais.

⁶ Entende-se como a escola que atende a referenciais normativos e legalistas sujeitos ao poder público federal, cuja responsabilidade, atualmente, compete ao Ministério da Educação (MEC) e que apresenta, para a autorização de seu funcionamento, uma estruturação elementar com base na legislação específica semelhante à das demais escolas comuns presentes nos diferentes estados da Federação.

⁷ Embora não exista um consenso acerca da nomenclatura dada sobre os cegos e/ou pessoas com deficiência de maneira geral, faremos uso do termo cego, para identificarmos as pessoas que não possuem a capacidade visual mesmo com uso de recursos como óculos ou fontes ampliadas, sendo feita exceção apenas quando se tratar de citação literal de outros autores.

⁸ A figura de Benjamin Constant historicamente teve forte identificação com as ideias positivistas em nosso país influenciando diferentes setores, entre os quais a política, a educação, a educação das pessoas com deficiência e a Ginástica.

a realização de casamentos entre parentes consanguíneos para a manutenção das propriedades e títulos, essa prática teve impacto que ficou observado na constituição genética dos descendentes, muitos dos quais nasciam com diferentes tipos de deficiência.

Havendo a necessidade de uma classe dominante em atender seus “nobres com deficiência”, iniciativas foram buscadas nas ideias que se mostravam mais modernas, segundo a compreensão da época, e que se concentravam, sobretudo, na Europa. Sobre o surgimento das ideias, salienta-se que, conforme Gramsci (1976, p. 88):

[...] As ideias e opiniões não “nascem” espontaneamente no cérebro de cada indivíduo: tiveram um centro de formação, de irradiação, de difusão, de persuasão, um grupo de homens ou inclusive uma individualidade que as elaborou e apresentou sob a forma política da atualidade.

Diante do exposto, observa-se que a fundação do Imperial Instituto de Menino Cegos (atual IBC) foi o marco inicial para as práticas formativas voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência e que, apesar da perspectiva funcionalista e emendativa em conformidade com as necessidades do capital, apresentou também o viés educativo⁹, apresentando diferentes recursos para os estudantes cegos, merecendo destaque a Ginástica.

Precursora da Educação Física, a Ginástica figurou de maneira hegemônica como disciplina corporal da segunda metade do século XIX até a primeira metade do século XX, participando da história do IBC a partir da primeira metade do século XX¹⁰.

Nesse sentido, parte-se da hipótese de que, apesar da origem marcadamente positivista, a Ginástica oferecida no IBC durante o marco cronológico observado não se restringiu apenas ao reprodutivismo prático e corretivo inerente ao modo de produção capitalista, sendo influenciada também pelas diferentes etapas históricas sofridas pelo Brasil. Dessa forma, por contradição, o IBC modificou suas propostas pedagógicas, incorporando posicionamentos de maior reflexão e formação humanista, sob influência do processo de urbanização do país e da reformulação do campo educacional proposta por intelectuais de diferentes perspectivas, evidenciados com maior clareza no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova¹¹, tornando-se

⁹ Jannuzzi (2006) identificava no Instituto Imperial de Meninos Cegos uma preocupação com [...] ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais.

¹⁰ Oficialmente seu início data, conforme afirma Vieira (1988), do ano de 1931, com uma demonstração de ginástica calistênica realizada por alunos cegos treinados pelo tenente Bonorino, do 3º regimento de infantaria.

¹¹ Frisa-se a observação de Saviani (1999, p. 19) sobre a Escola Nova e sua interface com a educação das pessoas com deficiência ao afirmar que “É interessante notar que alguns dos principais representantes da pedagogia nova se converteram à pedagogia a partir da preocupação com os ‘anormais’ (ver, por exemplo, Decroly e Montessori)”. Tal posicionamento questiona o entendimento generalista de que as práticas educativas formais destinadas às pessoas com deficiência tiveram início com a educação das pessoas “normais” - as pesquisastêm

assim importante recurso precursor daquilo que, décadas depois, culminaria com os processos de integração e inclusão social da pessoa cega.

O período de fundação do IBC e seu desenvolvimento no marco cronológico investigado pela presente pesquisa, 1930 até o final da década de 1970, apresentou significativas modificações na constituição do Brasil como nação, como se observa a seguir.

O Brasil Império recém-independente, formado predominantemente por uma economia agrária e escravocrata até 1888, adentrou, em seguida, em sua Primeira República, com forte inspiração de ideais positivistas que, todavia, apenas prolongou a parca atenção à educação geral e à das pessoas com deficiência. A partir de 1920, pós Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa (1917), vivenciando a política do “café com leite”¹² e encontrando dificuldade na manutenção do modelo agrário-exportador, inicia-se o processo de urbanização e industrialização. Em 1930, passa-se pela Revolução que põe fim à República Velha, investindo Getúlio Vargas como novo presidente e influenciando, em 1932, o movimento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que, apesar de adotar um forte discurso de mote liberal, contribuiu para o esforço do processo de formação e de ampliação da educação pública, de regulamentação das escolas primárias, secundárias, superiores e de maior atenção à educação da pessoa cega.

A sequência das décadas do marco cronológico ainda observou a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os dois períodos de ditadura (1937 a 1945 e 1964 a 1985), a ampliação da oferta de graduação, a pesquisa e a pós-graduação no campo educacional, a estruturação do arcabouço legal da educação nacional por meio das leis de diretrizes e bases (4024/61 e 5692/71)¹³, o processo de urbanização com amplo êxodo rural entre as décadas de 1960 e 1980, as aberturas comerciais, as lutas e os movimentos organizados em prol da democracia e inclusão¹⁴.

ratificado que não existe um processo unidirecional absoluto, mas uma troca dialógica que promove avanços em uma educação com ideais inclusivistas.

¹² A política do “café com leite”, conforme Costa (2017), alternava representantes das oligarquias cafeeira (paulista) e leiteira (mineira), promovendo a manutenção de um modelo agrário-exportador que se resumia na exportação de produtos primários e importação de produtos industrializados; todavia, sobretudo pós-Primeira-Guerra, a dificuldade na importação impôs ao Brasil a necessidade de criação do processo de industrialização nacional.

¹³ A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBN) 9394/96, não será abordada, por se tratar de um documento pós-marco cronológico especificado para a tese (1930-1979); todavia, frisa-se que a mesma derivou de um processo de oito anos de discussões, iniciado em 1988 e concluído em 1996.

¹⁴ A ideia foi elencar alguns momentos históricos que se mostraram notáveis no período abordado, porém é preciso frisar que os eventos citados não dão conta da completude dos paradigmas vivenciados, tampouco da totalidade da cronologia em questão.

O período que engendra a presente tese, dessa forma, acusa o surgimento de uma estruturação sócio-política que solidifica a educação pública brasileira como realidade e necessidade para a consolidação do país como nação no modo de produção capitalista e também destaca, conforme Oliveira (2005), o estágio mais significativo para implantação da Ginástica, que, posteriormente, assimilaria características de outras disciplinas para se tornar a Educação Física escolar.

Adotando diferentes perspectivas, a Ginástica, atual Educação Física, se apresentou historicamente como importante prática social para ampliação do conhecimento sobre a cultura corporal¹⁵ da educação da pessoa com deficiência: seja sobre o aspecto biológico (na melhora do equilíbrio, deslocamento e percepção tempo-espço), seja sobre o aspecto cultural, ampliando formas de expressão e comunicação por meio do corpo, vivenciando assim práticas humanas de ordem individual e coletiva pelo emprego dos jogos, lutas, danças e esportes.

Diante do exposto, a presente pesquisa abarca os seguintes questionamentos referentes à Ginástica, à Educação Física e à educação do estudante cego no contexto do Instituto Benjamin Constant: Quais foram os ideários pedagógicos que circunscreveram a prática e a evolução da Ginástica e da Educação Física no Instituto Benjamin Constant? Quais foram as contribuições observáveis dos “vultos e intelectuais”, vinculados ao positivismo, para uma proposta de cultura corporal oferecida à pessoa cega? A proposta de Ginástica e Educação Física presente no marco cronológico observado se mostrou hegemônica ou contra-hegemônica e qual seu impacto na formação humanista da pessoa cega? Quais contribuições da Ginástica como prática e, posteriormente, como disciplina escolar foram capazes de circunscrever o contexto local do IBC, contribuindo assim com políticas inclusivas posteriores?

¹⁵ A cultura corporal é uma categoria da corrente de Educação Física denominada Crítico-Superadora que se tornou pública a partir de 1992 por meio da obra “*Metodologia do Ensino da Educação Física*” (SOARES et al., 1992). A categoria vincula-se à concepção marxiana do Materialismo Histórico-Dialético de análise social e compreende cultura corporal como o conjunto dos elementos compostos por jogo, esporte, ginástica, dança ou outras que compõem a disciplina Educação Física. No bojo histórico dos movimentos renovadores da Educação Física, que apresentou maior significância entre as décadas de 1980 e 1990, surgiram também outras concepções que ofereceram alternativas distintas sobre o conteúdo da Educação Física. Assim temos a título de exemplo: “cultura de movimento” propostas pelo professor Elenor Kunz, por meio da obra, “*Transformação Didático Pedagógica do Esporte*” (1994), e a corporalidade, proposta pelo professor Marcos Aurélio Taborda de Oliveira, por meio da pesquisa intitulada “*Existe espaço para o ensino de educação física na escola básica?*” (1998), entre outras. Na presente tese optou-se pela categoria cultura corporal (SOARES et al, 1992) por acreditarmos que a mesma se cinge ao método investigativo que será também nosso referencial metodológico. Para análise mais aprofundada acerca das diferenças epistemológicas das diferentes concepções, recomenda-se: BRACHT, Valter. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JÚNIOR, Maurício. Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005, p. 97-106 e SOUZA JÚNIOR, Maurício et al. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Cien. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr/jun. 2011.

OBJETIVO GERAL E PROBLEMA DE PESQUISA

O objetivo geral desta tese é analisar qual a contribuição da Ginástica e da Educação Física no âmbito do Instituto Benjamin Constant na formação humanística dos estudantes cegos, entre 1930 e 1979, estabelecendo uma correlação dialética com o processo de desenvolvimento brasileiro observado no período.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Compreender as transformações dos tempos históricos sobre o entendimento do conceito de deficiência;
- ✓ Analisar o momento histórico nacional investigado, correlacionando-o com as propostas de Ginástica e Educação Física do IBC;
- ✓ Elencar os principais métodos ginásticos adotados na educação dos estudantes do IBC e a influência dos vultos e intelectuais na proposta educacional do Instituto; e
- ✓ Explicitar a contribuição formativa das práticas da ginástica para os estudantes do IBC.

HIPÓTESE

A Ginástica oferecida aos estudantes do IBC, de 1930 a 1979, acompanhou a evolução político-social do Brasil, sendo influenciada por diferentes ideários. Dos macroperíodos evidenciados (Primeira e Segunda República, Estado Novo, Ditadura Militar e início da retomada democrática do país) derivaram subperíodos cujos ideários influenciaram diretamente as proposições pedagógicas gerais e de seus intelectuais, logo, também da Educação Física brasileira. Parte-se do pressuposto de que a Educação Física, ainda que historicamente engendrada sob a perspectiva da obediência, higienismo, rendimento e correção vinculada ao modo de produção capitalista, no âmbito do ensino das pessoas cegas, apresentou também características contra-hegemônicas, defendendo proposições de natureza progressista, humanista e de formação e inserção social por meio de suas práticas no IBC.

JUSTIFICATIVA

Entre os diferentes recursos da educação, a prática da Ginástica figura-se como um dos elementos mais antigos e de consideráveis para a formação humana, contribuindo desde seus

primórdios à educação dos nobres que deveriam dominar a arte do falar e do fazer, isto é, o domínio da capacidade de governar e de impor-se como força e comando no campo militar.

Tamanha importância foi atribuída à Ginástica na formação da humanidade que o historiador italiano Mario Manacorda, considerando a reflexão de Sêneca de que “[...] antigamente nada se ensinava que tivesse que ser aprendido sentado”, afirmava ser aquela, no passado, o principal aspecto da formação do homem¹⁶.

Vinculada desde seu início aos interesses de uma elite que detinha o poder sobre os demais, a educação mostrou-se como instrumento político-ideológico¹⁷ desde sua introdução em antigas civilizações, direcionando-se, inicialmente, para a formação do jovem nobre, preparando-o para a manutenção de um domínio já previamente estabelecido pela sua condição social.

As transformações advindas das evoluções nos modos de produção, a ampliação do campo de discussão, as lutas sociais e a maior representatividade da classe trabalhadora, todavia, permitiram que a educação e, conseqüentemente, a Ginástica fossem guiadas para uma proposta de universalização, contemplando assim a formação de diferentes classes e indivíduos, entre os quais as pessoas com deficiência.

Atentos para uma educação moral, cívica e física, diferentes autores destacaram em diversos períodos a necessidade da Ginástica na formação dos homens. Na Antiguidade Clássica, conforme Jaeger (2001), nota-se o ideal grego da *paideia*, conceituada como a formação integral do cidadão nobre da época, por meio da música e da Ginástica; os romanos apresentam a *humanitas* como cultura universal e, em Marx e Engels (2016)¹⁸, tem-se o conceito de omnilateralidade, que seria uma formação total, considerando diferentes aspectos nos quais a Ginástica/Educação Física é observada, conceito este ampliado em Gramsci e transposto para sua proposta de princípio educativo por meio da escola unitária, (MANACORDA, 2008).

¹⁶ Utilizamos aqui o termo “homem”, assim como fizeram Marx e Engels em “*O capital - volume I*”, e em outros escritos, ou seja, pressupondo uma dialética para se referir à humanidade em sua totalidade e contradições, considerando que: “O homem se vê e se reconhece primeiro em seu semelhante, a não ser que já venha ao mundo com um espelho na mão” [...] pois “o homem Paulo, na condição de seu semelhante, toma o homem Pedro consciência de si mesmo como homem. Passa então a considerar Paulo – com pele, cabelos, em sua materialidade paulina – a forma que se manifesta o gênero homem” (MARX, 2016, p. 74-75).

¹⁷ Manacorda (2004, p. 29), enfatizando a origem da Ginástica como educação nas sociedades antigas, destaca que “A Educação Física, de fato, era a preparação para a guerra e a prerrogativa das classes dominantes, assim como a educação ‘oratória’”; todavia, com seu renascimento no século XIX, outras perspectivas foram postas, tanto que Marx propõe a ginástica como uma das dimensões de educação completa, como discutiremos posteriormente.

¹⁸ Frisa-se que Marx, Engels e Gramsci avançam na ideia de formação humana ao considerá-la como um direito de todos, independentemente de sua classe social.

Nos estudos de Vigotski sobre desenvolvimento e defectologia, sobretudo em “*A formação social da mente*”, com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (1984), caracterizada como “a distância entre o nível de desenvolvimento real [...] e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, 1984, p. 97), e no “*Tomo V – Fundamentos da defectologia*”, em que aponta as possibilidades de superação de limitações orgânicas impostas pelo processo de formação adequada, embora o autor não faça menção direta acerca da Ginástica ou da Educação Física, percebe-se a relevância dos jogos e brincadeiras como recursos de formação humana.

Focando os benefícios formativos advindos da prática da Ginástica e de outros elementos da cultura corporal, logo, da Educação Física, observa-se, por meio de Conde (2001)¹⁹, que grande parte das pessoas cegas não recebe suficientes estímulos de ordem motora, afetiva e social. É sabido que tais estímulos ampliam as possibilidades educativas dos cegos, auxiliando em elementos proprioceptivos, relativos a equilíbrio e percepção espaço-temporal, fortalecimento muscular e enfrentamento de situações de desafios, estimulando a criatividade, assim como afetividade, orientação e mobilidade. Assim, a baixa oferta de experiências de tal natureza culmina em déficits de aprendizagem quando comparada a uma pessoa com visão normal. Tal situação, no entanto, tende a ser atenuada com a prática de uma Educação Física que se atente para as especificidades dos alunos cegos em uma proposta de educação inclusiva, conforme atesta o professor Apolônio Abadio do Carmo (1989), referência pioneira no assunto investigado.

Outra referência, Rosadas (2000), destaca, além dos inúmeros benefícios físicos da prática de atividades físicas para a pessoa cega, o benefício social, uma vez que grande parte desse se desenvolve em práticas coletivas - destacamos a Ginástica - geralmente desenvolvidas em grupos.

Para além das justificativas sociais derivadas dos benefícios humanísticos e orgânicos apresentados pela Ginástica/Educação Física para a pessoa cega, a tese em questão propõe o estudo de sua origem e evolução no âmbito do IBC, contribuindo, destarte, para o enriquecimento científico de pesquisas que tratem da temática que ainda se mostram limitadas²⁰, conforme ficou observado mediante consulta às plataformas BDTD, CAPES e

¹⁹ Antonio João Menescal Conde, pesquisador e professor de Educação Física aposentado do IBC, cujo pioneirismo na defesa do uso da Educação Física como recurso pedagógico para estudantes com deficiência visual, desde o período de estimulação precoce, merece ser destacado.

²⁰ Como critério de filtragem utilizou-se das teses, dissertações e artigos dos últimos cinco anos buscados pelas palavras-chave “Ginástica, História da Educação Física, Educação de Cegos e Instituto Benjamin Constant”.

SciELO. Entendemos também, conforme destaca Saviani (1991), em sua obra “*Concepção de Dissertação de Mestrado Centrada na Ideia de Monografia de Base*”, que a culminância de uma proposta de formação de pesquisador *Stricto Sensu* se fundamenta na produção da tese a qual contribuirá para a evolução e ampliação do campo científico investigado.

Dessa forma, reiteramos o posicionamento de Saviani (1991) ao afirmar que o exercício da prática da investigação científica por si só já suscitaria contribuições para discussões acadêmicas posteriores, por se tratar de uma prática social que não se faz só, mas que depende do coletivo. Ademais, caso proponha um questionamento crítico, deve-se considerar a totalidade social e o sistema capitalista, caracterizado, essencialmente, pelas desigualdades e pelo déficit de políticas sociais inclusivas concretas com especial atenção à pessoa com deficiência.

Na condição de professor de Educação Física, militante das causas inclusivistas e familiar de pessoas com deficiência, identifico, no presente trabalho, a possibilidade de destacar um dos elementos mais ricos da cultura corporal – a Ginástica, prática tão antiga quanto salutar e que carece somente do corpo²¹ para a sua execução, dadas as suas distintas possibilidades de movimentação e de expressão corporal enquanto linguagem. Entendo, assim como Marx e Engels (2016) em seu conceito de omnilateralidade, que a Ginástica muito pode colaborar na formação do indivíduo cego e em sua inclusão como protagonista social.

Diante do exposto, reforça-se a potencial contribuição ao campo científico em se pesquisar a Ginástica na formação da pessoa com deficiência, acompanhando seu percurso junto ao Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (1891). Fundamentado na ideia de Gramsci (2001), o qual afirma que o passado contém todo o presente, acreditamos que, por meio da análise e compreensão histórica da Ginástica como recurso de educação formal fruto de seu tempo, será possível suscitarmos direcionamentos sobre suas múltiplas possibilidades no campo educacional, pautando-se em uma proposição crítica de educação que ratifique a perspectiva de inclusão da pessoa cega como protagonista social.

Reforçando a ideia da universalização da educação já defendida por Comênio durante o século XVII, concordamos com Mazzotta (2005) e Jannuzzi (2006) ao afirmarem que a

Entre as plataformas, ficou perceptível que o termo Ginástica era apresentado, na maioria das pesquisas, como componente da Educação Física e não como antecessora dessa. Instituto Benjamin Constant apareceu, sobretudo, como lócus de pesquisas de mote médico a respeito de condições de saúde ocular. A Educação dos Cegos nas teses e dissertações distribuiu-se entre as disciplinas escolares apresentando maior concentração no ensino da matemática e geografia. Com relação à Ginástica e/ou Educação Física, as pesquisas voltaram-se mais às adaptações e percepções fisiológicas em atletas cegos. Não ficou registrada pesquisa alguma em nível de tese ou doutorado envolvendo Ginástica e/ou Educação Física no Imperial Instituto de Meninos Cegos ou Instituto Benjamin Constant.

²¹ Entende-se como uma totalidade que transcende a dicotomia corpo/mente.

preocupação com a educação das pessoas com deficiência só se fez presente quando “estritamente necessária”, e frisamos que essa, mais que uma necessidade, é um direito reservado a uma minoria historicamente excluída, que figura atualmente como 10% da população mundial, ou seja, aproximadamente 650 milhões de pessoas, conforme o último relatório da Organização das Nações Unidas (ONU, 2016).

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica de fontes históricas, tendo como referencial o materialismo histórico-dialético, na qual se fará uso de documentos, clássicos, interpretações e outros registros que datam do surgimento do Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual IBC, investigando a Ginástica na formação humanística dos estudantes cegos, em um recorte temporal de 1930 a 1979. Sobre o materialismo histórico-dialético que fundamenta a prática investigativa em questão, Marx, conforme se observa em Paulo Netto (2011), não legou uma teoria instrumental com passos pré-definidos: ao contrário, investiga a sociedade burguesa e seu modo de produção capitalista como determinação concreta que materializa e fundamenta em última instância as ideias e culturas dos homens, pois “[...] o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado” (MARX, 2016, p. 28).

As fontes históricas, conforme SAVIANI (2006), podem ser caracterizadas como os acervos de livros, artigos, periódicos, fotografias e/ou documentos não especificados, todavia, de acordo com o autor:

[...] os mencionados objetos só adquirem o estatuto de fonte diante do historiador que, ao formular o seu problema de pesquisa delimitará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas. Em conseqüência, aqueles objetos em que real ou potencialmente estariam inscritas as respostas buscadas erigir-se-ão em fontes a partir das quais o conhecimento histórico referido poderá ser produzido (SAVIANI, 2006, p. 30).

A adoção das fontes clássicas segue a compreensão defendida pelo escritor italiano Ítalo Calvino, que conceitua os clássicos como “[...] aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)” (CALVINO, 1993, p. 11), ou seja, fontes que superaram seu tempo de criação permanecendo atuais e potencialmente transformadoras.

Dessa forma, acreditando que um dos únicos recursos referentes ao passado provém das fontes documentais primárias, buscaremos textos que reportem ao período elencado, passando por distintos momentos da história brasileira, observando, nesse cenário, as transformações históricas da educação escolarizada da pessoa cega e da Ginástica como disciplina formativa de uma concepção dialética que vislumbra a história do homem como um fenômeno dinâmico e de contradições inerentes aos modos de produção temporal ao qual estão sujeitos.

A busca pelas fontes primárias exigiu, inicialmente, a consulta aos acervos da Biblioteca Nacional e do Instituto Benjamin Constant (IBC), ambos localizados no Rio de Janeiro e dotados de significativo referencial bibliográfico, com boa base para consulta digital. As fontes primárias constam de decretos de fundação ainda no Período Imperial do Instituto, registros censitários acerca do contingente populacional de pessoas com deficiência, medidas voltadas à saúde, ao cuidado e, sobretudo, à educação dessas pessoas. Também se buscou registro das primeiras iniciativas do uso da Ginástica como recurso formador por meio de decretos e discursos políticos da época e de outros intelectuais que contribuíram para a introdução da Ginástica em nosso país.

A adoção de fontes primárias poderia suscitar questionamentos sobre a fidelidade e capacidade dos dados ao não fazer uso da história oral como “voz do passado” (THOMPSON, 1992) e, dessa forma, da capacidade de dar voz aos anônimos que compõe determinada classe social. Todavia, respaldado na teoria marxiana, depreende-se que as fontes documentais são produções humanas fruto de embates entre classes antagônicas tendo como pano de fundo as condições materiais de existência que são engendradas no modo de produção vivido. Nesse sentido, os documentos contêm intencionalidades que, apesar de aventadas por intelectuais ou vultos, representam não um indivíduo, mas uma consciência de classe. Assim:

É mister, sem dúvida, distinguir formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real (MARX, 2016, p. 28).

A pesquisa adotou como termos referenciais os conceitos Ginástica, educação de cegos, Educação Física e Instituto Benjamin Constant, fazendo uso de obras de diferentes autores que se fizeram notáveis em suas produções²². Utilizou-se o termo Educação Física com iniciais

²² Os autores citados não excluem a possibilidade de uso de obras desses e de outros pesquisadores que abordam o objeto investigado.

maiúsculas como forma de padronização, denotando o entendimento da disciplina escolar derivada da Ginástica.

No campo da Ginástica e também da educação escolarizada, utilizou-se como referência de base o trabalho do pesquisador italiano Mario Alighiero Manacorda²³ “*História da educação da Antiguidade aos nossos dias*” – 1ª edição no Brasil em 1988 – atualmente na 14ª edição. Trata-se da organização, em forma de texto, de uma sucessão de episódios desenvolvidos para um programa de emissora de rádio italiana sobre a “escola nos séculos”. Nessa obra, o professor Manacorda observa as modificações na/da educação humana e no/do processo de educação, desde o período egípcio até a contemporaneidade, destacando, nessa trajetória, a Ginástica²⁴ como recurso de formação e enriquecimento cultural humano. Fazendo uso de fontes primárias incomuns que confirmam o grande esforço e rigor intelectual empregado na pesquisa, Manacorda estabelece relações, semelhanças e antagonismos entre a ideia de pensamento dos educadores clássicos e das diferentes concepções de sociedade e de classes, sempre deixando patente sua visão de totalidade e seu ideal de formação humana destinada a todos.

A compreensão da educação e de sua história possibilitará a correlação de seus elementos constitutivos com a observação de como se organizou o processo de educação dos estudantes com deficiência, bem como o papel da Ginástica e da Educação Física nesse processo, uma vez que se constituem recursos na organização do trabalho didático.

Do princípio educativo de Gramsci (2001), com especial relevo em “*Cadernos do cárcere*”, buscaram-se o entendimento e a fundamentação teórica sobre as categorias hegemonia e contra-hegemonia. A noção de hegemonia e contra-hegemonia vincula-se às produções de orientação marxiana²⁵ de Antônio Gramsci e pressupõe a existência de embate de posicionamentos antagônicos de classes, nos quais se verifica uma luta pela permanência das condições ora apresentadas, sendo, normalmente, uma classe dominante e outra que busca sua superação, geralmente, a classe oprimida²⁶.

²³ Também foram utilizadas, entre as obras do autor Manacorda, os seguintes livros: “O marxismo e a educação”, “Marx e a pedagogia moderna” e “O princípio educativo em Gramsci”.

²⁴ Manacorda registra a evolução da Ginástica em todos os dez capítulos de sua obra. Além de apreço do pesquisador pelo objeto, tal fato também reforça o protagonismo histórico assumido pela mesma no decorrer da evolução histórica do homem, ratificando sua importância como recurso de formação humana.

²⁵ Gramsci utiliza a expressão “Filosofia da Práxis” para referir-se ao marxismo.

²⁶ Conforme Gruppi (1978), Gramsci absorve a noção de hegemonia dos escritos de Lênin, sendo este “[...] o ponto de contato mais constante e mais enraizado de Gramsci com Lênin (p. 1) [...]”. Dessa forma, a hegemonia de uma classe determina um controle que extrapola a coerção pela força, adquirindo também o domínio cultural e político (idem). Já a noção de contra-hegemonia, apesar da sinergia de matriz gramsciana, não é um produto direto das reflexões de Gramsci, uma vez que, conforme Souza (2013, p. 8), “[...] foi acrescentado ao corpus teórico gramsciano por Raymond Williams em sua obra intitulada *Marxismo e Literatura* (1977) ”.

No âmbito da escola, instituição formativa cuja criação e disseminação vinculam-se ao modo de produção capitalista, bem como suas disciplinas, a contra-hegemonia encerra uma noção de práxis contrária à ordem burguesa, tendo na ação de seus intelectuais, professores, estudantes e demais profissionais, a força motriz para a superação ou, ao menos, a resistência de um domínio previamente imposto e que determina uma sociedade estratificada e dividida entre dominantes e dominados (GRAMSCI, 2001).

Saviani, por meio das obras “*Escola e democracia*” (1983), “*O legado educacional do século XIX*” (2006), “*História das ideias pedagógicas no Brasil*” (2007) e “*Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*” – essa última em coautoria com Newton Duarte (2012), na condição de educador brasileiro cuja intelectualidade mais se faz notada no cenário educacional - será de grande valia na visualização do desenvolvimento histórico da educação de âmbito nacional, desde o período jesuítico, passando pelo advento da Escola Nova e chegando à atualidade, sempre com uma maturidade crítica a qual observa e denuncia a clara cisão entre classes socialmente distintas, reverberadas no espaço escolar.

Como destacado movimento constituinte do processo de construção da história da educação brasileira cujas iniciativas se fizeram notar também na educação da pessoa com deficiência, a Escola Nova também será abordada em Fernando de Azevedo, por meio do documento “*A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*”. Popularmente conhecido como “*Manifesto dos pioneiros da educação nova*” e originalmente redigido em 1932, o documento já foi fruto de diferentes investigações e chama atenção pela sua proposta de vanguarda ao defender uma educação básica comum e ao expor a situação de penúria apresentada em âmbito nacional do ensino público brasileiro, com altos índices de analfabetismo, evasão e pouco acesso, entendendo a situação como o topo hierárquico dos “problemas nacionais”.

A Ginástica e a Educação Física ganham, nesta pesquisa, visibilidade introdutória pelo trabalho precursor do professor Inezil Penna Marinho, por meio de diferentes obras, merecendo destaque “*Contribuições para a história da Educação Física no Brasil*” (1943), “*História Geral da Educação Física*” (1980) e “*História da Educação Física no Brasil*” (1984). Inezil Penna Marinho (1915 – 1985) é considerado um dos maiores intelectuais da Educação Física brasileira, sendo referência por sua preocupação e trato com as fontes documentais. Professor de Educação Física, poeta, escritor e advogado²⁷, foi aluno do Colégio Pedro II (colégio tradicional da elite brasileira, fundado em 1837 e localizado em Niterói – RJ), sendo detentor

²⁷ Além da Educação Física, Inezil Penna Marinho também obteve as graduações em Direito, Filosofia e Psicologia.

de uma das mais vastas e significativas produções no campo da Educação Física, contando com mais de 100 monografias e dezenas de livros, conforme atesta Melo (2008).

Enquanto aluno do segundo grau no Colégio Pedro II, o professor Inezil Penna Marinho vivenciou diferentes práticas da Educação Física, como esportes coletivos, esgrima e ginástica oferecida no colégio a partir de 1841, fato que culminou por solidificar seus interesses no estudo da Educação Física.

Conforme Dalben (2011, p. 61), o período vivido pelo professor Marinho, em especial as décadas de 1930 e 1940, foram prodigiosas para a Educação Física, vista “[...] como importante medida higiênica capaz de apaziguar os diferentes males que assolam a sociedade, como as epidemias, por meio do fortalecimento do corpo”. Paradoxalmente, Marinho obtém uma base intelectual fundamentada, sobretudo, em uma perspectiva humanista com forte influência da filosofia, da psicologia e do direito.

Marinho também ocupou diferentes cargos públicos como subassistente técnico na Divisão de Educação Física da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx)²⁸, em 1939, e, posteriormente, como chefe da Seção Pedagógica da divisão de Educação Física, em 1941. Tais funções o colocaram em destaque no âmbito da Educação Física, promovendo aproximações com o então presidente Getúlio Vargas, que via, naquela, apreciável recurso para formação de uma nação forte durante o Estado Novo.

Sua proeminência, durante a década de 1940, proporcionou destacado papel na escolha dos métodos ginásticos²⁹ para utilização nas escolas e para formação de professores civis, proposta que encontrou sinergia também nos escritos anteriormente estabelecidos por Rui Barbosa e em Fernando de Azevedo, intelectuais civis cujos pensamentos acerca da Educação Física tiveram peso durante o Estado Novo, tanto no âmbito militar, como na criação do currículo escolar, que serão abordados com maior ênfase posteriormente na presente pesquisa.

Giampiero Grifi (1989), autor italiano assim como Manacorda, realiza importante incursão sobre a história da Educação Física em especial no Velho Mundo (África, Europa e Ásia) e parte do Novo Mundo (Estados Unidos). Em sua obra “*História da Educação Física e desportos*” (1989), o autor desenvolve ampla exposição cronológica procurando estabelecer uma relação orgânica com os momentos distintos do Esporte e da Educação Física. Por meio de revisão bibliográfica de fontes raras, o mesmo realizou significativa recuperação histórica

²⁸ A EsEFEX foi criada a partir do decreto 23.252, em 19 de outubro de 1933. Derivada do Centro Militar de Educação Física, a EsEFEX é considerada, conforme Amarílio Ferreira Neto (1999), a “célula *mater*” da formação dos professores de Educação Física.

²⁹ A ideia *a posteriori* era do desenvolvimento do método ginástico brasileiro, proposta que não se concretizou.

dando especial destaque à cultura corporal helênica, em virtude, sobretudo, de sua maior proximidade com a mesma por sua nacionalidade italiana, restando como crítica apenas a desconsideração à América do Sul, em especial ao Brasil, que não tem sua contribuição histórica sobre o desporto e a Educação Física registrada.

Seguiremos nosso norteamento de pesquisa com Lino Castellani Filho e suas obras “*Educação Física no Brasil – a história que não se conta*” (1988), “*A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas*” (1999) – tese de doutorado – e “*Metodologia do Ensino da Educação Física*”, obra de maior destaque no âmbito da Educação Física que, desde 1992, já teve 16 edições, tendo sido escrita por respeitados autores da Educação Física e Pedagogia, intitulados “Coletivo de Autores”³⁰. Abordando uma análise histórica da Educação Física no Brasil por meio de um referencial marxista, Lino Castellani Filho apresenta a categoria cultura corporal como objeto de singularidade educativa e desvela o surgimento, a evolução e os desdobramentos de diferentes períodos da disciplina, sempre estabelecendo uma perspectiva de correlação com a totalidade social.

Vitor Marinho de Oliveira, com seus livros “*Educação Física humanista*” (1981); “*Consenso e conflito – Educação Física brasileira*” (2005) - resultado de desdobramentos das pesquisas de seu mestrado e doutorado, respectivamente; “*O esporte pode tudo* (2010)”, no qual desvela, inspirado em Charlot (1979)³¹ entre outros, o mito do esporte como “panaceia dos males do mundo”; e “*O que é Educação Física*” (1983), reforça o rol de autores que contextualizam a Educação Física em uma perspectiva crítica e “desinteressada”³².

Ainda tendo como foco a Educação Física, porém estabelecendo interface com a educação das pessoas com deficiência e com a Educação Física Adaptada, teremos como referência Apolônio Abadio do Carmo, em sua tese de doutorado intitulada “*Deficiência física: a sociedade brasileira cria, ‘recupera’ e discrimina*”, obra pioneira nas discussões da Educação Física com a escola integracionista ou segregacionista, bem como da inexistência quase absoluta de uma proposta esportiva e de lazer voltada às pessoas com deficiência física. Para o autor:

³⁰ Compõem o coletivo Carmen Lúcia Soares, que assina a primeira edição, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

³¹ CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

³² Embora nenhuma ciência ou prática social apresente neutralidade absoluta, uma vez que sempre existirá um conflito de interesses e tensões entre dominantes e dominados, como atesta Bourdieu (2013), utilizamos aqui o termo desinteressada conforme a ideia de Gramsci (2010), isto é, comprometida com a formação social geral e não com interesses particulares de uma minoria dominante.

Precisamos entender que o que segrega, marginaliza e exclui, não somente os (df), mas a maioria da população brasileira do convívio e do acesso aos objetos e benefícios criados pelos homens nesta sociedade, é o conjunto de valores da cultura dominante. Esta cultura não possui poder apenas sobre os objetos culturais, ou sobre as possibilidades de manipulá-los, mas, também, poder de atribuir a si e aos valores e objetos culturais marcas distintivas na relação social com os outros. Por serem considerados os outros, os (df) não fazem parte desta cultura que está edificada em valores e qualidades distintivas, que se produzem e se reproduzem e se modificam constantemente. Não podemos acabar com a discriminação, com a segregação, enquanto não substituirmos as causas que as tornam inevitáveis, causas estas presentes nas condições objetivas e materiais da organização social (CARMO, 1989, p. 224-225).

Paulo Ferreira de Araújo (1997), por meio de sua dissertação de mestrado “*A educação física para pessoas portadoras de deficiência nas instituições especializadas de Campinas*” (1991) e de sua tese de doutorado intitulada “*Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade*”, contribuiu destacando o caráter secundário dado ao desporto e à Educação Física adaptados³³ e mostrando as possibilidades de práticas pedagógicas do professor frente ao alunado, no âmbito das instituições especializadas³⁴, com possibilidades que hoje podem e devem ser externadas para a educação inclusiva nas escolas comuns³⁵.

Rita de Fátima Silva, Luiz Seabra Júnior e o já citado Paulo Ferreira de Araújo também compuseram o escopo de autores que tratam da Educação Física e as pessoas com deficiência, com o livro “*Educação Física Adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional*” (2008), no qual desenvolvem rica explanação histórica da disciplina, contemplando as transformações nos aspectos pedagógicos e legais sobre a educação da pessoa com deficiência.

Encerramos a apresentação dos autores que tematizam a Educação Física e a pessoa com deficiência e já estabelecemos nexos com a educação de cegos por meio da obra cujo referencial foi basilar para a constituição da estruturação e da implementação do Imperial Instituto de Meninos Cegos no Brasil, identificando o livro “*O instituto dos meninos cegos de Paris: sua história e seu método de ensino*”, de Joseph Guadet e traduzido por José Alvares de Azevedo em 1851. A obra foi traduzida com entusiasmo pelo professor Azevedo, pessoa cega, por ver nessa a oportunidade de concretização de proposta semelhante no Brasil, como de fato ocorreu três anos depois, não contando, lamentavelmente, com a presença de seu maior idealizador, que

³³ Isto é, aqueles desenvolvidos por meio de recursos de acessibilidade material e metodológica para o desfrute de pessoas com deficiência.

³⁴ Nesse caso, entendem-se instituições especializadas como aquelas cuja principal finalidade seja o atendimento educacional para estudantes com deficiência, merecendo destaque a APAE e PESTALOZZI, com representações em todo o país.

³⁵ Escolas comuns são as escolas da educação básica que atualmente atendem a todos os estudantes independentemente de serem ou não pessoas com deficiências ou necessidades educacionais especializadas.

morrera cerca de seis meses antes, vitimado pela tuberculose com apenas 20 anos de idade; entretanto, seu legado foi e continua sendo singular na formação das pessoas com deficiência visual em toda a América Latina.

A sequência dos referenciais bibliográficos transcorre por meio da produção intelectual de Lev Semionovtich Vigotski, que, apesar de seu breve período de vida, 1896 a 1934, legou à sociedade e à educação mais de 240 trabalhos. O eixo central de utilização de suas obras em nossa pesquisa será o tomo V, anteriormente citado, das obras escolhidas de Vigotski, e intitulado “*Fundamentos de Defectologia*”³⁶ (1989). Nesse livro, Vigotski estuda o comportamento de crianças cegas e conclui que o “defeito em si”, embora possa ser um fator limitante, pode também provocar ações compensatórias para sua superação. Nesse sentido, Vigotski argumenta que a necessidade de a criança cega receber uma educação e estímulos é semelhante ao indivíduo dito normal, afirmando assim que o grau de normalidade ou anormalidade será, sobretudo, uma determinação de origem social. As ideias de Vigotski e sua defectologia, avançadas para seu tempo, ainda reverberam significativas proposições sobre a inclusão e a educação da pessoa com deficiência, sendo alvo atualmente de constantes aproximações investigativas³⁷.

Otto Marques de Oliveira, por meio de sua obra clássica da educação especial “*A epopeia ignorada – a pessoa com deficiência na história do mundo de ontem e de hoje*” (1987), promove discussão sobre a concepção da pessoa com deficiência no mundo, tendo como marco introdutório a observação de elementos fósseis do período primitivo, culminando com as propostas de integração³⁸ desenvolvidas durante a década de 1980. Seu capítulo V, intitulado “*A pessoa deficiente no Brasil Imperial e Colonial*”, terá destaque especial nesta tese por expor de maneira clara e concisa o surgimento das primeiras instituições destinadas ao atendimento das pessoas com deficiência durante meados do século XIX, destacando o Imperial Instituto de

³⁶ O campo da defectologia estuda “defeitos” de origem genética que acometem indivíduos atualmente caracterizados como pessoas com deficiência (PCD).

³⁷ O referencial do educador Vigotski terá respaldo diante de algumas propostas concretas que se fundamentaram em sua defectologia. Nesse sentido, destaca-se aquela apresentada no documentário “*As borboletas de Zagorsk*”, que apresenta o cotidiano de uma instituição de crianças surdo-cegas, em Zagorsk, na Rússia. Desenvolvido pela BBC em 1990, esse documentário apresenta de forma clara a questão da pessoa com deficiência ainda sobre uma proposta de integração; todavia, com elementos que apontam para a possibilidade futura da inclusão.

³⁸ A integração é uma terminologia anterior à inclusão tendo implícita a noção de normalização e/ou preparo da pessoa com deficiência para viver em condições análogas às das demais pessoas que compõe a sociedade. Hoje a integração se mostra ultrapassada, ao menos no discurso legal, com a obrigatoriedade de o estudante com deficiência ser matriculado no ensino comum, podendo estar em instituição especializada em seu contraturno escolar. Sobre o assunto, consultar Ribeiro et al. (2003) **Perspectivas de escola inclusiva: alguns reflexões**. In: RIBEIRO, Maria Luisa S.; BAUMEL, R C.; RIBEIRO, Maria Luisa (orgs). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant IBC, e o Colégio Nacional para Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi, investigando a constituição histórica da educação da pessoa com deficiência, em sua obra “*A educação do deficiente do Brasil dos primórdios ao início do séc. XXI*” (2006), contribuiu de maneira distinta ao abordar as amplas transformações históricas na educação da pessoa com deficiência em nosso país, atestando as primeiras iniciativas públicas e privadas, os índices demográficos em diferentes períodos, as diferentes abordagens médicas, psicológicas e pedagógicas, culminando com uma clara reflexão sobre a necessidade de se pensar uma educação inclusiva e totalizante. Livre docente da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, pesquisadora, autora de diversas obras voltadas para investigações sociais e históricas sobre a educação especial de forma geral e a educação das pessoas com deficiência intelectual, a professora Jannuzzi figura como uma das maiores autoridades nacionais na investigação da história da educação das pessoas com deficiência.

Marcos José Silveira Mazzotta, na obra “*Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*” (2005), teve sua relevância marcada ao elencar, no âmbito das leis, a história das políticas públicas voltadas para a educação da pessoa com deficiência. O autor desenvolve de maneira coerente o levantamento dos tratados e iniciativas legais, desde o Período Imperial até a década de 1990, apontando melhorias, mas deixando claro o seu posicionamento crítico e de denúncia à reduzida atenção oferecida à educação das pessoas com deficiência.

No âmbito institucional do IBC, acusamos também a dissertação de mestrado da professora Sônia Maria Dutra de Araújo “*Elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos no Brasil: a história do Instituto Benjamin Constant*” (1993). Araújo (1993) resgata a história do Instituto por uma noção situacional de conjuntura sócio-política do país, destacando o reconhecimento inicial do IBC como escola para cegos, mas questionando se o mesmo não exercia mais a função inicial de asilo e, posteriormente, de aparelho ideológico para uma realidade inconveniente aos olhos.

Vinculada diretamente à educação da pessoa cega no Brasil e ao Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual IBC, temos também a tese do professor Maurício Zeni, intitulada “*Os cegos no Rio de Janeiro – do segundo reinado e começo da república*” (2005). Nela, o professor Zeni expõe a história da educação do cego, o surgimento do IBC e a sua estruturação didática com foco inicial de assistencialismo e com posterior atenção para a formação do indivíduo e sua autonomia por meio da promoção intelectual, moral e física. Também contemplou o âmbito legislativo, destacando, em diferentes trechos de sua pesquisa, o papel dos intelectuais Rui

Barbosa, José Alvares de Azevedo e Benjamin Constant na criação e ampliação daquela que foi a primeira iniciativa pública de atendimento às pessoas cegas na América Latina, permanecendo como única no Brasil até o ano de 1926, quando surge, em Belo Horizonte, o Instituto São Rafael.

Encerramos a apresentação dos principais autores consultados com a dissertação de mestrado defendida na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), do professor Carmelino Souza Vieira, intitulada “*A influência da prática do judô no comportamento ansioso de adolescentes deficientes de visão*” (1988). O professor Carmelino faz parte do primeiro grupo de professores efetivos que iniciou seu ofício pedagógico junto ao IBC por meio de concurso público, realizado em 1979, tendo atuado durante toda sua carreira junto à educação de estudantes cegos. Foi o primeiro diretor-geral eleito e reeleito pelos pares, entre dezembro de 1994 até fevereiro de 2003, aposentando-se em março de 2010.

Diante do exposto, torna-se necessário também pontuar que os referenciais bibliográficos elencados apresentam proposições distintas, porém que dialogam, muitas vezes abordando mais de um elemento investigativo, indicando um amadurecimento teórico de seus autores e um comprometimento orgânico com uma pesquisa científica que se vincula à totalidade social. De antemão, registra-se o amplo escopo que se atenta para a educação da pessoa com deficiência de maneira generalista; todavia, pesquisas de âmbito histórico relacionando a Ginástica, a Educação Física para estudantes cegos ou com deficiência visual³⁹ e o IBC, mostraram-se restritas, não sendo identificadas nas bases consultadas. Significativa foi, entretanto, a contribuição de artigos científicos e do periódico eletrônico mantido pelo próprio Instituto Benjamin Constant, que apresenta, em ensaios curtos, as diferentes ações desenvolvidas bem como informações sobre a história do Instituto.

Em complementação, apresentamos, na tabela a seguir, o escopo das obras que deram suporte à investigação, distribuídas em 5 categorias⁴⁰, a saber: documentos normativos e reguladores, história da educação, história da educação especial e dos estudantes com deficiência visual, história da Ginástica e da Educação Física, dissertações, teses e desdobramentos (livros derivados de dissertações e teses) referentes à temática.

³⁹ Reforça-se que utilizaremos o termo “cego” por apresentar correlação histórica com a denominação inicial do IBC, mas é imperativo esclarecer que existem diferentes níveis de acuidade visual. Conforme o decreto 5296, de 02 de dezembro de 2014, artigo 5º, inciso I, alínea “c”, a deficiência visual pode assim ser estabelecida: c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

⁴⁰ Entre as fontes distribuídas nas 5 categorias apresentadas, utilizar-se-á do (*) para a identificação de obras clássicas com base no entendimento de Calvino (1993).

Quadro 1 - Principais documentos bibliográficos utilizados para a consecução da tese

Categorias	Obras	Autores	Ano de publicação
Documentos Normativos e reguladores	Decreto nº. 193, de 30 de janeiro de 1890. O Instituto dos Meninos Cegos passa a se chamar Instituto Nacional dos Cegos.	Governo Federal (1ª República)	1890
	Decreto nº. 408, de 17 de maio de 1890. Mudança do nome do Imperial Instituto dos Meninos Cegos para Instituto Nacional dos Cegos e aprovação de seu regulamento	Governo Federal (1ª República)	1890
	Decreto nº. 1.320, de 24 de janeiro de 1891. Mudança do nome Instituto Nacional dos Cegos para Instituto Benjamin Constant (IBC).	Governo Federal (1ª República)	1891
	Portaria Ministerial nº. 12, de 10 de janeiro 1953. Autorizou a matrícula de alunos cegos nos estabelecimentos de ensino secundário, reconhecidos ou equiparados pelo Governo Federal. Autorizou também a interpretação da legislação de ensino, pelo Conselho Nacional de Educação, para facultar o acesso de cegos aos cursos universitários.	Governo Federal (Era Vargas)	1953
	Decreto nº. 34.700, de 25 de novembro de 1953. Aprova o Regimento do Instituto Benjamin Constant.	Governo Federal (Era Vargas)	1953
	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. <i>Cadernos do cárcere</i> (*)	Governo Federal (João Goulart) GRAMSCI, Antonio	1961 1929-1937
História da educação	<i>A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo</i> - manifesto dos pioneiros da educação nova (*)	AZEVEDO, Fernando <i>et al</i>	1932
	Escola e democracia (*)	SAVIANI, Dermeval	1983
	História da educação: da antiguidade aos nossos dias (*)	MANACORDA, Mario Alighiero	2004
	A produção da escola pública contemporânea	ALVES, Gilberto Luiz	2001
	O legado da educação do século XX	SAVIANI, Dermeval	2004
	O trabalho didático na escola moderna	ALVES, Gilberto Luiz	2005
	O legado educacional do século XIX	SAVIANI, Dermeval	2006
	Aos educadores brasileiros / entrevista concedida a Paolo Nosella	MANACORDA, Mario Alighiero.	2007
	História das ideias pedagógicas no Brasil	SAVIANI, Dermeval	2007
História da educação especial e dos estudantes com deficiência visual	O Instituto de Meninos Cegos de Paris: sua história e seu método de ensino (*)	GUADET, Joseph, trad.: AZEVEDO, José Alvares de	1851
	A epopeia ignorada – a pessoa com deficiência na história do mundo de ontem e de hoje (*)	OLIVEIRA, Otto Marques de	1987
	Fundamentos de defectologia (*)	VIGOTSKI, Lev Semionovitch	1989
	As borboletas de Zagorsk	Documentário BBC	1990
	A educação do deficiente do Brasil dos primórdios ao início do séc. XXI	JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino (desdobramento de tese de doutorado)	2006

	Educação especial no Brasil: história e políticas públicas	MAZZOTTA, Marcos José Silveira	2005
	A influência da prática do judô no comportamento ansioso de adolescentes deficientes de visão	VIEIRA, Carmelino Souza	1988
História da ginástica e da Educação Física	Contribuições para a história da educação física no Brasil	MARINHO, Inezil Penna	1943
	História geral da educação física (*)	MARINHO, Inezil Penna	1980
	História da educação física no Brasil (*)	MARINHO, Inezil Penna	1984
	Educação física no Brasil – a história que não se conta	CASTELLANI FILHO, Lino	1988
	A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas	CASTELLANI FILHO, Lino (tese de doutorado)	1999
	Metodologia do ensino da educação física (*)	SOARES, Carmen Lúcia <i>et al.</i> (coletivo de autores)	1992
	Educação Física humanista	OLIVEIRA, Vitor Marinho (desdobramento de dissertação)	1981
	Consenso e conflito – educação física brasileira	OLIVEIRA, Vitor Marinho (desdobramentos de tese)	2005
	O esporte pode tudo	OLIVEIRA, Vitor Marinho	2010
	Educação física adaptada no Brasil da história à inclusão educacional	SILVA, Rita de Fátima; SEABRA JÚNIOR, Luiz; ARAÚJO, Paulo Ferreira de	2008
Dissertações, teses e desdobramentos referentes à temática	Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina (*)	CARMO, Apolônio Abadio do (tese de doutorado)	1989
	A educação física para pessoas portadoras de deficiência nas instituições especializadas de Campinas	ARAÚJO, Paulo Ferreira de (dissertação de mestrado)	(1991)
	Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade	ARAÚJO, Paulo Ferreira de (tese de doutorado)	1997
	Os cegos no Rio de Janeiro – do segundo reinado e começo da república	ZENI, Maurício	2005

Fonte: Compilação do autor.

O desenvolvimento da tese ocorrerá sob a estruturação disposta em 3 capítulos, como observa-se a seguir: o capítulo I, intitulado **A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CURSO DO TEMPO**, terá como foco a apresentação e a discussão sistemática da formação, do entendimento e da construção do conceito “deficiência” nos âmbitos social e histórico da construção humana. Tendo como início períodos pré-históricos de formação social da humanidade, o capítulo partirá da suposição que o desenvolvimento conceitual de um termo

tem como fontes referenciais as bases materiais de existência e o estágio civilizatório humano, dependendo, dessa forma, de um conjunto de ações prioritariamente coletivas.

Por meio dos subtítulos “Macroperíodos e a pessoa com deficiência: a pré-história”, “Do misticismo egípcio e hebreu”, “Antiguidade Clássica: de Hefesto a Cristo”, “A Idade Média e as pessoas com deficiência” e “Do senso comum ao conhecimento científico”, reforçam-se os argumentos sobre a dinâmica social do conceito “deficiência”, que apontam transformações e avanços no atendimento, no tratamento e na formação humanística da pessoa com deficiência. Os progressos e desenvolvimentos observados, no entanto, ainda certificam que a ideia de universalização dos direitos inclusivos se mostra fantasiosa no modo de produção capitalista, não por ausência de condições materiais que assegurem tal condição, mas por se tratar de um propósito diametralmente oposto ao interesse da ordem social vigente.

O capítulo II, intitulado **O CARÁTER FORMATIVO DA GINÁSTICA**, contemplará o surgimento e desenvolvimento da Ginástica como proposta formativa até seu desdobramento na condição de disciplina escolar no âmbito brasileiro. Os subtópicos argumentativos referentes a cada período investigado serão os seguintes: “A Ginástica na história da educação da humanidade”, “A Ginástica no Oriente: o transcontinental Egito”, “A Ginástica na Ásia Antiga: para o marcial e o medicinal”, “A Ginástica grega no Período Clássico: para o belo e para o forte”, “Das edificações e profissões para se pensar cultura corporal”, “Os ginásios”, “Os estádios”, “Profissionalismo ginástico e divisão do trabalho: paradoxo formativo (de)formativo”, “A nova concepção utilitária da Ginástica em Roma: surge o profissionalismo”, “A Ginástica na Idade Média”, “O Renascimento e a Ginástica”, “Os métodos ginásticos” e “A Ginástica no Brasil”.

Ressalta-se que, durante todo o percurso investigado, serão consideradas as iniciativas integrativas e/ou inclusivas das pessoas com deficiência no âmbito da Educação Física, em especial as destinadas às pessoas cegas, estabelecendo também uma relação dialética entre o passado e a contemporaneidade, para observarmos as possibilidades transformadoras vislumbradas e aquelas efetivamente realizadas.

O capítulo III, **A GINÁSTICA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES CEGOS NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: HEGEMONIA OU CONTRA-HEGEMONIA?**, encerra as discussões da tese em questão, tendo como foco as singularidades do IBC na condição de iniciativa precursora da educação formal das pessoas com deficiência visual em toda a América Latina. O subitem inicial, “Os cegos no Império, Primeira República e o referencial cultural francês”, anuncia os primeiros registros documentais, censitários e autorais que acusam

a existência de pessoas cegas no contexto nacional e a constituição dos passos iniciais da educação dos mesmos e de suas práticas ginásticas, tendo como referencial a cultura francesa.

O item seguinte, “O desenvolvimento industrial e o despertar da Educação Física a partir de 1930”, apresenta as singularidades do processo de urbanização nacional na qual a Ginástica/Educação Física da pessoa com deficiência visual ganha notoriedade, sendo oficialmente inserida como conteúdo curricular no IBC (1931), em um período que antecede o Estado Novo (1937-1945), e que amplia a análise da cultura corporal para a pessoa cega, durante o período ditatorial, até o limite do marco temporal estabelecido, isto é, 1970. O fechamento do capítulo fica por conta do item “Dos benefícios da Ginástica/Educação Física para o estudante cego no IBC”, no qual são apresentados dados históricos estabelecendo interlocução com pesquisas que apontam transformações pela prática da disciplina escolar abordada e que extrapolam o benefício físico, mas que corroboram a noção de benefício omni, ou seja, abrangendo dimensões que almejam uma totalidade humanizante.

CAPÍTULO I – A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CURSO DO TEMPO

A etimologia da palavra “conceito” nos remete, de acordo com o dicionário Corominas (1980), ao latim *conseptio*, que significa “compreensão”, logo, o entendimento –fruto de uma reflexão e consenso social dominante – acerca de um objeto culturalmente concebido.

O conceito de algo também observa uma origem etiológica, ou seja, cuja origem e desenvolvimento, na condição de conhecimento socialmente construído, sujeitam-se às condições materiais de existência e ao seu tempo histórico, sofrendo, dessa forma, variações que acompanham as transformações culturais das civilizações.

Com relação ao termo deficiência, seja ela física, intelectual ou sensorial, verificam-se mudanças em seu entendimento desde períodos remotos da civilização, expondo diferentes posicionamentos que apontam dinâmicas sociais ainda não concluídas sobre sua compreensão e refletindo, dessa forma, o momento civilizatório da humanidade no recorte temporal observado.

Sendo assim, antes de se julgar ou sentenciar o comportamento de determinadas culturas e civilizações, necessário é, antes de tudo, contemplá-lo e indagá-lo à luz de sua dinâmica social vivida, pois, conforme escreve Engels em sua obra “*Anti-Duhring*” (1979, p. 78):

Se nada ganhamos com os conceitos de verdade e erro, menos ainda alcançamos com os do bem e do mal. Esta antítese move-se, pura e exclusivamente, dentro da órbita moral, isto é, num terreno que pertence à história humana, onde já sabemos que pouquíssimas verdades definitivas e inapeláveis podem fecundar. As ideias do bem e do mal variaram tanto de povo para povo, de geração para geração, que, não poucas vezes, chegam a se contradizer abertamente.

Diante do exposto, ressalta-se que a compreensão sobre os conceitos e ideias concernentes às pessoas com deficiências transitam, historicamente, do misticismo ao pejorativo, do caritativo à ideia de monstruosidade, necessitando, em virtude disso, de critérios coerentes de análise e entendimento que observem sua matriz ideológica para o estabelecimento de uma compreensão crítica, conforme se discorre a seguir.

1.1 - Macroperíodos e a pessoa com deficiência: a pré-história

A existência de pessoas com deficiência remete a períodos iniciais dos seres humanos apresentando até mesmo alguns registros de pinturas em cavernas feitos por tribos antigas,

sobretudo, nos continentes europeu e africano. Tal fato, embora possa suscitar hipóteses por especialistas sobre o modo de vida e a ideia de deficiência em tal tempo, não permite elaborações mais complexas sobre a pré-história e a pessoa com deficiência, pois, conforme Silva⁴¹ (1987, p. 17):

Nada de concreto existe quanto à vida de pessoas com deficiências físicas ou mentais, do velho e do doente nos primeiros nebulosos e muitas vezes enigmáticos milênios da vida do homem sobre a Terra, a não ser supostas situações que estão baseadas em indícios extremamente tênues.

A afirmação anterior de Silva (1987), contudo, quando investigada à luz do materialismo histórico-dialético⁴², ratifica a necessidade de se clarificar a sujeição do indivíduo às condições materiais de sua existência independentemente do estágio social no qual se encontra. Dessa forma, é possível o estabelecimento do fim fatídico de grande percentual das pessoas com deficiência nas sociedades nas quais o vigor físico - para caça, coleta ou defesa - era uma exigência para a sobrevivência da tribo⁴³.

Na existência de fator que poderia pôr fim ou causar grave prejuízo à totalidade do grupo ou tribo (por exemplo, uma pessoa enferma, seja por acometimento de doenças, seja por ferimentos em virtude de caça ou guerra), o mesmo deveria ser abandonado ou sacrificado em benefício da manutenção do coletivo. Apesar da compreensão de que tal fato se constituiria um ato bárbaro para os tempos atuais, é necessário reforçar que devemos compreender o homem

⁴¹ Reforçamos aqui a justificativa exposta durante a introdução da presente tese quando anunciamos a obra “*A Epopeia Ignorada - 1987*”, do pesquisador Otto Marques da Silva, como uma das bibliografias de base. Elaborada há mais de três décadas, a pesquisa ainda conserva o rigor científico e a preocupação com as fontes primárias, alcançando a condição de “clássico” entre as obras cujo foco é a história da pessoa com deficiência. Dessa forma, as investigações de Silva (1987) servirão de referência basal para o desenvolvimento do capítulo ora exposto.

⁴² Método de investigação social que tem por base de análise o modo de produção capitalista, sua economia e sua representação concreta na sociedade burguesa. Um trecho que evidencia a sujeição do homem às condições reais às quais vive é observado por Paulo Netto (2011, p. 33) na obra “*Introdução ao estudo do método de Marx*”, editora Expressão Popular. Ao citar parte de uma carta de Marx a Pavel Annenkov, em 1846, na qual estabelece críticas à obra de Proudhon (*Filosofia da Miséria*), Marx (1846, p. 1) então questiona: “O que é a sociedade, qualquer que seja sua forma? O produto da ação recíproca dos homens. Os homens podem escolher, livremente, esta ou aquela forma social? Nada disso. [...] É supérfluo acrescentar que os homens não são livres para escolher suas forças produtivas – base de toda a sua história -, pois toda força produtiva é uma força adquirida, produto de uma atividade anterior”. Importa dizer que Paulo Netto, em minucioso estudo das fontes marxianas (primárias), faz uso do termo método para explicitar os procedimentos investigativos do pesquisador Marx para assim se chegar ao materialismo histórico.

⁴³ A pré-história sujeitou muitos indivíduos a uma expectativa de vida que não superava os 30 anos de idade; enfermidades hoje encaradas com naturalidade e como de pequena complexidade no campo médico, tais como a pressão alta, o diabetes, a fratura de ossos ou até mesmo uma infecção de garganta, poderiam significar, no caso do período citado, a morte prematura para um indivíduo ou, conforme a capacidade de transmissão da moléstia, a extinção de uma tribo inteira.

na condição de fruto concreto da materialidade de seu tempo ou, como afirma Marx, no prefácio da “*Contribuição à Crítica da Economia Política*” (1963, p. 301):

[...] na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de **consciência social**. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência. (Grifo nosso)

A análise de Marx e Engels (1963) sobre a sociedade e seus determinantes materiais, todavia, não exime de consideração outros determinantes, uma vez que, ainda com base no materialismo histórico-dialético, somos frutos de condições materiais e também espirituais, esferas nas quais se encaixam o pensamento, as concepções de mundo e as ideologias. Dessa forma, não é exclusivamente a condição material que define a posição do indivíduo, mas o sistema de valores de uma época e sua relação dialética com as estruturas, evitando-se, assim, o risco de uma visão materialista antidialética e vulgar⁴⁴.

Reforça-se também que a atitude de abandono ou sacrifício ainda é observada em alguns povos atuais que apresentam semelhanças em seus costumes a povos da antiguidade e do período pré-histórico. Como exemplo, citar-se, conforme Silva (1987), as tribos *Ajores*, *Sálvia* e *Uitoto*, nas regiões de floresta amazônica da Bolívia, Peru e Brasil.

⁴⁴ Sobre tal questão, Engels em carta datada de 1890 assim se expressa sobre aquilo que Paulo Netto (2011), qualificou como “deformação”: “Nem Marx nem eu jamais afirmamos mais que isto. Se alguém o tergiversa, fazendo do fator econômico o único determinante, converte esta tese numa frase vazia, abstrata, absurda.” (MARX e ENGELS, citado por NETTO, 2011, p. 14).

Figura 1- Pintura de mãos de cerca de 30.000 anos atrás, localizada na caverna de Gargas (França). A ausência de falanges dos dedos levanta diferentes hipóteses sobre configurações gestuais, rituais e relevância de pessoas com deficiência para o período



Fonte: BRANDÃO (2011).

Acredita-se que as primeiras iniciativas de cuidar de pessoas com ferimentos ou deformidades advindas de caça, guerra ou doenças sejam atribuídas aos humanos da época mesolítica, entre 12000 e 9000 a.C., quando esses adquiriram maior conformação da ideia de grupo familiar. Para Silva (1987 p. 21), nesse período estava posta a concepção primitiva da medicina e do cuidar fundamentadas absolutamente na empiria uma vez que:

O homem primitivo que se dedicava à arte de aliviar dores, estancar sangue e mesmo curar males, tinha seus conhecimentos de anatomia derivados exclusivamente da observação constante e da contínua e necessária atuação e experimentação. Essas experiências foram sendo acumuladas por alguns homens considerados como especiais, depois chamados de feiticeiros, magos, druidas, pajés, além de seus auxiliares e foram sendo passadas de geração para geração, de grupo para grupo, de milênio para milênio, propagando-se e enriquecendo-se continuamente.

Nesse momento, a preocupação com a pessoa com deficiência se volta inicialmente ao cuidado daquele que se acidentou, buscando o atendimento às necessidades de sua tribo, caçando, pescando ou guerreando, o que implica, possivelmente, a ratificação de que os indivíduos que nasciam acometidos de afecções que prejudicassem sua atividade produtiva na

estrutura social da tribo eram sacrificados logo após seu nascimento, fato observável e já citado anteriormente até mesmo entre tribos indígenas da atualidade⁴⁵.

A postura de eliminação ou abandono da pessoa com deficiência no período primitivo, com o advento do desenvolvimento da agricultura, que proporcionou, conseqüentemente, a menor preocupação com a escassez de alimento, tornou-se menos frequente, pois ficaram propiciadas mais ações de cunho caritativo, uma vez que a transição da condição de nômade para sedentário infringiu menores esforços para a obtenção de alimentos.

A agricultura⁴⁶ associada à criação de animais e ao desenvolvimento do cozimento e outras técnicas de conservação de alimentos permitiu alguma acumulação de recursos, ainda que de forma rudimentar, reduzindo assim a escassez e permitindo maior dispêndio de recursos na recuperação de enfermos e no cuidado de idosos, crianças, guerreiros e caçadores feridos além de pessoas com deficiência.

Dessa forma, atendidas as condições previstas na base material de existência, naquele momento entendida, sobretudo, como alimentação e moradia para proteção diante das intempéries, o homem obtém notória transformação em seu processo civilizatório e, destarte, em seu modo de produção, não se restringindo agora tão somente à coleta rudimentar.

Embora a investigação científica de Marx (1978) não retrate o período primitivo, mas a gênese do modo de produção capitalista durante o século XIX, a análise do processo de transformação observado no período pré-histórico e no da formação humana pode buscar respaldo na amplitude da dialética de Marx, uma vez que, ao observar o atendimento de suas necessidades biológicas, o homem apresenta condições mais adequadas para a reflexão e ampliação cultural, para ver-se e viver na condição de ser socialmente construído, pois, conforme o autor:

[...] para o ouvido não musical a mais bela música não tem sentido *algum*, não é objeto, porque meu objeto só pode ser a confirmação de uma de minhas forças essenciais, isto é, só é para mim na medida em que minha força essencial é para si, como capacidade subjetiva, porque o sentido do objeto para

⁴⁵ Recomenda-se o documentário “*Quebrando o silêncio: infanticídio nas aldeias indígenas*”, da jornalista Sandra Terena. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V5F9HjSnmw>>. Recomenda-se também a audiência pública sobre a temática. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-284sId5m7w>>. Acessos em: 24 de abril de 2018.

⁴⁶ Manacorda (2004), quando investiga o surgimento da educação formal durante a Idade Média, assim como as corporações de ofício cujos desdobramentos de práticas de ensino se tornaram ciências, como a medicina e a arquitetura, parece lamentar a parca importância atribuída à agricultura – Manacorda, que além de professor e escritor também era cultivador de uvas, observa que: “Em geral, as artes “sórdidas” não expressaram, nem sistematizaram e nem tornaram pública a sua ciência. E ademais: seus protagonistas sempre tiveram como cultura os cacos da ideologia das classes dominantes que os aculturavam e só algumas migalhas de instrução formal do ler, escrever e fazer contas. Mas logo teremos de prestar maior atenção também ao surgimento de uma cultura mais orgânica dos produtores”.

mim (somente tem um sentido a ele correspondente) chega justamente até onde chega *meu* sentido; por isso também os *sentidos* do homem social são *distintos* dos do não social. É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se *sentidos* que se confirmam como forças essenciais humanas. (...) Para o homem que morre de fome não existe a forma *humana* da comida, mas apenas seu modo de existência abstrato de comida; esta bem poderia apresentar-se na sua forma mais grosseira, e seria impossível dizer então em que se distingue esta atividade para alimentar-se da atividade animal para alimentar-se. O homem necessitado, carregado de preocupações, não tem senso para o mais belo espetáculo (MARX, 1978, p. 12, *itálicos do autor*).

A citação anterior, extraída da obra “*Manuscritos econômico-filosóficos*”, datada originalmente de 1844 e publicada apenas a partir de 1930, logo, póstuma a Marx, apresenta notoriedade, entre outras questões⁴⁷, por denunciar o processo de alienação a que se submete o trabalhador quando tem os frutos de trabalho transformados em propriedade privada.

Quando a produção e a força de trabalho tornam-se mercadoria, trocadas por salário para o provimento de alimento e sobrevivência, tem-se o início do processo de alienação do homem, pois “A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é nosso [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim, usado” (MARX, 1978, p. 09).

Focando nos sentidos e no subjetivo, Marx (1978) aventa que tais recursos se tornam essencialmente humanos somente quando têm à sua disposição as riquezas culturais socializadas advindas do viver coletivo e que, do contrário, quando transformados em propriedade privada, na condição de força de trabalho a ser vendida para outro, privam o trabalhador de sua capacidade de fruição e conformação omnilateral. Assim, ao ser privado de sua produção, o homem não se torna capaz de contemplar e vivenciar as benesses produzidas pelo seu trabalho, gerando um processo de alienação e, no caso da pessoa com deficiência, cuja convivência historicamente se mostrou restrita assim como a inserção ao trabalho, tal fenômeno de alienação mostra-se ainda mais gritante.

⁴⁷ Conforme o tradutor Jesus Ranieri, doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP e professor de Sociologia da Unesp, “os Manuscritos econômicos-filosóficos ou Manuscritos de Paris apresentam a planta fundamental do pensamento de Marx, a concentração de sua filosofia na crítica da economia política [...] denunciando a radicalidade da alienação e da exploração do homem pela empresa capitalista” *Ibid.* (p. 1). A obra (inacabada) foi desenvolvida quando Marx tinha ainda 26 anos e ainda não se unira a Engels nas produções, permanecendo sem publicação por quase meio século. Nessa, já fica claro o forte tom crítico denunciativo sobre o modo de produção capitalista; todavia, a lupa de Marx também se reverte para questões posteriormente menos exploradas em suas obras, tais como o subjetivo e os sentidos humanos.

Os desdobramentos dos “*Manuscritos econômico-filosóficos*”, por meio de releituras marxistas sobre a formação do indivíduo e da sociedade em uma relação dialética, obtiveram significativa relevância no campo científico, merecendo ser ressaltada a obra “*A sociedade dos indivíduos*” (1939). Escrita pelo sociólogo alemão Norbert Elias, a pesquisa em questão contribui para a compreensão histórica de como a humanidade superou adversidades para sua constituição enquanto indivíduos e sociedade. Norbert Elias também faz considerações sobre a falsa dicotomia indivíduo/sociedade da qual derivam outras dicotomias como material/espiritual e subjetividade/objetividade.

Na busca por uma explicação escatológica com princípio, meio e fim, o estabelecimento de oposição entre indivíduo e sociedade acaba por gerar outros desdobramentos de percepção simplista que colocam em relação antagonista o material/espiritual e a subjetividade/objetividade - acrescenta-se aqui corpo/mente (de tão grande relevância na educação das pessoas com deficiência e na Educação Física), condição dicotômica que não se justifica, uma vez que:

Nenhum dos dois existe sem o outro. Antes de mais nada, na verdade, eles simplesmente existem — o indivíduo na companhia de outros, a sociedade como uma sociedade de indivíduos — de um modo tão desprovido de objetivo quanto as estrelas que, juntas, formam um sistema solar, ou os sistemas solares que formam a Via-Láctea. E essa existência não finalista dos indivíduos em sociedade é o material, o tecido básico em que as pessoas entremeiam as imagens variáveis de seus objetivos (ELIAS, 1994, p. 16).

A partir de 4000 a.C., os progressos anteriormente esposados adquiriram maior força, promovendo assim o desenvolvimento de conformações sociais mais complexas, culminando no surgimento de grandes civilizações na Mesopotâmia, localizada entre os rios Tigre e Eufrates, e no Egito, à beira do rio Nilo, em grande parte, devido à oferta abundante de água local. A ampliação demográfica dos povos, o surgimento de sistemas hierarquizados com escravizados e servos, aliados à empiria investigativa voltada aos fenômenos da natureza, muitos dos quais sem explicação para o período, promoveram, conforme Elias (1994), o desdobramento reflexivo que se alargaria com o surgimento da escrita e, por meio dessa, com o maior desenvolvimento das ciências em um esforço racional para dar conta dos questionamentos acerca do mundo e dos homens.

1.2 - Do misticismo egípcio e hebreu

Entre as diferentes civilizações antigas observadas mediante estudo bibliográfico dos autores que compõem a base metodológica da presente tese, percebe-se um destaque atribuído

ao Egito Antigo por apresentar-se como uma das sociedades com maiores recursos em seu tempo, apresentando grande desenvolvimento na produção de alimentos, na irrigação e na medicina (MANACORDA, 2007). De caráter politeísta, o Egito Antigo reconhecia na pessoa com deficiência representações de forte apelo místico e divino, sendo tal condição, em algumas circunstâncias, até mesmo compreendida como dom ou capacidade mediúnica.

Registros antigos em papiros e esculturas demonstram que a pessoa com deficiência poderia ocupar diferentes postos na hierarquia social egípcia, existindo até mesmo faraós com deficiência, como foi o caso de Tutancâmon (séc. XIV a.C.), que tinha pé com grande supinação, e Anisis (séc. XXV a.C.) que era cego⁴⁸. O período registra também que muitas pessoas com deficiência possuíam funções junto à nobreza egípcia, exercendo, em sua maioria, funções voltadas para serviços manuais, como massagistas e servidores de vinho, ou artísticas, como cantores, músicos e dançarinos, como mostram as figuras a seguir:

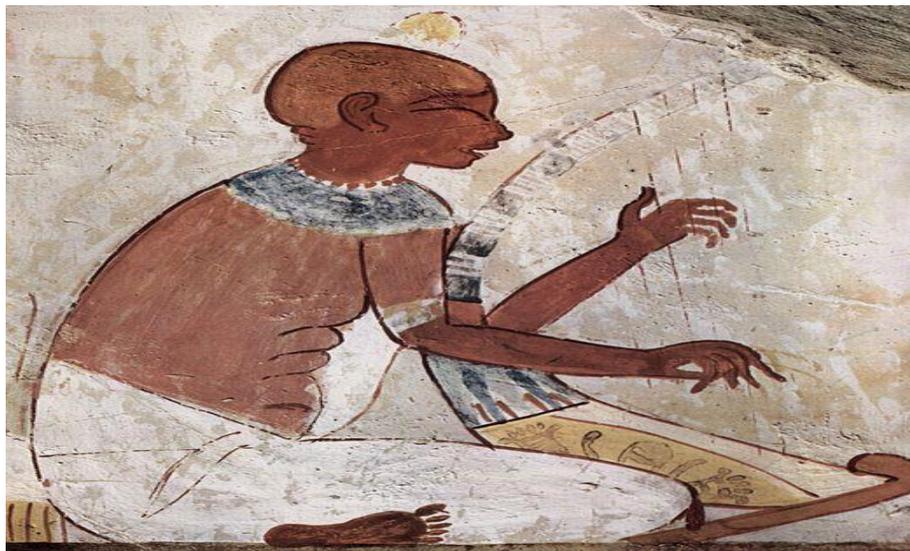
Figura 2 – Estela votiva da XVIII dinastia representando o porteiro de um templo da região de Mênfis. Observe-se na imagem a deficiência no pé direito do homem (pé equino) possivelmente em virtude de poliomielite



Fonte: Museu Ny Carlsberg Glyptotek em Copenhague

⁴⁸ O Egito localiza-se geograficamente na região nordeste da África, apresentando como característica predominante a desértica com baixa umidade relativa de ar, altíssimas temperaturas e forte deflexão da luz do sol nas areias desérticas. Tal condição climática foi determinante para que a atual República Árabe do Egito fosse considerada, por muito tempo, a cidade dos cegos durante o Período Antigo, já que sua condição geográfica, com forte sol e deflexão dos raios solares nas areias desérticas, torna propício o ressecamento dos olhos e o surgimento de infecções oculares que podem culminar em cegueira.

Figura 3 - Mural do túmulo do escriba Nakht Nakht no qual se observa um músico cego tocando uma harpa



Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Literatura_do_Antigo_Egito#/media/File:Maler_der_Grabkammer_des_Nacht_001.jpg. Acesso em 16 de novembro de 2017.

Assim como os egípcios foram responsáveis por rica herança em diferentes campos culturais, os hebreus também devem ter seu registro apreciado por influenciarem distintas concepções, a começar com a ideia do monoteísmo - prática contrária àquela observada na maioria das civilizações da época - e o legado de grande parte da tradição judaico-cristã.

Grande parte da historiografia do povo hebreu pode ser observada por intermédio da bíblia⁴⁹ em diferentes momentos de sua sociedade, em especial durante o período em que Moisés os guiou para Canaã, a terra prometida segundo a visão cristã.

Os registros bíblicos apontam que Moisés apresentava uma deficiência de fala hoje entendida como uma gagueira, sendo auxiliado então pelo seu irmão Arão na condição de porta-voz junto aos faraós. A situação de Moisés, todavia, não se apresenta como condição única de pessoa com deficiência na bíblia, já que se verificam 21 registros bíblicos com referência às pessoas com deficiência conforme a tabela a seguir:

⁴⁹ Faremos uso aqui das escrituras na condição de documento histórico, declinando de qualquer tipo de alusão ou julgamento no viés axiológico do dogma e da religiosidade, mas ratificamos sua condição de expressivo registro histórico, tal como fez Marx (1982, p. 15), compreendendo-o como conhecimento “mágico-religioso”. C.f. MARX, Karl. · **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, Coleção “Os economistas”, 1982.

Quadro 2 - Trechos bíblicos que citam pessoas com deficiência

Condição	Referência bíblica
Cego de nascimento	João 9:1-7
Cego em Betsaida	Marcos 8:22-26
Cego Bartimeu de Jericó	Marcos 10:46 e Lucas 8:35-43
Dois cegos de Jericó	Mateus 20:29-34
Dois cegos de Cafarnaum	Mateus 9:27-31
Cegos na Galileia	Mateus 15:29-31
Cego e mudo	Mateus 12:22
Mudo de Cafarnaum	Mateus 9:32-34
Mudos na Galileia	Mateus 15:29-31
Surdo-mudo na Decápole	Marcos 7:31-37
Surdo-mudo de Cesareia	Marcos 9:16-26 e Lucas 9:37-43
Coxos na Galileia	Mateus 15:29-31
Leprosos de Cafarnaum	Mateus 8:1-4, Marcos 1 :40-45e Lucas 5:12-14
10 leprosos	Lucas 17: 1 3-19
Hidrópico	Lucas 14:1-6
Mulher com espinha curvada	Lucas 13:11-13
Homem de "mão seca"	Mateus 12:9-13; Marcos 3:1-6 e Lucas 6:6-11
Paralítico servo do centurião	Mateus 8:5-13
Paralítico em Betsaida	João 5 :5-9
Paralítico de Cafarnaum	Mateus 9:1-8, Marcos 2:1-12 e Lucas 5:17-26
Outros deficientes na Galileia	Mateus 15:29-31

Fonte: Adaptado de Silva (1987).

Observa-se na tabela anterior a presença, nas narrativas bíblicas, de 1/3 das situações envolvendo pessoas cegas, fato que ocorre, possivelmente, em virtude das condições críticas de umidade e altas temperaturas vistas em diferentes áreas geográficas com passagens bíblicas, áreas essas quase sempre de deserto e calor escaldante. Associadas a isso, tem-se ainda condições médicas e sanitárias, senão quando inexistentes, primitivas, que, apesar dos avanços apresentados para aquele momento, destinavam-se mais aos cuidados da nobreza, cabendo aos pobres da época o recurso ao uso de ervas, da empiria ou do curandeirismo.

A observação da narrativa bíblica permite também o entendimento de que o conceito de pessoa com deficiência nas escrituras advinha, notadamente, de três condições essenciais que o originavam, sendo: um desígnio de uma inteligência superior e divina além da compreensão humana “Nem ele nem seus pais pecaram, mas foi para se manifestarem nele as obras de Deus”, João 9:2; um castigo como punição a pecados “Eis-te curado! Não torna a pecar para que não te suceda algo pior”, João 5:14; ou uma maldição causada por demônios “[...] um espírito imundo se apodera dele e subitamente dá gritos e o lança por terra e o agita com violência, fazendo-o espumar” Lucas 9: 38-39)⁵⁰.

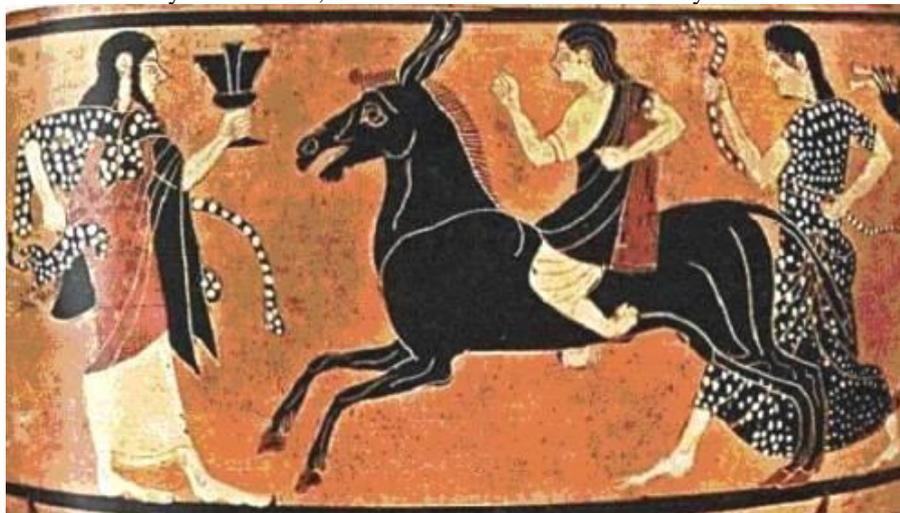
⁵⁰ A ideia da deficiência como condição de desígnio divino, maldição ou castigo não é de exclusividade da tradição judaico-cristã; todavia, apresenta nessa maior exposição, influenciando diretamente as concepções de atendimento e de educação da pessoa com deficiência até mesmo na contemporaneidade, como veremos posteriormente.

1.3 - Antiguidade Clássica: de Hefesto a Cristo

Durante a Antiguidade Clássica, cuja maior expressão remete às civilizações Grega⁵¹ e Romana entre os séculos VIII a.C. e VI d.C., verifica-se significativa atenção voltada às representações de seres com deficiência.

A beleza cultural e estética das civilizações da península balcânica e de algumas ilhas do mar Egeu, consideradas até hoje como exemplos de formosura e compleição física, contrastavam, em alguns momentos, com o panteão mitológico greco-romano onde se observam diferentes personagens, como Hefesto, o deus da metalurgia, que apresentava má formação nas pernas; Plutão, deus romano da riqueza, que era representado como um gigante cego; Tirésias, um adivinho cego castigado por revelar segredos do Olimpo para os mortais; o Rei Édipo⁵², pés inchados; e ciclopes, indivíduos com um único olho; entre outros presentes em diferentes registros, sendo os mais significativos os do poeta Homero⁵³, presentes nas obras *Ilíada* e *Odisseia*.

Figura 4 - Dionísio conduzindo Hefesto ao Olimpo. Obra de Cleofonte, 430-420 a.C. Fica bem nítida a retratação da má formação dos membros inferiores apresentada por Hefesto. Obra adquirida com fundos da Libbey Endowment, Gift of Edward Drummond Libbey. 1982.88



Fonte: Museu de Arte de Toledo, Ohio. Acesso virtual: EDesmond@toledomuseum.org. Em 16 de fevereiro de 2018

⁵¹ Embora não seja intento da presente pesquisa perscrutar os meandros de toda a Antiguidade Grega é importante ratificar a existência do consenso didático onde a maior parte dos historiadores dividem a história da Grécia Antiga em 5 fases, a saber: Pré-homérica, Homérica, Arcaica, Clássica e Helenística. Embora a ênfase maior aqui seja sobre a fase clássica, também será abordada a transição do período Homérico para o Arcaico com a desagregação das unidades gentílicas, a criação das Cidades-Estados e o surgimento da propriedade privada. Serão apresentadas as situações nas quais o conceito “deficiência” e as pessoas com deficiência foram objeto de discurso social e debate.

⁵² Personagem cujo registro mais significativo é atribuído ao escritor grego Sófocles (496 – 406 a.C.).

⁵³ Existem diferentes indícios que sustentam a hipótese de que Homero, maior poeta grego da Antiguidade, foi uma pessoa com deficiência visual.

No plano concreto, a atenção voltada às pessoas com deficiência, quando polarizadas entre as *pólis* gregas de maior expressão no período, Atenas e Esparta, assumiu perspectivas diferentes por refletirem os maiores interesses culturais adotados pelas distintas cidades-estados⁵⁴, como se verifica a seguir.

Atenas, historicamente considerada berço da cultura ocidental e do modelo democrático com o poder advindo do povo⁵⁵, por apresentar uma tradição de maior foco político e na formação erudita, demonstrava maior preocupação diante das pessoas com deficiência (GUHUR 1994; BIANCHETTI, 1995). Sob o foco de leis que assegurassem o provimento e cuidado para a garantia da subsistência, fica destacada a impressão do filósofo Aristóteles acerca da questão:

O Conselho passará agora a examinar o problema dos deficientes. Existe, de fato, uma lei que estabelece que todo ateniense cujos bens não ultrapassem três “minás” e cujo corpo esteja mutilado ao ponto de não lhe permitir qualquer trabalho, seja examinado pelo Conselho e que seja concedido a cada um deles, a expensas do Estado, dois óbulos por dia para sua alimentação. E existe um tesoureiro dos deficientes, designado para tal. (“*Constitution d’Athènes*”, de Aristóteles - fragmentos).

A citação anterior indica uma preocupação social precursora para a elaboração de propostas políticas de assistência durante a Antiguidade Clássica, marcando assim uma condição de pioneirismo na estruturação de leis cujo objetivo seria a atenção às necessidades básicas de subsistência da pessoa com deficiência. Ainda quanto à preocupação com a pessoa com deficiência, a medicina na Antiguidade Clássica teve papel também precursor com Eródicos, mestre de medicina e professor de Hipócrates, que desenvolveu a “ginástica médica” como recurso de recuperação orgânica⁵⁶. O desenvolvimento de próteses e a relevância atribuída ao movimento físico das crianças é claramente exposto por Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), pois “Todos os movimentos aos quais as crianças podem se sujeitar em idade tenra são

⁵⁴ Conforme Lopes (2011, p. 72), embora “Estado” seja um conceito medieval, é o único termo português que engloba as instituições políticas e a forma de governo; é o que está implicado em *politeia* [...]”.

⁵⁵ É necessário frisar que o “povo” na democracia ateniense era uma seleta parcela da população composta por homens, detentores de terras e livres. Atualmente, o modelo democrático é vivenciado por diferentes países no globo, com o símbolo de maior representação advindo do poder de voto; todavia, apesar do direito citado, em diferentes situações se questiona se a vontade da maioria é de fato respeitada e se, de fato, o poder emana do povo ou de uma minoria que, semelhante ao período clássico, ainda detém a terra, os meios de produção, enfim, o poder.

⁵⁶ Do desdobramento das práticas de Ginástica médica teremos, posteriormente, o surgimento de especializações da Medicina moderna, da Fisioterapia e da Educação Física com fins de prevenção, recuperação, higienismo e até mesmo eugenia, como veremos durante a década de 1930, em nossa Constituição Federal, art. 138, que imputa à União, estados e municípios a responsabilidade por uma educação eugênica.

muito úteis. Mas, a fim de preservar seus frágeis membros de defeitos, tem usado aparelhos mecânicos que fortificam seus membros” (ARISTÓTELES, 2006, p. 46)⁵⁷.

No campo de tradição militar, tanto gregos quanto romanos apresentavam grande número de pessoas com deficiência em virtude de mutilações advindas de ferimentos em batalhas. Silva (1987) identificou, durante investigação sobre a Antiguidade Clássica, três condições de deficiência com maior incidência: mutilados por guerra, prisioneiros ou criminosos castigados com mutilações de membros e civis vítimas de doenças congênitas e acidentes de trabalho. Para a época, o autor ainda registra a existência de cerca de 20.000 cidadãos gregos com deficiência que viviam a expensas do governo grego⁵⁸.

A preocupação com questões militares teve maior apelo na cidade-estado Esparta, que apresentava maior tradição bélica se comparada a Atenas. A necessidade de uma constituição social forte e preparada para a guerra era tão premente que o cidadão espartano era considerado, antes de tudo, uma propriedade do Estado. Os registros mais claros da preocupação na formação de espartanos fortes e do destino fatídico atribuído àqueles cuja compleição física em seus aspectos sensoriais, motores e/ou intelectuais não se adequassem aos ideais gregos demonstram singular apresentação na obra de Plutarco de Queroneia (*Vidas Paralelas* – Tomo I – XVI, p. 1), na qual relata o filósofo:

Entrementes, depois que a criança nascia, o pai não mais era dono dela para educá-la à vontade, mas a levava para certo lugar a ele deputado que se chamava Lesche, onde os mais antigos de sua linhagem residiam. Visitavam eles a criança e, se a achavam bela, bem formada de membros e robusta, ordenavam fosse educada, destinando-lhe nove mil partes das heranças para sua educação; mas, se lhes parecia feia, disforme ou franzina, mandavam atirá-la num precipício a que vulgarmente se dava o nome de Apothetes, isto é, depositórios, pois tinham a opinião de que não era expediente, nem para a criança, nem para a coisa pública, que ela vivesse, visto como desde o nascimento não se mostrava bem constituída para ser forte, sã e rija durante toda a vida. E, por esse motivo, as próprias mulheres que as governavam não as levavam com água simples, como se faz por toda parte, mas com uma mistura de água e vinho, e por esse meio experimentavam se a compleição e a têmpera de seus corpos era boa ou má; porque dizem eles que as crianças sujeitas à epilepsia, ou então catarrosas e doentias, não podem resistir nem tolerar esse banho de vinho, mas definham e caem em langor; e, ao contrário, as que têm saúde se tornam mais rijas e mais fortes. [...] logo que estes chegavam à idade de sete anos, ele os tomava e os distribuía por grupos, para

⁵⁷ Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=144. Acesso em maio de 2018.

⁵⁸ Importante registro sobre os militares que se feriam tornando-se pessoas com deficiência nas guerras pode ser observado na obra “*Anábase*” escrita pelo militar e historiador Xenofonte em 401 a.C., relatando um conflito de gregos com os Persas. Sobre os feridos, fica registrado, conforme Silva (1987, p. 78), que: “Esses homens eram sempre colocados e protegidos na retaguarda e ocasionalmente participavam das escaramuças com as tribos de montanhese, pelo menos com seus gritos furiosos e com o barulho infernal que podiam fazer batendo espadas e lanças contra seus próprios escudos”.

serem educados juntos e se habituarem a brincar, aprender e estudar uns com os outros; depois, escolhia em cada grupo aquele com aparência de ser o mais avisado e o mais corajoso no combate, ao qual dava a superintendência de todo o grupo. [...] Mas, além disso, os velhos assistiam frequentemente aos seus brinquedos coletivos e a maior parte do tempo lhes proporcionavam ocasiões para lutas e querelas uns com os outros, para melhor conhecerem e descobrirem qual era o natural de cada um e se mostravam sinais de um dia deverem ser ou cobardes ou audazes. Quanto às letras, aprendiam somente o necessário e, em suma, todo o aprendizado consistia em bem obedecer, suportar o trabalho e obter a vitória em combate. Por essa razão, à medida que avançavam em idade, aumentavam-lhes também os exercícios corporais [...].

Embora possa parecer chocante e bárbara para a sociedade contemporânea a citação anterior, necessário é compreendermos a situação em sua temporalidade particular para não cairmos nas armadilhas de importação de conceitos e critérios de análise sem uma contextualização significativa, como nos adverte Bourdieu (2013). Para Holanda (2008), importante é pensarmos que, independentemente das significativas melhoras no trato e amparo à pessoa com deficiência, esse ainda é um público que permanece historicamente marginalizado e, se não sacrificado, por muitas vezes exilado de seus direitos fundamentais – destaque a educação.

Dessa forma, a retratação de Plutarco (1953), deixa claro que o foco educacional dos espartanos era de caráter eminentemente militar. Neste sentido, a exigência da preservação de bebês de constituição hígida era prevista já em seu nascimento, quando o mesmo deveria ser apresentado a um grupo de sábios anciãos e, se não comprovadas a boa saúde e a conformação estética da criança, a mesma tinha o trágico destino de ser arremessada do monte Taigeto. A exigência de boa saúde, conforme já frisada por Plutarco, embora entendida como uma necessidade restrita à condição material espartana, sujeitou dezenas de milhares de crianças à morte logo após o nascimento. Aqueles considerados aptos, sobretudo a partir dos sete anos, recebiam uma árdua formação militar, devendo ser entregues ao ensino e treinamento providos pelo Estado (NUNES, 2009).

1.3.1 – Roma e a pessoa com deficiência

A decadência da civilização grega marca a ascendência do poderio de Roma⁵⁹, cabendo-lhe o encerramento do período clássico e a consagração do último grande império da

⁵⁹ Marinho (1980, p.59-60), conceitua a história de Roma em três períodos conforme segue: I- organização monárquica do Estado, com, pelo menos, sete reis; indo da fundação da cidade (753 a.C.) até o ano 510 a. C.; II- vigência republicana, do ano 510 a.C. ao ano 30.a.C., quando o Estado era governado pelos Cônsules que se apoiavam no Senado e quando se iniciam as grandes conquistas; III- constituição do Império, do ano 30 a.C. a 476 d.C., quando Roma domina todo o mundo conhecido da Antiguidade, até verificar-se a sua decadência. Abordaremos mais o segundo e terceiro períodos por mostrarem maiores preocupações com o conceito

Antiguidade, cujos domínios, que se estendiam pela orla do Mediterrâneo, conferiram-lhe a alcunha de *la città eterna* (a cidade eterna). Destacada pelo seu desenvolvimento na arquitetura, na saúde e, sobretudo, pelo avançado sistema legislativo e portentoso exército responsável pela conquista e escravização de grande parte do velho mundo, a nação romana também apresentou clara estruturação social, dividida entre patrícios (aristocracia) e plebeus (massa de marginalizados).

Em seu escopo político, Roma observou também destacada preocupação com questões referentes às pessoas com deficiência. Assim como a realidade apresentada pelas principais cidades gregas, Atenas e Esparta, Roma também possuía leis que restringiam o direito de viver dos indivíduos que nascessem com constituição que não se adequassem ao padrão de normalidade da época, ou seja, que apresentassem deformações de membros e/ou faciais, recebendo a denominação no período de “monstruosidades”.

Embora o termo “monstruosidade” utilizado na época possa chocar no contexto contemporâneo atual, conforme já registrado anteriormente, as denominações voltadas para as pessoas com deficiência historicamente apresentaram grande carga semântica pejorativa e ofensiva, apresentando avanços somente com a transformação da formação educacional e humanística com propostas de discussão sobre o conceito “deficiência” e seus derivativos a partir do século XIX. Antes disso, lamentavelmente, a deficiência teve sua denominação ratificada mais sobre o bojo da maldição, do pecado e do misticismo do que pela ciência de base humanística e pedagógica. Prova disso também é apresentada pelo pesquisador Apolônio Abadio do Carmo (1989)⁶⁰, que acusa a prática da amputação para punir criminosos e escravizados, realizada na Antiguidade e até mesmo atualmente em alguns países como a Turquia e Arábia Saudita, como símbolo de má conduta de alguém que foi pego roubando ou fugindo após o feito.

A necessidade social atribuída ao *Partus Prodigiosi* ou o “bom nascimento” do cidadão romano era tão forte no período investigado que se observa seu registro nas XII tábuas do direito romano. Na lei da IV tábua, fica sancionado, além do pátrio poder do homem sobre esposa e filhos, o dever de, no caso de constatação de deformidade na criança, o seu sacrifício, como segue: “Tábua IV - Sobre o Direito do Pai e Direito do Casamento Lei III - O pai imediatamente

“deficiência” tanto no âmbito político como assistencialista assim como maior evidência com relação à educação pelas práticas da cultura corporal uma vez que a partir de 512 d.C. os jogos públicos de Roma são abolidos e com o aumento da disseminação do cristianismo o status atribuído à formação humana por intermédio do corpo torna-se secundarizado com a priorização do cuidado da alma, considerada imortal.

⁶⁰ Na tese de doutorado “Deficiência Física: A Sociedade Brasileira Cria, “Recupera” e Discrimina” – UNICAMP, 1989.

matará o filho monstruoso e contrário à forma do gênero humano, que lhe tenha nascido há pouco” (Grifo nosso).

Silva (1987, p. 92), reforçando a preocupação do embasamento legal romano até aqui exposto, também observa respaldo do sacrifício de crianças nascidas com deficiência em reflexões da obra de Sêneca, denominada “*Sobre a Ira. Sobre a tranquilidade da alma: Diálogos*”, na qual são assim apresentadas as justificativas da necessidade da eliminação dos nascituros com deficiência:

Não se sente ira contra um membro gangrenado que se manda amputar; não o cortamos por ressentimento, pois, trata-se de um rigor salutar. Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos, **afogamo-los; não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis.** (Grifo nosso)

O assentimento observado nas palavras de Sêneca não se apresenta como uma exclusividade de entendimento sobre a eliminação de bebês que nascessem apresentando alguma deficiência, mas um posicionamento perceptível em diferentes intelectuais de distintos períodos históricos. Exemplo clássico de tal assertiva ganha maior notoriedade entre aqueles que mais se fizeram notáveis na filosofia clássica, ou seja, Sócrates, Platão e Aristóteles, que, embora sejam filósofos de origem grega, marcam claramente a educação e política de Roma, demonstrando a forte penetração e a troca cultural advinda das conquistas romanas e localização geográfica. Platão (428 a 348 a.C.), em sua obra “*A República*”⁶¹ (p. 137 a 139), no trecho em que retrata o diálogo de Sócrates com Glauco, destaca a questão, assim como a importância da ginástica e da música na formação do bom cidadão, como se segue:

Sócrates — [...] Em minha opinião, pois, a verdadeira prudência é própria do homem virtuoso e não do mau. Glauco — Sou do teu parecer. Sócrates — Por consequência, estabelecerás em nossa cidade médicos e juízes tais como os descrevemos, para tratarem os cidadãos que são bem constituídos de corpo e alma; **quanto aos outros, deixaremos morrer os que têm o corpo enfermo; os que têm a alma perversa por natureza e incorrigível serão condenados à morte.** Glauco — E o que de melhor há a fazer com tais pessoas

⁶¹ A obra “*A República*” é composta por dez livros, apresentando diálogos tendo Sócrates como figura principal. Nela, conforme Marinho (1980, p. 50), Platão “[...] apresenta a concepção de um Estado Utópico, baseado em princípios que hoje classificaríamos como socialistas”. Marinho não expande seu diálogo sobre o entendimento de princípios socialistas; todavia, acreditamos que esteja fazendo referência ao conceito da proposição de um bem viver comum a todos aqueles cujo direito lhe assegurassem “cidadania”, algo que excluiria, como já fora dito, escravizados, mulheres e despossuídos. Dessa forma, julgamos que o sistema promulgado na República com castas e divisão de classes entre governantes e governados propõe algo mais semelhante e concernente ao *Bel-fare-state* e não ao socialismo.

para o bem da cidade. Sócrates — E também evidente que os nossos jovens se precaverão de ter necessidade de juízes se cultivarem essa música simples que, dizíamos nós, engendra a temperança. Glauco — Não há dúvida. Sócrates — E, se seguir as mesmas regras da ginástica, o músico que a pratica conseguirá dispensar o médico, exceto nos casos de urgência? Glauco — Creio que sim. Sócrates — **Nos exercícios e trabalhos, propor-se-á estimular a parte generosa da sua alma, de preferência a aumentar a sua força, e, como os outros atletas, não regulará a sua alimentação e os seus esforços com vista ao vigor corporal.** Glauco — Muito bem. Sócrates — Acreditarias, meu caro Glauco, que os que fundamentaram a educação na música e na ginástica fizeram-no para formar o corpo por meio de uma e a alma por meio de outra? Glauco — Por que me fazes essa pergunta? Sócrates — E que me parece que tanto uma como a outra foram criadas principalmente para a alma. Glauco — Como assim? Sócrates — Já notaste, certamente, qual é a disposição de espírito dos que se entregam à ginástica durante toda a vida e não se interessam pela música? Ou dos que fazem o contrário? (Grifo nosso)

Platão (2001) fundamenta a tessitura da obra “*A República*” tendo como ideia norteadora a construção do Rei Filósofo para governar a *Pólis*. Para tanto, fazendo uso da *maiêutica*⁶² de Sócrates, expõe uma concepção eugênica de sociedade, na qual o belo e o bem, por meio das salutares contribuições da Ginástica e da Música, coincidem formando uma composição unitária - ideia muito comum para as sociedades grega e romana.

O pensamento platônico vincula-se fortemente a uma ideia de aperfeiçoamento e melhoramento do homem, também por meio da existência de castas ou classes com funções sociais diferentes, como o Filósofo, o Guerreiro e o Artesão ou Agricultor. Nessa perspectiva platônica, a exigência para o cumprimento dos deveres atribuídos a cada estratificação social, em uma proposta ideal de República, exigiria uma condição orgânica hígida ou em suas próprias palavras: “[...] estabelecerás em nossa república uma medicina e uma jurisprudência, como acabamos de dizer, que se limitem ao cuidado dos que receberam da natureza corpo são e alma formosa” (Id., p. 137).

Tal posicionamento⁶³ platônico reverbera ainda nas ideias do discípulo Aristóteles, em sua obra “*Política*”, que demonstra sua afinidade⁶⁴ com as concepções de seu mestre Platão

⁶² A maiêutica, nome do método de ensino desenvolvido por Sócrates, objetiva a busca da inteligência do homem para se alcançar os valores supremos da vida, como destaca Jaeger (2001). Por meio de uma hipótese tomada por base naquilo que o interlocutor acredita como verdade, se estabelece uma dialética cuja finalidade é se chegar ao âmago que define ou refuta a ideia primária. Neste processo, “[...] o grande virtuoso do interrogatório (se) converte em arte” (JAEGER, 2001, p. 563).

⁶³ Outro autor que merece ser registrado é Décimo Júnio Juvenal, poeta romano famoso por suas “*Sátiras*”, que também apresenta a ideia de otimização da condição do corpo para, assim, a existência de uma mente capaz. Na sátira X (Os Vates), Juvenal lega seu verso máximo que influenciou historicamente a constituição de uma educação por meio da cultura corporal: “Suplica mente sã em corpo são. Alma forte que, fria, a morte encare”.

⁶⁴ Tal afinidade não significa uma sinergia absoluta, pois, embora Aristóteles fosse o aluno de maior destaque de Platão em sua academia, existem divergências fulcrais entre suas filosofias em relação a obtenção do verdadeiro conhecimento, pois, enquanto Platão defendia que o verdadeiro conhecimento era proveniente da razão, Aristóteles pensava que, ao contrário, o verdadeiro conhecimento era fruto da experimentação. De qualquer

com relação à ideia da busca de um refinamento para a existência do adequado equilíbrio demográfico e qualitativo. Aristóteles era filho de Nicômaco, médico pessoal do rei Aminas II, e durante sua adolescência foi o mais destacado aluno de Platão obtendo destaque posterior também por ser o mestre encarregado pela formação de Alexandre - O Grande (JAEGER, 2001).

Ao defender em sua obra uma educação composta por três distintas etapas - a vida física, o instinto e a razão -, Aristóteles expõe de forma clara a necessidade de uma formação de cidadãos saudáveis, sendo, de acordo com Marinho (1980, p. 51), “precursor da eugenia”, defendendo até mesmo a regulação dos casamentos conforme as condições físicas dos pais.

Tendo por base uma noção de condição fatídica e determinante da natureza que formaria uma parcela dos homens para governar e outros para serem governados, Aristóteles justifica, semelhante ao pensamento platônico, que:

Pertence também ao desígnio da natureza que comande quem pode, por sua inteligência, tudo prover e, pelo contrário, que obedeça quem não possa contribuir para a prosperidade comum a não ser pelo trabalho de seu corpo. Esta partilha é salutar para o senhor e para o escravo (ARISTÓTELES, 2006, p. 10).

Diante do exposto, é possível depreender das afirmações de Aristóteles a exigência conceitual e concreta de uma condição estável que inviabilizaria uma transformação social com a situação permanente de senhor e escravo, com ambos contribuindo, em seus “lócus situacionais cabidos”, com atribuições específicas. Dessa forma, é possível entender que a pessoa com deficiência, ao nascer, já possuía, de imediato, a condição de improdutivo, logo, desnecessário, sendo um fardo a ser removido para não exaurir o Estado, pois não era de uma natureza adequada, uma vez que “[...] a natureza de cada coisa é precisamente seu fim. Assim, quando um ser é perfeito, de qualquer espécie que ele seja - homem, cavalo, família -, dizemos que ele está na natureza” (ARISTÓTELES, 2006, p. 11).

À sociedade romana também é creditado, já em seu período de decadência, o surgimento da cultura do cristianismo como doutrina que iria alterar radicalmente a história da humanidade.

Conforme esclarece Cambi (1999, p. 121):

O advento do cristianismo operou uma profunda revolução cultural no mundo antigo, talvez a mais profunda que o mundo ocidental tenha conhecido na sua

forma, dos profícuos diálogos entre professor e estudante, em muito se embasou e enriqueceu as civilizações que se sucederam com salutares contribuições nos campos da filosofia, da política, da aritmética, da história e das humanidades como um todo.

história. Uma revolução da mentalidade, antes mesmo que da cultura e das instituições sociais e, depois, políticas também” (vindo a) modelar toda a visão da sociedade e também os comportamentos coletivos [...].

O cristianismo encontrou em Roma, inicialmente, forte resistência ao não reconhecer no imperador romano o caráter de divino, transferindo-o para um rei não descendente da nobreza (Jesus Cristo). Outro fator de revolta entre a nobreza romana foi o fato de a nova doutrina religiosa considerar bem-vindo todo homem, mesmo aqueles não nobres e de impérios alheios a Roma.

A situação tornou-se tão desconfortável que, durante os três primeiros séculos de seu surgimento, os cristãos foram perseguidos em Roma com duras penas que culminavam, muitas vezes, em mutilações e/ou esvaziamentos dos olhos, como registra Silva (1987, p. 112), ao citar trecho do bispo Eusébio de Cesaréa:

Ordenou-se que a partir de então vazassem nossos olhos e aleijassem uma de nossas pernas. Esta foi a humanidade e esse lhes pareceu um gênero brando de suplício contra nós. Dessa forma, por causa dessa brandura dos homens ímpios, de maneira alguma seria possível contarmos o número daqueles aos quais foi primeiramente extraído o olho direito e depois cauterizado com um ferro, ou daqueles aos quais foi estropiada (a musculatura) a barriga da perna esquerda com um ferro em brasa, sendo imediatamente após condenados às minas existentes na província, não tanto para trabalharem, mas para serem atormentados ("História Eclesiástica", de Eusébio de Cesaréa, *apud* SILVA 1987, p. 112).

Esse relato apresenta o comportamento repreensivo apresentado por diferentes imperadores romanos⁶⁵ e que trouxeram, como resultado, o surgimento de grande parcela de pessoas com deficiências adquiridas em virtude da intolerância em relação ao cristianismo que, apesar das represálias, ganhava terreno e adeptos, produzindo, todavia, como condição colateral, o surgimento de um exército de amputados e cegos.

Sob a noção de justiça e caridade do cristianismo, o conceito “deficiência”, assim como sua tratativa, sofreu alterações com a restrição àquilo que o imperador Constantino⁶⁶ I, em 315,

⁶⁵ A guisa de exemplo, Silva (1987) cita, entre outros, como grande perseguidor dos cristãos, o imperador Galério, que governou entre 293 e 311 d.C. posteriormente sendo o primeiro imperador romano a permitir a saída da condição de clandestinidade do cristianismo, proibindo a perseguição de seus adeptos. Ao que tudo indica, Galério desenvolveu inúmeras úlceras nas pernas provenientes de algo que atualmente seria diagnosticado como diabetes. Na época o imperador era um cruel perseguidor dos cristãos e, ao adoecer, procurou inúmeros médicos para tentar se recuperar, não obtendo sucesso; irado, mandou executar muitos dos médicos e um dos que o atendeu era um médico cristão que atribuiu o problema vivido pelo imperador a um castigo divino como resposta às suas atrocidades. Após ouvir a afirmação do médico, Galério baixou decreto proibindo a perseguição e tortura aos cristãos, vindo a falecer curto período depois.

⁶⁶ Constantino I foi o primeiro imperador romano a converter-se ao cristianismo, durante o séc. III d.C., sancionando o Édito de Milão (313), que determinava a liberdade de culto aos cristãos. Conforme relatos do

denominava de ‘parricídio’, ou seja, o extermínio de filhos que nascessem com deficiência. O surgimento de hospitais e asilos, conforme Silva (1987), também adquiriu estímulo sob a égide dos ideais cristãos, contribuindo para a evolução do tratamento humanístico destinado aos enfermos e pessoas com deficiência. Entretanto, o que até o momento se mostrara como notória transformação civilizatória para com o cuidar e o educar do “anormal” – algo que, sob licença poética, faria Hefesto agradecer a Cristo, na lógica da contradição – passou posteriormente, mediante atitudes fanáticas cujo maior destaque foi a “Inquisição”, a condenar, mutilar, punir e, com isso, exterminar e gerar “Hefestos”⁶⁷ como será visto posteriormente.

1.4 – A Idade Média e as pessoas com deficiência

A Idade Média, período didaticamente compreendido entre os séculos V e XV d. C., traz consigo a ampliação e consolidação do cristianismo⁶⁸ na condição de principal responsável pelas mudanças conceituais no que tange ao cuidado, atendimento e formação humanística da pessoa com deficiência.

As pessoas com deficiência agora eram consideradas detentoras de uma alma, algo sagrado por ser proveniente de obra divina, e, dessa forma, o costume de sacrifício de crianças nascidas com deficiência passou a ser encarado como um grave sacrilégio, algo contrário às leis de Deus, uma vez que àquelas agora era atribuído o *status* de cristão, mesmo que na condição de “cristão incômodo”⁶⁹.

Pessotti (1984), investigando a evolução do conceito e do preconceito acerca da pessoa com deficiência intelectual, identifica transformações na tratativa por meio da conversão do ocidente ao cristianismo com a promulgação de direitos, até o momento inexistentes, ultrapassando até mesmo o limite do conceito de deficiência para patamares mais amplos, como o reconhecimento da mulher como ser humano. Para o autor:

Bispo Eusébio de Cesaréia, que desenvolveu biografia sobre o imperador, tal fato ocorreu em virtude uma “parusia”, uma espécie de iluminação, quando esse estava indo em direção a uma batalha. De fato, o que a história observa é que o crescimento do cristianismo estava tomando proporções muito grandes, o que inviabilizaria a continuação da perseguição e punição aos primeiros cristãos (conhecidos como catecúmenos) com a possibilidade de eclosão de grandes revoltas da plebe, e, diante da situação, o imperador vislumbrou uma ótima possibilidade de ampliação de seu domínio e prestígio políticos, professando assim sua “fé” cristã.

⁶⁷ Acredita-se que grande parte de pessoas mutiladas ou com má-formação nos membros inferiores desenvolviam, entre outras atividades manuais, ofícios de ferraria e ourivesaria.

⁶⁸ Utilizaremos do termo cristianismo para identificar a doutrina que compreende Jesus Cristo como o salvador enviado por Deus. Dessa forma, esclarece-se que não haverá foco em outros desdobramentos e classificações do cristianismo em igrejas ortodoxas ou heréticas. Com relação o predomínio das iniciativas cristãs no atendimento das pessoas com deficiência, frisamos, assim como Jannuzzi (2006); Pessotti (1984); Figueira (2009), entre outros, que tal condição mostrou-se factual no Brasil até meados do século XIX.

⁶⁹ Expressão cunhada por Pessotti (1984), referindo-se, originalmente, às pessoas com deficiência intelectual, mas que pode ter sua usabilidade ampliada para todos aqueles que no período abordado destoassem daquilo culturalmente concebido como “normal”.

De um modo geral, até a difusão do cristianismo na Europa, a sorte dos deficientes mentais e de outras pessoas excepcionais é praticamente a mesma, nas regiões europeias, o que não é surpreendente uma vez que até a mulher normal só adquire status de pessoa, no plano civil, e alma, no plano teológico, após a difusão europeia da ética cristã (PESSOTI, 1984, p. 7).

Silva (1987) parece corroborar com a contribuição intelectual apresentada por Pessotti e acrescenta considerações sobre o potencial revolucionário do cristianismo iniciado em Roma e posteriormente disseminado por toda a Europa. Para o autor, por se atentar para uma maioria composta por escravos, doentes e marginalizados sociais de todas as formas, incluídas aí as pessoas com deficiência, o cristianismo ganhou força e popularidade sustentando que:

O conteúdo da doutrina cristã que era toda voltada para a caridade, ou seja, para o amor ao próximo, para o perdão das ofensas, para a valorização e compreensão do significado da pobreza, da simplicidade de vida e da humildade, conteúdo esse pregado por Jesus Cristo e divulgado com nuances cada vez mais convincentes, conquistou a grande horda dos desfavorecidos em primeiro lugar (SILVA, 1987, p. 110).

Dessa forma, cativados pela possibilidade de cura mística ou pela possibilidade de um reino imaterial que não distinguia condição social, mas apenas exigia a fé no Messias e cuja condição para ingresso restringia-se à pregação do amor ao próximo, o cristianismo foi um dos responsáveis por grandes mudanças, influenciando surgimento, ascensão e queda de diferentes poderes sociais, como Estados, campanhas militares e até mesmo modos de produção.

Uma das ações assistencialistas advindas do cristianismo e observada, sobretudo a partir do século V, foi o crescente número de hospitais mantidos pela Igreja, tendo como foco os marginalizados e, entre esses, as pessoas com deficiência. Para Silva (1987, p. 121), “Praticamente durante a Idade Média inteira, somando aos esforços dos bispos, já engajados por determinações conciliares, os mosteiros constituíram-se numa nova força impulsionadora da assistência social como pura expressão da caridade”.

O atendimento caritativo atribuído às pessoas com deficiência, no entanto, não significava uma condição equânime em direitos com a pessoa “normal”, cabendo ao indivíduo em tais condições apenas o internato, que sacramentava um isolamento social e um ocultamento daquele ser dotado de alma cuja presença causava embaraço e desconforto aos demais membros da sociedade.

A existência do germen caritativo por meio de hospitais era de número pouco expressivo quando considerada a demanda social existente no período comumente conhecido como “Idade

das Trevas”⁷⁰. A precariedade sanitária e o parco atendimento médico, associado a um poderio social polarizado entre a nobreza composta por reis, senhores feudais e familiares de um lado e do outro a Igreja, sujeitavam a maioria da população a um processo de submissão ideológica e dogmática sem opções de revelia. Assim, à maioria da população restava a condição de se curvar aos desígnios do cristianismo que oferecia uma recompensa imaterial àquele que fosse dócil e temente às leis sagradas, incluindo aí a obediência ao seu rei e/ou suserano, depositando nele a confiança de protetor e representante dos ideais cristãos.

Além do forte domínio imposto mediante a promessa da salvação ou risco de danação eterna no caso de desobediência, no campo da informação a Igreja também detinha um de seus maiores trunfos: em um cenário no qual as missas eram realizadas em latim e com maioria quase absoluta da população analfabeta, competia àquela a capacidade do esclarecimento e da transmissão de saberes, dentro do estrito e necessário e em observância aos preceitos de conveniência da elite cristã.

Com o controle sobre o conhecimento veiculado à sociedade, a doutrina cristã se encarregou de estabelecer uma cultura escatológica que estabelecia um final próximo e terrível aos impuros, aos gananciosos, aos materialistas e acumuladores e àqueles que se rendiam aos prazeres e luxúrias advindos do corpo. Dessa forma, tal período atribuiu aos sentidos, às experiências sensoriais e ao corpo um caráter pecador e proibitório, sendo o corpo⁷¹ apenas um sustentáculo temporário à divina alma dos homens, conforme observa Marinho (1984).

Tal domínio sobre a cultura durante a Idade Média conferia à Igreja a única possibilidade de ascensão para parcela da sociedade de origem camponesa que procurava, nos mosteiros da época, assumindo funções religiosas, a possibilidade de adquirir conhecimento ou, ao menos, salvar-se da fome e da dura rotina dos feudos.

A condição de detentora dos recursos mais modernos em termos de cultura para a época, porém, parece não ser uma constatação absoluta no campo historiográfico para o período. Manacorda (2004), tendo como foco o processo de educação na alta Idade Média, identifica, a partir do século VI, a Igreja como única autoridade política do ocidente e que, apesar de seu poderio, apresentava problemas de ordem formativa na classe clerical. Conforme o autor:

⁷⁰ O historiador Jacques Le Goff (2015) critica tal terminologia, uma vez que credita à Idade Média um momento de total alienação; todavia, segundo o autor, é possível serem observados grandes avanços em tal época. Ainda de acordo com o autor, o termo Idade das Trevas teve seu cunho mais vinculado a uma necessidade enfática que destacasse o Renascimento observado na sequência.

⁷¹ Falamos aqui de um corpo sadio, o que nos leva a indagar também sobre um corpo que se mostrava com deficiência, uma condição de ojeriza e indignação ainda maior como discorreremos posteriormente.

Também entre os homens de igreja verifica-se um processo de empobrecimento cultural. Enquanto o concílio de Cartago (400 d.C.) se preocupava em proibir aos bispos a leitura dos textos clássicos, o concílio de Roma (465 d.C.) enfrenta um problema mais elementar: não é mais a disputa sobre a *paideia* de Aquiles ou a *paideia* de Cristo, mas simplesmente o problema da total ignorância dos eclesiásticos. Os analfabetos, sentenciou aquele concílio, não se atrevam a aspirar às ordens sagradas (o que quer dizer que o ousavam) (MANACORDA, 2004, p. 112).

Classificada como período de avanço ou de retrocesso àqueles que investigam a Idade Média, parece não haver consenso sobre seu status, existindo considerações paradoxais: ora como período letárgico de transformações culturais, com forte opressão religiosa que proibia leitura dos clássicos da antiguidade e que condenava o corpo (MANACORDA, 2004), ora como período precursor da renascença com contribuições no campo da arte, da filosofia e da ciência (CAMBI, 1999).

Para Le Goff (2015), a Idade Média assim como qualquer período investigado deve ser analisada à luz de seu tempo; portanto, conforme o referido autor, “O trabalho de periodização obriga o historiador a levar em conta o pensamento dominante, num espaço tão amplo quanto possível, dos homens e mulheres que viveram na época considerada” (p. 79). Nesse sentido, têm-se no período observado situações paradoxais que ratificam a não linearidade evolutiva em um constructo histórico e que caracterizam o período observado como um período histórico de dinâmica singular, dotado, portanto, de avanços e retrocessos na conformação social estabelecida e vivida pelos homens de seu tempo.

Se, por um lado, durante a Idade Média, constatam-se o advento do arado e da rotação trienal de culturas para a recuperação da terra, o desenvolvimento de moinhos, o aumento da produção e estocagem de alimentos, o surgimento de universidades, da escolástica e do atendimento hospitalar para enfermos e do “asilo” às pessoas com deficiência, conforme bem observam Pessotti (1984), Manacorda (2004) e Le Goff (2015); por outro lado, observa-se também, sobretudo a partir do século XII com a consolidação do poderio da Igreja Cristã, uma aguda censura àqueles que, de alguma forma, se mostravam em discordância com a ordem prevalente.

Grande exemplo do período da forte repressão religiosa observado durante a Inquisição na Idade Média é retratado nos livros “*Directorium Inquisitorium*”, de Nicolás Aymerich (1376), e “*Malleus Maleficarum*”, de Heinrich Kramer e James Sprenger (1486).

A obra “*Directorium Inquisitorium*” sintetizava as diretrizes regulamentares que orientavam os inquisidores a atos bárbaros para a identificação de bruxas e bruxos. Conforme Pessotti (1984), o “*Directorium de Aymerich*”, obra utilizada até o século XVII, pregava, entre

suas condutas bárbaras para o “combate” à bruxaria, a tortura, a queima do suspeito na fogueira e até mesmo o confisco de seus bens materiais, assim como o de seus familiares.

Com conteúdo e ritos semelhantes ao “*Directorium*”, “*Malleus Maleficarum*” (“*Martelo das Bruxas*”), escrito em 1484 pelos monges alemães Heinrich Kramer e James Sprenger, registra toda a ritualística de orientação jurídica que deve ser adotada durante o julgamento de um suspeito de atos de bruxaria. Além da brutalidade apresentada nas orientações, os dois livros chamam atenção para a fraqueza de argumentos técnicos para a identificação de bruxaria, o que condenou, conforme Pessotti (1984), milhares de pessoas com deficiência, sobretudo intelectual, à morte. Conforme aponta o autor:

Os ganhos financeiros, a arbitrariedade de critérios de julgamento e a visão supersticiosa do deficiente juntam-se nos séculos XIV, XV e XVI, compondo uma sinistra ameaça ao “doente mental” e ao deficiente mental, agravada pelos riscos de punições severas a quem tendo presenciado conduta herética, blasfema ou obscena, não a denunciasse ao Santo Ofício (PESSOTTI, 1984, p. 8).

A citação anterior demonstra que a omissão diante de atos suspeitos também era passível de punição, o que submetia colonos contra colonos numa desagradável situação de medo e fiscalização mútua forçada. Outro fato que merece realce é que, entre os sintomas identificados como bruxaria ou possessão demoníaca, havia a dificuldade na fala, o movimento irregular dos olhos e de partes dos corpos (maneirismos), algo que hoje seria definido, em muitos dos casos, apenas como características motoras de pessoas com diferentes deficiências como surdocegueira, deficiência visual, intelectual ou múltiplas, mas que, durante a Idade Média, fatalmente condenou milhares de vítimas às fogueiras da Inquisição.

Figura 5 - *Directorium Inquisitorium*, edição romana de 1578; e *Malleus Maleficarum*, edição veneziana de 1576



Fontes: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Directorium_Inquisitorium>; <https://pt.wikipedia.org/wiki/Malleus_Maleficarum>. Acesso em 26 de fevereiro de 2018.

Figura 6 - Bruxa sendo queimada após sentença



Fonte: *Malleus Maleficarum*.

Em que pesem os notáveis progressos durante a Idade Média - dos quais, além dos já falados, devem-se acrescentar a impressão tipográfica advinda da invenção de Gutenberg, o uso da Bússola e o início da expansão marítima -, de fato, o limitado conhecimento sobre as condições singulares das pessoas com deficiência se manifestavam até mesmo naqueles que, ironicamente, anunciaram tais sujeitos como filhos de Deus e detentores de almas. Do desencontro entre a ideia de expiação de pecados e/ou maldição atribuída às pessoas com

deficiência teve-se o surgimento de opiniões e conceitos que, embora comuns para a época, causariam repúdio e comoção na atualidade. Entre esses, registra-se o relato de Martinho Lutero (citado por PESSOTTI, 1984, p. 12), em relação a um garoto, possivelmente com um diagnóstico atual de deficiências múltiplas:

Há oito anos vivia em Dessau um ser que eu, Martinho Lutero, vi e contra o qual lutei. Há doze anos, possuía vista e todos os outros sentidos, de forma que se podia tomar por uma criança normal. Mas ele não fazia outra coisa senão comer, tanto como quatro camponeses na ceifa. Comia e defecava, babava-se, e quando se lhe tocava, gritava. Quando as coisas não corriam como queria, chorava. Então, eu disse ao príncipe Anhalt: se eu fosse o príncipe, **levaria essa criança ao Moldau que corre perto de Dessau e a afogaria.** Mas o príncipe de Anhalt e o príncipe de Saxe, que se achava presente, recusaram a seguir o meu conselho. Então eu disse: pois bem, **os cristãos farão orações divinas na igreja, a fim de que Nosso Senhor Expulse o demônio.** Isso se fez diariamente em Dessau, e o ser sobrenatural morreu nesse mesmo ano. (Grifo nosso)

A figura histórica de Martinho Lutero⁷², embora maculada pela concepção de senso comum acerca do episódio anteriormente apresentado com relação às questões das pessoas com deficiência, teve grande relevância no campo histórico com o desdobramento da doutrina cristã por intermédio da Reforma Protestante. Questionando entre outras a compra de perdão por meio de pagamentos à Igreja e o poderio absoluto do Papa sobre a representação terrena das vontades e leis de Deus, Lutero foi o estopim para a Reforma Protestante por causa de suas 95 teses⁷³.

Das tensões referentes ao domínio absoluto do clero, da monarquia e dos senhores feudais sobre os demais estamentos sociais, observa-se o desenvolvimento da crítica, no final da Idade Média, que passou a reforçar a decadência do clero e de sua escatologia, vislumbrando, dessa forma, outras perspectivas que culminariam com ideais de Renascimento e Iluminismo⁷⁴.

O resgate da cultura greco-romana⁷⁵, herdada e até certo ponto ocultada durante a Idade Média, novamente ganha destaque e, sobretudo entre os séculos XVII e XVIII, diferentes pensadores com focos distintos convergem suas reflexões para ampliação da cultura, da arte,

⁷² Assim como outros personagens históricos, Lutero deve ser visto, antes de tudo, como um iconoclasta que agia frente a sua compreensão acerca de sua realidade vivida condicionada pelas suas condições materiais de existência.

⁷³ Documento de 31 de outubro de 1517, no qual Lutero expõe seu descontentamento com as orientações da igreja católica e rompe de vez com o catolicismo. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/95%20Teses%20de%20Lutero.pdf>>. Acesso em 06 de março de 2018.

⁷⁴ Neste cenário, no qual o racionalismo, a inteligência, a ciência e o empirismo, por meio dos sentidos humanos ganham notoriedade, a humanidade torna-se protagonista, substituindo assim a dominação de um demiurgo místico.

⁷⁵ O período apresenta um clareamento por meio da busca racional já a partir do século XVI com o Renascimento, que estabelece condições para a culminância do posterior Iluminismo; todavia, iremos neste momento focar exclusivamente no Período Iluminista por apresentar maiores contribuições para o objeto investigado.

da política e do campo científico, destacando-se: Locke (1690)⁷⁶, com o empirismo e o liberalismo político; Montesquieu (1762), com o combate ao absolutismo e a proposta do governo tripartite; Voltaire (1768), com a crítica ao poderio clerical e impostos; Rousseau (1762), com a defesa da soberania do povo e da educação vinculada à ideia de liberdade e natureza; Adam Smith (1776), com o liberalismo econômico; entre outros, promovem o levantamento do pensamento iluminista que causaria grandes impactos históricos.

No campo conceitual da pessoa com deficiência, o Iluminismo, movimento que pregava maior liberdade intelectual, econômica e política, em superação ao período anterior, proporciona maior ênfase do saber racional por meio do sensualismo, isto é, do uso dos sentidos. Inicialmente com John Locke (1999) e sua teoria da tábula rasa, conforme assinala Pessotti (1984), ao elencar a necessidade de estímulos para a obtenção de uma razão maior, Locke expõe a importância da empiria também na educação e no entendimento da pessoa com deficiência, historicamente disposta à margem da cultura e privada, além da condição biológica imposta da experimentação por meio dos sentidos. Das assertivas de Locke balizam-se as condições necessárias para sustentação do conhecimento científico que se amplia em diferentes frentes, assim como para se conhecer a(s) deficiência(s) para sua prevenção, tratamento, bem como a proposição de uma educação para o trabalho de pessoas em tais condições.

As ideias de Locke contribuíram para que Denis Diderot, em 1749, escrevesse a “*Carta sobre os cegos para uso daqueles que enxergam*”, opúsculo⁷⁷ no qual o enciclopedista⁷⁸ Diderot reforçava a dependência do empirismo para o esclarecimento humano. Conforme Silva (1987), o mérito da obra se deve ao destaque apresentado à possibilidade de pessoas cegas poderem aprender utilizando o sentido do tato tal qual fazem os videntes (pessoas que enxergam), concluindo que, possivelmente, a obra tenha influenciado posteriormente Valentin Hauy, fundador do “*Institute Nationale des Jeunes Aveugles*”, Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em Paris, 1784.

Diderot (2006), em seu opúsculo, demonstra seu grande interesse sobre a formação de conceitos e ideias para uma pessoa privada de sentidos da fala, da audição e, principalmente,

⁷⁶ No parágrafo, as datas referem-se à primeira publicação dos autores citados.

⁷⁷ As ideias veiculadas pela presente obra fizeram com que Diderot permanecesse encarcerado por cerca de três meses.

⁷⁸ Conforme Ciro Mioranza (2006, p. 11), tradutor de obras de Diderot para o Brasil, o mesmo “Em 1745 recebe o convite de um editor para traduzir para o inglês a *Enciclopédia das Ciências e das Artes* de Ephraim Chambers, publicada em Londres em 1727. Julgando-a desatualizada, o mesmo editor pede a Diderot que a refaça e amplie. Assim, surge a ideia da Enciclopédia Francesa, sobre a direção de Denis Diderot e este convida D’Alembert, Rousseau, Dumarsais, Mallet e muitos outros colaboradores que passam a ser denominados enciclopedistas. [...] O projeto avança, apesar das muitas vicissitudes como recolhimento de volumes e proibição de publicação de novos; todavia, Diderot consegue levar a termo a Enciclopédia com seus 36 volumes.

da visão. Durante visita a um oculista cego que residia na Prússia, Diderot impressiona-se com a riqueza cultural apresentada pelo cego e, na oportunidade, por meio de diferentes questionamentos, desenvolve interessantes elaborações de matriz filosófica sobre conceitos como: o pudor, a leitura, o cálculo, a abstração, a formação das imagens e a paixão à luz da pessoa que não dispõe do sentido da visão. Sobre as figuras (imagens) questiona-se: “Como é que um cego de nascença forma ideia de figuras?”, concluindo que:

Creio que os movimentos de seu corpo, a existência sucessiva de sua mão em vários lugares, a sensação não interrompida de um corpo que passa entre seus dedos, lhe dão a noção de direção. Se ele os desliza ao longo de um fio bem esticado, adquire a ideia de linha reta; se segue a curvatura de um fio frouxo, adquire a de uma linha curva. Mas geralmente ele tem, por experiências reiteradas do tato, a memória de sensações experimentadas em diferentes pontos: depende dele combinar essas sensações ou pontos e formar com elas figuras (DIDEROT, 2006, p. 25-26).

Os significados e atribuições de valor concernentes às reflexões de Diderot (2006) propõem aos sentidos e à empiria a capacidade de maior alicerce sobre o pensamento racional e do conceito de deficiência. Dessa forma, o estímulo mostra-se como estrutura fundante para a obtenção de conhecimento e habilidades. Diderot verifica também que ainda falta ao homem, pleno de todas as suas faculdades sensitivas, a capacidade de utilizá-las de melhor forma a exemplo da pessoa com deficiência visual, pois, segundo ele: “Não conheço nada que demonstre melhor a realidade do sentido interno que essa faculdade fraca em nós, mas forte nos cegos de nascença, de sentir ou de lembrar a sensação dos corpos, mesmo quando estiverem ausentes e não agirem mais sobre eles” (DIDEROT, 2006, p. 27).

A despeito da capacidade de abstração da pessoa cega, Diderot conceitua importantes reflexões na utilização da empiria diante das condições de existência do ser humano, afirmando que:

Mas se a imaginação de um cego não é outra coisa senão a faculdade de lembrar e de combinar sensações de pontos palpáveis, e aquela de um homem que vê, a faculdade de lembrar e combinar sensações pontos visíveis ou coloridos, segue-se que o cego de nascença percebe as coisas de uma maneira muito mais abstrata que nós e que nas questões de pura especulação está talvez menos sujeito a se enganar. De fato, a abstração não consiste senão em separar pelo pensamento as qualidades sensíveis dos corpos, ou umas das outras, ou do próprio corpo que lhes serve de base; e o erro nasce dessa separação malfeita ou feita fora de propósito [...] (DIDEROT, 2006, p. 28).

As contribuições do Iluminismo⁷⁹ e de Diderot (2006) são salutares para o campo conceitual que tem a pessoa com deficiência como foco de debate por meio de ideias que muito contribuíram posteriormente ao campo da Educação Física, tendo em sua estrutura e na empiria o reforço de percepções que veiculam e defendem as possibilidades de se comunicar, aprender e incluir-se socialmente por meio do corpo.

1.5 - Do senso comum ao conhecimento científico

A evolução das ideias iluministas obteve seu apogeu na culminância da Revolução Francesa já nas últimas décadas do século XVIII. Apesar de a mesma trazer consigo luz sobre os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, a extensão de sua proposta apresentou pouco eco sobre as pessoas com deficiência. A possibilidade de debate e ampliação científica no campo dos direitos sociais, entre esses o direito à educação, todavia, assentou condições para se pensar nos desvalidos e marginalizados e, nesse contexto, pode-se concluir também uma possibilidade melhor de atenção sobre questões referentes às pessoas com deficiência⁸⁰.

O século XIX observa o surgimento de um dos maiores centros de atendimento e formação humanística destinado às pessoas com deficiência visual e cuja contribuição é observada ainda na contemporaneidade: na França, Valentin Haüy funda o Instituto Real dos Jovens Cegos, em um entendimento, conforme ressalta Guadet (1851, p. 5), de que: “se a educação é para todos de direito natural, é para o cego de direito divino”.

O Instituto apresentava como característica pioneira o fato de conceber a ideia de escola para a formação de estudantes com cegueira, contudo, ressalta-se que, conforme Neres e Corrêa (2008, p. 158), a lógica adotada pelo mesmo atrelava-se à lógica da produção do capitalismo, uma vez que apenas poderiam ser aceitos “[...] cegos capazes de trabalhar”. Dessa maneira, a formação no Instituto desenvolvia-se em três ramos – o intelectual, o musical e o industrial, sendo necessários para todos, sobretudo a instrução produtiva, uma vez que:

Em regra todos devem cultivar a educação intelectual; não é contudo indispensável que os que se dedicam à indústria profuntem o ensino científico; até porque, salvas exceções, os que ocupam simultaneamente dos

⁷⁹ Outro iluminista, Condillac, também merece ser lembrado, em especial por sua obra “O Tratado das Sensações”, na qual parte das ideias de Locke, mas diverge com relação à ideia de inatismo, concluindo que “só os fatos bem constatados podem ser os verdadeiros princípios das ciências”. Sugere-se: CONDILLAC, É. Bonnot de.: Textos escolhidos. Coleção Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1986.

⁸⁰ Todavia, o que se observou no período Pós-Revolução foi a tomada do poder pela burguesia e sua ruptura com o outrora parceiro proletariado. Dessa forma, o que se notou foi apenas a transferência do açoitamento das mãos do nobre feudal e da igreja para o burguês, mas com a permanência do proletário que sofreria ainda mais com o posterior surgimento do modo de produção capitalista.

dous ramos, em nenhum fica perito e habilitado. É fato ensinado pela experiência (GUADET, 1851, p. 6).

Da citação anterior, depreende-se a compreensão da divisão social do trabalho com funções destinadas às inteligências mais destacadas, geralmente de origem familiar abastada, como ressalta o mesmo autor, e outras de exigência manual e de menor complexidade intelectual voltadas para os demais, tendo a finalidade precípua do provimento de condições de sustentabilidade por parte da pessoa com deficiência visual. Tal proposta de estratificação e divisão do trabalho não tolhe o mérito da instituição em questão, todavia, já apresenta o pesado fardo cuja métrica é a condição socioeconômica com profissões para ricos e para pobres⁸¹.

O século XIX ainda observou o surgimento de outras importantes instituições como o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris e, no Brasil, o Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto Imperial de Surdos Mudos (1857), atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, entretanto, as maiores transformações percebidas dentro do campo conceitual da pessoa com deficiência são registradas a partir do século XX.

A segunda metade do século XX já apresenta bem difundida as ideias da defectologia de Lev Vigotski que preceitua o conceito de deficiência como um fenômeno de influência transversal entre os campos social e biológico (VIGOTSKI, 1989).

A compreensão da deficiência como fenômeno social e biológico possibilitou avanços na área jurídica dos direitos sociais que culminaram com a ratificação de propostas integrativas e posteriormente da inclusão⁸² das pessoas com deficiência por meio de documentos, encontros de abrangência nacional e internacional, fóruns de discussão e criação de órgãos governamentais dentro de uma dinâmica que apresenta como ponto evolutivo atual a migração do foco conceitual “deficiência” para a “diversidade” conforme observam diferentes autores (JANNUZZI, 1996,1997; BUENO, 2008).

A conclusão a que se pode chegar, diante da exposição de diferentes momentos históricos da humanidade sobre o conceito deficiência e das pessoas com deficiências, é a de

⁸¹ Tal estratificação observada já na Antiguidade com a divisão social de nobre e escravos, no modo de produção capitalista, evolui para subcastas que mais distanciam a relação binária entre pobres e ricos, sendo observada, já na formação escolar, em diferentes momentos históricos, sendo o mais recente, em âmbito nacional, na reforma do Ensino Médio (2016), que assegurou “currículos alternativos” que só fizeram reforçar o distanciamento entre a formação do proletário e do burguês. Outras informações podem ser obtidas em: “*Reforma do ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres*”. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/326/327>>. Acesso em 31/03/2018.

⁸² Aqui ressaltamos com maior ênfase a inclusão no ambiente escolar, todavia, sendo a escola um lócus de representação e transmissão do conhecimento socialmente desenvolvido, como afirma Demerval Saviani, destaca-se também como um espaço de inclusão em uma perspectiva maior, ou seja, social.

que os progressos da humanidade produziram também melhorias nas condições de entendimento, formação e ratificação de direitos desse segmento social, todavia, à pessoa com deficiência ainda é assegurada uma condição que se pauta em uma ideia de diferença e incapacidade, algo que causa desconforto e embaraço e cujas demais representações sociais até o momento não apresentam condições, ou melhor, interesse em oferecer resolutividades mais concretas. Verifica-se, além disso, a transição linguística pós-moderna de alguns autores que trocam o termo deficiência para diversidade, agindo, dessa forma, ainda que ingenuamente, a serviço de uma relativização pró-capital que, ao pregar a existência de uma realidade diversa, naturaliza as limitações e isenta a sociedade burguesa de ações concretas pró-acessibilidade, educação e inclusão.

Necessário também é registrar o quão dificultoso, arbitrário e, muitas vezes, perigoso é o ofício científico da periodização de tempos históricos, pois, conforme adverte Saviani (2007, p. 12), “[...] a questão da periodização é, sem dúvida, uma das mais relevantes e também uma das mais complexas e, por isso mesmo, das mais controvertidas no campo dos estudos históricos”. Nesse sentido, registra-se a impossibilidade do esgotamento histórico do conceito “deficiência” na referida tese.

CAPÍTULO II – O CARÁTER FORMATIVO DA GINÁSTICA

O surgimento da Ginástica, na condição precursora da Educação Física, alcança compreensão crítica quando analisada na categoria cultura corporal (SOARES et al, 1992), que pressupõe “*sui generis*” a ginástica, os jogos, os esportes e a dança, entre outros, como expressões corporais que denotam linguagem, logo, uma produção estritamente humana.

Na condição de fruto da inventividade humana, a compreensão ontológica da Ginástica deve ser analisada como trabalho uma vez que denota alteração da natureza - da natureza humana e de sua produção imaterial, em uma relação dialética de mudança na qual o sujeito galga sua transformação e existência com base naquilo que já está posto pela geração anterior uma vez que:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser a reprodução da existência física dos indivíduos [somente]. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também como *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2007, p. 87). (Colchetes nossos, itálicos do autor)

Dessa forma, a Ginástica, na condição de produto cultural humano, tem sua origem vinculada de forma inextricável à origem do próprio homem, posto que é movimento e que assume, como produto da razão, o caráter inventivo entre os mais antigos da humanidade, remontando à sua proto-história.

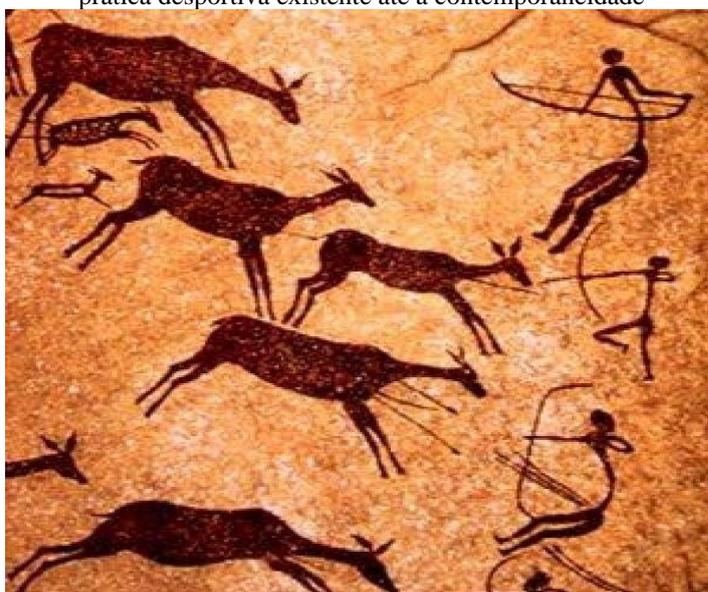
2.1- A Ginástica na história da educação da humanidade

Como produto racional pré-sistematizado, as primeiras “ações ginásticas⁸³” já assumiam o qualificativo de comunicação por representar situações do cotidiano, tais como caça, pesca, guerras, movimentos dos animais, do vento e colheita desenvolvidos na forma de danças ou

⁸³ Cunhamos a terminologia em questão para designarmos os primeiros movimentos organizados cuja finalidade maior não se restringia à garantia da sobrevivência no momento de sua execução. Grifi (1989) utiliza o termo “treinamento empírico” para discriminar as práticas de povos antigos daquelas mais sistematizadas desenvolvidas por civilizações mais recentes; todavia, optamos por “ações ginásticas” por identificar nestas, desde sua origem, uma intencionalidade que pressupunha uma relação dialética entre antecipação e retomada de elementos de comunicação histórica, logo, uma tentativa de superação da condição empírica já em sua gênese.

gestos ritmados com grande apelo metafísico. Por se tratar de uma origem cuja antiguidade remonta aos princípios da própria humanidade, a Ginástica acompanhou a evolução do homem e inicialmente teve sua origem vinculada, assim como outras produções sociais, ao misticismo religioso, sendo muito utilizada em rituais de homenagens aos deuses em distintas civilizações, como a Egípcia, Chinesa, Grega, Maia, entre outras.

Figura 7 - Pintura rupestre datada do período pré-histórico localizada em caverna pertencente ao Sítio Arqueológico da Serra da Capivara – PI. A imagem retrata caçadores alvejando veados. Os arcos, ferramentas utilizadas durante grande parte da história do homem em caçadas e guerras, passam a constituir-se também prática desportiva existente até a contemporaneidade



Fonte: < <http://www.fumdam.org.br/museu-do-homem-americano>>. Acesso em 17 de maio de 2018.

Durante as solenidades, quando o homem primitivo dançava ao redor das fogueiras, entoava cantos e realizava movimentos como arremessar uma pedra, simular uma corrida, uma luta ou cambalhota registrava em si a simbologia imaterial de suas vivências terrenas que tinham ainda, como outras possibilidades de registros, a memória, as representações e os desenhos. Dessa forma, ao se movimentar para comemorar ou relembrar, ao caçar, ao lutar para sobreviver, praticava-se, ainda que de maneira espontaneísta, a Ginástica ou Educação Física, como registra Marinho (1980, p. 29):

Um dia vivido pelo homem primitivo nada mais é que uma intensa e longa lição de educação física. Seus movimentos são os mesmos que a ciência sistematizou e trouxe para os métodos modernos de educação física para constituírem o que eles possuem de mais característico e mais sutil.

E complementa:

Na sua essência (movimentos) ou nos fins a atingir (saúde) não vemos como estabelecer diferenças nítidas entre a movimentação usada pelo homem primitivo na sua vida natural, e empregada nos métodos de educação física para dar ao homem moderno o poderoso físico perdido pelo advento das comodidades da era industrial. Todavia, podemos encarar a sistematização dos exercícios e a consciência dos fins a atingir, que caracterizam os métodos modernos, como as diferenças fundamentais entre estes e a educação física “inconsciente” representada por àquela movimentação natural, que constituía a vida dos homens primitivos.

A citação anterior de Inezil Penna Marinho apresenta notória coerência histórica ao observar as ações ginásticas do homem primitivo como recurso motor de um corpo humano que se fez histórico por meio do movimento, tendo como signatárias as civilizações posteriores. Ao historiar como recurso diferenciador a “**consciência dos fins a atingir**”, fica observado também o processo de evolução que possibilitou ao homem “tornar-se homem”, como registra Manacorda (2007), ao afirmar que:

O homem não nasce homem: isto o sabem hoje tanto a fisiologia quanto a psicologia. Grande parte do que transforma o homem em homem forma-se durante a sua vida, ou melhor, durante o seu longo treinamento por tornar-se ele mesmo, em que se acumulam sensações, experiências e noções, formam-se habilidades, constroem-se estruturas biológicas – nervosas e musculares – não dadas a priori pela natureza, mas fruto do exercício que se desenvolve nas relações sociais, graças às quais o homem chega a executar atos, tanto “humanos” quanto “não-naturais”, como o falar e o trabalhar segundo um plano e um objetivo. Ou talvez o homem nasça homem, mas apenas enquanto possibilidade, que, para se atualizar, requer, sem dúvida, uma aprendizagem num contexto social adequado [...] (MANACORDA, 2007, p. 22).

Diante do exposto, tem-se o entendimento de que os movimentos advindos da Ginástica são frutos de um processo de produção humana que perfaz gerações e trazem consigo elementos de civilizações de outrora, produzindo significados, intencionalidades e conhecimentos para os homens que virão, sendo possível depreender que, ao movimentar-se, ao fazer uso da cultura que se manifesta corporalmente, a sociedade sempre confirma uma intencionalidade, pois, seja ao brandir o martelo de pedra contra uma árvore para colher um fruto ou contra um animal para obter a carne, seja para lançar um dardo ou ao empunhar uma caneta, existem, em tais atos, Ginástica, cultura corporal e, logo, Educação Física.

Com o alvorecer do desenvolvimento da escrita, observa-se um processo que transformou a compreensão racional humana que adquiria a mais singular ferramenta de registro de sua cultura, tendo agora a possibilidade de maior salto qualitativo no trato do conhecimento de forma geral, entre os quais o conhecimento do corpo, em especial a

Ginástica⁸⁴. Da criação da escrita, da ciência, da medicina e de outras práticas sociais, deu-se o desdobramento dos elementos pertencentes à cultura corporal, culminando com diversos fins para a utilização da prática da Ginástica.

Por se tratar de prática verificada em diferentes culturas as quais legaram importantes contribuições para a cultura corporal e para a Ginástica, registraremos a seguir aquelas que obtiveram maior notoriedade, organizando-as em sua disposição cronológica e também geográfica, uma vez que acreditamos que a constituição espaço-geográfica apresenta também forte impacto na formação da cultura social de um povo. Dessa forma, distribuíram-se as realidades Ginásticas em suas respectivas geografias espaciais, permitindo assim a capacidade de estabelecimento de interlocuções, semelhanças, antíteses e sínteses em uma perspectiva que se pautela pela dialética crítica, como se observa a seguir.

2.2 - A Ginástica no Oriente: o transcontinental Egito

A civilização egípcia destaca-se historicamente como uma das civilizações mais antigas que se tem notícia. Seus traços mais remotos datam do período paleolítico⁸⁵, apresentando contribuições culturais significativas em diferentes perspectivas, com a Ginástica figurando como uma dessas. Conforme destaca Grifi (1989, p. 25):

É incontestável, portanto, que o Oriente, sobretudo o Médio-Oriente, em particular o Egito e a Pérsia, influenciaram de maneira sensível e profunda os povos do Mediterrâneo, especialmente em algumas especialidades esportivas como a corrida, a luta, o pugilato, a esgrima, a atividade equestre e também a dança, que teve vida muito feliz entre os egípcios.

Da Pérsia, atual Irã, pouca informação com relação à sua proposta de cultura corporal pode ser encontrada, sendo notória a obra “*Anábasis*”, do historiador e soldado ateniense Xenofonte (430 – 355 a.C.), na qual se observa o predomínio de uma educação militarista na formação do homem. Diferente situação é observada sobre o Egito antigo, possivelmente a civilização com maior número de informações históricas preservadas sobre sua cultura corporal.

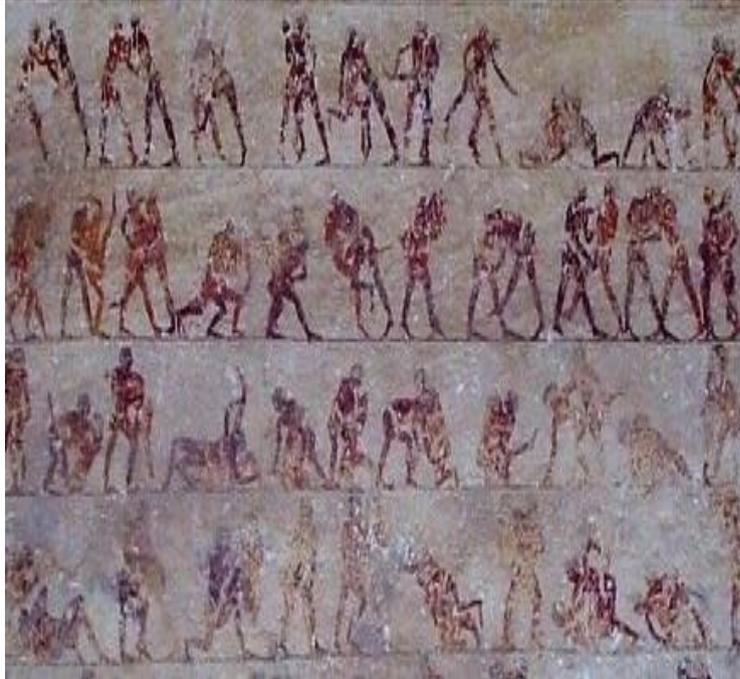
Localizado prioritariamente no continente africano, o Egito estende sua geografia do Monte Sinai (África) até a Ásia, o que lhe confere a condição de transcontinental. Diferentes papiros, esculturas, pinturas em vasos e em tumbas de distintos períodos dinásticos mostram

⁸⁴ Como recurso para tornar os indivíduos mais fortes.

⁸⁵ Sobre o período paleolítico, tem-se poucas informações, com maiores registros observados a partir de 3200 a.C. com início do período dinástico.

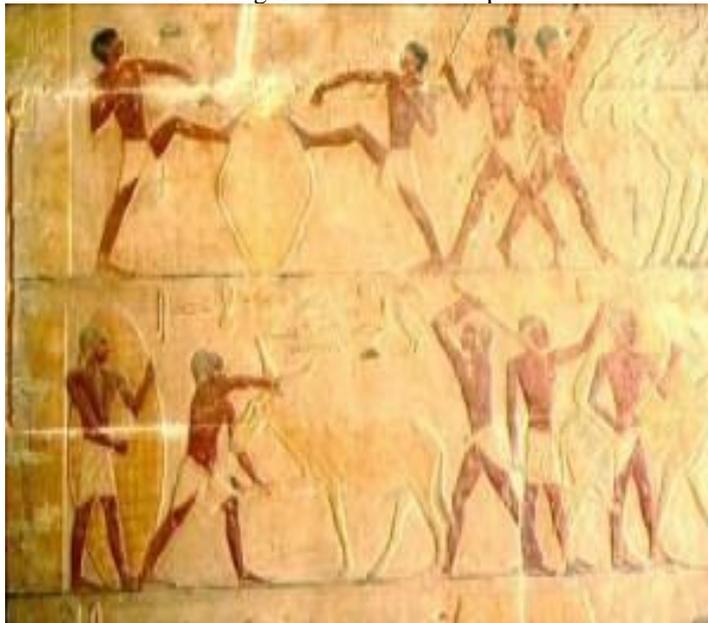
que a prática ginástica adquiriu entre os egípcios um caráter de amplo espectro aglutinando o aspecto místico, comemorativo, militar, funcional e o higiênico medicinal.

Figura 8 - Pintura em tumbas localizada em Beni Hassan – Egito, que registra aproximadamente 120 movimentos de luta de forma detalhada



Fonte: < http://ahmedsaleh1966.blogspot.com.br/2013/09/blog-post_16.html>. Acesso em 18 de maio de 2018.

Figura 9 - Pintura em tumba do dignitário chamado Ti (2500 a.C.). Ao que tudo indica, pertencia ao alto escalão dos servos vinculados diretamente ao Faraó. Em sua tumba também existem registros de imagens com práticas cotidianas e ginásticas como se expõe abaixo



Fonte: < http://ahmedsaleh1966.blogspot.com.br/2013/09/blog-post_16.html>. Acesso em 18 de maio de 2018.

Vinculada a uma proposta de educação dos nobres, a prática da Ginástica fez parte da educação do homem, desde seus primórdios civilizatórios, sempre atendendo um propósito de formação da elite dominante. Escritos de 2190 a 2040 a.C. acerca da educação no Antigo Egito denunciam a especial atenção dada tanto aos elementos da boa oratória quanto da força e comando para se governar e guerrear. Manacorda (2004, p. 17) identifica no período:

[...] uma forma institucionalizada de educação tanto intelectual (o falar bem) como física (a natação), que tem sua sede na corte ou palácio e é reservada aos príncipes régios e a outros jovens nobres ou elevados entre os nobres. É provável que também os potentados locais, quer como emanção do poder do faraó quer como centros relativamente autônomos, tivessem algo semelhante a esta escola régia.

Embora o período também apresente indícios de instrução àqueles que não pertenciam ao escopo da nobreza, fica patente, em tais condições, a ideia de uma instrução para a subserviência aos soberanos no bom atendimento às questões de ofícios considerados “indignos” aos superiores. Outros indícios que conferem direito à prática da Ginástica para não nobres são verificados por Grifi (1989, p. 29), quando afirma que “[...] todos os meninos egipcianos, indiscriminadamente, nascidos no mesmo dia do herdeiro ao trono, perto e junto a ele, podiam ser iniciados nas escrituras, nos cálculos, nas exercitações físicas e bélicas, na luta, na esgrima, no arco, em longas corridas [...]”. A citação anterior, além de suscitar discussão sobre a influência do meio na formação do homem da época, é curiosa ao constar a condição “nascidos no mesmo dia do herdeiro” o que pode sugerir uma questão mística ou até mesmo hipotetizar a formação sucessora de “príncipes herdeiros”, caso o biológico viesse a falecer, garantindo assim, a manutenção da dinastia.

O período também apresenta notas sobre a existência de pessoas com deficiência e suas práticas laborais, limitadas, sobretudo, ao artesanato, aos corais de cegos e às funções ligadas ao misticismo sem, contudo, apresentar informações sobre a educação intelectual e do físico⁸⁶ para tais pessoas; todavia, acredita-se, em virtude do potencial curativo atribuído da relação entre medicina e Ginástica, na possibilidade de prescrição desta no Egito Antigo para pessoas com deficiência e também na existência de apresentações de danças e movimentos acrobáticos apresentados por anões, cegos e coxos.

⁸⁶ A relação dicotômica entre educação intelectual e do físico apresentada em nosso trabalho, além de acompanhar um entendimento dado pela história acerca do assunto, se justifica por uma natureza meramente explicativa, uma vez que, assim como Medina (1990) deixa bem claro em sua obra, é preciso entender como inconcebível uma educação crítica que desconsidere a totalidade humana.

Diferentes práticas ginásticas e esportivas, isto é, aquelas utilizadas com finalidades competitivas e regidas por regras pré-definidas, eram realizadas sob influência geográfica do grande Rio Nilo, o qual definiu o surgimento do Egito e sua prosperidade; dessa forma, a pesca, o nado e o remo (praticado tanto por homens como por mulheres) dividiam espaço com as lutas, as corridas pedestres, o hipismo, os arremessos e os levantamentos de peso.

A preocupação com o corpo na civilização egípcia é muito observada na atenção com o cuidado em vida e na utilização de banhos, exercícios higiênicos e terapia e também verificada no pós-vida por meio do grande cuidado no processo de taquidermia (mumificação) dos corpos, utilizando técnicas que até hoje preservam exemplares com milhares anos. A preocupação com a conservação dos corpos dos mortos, condição registrada também entre outros povos, simboliza que para aqueles o corpo adquiria também uma condição mística de importância cuja preocupação residia em preservar o arcabouço que deveria estar em condições adequadas para o viver após a morte, porque acreditavam na imortalidade da alma.

2.2.1 - A Ginástica na Ásia antiga: para o marcial e o medicinal

A dimensão estrutural da Ásia lhe confere, atualmente, a condição de maior continente tanto em densidade populacional como em extensão territorial, com um amplo escopo de rica e diversa cultura humana distribuída em cerca de 50 países. Assim como outros continentes, fica clara a existência de práticas relativas à cultura corporal em todas as civilizações asiáticas, em especial em virtude de sua tradição conquistadora e guerreira.

Como exemplo de nações guerreiras asiáticas, merecem destaque as seguintes: China, que desenvolveu um dos maiores impérios com grande longevidade, sendo admirada e temida pelas habilidades nas estratégias marciais; Mongólia, famosa pelo conquistador e imperador Genghis Khan, que se mostrou perita e capaz tendo como principal recurso de batalha guerreiros hábeis com cavalos e também com o arco e flecha; Tailândia, berço da luta Muay Thai, que se destacou ao resistir bravamente a todas as tentativas de invasão europeias e de povos vizinhos por séculos; e, mais recentemente (1959-1975), cita-se Vietnã, que, utilizando estratégia de guerrilha com grande utilização da sua condição geográfica local, impôs derrota vexatória ao poderoso exército norte-americano.

Diferentes fontes literárias chegaram ao período contemporâneo, destacando o quão avançadas foram as civilizações asiáticas em práticas inerentes à cultura corporal, em especial a medicinal e a bélica. Obra escrita pelo general chinês Sun Tzu (século IV a. C.), “*A arte da guerra*”, representa um dos maiores e o mais antigo tratado estrategista de combate já elaborado, dando clara representação do período dos impérios guerreiros na Ásia. Distribuída

em 13 capítulos, “*A arte da guerra*” destaca, sobretudo, a necessidade do estudo, da análise e do conhecimento espacial-geográfico e do comportamento do inimigo para a obtenção do êxito, além da necessidade do bom ânimo e empenho para a vitória, pois, conforme Sun Tzu:

A arte da guerra implica cinco fatores principais, que devem ser o objeto de nossa contínua meditação e de todo o nosso cuidado, como fazem os grandes artistas ao iniciarem uma obra-prima. Eles têm sempre em mente o objetivo a que visam, e aproveitam tudo o que veem e ouvem, esforçando-se para adquirir novos conhecimentos e todos os subsídios que possam conduzi-los ao êxito (TZU, 2006, p. 10).

A China, origem do general Sun Tzu, ao contrário do comportamento de outras nações asiáticas, procurou seu desenvolvimento como uma cultura de caráter mais localizado e, conforme Massaro *apud* Grifi (1989, p. 18), “[...] não se estendeu (domínio) aos povos limítrofes, mas foi, antes de tudo, um fato circunscrito. Talvez a causa de tal fenômeno tenha sido a própria posição geográfica da China”. A afirmação, todavia, restringe-se mais à ideia de domínio das faixas terrestres após o século II a.C., quando a China unificou seus estados para se tornar império, uma vez que a cultura corporal chinesa, por seus mais de 300 estilos de lutas, tem destaque em diferentes países e filmes mundo afora, assim como sua medicina por meio da acupuntura, do *Qigong* (exercícios respiratórios) e de outras práticas.

O imperativo de se garantir soberania fazendo uso do combate propiciou à China o desenvolvimento de forte poderio militar, todavia, a prática ginástica, na condição de elemento cultural, desde sua origem, desenvolveu-se em uma ideia de sociedade estratificada, pois a educação era considerada uma prerrogativa e merecimento restrito às classes superiores. No entanto, já durante o século VI a.C., durante a China feudal, a necessidade de uma educação para composição de homens fortes capazes de defender o império já apresentava estrutura bem semelhante àquela que observaremos nas civilizações helênicas: até os seis anos, a criança do sexo masculino ficava sob cuidado dos pais; após esse período, frequentava escolas públicas nas quais se iniciava o processo de maturidade civil com diferentes conhecimentos, sendo a Educação Física praticada com foco em exercícios higiênicos e medicinais preventivos para tornarem-se fortes e saudáveis; e, após os quinze anos, a Educação Física iniciava-se, em uma maior sistematização, com exercícios com pesos, aparelhos, lutas, corridas e saltos em ginásios, conforme Grifi (1989), muito semelhantes aos dos gregos vindouros.

Diante do exposto, a conclusão da breve análise desenvolvida da Ginástica vivenciada na Ásia mostra-se suficiente, com base nos autores investigados, evidenciando que a China, como representante maior de um continente milenar, legou uma contribuição cultural anterior

à dos gregos e cujos focos militar e terapêutico se pautaram em uma sistematização na qual a ciência já era observada, rendendo contribuições ainda para os tempos atuais.

2.3 - A Ginástica Grega no Período Clássico: para o belo e para o forte

Se ao Egito e à China foi creditada a condição de precursores da sistematização da Ginástica como Educação Física bélica, à Grécia Antiga é atribuída uma condição singular de valorização da Ginástica e da cultura esportiva por meio de seus jogos, em homenagem aos deuses - em especial aos Jogos Olímpicos e ao seu propósito de formação humana com o anúncio de um ideal ginástico pedagógico.

Com sua proposta de formação de homem que contemplava o cidadão grego que, conforme já citado, na juventude, adotaria a virtude guerreira e, em sua velhice, a competência política e filosófica, a Grécia engendrou um ciclo completo da Educação Física com ascensão, platô e decréscimo cujos impactos transformadores ainda se fazem notados na atualidade.

A educação do Período Clássico, em um ideal de formação integral do cidadão grego (*paideíai*), alicerçava-se, inicialmente, no binômio Ginástica (*gymnastiké*) e música (*mousiké*)⁸⁷. Sobre isso, Manacorda (2004, p. 46) esclarece que:

[...] por música entende-se a aculturação ao patrimônio ideal, transmitido através dos hinos religiosos e militares, cantados em coro pelos jovens (naquele tempo não havia transmissão escrita, portanto o verso cantado era necessário para a memória e a prática coral para a socialidade), e por ginástica entende-se a preparação do guerreiro.

A educação do período em questão, à semelhança do Egito Antigo, era concebida como uma prerrogativa restrita ao cidadão grego, estando proibida aos escravos e pessoas livres sem poderes políticos, sendo que uma das grandes preocupações com a constituição do homem grego era formá-lo para lutar. Todavia, o belo e o harmonioso orgânico também tinham grande destaque no entendimento social da época, em especial das grandes *pólis* Atenas e Esparta. A preocupação com a harmonia orgânica era tamanha que às pessoas com deficiência era assegurado o direito familiar de seu extermínio e, no caso de ser uma criança saudável, esta era considerada, antes de tudo, como um patrimônio do Estado que também se responsabilizava por sua formação.

Dessa forma, a proposição da Ginástica, cuja responsabilidade recaía sobre o *pedotriba* - “uma espécie de instrutor de artes marciais ou militares”, como reporta Nunes (2009, p. 157),

⁸⁷ Posteriormente temos a adição da escola das letras e com esta toda uma evolução humanista.

adquiriu, desde sua origem, finalidades utilitárias com ênfases pendulares que, conforme a concepção ideológica precípua adotada pelas *pólis*, oscilava do forte ao belo e da harmonia de ambos ou *Kalokagathia*, para se alcançar o ideal formativo maior, a *Areté*, termos que terão maiores detalhamentos durante o desenvolvimento da tese.

Esparta, por apresentar maior tradição guerreira quando comparada a Atenas, tinha na Ginástica a finalidade militarista como fundamento maior para a formação do combatente, que deveria ser dotado de corpo hígido, forte, resistente à dor, às intempéries e obediente aos valores gregos, estando, destarte, capaz de subjugar o adversário mediante a batalha. Apesar de sua constituição cuja ênfase recaí de forma incisiva sobre o aspecto militarista, Grifi (1989) identifica, além do foco militar em Esparta, outros dois períodos com proposições distintas sobre aquilo que ele define como “atividades Gímnico-esportivas”: um de prevalência olímpica (séc. VIII e VII a.C.), com conquista de grande número de medalhas durante os Jogos Olímpicos, apresentando também especial trato com a dança, e outro com maior aproximação aos ideais estéticos e humanísticos de Atenas.

É compreensiva a destacada condição de Esparta como “criadora” de atletas medalhistas olímpicos, uma vez que a sua essência exalava cultura corporal antagonista. Dessa forma, as práticas de competição em muito se assemelhavam ao cotidiano de um cidadão espartano; ademais, a importância atribuída às competições tinha também um caráter ideológico, pois, ao vencer uma prova, expunha-se a violência simbólica da dominação⁸⁸ em relação àquele que perdia a disputa. A excelência olímpica, todavia, fica em segundo plano no consenso histórico da primazia bélica apresentada pelos espartanos, cujas manobras em combate e estratégias até hoje são investigadas e estão presentes nas ações de diferentes exércitos da atualidade (GRIFI, 1989).

No caso de Atenas, a Ginástica apresentava caracterização sensivelmente diferente a de Esparta. De maneira geral, nenhuma *pólis* da época negligenciava seu exército uma vez que isso poderia significar o fim de sua soberania. Entretanto, Atenas, por apresentar maior desenvolvimento político e legislativo, tinha preocupação maior para com a formação de um grego que não fosse apenas hábil nas batalhas, mas que observasse a harmonia entre razão e

⁸⁸ Tal simbolismo do esporte e das competições ainda é muito nítido e se fez presente durante grande parte da história, tentando provar uma néscia superioridade ariana (Olimpíadas de 1939), escondendo as barbáries da ditadura (Copa de 1970), firmando uma guerra entre Capitalismo e Socialismo (Jogos Olímpicos de Seul, 1988) ou no “esquecimento” de uma das maiores crises na política do país - enquanto se observam com canto de olho no Brasil os golpes, as “re”formas previdenciárias, educacionais e demais políticas restritivas absurdas que afetam, em especial, os mais pobres, grande parte da nação mira seus olhos de forma arregalada para a Copa do Mundo 2018. É oportuno parafrasear o *rapper* Gabriel o Pensador em sua música “*Brazuca*” (1999): “Tá lá mais um gol e o Brasil é campeão. Tá lá mais um corpo estendido no chão”.

força. Em tal proposta pedagógica de formação, a Ginástica apresentava posição destacada, todavia, adquirindo, como relata Marinho (1957), diferentes graus de validação entre os três principais educadores da época: Sócrates, Platão e Aristóteles.

Para Sócrates e sua proposta de formação tendo como objeto fundante o racional ou o devir, conforme afirma o historiador e tradutor Rodolfo Lopes (2011), a Ginástica consistia em um recurso formativo necessário para que o arcabouço da razão, isto é, o corpo biológico adquirisse, ou melhor, preservasse - porquanto o referido pensador defendia a eliminação daquele que fosse doente ou com deficiência “*eis tèn allên polin*”⁸⁹ - uma condição saudável. Logo, a Ginástica defendida por Sócrates tem maior aproximação com a utilidade médico-higienista cujos reflexos muito influenciaram a Educação Física brasileira, sobretudo nas primeiras décadas do século XX.

Já Aristóteles apresentava a percepção pedagógica da Ginástica como ferramenta de experimentação, pois, para o filósofo, o verdadeiro conhecimento incidia de um processo empírico cujos canais mais importantes advinham de nossa capacidade corporal mediante o uso dos sentidos. Assim, as ideias de Aristóteles ensejaram a noção de empiria que muito influenciaria as propostas pedagógicas de iluministas como Locke, Rousseau, Diderot, e Pestalozzi, entre outros. Dessa forma, por intermédio de Aristóteles, a Ginástica apresentava, apesar de sua posição destacada como recurso de fortalecimento corporal, a condição secundária de suporte para a exploração dos sentidos e a busca da razão mediante a experimentação.

Em Platão, discípulo de Sócrates e mestre de Aristóteles, a Ginástica obteve maior destaque como recurso formativo de homem ideal, sobretudo, em duas obras: “*A República*” e “*Timeu*”.

Embora Platão estabeleça sinergia com as duas produções, sobretudo na proposta do cidadão ideal, é importante registrarmos a singular diferença que confere a “*Timeu*” maior importância em relação à Ginástica, uma vez que, enquanto em “*A República*” a discussão sobre a Ginástica foca-se na prática militarista em uma visão dicotômica corpo/mente, em “*Timeu*”, esta era analisada sobre uma perspectiva filosófica de unidade indissociável, sendo o corpo, ainda que a serviço da razão, elemento fundamental e em eterna interdependência para composição da *Areté* grega.

“*Timeu*” estabelece um diálogo elaborado por Platão entre Sócrates e quatro participantes cujo foco principal se estabelece em uma análise filosófica sobre a origem do

⁸⁹ Tradução: [...] enquanto que os dos piores deveriam ser dispersos pelo resto da cidade.

mundo, das coisas e do homem. Em relação à Ginástica, a proposta recai sobre a origem do grego harmônico, com a utilização equilibrada entre a música e a Ginástica, cujo resultado seria a *Kalokagathia*, isto é, o equilíbrio entre o pensar e o agir materializado no homem.

Logo nos primeiros diálogos feitos por perguntas curtas, Timeu questiona a Sócrates sobre como deveria ser a formação perfeita do cidadão grego e obtém a seguinte resposta, que realça a necessidade basilar da Ginástica e da música, uma vez que:

[...] não movimentar a alma sem o corpo nem o corpo sem a alma, para que, defendendo-se um ao outro, mantenham equilíbrio e saúde. Por isso, o matemático ou qualquer outra pessoa que se dedique intensamente a uma actividade intelectual deve compensá-la com o movimento do seu corpo, associando-lhe ginástica; em sentido inverso, aquele que molda o corpo cuidadosamente deve compensar com os movimentos da alma, servindo-se da música[...] (e conclui): É por isso que, entre as formas de purificação e reforço do corpo, a melhor é a que se alcança através da ginástica (SÓCRATES, 2011, p. 73 e 203).

Outros trechos de “*Timeu*” deixam claro também a preocupação da obra platônica com a preservação corporal, semelhante àquela observada em Sócrates; todavia, Platão avança ao estabelecer analogia metafísica ao comparar a *kalokagathia* como algo semelhante ao equilíbrio do cosmo, do mundo.

2.3.1 - Das edificações e profissões para se pensar a Ginástica

A preocupação grega com a estética e a educação do corpo, tendo-o como recurso precípuo ou mediador para o alcance da *kalokagathia* (equilíbrio) cuja culminância seria a *Areté* (ideal formativo grego maior), foi de tal magnitude que o período helenístico acabou por gerar estruturas físicas e profissionais apresentando como finalidade a educação do corpo.

O crescente destaque dado à Ginástica e conseqüentemente à cultura corporal exigiu o desenvolvimento de diferentes espaços físicos com singularidades que atendessem às necessidades formativas do homem, tendo como foco principal o educar por meio do corpo. São inúmeras as estruturas desenvolvidas com tais finalidades, desde locais para banhos, massagens e passagens de óleos a locais para lutas e corridas. Nesse sentido, focaremos as principais estruturas, a começar pelos ginásios.

2.3.2 - Os ginásios

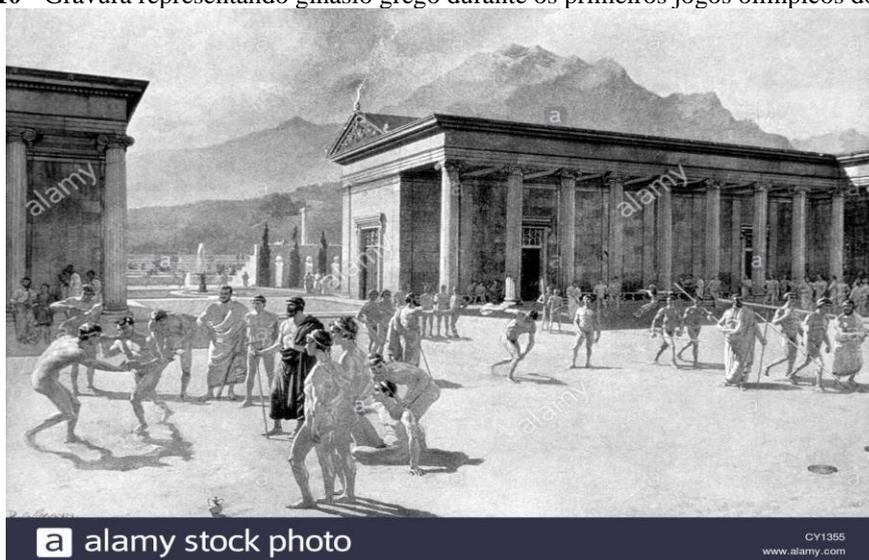
Os ginásios consistiam em espaços amplos para a prática de corridas, lutas e do exercício da indagação filosófica tal qual a proposta maiêutica de Sócrates, constituindo-se no principal

espaço formativo para a época. Conforme nos reporta Manacorda (2004, p. 68), aclarando ainda mais a compreensão sobre a relevância pública e social do ginásio para o período, observa-se que:

A forma típica da ‘escola’ grega nesta época é o ginásio, centro de cultura física e intelectual [...] Esses eram o centro da cultura urbana, especialmente nas cidades do Oriente mediterrâneo, que a conquista de Alexandre Magno transformara num mundo de cultura e de língua grega. (E complementa): Surgiram como centros de cultura física para os adultos, mas tornaram-se centros de cultura física e intelectual para adultos e adolescentes.

Diante do exposto, torna-se claro também que tamanha era a importância do ginásio durante o período clássico - constituindo-se em verdadeiros campos de saber e formação “humana” - que todas as grandes cidades gregas possuíam ginásios, merecendo destaque, entre esses, o Liceu de Sócrates e Aristóteles e a Academia de Platão. A lamentação e o motivo das “aspas”, quando se fala no ginásio como espaço de formação “humana”, deve-se ao fato de que tal meio de profusão cultural restringiu-se, durante muito tempo, apenas àqueles detentores da cidadania grega, algo que historicamente se perpetua até o período atual. Apesar dos significativos avanços na socialização da cultura de formação humana, o que se observa ainda hoje é que as classes sociais com menor poder aquisitivo e proeminência socioeconômica têm menos acesso à educação escolarizada, saúde e lazer, enfim, às políticas públicas de Estado que deveriam zelar pelo bem-estar comum.

Figura 10 - Gravura representando ginásio grego durante os primeiros jogos olímpicos do séc. VIII



Fonte: <<https://www.alamy.pt/foto-imagem-ginasio-grego-no-tempo-dos-primeiros-jogos-olimpicos-gravura-776-bc-51040897.html>>. Acesso em 30 de maio de 2018.

2.3.3 - Os estádios

Outra estrutura de singular relevo na cultura corporal de formação grega foram os estádios. Se a nomenclatura ginásio caiu em desuso com a marcha temporal, transformando-se posteriormente em colégio e, mais precisamente, escola e universidade, considerando os diferentes graus e funções fins de difusão e produção de cultura acadêmica, os estádios, do latim *stadium* (principal corrida das primeiras Olimpíadas), continuam apresentando denominação e função semelhantes ao período clássico, com maior destaque para a promoção de modalidades esportivas em competições de alto rendimento, logo, profissionais e remuneradas.

No estádio era possível a realização de todas as modalidades olímpicas, à exceção das corridas de bigas e atividades aquáticas. Estruturados normalmente em formato retangular, os estádios, já na Antiguidade, apresentavam inicialmente arquibancadas para cidadãos de prestígio e com participação destinada aos nobres. Posteriormente, com a observação do poder ideológico advindo das práticas da cultura corporal, surgiram arquibancadas gerais destinadas também aos pobres, com clara distinção de classe, algo ainda facilmente observado na atualidade nos jogos de futebol em diferentes partes do mundo, sobretudo no Brasil.

Figura 11 - Estádio da cidade grega de Delfos séc. V a.C. e Estádio Allianz Parque (construído em 2014 e pertencente ao clube de futebol - Sociedade Esportiva Palmeiras – São Paulo- Brasil). Quase três milênios separam as duas construções, todavia, a semelhança arquitetônica fica fortemente identificada o que ratifica a contribuição grega acerca da cultura esportiva e da construção civil



Fontes:

<[https://www.google.com.br/search?q=imagens+allianz+park&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=TtQsLz0qrsbwFM%253A%252CBt8Hwew1soleoM%252C_&usg=_tmjKE-GxWYDgoqtNH6OptQriHiA%3D&sa=X&ved=0ahUKEwjApMnroLHbAhVKI5AKHaGnCNQ9QEIOjAI#imgrc=TtQsLz0qrsbwFM](https://www.google.com.br/search?q=imagem+estadio+delfos&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=1XcEZ_F341uCPM%253A%252C7Uh8rPH3BRJkAM%252C_&usg=_JdCJ6V5fGV7jeYnsehzyO1bL6Z4%3D&sa=X&ved=0ahUKEwjYlfzWoLHbAhXDDJAKHUF_CzUQ9QEIPjAK#imgrc=1XcEZ_F341uCPM:> e

<a href=). Acessos em: 31 de maio de 2018.

Dos espaços físicos peculiares para a prática da Ginástica, que à época representava não somente movimentos ritmados, mas a representação maior da categoria hoje identificada como cultura corporal, desdobram-se as primeiras ações humanas e relações educativas com uma

preocupação com a educação do e pelo corpo. Promovidos em eventos de forte apelo formativo, político, religioso e ideológico, discorre-se, a partir de agora, um pouco mais sobre os principais eventos ginásticos desenvolvidos nos estádios e ginásios.

Como registrado anteriormente, a prática da Ginástica, no início, além dos objetivos militaristas, médicos e formativos, vinculava-se fortemente a solenidades e festividades fúnebres e em honra aos deuses em diferentes civilizações, merecendo destaque a grega, com seus jogos que, principalmente a partir do século IV a.C., tiveram maior notoriedade.

Os principais jogos, denominados também festas da Antiguidade Clássica, podem ser divididos, conforme Machado (2010), da seguinte maneira: festas Píticas, Ístmicas, Nemeias, Panateneias e Olímpicas. Os jogos Píticos eram realizados em honra a Apolo, apresentando disputas musicais entre flautistas, citarista e também corridas de bigas, ratificando assim a educação platônica que preconizava a Música e a Ginástica; os jogos Ístmicos, em honra a Poseidon, apresentavam como principais atividades as competições de regatas (marinhas) e corridas equestres, destacando-se também por apresentar concursos de poesias e músicas, com o primeiro registro autorizado de mulheres⁹⁰ na condição de participantes; os jogos Nemeus eram realizados em honra a Hércules, apresentando, além das práticas desportivas, sacrifícios e rituais fúnebres; os jogos Panateneus eram a maior festividade ateniense, realizada em honra à deusa Atena, e apresentavam amplo cabedal de práticas esportivas, como pugilismo, corridas, hipismo, competições musicais, poéticas e até uma competição de “perfeição física”, semelhante aos atuais concursos de fisiculturismo, retratando bastante a preocupação com a estética e simetrias corporais.

As aludidas festividades, associadas aos seus jogos, por motivos religiosos, fúnebres e/ou de convívio social entre as pólis, ocorreram de forma regular, principalmente, entre os séculos V e VIII a.C., com nenhuma delas obtendo maior destaque que os Jogos Olímpicos.

Os Jogos Olímpicos ou Olimpíadas, nome que se refere à cidade onde foram realizados inicialmente, Olímpia, tiveram marco oficial no século VIII a.C. por meio das iniciativas dos

⁹⁰ As primeiras Olimpíadas proibiam, com exceção das sacerdotisas, até mesmo o comparecimento de mulheres como expectadoras na arena, com punições que chegariam à perda da vida. Conforme Chiés (2006, p. 113), a primeira mulher a desafiar a referida lei foi Callipateira, que “Disfarçada em trajes masculinos conseguira acompanhar o filho Pisidoro, como seu instrutor. Vendo Pisidoro vitorioso em uma das lutas, a mãe, no auge do entusiasmo, larga as vestes masculinas para se lançar na arena ao encontro do vencedor”. Ainda conforme o referido pesquisador, por ser nobre, Callipateira não foi castigada, mas foi exigido que os participantes dos eventos seguintes os praticassem nus. Existem outras versões e uma identifica que um dos competidores, certa vez, perdeu seu cinto durante uma corrida e percebeu que sem tal utensílio obteve vantagem sendo copiado por outros competidores. Outra mais pitoresca acusa a existência de uma mulher que venceu corridas disfarçando-se de homem, o que causou constrangimento e, posteriormente, exigiu a prática em *gimnu* (nu) para a identificação do sexo, mas tais versões não foram comprovadas. In: Revista Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 99-121, setembro/dezembro de 2006.

reis Ífito de Élida e Licurgo de Esparta. O evento, cuja primeira denominação foi a de Jogos Pan-helênicos, reunia cidadãos gregos de distintas cidades-estados (GRIFI, 1989).

Um mês antes da realização dos Jogos Olímpicos, conforme Machado (2010), era decretada a “trégua Sacra (*Ekekeiria*)”, que determinava a interrupção de todas as contendas e/ou guerras durante o período festivo em honra especial a Zeus. De fato, conforme destacam diferentes fontes, a trégua era respeitada por todos os povos circunvizinhos à Grécia, o que demonstrava o grau valorativo atribuído ao evento.

Ainda conforme Machado (2010), tem-se que os primeiros vencedores eram premiados com coroas feitas de ramos de oliveiras (gesto preservado até hoje), além de ganhos de animais, prestígio social e, em alguns casos, garantia de “patrocínios” com custeio de todas as suas necessidades materiais em caráter vitalício. As referidas premiações que, embora disputadas desde o início, eram vistas como prescindíveis diante da honra por se mostrar maior entre os gregos tornaram-se, posteriormente, a finalidade maior da disputa, iniciando, dessa maneira, o começo do declínio dos ideais ginásticos gregos.

Nesse sentido, apesar do histórico de valorização sobre a cultura corporal atribuída pelo povo grego, a progressão do tempo e as modificações sobre o pensar ginástico, associado com o aumento do poderio do Cristianismo como doutrina religiosa maior que secundarizava os aspectos corporais, culminaram, a partir do ano 426 d.C., com a abolição dos Jogos Olímpicos, retomados apenas em 1896 pelo historiador e pedagogo Pierre de Frédy ou Barão de Coubertin. Independentemente de sua interrupção, as Olimpíadas devem ser consideradas como o maior evento esportivo de todos os tempos, tanto no aspecto do número de modalidades e nações participantes como no grau de impacto político, superando até mesmo a recente⁹¹ Copa do Mundo de Futebol.

A queda dos Jogos Olímpicos durante a Antiguidade Clássica, conforme já citado, representa uma dinâmica conceitual e cultural maior na qual a Ginástica e a cultura corporal também foram impactadas. Apesar da ênfase atribuída à Ginástica para o ideal da *Areté* grega, sua prática passa a sofrer um fenômeno de desvalorização, passando para um segundo plano formativo, secundário e instrumental, pois ganhava destaque, sobretudo com o advento dos sofistas a: “[...] cultura dos literatos, que levava ao absoluto domínio da razão, (...) fim último

⁹¹ Conforme Amaral, Pereira e Santana (2011), a primeira Copa do Mundo de Futebol ocorreu em 1930 no Uruguai. In: Copa do Mundo no Brasil: evento global e desenvolvimento local. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/cadernosdeciencias/article/viewFile/886/893>. Acesso em 06 de junho de 2018.

do Homem” (GRIFI, 1989, p. 55), legando, dessa forma, à cultura corporal um papel não mais de protagonista, mas de coadjuvante.

Nesse sentido, da ênfase agora reportada mais ao racional e abstrato, a Ginástica perde peso em seu status formativo, mantendo-se mais como hábito tradicional, iniciando também seu processo de profissionalização, com pessoas que não mais a praticavam para serem humanos melhores, mas para receber uma recompensa financeira ou prestígio. Dessa forma, do processo de profissionalização tem-se também um fenômeno de especialização e alienação da cultura corporal, observada, posteriormente, com maior expressão em Roma.

2.4 - Profissionalismo ginástico e a divisão do trabalho: cenário formativo e (de)formativo

Da valorização do racional como condição independente de uma totalidade orgânica desconsiderando, muitas vezes, aquilo manifestado por meio do corpo, observa-se o desdobramento e a especialização da prática ginástica e esportiva que perdeu terreno, dividindo sua capacidade de formação humana entre as áreas médicas, militares, místicas e esportivas. De fato, a Ginástica originalmente possuía vínculo direto e indissociável com as artes médicas, militares e também com as práticas místicas; todavia, o que se observa é a completa cisão entre os saberes e, em algumas situações, até mesmo o conflito entre as práticas.

A preocupação gímnica, outrora voltada para a formação do homem ideal, passa a ter agora o corpo como recurso fundante e na condição de instrumento, gerando profissões distintas que, estabelecendo, quando muito, interfaces tênues entre a Ginástica, a Medicina, a Educação Física, a Fisioterapia e outras, alcançam seu ápice a partir do século XVIII, por meio do processo de divisão do trabalho já no modo de produção capitalista. Assim como outras profissões que tiveram seus saberes particionados, com o processo de profissionalização, a Ginástica - logo, seus elementos constitutivos da cultura corporal, - também sofreram transformações, como é destacado a seguir.

Conforme previamente citado, o caráter formativo atribuído à Ginástica, aos esportes e aos exercícios físicos regrediu, gradativamente, passando a atender a objetivos utilitaristas com vínculo direto à obtenção de recompensa material. Em uma perspectiva paradoxal, o processo inicial de profissionalização trouxe consigo uma evolução científica acerca na busca do melhor desempenho dos agora denominados atletas. Tal evolução prática, todavia, foi alvo de severas críticas, em especial dos sofistas, que viam em nesta apenas uma perseguição inútil da força, ao passo que se constituía apenas uma execução desprovida de reflexão racional. Entretanto, ironicamente, a argumentação torna-se curiosa ao se verificar que, na história, os próprios

sofistas sofriam críticas semelhantes, como bem identifica Platão⁹², em seu diálogo entre os personagens Teeteto e Estrangeiro, na obra “*O Sofista*”.

Em virtude da perda ou alteração dos valores formativos inerentes às práticas ginásticas, surge como um dos primeiros pesquisadores a se preocupar com o processo de empobrecimento causado pela profissionalização e perda dos valores inerentes à Ginástica o filósofo sofista Flávio Filostrato.

Tendo vivido em Atenas entre 220 e 300 d.C., Filostrato acompanhou de perto o declínio dos valores gregos e a subjugação ao poderio romano, observados com especial atenção na esfera da cultura corporal, tornando-se um dos primeiros pesquisadores a sistematizar uma proposta de treinamento científico para os atletas que se profissionalizavam. Conforme Filostrato (1996), a Ginástica possuía, apesar de não reconhecida adequadamente, o mesmo peso de outras artes, pois:

Consideram-se saberes atividades de conhecimento como filosofar, falar de forma elaborada, dedicar-se à poesia, música, geometria e também, por Zeus, à astronomia - ainda que superficialmente - [...] No entanto, afirmamos que a ginástica, que não é inferior aos outros [...] (FILOSTRATO, 1996, p. 165, tradução própria).

Diante do exposto, fica identificada a preocupação de Filostrato com o tratamento secundário atribuído à Ginástica no período e a visão expoente deste como um dos primeiros professores de Educação Física⁹³ ao entender uma proposta superior à ideia do pedotriba, tendo para o ensino da Ginástica uma proposta de sistematização científica com diferentes aportes de conhecimento, como medicina, nutrição, psicologia e treinamento para se ter, de fato, um campeão na esquecida *kalokagathia*.

⁹² Recomenda-se PLATÃO. *Sofista*: in: **Platão Diálogos**. São Paulo: Victor Civita, 1972. 269 p. (Os Pensadores). Tradução de: Jorge Paleikat e João Cruz Costa.

⁹³ Alguns pesquisadores utilizam o termo educador físico e, de fato, no parágrafo em questão ganhar-se-ia em eufonia; todavia, o compromisso aqui esposado não é com a eufonia, mas com um ideal moral e ético de formação humana. Dessa forma, entende-se que o termo educador físico é inadequado, por ser utilizado com regular frequência entre os defensores do sistema CONFEF/CREFs (Conselho Federal de Educação Física/Conselhos Regionais de Educação Física) entidade que obriga todo professor graduado a pagar anualmente uma taxa para exercer sua profissão, contrariando assim o art. 5º de nossa Carta Magna, inciso XX, que determina que “ninguém poderá ser compelido a associar-se ou a permanecer associado”. Dessa forma, acreditamos que o CONFEF/CREF não se sustenta como representante jurídico, uma vez que, como “professores de Educação Física”, devemos ter como compromisso ético a prestação de contas à sociedade e a seu representante educacional maior que é o Ministério da Educação e o Conselho de Educação. Da mesma forma, optamos por utilizar Educação Física com iniciais maiúsculas independente de seu estágio de desenvolvimento e ambiente de prática, sistematizada ou não – serão feitas 2 louváveis exceções que, por se tratarem de autores italianos com obras traduzidas para o Brasil, utilizam o termo com iniciais minúsculas: Mario Alighiero Manacorda e Giampiero Grifi.

E por que os valores formativos gregos da Ginástica ruíram na concepção de Filostrato? De fato, conforme o filósofo sofista, “[...] os leões de hoje não são nada inferiores ao de ontem, (assim como) todos os ditames da natureza [...]” (p. 166); todavia, o foco precípua deixa de ser o virtuoso e passa a ser financeiro com o início de “[...] um relaxamento de costumes e inclinações aos prazeres se originou entre os atletas em seu afã ilícito por dinheiro e pela prática de comprar e vender vitórias” (FILOSTRATO, 1996, p. 200, tradução própria).

O empobrecimento dos ideais ginásticos identificados por Filostrato, entretanto, fica ofuscado por outros méritos maiores da obra do mesmo, uma vez que, com preocupações de ordem nutricional e fisiológica, estabelece o primeiro contato científico sistematizado entre a Educação Física e a medicina, lançando bases sob as quais Hipócrates ampliaria as perspectivas ainda mais.

Não coube à civilização grega a identificação pioneira dos potenciais benéficos da Ginástica à saúde, seja sua manutenção seja seu resgate, posto que civilizações anteriores, como os egípcios, os chineses e os sumérios, entre outros, já os tinham identificado previamente, mesmo tendo como fundamentação de sua prática, de modo geral, o militarismo, a religião e a capacidade de governar⁹⁴. Entretanto, coube aos gregos, em especial a Hipócrates, conceituado como o “pai da medicina ocidental”, o mérito do estabelecimento de bases científicas da Ginástica médica.

Conforme Grifi (1989), é a partir do surgimento das escolas de Alcmeone de Crotona e de Pitágoras que ocorre a real fusão entre Ginástica e Medicina, por intermédio da Medicina Esportiva proposta por Hipócrates, pois, apesar do declínio daquela como instrumento da *paideia* grega:

De fato, a Ginástica não somente plasma harmoniosamente as linhas do corpo, dando-lhe graça, vigor, bem-estar e saúde, mas segundo a nova medicina grega, que lhe atribui o surgimento das doenças pela falta de equilíbrio entre os humores internos do organismo, é, justamente, o movimento, junto a uma dieta adequada, que tem a capacidade de eliminar a desarmonia corpórea e, portanto, de conferir novamente a saúde (GRIFI, 1989, p. 90).

Hipócrates, assim como Filostrato o fizera, concebe o exercício e a dieta alimentar como elementos inseparáveis e, dessa forma, lança a necessidade de conhecimentos plurais para o bom desempenho do atleta que começava a profissionalizar-se. Do entroncamento da Ginástica, Nutrição, Massagem e Medicina surgem conflitos profissionais entre o pedotriba, antigo

⁹⁴ Esta última (arte de governar) de exclusividade da nobreza, algo que, salvo louváveis exemplares contra-hegemônicos, prevalece como uma máxima, afinal apenas se torna general quem já nasceu oficial.

professor de Educação Física, e o médico, muitas vezes um fazendo o trabalho do outro em um desentendimento até hoje inextricável, que demonstra a origem comum das profissões (professor de Educação Física e médico). De fato, tal confusão, em pleno século XX, é responsável pela crise identitária da Educação Física, que Oliveira (2010) discorre no livro “*O esporte pode tudo*”, menção no capítulo 8 – O que é Educação Física, no qual arrazoa:

A evidente e necessária identificação com a medicina foi o que, sem dúvida, deu *status* à profissão, mas lamentavelmente afastou-a de sua verdadeira missão. Essa ênfase em assuntos biológicos leva muitos a considerarem a Educação Física como uma ciência paramédica. O que não corresponde à realidade [...] o professor de Educação Física fica reduzido simplesmente a um “educador do físico”. E conclui: “Educação Física é Educação, na medida em que reconhece o homem como arquiteto na construção de uma sociedade melhor e mais humana”.

Marinho (2005), na condição de um dos pesquisadores mais respeitados do campo investigado, apresenta uma forte compreensão do potencial da Educação Física como componente de formação humana, uma vez que é fruto das reflexões de diferentes sociedades humanas, mas difere da posição de Hipócrates, ao conceber a Educação Física a partir da Ginástica e não da medicina. Justiça seja feita, Marinho (1980) estabelece suas convicções a partir da instituição da Educação Física Moderna (XIX), na condição de recurso agonista ao modo de produção capitalista para a manutenção da saúde e capacidade produtiva do proletariado; entretanto, a investigação até aqui empregada nos conduz a acreditar em um surgimento coetâneo da Ginástica e da Medicina, algo que sobre o ponto de vista histórico, todavia, não pode ser inserido de forma cabal. Algo indelével, entretanto, é que Educação Física e Medicina produziram e produzem efeitos muito maiores no campo da saúde e da cultura corporal quando atuaram/atuam em conjunto.

A evolução dos séculos nos leva à Roma de Galeno (130 d.C.- 210 d.C.), médico dos imperadores Marco Aurélio e de Comodo, que também tem contribuição significativa no campo da cultura corporal ao defender a Ginástica como componente da medicina com fins preventivos, higiênicos e também como importante recurso para as bases intelectuais. Outro mérito singular concernente a Galeno é o uso da bola como recurso material na proposição de jogos adaptados tanto a jovens como a idosos - ainda não se falava da possibilidade da prática de pessoas com deficiência nos esportes, todavia, ao defender uma prática gímnica também para idosos e pobres, pois fazia uso de recurso apenas uma pequena bola, Galeno cunha um norte para alternativas inclusivas por meio da Ginástica, que serão vistas apenas séculos depois.

As ideias desse médico ainda influenciam fortemente a ciência do treinamento desportivo atual e também tiveram expressiva influência no período vivido por Galeno. A rigor, os eventos ginásticos ou esportivos, em especial as Olimpíadas, agora eram abertos para outros povos, já apresentando vencedores estrangeiros, e o campo de experimentação científica do treinamento e das profissões ampliava-se em grandeza crescente e inversamente proporcional aos ideais formativos gregos de outrora, superados, sobretudo a partir de 146 a.C., quando Roma conquista a Grécia, subordinando-a.

Finalizando esta parte, percebe-se a necessidade de, mais uma vez, ratificar o legado ginástico grego cujas raízes são observadas ainda na contemporaneidade. Para tanto, faz-se uso de uma citação do historiador italiano Ítalo Perrotti⁹⁵, mencionado por Grifi (1989, p. 109), que sintetiza bem o que foi a Ginástica no período grego:

A ginástica foi, essencialmente, um modo com o qual o homem grego intencionou preparar-se para a luta e a aspiração, a motivação, as leis; foi, também, a congenial expressão de uma história do mundo, procurou e, encontrou, no culto do próprio físico, a felicidade biológica, com um perfeito exercício das funções, a distensão da sua fresca vitalidade, a liberação do medo, a emoção estética na harmonia motora, a solar compenetração nas forças da natureza, a tensão em direção ao divino como mito ou virtude.

2.4.1 - A nova concepção utilitária da Ginástica em Roma: surge o profissionalismo

Para a compreensão histórica do extenso Império Romano, com atenção especial sobre sua cultura corporal, adotar-se-á como prática investigativa a divisão de sua história em três períodos, como sugere Marinho (1980), a saber: Organização Monárquica e fundação da cidade (753 a.C. até 510 a.C.), Período Republicano (510 a.C. a 30 a.C.) e constituição do Império e decadência (30 a.C. a 476 d.C.). Para o propósito da investigação da Ginástica e demais recursos da cultura corporal apresentados em Roma, o interesse recai sobre o terceiro período, motivo pelo qual será o único abordado.

Em virtude de sua constituição histórica de tradição desbravadora e guerreira, Roma, além de sua singular contribuição na cultura ocidental por meio dos números, calendários, aquedutos, estruturas rodoviárias, entre outras, em muito se apropriou dos elementos culturais gregos que adquiriram significâncias particulares em sua realidade social, merecendo destaque sua compreensão ginástica e das demais práticas da cultura corporal. Conforme nos reporta Manacorda (2004, p. 101), é perceptível que:

⁹⁵ Lamentavelmente, encontramos apenas fragmentos sobre a obra "*Educazione fisica esistenziale*", 1971; as maiores contribuições vieram do próprio Giampiero Grifi.

Se em Roma, na verdade, encontraremos muito tarde o gosto pela competição “esportiva” e a combinação entre competições ginásticas e poéticas que vimos na Grécia; e se observarmos, outrossim, uma clara diferença do uso grego e uma preparação mais direta para a milícia; mesmo assim uma organização sistemática da preparação físico-militar através de jogos e competições parece ter sua origem, a darmos crédito a Virgílio, na primeira antiguidade. [...] Este é, de fato, um “brincar de guerra” que serve de preparação para a guerra. Evidentemente, pressupõe uma preparação física básica, com exercícios de corrida, de equitação, de lançamento de dardos e flechas [...].

A citação de Manacorda deixa bem evidente o caráter instrumental da cultura corporal romana cujo desdobramento também foi responsável pelo esporte, na condição de instrumental técnico, desvirtuado do ideal de formação integral e sendo praticado agora não pelo nobre, mas pelo escravo ou pelo indivíduo de classe social inferior. Tal fato, observado, sobretudo, na figura do gladiador, já destacava apontamentos para os processos de especialização e de empobrecimento do saber que, posteriormente, assumiriam contornos de proporções gigantescas, com o advento do capitalismo, séculos depois.

Ao contrário da civilização grega que tinha na educação do cidadão uma responsabilidade do Estado, para Roma a responsabilidade educativa primária era de inteira responsabilidade do *pater familias*, ou seja, do homem romano que detinha poder absoluto e legal sobre esposa, filhos e seus escravos. Conforme se observa na lei das Doze Tábuas, até o século V a.C., competia ao *pater* a educação inicial do filho sobre as letras, a oratória e as leis romanas.

A garantia do direito e do dever romano de instruir seu filho, entretanto, parece ser mais uma tentativa de resistência de domínio cultural grego, porém o esforço de resistência aos poucos foi arrefecendo-se e o processo de formação das gerações romanas posteriores passaram a ser realizadas por escravos, em grande parte, com proveniência e proposta formativa grega, o que reforça a assertiva do filósofo romano Cícero (106 a.C. – 43 a.C.), que atribuía a uma origem romana as virtudes políticas e governamentais e aos gregos a cultura e a formação intelectual.

Após a educação inicial promovida pelo *pater* e posteriormente delegada a escravos versados na cultura grega, tem-se em Roma o surgimento de escolas (séc. VII a.C.) com a finalidade precípua de formação da criança grega (homem) pertencente às classes privilegiadas com o ensino intelectual (gramática e oratória), restrito tão somente àqueles que podiam pagar. Fala-se em educação intelectual, pois já se nota, desde Aristóteles, a clara cisão entre educação intelectual e do físico, com a primeira sendo uma atribuição nobre e a segunda,

depreciativa ou, quando muito, um recurso instrumental ou deleite a ser realizado para o gozo desinteressado.

O ofuscamento da cultura corporal, por meio da dicotomização corpo/mente, sendo o primeiro considerado de menor valor, foi fortemente destacado na sátira X de Juvenal “[...] mente sã em corpo são” e apresentou efeitos deletérios sobre a Ginástica romana, que soube aproveitar apenas a cultura intelectual grega, esquecendo-se quase completamente de sua Ginástica, utilizando-a, quando muito, apenas como finalidade instrumental, especializando-a.

O processo de especialização da técnica esportiva e da Ginástica, em detrimento de uma educação geral, todavia, encontrou substantivas críticas. Marrou⁹⁶ (1990), nos dá uma clara impressão acerca do assunto ao alertar que:

[...] diz-nos que o homem bem dotado, o que recebe a educação clássica, é capaz de exercer atividades de qualquer espécie: é igualmente, capaz de fazer progredir a ciência, de tornar-se um líder político, um guerreiro, um explorador, um herói: ele é como uma dádiva dos deuses, entre os homens (MARROU, 1990, p. 347).

A negação da Ginástica e da dança grega por parte dos romanos, por considerá-las de pouca utilidade militar e também imorais, no caso do nudismo da Ginástica, todavia, não se fez absoluta com a observação de tais práticas nas formações dos cidadãos, ainda que de forma discreta, como identificou Marinho (1980), em especial entre os 16 e 18 anos, quando o jovem romano “[...] substituía a toga pretexto pela toga viril, insígnia dos cidadãos romanos” (p. 62). Da especialização da cultura corporal de origem grega pelos romanos, observa-se uma inversão de valores na qual o cuidado com o corpo adquire um *status* secundário, embora ainda importante, visto agora como forma de entretenimento.

O corpo torna-se uma ferramenta cujo deleite é nutrido no modo de produção escravista, apresentado em Roma por meio das práticas Ginásticas e esportivas do gladiador ou do escravo. A prática de lutas entre gladiadores, conforme a historiadora Renata Sena Garraffoni (2004), tivera início no ano 105 a.C., vinculando-se à ideia de *munera*, ou seja, a obrigação, o imposto ou tributo que o cidadão romano devia à sua pátria. Assim:

⁹⁶ Ressalta-se que Marrou (1990) tratava, na citação anterior, da Grécia quando de seu declínio; todavia, acreditamos que tal crítica apresenta relevância sincrônica e adquiriu contornos mais fortes quando verificada em Roma que, a rigor, importou a cultura grega (intelectual) em sentido literal, mas subproveitou a cultura corporal.

Os *munera* eram constituídos por diferentes tipos de obrigações que incluíam a distribuição de alimentos, provisões para o exército, manutenção de estradas, muralhas, aqueduto, construção de edifícios públicos, hospedagem de soldados e altos funcionários do Império (GARRAFFONI, 2004, p. 19).

Entre os *munera*, a luta entre gladiadores constituía inicialmente um ritual fúnebre em homenagem aos mortos com notoriedade. Dessa forma, por trás da promoção dos espetáculos, logo em seu início, ergueu-se uma estrutura multifacetada composta por distintas funções profissionais que, quando analisadas à luz do materialismo histórico-dialético, anunciavam o processo de divisão do trabalho, mas ainda no modo de produção escravista, fenômeno que, tal como observa Marx (2016), alcançaria seu apogeu predatório na sociedade burguesa no modo de produção capitalista a partir do século XVIII. De qualquer forma, compreendendo que as produções humanas se sucedem por meio de superações fruto das necessidades materiais de existência para o período, é possível verificar que já na civilização romana antiga ocorreu o processo de especialização do saber laboral que recaiu também sobre a Ginástica e a Educação Física cujas práticas tinham maior manifestação observável por meio do corpo e, por isso, sendo subvalorizadas.

Tal fenômeno de subvalorização, como consequência, cria um processo de terceirização de corpos para a prática gímnica e esportiva, em especial dos gladiadores, como se vê a seguir.

A rigor, os gladiadores eram escravos ou aventureiros em busca de liberdade, glórias e riquezas por meio das vitórias em combate nas arenas. Suas vestimentas, assim como as armas que portavam, apresentavam uma simbologia com características históricas que remetiam à sua origem cultural e condição social⁹⁷. Dessa forma, conforme observa Grifi (1989), verifica-se a

discriminação dos gladiadores em consonância com suas características, como se segue:

gladiadores Redarius ou Reciários, cujas principais armas eram as redes e um tridente, advinham de povos pescadores; Equities, que eram excelentes cavaleiros; Mirmilões os quais

⁹⁷ Conforme já salientado, a maioria dos gladiadores era composta, inicialmente, por escravos, todavia, isso não impedia a existência de uma hierarquia no grupo de gladiadores. Exemplo disso eram os gladiadores classificados como Bestiários, que enfrentavam feras não por sua capacidade, mas por pertencerem ao extrato mais inferior da hierarquia de gladiadores. Os bestiários não possuíam técnicas aprimoradas e se vestiam com peles de animais e enfrentavam, até a morte, leões, tigres e outros animais ferozes. Ossadas encontradas em um cemitério em York (norte da Inglaterra), no ano de 2010, com cerca de 80 esqueletos preservados de gladiadores, mostram que os Bestiários eram mais baixos e fisicamente fracos que os demais gladiadores, o que levanta a hipótese de terem sido criminosos e escravos de pouco valor, logo, destinados à “morte certa” diante de animais selvagens nas arenas. Maiores informações podem ser encontradas em: <https://www.independent.co.uk/life-style/history/worlds-best-preserved-gladiatorial-relics-are-discovered-in-the-suburbs-of-york-1993282.html>. Acesso em 03 de julho de 2018.

eram gigantes pesos pesados; e os Trácios, que eram equivalentes aos pugilistas pesos médios ligeiros atuais, sendo peritos na espada curta ou sica.

Figura 12 - Imagem de 4 tipos de gladiadores: reciário, mirmilão, trácio e samnita que apresentam vestimentas e armas diferentes identificando assim suas habilidades e origens



Fonte: <

<https://www.google.com.br/search?q=imagem+gladiador+com+rede&tbm=isch&tbs=ring>>: Acesso em 03 de setembro de 2018.

A condição de produtos para o divertimento do público romano fez com que, na conhecida estratificação de origem e técnica já existentes entre os gladiadores, surgisse outra que os dividiria, conforme Marinho (1980), em: Cesáreos, mantidos pelo imperador; Fiscais, mantidos pelos impostos; e Privados e custeados por Lanistas, o equivalente aos empresários esportivos atuais, que vendiam, alugavam e emprestavam guerreiros, fazendo o que fosse necessário para obtenção de dinheiro e vantagens políticas - o que rendeu aos Lanistas fama ruim, semelhante à de parcela dos empresários esportivos atuais⁹⁸. Embora fosse normal para a época o modo de produção escravista, o Lanista não apenas transformava o gladiador em mercadoria, ou seja, ao externo ao homem, como, conforme aponta Marx (2016), passava a

⁹⁸ Com louváveis exceções, os empresários do ramo esportivo promovem a ação de exploração do talento alheio por meio de uma esportivização e especialização precoces de crianças e adolescentes para sua rápida venda. No caso do esporte futebol, os times europeus são o destino final por pagarem milhões por “promessas” que ainda sequer saíram da puberdade. A especialização em uma modalidade realizada precocemente promove, conforme Freire (2002), efeitos adversos, atingindo o indivíduo organicamente e privando-o do desfrute lúdico em grande parte das vezes. No caso dos Lanistas, duras críticas foram proferidas pelo poeta romano Juvenal ao afirmar em suas Sátiras que “Ele não é melhor do que aqueles que carregam cadáveres até a pira e os que vendem escravos, sob autoridade da lança, ou aqueles que limpam detritos”. Sobre o assunto, recomenda-se o documentário 'Back from the Dead' - no Brasil apresentado como “Os gladiadores Romanos”, desenvolvido pela Channel 4 em parceria com o antropologista forense Dr. Michael Wysocki, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SryNjRnHk1w>. Acesso em 09 de julho de 2018.

receber a maior parte do lucro das lutas por meio do esforço do guerreiro, às vezes escravo preso de guerra, às vezes escravo por dívida e cada vez menos voluntário para a glória de vencer na arena.

O utilitarismo da cultura corporal romana apresentava também forte instrumental ideológico com o surgimento de locais para as práticas gladiatórias. Conforme Garraffoni (2004), em toda a extensão dos domínios romanos, existiam espaços para combates deixando clara a informação de que o império tinha total controle sobre a vida e a morte. Verifica-se também que, para a manutenção da afamada política do pão e circo, reduzindo assim oposições aos domínios do império, a existência de jogos em cerca de metade dos dias dos anos da Roma imperial era fundamental. Dessa forma, observa-se a expansão dos jogos e das estruturas físicas que asseguravam tal entretenimento, como os *ludus* (locais para treinamento e formação dos gladiadores, circos, para provas com bigas) e arenas (a mais importante foi o coliseu, ainda em pé e localizado no centro da cidade de Roma, na Itália).

Roma, ao dar menor importância à cultura corporal e apresentar foco formativo mais voltado à formação intelectual para seus cidadãos, poderia, em uma primeira impressão, suscitar maiores condições formativas para os estudantes com deficiência, sobretudo a partir da abertura de escolas também para pessoas não pertencentes à nobreza a partir do final da Primeira República e início do Império (509 a.C. – 27 a.C.). Entretanto, a civilização romana, assim como as civilizações anteriores, também relegou a segundo plano suas preocupações com a formação da pessoa com deficiência. Destarte, embora o sacrifício da pessoa com deficiência não fosse mais prática usual, ainda era permitido seu abandono em matas e margens de rios, sendo que sua vinculação a bordéis para prostituição e para divertimento de famílias nobres também era prática comum observada.

Sobre a cultura corporal das pessoas com deficiência, os registros são mínimos, todavia, já existiam indícios de pessoas com deficiências atuando em artes circenses, possivelmente, a primeira incursão destes nas práticas da Ginástica, embora não com fins de formação humana, mas como sustento e sobrevivência, sendo, dessa forma, socialmente útil. Se, para muitas questões, a temporalidade da educação da pessoa com deficiência se mostra em atraso em relação à educação dos “normais”, paradoxalmente, tem-se que, com relação ao uso do ofício tão somente como meio de subsistência, coisificação e diversão alheia, para as pessoas com deficiências, tal uso já se mostrava presente antes mesmo do capitalismo.

A razão do desinteresse romano para a formação da pessoa com deficiência advém, possivelmente, de sua estrutura social escravocrata e de origem militar, de modo que, em sua

aparência e postura, o cidadão romano deveria apresentar a virtude, a força e o vigor que refletia o maior império da época.

Condição pouco diferente, entretanto, era destinada àqueles cujas práticas na arena os tornassem pessoas com deficiência. Embora o proponente dos jogos tivesse total domínio sobre a vida ou morte do gladiador vencido em combate, por vezes o guerreiro derrotado era poupado por consideração às suas vitórias anteriores ou apelo do povo. Assim, ainda que com sequelas da luta, como cegueira ou amputação de parte dos membros, os gladiadores poderiam ser utilizados como *doctore*, ou seja, o formador de outros gladiadores. Além das sequelas das lutas, o processo de treinamento dos gladiadores também era árduo e doloroso e sua duração promovia assimetrias corporais, sendo comum a identificação de Reciários com braço dominante mais longo que o outro, por exemplo. Surpreendentemente, tal fenômeno ainda é comum em diferentes atletas no período contemporâneo, uma vez que a ênfase sobre um determinado membro, a exemplo o braço direito de um tenista, faz com que este se desenvolva mais que o outro, e tal assimetria, embora possa constituir uma vantagem para o esporte, em nada positivo contribuirá para o cotidiano e composição orgânica do sujeito.

Os jogos gladiatórios, conforme Marinho (1980), foram abolidos no ano de 521 d.C., logo após a invasão dos bárbaros e a ruína do império romano. O fim de um dos maiores impérios de que já se teve notícia, todavia, não apaga do fio da história sua opulência e poderio manifestados em diferentes frentes.

É oportuno registrar a citação de Grifi (1989, p. 137), que apresenta, entre os pesquisadores utilizados, a visão mais crítica sobre o tratamento de Roma para com sua cultura corporal. Para o autor, “[...] podemos tranquilamente afirmar que a educação física em Roma limitou-se – ao menos na fase mais alta do Império – a faustosas festas e a grandiosos espetáculos que eram o motivo dominante da vida romana e se sucediam em ritmo de perseguição”, complementando que “É oportuno rebater mais uma vez que, como para o passado, a educação física – filha da civilização do país que a hospedava – como sempre, acompanhou seja os momentos felizes ou infelizes de uma civilização” (*loc. cit.*).

Diante do exposto, com relação à cultura corporal romana, a conclusão posta é que, de fato, Roma pautou-se inicialmente na finalidade militarista e, posteriormente, no esportivismo profissional, na barbárie esportiva e na vitória a qualquer custo, subutilizando, dessa forma, os legados gregos da Ginástica como componente de formação humana e anunciando, assim, um empobrecimento ainda maior, com o posterior advento do capitalismo, séculos depois, e a culminância máxima da coisificação do homem e da instrumentalização da cultura do corpo.

Em substituição à formação grega, cujos recursos de preponderância intelectual e também do corpo apresentavam equivalência de valor vinculados a uma totalidade cuja constituição pressupunha uma união indissociável entre o ser filósofo e guerreiro, Roma vê, na Ginástica, nas lutas e demais meios da cultura corporal, um recurso que deturpa, ou melhor, adquire funções de maior sentido à política romana. Dessa forma, instrumentaliza-se o corpo ou, como expressa Bracht (1999), cria-se uma tradição ocidental cristalizada, na qual “o corpo deve servir” (p. 68), para que se torne recurso bélico durante as guerras e de entretenimento para arrefecer as massas que, ocupadas, torcem e vibram não dispondo de ânimo para questionar o poder vigente.

2.5 - A Ginástica na Idade Média

Se as opiniões são divergentes em relação à contribuição formativa da Idade Média, período compreendido entre os séculos V a XV d.C., com considerações que pendulam entre a ideia de um período medievo precursor de modernidades ou de escuridão e de alienação por meio de uma escatologia cristã perversa e punitiva, um estudo mais aprofundado, conforme observa Cambi (1999, p. 141), deixa claro que “A Idade Média não é absolutamente a época do meio entre dois momentos *altos* de desenvolvimento da civilização: o mundo antigo e o mundo moderno”.

Período responsável pelo surgimento das primeiras universidades na Europa, ao conhecimento científico, apesar das ressalvas, são creditadas significativas contribuições advindas da “Idade das Trevas”. A respeito da Ginástica, todavia, os ganhos foram menos percebidos, acompanhando uma decrescente iniciada, já na Antiguidade Clássica, com críticas das ideias aristotélicas de culto exclusivo à razão e com argumentos reforçados, sobretudo, durante a decadência do Império Romano, por causa das práticas bárbaras observadas durante os jogos gladiatórios, fomentadores da política do pão e circo.

Durante a Idade Média, a rejeição materialista do corpo e sua cultura obteve especial respaldo na doutrina cristã que via nesse uma morada das veleidades, vaidades, pecados e demais “defeitos” que impediriam o homem de alcançar os céus ligando-se a Deus.

Dessa forma, conforme registra Grifi (1989, p. 138), “O ideal da educação cristã realizava-se, assim, através da **mortificação do corpo** para alcançar o bem do ‘além’ e este tipo de educação condicionou, decisivamente, seja a vida cultural que político-militar do país” (Grifo nosso)⁹⁹.

⁹⁹ Na citação anterior Grifi, refere-se ainda ao Império Romano, mas aludindo uma transição para a Idade Média, período no qual o processo de “pecanização” do corpo adquiriu profusão ainda maior.

Exercitar-se, suar, tornar forte e esguio o corpo passou a ser sinônimo de infâmia, de volúpia, constituindo-se recurso ou artimanha de Satanás para levar pobres almas para o caminho do inferno. Dessa maneira, apesar de rejeitada pelo currículo educacional estritamente intelectual, a Ginástica, contudo, historicamente nunca perdeu seu vínculo e utilização no campo militar e, como prática aristocrática, era realizada de maneira desinteressada em circunstâncias inicialmente discretas ou mesmo às escondidas (MARINHO, 2005).

O período medievo anunciou a transição de um regime antes sustentado pela mão de obra escrava para o de servos, indivíduos “livres”¹⁰⁰, mas que deviam obediência e proteção ao seu senhor feudal ou suserano. Para o servo, o senhor concedia parte de seu feudo para a produção de pequena lavoura de subsistência e, em troca, aquele deveria pagar tributos e produzir plantio para este, assim como atuar em combates diante de contendias e invasões bárbaras ou de outros suseranos, práticas comuns para o período. A necessidade de estar fisicamente forte e preparado, conforme o exposto, parece ser o elemento fulcral que permitiu a existência perpétua da Ginástica e posteriormente da Educação Física no campo militar.

Em virtude do forte recorro como recurso de formação e educação militar, as práticas da cultura corporal medieva, em sua maioria, representavam situações de combate e, nesse sentido, havia o tiro ao arco, as corridas de cavalo, os lançamentos de lança, as caçadas e, com maior destaque, as atividades de cavalaria.

Caso houvesse a necessidade de resumir a cultura corporal do período em uma única atividade, indubitavelmente esta seria a cavalaria. Inicialmente como prática cotidiana e posteriormente de finalidade militar, recurso bélico e ferramenta difusora da religião dominante, a prática da cavalaria era na época a única atividade física tolerada e até mesmo incentivada pela doutrina cristã.

Os ideais cavaleirescos, tão bem representados pelos templários, cavaleiros a serviço das cruzadas da Santa Igreja, os quais em muito contribuíram para a difusão e imposição do cristianismo, geraram uma figura mítica cuja espada era também uma cruz: um homem nobre, virtuoso e defensor da verdade sagrada. Na obra medieva “*Da ordem da cavalaria*”, escrita por Ramon Llull (1214-1276), que se assemelha a um regimento ou código de conduta do cavaleiro, em sua quinta parte, segunda estrofe, são expostas importantes informações que esclarecem a magnitude do *status* e da atribuição de um cavaleiro:

¹⁰⁰ O termo livre pode assumir diferentes conotações que decorrem do tempo histórico em que foram utilizadas; todavia, é pertinente questionar se, em algum momento, o ser humano, de fato, foi livre.

Ao cavaleiro é dada a espada, que é feita à semelhança da cruz, para significar que assim como nosso Senhor Jesus Cristo venceu na cruz a morte na qual tínhamos caído pelo pecado de nosso pai Adão, assim o cavaleiro deve vencer e destruir os inimigos da cruz com a espada. E porque a espada é cortante em cada lado, e Cavalaria é para manter a justiça, e justiça é dar a cada um o seu direito, por isso a espada do cavaleiro significa que o cavaleiro com a espada deve manter a Cavalaria e a justiça (LLULL, 2000).

A citação de Ramon Llull (2000) é esclarecedora em diferentes aspectos: primeiramente aponta o forte registro dogmático medieval como determinante da moral do período; outro aspecto é a aprovação conveniente por parte da Igreja da cultura corporal da luta de espadas e demais práticas da cavalaria, pois, obviamente, uma Igreja forte exigiria cavaleiros também fortes, sendo, destarte, fundamentais os treinamentos físicos. Também fica nitidamente observada uma espécie de precursão liberal sobre a manutenção da justiça e do direito ao conceder a cada um o “seu” direito¹⁰¹, o que sugere direitos distintos, conforme sua estratificação social, cultural e de ideias. Assim, existiam homens que possuíam o direito canônico de matar aquele que não se convertesse à ideologia dominante e, do outro lado, existia o pagão cujo direito era morrer por uma espada “santa” quando professava fé distinta da declarada como verdadeira.

Embora notabilizada em períodos históricos precedentes, a cavalaria, conforme Grifi (1989), na Idade Média, adquiriu maior desenvolvimento, contando com especial destaque entre os países da França e Alemanha, ultrapassando a esfera militarista e expansionista e passando a ter grande valorização como prática da cultura corporal por meio dos jogos equestres.

Fonte de *status* e poder na Idade Média, o cavalo era um dos poucos meios de locomoção para grandes distâncias da época - um dos principais motores de força - seja na agricultura seja no militarismo, estando presente em diferentes atividades do cotidiano medieval.

Os jogos equestres ou de cavalaria reuniam grande parcela da nobreza dos feudos e, quando abertos, estabeleciam verdadeiros festivais regionais. Marinho (1980), reportando a grandiosidade de um dos eventos de cavalaria durante celebração em comemoração ao imperador Alemão Frederico I, em 1184, cita que participaram entre 40.000 e 70.000 cavaleiros,

¹⁰¹ É oportuno relembrar aqui trecho da obra de George Orwell (“*A revolução dos bichos*”, 1945) que, embora inicialmente atribuída como uma sátira ao regime Stalinista, tão bem cabe para situações e momentos distintos da humanidade, em especial no modo de produção capitalista: “Os animais são todos iguais, mas uns são mais iguais que os outros”.

número muito expressivo se considerarmos que, na última Olimpíada, realizada em 2016, no Brasil (século XXI), participaram cerca de 10.500 atletas¹⁰².

Figura 13 - Cavaleiros em torneio. Museu de Tours, miniatura florentina, final do século XIV. Representando a disputa simultânea de vários competidores



Fonte: Professor Dr. Ricardo da Costa (UFES). Disponível em: <https://www.ricardocosta.com/ricardo-da-costa>. Acesso em 23 de julho de 2018.

Seguramente, outras práticas ligadas à cultura corporal existiram durante toda a Idade Média, citam-se as atividades acrobáticas e/ou circenses¹⁰³ que abriam festivais cavaleirescos; todavia, é importante ratificar que a forte influência da Igreja no período medieval com sua pecanização do corpo imprimiu forte censura às práticas corporais e, talvez por isso, além da raiz bélica, uma forma aceitável de se vivenciar a cultura corporal tenha sido por um segundo corpo, o do cavalo, presente na maioria das práticas do período. A censura sobre a cultura corporal tornava-se fraca diante de um novo modo de produção que surgia e que exigia uma transformação formativa do camponês para um novo tipo de trabalhador, necessitando, para isso, de uma educação universal, ou seja, para todos, embora:

[...] Isto não quer dizer, todavia, que ergamos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes (sobretudo se se trata de um conhecimento reto e profundo). Com efeito, isso nem de sua natureza, é útil, nem, pela brevidade de nossa vida, é possível a qualquer dos homens. (...) Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas

¹⁰² Os jogos equestres apresentavam diferentes provas como os Torneios, as Giostras, o Carosello, o Bigordo, o Tjost ou Giostra Demenini, o Passo d'Arme, a Galdana, a Quintana ou Giostra do Sarraceno e a corrida do Arco.

¹⁰³ Brikina (1978), pesquisador no campo da Ginástica, atribui ao período medieval o surgimento dos movimentos acrobáticos que eram utilizados em apresentações nos castelos feudais e durante festivais. Em: BRIKINA, A. T. *Gimnasia*. Zaragoza: Acribia, 1978.

as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo não somente para que façamos de espectadores, mas também de atores. Deve, portanto, providenciar-se e fazer-se um espaço para que ninguém, enquanto está neste mundo, surja qualquer coisa que não lhe seja de tal modo desconhecida que sobre ela não possa dar modestamente o seu juízo e dela se não possa servir prudentemente para um determinado uso, sem cair em erros nocivos (COMÊNIO, 1996, p. 145-6).

Dessa forma, o final do período medieval, por meio do prenúncio da superação do modo feudal pelas crises que culminariam, entre outros efeitos, com a cisão da Igreja tradicional, com o surgimento do protestantismo e com a forma embrionária da burguesia, fruto de um primário capitalismo mercantil, fez com que a Ginástica agora transitasse de uma necessidade militar para a de um novo trabalhador. Antes da culminância desse novo trabalhador, é importante tecer considerações sobre o Renascimento na urdidura do tecido histórico.

2.6 - O Renascimento e a Ginástica

O interstício histórico da humanidade entre a Idade Média¹⁰⁴ e o período moderno apresenta a condição inextricável ante o Renascimento e o Iluminismo, tendo como suporte o Humanismo, cujos ecos se fazem ouvidos até a contemporaneidade. No espaço de quatro séculos, XV a XVIII, aproximadamente, a humanidade experimentou importantes transformações com a retomada de elementos da cultura grega, bem como a superação do teocentrismo e a promoção de uma nova racionalidade, agora antropocêntrica, manifestada na ciência, nas artes, na política, enfim, nas diferentes estruturas componentes do tecido social.

Renascimento e Iluminismo não podem ser compreendidos, metaforicamente, como duas faces de uma mesma moeda, uma vez que tal condição negaria a verdade histórica da sinergia dos mesmos, colocando-os em polaridades opostas. Dessa forma, optamos, como recurso fiel ao rigor dialético utilizado, à compreensão daqueles (Renascimento e Iluminismo) como dançantes de uma valsa sobre um tablado (Humanismo), sempre dependentes da colaboração uníssona entre os partícipes.

Compreendidos por vezes como sinônimos, Renascimento, Iluminismo e Humanismo, são, a rigor, complementares e não sinônimos, tendo o movimento humanista adquirido condição, conforme destaca Grifi (1989), de “[...] premissa fundamental” (p. 153) do Renascimento e (acrescenta-se) do Iluminismo.

¹⁰⁴ Novamente reforça-se que é “lugar comum” dividir a evolução dos tempos com a mudança abrupta do período de trevas (medieval) e do Renascimento (luz), uma vez que a superação de períodos não é instantânea e apresenta sucessivas incursões dialéticas. Desta forma, já no século XIII, intelectuais, como Dante Alighieri, já mostravam interesse por obras Clássicas referentes à cultura Grega e Romana - assim como nos mosteiros, muito do conhecimento erudito era tributo do legado Helênico.

Situado, didaticamente, entre meados do século XIV até o final do século XVI, o Renascimento altera o norte da história, modificando o pêndulo teocentrista para a visão antropocentrista, ou seja, com o homem na condição de alfa dotado de razão, autonomia e poder maior sobre as coisas do mundo.

O período é de grandes transformações quando comparado rumo a uma concepção social burguesa, com a ampliação de rotas comerciais, com o enfraquecimento e cisão da Igreja cristã¹⁰⁵, com o surgimento de escolas e com a retomada dos ideais de formação do homem grego por meio do Renascimento.

Para Norbert Elias (1994), ao questionar a Igreja e reconhecer o homem como centro da materialidade humana, o Renascimento oportuniza uma libertação dogmática com a ascensão social - coletiva e individual - do homem, uma vez que:

[...] as pessoas, talvez em grupos específicos, a princípio, sentiram uma necessidade mais intensa de se comunicar umas com as outras a respeito de sua singularidade - e, em termos mais gerais, a respeito da singularidade de cada pessoa, da qualidade especial de sua existência, comparada à de todas as demais. (E exemplifica que) [...] Renascimento foi um período em que, nos países mais desenvolvidos da Europa, as pessoas puderam, mais do que antes, ascender de suas comunidades tradicionais a posições sociais relativamente elevadas. Os humanistas que ocuparam cargos municipais e nacionais, bem como os comerciantes ou os artistas, são exemplos do aumento das oportunidades sociais de progresso individual (ELIAS, 1994, p. 110).

Em relação à cultura do corpo, a retomada de valores gregos de formação *omni*, isto é, integral do indivíduo, oportunizaram a revalorização da cultura corporal, logo, da Ginástica, por se tratar da maior representante do educar por meio do corpo, culminando com o que Manacorda (2004, p. 288-289) intitulou “o renascimento da Educação Física [...] entendida como parte essencial da formação do homem que somente a Grécia antiga conheceu e desenvolveu em formas originais”.

A valorização do homem carne¹⁰⁶, como ser dotado de razão, promoveu o embate político e acadêmico de questões que, ainda que continuassem polêmicas, podiam emergir de um dogmatismo científico que, até certo ponto, superou o antigo dogmatismo religioso. Neste

¹⁰⁵ A cisão da igreja católica com o desdobramento do protestantismo já foi detalhada no capítulo da tese quando o destaque maior era com relação à educação da pessoa com deficiência; todavia, acreditamos que a educação, independentemente de seu público-alvo e período, é fruto das suas condições materiais e históricas, que refletem uma reprodução da ideologia social dominante. Dessa forma, todos os elementos constitutivos de uma educação são suscetíveis a semelhantes sintomas quando engendrados em um mesmo período histórico e modo de produção, motivo pelo qual não retomaremos aqui a Reforma Protestante e seu movimento reacionário (Contrarreforma).

¹⁰⁶ Referimo-nos aqui ao homem de existência terrena e concreta que substituiu o dogma anterior do homem espiritual que vivia para aguardar um plano superior e imaterial.

sentido, a educação e sua oferta - não como privilégio, mas como necessidade da maioria social - ganha destaque e, enquanto componente dessa, ocorre o resgate de elementos essenciais da cultura grega, contribuindo assim para o desenvolvimento de diferentes pensares e escolas de Educação Física, como se observa a seguir.

Tamanhas foram a notoriedade e a guinada sofridas pela maneira de ver e viver a Educação Física durante o período observado, que o mesmo, conforme Oliveira (1983, p. 36):

[...] representou uma nova concepção do mundo e do homem, havendo um redescobrimto da individualidade, do espírito crítico e da liberdade do ser humano (**cujo**) reconhecimento destes traços de individualidade devolveu à criatura humana o papel de protagonista; é o antropocentrismo em oposição ao teocentrismo medieval. Inspirado nas obras da Antiguidade Clássica esse humanismo renascente voltou a valorizar o belo, resgatando a importância do corpo. A Educação Física torna a ser assunto dos intelectuais numa tentativa de reintegração do físico e do estético às preocupações educacionais. (Grifo nosso)

Dessa forma, da suplementação dada à concepção que valoriza a cultura corporal tem-se a evolução cultural sobre o conhecimento esposado, surgindo, destarte, diferentes escolas de Ginástica - termo que começa a dividir ênfase sinônima com a Educação Física no intuito de representar uma proposta de maior sistematização pedagógica. Assim, temos para o período, Vitorino de Feltre (1378 - 1446), na cidade de Mântua, considerado por Grifi (1989) “o verdadeiro criador da educação física” por propor bases pedagógicas em sua escola “*Casa Giocosa*” ou Casa da Brincadeira (tradução literal), constituindo-se “[...] anel renascimental entre o ginásio grego da antiguidade e o *college* inglês dos tempos modernos cuja defesa estava no aprendizado da criança por meio da empiria do brincar”.

Em Ferrara, na corte da família Estenso, Guarino Veronese (1374-1460), funda o “Contubernium”, escola aberta a todos e que valorizava o desenvolvimento harmônico do corpo por meio de passeios, natação, caça e dança com foco precípua na formação de professores e eclesiásticos, logo, com uma preocupação maior voltada à educação universitária.

Enea Silvio Piccolomini (1405 – 1464), que se tornou, em 1458, o papa Pio II, na cidade de Corsignano, atual Pienza, apregoava uma Educação Física utilitarista ainda de estreito vínculo à formação do nobre para governar, defendendo a necessidade, desta forma, de uma Ginástica de formação do hábil para comandar no campo de batalha. Até aí, a proposição de Piccolomini, a rigor, não se diferencia daquelas defendidas outrora por Esparta e Roma ou outras nações guerreiras, mas o grande mérito de pensamento reside no fato de Piccolomini ter agudo vínculo com a Igreja Católica, tornando-se até mesmo papa, uma vez que nunca foi

sereno o tratamento da Igreja com as questões do corpo e sua cultura por meio da Ginástica. Neste sentido, ao reconhecer um viés utilitário da cultura corporal, em seu tratado pedagógico “*De Liberorum Educatione*” (1450), ainda que semelhante à prática da Ginástica pelos templários, o papa Pio II amplia a perspectiva ao defender a ideia de tal aprendizado também na escola para crianças pobres.

Viés utilitarista também foi apresentado por Erasmo de Rotterdam (1466-1536), monge da ordem agostiniana, que via como maior finalidade formativa utilitarista na Ginástica o fato de pôr em movimento o corpo, tornando-o forte instrumento a serviço da alma. Forte crítico da educação das crianças e jovens realizada à base de castigos corporais e de pouco movimento, em sua obra “*De Pueris Statim ac Liberaliter Instituendis*”, apregoa a Ginástica a serviço da manifestação e desenvolvimento harmônico da natureza humana desde que realizada na tenra idade. As ideias de Rotterdam, posteriormente, apresentarão sinergias com os postulados de importante iluminista, Jean Jacques Rousseau, e com a abordagem pedagógica construtivista vislumbrada no âmbito da Educação Física Brasileira, em especial, na abordagem construtivista-interacionista da Educação Física, cuja obra de maior destaque, “*Educação de corpo inteiro*”, coube ao professor João Batista Freire.

Na composição de nomes da plêiade de intelectuais citados, não poderíamos nos furtar de citar Jeronimo Mercuriale (1530 – 1606) e seu resgate médico das propostas romanas de Galeno, de François Rabelais (1494 -1553), e sua obra “*Gargântua*”, na qual a cultura corporal se faz plural por meio da natação, da caça, do salto com varas etc.; todavia, optamos por fechar o período com o educador inglês Richard Mulcaster (1530 -1611), por anunciar uma sistematização da Ginástica para o espaço escolar, respeitando individualidades e defendendo uma interdependência orgânica equânime entre o intelectual e o físico. As ideias de Mulcaster dão mais visibilidade para uma sistematização do saber da Ginástica e da cultura corporal que deve ser vivenciada por diferentes faixas etárias, a partir dos sete anos de idade e no ambiente escolar, incentivando, com isso, a promoção e a valorização da cultura corporal na condição de componente formativo.

Na esteira da história do homem, as relações dialéticas calcadas sobre contradições e superações de entendimentos e saberes historicamente engendrados empoderaram a humanidade, colocando-a na condição de maior autonomia e responsabilidade sobre seu destino, o que oportunizou seu enriquecimento cultural, visto de maneira destacada durante o Renascimento e Iluminismo.

Do Renascimento e do Iluminismo tem-se a ampliação da percepção de homem em relação ao mundo em seus diferentes aspectos, sendo artísticos, científicos, filosóficos e

jurídicos, gerando, conseqüentemente, o alargamento das possibilidades de diálogo investigativo que culminam em um pensar ampliado sobre a cultura corporal notada em diferentes pensadores.

A defesa do direito à propriedade privada, a valorização do direito individual e a noção de corpo como instrumento a serviço da razão em detrimento da visão cristã, outrora dominante, contribuíram para a superação dos antigos poderes clerical e monárquico por meio da ação de uma burguesia ascendente que, para o momento, mostrava-se progressiva e transformadora, com desdobramentos fortemente observados no século XIX por duas grandes revoluções – uma política¹⁰⁷, realizada na França, e outra industrial, na Inglaterra, anunciando o capitalismo e ensejando novas formas de se conceber o homem e sua cultura corporal, como veremos adiante.

Os desdobramentos do processo de antropologização do mundo social fizeram-se notar dialeticamente por meio da sucessão de diferentes momentos históricos e seus respectivos modos de produção. Dessa forma, durante o século XIX, verifica-se a consolidação do Estado burguês que superava a monarquia, tendo, como forte suporte para a vitória, a grande massa de pobres verificada na França, Inglaterra e demais países da Europa.

Conforme destaca a professora Carmem Lúcia Soares, em sua obra *“Educação Física – raízes europeias e Brasil”* (1994):

Para manter a sua hegemonia, (recém-consolidada), a burguesia necessita, então, investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. A construção desse homem novo, portanto, será integral ela “cuidará” igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos (SOARES, 1994, p. 4).

A citação anterior de Soares (1994) observa um início no qual o ideário burguês ainda se cinge com propostas apoiadas também por outras estratificações sociais que se mostravam insatisfeitas com o poderio monárquico e religioso em diferentes partes da Europa. Todavia, o conceito integral, resgatado durante o Renascimento sob o viés filosófico, artístico, de contratos sociais e, posteriormente, com o Iluminismo pela superação da aristocracia e imposição de novo modelo de organização social humana, adquire uma perspectiva totalmente deturpada e

¹⁰⁷ A divisão aqui adota mais um referencial de distinção de marco histórico e geográfico uma vez que acreditamos que toda revolução é política, posto ser fruto de embates ideológicos e de lutas de classes. Conforme destaca Marx, primeira publicação em 1848, logo no início do Manifesto do Partido Comunista: “A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária, da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta”.

analítica, durante o capitalismo, com uma integralidade entendida mais como uma soma de partes, em uma acepção cartesiana de indicação filosófica positivista que se expandia durante o século XIX.

A transição da população de maioria camponesa acostumada a lidar com a terra e o arado agora para a rotina extenuante de até 18 horas em fábricas movidas a vapor, sob altas temperaturas e condições insalubres, se, por um lado, representa um salto civilizatório no aumento da produção de bens aprimorados e de maior capacidade de armazenamento e transporte, por outro lado, para o operário, antigo camponês, o sujeitou a brutal e triste condição de vida. Se antes se tinha a dureza da lida com o gado, a terra, a colheita ruim e os altos impostos do feudo, ao menos havia também as condições climáticas e de iluminação natural, que permitiam, em determinadas estações e momentos, um menor esforço. Agora, o ambiente das fábricas apresentava somente o horário para início, mas não para término das atividades.

O duro regime imposto pela fábrica, entretanto, não seria aceito passivamente sem que se desenvolvessem mecanismos de controle ideológicos capazes de induzir uma nova conduta moral e disciplinar. Dessa forma, a educação escolarizada torna-se necessária como nunca antes fora e a constatação de Manacorda (2004, p. 248) de que “Escolas e fábricas nascem juntas” fez-se presente com grande intensidade. Ainda que mínimo e arbitrado, a classe operária necessitava da oferta de conhecimento sistematizado e era preciso também lugar para manter os filhos dos operários, quando não estavam também explorados nos pavilhões e, o mais importante, era necessário introjetar na consciência do servo moderno a resiliência, a docilidade e a resistência física - eis então as condições para que a Ginástica adquirisse sua face instrumental mais sombria, embora cientificamente mais notabilizada.

A sucessão de fatos, o surgimento de um movimento e, em especial, de algo maior, um modo de produção, o capitalista, apresentam referenciais humanos multifacetados que alteram o curso da humanidade, não necessariamente para melhor¹⁰⁸, mas atendendo a necessidade temporal presente. No campo das ciências, no século XIX, Augusto Comte lança as bases do positivismo, compreendendo a evolução da humanidade em três níveis: o teológico, o metafísico e o positivo, sendo o primeiro uma concepção racional mais primitiva do homem, que tem como foco precípua a atribuição a Deus de responsabilidade e domínio sobre as ações humanas, o metafísico correspondendo a um estado intermediário com início do deslocamento

¹⁰⁸ Negar os benefícios advindos da ampliação da divulgação e produção do conhecimento e tecnologias advindos da revolução burguesa que culminou com o capitalismo incorreria em uma ingenuidade ultrarromântica; todavia, longe do ufanismo apresentado por signatários liberais, entendemos que um sistema no qual pessoas morrem diariamente de fome, vivendo à margem da produção e, sobretudo, do consumo, de saberes, de conhecimentos e tecnologias advindas da coletividade humana, está bem longe de ser o ideal.

do poderio divino para o humano, culminando com o estado positivo, no qual a razão científica por meio do homem seria determinante.

Conforme registra o professor e filósofo José Arthur Giannotti (1971)¹⁰⁹, Comte propunha “[...] fazer da filosofia positivista um instrumento para a reforma intelectual do homem e, através desta, a reorganização de toda a sociedade” (p. 24). Não tendo compromisso transformador ou preocupação com a existência de classes distintas - explorador e explorado -, ao contrário de Marx, Comte observava na ciência uma capacidade organizativa pós Revolução Francesa para o estabelecimento de uma nova ordem ou hierarquia promotora do progresso.

Concomitantemente, na evolução produtiva do capital, em uma ótica inerente ao curso da história humana, a classe operária também evolui e começa a organizar-se na tentativa de estabelecer resistência à classe burguesa outrora revolucionária, agora reacionária e zelosa na conservação de seu *status* à custa da saúde e vida dos operários. Dessa forma, conforme registra Soares (1994, p. 11):

Em 1848, as massas desesperadas que cresciam nos cortiços, alijadas de um processo "civilizatório" que ajudavam a construir como força de trabalho, começam a tomar consciência de si como classe, evidenciando através da revolução social sua resistência e sua força. Os miseráveis eram agora uma dupla ameaça a burguesia no poder. De um lado, a organização da classe operária, de outro, as suas epidemias, as quais, embora nascendo nos cortiços, começavam também a atingir os ricos. Este quadro de ameaça exigiu a tomada de algumas providências para a reconstrução e o aperfeiçoamento urbano de forma mais sistemática.

2.7 - Os métodos ginásticos

Acompanhando as transformações advindas das diferentes necessidades sociais observadas em distintos períodos, surgem as escolas de Ginástica, respaldadas inicialmente nos ideais comtianos de uma hierarquia social necessária, cujo foco era a preocupação com o corpo biológico e instrumental a serviço dos interesses das classes dominantes. O período, neste sentido, chancela a cultura corporal em um viés de estratégia sanitária, civismo e mecanismo de ordenação e controle da degradação da nova sociedade e, assim, surgem os métodos ou correntes ginásticas que trataremos mais detalhadamente a seguir.

De modo geral, os métodos ginásticos adquiriram o nome das nações em que foram idealizados, retratando, por meio destes, os países europeus com maior desenvolvimento no

¹⁰⁹ Prefácio da coletânea “Os pensadores - August Comte”. In: COMTE, Auguste. Os Pensadores. Tradução José Arthur Giannotti e Arthur Lemos. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

surgimento do modo de produção capitalista, constituindo-se as potências da época. Destarte, temos inicialmente os métodos alemão, sueco, francês e inglês¹¹⁰.

2.7.1 - Método Alemão

Primeiro método utilizado no Brasil, introduzido inicialmente no exército, o mesmo foi projetando-se posteriormente para o ensino primário entre os anos de 1870 a 1920. De acordo com a professora e pesquisadora em história da Educação Física Silvana Vilodre Goellner (1992, p. 115), o método alemão obteve respaldo legal por meio do documento intitulado “‘Novo guia para o ensino da Ginástica nas Escolas da Prússia’, que se concretizou na primeira publicação oficial de um manual de Ginástica, traduzido e divulgado por ordem expressa do então Ministro do Império”.

Conforme já afirmado, a ascensão do modo de produção capitalista trouxe consigo drásticas alterações nos hábitos de vida, sobretudo laborais de uma população europeia que anteriormente era, em sua essência, camponesa. O abarrotamento das cidades, com operários que trabalhavam e viviam em péssimas condições, apresentou, como um dos efeitos nocivos mais contundentes, o surgimento de epidemias de cólera, peste bubônica, sarna e tuberculose, deixando a agora classe operária fragilizada e doente, prejudicando a produção.

Com as moléstias atingindo também os palácios e áreas nobres da burguesia, é despertado o interesse burguês sobre o assunto, sendo neste contexto que a ciência, pelos vieses médico higienista, psicologizante e, posteriormente, pedagógico, faz uso da Ginástica com a finalidade de regenerescência e de assepsia social.

Ao propor uma regenerescência e, sobretudo, uma assepsia social, o método alemão idealiza também um comportamento adequado e dócil do operariado submetido às condições absurdas impostas pela rotina da fábrica. Dessa forma, a proposta da Ginástica para o período promovia grande serviço a favor da manutenção da nova ordem, algo que não fora exclusividade do aludido método que apresentava convergência objetiva aos demais métodos, conforme ressalta Soares (1989, p. 52), no intuito de:

[...] regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir a pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos).

¹¹⁰ Dispostos na ordem de utilização no Brasil e não de sua criação como método ginástico.

Grifi (1989) atribui a ideia de formação de uma “raça forte e saudável” muito mais às questões bélicas que ao próprio processo de industrialização da Alemanha, que ainda se mostrava atrasada em relação às grandes potências da época, Inglaterra e França. Para o autor, o desencadeamento de uma ideia nacionalista com base em uma cultura corporal formativa de força sobreveio, ou melhor, suplantou uma concepção anterior de nacionalismo e patriotismo intelectual, sobretudo após a derrota em 1806 com a invasão napoleônica durante a batalha de Jena e Auerstedt. Nas palavras do autor:

[...] não se pode, certamente, afirmar que a atividade física da Alemanha tenha ficado alheia e avulsa ao valor pedagógico e daquele médico-científico: somente que, por razões históricas e políticas (certamente as guerras e invasões), a ginástica alemã reforçou aquele seu endereço militarista que influenciará posteriormente, uma boa parte do ensino tradicional da educação física, também nos demais países europeus (GRIFI, 1989, p. 226).

Neste sentido, das condições históricas da Alemanha, cujas exigências bélicas eram de destaque, oportunizou-se o estabelecimento da Ginástica e da cultura corporal alemã, cuja constituição científica teve como alicerce intelectual, sobretudo, as contribuições de Johann Christoph Friedrich Guts Muths, Friederich Ludwig Jahn e Adolph Spiess.

Johann Christoph Friedrich Guts Muths (1759-1839), assim como os demais intelectuais da Ginástica alemã, embasou-se fortemente nas teorias pedagógicas dos educadores Rousseau, Basedow e Pestalozzi e suas proposições de formação integral de homem (MARINHO, 1980; SOARES, 2005; e GRIFI, 1989). Influenciado pelos humanistas ora citados, Guts Muths acreditava na integralidade do homem por meio de uma “unidade física e espiritual”, sendo, para tanto, necessário o cuidado com o corpo para que não se debilitasse a alma.

Mesmo apresentando forte apenso humanista, a ideia de totalidade humana do autor, todavia, ainda observa uma dualidade corpo/mente fortemente arraigada no positivismo higienista com intenso respaldo no desenvolvimento anatomofisiológico do indivíduo. Tal posicionamento, no entanto, não reduz a importância do mesmo como precursor de método ginástico pedagógico, ainda de nacionalismo observado, mas que anunciava a Educação Física tal qual se conhece atualmente. Sua proposta foi estruturada com base em três elementos, a saber: exercícios ginásticos, trabalhos manuais e jogos (estes, prévios - para a Ginástica e para a recuperação do corpo e espírito), devendo ser praticados diariamente por toda a população para se ter uma nação forte e saudável.

Tabela 1 - Elementos constitutivos do método Ginástico de Guts Muths

Exercícios ginásticos	Trabalhos manuais	Jogos
Saltar Correr Arremessar Lutar Escalar Equilibrar Levantar e carregar; exercícios para as costas; pular corda e arco	Torneiro Jardinagem Encadernação Carpintaria	De movimento Sentados ou de descanso

Fonte: Retirada do manual ginástico de Guts Muths por Quitazau (2014) e adaptada por mim para a presente tese. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/en-da-ginastica-juventude-a-ginastica-articulo-S0101328915000293#bib0035>>. Acesso em 18 de outubro de 2018.

Da tabela acima, chama atenção a ideia da associação da cultura corporal com o trabalho, deixando clara sua função instrumental para a formação de uma base trabalhadora, além de forte e moralmente obediente. Em termos de gestos e posturas, observa-se que tanto Guts Muths como Jahn e Spiess utilizam exercícios e movimentos semelhantes em suas propostas; todavia, o diferencial mostra-se, sobretudo, na ênfase ideológica, pendulando entre a médico-higienista, a militar nacionalista ou então a pedagógica.

Para Friederich Ludwig Jahn (1778-1825), é conferido o mérito de fundador da Ginástica patriótica. Após a humilhante derrota sofrida para a França, de acordo com Finocchio (2013), Jahn sentiu necessidade de gerar na população, especialmente nos mais jovens, maior senso de unidade, amor à pátria e espírito de luta. Nesse sentido, idealizou e desenvolveu a Ginástica – denominada por ele *Turnen*, na intenção de valorização do idioma que, assim como a proposta de Guts Muths, também se destinava às massas, mas avançou no processo de estruturação prática, atribuindo, em seu método, um enfoque de maior ênfase política em prol da unificação alemã que, na época, era fragmentada em territórios. Do impulso nacionalista por meio da Ginástica prevista no método de Jahn, surgiram, na Alemanha e posteriormente em outras nações graças aos imigrantes, diferentes sociedades ginásticas que promoveram a disseminação do referido método.

Entre os principais expoentes do método ginástico alemão, Adolph Spiess (1810 -1858) foi o que apresentou maior preocupação à mesma como elemento formativo humano no ambiente escolar. Enquanto Guts Muths tinha maior foco no indivíduo sob percepções fisiológicas e higienistas e Jahn na dominação ideológica nacionalista e na formação do cidadão alemão soldado, Spiess voltava toda sua atenção para a Ginástica como disciplina formativa no ambiente escolar (*idem*).

Conforme aponta Marinho (1957, p. 04), a proposta de Spiess destaca-se pedagogicamente em relação aos demais ao conceituar e advogar favoravelmente a seis itens, que são:

a) – a ginástica deve ser reconhecida e tratada com o mesmo grau de importância que qualquer outra matéria escolar. b) – os alunos devem receber graus de acordo com o seu trabalho em ginástica. c) - um período por dia deve ser destinado ao trabalho de ginástica. d) - deverá ser estabelecido um sistema especial para moças. e) – o material de ginástica deve ser graduado de acordo com as diferentes idades e sexo. f) - um ginásio e uma praça de desportos devem fazer parte da escola.

Entre os itens citados por Marinho (1957), sobre a proposta de Spiess, merece apreço maior o entendimento da necessidade de diferenciação pedagógica e de esforço conforme o sexo e grau de desenvolvimento do participante, o que ratifica conhecimento sobre o que, posteriormente, a ciência do treinamento desportivo denominaria de individualidade biológica e interdependência volume/intensidade. Ainda sobre a questão do respeito às capacidades e individualidades do estudante em Spiess, Grifi (1989, p. 235) esclarece que:

Reconhecendo a necessidade de uma racional graduação dos exercícios físicos, segundo critérios científicos e didáticos, inspirados nas teorias de Pestalozzi, ele empreendeu uma profunda reforma na prática da ginástica, diminuindo a intensidade e a dificuldade dos próprios exercícios de ordem a corpo livre, exercícios de suspensão e de apoio, exercícios coletivos, figurativos e, por último também, exercícios com aparelhos.

Merece realce também entre as propostas de Spiess a defesa pela valorização da disciplina Ginástica como componente curricular de igual quilate às demais, algo que historicamente se mostrou pouco efetivo em outras propostas formativas que, em sua maioria, deixam a cultura do corpo secundarizada e com menor prestígio. A ideia do ginásio ou praça de esportes como componente estrutural do espaço físico da escola também merece registro; todavia, efetivamente, a mesma só se consolidou durante o início do século XX na maioria dos países da Europa e América.

2.7.2 - Método Sueco

Idealizado por Per Henrik Ling (1776-1839) e apresentando uma propositura de fundamentação teórica higiênico-pedagógica, o método sueco ganhou notoriedade no âmbito escolar por sua capacidade inclusiva, sendo recomendado para todos e defendido publicamente no Brasil por intelectuais como Rui Barbosa e Fernando de Azevedo. Para Rui Barbosa, a Ginástica sueca era superior ao método alemão, uma vez que seu objetivo não era “[...] a constituição de acrobatas, mas sim de desenvolver nas crianças o vigor físico necessário ao equilíbrio da vida, a felicidade da alma, a preservação da pátria e a dignidade da própria espécie” (BARBOSA, 1883, p. 97).

Conforme Soares (1989), o método sueco foi recebido com entusiasmo pela elite brasileira, pois se pautava em conhecimentos da anatomia e fisiologia, despertando assim interesses no tocante à sua execução, uma vez que referendava uma autodisciplina que também respondia às necessidades de produção da época.

Azevedo (1960), além das características apresentadas nos escritos de Rui Barbosa, destacou também a estruturação pedagógica gradual presente na Ginástica sueca, fato observável no trecho que segue:

A ginástica que convém aos alunos das escolas primárias e secundárias é a de Ling: fundada sobre princípios seguros, é perfeitamente graduável para ser adaptada a ambos os sexos, a todos os casos e a qualquer idade; ela é científica, pedagógica, dosável, respiratória e ortopédica (AZEVEDO, 1960, p. 270).

A principal preocupação da Ginástica de Ling, dessarte, volta-se para o equilibrado desenvolvimento do movimento humano caracterizado como simples e/ou complexo, estando em constante associação com a racionalidade do indivíduo para realizar-se e, conseqüentemente, promover saúde e harmonia orgânica. Seu método é dividido em quatro partes - pedagógica, militar, médica e estética - como bem explica Grifi, a seguir:

A ginástica pedagógica tem como fim aquele de manter em boa saúde o corpo e de assegurar-lhe um desenvolvimento harmônico segundo a sua natureza, mediante exercícios naturais, isto é, estabelecer e desenvolver a “unidade orgânica”. Aquela militar baseia-se sobre a pedagogia integrada por outros específicos exercícios como a equitação, a luta, a esgrima, o tiro e a natação; serve, na realidade, para estabelecer uma “unidade do corpo com a alma”. A médica tem sempre como ponto de referência a ginástica pedagógica e se compromete de eliminar, cuidar e curar alguns defeitos ou malformações, mediante oportunos exercícios corretivos particularmente estudados. A ginástica estética serve, enfim, para alcançar uma unidade psico-física entre corpo e espírito. [E destaca]. É de precisar que enquanto na pedagógica é o corpo que influencia a alma, naquela estética é, ao invés a alma que envolve o corpo (GRIFI, 1989, p. 246).

A citação anterior de Grifi em relação ao método sueco chama atenção por deixar clara sua semelhança, ou melhor, sua referência, com a proposição de formação do cidadão em “*A República*” de Platão. Sobretudo no quesito médico e militar, observa-se a ideia da formação do indivíduo forte, saudável e belo, chamando também atenção para o efeito corretivo de “alguns defeitos”, o que pode aventar a hipótese de esta já ter sido idealizada, inicialmente, também para pessoas com deficiência.

Embora Platão deixe mais evidente que o indivíduo é uma entidade a serviço da República Grega, também é possível verificar tal característica em Ling, que fora inicialmente influenciado pelo método alemão, divulgado por toda a Europa, apresentando igualmente uma preocupação com o

provimento de homens melhores para uma nação sueca melhor. No entanto, o que fica de fato destacado em Ling é a harmonia de uma proposição de Ginástica capaz de ser corretiva e educativa, tendo como recurso maior o movimento humano.

2.7.3 - Método Francês

Assim como demais métodos ginásticos, compreendidos como formas sistematizadas e precursoras da Educação Física como disciplina formadora de capital cultural humano nas escolas, o método francês também representou fielmente a matriz histórica na qual foi gerado, acompanhando, desta forma, os distintos momentos históricos vividos pela França durante o século XIX, ou seja, Revolução, Império, restauração da Monarquia e, por fim, República, sendo, portanto, fruto das reflexões e desdobramentos de seu tempo.

Para Grifi (1989), após a guerra Franco-Prussiana, na qual a França sofre dura e vexatória derrota, tendo que pagar duros tributos de guerra, perdendo territórios e permanecendo sitiada por cerca de três anos, diferentes intelectuais começam a atribuir o fatídico resultado ao bom condicionamento físico e preparo bélico alemão em virtude da prática ginástica. Das críticas sobre o bom condicionamento e vigor alemão observados no campo de batalha, a Ginástica francesa passa a sofrer alterações no intuito da provisão de cidadãos fortes e condicionados para o combate.

Soares (1994), entretanto, parece discordar de Grifi com respeito à preocupação com a formação de homens fortes exclusivamente para o ofício militar, pois, conforme argumenta, as forças dos ideais liberais observados na França impeliram maior intensidade e preocupação no desenvolvimento de uma sistematização da Ginástica com uma propositura “[...] não somente para militares, mas também para toda a população, colocando-se como uma prática capaz de contribuir para a formação do homem ‘completo e universal’ (p. 61)”. O consenso entre os historiadores parece existir apenas no quesito de maiores colaboradores na consecução intelectual do método ginástico francês: Clias e Amoros.

Diante do exposto, compreende-se que a Ginástica francesa pode ser definida em dois momentos distintos, sendo que, na primeira metade do século XIX, assemelha-se e absorve o método alemão e, na segunda metade do aludido século, inicia realmente sua sistematização singular em sua proposta de mundo.

D. Francisco de Amoros y Ondeano (1769-1848), popularmente conhecido como Amoros, foi oficial espanhol condecorado ainda muito jovem a general pelo sucesso em campanhas militares e, em 1814, seu interesse e destaque no ensino ginástico fez com que o mesmo obtivesse nacionalidade francesa e grande prestígio no campo da formação gímnica. O

militar embasava-se em medidas comparativas de desempenho do indivíduo, tendo sempre como foco a melhoria e contribuição para a formação de um indivíduo universal por meio de uma sistematização ginástica, pois, para o mesmo:

A ginastica é a ciência provada de nossos movimentos, de suas relações com os nossos sentidos, nossa inteligência, nossos sentimentos, nossos costumes e o desenvolvimento de todas as faculdades (e defende que) a pratica de todos os exercícios que tornam o homem mais corajoso, mais intrépido, mais inteligente, mais sensível, mais forte, mais habilidoso, mais adestrado, mais veloz, mais flexível e mais ágil, predispondo-o a resistir a todas as intempéries das estações, a todas as variações dos climas, a suportar todas as privações e contrariedades da vida, a vencer todas as dificuldades, a triunfar de todos os perigos e de todos os obstáculos que encontre, a prestar, enfim, serviços assinalados ao Estado e a humanidade (MARINHO, 1980, p. 102).

No ano de 1819, conforme Grifi (1989), Amoros foi financiado pela França, recebendo recursos com provimento regular e porção generosa de terra para a criação da Escola Normal Civil e Militar de Ginástica. Na instituição, o mesmo pôde ampliar a estruturação de seu método e disseminar suas ideias, formando outros professores e obtendo bons resultados com os estudantes; todavia, Amoros e sua escola passaram a ser perseguidos por opositores políticos, o que culminou com a perda do financiamento e seu fechamento em 1837.

A concepção de Ginástica de Amoros, diante do exposto, defende uma proposição plural de formação dos indivíduos admitida em uma perspectiva de ciência a serviço do Estado e, logo, da humanidade. Neste sentido, admite quatro tipos de Ginástica com predomínios finalísticos específicos: a Ginástica industrial, a Ginástica militar, a Ginástica médica e a cênica ou funambulesca. Os respectivos nomes das ginásticas já conferem seus fins precípuos, sendo uma para garantir um operariado forte e produtivo (industrial), uma capaz de defender a nação (militar), uma preservando ou restabelecendo a saúde (médica) e outra com fins de diletantismo e comédia (MARINHO, 1980).

A proposta de Amoros, embora avance no âmbito de formação geral do indivíduo, sobretudo por utilizar de elementos pedagógicos de Rousseau e Pestalozzi, no campo técnico, ainda apresenta seu maior destaque sobre um viés militarista. Desta forma, ainda que formasse professores para as escolas comuns, verifica-se que os egressos de Amoros eram, em sua maioria, militares que transferiam quase de maneira idêntica para escola a prática Ginástica desenvolvida no quartel.

O agudo norteamento militar do método ginástico francês proposto por Amoros deu maior cientificidade à prática gímnica para a época e foi capaz de superar as sugestões anteriores

sendo desenvolvida conforme as características francesas e, posteriormente, disseminado para outros países.

2.7.4 - Enrico Clias (1782 – 1854)

Para Clias, conforme destaca Grifi (1989, p. 240), “o movimento gímico devia desenvolver a estrutura do indivíduo, dar-lhe saúde e permitir-lhe de fazer frente e superar os vários obstáculos e as diversas situações da vida, distanciando, assim, a morte”.

A afirmação anterior de Clias ratifica sua incisiva aproximação com a Sociedade de Medicina, aproximação esta que propiciou, em conjunto com colaboradores médicos, um tratado denominado “*Ginástica Elementar*”, em 1848, com foco no desenvolvimento e robustez dos membros superiores e inferiores (braços e pernas) dos praticantes da mesma.

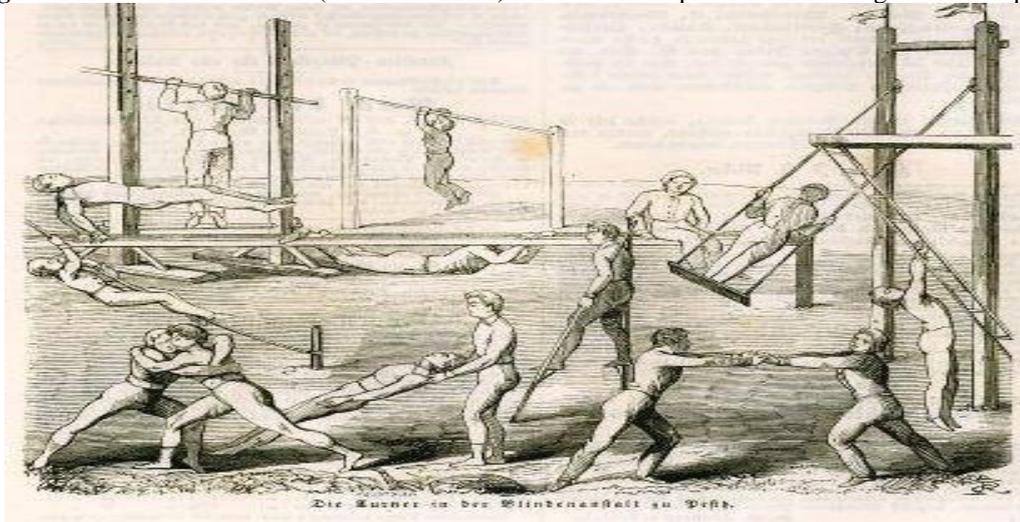
Enquanto seu contemporâneo Amoros pressupunha quatro tipos de Ginástica com finalidades distintas (saúde, militar, funambulesca e industrial), Clias focava-se mais na utilização dos exercícios em uma classificação motora conforme a faixa etária do indivíduo. Dessa forma, observam-se, no método ginástico de Clias, os exercícios “elementares”, mais voltados para as crianças em contato com a natureza, fazendo bastante uso dos ideários de Rousseau (2010) e Pestalozzi, os “próprios e verdadeiros”, que somavam ao anterior o cultivo ao espírito (na acepção humanista da racionalidade), e os “complexos”, sendo estes destinados ao homem já em sua fase adulta, promovendo uma fusão equilibrada entre razão e corpo.

Além de sua classificação até então inédita entre as propostas vivenciadas na França, ao contrário dos métodos e idealizadores anteriores descritos, Clias soube, com mestria, adaptar sua proposta gímica para a escolástica, pois, enquanto o que se observava anteriormente era a literal transposição da mesma forma do treinamento praticada em quartéis, o mesmo desenvolveu metodologia gradual destinada a ambos os sexos e que prescindia do uso de aparelhos, permitindo, dessa forma, uma promoção menos onerosa e mais acessível para diferentes classes sociais. A evolução do método ginástico francês e sua didática com fácil aplicabilidade escolar fez com que o mesmo tivesse papel de destaque no surgimento da Educação Física moderna no Brasil, durante o século XIX, tal qual observaremos no transcorrer da pesquisa ora exposta.

A apresentação prévia dos métodos ginásticos ora exibidos, no que se refere à preocupação da cultura corporal da pessoa com deficiência, em especial à cega, todavia, não apresentou referência direta com uma aproximação - quando muito, na sua esfera higienista e de restauração da saúde, entretanto, mais como uma preocupação voltada à promoção do indivíduo sadio. A conclusão à qual é possível chegar sobre o assunto é que, até meados do

século XIX, a preocupação com a cultura corporal gozada pela pessoa com deficiência era discussão pouco explorada ou que sequer ocorria.

Figura 14 - Gravura de Turnen (Ginástica alemã) em uma escola para estudantes cegos em Budapeste



Fonte: *Museum of the American Printing House for the Blind*. Disponível em: <<https://www.aph.org/museum-virtual-exhibit/exhibit6/e60243b-1.htm>>. Acesso em 01 de novembro de 2018.

2.8 - A Ginástica no Brasil

A necessidade premente de se sobrepôr ante as intempéries, garantindo assim a sobrevivência pessoal e de sua tribo, assim como em outras sociedades já citadas, foi o motor primário da cultura corporal precursora da Ginástica em nosso país. De fato, os primeiros colonizadores que aqui aportaram fizeram questão de registrar a boa estética apresentada pelos silvícolas do período, fruto de uma rotina de vida na qual o corpo tinha lugar de destaque.

Em sua carta dirigida ao rei de Portugal Dom Manuel, em 1500, Pero Vaz de Caminha já registrava os homens da terra como “mancebos e bons de corpo”. Posteriormente, o historiador francês Jean de Léry, em sua obra “*Viagem à terra do Brasil*”, publicada pela primeira vez em 1578, registrou que os tupinambás eram, quando comparados aos europeus: “[...] mais fortes, mais robustos, mais entroncados, mais bem dispostos e menos sujeitos a moléstias, havendo entre eles muito poucos coxos, disformes, aleijados ou doentios. Apesar de chegarem muitos a 120 anos” (LÉRY, 1961, p. 91).

As retratações de Caminha e Léry bastam para registrar uma condição latente de boa constituição física indígena apresentada em virtude de uma necessidade de se viver tendo como ferramenta maior o uso do corpo em suas ações cotidianas. Dessa forma, pode-se afirmar também que a caça, a pesca, as atividades bélicas e a natação foram o cerne original da cultura corporal de nossos indígenas, assim como o de outros povos.

A partir de 1549, com a vinda dos Jesuítas, a cultura corporal tem manifestado os primeiros interesses como condição para catequização. Ironicamente, coube a uma ordem católica cuja doutrina em muito pecanizou o corpo e a cultura corporal por grande parte da história, em especial durante a Idade Média, resgatá-la ou, ao menos, assenti-la como mecanismo facilitador da catequização do indígena, uma vez que:

Com a vinda dos jesuítas, em 1549, e a fundação de seus célebres **colégios**, tiveram aqueles o necessário cuidado de dar sempre atividade física aos catecúmenos, mesmo porque o ensino da época exigia quase imobilidade absoluta do instruído em consequência dos processos utilizados, imobilidade essa que dificilmente se poderia coadunar com o espírito irrequieto do selvagem. Destarte, as aulas nos colégios eram pela manhã e os jovens índios possuíam a tarde livre para dar completa expansão os seus instintos naturais, refractários à rígida disciplina imposta pelos jesuítas (MARINHO, 1980, p. 157, **grifo do autor**).

Do exposto, observa-se inicialmente que a raiz matricial da Ginástica/Educação Física brasileira deriva do viver indígena, ao passo que, para o êxito do processo de catequização indígena, até mesmo a Igreja Católica sujeitou-se à aceitação da cultura corporal. De fato, até a saída dos jesuítas expulsos pela Contrarreforma em 1759, pouco pôde ser registrado sobre a cultura corporal, logo, da Ginástica e posteriormente da Educação Física. O destaque sobre o assunto para o período, de fato, recai sobre a cultura do índio e a prática bélica destes e dos soldados europeus que aqui atracavam.

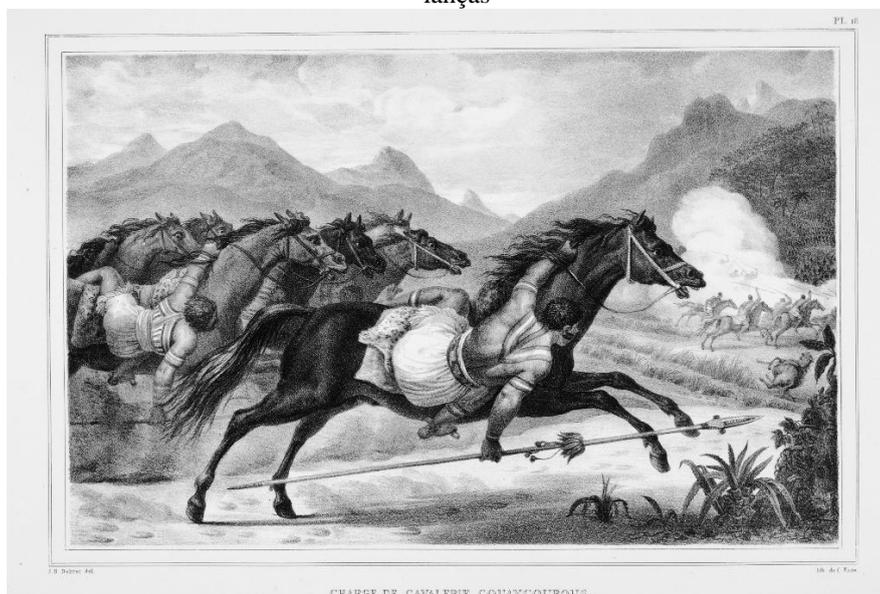
Todavia, os ares que vislumbravam uma sistematização da Ginástica só tiveram impacto significativo no final do Império e Declaração da Independência do Brasil (1822), com a sugestão de emenda à proposta elaborativa da comissão de instrução pública para premiação àquele que desenvolvesse tratado completo de educação para o Império, já em 1823. Proposta pelo deputado da então província do Ceará, José Mariano de Albuquerque Cavalcanti, a emenda defendia premiação àquele que desenvolvesse um plano de Educação Física, moral e intelectual (MARINHO, 1980).

Lamentavelmente, o tratado imperial passou por inúmeras emendas que inviabilizaram sua implementação; todavia, estava aí lançado o primeiro interesse brasileiro na cultura corporal como condição de política pública bem como da Ginástica e Educação Física que, mais tarde, o professor João Paulo Subirá Medina¹¹¹ (2010, p. 9), fazendo referência, sobretudo ao século

¹¹¹ Reconhecido professor e pesquisador de Educação Física com pesquisas de matriz crítica, tendo como foco investigativo o futebol. O trecho em questão alude à apresentação de obra de outro expoente da Educação Física, o professor Lino Castellani Filho, “Educação Física no Brasil: A história que não se conta”, cuja primeira edição data de 1988.

XIX e XX, entenderia como “canal institucionalizado da prática” - acrescenta-se da atividade física e da cultura corporal como um todo.

Figura 15 - Obra “Carga de cavalaria guaicura (1822)”. A pintura do artista francês Jean Baptist Debret representa uma situação de combate de índios Guaicurus tendo como recurso a prática da equitação e o uso de lanças



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Guaicurus#/media/File:Debret_-_Carga_de_cavalaria_guaicuru.jpg>. Acesso em 21 de novembro de 2018

Com a primeira Constituição em 1824, é assegurada, ao menos no âmbito legalista, a preocupação formativa da população do recém-independente Brasil. Em seus artigos 223 e 237, registram-se, respectivamente, as necessidades de “Cuidar das escolas de primeiras letras e de outros estabelecimentos de educação [...]” (inciso IV) e que “Em todos os lugares do reino, onde convier, haverá escolas [...]” (inciso I). A preocupação com a Ginástica, todavia, não fica observada na primeira Carta Magna, condição retificada no ano seguinte, na proposta da produção de um plano de educação física, moral e social, conforme registra Marinho (1983, p. 8).

O surgimento de uma matriz legalista nacional, no entanto, pouco aqueceu o surgimento de escolas no país, que permaneceu agrário, extrativista e escravocrata até o final do século XIX. Dessa forma, a educação formal constituía-se recurso apenas destinado aos nobres por meio de aulas régias ou aos populares que se engajassem em carreiras religiosas ou militares, sempre circunscrita aos colégios que se destacaram na qualidade pioneira do ensino nacional¹¹² - cita-se o Imperial Colégio Pedro II (CPII) em 1837.

¹¹² A rigor, o período foca a totalidade de suas iniciativas no ensino superior e, sobretudo, no secundário (à época dos 10 aos 18 anos).

Destinado ao ateio de uma formação que apresentava o que havia de mais moderno na educação europeia, o CPPI, já em 1841, tem, entre suas práticas formativas, a Ginástica, figurando para o momento que se iniciava uma fundamentação essencialmente prática e respaldada nos ideários médico e militarista, uma vez que, como destaca Castellani Filho (2010):

Tendo suas origens marcadas pela influência das instituições militares – contaminadas pelos princípios positivistas e uma das que chamaram para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da *ordem social*, quesito básico à obtenção do almejado *Progresso* – a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância: para o forjar daquele indivíduo “forte”, “saudável”, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida. Contudo, esse entendimento, que levou por associar a Educação Física à *Educação do Físico*, à *Saúde Corporal*, não se deve exclusivamente, nem tampouco prioritariamente, aos militares. A eles, nessa compreensão, juntavam-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula familiar (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 20).

Diante do exposto, verifica-se que o foco formativo recaía, como em outras civilizações, na formação de uma sociedade forte em um ordenamento social pré-concebido, e, neste processo, Ginástica e cultura corporal foram importantes ferramentas. Em relação à forte influência médica e, sobretudo, militar no tocante às práticas, observa-se que o primeiro Mestre de *Gimnástica* (termo utilizado na época), Guilherme Luiz de Taube, fora ex-capitão do exército imperial, sendo que, após sua saída, em 1843, seus sucessores imediatos, Frederico Hoppe e Urbano de Bidegorry, também provinham de formação militar. Destarte, é possível afirmar que, para o período, a Ginástica no Brasil, além de restrita à maioria da população, resumia-se à prática da esgrima e aos exercícios analíticos e compassados, tendo suas maiores referências inicialmente no método alemão e posteriormente no francês (SOARES, 1996). A prática ginástica provinda de uma perspectiva da pedagogia militar, no entanto, era combatida por intelectuais da época, o que impulsionou modificações a partir de 1882.

Importante salientar que, até o momento, Ginástica e Educação Física oscilavam como proposta de nomenclatura como recurso de formação do corpo - entende-se da cultura corporal.

No ano de 1882, na Câmara dos Deputados da capital do Império, Rio de Janeiro, o legislativo da época colocava em pauta a discussão sobre o Projeto 224¹¹³ que propunha a “*Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*”. Entre os representantes públicos envolvidos, Rui Barbosa registra a necessidade de uma proposição de Educação Física aos estudantes como condição higiênica e de manutenção de uma boa compleição física que, embora vinculada a uma proposta respaldada em uma matriz higienista com o corpo a serviço do pensar, vislumbra uma ideia, “se não de unidade, ao menos de indissociação corpo/mente”, ainda com forte apelo ideológico na formação dos professores de Educação Física. Conforme destaca Rui Barbosa:

As nações viris, de feito, não se conseguem formar senão pela cultura paralela e recíproca do corpo e do espírito, que não se podem absolutamente desquitar, senão para gerar anomalias e monstros (sendo necessário eliminar) “[...] o antagonismo entre o corpo e o cérebro” (BARBOSA, 1883, p. 68-69).

Apesar do significativo apoio advindo do intelectual Rui Barbosa e, nas décadas seguintes, de suas produções, para o período, a Ginástica ainda obtinha ressalvas e rejeições de parcela da elite brasileira por considerá-la tosca e braçal, além de rejeitá-la, por questões sexistas, na oferta para as mulheres. Das queixas resultaram contradições que afirmavam a Ginástica ser um agente materialista e voltado apenas no aspecto instrumental, o que desmerecia o seu parecer 224/1882, “*Reforma do Ensino primário e várias instituições complementares da Instrução Pública no tocante à Ginástica*”. Em resposta às críticas, conforme cita Castellani Filho (1988), Rui Barbosa afirmou que:

[...] A Ginástica não é um agente materialista, mas, pelo contrário, uma influência tão moralizadora quanto higiênica, tão intelectual quanto física, tão imprescindível à educação do sentimento e do espírito quanto à estabilidade da saúde e ao vigor dos órgãos. Materialista de fato é sim, a pedagogia falsa

¹¹³ Necessário é registrarmos que anteriormente ocorrera a Reforma Couto Ferraz em 1853, conforme o site MAPA (Memória da Administração Pública Brasileira) utilizando das pesquisas de Ilmar Rohloff Mattos é registrado que: “Por ocasião da criação do Instituto dos Meninos Cegos, o ministro e secretário de Estado do Império – pasta em cuja alçada ficavam os negócios da educação – era Luís Pedreira de Couto Ferraz, barão do Bom Retiro. A ascensão do gabinete da Conciliação, em 1853, criou condições para que Couto Ferraz colocasse em prática a reforma educacional [...] tendo como inspiração o modelo de instrução francesa e (orientando-se) pelos ideais civilizatórios compartilhados pela elite política, em que a educação das camadas pobres da população, excluídos os escravos, assumiu o papel destacado para alçar o Império brasileiro ao panteão das nações civilizadas (MATTOS, 2004). No que concerne à Ginástica (aqui na condição de conteúdo e não de disciplina) reside o mérito da publicização do recurso formativo. Do exposto fica patente as aproximações de propostas entre as reformas de Couto Ferraz e Rui Barbosa como signatárias dos modelos europeus vigentes a época, todavia, no que concerne à Ginástica e à Educação Física, Rui Barbosa tem avanços de maior significância. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-dos-meninos-cegos>>. Acesso em: 28 de novembro de 2018.

que, descurando 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 [...] (RUI BARBOSA *apud* CASTELLANI FILHO, 1988, p. 50).

Conclui sua proposição de Ginástica como componente da formação do estudante, como se segue:

- 1.º Instituição de uma secção de **ginástica em cada escola normal**.
- 2.º Extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos, na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, em relação à mulher, a harmonia das formas feminis **e as exigências da maternidade futura**.
- 3.º Inserção da ginástica nos programas escolares **como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas**.
- 4.º **Equiparação**, em categoria e **autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas** (BARBOSA, 1883, p. 98, **grifos nossos**).

O registro indelével da qualidade e do fôlego intelectual atribuído a Rui Barbosa não é necessário, pois sua história ainda ecoa na formação cultural nacional em diferentes matizes; todavia, a conclusão de seu tomo II sobre a reforma do ensino médio merece maior interesse por parte da presente tese, uma vez que registra apontamentos que seriam vanguarda com relação à Ginástica, hoje Educação Física, à formação de professores e à cultura corporal brasileira. Isso começa já no primeiro artigo, no qual o autor prescreve a necessidade da mesma em cada escola normal, o que a ratifica como um direito que se estende a todos os estudantes, ao menos no plano teórico.

O segundo artigo expande o foco para a questão sexista, defendendo que as mulheres também praticassem a Ginástica; todavia, conforme registrado em negrito, ainda com uma finalidade instrumental que subjugava a mulher à função parturiente, apresentando, neste caso, visão não diferente da formação em cultura corporal destinada às mulheres espartanas. Dando continuidade, o terceiro artigo qualifica a Ginástica como matéria de estudo, isto é efetivamente como Educação Física dotada de referencial prático e teórico, em horário distinto das outras disciplinas, mas não junto ao recreio, o que distingue bem o tempo de lazer livre de orientações (recreio) da prática orientada da aula com seus saberes sistematizados. A conclusão no quarto artigo reforça o anterior com relação à figura do mestre de Ginástica que, a partir deste

referencial, adquire o status de professor com exigência de equiparação de autoridade com os demais professores das distintas disciplinas¹¹⁴.

Apresentada a reforma do ensino primário, em 1883, no caso da Ginástica, coube a escolha de um método mais adequado, uma vez que o alemão, anteriormente utilizado tanto na formação do militar como do estudante, não se mostrava coerente com as necessidades e, dessa forma, o método francês, tão defendido por Rui Barbosa, foi o escolhido (SOARES, 1996).

Idealizado inicialmente na escola *Joinville-le-Ponte* em 1852, o método francês chegou ao Brasil em 1907 por meio de uma missão militar francesa encarregada de prover instrução para a força pública de São Paulo. Esse intercâmbio foi o responsável pelo início da primeira escola de Educação Física de São Paulo. O método francês, embora defensor da perspectiva da força e robustez militar, se diferenciava por valorizar o movimento em uma completude com evoluções arredondadas e contínuas e não de maneira analítica, como propunha o método alemão. Sobre o método francês, Goellner (1992, p. 171) afirma que:

O método francês, vislumbrado como capaz de colaborar significativamente na construção da nova ordem social, por incluir a ordem, disciplina e submissão, e por possibilitar o fortalecimento da raça frente ao seu vigor anatomo-fisiológico, foi eleito pelos governantes como aquele que uniformizaria a Educação Física, que era, muitas vezes, dirigida segundo o livre arbítrio dos professores. Foi instrumento de controle da sociedade brasileira que a todo custo deveria manter-se em ordem e rumando para o nível de desenvolvimento dos países mais avançados. Foi alvo ideológico que ao longo da sua vigência desempenhou papéis distintos junto da população marcando profundamente a história da Educação Física brasileira, até mesmo por ter estado em evidência por um longo período de tempo, não só nas instituições escolares como nos cursos formadores de profissionais (GOELLNER, 1992, p. 171).

O método francês foi o mais difundido em nosso país e, acerca disso, Azevedo (1960, p. 90) salienta a responsabilidade e necessidades da formação dos professores de Educação Física ao afirmar que:

¹¹⁴ Lamentavelmente, ainda hoje, no século XXI, questiona-se se a equiparação da autoridade do professor de Educação Física (Ginástica) realmente foi alcançada. No âmbito legalista, observa-se que, desde sua exigência em Rui Barbosa, com a eleição de sessões diárias de prática escolar, para os atuais 50 minutos de aula, 1 vez por semana nas turmas noturnas das escolas brasileiras, vimos que só ocorreu tolhimento de práticas escolares para vivências da cultura corporal. Empiricamente, posso registrar, também, na condição de professor, há duas décadas, incontáveis momentos nos quais tive aulas interrompidas para promoção de eventos alheios à questão formativa da escola, assim como por diversas vezes ouvi dos companheiros de outras disciplinas coisas do tipo: “Educação Física é fácil, é só jogar a bola”. É necessário relativizar as falas dos colegas, pois não são absolutas; além do mais, acredito que, por falarem de pontos de vistas que divergem com base nas histórias vividas de cada indivíduo, é natural o entendimento e percepções que beírem o senso comum.

A nova orientação da Educação Física, não tem sempre correspondido, mesmo em alguns países em que a questão mais se ventila, uma orientação nova na formação do pessoal do ensino e na escolha de diretores de Educação Física. Da seleção destes, no entanto, e da preparação daqueles, é que depende o maior êxito desta grande obra de recuperação da saúde e robustez, e que ficará baldada estéril, quando não contraproducente, se de todo cientes da completa missão que lhes compete, não tiverem os professores, sólida instrução teórica e prática, e não forem superiormente orientados por um educador, que deve ser, além de psicólogo avisado, um engenheiro biólogo, teoricamente documentado e de uma competência técnica acima de toda a crítica (AZEVEDO, 1960, p. 90).

A conclusão inicial sobre o período registrado é que o parecer de Rui Barbosa registra o uso da Ginástica tendo como fins prioritários os higienistas, de coerção, de disciplina e para a formação do bom operário – elementos fundamentais para o um Brasil “independente” que iniciara seu processo de “pré-capitalização” à sombra do modo de produção idealizado na Inglaterra¹¹⁵. Nesse contexto, como bem observa Soares (1994), a Ginástica na condição de conteúdo curricular - na Europa, desde o século XVIII, e, a partir da segunda metade do século XIX, no Brasil - apresentou como mérito tornar o “corpo ‘laico’ território então proibido pelo obscurantismo religioso” (p. 48) e como demérito a visão do “corpo” como “instrumento de produção” (ibid.), logo, a serviço de uma manutenção do *status quo* da ordem burguesa.

Todavia, um olhar mais aprofundado deve desnudar os espaços de contradição advindos de uma nação ainda rural e escravocrata que procurava espelhar-se naquilo observado nas nações mais cientificamente desenvolvidas da época e que se mostravam mais adiantadas no processo de industrialização e na adequação ao modo de produção capitalista.

Dessa forma, para o progresso brasileiro, a educação confirmou-se como condição que não poderia mais ser adiada e, neste esteio, as primeiras iniciativas para a educação das pessoas sem deficiência e também das pessoas com deficiência têm início, assumindo perspectivas variadas que ainda hoje ensejam questionamentos das finalidades e interesses de sua prática.

Coetâneo com a introdução da Ginástica como conteúdo curricular nas escolas brasileiras, é fundado, em 1854, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, maior e mais importante centro de formação destinado, entre outras funções, à formação educacional da pessoa cega e/ou com deficiência visual.

O quartel final do século XIX ainda registrou no Brasil a abolição da escravatura oficialmente instituída em 13 de maio de 1888. No ano seguinte, proclamou-se a República, em

¹¹⁵ Enfatiza-se que, na época, o Brasil ainda vivia o final do período escravocrata e imperial sendo, ainda um país semifeudal; todavia, a necessidade da disciplina e de uma nova roupagem para o servo (hoje denominado operário) uma vez sentida nos países mais desenvolvidos da época, fez-se sentir, ainda que em menor intensidade, no Brasil, seja por meio dos intelectuais que estudavam na Europa, seja pelos governantes.

1889, tendo como uma das primeiras ações do governo a criação do Ministério da Instrução Pública no início da transição de regime oligárquico para o urbano industrial. Na sucessão dos fatos, o início do século XX ainda registrou, a partir da sua segunda década, a 1ª Guerra Mundial (1914-1918) e, com esta, a intervenção, o fechamento e a reorganização de escolas derivadas de culturas pertencentes à Tríplice Aliança (Alemanha e Império Austro Húngaro), que compunha oposição à Tríplice Intente (Reino Unido, França, Rússia e Estados Unidos) aliados do Brasil e aqui sediados, como destaca Jannuzzi (2006).

O processo de reorganização pós-guerra aquece a economia e imprime maior desenvolvimento às nações aliadas e, no Brasil, tal efeito culmina com a expansão da educação pública, processo de urbanização e organização “[...] base de associações profissionais [médicos, psicólogos, professores] que, de maneira ambígua e imprecisa, foram criando campo de reflexão à procura de um espaço efetivo para a concretização de sua ação pedagógica (JANNUZZI, 2006, p. 24)”. Do desdobramento de um corpo teórico sobre a educação da pessoa com deficiência, começa-se a pensar também na cultura corporal dessas pessoas e é neste contexto, já durante a década de 1930, na 1ª República, que se tem a primeira iniciativa de inserção da Ginástica como prática formativa no Instituto Benjamin Constant.

Viera (1988), professor aposentado do IBC, em sua tese de mestrado, levanta junto a professores cegos aposentados que a cultura corporal fora trabalhada com estudantes cegos do IBC já na primeira década do século XX, sendo que eram atendidos por um instrutor que ocupava o cargo “Mestre de Ginástica”. O autor não oferece maiores detalhamentos sobre o nome do mestre e método empregado, não sendo possível sua identificação; todavia, o que ficou explícito foi o detalhamento das aulas, que em muito se assemelhavam às desenvolvidas nos quartéis militares, com início às 06 h da manhã e com execução de exercícios calistênicos, sem utilização de aparelhos, ritmados com deslocamento de membros superiores, balanceios, rotações de tronco e flexões de joelhos.

Sobre a utilização da calistenia, a mesma foi bastante utilizada nos métodos ginásticos militares, como o alemão e o francês, sendo possível concluir que o professor tenha feito uso do método francês, com os estudantes. Isso dito considerando o período, uma vez que o tenente Bonorino foi um dos responsáveis pela sua inserção em nosso país e teve ação direta na instrução inicial em Ginástica dos estudantes do IBC.

O primeiro regulamento provisório do referido Instituto, publicado por meio do decreto 1.428/1854, não contempla, entre suas atividades formativas, a prática da Ginástica ou Educação Física, como se pode observar em seus artigos 1º, que prevê “a instrução primária; a educação moral e religiosa; o ensino de musica, o de alguns ramos de instrução secundaria,

e o de officios fabris”, e 3º, com a apresentação do corpo técnico composto por “Hum Professor do 1as letras; Hum de musica vocal e instrumental; E os das artes mechanicas, que forem preferidas com attenção à idade, e aptidão dos alumnos; Hum Medico; Hum Capellão; Hum Inspector de alumnos por turma de dez meninos, e, segundo o numero destes, os empregados e serventes que forem indispensáveis” (BRASIL, 1854).

O próximo regimento do agora denominado Instituto Benjamin Constant, mudança ocorrida em 1931, é apresentado à sociedade por meio do decreto 34.700/1953 e destaca-se no que concerne à Educação Física por ser o primeiro a assegurar, em seu artigo 6º, inciso II, a competência em “promover a educação física segundo as normas vigentes, atentas as peculiaridades da criança cega **objetivando a correção dos defeitos de postura**, inerentes às condições do educando” (BRASIL, 1953, **grifo nosso**). Apesar do pioneirismo no registro da Educação Física como recurso formativo legalmente assegurado à pessoa com deficiência visual no âmbito do IBC, é preciso ressaltar ainda o aspecto corretivo fortemente arraigado, fato que registra ênfase na base científica positivista e biologizante creditada ao pioneirismo médico emendativo, fruto de uma ideologia nacional fundamentada na razão eugênica de formação de uma raça forte.

Com relação à referência nominal que temos sobre mestre ou professor de Ginástica no IBC, conforme Vieira (1988), a mesma ocorre apenas em 1931 com a apresentação de estudantes cegos treinados pelo Tenente Bonorino, do 3º Regimento de Infantaria da Urca – RJ, em solenidade de visita do Ministro de Guerra General Leite de Castro. A rigor, a partir daí, tem-se registrada a presença efetiva da Ginástica no IBC.

A década de 1930, além do exposto, trouxe consigo também o primeiro esforço conjunto de intelectuais no tocante à promoção de ideários da formação escolarizada brasileira, agora não apenas como proposta de âmbito legalista tal qual a observada em Couto Ferraz e nos escritos de Rui Barbosa, mas com foco precípua em uma sistematização pedagógica fundamentada, sobretudo, nas ideias de John Dewey (1859 - 1952), Émile Durkheim (1858 - 1917) e Édouard Claparèd (1873 - 1940). Dessa forma, em 1932, é lançado “*O Manifesto dos Pioneiros da Educação*” e com este tem-se reforçada a defesa da universalização da escola pública, laica e gratuita.

No âmbito da Educação Física, a mesma acompanhou o viés de uma educação utilitarista, apresentando foco multifacetário voltado para uma preparação intelectual e física e afinado com o período de desenvolvimento industrial do Brasil. Conforme expõe Bracht (1999, p. 76):

No seio da própria instituição militar, que teve forte influência na trajetória da EF brasileira, muitos de seus intelectuais foram influenciados nas décadas de 1920 a 1950 pelo movimento escolanovista e pensaram a educação e a educação física com base nos princípios dessa teoria pedagógica.

Marinho, envolvido com a propositura de Educação Física militar citada por Bracht (1999), que originara, em 1942, o “*Método Nacional de Educação Física*”, documento idealizado para substituir o método francês e que, logo em sua introdução, ressalta seu caráter provisório e conclama a contribuição de outros para sua modificação ou total substituição, prega, à luz das ideias escolanovistas, um modelo de formação integral de Educação Física, considerando a base biológica, já bem trabalhada pelo método francês, acrescentando também a psicológica e social. Para Marinho (1994), a nova proposta de educação e de Educação Física é inovadora, pois:

Nos últimos cinquenta anos, a escola aperfeiçoou tanto as técnicas que deveria adotar, que seu rendimento aumentou consideravelmente. O advento da escola nova, graças a um melhor conhecimento da alma da criança, revolucionou os processos pedagógicos, derrubando preceitos arcaicos e métodos vigentes há muitos séculos. Podemos agora ver como a escola tradicional estava errada e quanto tempo permaneceu imersa nesses erros (MARINHO, 1943, p. 62).

A visão de Marinho (1943) representa a de alguém diretamente envolvido com a tessitura normativa da Educação Física, o que sugere, em relação à Educação Física sustentada, um ânimo que torna perceptíveis a vontade e o reconhecimento de um novo momento para a disciplina que desponta como recurso formador; no entanto, inviabiliza uma análise mais crítica seja por estar vivendo o momento inicial da mesma seja por estar em direto abarcamento com setores políticos responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Ghiraldelli Junior. (1991), quatro décadas após a efervescência do advento da Escola Nova da qual a Educação Física teve contato na condição de componente da educação formal, embora observe o fenômeno como uma alteração qualitativa em relação à Educação Física Militarista de outrora, não identifica na mesma uma perspectiva que transgrida o *status quo* imposto pela ideologia liberal, mas afirma que o mérito maior da Educação Física Pedagógica, nome pelo qual ele identifica a Educação Física influenciada pela Escola Nova, é que a mesma:

[...] inaugura formas de pensamento que, aos poucos, alteram a prática da Educação Física e a postura do professor. Tais novas formas de pensamento vão instaurar uma apologia da Educação Física enquanto “centro vivo” da escola pública, responsável por todas as particularidades “educativas” das

quais as outras disciplinas, as “instrutivas”, não poderão cuidar. As fanfarras da escola, os jogos intra e inter-escolares, os desfiles cívicos, a propaganda da escola na comunidade, tudo isso passa a ser incumbências do professor de Educação Física. Este elemento, abnegadamente, deve, além das aulas cumprir sua função de “educador” e até mesmo de “líder na comunidade”. A Educação Física, acima das “querelas políticas”, é capaz de cumprir o velho anseio da educação liberal: formar o cidadão (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 29, aspas do autor).

Do exposto, é possível depreender que, embora o movimento escolanovista mereça críticas ao conceituar itinerários formativos distintos, o que atendia ao processo de industrialização nacional à luz de uma concepção de dominação burguesa, e, no âmbito da educação especial reforçou práticas discricionárias de nivelamento, com a adoção de classes homogêneas e especiais mediante a análise baseada em critérios de ordem biologicista, na Ginástica e na Educação Física, o movimento, contraditoriamente, também possibilitou a elaboração de propostas de cunho mais pedagógico e atentas às singularidades dos estudantes, dando foco, ainda que de maneira subserviente, à educação das minorias, entre estas as pessoas com deficiência, por meio da escolarização universal, laica e gratuita.

Em resumo, pode-se definir a década de trinta do século XX como decisiva no tocante ao norteamento da educação nacional: cria-se um ministério ainda fortemente vinculado à saúde (Ministério dos Negócios e Saúde Pública); em diferentes Estados são criadas secretarias e/ou departamentos com atenção precípua à Educação Física; é criada a Escola de Educação Física do Exército como evolução natural do Centro Militar de Educação Física, precursor dos nossos primeiros professores militares, civis (1933); e são disseminados cursos de formação de professores.

Nesse momento, Ginástica e Educação Física deixam de ser sinônimos tanto no âmbito legalista como de conhecimento popular e então surge, efetivamente, a disciplina escolar Educação Física. A Ginástica perpetua o registro pioneiro como condição de promotora do educar por meio do corpo, porém agora tal prática passa a ser um dos componentes da Educação Física e não mais seu sinônimo, em sua cultura corporal que também engloba esportes, lutas, jogos e danças, entre outras manifestações.

No escopo de leis, entre 1934 e 1937, o país passa por duas Constituições Federais (CF), ambas tendo a educação como uma das questões de maior relevância para o momento vivido. Com o documento de 1934, afirma-se, no artigo 131, a obrigatoriedade da: “[...] educação physica, o ensino civico e o de trabalhos manuaes serão obrigatorios em todas as escolas primarias, normaes e secundarias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses grãos ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência” (BRASIL, 1934).

Na CF de 1937, que atribui poderes quase absolutos ao presidente, o destaque maior fica por meio dos artigos: 15, inciso IX, que enfatiza uma diretriz educativa atenta à formação “[...] *physica, intellectual e moral da infancia e da juventude*”; 149, que já conceitua a educação como direito de todos; e, sobretudo, 138, inciso b, que incumbe à União, Estados e municípios “estimular a educação eugênica” (BRASIL, 1937).

A ideia de eugenia, compreendida como uma “melhora de raça” em uma nação recém-independente e composta basicamente por “mestiços”, termo pejorativo utilizado na época, adquiriu *status* de ciência com a constituição de sociedades eugênicas e periódicos científicos, observando-se traços ideológicos até mesmo em registros de Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, além do visto em diferentes discursos parlamentares e na Constituição da época, conforme registra Soares (1994). A título de exemplo, é citado um trecho do médico Renato Kehl, principal fundador da sociedade eugênica de São Paulo, no qual se afirma que: “[...] um povo se estiola e degenera quando, no seu seio, o inferior tem mais filhos do que os capazes e bem dotados” (KEHL, 1937, p. 35), sendo, dessa forma, dever do Estado “[...] restringir a proliferação de infra-homens, de semi-alienados e de dementes, pela higiene do corpo e do espírito” (Idem, p. 22).

Do exposto, fica observado que a ideia de melhoria da sociedade exigia, necessariamente, a eliminação daqueles que destoassem do socialmente aceito. Assim, embora a educação fosse registrada como um “direito de todos”, sabe-se claramente que negros, pobres e pessoas com deficiência tiveram (ou têm?) acesso inexistente ou bastante precário.

Em 1939, por meio do decreto-lei 1212, a formação de professores de Educação Física tem um grande salto com a Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil, apresentando logo de início a direção de um civil, Carlos Sanches de Queirós. No mesmo período em que Brasil passa pelo regime ditatorial do Estado Novo (1937 a 1945), ocorre a deflagração da Segunda Guerra Mundial, na qual o país, na condição de colaborador dos Aliados (França, Grã-Bretanha, Estados Unidos e União Soviética) tergiversa sobre o conceito de eugenia; contudo, a ideia de uma nação com povo forte e saudável, ainda tem presença aguda e o discurso higienista, antes atrelado à eugenia, passa a ganhar força, na sociedade brasileira, como termo sinônimo de progresso.

O período continua próspero para ações voltadas à Educação Física, por mostrar-se importante recurso promotor do populismo getulista, ocorrendo congressos, cursos de formação de professores, aberturas de confederações e a Educação Física, na condição de disciplina, é constitucionalmente obrigatória em todos os níveis de ensino. Em setembro de 1945, a Segunda Guerra é encerrada com a vitória dos Aliados com um saldo de milhões de mortos, bem como

de feridos e mutilados. A resposta científica, conforme destaca Rosadas (2000), foi o desenvolvimento de “[...] instrumentos de ações mais emergentes, visando a reintegração dessas inúmeras vítimas dos conflitos sociais, desenvolvendo áreas de conhecimento, métodos e programas para tal fim” (ROSADAS, 2000, p. 35).

Dos soldados feridos, muitos se tornaram pessoas com deficiência e, mais uma vez, a Educação Física é um dos instrumentos para respostas sociais, agora na condição de Educação Física Adaptada (EFA), isto é, aquela prática corporal que exige estruturas e materiais compensadores para a condição do indivíduo, tal como calhas para bocha, guias videntes para corredores cegos, entre outros tipos, cujos principais recursos historicamente têm sido os Desportos Adaptados (DA), que devem ser compreendidos, conforme reportam Silva, Seabra Júnior e Araújo (2008), como práticas esportivas que pressupõem a necessidade de adaptações estruturais, como o uso de cadeiras de rodas, bolas com guizos ou outros recursos materiais para o desfrute da pessoa com deficiência.

Nesse sentido, diferentes países iniciam, após a Segunda Guerra, a implantação de programas de reabilitação para combatentes com lesões medulares e outras sequelas, merecendo destaque a iniciativa desenvolvida no *Stoke Mandeville*, Hospital em *Aylesbury* – Inglaterra, a partir de 1948¹¹⁶, sob coordenação do médico Sir Ludwig Guttman, conforme registram os pesquisadores em Educação Física e desportos adaptados Márcia Greguol Gorgatti e Tiago Gorgatti (2005).

No Brasil, o desporto adaptado tem início em 1958 por meio de associações de desporto em cadeira de rodas (RJ-SP), por iniciativa dos cadeirantes Serafim Del Grande e Robson Sampaio de Almeida, que importaram a ideia da América do Norte. Embora 1958 seja a data oficial, conforme já registrado, em termos de Educação Física voltada para a pessoa com deficiência, o crédito oficial de início deve ser atribuído à iniciativa do professor Tenente Bonorino, em 1931, junto ao IBC. Entretanto, pondera-se que, mais que adaptações de estrutura e equipamentos, a maior modificação deve ser sistêmica no tocante à aceitação, à crença e à compreensão na capacidade de execução e desfrute da pessoa com deficiência para com os benefícios de se vivenciar a cultura corporal em sua plenitude.

No campo da educação escolarizada, conforme Saviani (2007), como desdobramento das tensões ideológicas entre os escolanovistas (que almejavam uma escola pública com um

¹¹⁶ Data de realização dos primeiros jogos, portanto, marco oficial; todavia, é sabido, já em 1888, da existência de clubes de tiro para pessoas surdas na Alemanha. Recomenda-se o artigo “*Paraolimpíadas: Revisando a história*”. In: Revista da Sobama, Dezembro 2002, Vol. 7, n. 1, pp. 21-26. Disponível em: <<http://www.sobama.org.br/arquivos/revistas/sobama/sobama-2002-7-1.pdf>>. Acesso em: 18 de julho de 2019.

sistema educativo cuja responsabilidade maior competisse ao Estado) e os liberais católicos (que defendiam uma escola privada confessional com intervenção restrita do Estado), é apresentada, em 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 4024/61. No tocante à Educação Física, o destaque é observado em seu artigo 22, admitindo-a como obrigatória “[...] nos cursos primário e médio até os 18 anos de idade (tendo) predominância esportiva no nível superior” (BRASIL, 1961).

Com relação à educação das pessoas excepcionais, termo utilizado à época para a pessoa com deficiência, a mesma era representada de maneira frágil e dúbia, como é possível observar no artigo 84 da referida LDB, no qual se verifica que: “A educação de excepcionais, deve, **no que fôr possível**, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, **grifo meu**). A expressão “no que fôr possível” abre margens para diferentes interpretações e limites de ações. Dessa forma, o artigo 84, associado ao seguinte, que autorizava bolsas, empréstimos e subvenções para práticas da esfera privada que se voltassem à educação dos “excepcionais”, sustenta uma condição liberal que isenta o Estado e delega ao terceiro setor a responsabilidade pela educação das pessoas com deficiência. Destarte, foi neste esteio que muitas das instituições surgiram para sustentar a educação dos estudantes que destoassem daquilo considerado normal.

Diante do exposto, fica claro que, até o período, a relação pedagógica entre o trinômio educação, Educação Física e pessoa com deficiência ainda era condição exígua, e o sustentáculo da cultura corporal, no âmbito escolar, ainda se fundamentava mais no biológico, higiênico e coercitivo, sendo que, nas ocasiões cujo foco se mostrava mais voltado ao aspecto pedagógico da disciplina, a mesma mostrava-se apolítica e sinérgica ao modo de produção capitalista (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991). Salienta-se também que o período de elaboração da LDB, entre 1947 a 1961, registra uma frágil democratização do país, com ampliação do comércio, da indústria e da formação de ações sindicais, condições que, em pouco tempo, sofreram duras modificações por meio do golpe militar de 1964, que novamente instituiu regime ditatorial no Brasil.

De posse de todo o aparato estatal, os militares trataram de repreender todas as ações contrárias à sua proposição de governo, com a inserção da maioria dos partidos, durante o período, na clandestinidade, restando apenas a Aliança Nacional Renovadora (ARENA), como situação, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), como oposição autorizada pelo regime. Financiado por interesses do grande capital estrangeiro, o regime ditatorial aqueceu o processo de industrialização em grandeza diretamente proporcional ao medo e insatisfação de parcela crítica da população. Maior nação capitalista a partir do século XIX, os EUA têm, no

Brasil, um grande mercado, uma vez que, para modernizar-se na roda capitalista, eram necessários o financiamento estrangeiro e a tecnologia moderna. Dessa maneira, formou-se uma espécie de pacto colonial do período moderno, no qual o Brasil, para modernizar-se, entrava com suas riquezas minerais, sua agricultura e pecuária e recebia, em troca, maquinaria e empréstimo monetário a juros montantes.

A modernização e a imposição ditatorial via chofre procurou neutralizar qualquer óbice à sua imposição ideológica. Assim, com o argumento de ordem necessária para se promoverem desenvolvimento e modernização nacional, conforme observado em Saviani (2007), imprensa, músicas, sindicatos e reuniões estudantis foram censuradas em muitos momentos por meio da força, ocorrendo extradições, mortes e “desaparecimento” de grande número de intelectuais opositores ao regime.

A censura dos meios de comunicação era apenas um dos recursos de que o regime ditatorial brasileiro lançava uso na intenção de ocultar ou, ao menos, atenuar a imagem ruim tanto nacional como internacionalmente apresentada. Outro recurso poderoso para a época foi a Educação Física Competitivista, isto é, aquela idealizada nos moldes da competição para a busca da excelência apregoada pelo capitalismo, e também o esporte de rendimento (em especial, o futebol), que foi igualmente explorado pela mídia de situação.

Em 21 de junho de 1970, o Brasil conquista a Copa do Mundo de Futebol, sagrando-se tricampeão mundial no México. Esse título foi muito bem utilizado pela ditadura no reforço ao orgulho nacionalista por parte dos cidadãos brasileiros, tendo grande cobertura midiática; porém, no plano concreto, lamentavelmente, ser tricampeão mundial de futebol pouco influenciou na alteração do cenário interno, que apresentava alta inflação, censura e violência, o que tornou, destarte, explícitas as intenções do regime quando do uso da Educação Física, pois:

É preciso também notar que, se por um lado a Educação Física Competitivista era incentivada pela ditadura pós-64, pois tal concepção ia no sentido da proposta de um “Brasil Grande”, capaz de mostrar sua pujança através da conquista internacional, por outro lado, obviamente, esse não era o único interesse governamental ao endossar tal concepção. E conclui: Na verdade, o “desporto de alto nível”, divulgado pela mídia, tinha o objetivo claro de atuar como analgésico no movimento social (GHIRALDELLI JUNIOR, p. 30-31, 1991, aspas do autor).

Fortemente influenciado pela teoria de capital humano de Theodore Schultz, a proposta do “máximo resultado com mínimo dispêndio” ultrapassou a ideia de mercado e indústria, chegando à educação escolarizada. Dessa forma, observa Saviani (2008) que, com a aprovação

da Lei 5692, em agosto de 1971, se comparada com a LDB anterior (4024/1961), verifica-se uma transição entre “[...] a inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4024/61 cede lugar a uma tendência tecnicista nas Leis 5540/68 e 5692/71” (SAVIANI, 2008, p. 148).

A Educação Física sofre pouca alteração e permanece obrigatória, por meio do artigo 7º, no 1º e 2º graus, se comparada com a 4024/61, estando no referido texto, junto com a Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Programas de Saúde; todavia, perde terreno na educação superior, tornando-se praticamente extinta, neste segmento, salvo em cursos específicos em competições esportivas, uma vez que é por meio do esporte que a disciplina se justifica a partir de 1970.

Sobre a educação da pessoa com deficiência, é em 1970 que, conforme Jannuzzi (2006, p. 137), “Pela primeira vez cria-se um órgão, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) – por meio do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973 –, para a definição de metas governamentais específicas para ela, oficializando, e parecendo prometer assim, em nível governamental, uma ação mais efetiva”.

A criação do CENESP, um marco do ordenamento burocrático governamental da educação da pessoa com deficiência, embora tenha, conforme Jannuzzi (2006), os méritos citados anteriormente, encontrou resistência por ser introduzido de chofre, como mostra Dutra (1993, p. 50), para quem: “A racionalidade técnica invadiu os espaços educativos, visando maior produtividade: intercomplementaridade e entrosagem dos estabelecimentos de ensino, ênfase no planejamento, na tecnologia, na metodologia, na especialização, na plurivalência do professor”. Ainda se complementa: “Concomitantemente processou-se a perda da autonomia de instituições educacionais, repressão sobre as lideranças acadêmicas, estudantis e operárias, controle sobre os conteúdos curriculares, centralização do poder decisório” (*Ibid*).

A história corre ainda sob a égide da imposição com seu trecho mais rígido: os Anos de Chumbo, como ficou conhecido o governo do general Emílio Garrastazu Médici, de 1969 a 1974. Período de forte aquecimento da indústria nacional e enriquecimento, sobretudo, do empresariado, apresentou, em contrapartida, a maior repressão e ataque a movimentos sociais e intelectuais registrados, conforme relata Cordeiro (2014).

Apesar da repressão, movimentos sociais, ainda que na clandestinidade, promoviam ações e, a partir de 1979, ocorre o prenúncio dos primeiros ventos democráticos que começam a ser soprados no país, passadas quase duas décadas. Nesse momento, Educação Física no âmbito escolar torna-se sinônimo de esporte como a prática mais utilizada entre os professores, e a Ginástica, como já salientado, passa a ser uma célula da cultura corporal - logo, dos conteúdos da Educação Física - mostrando-se em desuso, se comparada aos esportes Futsal,

Basquetebol, Voleibol e Handebol. O diálogo entre Educação Física e pessoa com deficiência ainda é tímido e, muitas vezes, restrito às instituições especializadas, mas, assim como a democracia que ronda a sociedade, a cultura escolarizada e a categoria dos professores e associações de pais começam a reforçar sua organização, o que culminará, neste caso, no âmbito da Educação Física, no surgimento de uma disciplina formativa de destacada contribuição à educação da pessoa com deficiência visual, como veremos na sequência da tese.

CAPÍTULO III – A GINÁSTICA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES CEGOS NO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT: HEGEMONIA OU CONTRA-HEGEMONIA?

Uma instituição de cunho formativo não se resume a seu espaço físico com suas carteiras e demais mobiliários, mas, sobretudo, credita à substância humana sua essência, sua ideologia e sua ação transformadora. Nesse sentido, não são poucos os desafios que se apresentam àqueles que buscam retratar de maneira digna recortes da história do homem e de suas instituições. Dificuldades maiores se apresentam quando o esforço acadêmico exige o cruzamento orgânico, logo, agonista, de fatos e construções culturais muitas vezes conflitantes.

No caso da Ginástica e sua contribuição no Instituto Benjamin Constant na formação dos estudantes cegos, as dificuldades só não são maiores que a riqueza cultural elencada em seus detalhes, muitas vezes paradoxais, uma vez que: como pode a Ginástica ou Educação Física, com sua origem voltada quase que exclusivamente para finalidade combativa ou para a constituição do belo, forte e perfeito, dialogar com uma escola voltada às pessoas cegas, desprovidas, portanto, de um dos principais recursos sensoriais humanos?

Por meio de sucessivas aproximações, sempre tendo como pano de fundo as condições materiais de existência do/no período investigado à luz do materialismo histórico, buscou-se apreciar o surgimento e a evolução institucional do Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854), hoje denominado Instituto Benjamin Constant, com suas singularidades e contradições. Sobre o esforço da pesquisa histórica, conforme registra Marinho (1957, p. s/n) tem-se que:

Quando o conhecimento histórico provém de uma necessidade do espírito daqueles que gostam das histórias e da história, satisfazendo-lhes a curiosidade, fornece, além de sua contribuição como ciência autêntica, um método de pesquisa e explicações susceptíveis de servirem de início ou coroamento de outras ciências, a história adquire um cunho nitidamente especulativo. Todavia, quando a história nos põe prudentes em julgar valores, dá aos povos uma consciência de si mesmos, de sua força, de sua originalidade, e, por isso é uma verdadeira memória coletiva, nos ensina o respeito pelo passado e nos fornece um poderoso estimulante para o futuro, trazendo com isto uma intenção ou uma contribuição de caráter nitidamente moral.

À citação de Marinho pode-se acrescentar a fagulha transformadora que o conhecimento passado oportuniza, sempre devendo se considerar, para tanto, o homem, seu pensar e agir como fruto de seu tempo, de suas condições materiais, paixões e ideologias. Neste sentido, é na universalidade que caracteriza o ser humano e seu constructo social que surgem as

singularidades. Desta forma, o Instituto Benjamin Constant, quando de sua fundação em 12 de setembro de 1854 pelo então imperador Dom Pedro II, fez sua imagem à semelhança do Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, restando, destarte, apresentar mais detalhamentos na sequência, sobretudo, sobre o posicionamento hegemônico ou contra-hegemônico dos mesmos, dos quais teceremos considerações a seguir.

3.1 – Os cegos no Império, Primeira República e o referencial cultural francês

Traçar um panorama quantitativo sobre o número de cegos no Brasil império apresenta uma limitação significativa em virtude dos poucos registros sobre a população antes do surgimento de sua primeira preocupação institucional em 1854. Em termos censitários de ampla geografia, o primeiro e único censo no período imperial e escravista ocorrera em 1872, com a denominação de “Recenseamento da População do Império do Brasil”, conforme registra o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão responsável pelo recenseamento nacional desde 1936. De menor dificuldade, entretanto, é a constatação de que o período registra um país recém-independente e mantido por uma economia agrária e escravocrata, apresentando parca atenção à formação escolarizada. Dessa forma, temos, em 1872, uma população composta por aproximadamente 10 milhões de pessoas das quais apenas 2% é alfabetizada. Em relação à pessoa com deficiência, registram-se 15.848¹¹⁷ cegos e 11.595 surdos.

Tabela 2 - Dados gerais do Censo de 1872

Censo de 1872 – defeitos Physicos	Total de Pessoas cegas em 1872	Percentual Relativo com Defeitos Physicos em 1872
83621 habitantes	15.848 habitantes	18,95%
Cegos livres	Homens cegos	Percentual
13.344 habitantes	7.954 habitantes	59,61%
Cegos livres	Mulheres cegas	Percentual
13.344 habitantes	5.390 habitantes	40,39%

Fonte: Censo Geral do Brasil Império 1872 em: < <http://biblioteca.ibge.gov.br>>. Adaptado pelo autor.

O número de pessoas com deficiência visual no período, quase 16 mil, reforça a noção que se tem do pequeno aporte formativo e assistencial oferecido no período para a população quando vinculado a relatório administrativo institucional de 22 de julho de 1872, que menciona o número total de 64 estudantes atendidos, desde a fundação do Instituto, sendo que, destes,

¹¹⁷ Os números apresentados devem ser considerados como aproximações, uma vez que é necessário compreender que os recursos para investigação censitária bem como as tecnologias disponíveis para tabulação apresentavam limitações, o que gerou divergências em dados, como fica possível observar na pesquisa “*Publicação crítica do recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872*”, desenvolvida pelo Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica – NPHEd/UFMS. Disponível em: < http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/wp-content/uploads/2013/02/Relatorio_preliminar_1872_site_nphed.pdf>. Acesso em 06 de fevereiro de 2019.

apenas 16 haviam concluído os estudos. A limitada oferta de educação escolarizada, todavia, não era na época condição restrita às pessoas com deficiência, pois, como registra Jannuzzi:

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas, como já salientado, e dado que só recorriam a ela as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou pelo crivo, como elemento de patenteação de deficiências. Havia pouca divergência entre o modo de conceber o mundo que nela se difundia e o da família da qual o aluno fazia parte. Certamente só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições (JANNUZZI, 2006, p. 16).

Do exposto, conclui-se que a educação, em seu período inicial, não era restrita apenas às pessoas com deficiência, mas uma regra que se estendia à maioria da população, condição que se perpetuou historicamente em diferentes períodos e sociedades. Dessa forma, sendo a educação escolar um distintivo de classe mais entre pobres e ricos do que entre deficientes ou normais, assim também foi seu início no Imperial Instituto de Meninos Cegos, tendo como espelho maior a educação ministrada no modelo francês, como se observa a seguir.

Como principal referencial para o instituto que viria a surgir no Brasil, o primeiro registro sobre o trabalho desenvolvido pelo modelo francês no tocante à educação dos cegos foi representado por meio da obra “*O Instituto dos Meninos Cegos de Paris: sua história, e seu methodo de ensino*”, de autoria de Joseph Guadet e traduzida para o português por José Álvares de Azevedo, em 1851. A obra em questão registra todo o surgimento do processo institucional da educação dos cegos na França, cujos méritos assim foram registrados por Guadet:

Convinha-me ainda por outras razões narrar a historia do Instituto Nacional de Meninos Cegos da França: ele foi o primeiro neste gênero, e que deu nascimento a todos os que existem hoje: nenhum como ele ainda apresentou homens tão celebres; seja-me permitido este sentimento de orgulho em honra do meu paiz de estabelecimento, a que pertenço: convinha dizer á Europa e á America o que ele foi; a Europa e a America tem o direito de conhecer na sua origem em seus diferentes períodos, no seu estado actual; como filhos devem conhecer a casa donde sahiram, onde beberam essa intrucção que nunca se involva de balde, esse orgulho que é partilha das almas nobres, esses títulos de gloria, espécie de nobreza que obrigam ainda mais o homem a esses sentimentos (GUADET, 1851, p. 138).

No Instituto Real de Paris eram oferecidas possibilidades e para a superação do analfabetismo, uma condição que, embora não exclusiva da pessoa cega, era comum à maioria

daqueles que nascessem ou adquirissem, em tenra idade, a condição da cegueira. Além da escrita, ensinava-se também a matemática, a geografia, a história, a música e os trabalhos manuais, em especial a imprensa.

Foi na mencionada instituição que, em 1844, um estudante cego por nome José Álvares de Azevedo, com então 10 anos, foi matriculado e iniciou suas atividades formativas, permanecendo por lá por seis anos em regime de internato. A experiência no Instituto em muito contribuiu na constituição do capital cultural e da base humanista de Azevedo, que, ao retornar para o Brasil, em 1850, tendo agora 16 anos de idade, empenhou-se em divulgar e transmitir seu aprendizado, registrando o desejo de desenvolver, em seu país, instituição semelhante à de Paris e que promovesse a formação integral da pessoa cega e a disseminação do Sistema Braille¹¹⁸ de escrita (CONDE, 1998).

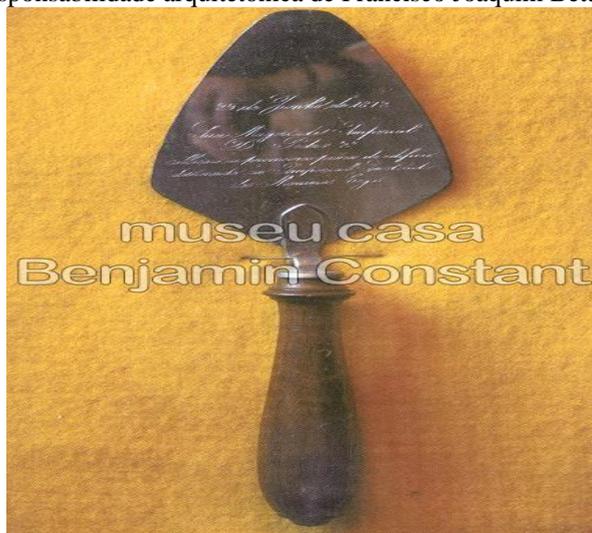
A origem nobre de Azevedo, cujos pais eram ricos comerciantes, e posteriormente sua inteligência e erudição demonstradas após a vinda de Paris, proporcionaram ao mesmo a condição de preceptor de uma estudante cega chamada Adelia Sigaud - filha do Dr. Francisco Xavier Sigaud, médico da corte imperial. Por meio do Dr. Sigaud, muito satisfeito e empolgado com os avanços intelectuais de aprendizagem da filha e contando também com o auxílio do Barão do Rio Bonito, conforme registra Lemos (2003)¹¹⁹, Azevedo pôde ter uma audiência com o imperador Dom Pedro II, na qual apresentou o Braille, sua metodologia e proposta de construção de um instituto. Dom Pedro II ficou entusiasmado e autorizou, em 1854, a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos e, deste fato, tem-se o início da educação dos estudantes com deficiência visual não apenas no Brasil como em toda a América Latina.

Lamentavelmente, José Álvares de Azevedo não pôde contemplar em vida seus esforços concretizados, uma vez que morreu poucos meses antes do surgimento do Instituto, em 17 de março de 1854; seus esforços, todavia, mostraram-se maiores que a breve história biológica do homem - primeiro professor cego do Brasil que se teve notícia, e dessa forma, surge o Imperial Instituto de Meninos Cegos.

¹¹⁸ Conforme Baptista (2000), o Braille é um sistema de escrita tátil em relevo destinado às pessoas cegas, desenvolvido por Louis Braille, em 1825; foi baseado em um código militar anteriormente desenvolvido por Charles Barbier. Para o autor: “O Sistema Braille é um modelo de lógica, de simplicidade e de polivalência, que se tem adaptado a todas as línguas e a toda a espécie de grafias. Com a sua invenção, Luís Braille abriu aos cegos, de par em par, as portas da cultura, arrancando-os à cegueira mental em que viviam e rasgando-lhes horizontes novos na ordem social, moral e espiritual” (Idem, p. 6). No rol de recursos para a comunicação de pessoas com deficiência, é de fundamental importância registrar também a Língua de Sinais destinada às pessoas surdas e a Língua de sinais tátil destinada às pessoas com surdo-cegueira.

¹¹⁹ Professor do IBC por 27 anos, em seu artigo “*José Álvares de Azevedo: patrono da Educação dos cegos no Brasil*”. Em: < http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2003/educacao-24-abril/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2003_Palavra_Final.pdf.> Acesso em 27 de janeiro de 2019.

Figura 16 - Colher para solenidade de assentamento da pedra fundamental do prédio atual do Instituto Benjamin Constant sob responsabilidade arquitetônica de Francisco Joaquim Betthencourt da Silva



Fonte:

<<http://museubenjaminconstant.blogspot.com/2013/05/benjamin-constant-e-o-imperial.html>>. Acesso em 11 de fevereiro de 2019.

Em 21 de dezembro de 1854, o Regimento Interno do Instituto é publicado pelo Diário Oficial do Rio de Janeiro. Inicialmente o Instituto só admitiria alunos totalmente cegos entre 6 e 14 anos com um curso de 8 anos, podendo ser prorrogado por mais dois. Era prevista também a matrícula para um terço dos estudantes de forma gratuita a serem custeadas pelos presidentes (atuais governadores) das províncias. Em 24 capítulos é apresentada toda a proposta formativa e de organização didática do aludido bem como a disposição de suas disciplinas, que apresentam foco formativo religioso, cívico, intelectual, musical e de aprendizagem fabril. Apresentando dois horários, verão e inverno, a rotina dos estudantes inicia-se a partir das 5 horas da manhã com encerramento apenas ao anoitecer, entre 20 e 21 horas (BRASIL, 1854).

Conforme registrado anteriormente, a maioria dos internos e das vagas oferecidas no período inicial do Imperial Instituto de Meninos Cegos destinava-se à classe média ou nobre, possuindo, portanto, condições familiares de subsistência; todavia, é observada, logo de início, uma preocupação com a aprendizagem de atividades manuais fabris, intituladas no artigo XIII como “ofícios Mechanicos”, registrando assim o empenho em dotar o estudante de capacidades instrumentais capazes de inseri-lo na condição de trabalhador, sendo capaz ao menos de prover seu sustento por meio de ofícios elementares. Tal preocupação com ofícios manuais poderia chocar-se com a ideia de um Instituto destinado a uma maioria nobre, mas fica observado, conforme registra o pesquisador, professor e ex-estudante do IBC Maurício Zeni que, embora as vagas iniciais tivessem como intencionalidade o atendimento a cidadãos mais abastados, o que se observou em pouco tempo foi o contrário, pois “O Regulamento foi bastante

descumprido, mormente quanto à matrícula de gratuitos que, de fato, constituiu a grande maioria dos alunos, até porque os presidentes de províncias não enviaram qualquer aluno contribuinte” (ZENI, 2005, p. 7).

Dessa forma, observa-se que o foco na aprendizagem manual teve ênfase, logo de início, no Instituto, seja por compreender que o mesmo, embora idealizado por e para nobres, atenderia em sua maioria desvalidos, seja então em virtude de seguir um modelo de aprendizagem replicado do Instituto francês que, apesar de avançado para a época, subestimava a competência de aprendizagem intelectual ou a absorção social do cego intelectualizado, assim como a maciça cultura da época.

Sobre a formação da capacidade manual, Engels (edição original de 1876) atribui ao trabalho a condição humanizante das mãos e a esta à incumbência cabal para a transformação do macaco em homem, uma vez que: “[...] O trabalho (...) é condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 1876, *on-line*).

Nesse sentido, o aprendizado de um ofício torna-se o determinante social maior para um indivíduo tornar-se homem, posto que, assim, pode estabelecer relação dialética com a natureza e seus pares, transformando-os e, ao mesmo tempo, transformando-se, daí grande preocupação com a formação registrada na prática da disciplina “Ofícios Mechanicos” pelo Imperial Instituto. Em um período civilizatório do país no qual a maioria da população era analfabeta, a formação para o trabalho das pessoas com deficiência - cuja maioria era pobre, analfabeta e desprovida de cuidados sociais promovidos pelo poder público - tinha aguda justificativa. Dessa forma, mesmo em um instituto idealizado inicialmente para estudantes, que, ao contrário da lógica nacional, era idealizado e destinado a nobres, entendia-se a necessidade de provê-los de recursos formativos manuais, além da formação intelectual, para que conseguissem ser autossustentáveis e, nesta perspectiva associativa, a Ginástica apresenta forte condição de acesso ao intelectual e cognitivo (ZENI, 2005).

Embora não esteja registrada como disciplina formadora, tendo sido apresentada oficialmente, reitera-se, na condição de disciplina apenas em 1931, como registra Vieira (1988), a Ginástica é apresentada entre as atividades do Instituto. No capítulo XIII de seu Regimento Interno, além da promoção de passeio à chácara, a *gymnástica* é determinada como atividade a ser desenvolvida tanto no horário do verão como do inverno, entre as 17 e 18 horas. A alusão do passeio e da *gymnástica* apresentam similitude com a proposta educativa desenvolvida por educadores como Rousseau (1973) e Pestalozzi (1996) e ratificam a importância da cultura

corporal apresentada, logo de início, na formação dos estudantes do Imperial Instituto de Meninos Cegos.

Com relação ao Instituto Francês, não foi observada, na obra de Guadet (1851), menção à ginástica, apesar de sua defesa por educadores destacados como Rousseau e Amorós, e, conforme registrado no capítulo anterior, apesar do caráter de pioneirismo da Ginástica francesa no Brasil como um dos primeiros métodos utilizados na educação nacional, não foi possível vinculá-la diretamente à proposição do Instituto brasileiro. Entretanto, é possível a elaboração de duas hipóteses: a primeira que, apesar do método francês de Ginástica chegar oficialmente ao Brasil apenas em 1907, o Instituto Francês para Meninos Cegos, seguramente, oferecia alguma prática de cultura corporal para seus estudantes embasada, possivelmente, no método francês desenvolvido por Amorós, em 1851, e aperfeiçoado por Clais. Dessa forma, é plausível que, entre as novidades apresentadas pelo estudante Azevedo, quando defendia o surgimento do Instituto brasileiro para Dom Pedro II, tenha feito alusão também às práticas ginásticas. Outra hipótese, que será tratada com maior ênfase, é que a ideia de sua introdução e adoção no Instituto brasileiro não seja influência direta do Instituto Francês, mas da cultura francesa, uma vez que outro importante referencial que serviu de exemplo para a construção do IBC e de demais colégios e instituições brasileiras foi o Colégio Pedro II.

Conforme Finocchio (2013, p. 16), o colégio Pedro II surgiu:

[...] em 1837 em meio às disputas do final do Período Regencial, com o objetivo de proporcionar uma educação diferenciada aos filhos de membros da burguesia, composta por dirigentes políticos, grandes comerciantes e proprietários rurais, além da aristocracia da boa sociedade brasileira.

Pelo seu caráter vanguardista, o colégio Pedro II apresentava os recursos de formação humana mais modernos difundidos na Europa, agora oferecidos na América do Sul e destinados, de maneira geral, à elite local - única capaz de bancar financeiramente tal capricho¹²⁰ - e, entre as disciplinas oferecidas, a Educação Física, por meio da Ginástica de método francês, é identificada, conforme se observa no discurso do ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcellos, que afirma:

Eu não particularizei as disposições consagradas nos estatutos. E fallarei em geral. Os estatutos são notáveis pela muita regularidade que estabelecem; o seu fim é fortalecer o corpo e as faculdades dos meninos; elles determinam

¹²⁰ Obviamente o termo capricho foi utilizado de maneira provocativa na tentativa de representar a concepção que se tinha acerca de educação na época - reforça-se que o período é a primeira metade do século XIX e nosso país ainda é uma nação escravocrata e recém-independente.

que aprendam a nadar, a dançar, a musica vocal e ordenam outros recreios. Tinha eu ordenado ao vice-reitor do Collegio que comprasse um prédio, onde pretendia estabelecer a *gymnastica*, segundo as idéas e os planos do Coronel Amaros (VASCONCELLOS, 1839, p. 360).

O discurso do ministro Vasconcellos ocorre quase duas décadas antes da concretização da fundação do Imperial de Instituto de Meninos Cegos, mas é notório que o Colégio Pedro II, na condição de referencial formativo dos “estudantes normais” e do modelo escolar nacional que surgia, também serviu para os estudantes com deficiência, ainda que no tempo peculiar atribuído ao surgimento das instituições ou escolas para pessoas com deficiência que, a rigor, iniciam após o surgimento de escolas e outros estabelecimentos formativos destinados aos demais segmentos sociais (JANNUZZI, 2006).

Com relação à Ginástica e, posteriormente, à Educação Física, conforme já registrado, quando oferecida entre os segmentos sociais elitizados, historicamente apresentou uma proposição de formação do bom guerreiro e, sobretudo, do bom governante, daquele que se forma para guiar outros homens com menor capital cultural. Todavia, questiona-se o que se pode esperar e sobre quais ideários, se a Educação Física se desenvolve em uma instituição de estudantes cegos ou com deficiência visual?

A condição de nação recém-independente com um modelo econômico escravista e baseado na agroexportação primitiva que em muito se assemelhava ainda ao pacto colonial¹²¹, não exigia, até o momento, a educação como condição *sine qua nom*; todavia, o Brasil era um dos últimos países da América do Sul ainda escravista e os ideais abolicionistas já eram de conhecimento público e, junto com a ideia da libertação do escravo, surge a preocupação com a formação de uma nova mão de obra que deveria ser paga e que não se sujeitaria mais ao chicote e torturas para trabalhar nas lavouras de café e de cana (SAVIANI, 2007).

Assim como se originou a escola, inicialmente para atender o nobre saudável, surgiram também as primeiras instituições públicas para atender os nobres com deficiência. Obviamente, o momento não se refere às ações de caridade e instituições já desenvolvidas por ordens missionárias no atendimento de desvalidos, tais como as Santas Casas de Misericórdia ou as

¹²¹ A retratação do momento histórico em questão não deve ser observada de maneira absoluta uma vez que a dinâmica dos fatos que se sucedem não se faz necessariamente pela superação absoluta de um evento, e sim pela sua interlocução e transição gradual com a troca, ou melhor, abstração social da cultura anteriormente proposta. Dessa forma, é preciso lembrar que, em 1808, o Brasil, ainda colônia de Portugal, apresentou rápido desenvolvimento com o surgimento de instituições, como porto aberto ao comércio, companhia de artífices para formação de mão de obra especializada, Banco do Brasil, Correios e biblioteca, na vinda de Dom João VI e demais membros da Corte portuguesa para o Brasil, fugindo da invasão napoleônica. Fato é que o desenvolvimento historicamente se sujeita ao demiurgo maior (modo de produção) e apresenta, como interlocutores, figuras humanas detentoras do poder em seu tempo.

Rodas dos Expostos, e sim às estruturas formativas com a finalidade precípua de municiar culturalmente o indivíduo que desta fizesse parte. Dessa forma, é importante ressaltar que, mesmo antes das iniciativas oficiais, existiram pessoas com deficiência visual cujo destaque ficou observado - na maioria dos casos, fica patente que sua origem familiar nobre foi determinante para que a mesma obtivesse um capital cultural rico quando comparado às pessoas mais pobres, como destaca Bueno (1993, p. 62), ao registrar que:

[...] o padrão utilizado para balizamento da situação do cego na sociedade não é o resultado alcançado por eles (mesmo que seja uma pequena parcela), mas a existência ou não de instrução formal especializada, o que leva esses historiadores à incorreta conclusão de que somente no século XVIII é que os deficientes visuais passaram a receber cuidados que correspondiam às suas potencialidades, com o surgimento dos institutos especializados.

A citação de Bueno apresenta coerência ao registrar que, mesmo antes do Imperial Instituto de Meninos Cegos, já existiam ações formativas para a pessoa com deficiência visual, mas se ressaltam, novamente, a existência, antes das escolas, de mestres-escolas, ou seja, indivíduos que ministravam aulas particulares, restritas a uma parcela ínfima da população brasileira que era capaz de pagar por suas instruções. Dessa forma, à maioria das pessoas, videntes ou não, a escuridão da ignorância em relação ao conhecimento formal ou escolar ainda era uma fatídica realidade.

É neste contexto que o Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854) e, três anos depois, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, 1857) surgem, sendo que, em seu discurso de abertura, o Dr. Xavier Sigaud, primeiro diretor do Instituto dos Cegos, deixa clara a finalidade formativa do mesmo:

O instituto tem por fim educar meninos cegos e prepará-los, segundo sua capacidade individual, para exercício de uma arte, de um ofício, de uma profissão liberal. É, pois, uma casa de educação e não um asilo, e muito menos um hospício; uma tríplice especialidade, música, trabalho, ciência, eis o que constitui sua organização especial (JORNAL DO COMÉRCIO, 1854).

A fala do Dr. Sigaud é esclarecedora por registrar o objeto fim do Instituto, que é a formação profissional do estudante com deficiência visual, logo, um indivíduo produtivo e capaz de se sustentar por meio de um ofício liberal. Dessa forma, acreditamos que a Ginástica, nas primeiras décadas do Instituto, apresentava em especial duas finalidades aparentemente antagônicas: condicionar o sujeito para a rotina, preparando-o para habilidades manuais de

trabalho, e oportunizar um momento de lazer, recreação e relaxamento “físico” para estudantes que viviam em um regime de internato com grade formativa superior a 12 horas.

Diante do exposto, conclui-se que a Ginástica no Imperial Instituto de Meninos Cegos, apesar do apelo formativo identificado nos documentos oficiais, ao menos em suas primeiras décadas, desenvolvia uma proposta cuja reprodução pautava-se em uma acepção assistencialista de instrumental que se voltava para a reprodução da ordem burguesa que se anunciava e com vistas, em relação ao estudante cego, a uma formação para o trabalho. Dessa forma, para a Ginástica, grassavam-se, em âmbito institucional, maiores preocupações com o lúdico, o relaxamento e o condicionamento disciplinar para ofícios manuais, situação que sofre algumas alterações a partir de 1889 com o início da República, como será visto a seguir.

Menos de uma semana após a Proclamação da República, o governo procurou, por meio de alteração, primeiro das nomenclaturas institucionais, ocultar qualquer registro do antigo domínio imperial de Portugal e, dessa forma, no dia 21 de novembro, pelo Decreto nº. 9, altera denominações e suprime o termo “imperial” de diferentes órgãos, entre esses do Imperial Instituto de Meninos Cegos que, após o referido decreto, recebe a denominação de Instituto de Meninos Cegos.

No ano seguinte, pelo Decreto nº. 1320, de 24 de janeiro de 1891, o Instituto recebe nova denominação que perdura até atualmente - Instituto Benjamin Constant (IBC), uma homenagem ao seu terceiro diretor e, conforme destaca Conde (1998), diretor por duas décadas do Instituto, com “[...] papel de fundamental relevância nos movimentos abolicionistas e republicanos em nosso país (s/n)”. A justificativa da denominação de um destacado Instituto com o nome da figura histórica Benjamin Constant Botelho de Magalhães - ou apenas Benjamin Constant, como ficou mais conhecido - não encontra respaldo apenas nos registros de Conde (1988), havendo, dessa forma, necessidade de se falar um pouco mais sobre o vulto Constant.

3.1.1- O Vulto Constant

A ideia de vulto, na condição de pessoa ilustre que marca seu tempo, tem no âmbito brasileiro um dos registros pioneiros e de maior destaque na obra “*Plutarco Brasileiro*”, do escritor João Manuel Pereira da Silva, publicada pela primeira vez em 1847 pela Casa dos Editores Eduardo e Henrique Laemmert (SILVA, 1847). A obra retrata a biografia de homens notáveis e concebe uma noção de vulto enquanto indivíduos cujo impacto de suas ações e obras se fizeram notar. No caso de Benjamin Constant, antes de se falar do homem, é importante registrar o menino que pode ser observado na triste poesia na qual minuta momentos de desatino por encontrar-se órfão de pai e, em consequência da dor, tentar o suicídio:

Saudades da Infância

Primavera da vida, oh! Quanto é breve!
Mimosas flores com que a fronte adornas.
Como logo murchadas vão cahindo
Sob a rija mão da estiva quadra.

Na minha idade inocente,
Na tenra idade da infância,
Dos anjos tinha a candura
Das flores tinha a fragrância.
Tinha pae... era feliz.

Num doce, ameno retiro
Brincava alegre nos prados;
Eram inocentes meus brincos.
Meus sonhos eram dourados.
Não pensava... era feliz

Naquellas belas campinas
Matizadas de mil cores,
Onde a vaidosa abelhinha
Vagava beijando as flores.
Como eu contente brincava...

Como via as ternas aves
Ardentes em seus amores,
Ora cruzando nos ares,
Ora brincando nas flores.
Como eu era então feliz!...

Como ouvia o doce rio
Mil saudades murmurando
Ir perdido, cheio de amores
Na praia as flores beijando
Eu era então bem feliz!...

Neste tempo me era a vida
Toda bordada de flores,
Só conhecia venturas,
Não provára dissabores.
Tinha pae... era feliz

Mas hoje sou triste orphão,
Só conheço luto e dores,
Perdi meu pae, perdi tudo,
Murcharam todas as flores

Uma rosa não encontro,
Um suspiro a desfolhou,
Uma esperança a desgraça
Para sempre me roubou.

Dessas flores que bordavam
 A minha infantil idade
 Já todas tristes morreram,
 Só tenho a flor da saudade. (MAGALHÃES, 1936)

A poesia contém momentos de grandes sofrimentos cujos desdobramentos influenciariam para sempre a vida de Benjamin Constant. Órfão e impossibilitado de continuar seus estudos, aos quais já demonstrava interesse e significativo potencial, o desafortunado não viu alternativa senão entrar para o exército, instituição na qual pôde continuar seus estudos, desenvolvendo forte base filosófica e conhecimentos matemáticos respaldados no positivismo comtiano, obtendo, assim, destaque no quadro militar, chegando à patente de general. Conforme Villeroy (1936, p. 3), Benjamin Constant foi, além de “[...] coordenador (e) chefe intelectual da gloriosa Revolução de 15 de Novembro (e) sectário da filosofia positiva [...] um disciplinador de inteligências, verdadeiro criador de mentalidades”.

Benjamin Constant, além do reconhecimento pelas capacidades artísticas e pela sua inteligência arguta, é visto como um propositor do moderno que supera o Tomismo vigente em 1880 na educação superior brasileira, defendendo, conforme Villeroy (1936), o moderno por meio da superação da filosofia metafísica, já observada à época nas escolas militares, pois: “[...] a escola Militar já estava desde muito completamente desembaraçada das ficções theologicas e das névoas da metaphisyca, graças aos ensinamentos do excelso mestre”. E complementa: “A legendaria Escola da **Praia Vermelha** era um ninho de livres pensadores, que se bateram valentemente pela Abolição e pela República” (Ibid, 1936, **grifo meu**).

A referência à escola militar e sua vanguarda positivista em virtude do mestre Benjamin Constant, a coerente defesa e administração da educação nacional - entre estas, as dos cegos - e sua história de defesa abolicionista já justificariam por si um destacado papel no panteão de vultos brasileiros, motivo pelo qual encerramos as considerações sobre o mesmo. Todavia nos referimos novamente ao trecho anterior, no qual permanece grifada a localização **Praia Vermelha**, no bairro da Urca, região do Rio de Janeiro, onde se localiza também o Instituto Benjamin Constant, condição que, obviamente, facilitou a introdução da Ginástica e, posteriormente, da Educação Física, na educação dos estudantes cegos.

Localizada estrategicamente entre o Pão de Açúcar e o Morro da Babilônia, a Praia Vermelha teve sua função precípua para o intento militar, sendo construído, logo no início do século XVIII, um forte bélico e, sucessivamente, outras estruturas, como a escola militar (1856), o batalhão de engenheiros (1860) e o 3º regimento da infantaria (1953). Por ser, durante o século XVIII e boa parte da XIX, a região mais desenvolvida do Brasil, sendo o RJ a capital do país

de 1763 a 1961, junto às edificações militares surgiram também instituições vinculadas à saúde e educação, demonstrando assim a forte ligação inicial entre a educação, a saúde e o militarismo, tendo o ideal positivista como alicerce. Dessa forma, temos, em 1852, a criação do Hospício da Santa Casa, denominado inicialmente Pedro II, e, em 1872, o atual prédio em que se localiza o instituto Benjamin Constant (ZENI, 2005).

Em quatro décadas, além de mudar três vezes de estrutura física, o Instituto também teve sua nomenclatura alterada em quatro momentos, sendo três em anos subsequentes (1889, 1890, 1891), o que também simboliza o momento de efervescência de transição de governo imperial para republicano e, neste sentido, modificam-se também de maneira mais perceptível algumas orientações legalistas que atuavam sobre o Instituto, por meio do Decreto nº. 408, de 17 de maio de 1890: “[...] (havendo) preocupação com o ensino literário, com disciplinas científicas; (permanecendo, todavia,) preocupação com a formação para o trabalho e (ampliação) do número de vagas para 150, quántuplo do número de alunos que antes poderiam matricular-se” (JANNUZZI, 2005).

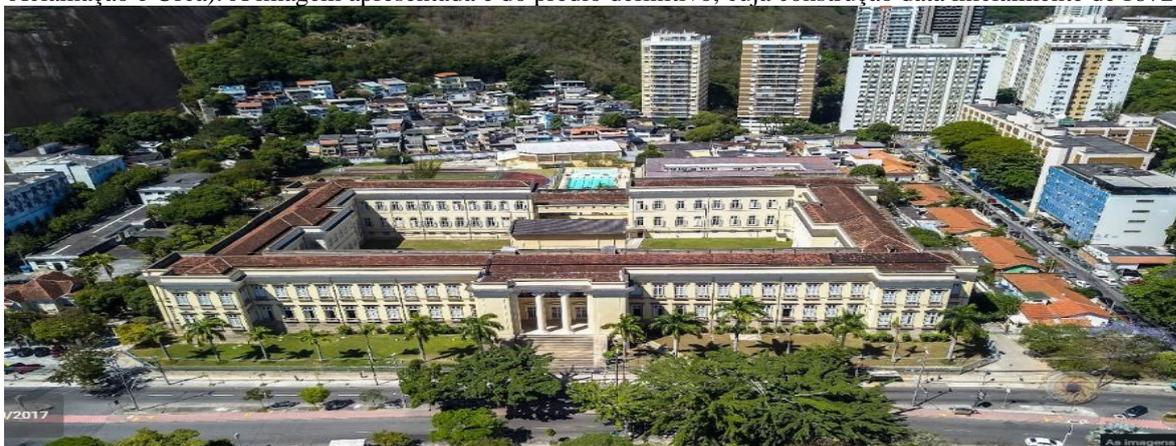
Até o período observado, o IBC era o único local com preocupação formativa concreta no atendimento e instrução da pessoa cega e, dessa forma, a ampliação das vagas, ainda que limitada, permitiu que mais estudantes ingressassem ou permanecessem, sendo que os remanescentes seguiram, conforme registros, tendo como especial motivo a ausência de outras oportunidades fora do Instituto, depois de formados. Dessa forma, os estudantes formados permaneciam exercendo o ofício de professores, tendo assim, conforme aponta Zeni (2005), no primeiro quadro de professores, apenas professores cegos, sendo:

Remi Thomas (organista da capela Imperial), para afinação de piano, de harmonia e da teoria do contraponto; Joaquim José Lodi (organista das igrejas São Francisco de Paula e Misericórdia), para professor de piano e outros instrumentos e Adele Sigaud – filha do primeiro Diretor do IBC – para ensinar as meninas lições de gramática, canto, piano e de harmonion (ZENI, 2005, p. 115).

Além da ênfase nas disciplinas científicas, fruto do momento científico do positivismo comtiano, do qual o agora General de Brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães era fiel signatário, o Decreto nº. 408, de 1890, trazia também, como um dos fins instrutivos, além da educação moral e cívica, a Educação Física e, para tanto, exigia como membro do pessoal do magistério (artigo 4º) um mestre de ginástica que, embora não possuísse o mesmo prestígio e provento salarial dos outros, que recebiam a denominação profissional “professores”, já figurava no grupo de magistério. A Educação Física, destarte, ganhava campo no Instituto.

Dessa forma, durante todo o Período Imperial e Primeira República, a Ginástica/Educação Física desenvolvida no IBC, em paridade ao que ocorreria em colégios ou na formação militar, apresentava semelhanças significativas não apenas nas técnicas utilizadas, mas, sobretudo, por apresentar um instrumental estritamente prático e empirista, uma vez que, embora o positivismo tivesse notório destaque na época, no âmbito da Educação Física, o mesmo servia apenas para respaldo existencial moral (porque os exercícios doutrinavam e fortaleciam o espírito) e fisiológico, pois deixavam seus praticantes fortes e obedientes. O interesse sobre o conhecimento da/na Educação Física, todavia, sofre ampliação e transformações, adquirindo novas significâncias a partir do Estado Novo.

Figura 17 - Prédio do Instituto Benjamin Constant. Assim como a nomenclatura e legislação, a estrutura física do IBC sofreu alterações significativas durante sua história, passando por 3 localidades distintas (Gamboa, Aclamação e Urca). A imagem apresentada é do prédio definitivo, cuja construção data inicialmente de 1872



Fonte: <https://earth.google.com/web/@-22.9536637,-43.1722253,2395.07624901a,963.65196387d,35y,0h,45t,0r/data=C14aXBJUCimweDk50DAxZGE1NjcxZGM1OjB4ODBmNzFmMTU4MDQxOGVmYhni4eJNL_Q2wCGbhYd6C5ZFwCobSW5zdGI0dXRvIEJlbmphaWlulENvbnNOYW50GAIgASgCKAI>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2019.

3.2 - O desenvolvimento industrial e o despertar da Educação Física a partir de 1930

A história nacional tem suas primeiras quatro décadas sob um domínio quase absoluto de uma elite agrária que alternava, quando muito, a mão do capataz - no caso da República Velha (1889 – 1930), entre Minas Gerais e São Paulo - permanecendo o mesmo açoite rural. A partir de 1930, o acordo de alternância entre barões do café e coronéis do leite sofre um revés com a possibilidade de ascensão de um governo cujo representante era o gaúcho Getúlio Vargas, tendo início a Era Vargas. O processo de industrialização brasileiro, que tivera início na década de 1920, ganha maior força com o aumento da burguesia industrial, a partir de 1930, e com o enfraquecimento do poderio político agrícola.

Assim como ocorreria no processo de industrialização e urbanização europeu, tem-se no Brasil, com o aumento populacional em espaços desprovidos de saneamento básico e condições

mínimas de higiene, o surgimento de diferentes doenças e moléstias. Da expansão da classe operária que migrara dos campos, tem-se a urgência do provimento de novas necessidades com o nascimento de escolas junto às fábricas (MANACORDA, 2004) e, das dificuldades apresentadas, cuidar do corpo torna-se uma necessidade, pois a prática rotineira de tais atividades promoveria, além do fortalecimento e da disciplina dos operários, uma ideologia higiênica que sanaria os problemas advindos das horas extenuantes de trabalho e das condições insalubres e, assim, a preocupação com a educação dos populares ganha foco, do mesmo modo como a da pessoa com deficiência.

À época, a imagem da pessoa com deficiência, em especial a intelectual, era muitas vezes associada a degenerados, criminosos e alcólatras. A cultura corporal, nas instituições, apresentava então a finalidade de manutenção da saúde que o indivíduo possuía e do controle do agravamento da deficiência apresentada pelo indivíduo. Dessa forma, se para o sujeito normal o objetivo era a formação de um indivíduo tal qual o modelo europeu de homem forte, intelectual, moral e fisicamente, no caso da pessoa com deficiência visual, a intencionalidade maior era potencializar suas capacidades motoras, aproximando-as da normalidade para que pudesse ser produtivo ao menos para sustentar-se. Ainda não se falava em integração, tampouco inclusão da pessoa com deficiência na sociedade uma vez que a maioria vivia em internatos e escondida do convívio social.

Promover a ampliação da oferta de educação escolarizada diante de uma nação que se modernizava exigia uma preocupação com a formação de professores e a criação de cursos formadores e, com a Educação Física, a responsabilidade formativa maior ficou a cargo de duas categorias: a militar (exército e marinha) e a médica.

Conforme destaca Ângela C. B. de Azevedo, pesquisadora em currículo e formação de professores de Educação Física “O currículo do curso de graduação em EF das IES do Brasil tem sido definido desde a criação da ENEFD, em 1939 [...] Pela influência dos militares na criação da ENEFD e por serem eles os precursores na formação da EF no Brasil – não deixando de ressaltar também a contribuição dos médicos” (AZEVEDO, 2013, p. 67).

Concordamos com Azevedo ao creditar à Escola Nacional de Educação Física e Desportos, denominada atualmente Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro – ENEFD/UFRJ, o pioneirismo na formação de professores civis; todavia, é importante registrar a origem matricial militar no Centro Militar de Educação Física. Conforme reporta Marinho (1980):

A 10 de janeiro de 1922, o Ministro da Guerra, baixa uma portaria criando o Centro Militar de Educação Física (que originou em 1933 a Escola Superior de Educação Física do Exército – EsEFEx), cuja finalidade estava especificada no Art. 1º “ O Centro Militar de Educação Física destina-se a dirigir, coordenar e difundir o novo método de educação física militar e suas aplicações esportivas”. E conclui: [...] Ministrou-se então pela primeira vez no Brasil, Educação Física com exercícios sistematizados, de cuja prática foram sendo colhidas observações e dados para estudo (MARINHO, 1980, p. 171).

Além da criação da ENEFD, em 1939, a década de 1930 proporcionou o incremento e absorção pela Educação Física de elementos científicos de outras ciências e práticas sociais que culminaram com o reforço e estamento da matriz da base epistemológica da aludida disciplina e de seus componentes. O destaque também foi observado com a expansão no número de cursos e na formação de professores de Educação Física. Assim temos, conforme a tabela abaixo, a criação dos seguintes cursos:

Tabela 3 - Cursos de Educação Física criados e/ou regulamentados durante a década de 1920 e 1930

Escola	Público a quem o curso se destina	Data de fundação	Regulamentação
Escola de Educação Física da Liga de Sports da Marinha	oficiais militares	22 de julho de 1925	Aviso n. 2757/1925
Centro Militar de Educação Física (CMEF)	oficiais militares e civis	10 de janeiro de 1922	Boletim do Exército n. 431/1922
Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx)	oficiais militares	9 de outubro de 1933	Decreto n. 23232/1933
Curso de Educação Física do Estado do Pará	Civis	30 de dezembro de 1933	Decreto n. 1138
Escola de Educação física do Estado do Espírito Santo	Civis	24 de agosto de 1934	Decreto n. 5207
Escola de Educação Física da Força Pública de São Paulo	oficiais militares e civis	28 de maio de 1936	Decreto n. 7688
Escola Superior de Educação Física do Espírito Santo	Civis	24 de setembro de 1936	Lei n. 98
Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD)	civis e militares	17 de abril de 1939	Decreto-Lei 1212

Fonte: Elaboração nossa.

Além dos cursos, surgem diretorias e departamentos voltados à Educação Física em diferentes Estados, confirmando o período profícuo de desenvolvimento da Educação Física brasileira como até então não observado. Para Marinho (1980), o período enseja um amadurecimento da Educação Física nacional e também a promoção de espaços de discussão científica:

Promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), realiza-se no Rio de Janeiro, o VII Congresso Nacional de Educação, no período de 23 de junho a 7 de julho (em 1935), Congresso esse dedicado inteiramente aos problemas de Educação Física; foram apresentados treze trabalhos e realizadas seis conferências. Grande número de sugestões propostas pelo VII Congresso Nacional de Educação são realidades insofismáveis, como por exemplo a Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e cultura, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil, grande número de escolas e cursos disseminados pelos Estados [...] (MARINHO, 1980, p. 177).

E ainda conclui com intensa indicação eugênica – conforme referencial ideológico político da época e fortemente registrado dois anos após, por meio da constituição de 1937:

E pela primeira vez na nossa história, as mais elevadas autoridades administrativas e educacionais concentram a sua atenção nesse problema da maior relevância para a formação da unidade nacional e constituição da **raça homogênea, sadia e forte**, que só poderá surgir dentro de alguns séculos, após o caldeamento das **várias raças, sub-raças e tipos intermediários** que atualmente constituem o povo brasileiro (MARINHO, 1980, p. 177, grifo meu).

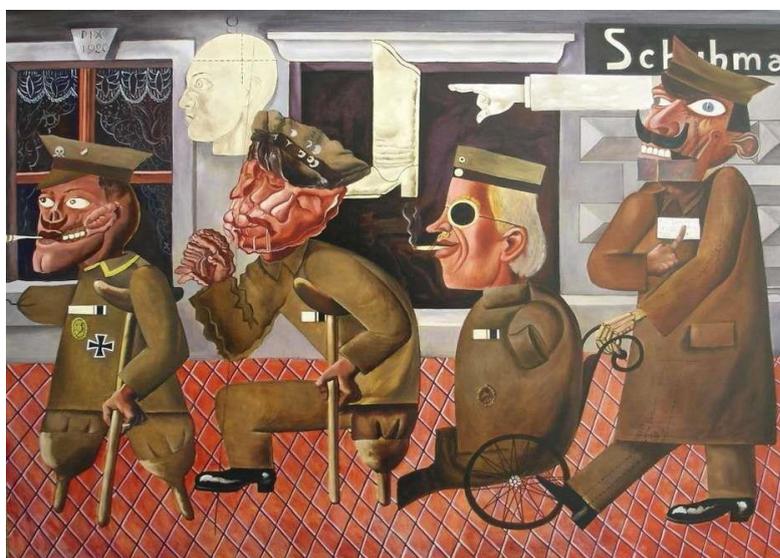
A citação anterior de Marinho registra bem o momento de efervescência da Educação Física durante toda a década de 1930 e durante o Estado Novo (1937 -1945). Se a concepção de Educação Física para a formação do sadio e forte se mostra comum durante toda a história da Ginástica e da cultura em diferentes povos, a ideia de homogeneização racial choca, pois vincula uma concepção eugênica de formação na qual a Educação Física foi uma útil ferramenta. Ademais, fica exposta também a contradição entre a formação do forte e sadio e a existência da pessoa com deficiência e, sobre isso, é interessante também apontar que, das primeiras escolas civis, os diretores foram, em sua maioria, militares, sendo os médicos os catedráticos das disciplinas teóricas ou intelectuais.

De acordo com Azevedo (2013), no que concerne à estruturação do curso em Espírito Santo (um dos pioneiros), o mesmo teve, no Tenente Laurentino Bonorino, um dos principais organizadores. Conforme já registrado anteriormente, o Tenente Bonorino apresenta aquilo que Vieira (1988) conceituou como o início oficial da Ginástica (Educação Física) no IBC, em 1931, isto é, cerca de meia década antes, mas já com o acalorado discurso de uma ideologia de nação forte e sadia que ganharia fôlego com o Estado Novo e a sua Constituição de 1937.

Durante o Estado Novo (1937-1945), que se desenvolve quase que inteiramente no período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o processo de modernização industrial brasileira pós-guerra manteve-se acelerado, pois era necessária agora uma estrutura que fosse

capaz de dotar o país de suas necessidades materiais que, a rigor, vinham do exterior e a alto custo. Além do aumento demográfico da população urbana, da expansão educacional e da formação de professores, no tocante à Educação Física vinculada à pessoa com deficiência, começa-se a pensar em propostas que vislumbrem o atendimento específico dos indivíduos que se tornaram pessoas com deficiência em virtude das guerras. Embora no campo teórico e legislativo a Educação Física e a educação da pessoa com deficiência ganhem força, paradoxalmente ou convenientemente, o prédio do IBC entra em processo de reforma estrutural em 1937 e retornando suas atividades apenas no ano de 1944, ou seja, um ano antes do final da Segunda Grande Guerra. Analisando o período de limbo, se pensarmos sobre o aspecto ativo do Instituto, como denuncia Araújo (1993), não se observou registro sobre qual foi o destino dos estudantes que viviam em regime de internato durante o período. Parcela dos estudantes, por pertencer às famílias abastadas ou à classe média do Rio de Janeiro, seguramente retornou para os seus lares, porém se questiona o destino daqueles que tinham no IBC seu único referencial e morada¹²².

Figura 18 - O quadro “The War Cripples” (tradução aproximada para “Os soldados Mutilados”) do artista Alemão Otto Dixx (1920), retrata soldados que se tornaram pessoas com deficiência física, intelectual e visual em virtude das atrocidades da guerra



Fonte: <<https://www.ottodix.org/catalog-paintings/page/2/>>.

Meses antes da retomada das atividades no IBC, conforme Dutra (1993), um novo regulamento é aprovado por meio da Resolução nº. 14.165, de 3 de dezembro de 1943, que

¹²² Aventa-se a hipótese, com base nos escritos de Lemos e Ferreira (1995), que parcela dos estudantes tenha ficado no Instituto trabalhando na Imprensa Braille, iniciada em 1861, tendo interrompidas suas atividades apenas entre 1937 e 1939, retornando o funcionamento na sequência, logo, no período no qual o IBC estava fechado para reformas.

apresenta melhorias, expandindo sua atuação também para estudantes com baixa visão. Com relação à Educação Física, a mesma fica sob os cuidados da Secção de Educação e Ensino (S.E) e apresenta a exigência, conforme o art. 7º, inciso II da Resolução, de “promover a educação física tendo sempre em vista as normas adotadas para o ensino comum, com as adaptações impostas pelas condições peculiares à criança cega, visando corrigir principalmente os defeitos de postura inerentes à privação da vista”. Dessa forma, começa-se a propor um pensar metodológico que, embora apresente semelhanças com o ensino do estudante vidente ou normal, reconheça as especificidades do estudante com deficiência visual.

Posteriormente, em 09 de setembro de 1945, o Decreto nº. 19.256 cria o curso ginasial do IBC que, em 08 de junho de 1946, por meio da Portaria Ministerial 385, equipara-se ao do colégio Pedro II, ampliando as possibilidades de progressão dos seus estudantes, pois, como destacam Mendes e Ferreira (1995)¹²³:

Este fato foi altamente significativo para os discentes da época, pois lhes propiciava a oportunidade de ingresso nas escolas secundárias e nas universidades, de que foram exemplos, na década de 50, os três primeiros alunos do Instituto a experimentar essa nova situação: Edison Ribeiro Lemos, Marcello Moura Estevão e Ernani Vidon, mais tarde professores no próprio estabelecimento (MENDES; FERREIRA, 1995, s/n).

O ingresso de estudantes do IBC em escolas secundárias e universidades oferece ainda maior prestígio à instituição, além de pôr em foco a possibilidade de a pessoa com deficiência visual galgar novos patamares por meio da formação escolarizada para além da institucionalizada. Tal fato, embora não relacionado diretamente, pode ser considerado a matriz de movimentos de integração e, posteriormente, inclusão das pessoas com deficiência durante os anos subsequentes, em especial entre 1980 e 2000, e demonstra grande avanço se compararmos com a instrução primária, Decreto nº. 1.331, de 1854, no qual era proibida a matrícula de meninos com moléstias infecciosas, não vacinados ou escravos (BRASIL, 1854).

A partir da década de 1960, em especial a partir do golpe de 1964¹²⁴, o país mergulha em um período de forte censura e a educação crítica, isto é, aquela que possibilita a dialética

¹²³ Francisco Lemos Mendes, responsável pelo Museu Casa Benjamin Constant, e Paulo Felicíssimo Ferreira, Professor do IBC e editor da Revista Benjamin Constant.

¹²⁴ O golpe de 1964 foi uma ação articulada entre forças militares, os grandes produtores rurais, o empresariado paulista e setores da igreja católica alicerçados pelos EUA, que temiam o avanço das ideias comunistas no Brasil e, com isso, a perda da Nação mais industrializada da América do Sul, o que seria uma impactante derrota na Guerra-Fria, travada entre o capitalismo norte-americano e o comunismo soviético. Dessa forma, em 31 de março de 1964, é deposto o presidente João Belchior Marques Goulart (Jango) e, em seu lugar, assume o presidente militar Humberto de Alencar Castelo Branco, instaurando-se um período ditatorial de mais de duas décadas. O assunto é discutido com maior riqueza de detalhes no ciclo de reportagens intituladas

entre as figuras históricas do professor e do estudante em face de fatos concretos, é freada de diferentes formas e mais uma vez a proposta formativa da Educação Física é deturpada e utilizada como ferramenta ideológica e propagandista por parte do Estado (GHIRALDELLI, 1991; SOARES et al., 1992; SOARES, 1994; CASTELLANI FILHO, 2010). Por meio da Resolução nº. 69/69, os cursos de Educação Física civis de todo o país sofrem alterações em sua estrutura curricular com o predomínio do esporte como bastião da prática pedagógica da, agora, disciplina escolar. A prática esportiva no período ditatorial torna-se conduta disseminada nacionalmente, com sua obrigatoriedade estendida para todos os cursos superiores, e o incentivo à formação de atléticas e a promoção de competições, algo maciço. O esporte, em especial representado pelo ufanismo da seleção brasileira de futebol, é utilizado para esconder as mazelas do povo, e a prática esportiva se configura, sobretudo, em uma prática pela prática, desprovida de questionamento e reflexão, tanto fora quanto na escola:

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc, (SOARES et al, 1992, p. 53-54).

O “esporte na escola”, ou seja, aquele reproduzido *ipsis literis* como ocorre fora de uma proposta educativa, também é reproduzido na escola IBC e demais instituições que começam a expandir-se já na década de 1920. Dessa forma, competições para pessoas com deficiência também são incentivadas com a primeira Olimpíada ocorrendo, em 1960, na Inglaterra. Na proposta de pioneirismo na instrução, educação e promoção da Ginástica/Educação Física para estudantes com deficiência visual, o IBC começa também a destacar-se na promoção de talentos paradesportivos, algo registrado até os tempos atuais.

Tabela 4 – Síntese das principais instituições surgidas entre o marco inicial (1854 a 1961)

Instituição	Data de fundação	Cidade
Deficiência visual		
Imperial Instituto de Meninos Cegos (atual IBC)	12 de setembro de 1854	Rio de Janeiro
Instituto de Cegos Padre Chico	27 de maio de 1928	São Paulo
Fundação para o Livro do Cego no Brasil - FLCB	11 de março de 1944	São Paulo
Deficiência auditiva		

“1964” da emissora UNIVESP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EVwlepPYp_o> Acesso em 29 de maio de 2019.

Imperial Instituto de Meninos Cegos (atual Ines)		Rio de Janeiro
Instituto Santa Terezinha	15 de abril de 1929	Campinas
Escola Municipal de Educação Infantil e 1º Grau para Deficientes Auditivos Hellen Keller	13 de outubro de 1952	São Paulo
Instituto Educacional são Paulo – IESP	18 de outubro de 1954	São Paulo
Deficiência Física		
Santa Casa de Misericórdia de são Paulo	01 de agosto de 1931 (atendimentos educacionais)	São Paulo
Lar-escola São Francisco	01 de fevereiro de 1943	São Paulo
Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD	14 de setembro de 1950	São Paulo
Deficiência Intelectual		
Instituto Pestalozzi de Canoas	Ano de 1926	Canoas
Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais	05 de abril de 1935	Belo Horizonte
Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro	Ano de 1948	Rio de Janeiro
Sociedade Pestalozzi de São Paulo	15 de novembro de 1952	São Paulo
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Rio de Janeiro	11 de dezembro de 1954	Rio de Janeiro
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de São Paulo	04 de abril de 1961	São Paulo

Fonte: Adaptado de Figueira (2008).

A década de 1970 ainda sobre forte predomínio ditatorial, todavia, com horizontes que anunciavam mudanças já no final da mesma, a esteira do tempo promoveu mais alterações para a educação da pessoa com deficiência, da pessoa sem deficiência e para a Educação Física. A abordagem de todos os fatos notórios seria impossível para o presente exercício; dessa forma, elegemos, como elemento icônico no âmbito da educação da pessoa com deficiência, a criação, pela primeira vez, de um órgão gestor voltado exclusivamente ao estudante com deficiência, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto nº. 72.425, atuando:

[...] de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973).

Acompanhando as modificações na história da educação brasileira, neste caso observadas aquelas com maior vínculo à trajetória das pessoas cegas, a Educação Física transformou-se: superada a fase inicial, na qual a Ginástica do Instituto apresentava um viés lúdico e instrumental, entre 1931 e 1937, a serviço de uma rotina de internato que durava mais de 12 horas, a disciplina transformou-se fundamentada na melhoria eugênica iniciada no IBC, a partir de 1945, e da promoção da saúde para a pessoa “normal”, e, posteriormente, com o advento e incentivo da promoção do esporte “na” não “da escola”, a partir de 1960, percebe-se, no campo da Educação Física, uma ampliação da perspectiva para a contemplação da mesma,

com foco primário nas pessoas com deficiência visual, não sendo mais, dessa forma, apenas uma replicação do ambiente extra-Instituto.

Movimentos organizados, encontros educacionais e primeiros programas nacionais de pós-graduação, conforme Goergen (1986), durante a década de 1970, começavam a incitar questionamentos e reflexões sobre novas alternativas para a educação popular e, ao mesmo tempo, para as minorias. A Educação Física, neste contexto, repensa sua fundamentação teórica e propostas de ensino, reconhecendo o direito formativo das pessoas com deficiência. Assim, buscam-se alternativas adequadas para público preterido com a ascensão de diferentes correntes na Educação Física, aventando distintos aspectos da disciplina, o que enriqueceu o campo científico, como destaca Bracht (1998), expandindo seu escopo sobre as potencialidades formativas advindas da mesma.

Com relação ao alargamento do entendimento da contribuição da Educação Física para com os estudantes cegos, para tornar sua análise mais inteligível, é mister apresentar seus principais benefícios em sua prática, bem como de seus elementos constitutivos. Embora atuando de maneira favorável e com variados benefícios para o praticante, reforça-se que a concepção de formação omnilateral adotada nesta pesquisa compreende e advoga que o físico, relativo ao corpo, e o social coexistem em uma dialética existencial indelével cuja tentativa de separação, quando descontextualizada, poderia ocultar a busca na criticidade da análise histórica. Sendo assim, com tais preocupações discorrer-se-ão, na sequência da pesquisa, ponderações sobre os mesmos.

3.3 - Dos benefícios da Ginástica/Educação Física para os estudantes cegos no IBC

A percepção sensorial, isto é, aquela que se realiza por meio do corpo e de seus sentidos, é o primeiro recurso capaz de promover o contato do homem com a cultura socialmente construída e com o mundo que o cerca, humanizando-o. Por meio dos sentidos empíricos, somos capazes de adquirir informações e códigos que se converterão em signos, e, em última instância, em uma unidade dialética composta por inteligência prática e uso dos signos que manifestam a cultura, esta engendrada em convenções sociais que pintam a própria história evolutiva humana (VIGOTSKI, 1984).

Por meio do processo de transmissão do saber socialmente construído, o indivíduo funda uma relação dialética com seu próximo, definindo relações e conhecimentos que, além de ratificarem sua humanidade, proporcionam sua composição social e, nos saberes sociais transmitidos no âmbito escolar, os inerentes à Educação Física apresentam peculiaridades por expressarem-se por meio do corpo de forma mais evidente (SOARES et al., 1992).

Com relação à pessoa cega, o benefício humano inicial a ser observado deve ser o da ratificação do direito de movimentar-se, algo historicamente restrito e limitado para pessoas em tais condições. O ganho de maior força muscular, de postura, de flexibilidade e de resistência cardiorrespiratória ocorre de forma similar àqueles que enxergam, mas outros benefícios que oferecem maior autonomia ao indivíduo com deficiência visual também merecem registro.

A pessoa desprovida da capacidade visual, muitas vezes, por medo pessoal e/ou também pelo superprotecionismo familiar, limita suas experiências sensoriais, sobretudo motoras, ao deslocamento entre pequenos espaços físicos, como sua casa e a escola, pouco se permitindo, assim, à investidura em práticas que exijam maior exploração da mobilidade, gerando, com tal comportamento socialmente induzido, uma equivocada noção de preguiça ou sedentarismo por opção pessoal.

Diante de tal situação, a Educação Física, ao utilizar-se de brincadeiras e de práticas esportivas, pode proporcionar, por meio de deslocamentos em direções distintas, saltos, giros e outras movimentações não convencionais, a expansão das vivências corporais da pessoa cega, o que otimizará seu maior equilíbrio, movimentação, flexibilidade, resistência e autonomia durante as atividades de vida diária.

As práticas de atividades esportivas, seja de maneira lúdica, seja emulativa, proporcionam ao estudante cego o trabalho de emoções distintas, como senso coletivo, controle emocional e autoconfiança, sendo ótimo recurso de socialização, quando didaticamente trabalhado, respeitando as especificidades do alunado. Conforme apontam os estudos da professora Rosilene Moraes Diehl (2008), na Educação Física e na atividade motora adaptada, a forma de se expressar e aprender por meio dos jogos, esportes, brincadeiras e outros, apesar de semelhante em diferentes aspectos, apresenta nuances entre o estudante que enxerga e aquele com deficiência visual, especialmente a cegueira total, que devem ser consideradas em uma proposição didática da Educação Física. Dessa forma, tem-se que:

A criança enxerga e movimenta-se para conquistar seu espaço, construindo dessa forma, seu vocabulário corporal. A criança privada da capacidade de enxergar também sente curiosidade e procura satisfazê-la, porém, ao invés de utilizar a visão, sua atenção será desviada para referências sonoras e táteis (DIEHL, 2008, p. 18).

Nesse sentido, o professor de Educação Física, interessado em educar de forma crítica por meio da cultura corporal o estudante cego, seja em instituições ou mais recentemente nas escolas comuns com o processo de inclusão, deve compreender e atualizar-se regularmente no

intuito de compreender a figura histórica do estudante e suas condições orgânicas, tendo-as como questões inextricáveis da prática de ensino e, neste sentido, reforça Seabra Junior:

A questão para o professor é como vislumbrar, ao mesmo tempo, as capacidades, limitações, as necessidades e cuidados básicos de atendimento e segurança a alunos com deficiência de forma a tornar exequível a sua intervenção. (E conclui:). Assim, parece ser necessário uma reflexão, por parte do professor, para levá-lo a abstrair a necessidade de estudo e preparação de suas intervenções, de modo a estabelecer, em suas aulas, um ambiente menos restritivo e com um programa que considere um nível adequado de exigência (SEABRA JÚNIOR., 2008, p. 11).

Benefício maior também, embora subjetivo e, dessa forma, avesso a mensurações positivas, como observa Conde (1997), é o ganho da alegria - algo que pode causar estranhamento àquele que desconhece o IBC, que o visita pela primeira vez e observa as práticas em Educação Física. Citando o exemplo de uma aula de natação acompanhada por estagiários externos à instituição, o autor aponta:

Ali, as vitórias que esperávamos de nossos alunos não eram as conseguidas em competições esportivas, mas sim aquelas a serem alcançadas no dia a dia, ao superarem as barreiras que lhes são impostas no caminhar de sua efetiva e igualitária participação na sociedade, sendo, ao meu ver, a potencialização, o dar condições para o embate social, a principal função da Escola - especializada ou não (CONDE, 1997, s/n).

Diante do exposto, o IBC, além do papel pioneiro na educação escolarizada de estudantes cegos e com deficiência visual, exigiu também, com a evolução dos conceitos e conhecimentos inerentes à Educação Física, uma proposição de ensino que não se restringisse à mera replicação técnica produzida nas escolas comuns. Com a proposta de implantação da disciplina escolar Educação Física no Instituto Benjamin Constant à luz do Decreto nº. 14.165/1943, o então técnico em Educação Física do Ministério da Educação e Saúde, professor Inezil Penna Marinho, para dar cumprimento à promoção de uma Educação Física, tendo em vista “[...] as normas do ensino comum com as adaptações impostas pelas condições peculiares à criança cega e visando corrigir os defeitos inerentes à privação de vista” (idem, Decreto nº. 14.165), realiza uma aproximação com finalidades pedagógicas para se pensar na Educação Física para o singular alunado.

Para dar materialidade aos objetivos esposados no Decreto citado, o professor Inezil Penna Marinho, após concluir sua intervenção no âmbito da Educação Física no IBC, elabora e torna público um relatório, em 1945, no qual apresenta o trabalho desenvolvido e os resultados

alcançados. Após breve apresentação do contexto histórico europeu e nacional sobre a pessoa cega na qual critica o conceito de piedade atribuído ao cego - que, segundo o próprio, enfraquece as possibilidades de integração social - tece crítica também à excessiva especialização que transforma o cego apenas um autômato em determinadas práticas de trabalhos manuais, ou seja:

Nega-se ao cego o direito a uma cultura elevada, como se o espírito devesse sofrer as consequências de uma anomalia de ordem física. Proíbe-se ao cego qualquer produção intelectual, porque não lhe fornecemos os recursos de que carece, os instrumentos de que precisa para explorar a sua imaginação, a sua inteligência. E assim o condenamos a ser fabricante de vassouras ou de cestas. E isso é uma injustiça social (MARINHO, 1945, p. 29-30).

O mesmo relatório também destaca o acolhimento do corpo diretivo do IBC e a contribuição de outros professores de Educação Física no desenvolvimento das atividades, pois, apesar de serem “todos lotados na Divisão de Educação Física [...] desenvolveram as atividades em apreço sem prejuízo das suas funções, em horas fora do expediente e sem vantagem de qualquer natureza (*Ibid.*, p. 29)”. Para justificar a Educação Física para o estudante cego, cita trechos narrativos de cegos e surdo-cegos ilustres, como Karste Ohnstad e Hellen Keller, além de dados de uma pequena entrevista com os estudantes do IBC, que mostrava que mais de 90% tinham, na Educação Física, a disciplina preferida.

A predileção pela Educação Física e seus elementos constitutivos entre os estudantes do IBC, embora não seja uma exclusividade, avanta a hipótese já apresentada da liberdade conferida à pessoa cega por meio do movimento e da cultura corporal que, ao praticar esportes, ginástica, danças e lutas, desafia-se e supera condições de restrição. Esses benefícios, ao oportunizar ao estudante cego sentir e explorar, no corpo que descobre o movimento, humaniza-o por meio da cultura corporal vivenciada por uma coletividade. Assim, o relatório de Marinho (1945), junto a outras produções, contribuiu no período inicial da Educação Física no IBC, com sua justificativa perante o governo financiador na manutenção da mesma como uma disciplina de potencial humanizante e integrativo, embora sujeita e engendrada no modo de produção capitalista, cujo fim precípua é tornar o indivíduo útil ou, no caso dos estudantes cegos, autossustentáveis.

Conforme apontado, o período escreve o fim da Segunda Guerra e do Estado Novo, mas persistindo ainda os fortes ideais nacionalistas representativos de uma nação que se estruturava e que exigia, para tanto, também um substancial enriquecimento de capital cultural humano, que passa pelo desenvolvimento e promoção de uma educação e também de uma Educação

Física que representasse os ideais brasileiros. O cenário esposado, com relação à educação das pessoas com deficiência, até o momento desenvolvida de maneira enclausurada, também foi oportuno, ainda que timidamente, para a reflexão sobre a necessidade de uma ressignificação da mesma com o prenúncio para as políticas sociais com integração e inclusão nas décadas futuras.

Conforme já citado por Marinho (1944), a construção de uma Educação Física que se atentasse para as singularidades apresentadas pelo estudante cego deveria, inicialmente, desconstruir o conceito de “piedade” que cercava - acrescentamos que ainda cerca - as crianças acometidas de tal condição orgânica, para assim permitir seu maior desenvolvimento. Segundo o autor:

Por uma idéia errónea, em los hogares se mima a los niños ciegos, se los considera dispensados de toda obligación, se les prohíbe ayudar por temor a que rompan algo y no se les permite jugar con otros niños por miedo de que se les golpes.

El resultado de todo esto es um desarrollo inferior por falta de las actividades normales de la infancia; se les hace incapaces física y mentalmente.

Como vemos, la ansiedad y la indulgencia de los padres son el origen de este deplorable estado de inferioridade. Se tiene demasiada piedad por su ceguera y muy poca consideración em cuanto a su condición de seres humanos.

Desde pequenos, hay em los ciegos uma marcada tendência a la quietude, que se prolonga el la edad adulta como uma preferencia por la vida sedentária, por la ociosidad, com las consecuencias perniciosas que dela derivan para su salud física y mental (MARINHO, 1944, p. 5).

Dessa forma, ao se tentar cuidar e proteger o indivíduo com deficiência visual, o mesmo é privado de experiências sensoriais humanizantes que são corriqueiras na formação daqueles que são videntes. Tal restrição promove atrasos críticos, pois limita sua formação cultural, como ressalta Vigotski (2011), no artigo “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal”, traduzido pelas pesquisadoras Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques, no qual se verifica que:

O importante é que a criança cega lê, assim como nós lemos, mas essa função cultural é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente do nosso [...] Eis por que a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: **o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência**. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2011, p. 868, **grifo nosso**).

Sendo o desenvolvimento cultural o recurso compensativo maior da inclusão não somente da pessoa cega como de todo homem marginalizado, porque dissipa as trevas da ignorância, a cultura corporal vivenciada e aprendida por meio da Educação Física constitui-se rico recurso explorativo e de formação humana, pois promove sutil harmonia entre saberes de predominâncias distintas na organicidade do intelectual com o físico. Ressalta-se que foi nesta proposição que se criticava, sobretudo, a promoção exagerada de ofícios manuais rudimentares aos estudantes cegos, pois se subestimavam as potencialidades intelectuais dos mesmos e, a partir da década de 1940, o IBC começa a repensar práticas educativas menos analíticas e mais voltadas à valorização e aperfeiçoamento intelectual, ganhando a Educação Física nova perspectiva bem como função formativa, considerando que:

Se ao indivíduo normal a educação física é necessária, com muito maior razão o é para os cegos, cujo mundo está limitado pelo alcance de suas mãos. As vantagens que a educação física oferece ao cego podem ser assim rapidamente resumidas: fortalecimento geral do organismo, aumento da resistência contra as doenças, particularmente as provocadas pelo hábito sedentário; desenvolvimento de seu sistema muscular e conveniente coordenação motora; conquista da coragem e confiança em si mesmo, sublimando o complexo de inferioridade, sob cujo pêso imenso vive o cego sempre acabrunhado (MARINHO, 1943, p. 15, *on line*).

Após a explanação do professor Marinho sobre as contribuições e necessidades da Educação Física, resta-nos reforçar que, para além do ganho fisiológico - e que, em alguns casos, proporciona também o surgimento de destacados atletas de alto rendimento, fato que ocorre no Brasil desde sua primeira participação em Paraolimpíadas, em 1976, em Toronto, no Canadá (ROSADAS, 2000) - ainda de maior relevância social é a compreensão de que, do amadurecimento da Educação Física no IBC, durante a década de 1940, com posterior evolução para a ênfase no esporte nas décadas seguintes, a Educação Física, no Instituto, passou a ser destacado recurso formativo extravasado para outros setores sociais, possibilitando ao estudante cego, por vezes, explorar sensações além de seus limites cotidianamente estabelecidos por medos e coitadismos socialmente instituídos. Seja praticando calistenia, correndo com auxílio de um guia, pulando, nadando, lutando, seja dançando no Instituto, praticava-se uma liberdade por meio do corpo que se faz inerente à disciplina escolar legalmente instituída.

Em termos quantitativos, se torna impraticável mensurar concretamente a abrangência do IBC por meio de suas ações no período esposado. Os entraves mais agudos são os extravios e danos documentais, após os locais de arquivamento sofrerem, por anos, os efeitos deletérios de chuvas, mofo, reformas estruturais e do tempo, bem como a inexistência, até o fim da

primeira década do ano 2000, de uma sistematização no tratamento e acondicionamento dos dados e documentos, com a investidura de profissionais concursados para o serviço de arquivamento, conforme informações do próprio IBC, apenas no ano de 2016. Do preservado, todavia, é possível, ainda que indiretamente, apresentar considerações sobre o quantitativo de estudantes que passaram no Instituto.

Conforme Zeni (2005), de sua fundação até a proclamação da República, o total de estudantes matriculados chegou a 141. Dutra (1993) atesta o número total de matrículas, até o ano 1913, igual a 313 alunos, situação que autora acredita que não modifica até 1930, quando o IBC: “Permaneceu no contexto ambíguo dos valores proclamados e dos valores reais do poder político frente às classes desfavorecidas quer por suas características socioeconômicas, quer por suas características de excepcionalidade físicas, sensoriais e/ou intelectuais” (p. 30).

Mendes e Ferreira (1995), na primeira edição da Revista Benjamin Constant, em artigo comemorativo intitulado “*Instituto Benjamin Constant – Uma história centenária*” apresenta que, da fundação do Instituto até março de 1987, foram 2.432 matrículas de estudantes, sendo 70% de indivíduos do sexo masculino e 31 diretores, com menos de um décimo composto por pessoas cegas.

Atualmente, com a diversificação e proposta de inclusão legalmente embasada, o IBC tem sua estrutura didática alterada, o que proporcionou o aumento substancial no número de atendimentos, bem como no fomento de diferentes propostas voltadas ao atendimento da pessoa cega e com deficiência visual, indo da estimulação precoce em crianças em idade pré-escolar a cursos de pós-graduação, entre outros.

Em relação à Educação Física, conforme afirma Conde (2010), em entrevista de áudio concedida à rádio contraponto da Associação de Ex-alunos do Instituto Benjamin Constant, a mesma foi reestruturada e adquiriu conformação filosófica e pedagógica, a partir de 1979, com a entrada em exercício, via concurso público, de professores de Educação Física, que adotaram o entendimento da necessidade da prática para todos os estudantes, negando no momento a noção de desporto de rendimento que, em muito, vigorou na citada década, conforme o autor:

[...] se nós tivéssemos na prática do desporto (de rendimento) o nosso objetivo maior nós já estaríamos descartando uma grande quantidade de crianças e talvez as crianças que precisassem mais da Educação Física [...] em síntese A Educação Física é democrática e universal e tem de ser e o esporte (de rendimento) é pra poucos, ele é elitista pra pessoas que tem habilidades específicas do domínio psicomotor [...] (CONDE, 2010).

Da proposição de uma nova concepção e de novos entendimentos pedagógicos sobre a Educação Física em âmbito nacional e no IBC, a mesma atualmente é oferecida como disciplina escolar formativa para todos os estudantes que a vivenciam, por meio de diferentes práticas, como dança futsal, judô, *goalball*, natação, atletismo etc. Assim, vivencia-se o educar por meio da cultura corporal com propostas que, apesar das semelhanças com aquelas experimentadas pelos estudantes que enxergam, conserva também nuances e intencionalidades que consideram a singularidade dos estudantes cegos.

CONCLUSÃO

Fruto de uma produção humana - logo, social - ao redor da noção de deficiência, ou melhor, ao redor da pessoa com deficiência orbitaram compreensões distintas cujas representações em muito se basearam em uma estruturação dialética e antagônica entre o normal/natural, o deficiente ou diferente. Com base na empiria manifestada, sobretudo, por meio do corpo e suas representações sintetizadas nos comportamentos das pessoas, distintos tempos históricos identificaram, taxaram e impuseram às pessoas com deficiência contrastantes condutas e tratativas, em sua maioria, embasadas em propostas de segregação por representarem o incômodo destoante a uma condição social majoritária.

No modo de produção capitalista e sua essência, cujos elementos maiores de identidade são a propriedade privada, a produção de lucro e a luta de classes, o máximo distintivo entre os indivíduos é patente como sendo a sua capacidade em ser produtivo, ou seja, sua habilidade em produzir e reproduzir-se por meio do trabalho, gerando valor. É com tais propósitos que as práticas sociais, as ciências e demais atividades humanas, com uma ressalva especial a alguns aspectos das artes, foram idealizadas no modo de produção no qual se debruçou a presente tese.

Dessa forma, aquilo que, em caráter secular, distinguiu a pessoa normal da com deficiência foi sua capacidade de trabalhar ou o fato de estar trabalhando, sendo que tal encaminhamento, paradoxalmente, fora inviabilizado, em muito, por pré-concepções cujo foco concentrava-se na limitação do indivíduo e não em suas potencialidades. Desse modo, à maioria das pessoas com deficiência, historicamente, reservou-se o ostracismo e a clausura como forma de se ocultar o presente e negar a possibilidade de futuro.

No que diz respeito ao processo de formação humana por meio da educação escolarizada, o mesmo também acompanhou as representações e/ou condicionantes impostas pelo modo de produção que o engendrou, sendo que, no que concerne à Ginástica, hoje denominada Educação Física, sua objetivação inicial era a formação do nobre que deveria ser hábil na arte de governar e guerrear. Assim, no decorrer do tempo, a educação sempre acusou ideários inerentes aos interesses de classes dominantes que direcionavam estes à sua estruturação em uma concepção hegemônica que assegurasse a manutenção do *status quo*.

Mesmo com o processo de industrialização proveniente do advento do capitalismo, o surgimento de escolas, agora com atendimento também para a classe dos trabalhadores, atrelava-se ao auxílio não de uma categoria que, outrora campestre, agora vivia na cidade, mas,

principalmente, ao burguês que, para ter trabalhadores, necessitava de locais onde estes pudessem deixar seus filhos.

Do contexto, nota-se que a educação para os pertencentes às classes menos favorecidas, em sua maioria, somente apresentou avanços na medida em que foi necessária a uma minoria, notadamente dominante e cujos vultos advogaram em diferentes frentes - neste caso, no surgimento da educação de cegos no Brasil por meio do Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual IBC, em 1854.

As primeiras oito décadas do Instituto apresentaram um caráter institucional de segregação asilar semelhante àquilo observado em países europeus. Entretanto, tal fato é negado em sua legislação que, desde sua fundação, registra o mesmo como um caráter educativo e com a finalidade escolar e formativa, com atividades intelectuais e manuais, como ofícios fabris e encadernação. Arelada ao corpo de práticas formativas, a Ginástica ou Educação Física surge no Instituto apenas na década de 1930, mas, inicialmente, não configurada como disciplina, apresentando apenas um corpo prático desprovido de fundamento teórico.

Idealizada para a formação de pessoas fortes, tendo como embasamentos iniciais o militar, o médico e, posteriormente, o pedagógico, diante de uma escola cujos estudantes eram cegos, a mesma poderia suscitar questionamentos sobre sua usabilidade e capacidade formativa, uma vez que, em sua origem, por meio de métodos de diferentes nações desenvolvidas (França, Alemanha, Suécia, entre outras), o foco, seguramente, não se destinava às pessoas com deficiência e sim à formação de sociedades compostas por uma população forte, saudável e produtiva. Todavia, a análise da história à luz do materialismo histórico-dialético prova que os fatos não são lineares, existindo movimentos e espaços de contradição em que se procura a superação da condição imposta, muitas vezes, pela elite dominante da época. Assim, a tese procurou investigar como se deu a Ginástica/Educação Física entre as décadas de 1930 e 1970 no Instituto Benjamin Constant (IBC) e quais foram suas contribuições na formação humanística dos estudantes cegos em virtude da mesma.

Idealizado com base nas representações da educação de referencial do Instituto dos Meninos Cegos de Paris, lócus formativo de seu principal idealizador, o professor José Alvares de Azevedo, o IBC procurou, em suas transformações no tempo histórico vivido, adquirir outros referenciais que notadamente reproduziam a realidade escolar extra Instituto e, neste sentido, com exceção dos recursos singulares, como o braile, procurou-se, respeitando as especificidades do estudante cego, uma proposta que reproduzisse os modelos previstos no ensino comum.

Os registros históricos consultados denotam que, em sua fase inicial de implantação, a Ginástica/Educação Física consistia mais em um instrumental lúdico destinado a uma compensação à rotina cansativa do regime de internato com 12 horas de atividades (de 1931 a 1937) à qual os estudantes eram submetidos. Posteriormente, ao final da 2ª Guerra, em 1945, o viés eugênico, emendativo e de preocupação com a saúde ganhou força e, a partir de 1960, a concepção esportivista se impôs, agora já na disciplina escolar Educação Física. Quanto ao momento situacional do repensar pedagógico da disciplina, este ocorre já ao apagar das luzes do regime ditatorial brasileiro, no final da década de 1970, quando, de fato, o país começa a respirar ares mais leves e que anunciam maiores possibilidades de socialização do conhecimento e da cultura de âmbito escolar para todos.

Conforme já balizado, desde seu início de implantação no IBC, a Educação Física firmou-se com características de suporte a outras práticas formativas ou disciplinas servindo como recurso meio e não fim de formação humanística, ou seja, contribuiu para acalmar, para curar, para disciplinar e para fortalecer, mas, apenas no final da década de 1970, mais de um século após o surgimento do IBC, pensa-se em uma Educação Física que, fazendo uso de seus conteúdos, pudesse formar e promover cultura por meio da vivência de práticas corporais.

Mesmo quando se tornou disciplina no IBC, contando com o apoio teórico de intelectuais e vultos de renome, a Educação Física reproduziu um modelo hegemônico fiel ao modo de produção capitalista cujo determinante maior era a promoção de indivíduos aptos ao trabalho; todavia, embora tal qualidade fosse condição maior, foram observados momentos onde a contribuição de formação humanista se fez presente. Ao praticar Educação Física, ainda que em viés de ordem burguesa com orientações à produtividade, à utilidade e ao consumo, têm-se, em um fenômeno de contradição, lampejos nos quais o objetivo não é vencer o adversário, mas vencer-se, realizar práticas desafiadoras, como saltar e correr, apenas pelo prazer de saltar e correr, pouco importando se o exercício trará disciplina elevada e moral forte, ou um corpo sadio e que resista à rotina de trabalho, vivenciando a Ginástica, a Educação Física e sua cultura corporal na condição de produção humana para, enfim, sentir-se e perceber-se humano.

O argumento do sentir-se e perceber-se humano, não obstante, poderia ainda sofrer a contestação por meio da noção de entendimento que vê, na prática de uma brincadeira de correr, de dançar ou de jogar futebol, algo alienante ou um *laissez-faire* despretenso. No entanto, refuta-se tal entendimento, justificando que uma aula para estudantes cegos parte sempre de um pressuposto orientativo cuja descrição pormenorizada se faz por meio da voz, do diálogo e da explicação, o que não permitiria uma despreensão e sim oportunizaria um momento singular

cujos patrimônios socialmente construídos e dispostos na cultura corporal são experimentados e compartilhados.

Obviamente, apenas reproduzir aquilo que antecipadamente era direito conferido às pessoas ditas normais, em nada avança com relação à condição hegemônica que impõe duro castigo às minorias, contudo é preciso lembrar que, na constituição histórica de todas as políticas voltadas às pessoas com deficiência em âmbito nacional, as mesmas fizeram-se por meio da luta, pois o primeiro desafio sempre foi provar sua humanidade e, depois, sua necessidade. Assim, brigou-se para ter teto, para comer, para beber, para poder praticar esportes, enfim, para ser homem, mulher, humano.

Igualmente, é preciso lembrar que, apesar das condições objetivas que a Ginástica possuía no IBC, a mesma se transformou, considerando o tempo histórico extramuros da instituição, muitas vezes arrastada pela âncora da hegemonia do capital, e prosperou alternativas referenciais de maiores abrangências formativas, dando origem às práticas de esportes adaptados, orientação e mobilidade, associações desportivas de cegos, pós-graduações e protagonismo social à pessoa cega e/ou com deficiência visual.

A tese ora apresentada não encerra tudo aquilo que pode ainda ser levantado sobre a Ginástica ou Educação Física do período e reconhece, logo, suas limitações, sobretudo por basear-se apenas em documentos históricos e registros que já sofreram cisões em virtude das intempéries do tempo. Com isso, reforça-se que as produções, registros, leis e instituições advêm da produção humana, dos embates, diálogos e conflitos em que, mesmo com a imposição do discurso do vencedor hegemônico, observam-se fagulhas progressistas de contradição e contra-hegemonia. Outros recortes temporais com o mesmo mote investigativo são necessários, uma vez que o período abordado contempla o início da Ginástica/Educação Física, transitando da Monarquia à República em um país ainda agrário e em grande parte do tempo escravocrata e alcança, posteriormente, o início do processo de urbanização, industrialização e maior ordenamento ao capitalismo em um regime ditatorial. As águas do rio da história prosseguem o curso, o que suscita a investigação da continuidade da mesma na democracia e também no período atual, momento de verdadeiros pastiches ideológicos que colocam a soberania popular em risco e compõe um feio mosaico pseudofascista, produtor de incertezas no universo da educação das minorias.

Os limites impostos pela sociedade que gerou o IBC, bem como sua Educação Física, permitiram que, por vezes, a única intuição da cultura corporal expressa nos jogos, esportes, danças e lutas que compõem a disciplina escolar investigada fosse a possibilidade da reprodução de um modelo promovido também nas escolas para além do Instituto. Isso pode

parecer pouco, entretanto é preciso ratificar que, absurdamente, a própria condição de ser homem foi negada por muito tempo às pessoas com deficiência e o que dizer, então, de experimentar-se e aprender por meio do corpo?

Dessa forma, conclui-se que a Ginástica/Educação Física oferecida aos estudantes cegos no Instituto Benjamin Constant (IBC), entre 1930 a 1979, acompanhando as transformações sociais e ideárias de diferentes tempos históricos vivenciados em nosso país e tendo como demiurgo maior o modo de produção capitalista, não apresentou condições de promover-se em absoluto como recurso de formação humanística e progressista, condição que não impediu, no entanto, momentos de contradição com um pálido reflexo de espelho de uma realidade exterior, cuja representação, embora difusa pela perda do verniz de prata, apresentou nuances de evidente cor na qual a contra-hegemonia se faz notar.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Política**. Rio de Janeiro: Martin Claret, 2006.

ARAÚJO, Sonia Maria Dutra. **Elementos para se pensar a educação dos indivíduos cegos no Brasil**: a história do Instituto Benjamin Constant. 1993. 170 f. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

AROUET, François-Marie (Voltaire). **O homem dos quarenta escudos**. São Paulo: Scala, 2007.

AZEVEDO, Fernando. **Da Educação Física**: O que ela é, o que tem sido e o que deveria ser. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BAPTISTA, José António Lages Salgado. **A invenção do Braille e a sua Importância na Vida dos Cegos**. Cruz Quebrada: Gráfica 2000, 2000.

BARBOSA, Rui. **Obras Completas**. Volume 10, tomo 2. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 1883.

BIANCHETTI, Lucídio. **Aspectos Históricos da Educação Especial**. Revista Brasileira de Educação Especial. Vol. 03, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Caderno Cedes, ano XIX, nº 48, agosto de 1999.

BRANDÃO, Vera Maria A. Tordinio. **As mãos negativas**. Revista Ponto e vírgula, 10, p. 150 – 167, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/viewFile/13906/10230>>. Acesso em 31 de outubro de 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 20 de abril de 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 19 de junho de 2018.

BRASIL. Decreto nº 72.425 de 3 de Julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 14 set. 2014.

BRASIL. Decreto-Lei nº 34.700, de 25 de novembro de 1953. Aprova o Regimento do Instituto Benjamin Constant. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 de agosto de 2017.

BRASIL. Decreto 1.428 de 12 de setembro de 1854. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 de novembro de 2018.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Censo de 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Censo de 1872. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225477>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Decreto n. 9 de 21 de novembro de 1889. Altera a denominação do antigo Collegio de Pedro II e supprime a de; Imperial de vários estabelecimentos dependentes do Ministério dos Negócios do Interior. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9-21-novembro-1889-511037-norma-pe.html>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 193, de 30 de janeiro 1890. Aprova o regulamento para o Instituto Nacional dos Cegos. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao8.html>>. Acesso em: 08 de agosto de 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 408, de 17 de maio de 1890. Mudança do nome do Imperial Instituto dos Meninos Cegos para Instituto Nacional dos Cegos e aprovação de seu 144 regulamento. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 de agosto de 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891. Mudança do nome Instituto Nacional dos Cegos para Instituto Benjamin Constant . Disponível em: http://bd.camara.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18665/collecao_leis_1889_parte4.pdf?sequence=4>. Acesso em: 08 de agosto de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Departamento Nacional de Educação. Divisão de Educação Física. Inquérito realizado pela Divisão de Educação Física. **O método nacional de educação física**. Rio de Janeiro: DEF, 1942. Disponível em: <<http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4028796.pdf>>. Acesso em: 22 de maio de 2019.

BUENO, José G. S. **Educação especial brasileira: integração /segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, José, G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José, G. S.; MENDES, Geovana L.; SANTOS, Roseli A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, 2008; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: ed. da Unesp, 1999.

CARMO, A. A. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina**. Tese Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Tese de Doutorado em Educação, Campinas, 1989.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

COMÊNIO, J. A. **Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CONDE, Antônio João Menescal. A criança portadora de deficiência visual usando seu corpo e descobrindo o mundo. In: BRASIL. Ministério do Esporte e Turismo. **Lazer, atividade física e esporte para portadores de deficiência**. Brasília: SESI-DN, 2001. p. 135-176.

CONDE, Antônio João Menescal. Hoje a aula é de alegria! **Revista Benjamin Constant**, 6 ed. Rio de Janeiro, RJ, 1998. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/revistas/6-edicao-6-marco-de-1997>>. Acesso em: 15 de julho de 2019.

CONDE, Antônio João Menescal. A Educação Física no IBC. [Entrevista concedida a] Jonir Bechara Cerqueira. **Projeto Memória do IBC**. Rio de Janeiro, 90min., setembro de 2010. Disponível em: <http://exaluibc.org.br/memoria/pmi_s018_antonio_joao_menescal_conde_29_09_2010.mp3>. Acesso em: 20 de julho de 2019.

CONDE, Antonio Menescal. Benjamin Constant Botelho de Magalhães: o brasileiro. **Revista Benjamin Constant**, 205 ed. Rio de Janeiro, RJ, 1998. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/revistas/205-edicao-10-setembro-de-1998>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

CORDEIRO, Janaína Martins. Por que lembrar? A memória coletiva sobre o governo Médici e a ditadura em Bagé. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. (orgs). **A ditadura que mudou o Brasil – 50 anos do golpe de 1964**. São Paulo: Zahar, 2004.

COSTA, Michele Cristine da Cruz. **Em defesa da modernidade: os liberais e a esquerda nos manifestos de 1932 e 1959**. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2017.

COSTA, Ricardo da; ZIERER, Adriana. Os torneios medievais. **Boletín Electrónico de la Sociedad Argentina de Estudios Medievales (SAEMED)**, año II, n. 3, Abril/Julio de 2008 (ISSN 1851-3689).

DALBEN, André. Inezil Penna Marinho: formação de um intelectual da educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n.0, p.59-76, janeiro/março de 2011.

COROMINAS, Joan; PASCUAL, José A. **Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico**. Madrid, Gredos, 1980,

DIEHL, Rosilene Martins. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiências**. São Paulo: Phorte, 2006.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ENGELS, Friedrich. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. Disponível em: < <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2019.

FERREIRA NETO, Amarílio. **A pedagogia no exército e na escola: a Educação Física brasileira (1880-1950)**. Tese (Doutorado em Educação), Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 1999.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em Silêncio: Uma introdução à Trajetória das Pessoas com Deficiência na História do Brasil**. São Paulo: Giz Editora, 2008.

FILOSTRATO, Flávio. **Gimnástico**. Trad. Francesca Mestre. Madri, Editorial Gredos, 1996.

FINOCCHIO, José Luiz. **A inserção da Educação Física/Gymnastica no Ensino Secundário Imperial Collegio de Pedro II (1837-1889)**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande, 2013.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do Futebol**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GARRAFONNI, Renata Senna. **Técnica e destreza nas arenas romanas: uma leitura da gladiatura no apogeu do Império**. Tese (Doutorado em História). 2004. 269 f. Departamento de História do instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2004.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista: a pedagogia críticosocial dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O Método Francês e a Educação Física no Brasil: Da Caserna a Escola**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

GOERGEN, Pedro. **A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas**. Em Aberto, Brasília, ano 5, n.31, jul/set. 1986.

GORGATTI, Mateus. G.; GORGATTI, Tiago. **O esporte para pessoas com necessidades especiais**. In GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Orgs.), *Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. Barueri: Manole, 2005. p. 532-568.

GRAMSCI, Antonio. **Coleção Educadores**. Attilio Monasta; tradução: Paolo Nosella. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

GRIFI, Giampiero. **História da Educação Física e desportos**. Porto Alegre: Sagra, 1989.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

GUHUR, Maria de Lourdes Perieto. **A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica**. In: Revista Brasileira de Educação Especial. Piracicaba: UFSCar/UNIMEP, vol. I, n.º 2, 1994, p. 75 - 83.

JAEGER, Werner Wilhelm, 1888-1961. **Paidéia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. 4ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **Política estatal oscilante de educação especial e produção de conhecimento**. V Seminário Brasileiro de Pesquisa em Educação Especial. UFF. 1996. p. 10-15.

JANNUZZI, Gilberta S. As políticas e os espaços para criança excepcional in: FREITAS, Marcos. C. (org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo, Cortez, 1997. p. 183-197.

JANNUZZI, Gilberta S. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, 243p.

JORNAL DO COMÉRCIO. Rio de Janeiro, n. 2.419, 20 set. 1854.

KEHL, Renato. **Porque sou eugenista**. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves, 1937.

LE GOFF, Jacques. **A História deve ser dividida em pedaços?** Trad. Nícia Adan Bonati. São Paulo: Ed. UNESP, 2015.

LEMOS, Francisco Mendes; FERREIRA, Paulo Felicíssimo. **Instituto Benjamin Constant – Uma história centenária**. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, v.I, 1995.

LÉRY, Jean de. **Viagem à terra do Brasil**. Tradução integral e notas de Sergio Milliet. Biblioteca do Exército Editora, 1961.

LLUL, Ramon. **O livro da Ordem da Cavalaria**. Trad. Ricardo da Costa. São Paulo: Instituto Brasileiro de filosofia e ciência “Raimundo Llúlio”, 2000.

LOCKE, John (1690). **Ensaio sobre o entendimento humano**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

MACHADO, Raoni Perrucci Toledo. **Entre o mito e a história: gênese e desenvolvimento das manifestações atléticas na Grécia antiga**. 2010. 121f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MAGALHÃES, Benjamin Constant Botelho de. Saudades da Infância. In: **Revista da Semana**, Anno XXVII, número 45, Rio de Janeiro, 1936. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=025909_03&PagFis=16201>. Acesso em: 27 de maio de 2019.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. - São Paulo: Cortez : Autores Associados, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Aos Educadores Brasileiros**. Organizadores: Paolo Nosella, Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi. DVD. HISTEDBR, Campinas, 2007.

MARINHO, Inezil Penna (1) - **Educación física y Recreación para Ciegos** - Dirección General de Educación Física - Buenos Alres – 1943. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/discover?rpp=10&etal=0&query=inezil+penna+marinho&group_by=none&page=2&filtertype_0=author&filter_relational_operator_0=equals&filter_0=Marinho%2C+Inezil+Penna&query=Observatório>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2019.

MARINHO, Inezil Penna. **Coletânea de textos**: Organizado por Silvana Goellner. Porto alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.

MARINHO, I. P. & ACCIOLY, A.R. **História geral da Educação Física**. São Paulo: Cia. Brasil, 1980.

MARINHO, Inezil Penna. **A Educação Física na história da educação**. Curso de extensão universitária promovido pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil em colaboração com a Divisão de Educação Extra-escolar do Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 1957.

MARINHO, Inezil Penna. **Críticas e sugestões aos programas de educação física**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde – Divisão de Educação Física, 1943. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/76521990-Inventario-do-acervo-pessoal-de-inezil-penna-marinho-educacao-fisica-e-esportes.html>>. Acesso em: 21 de maio de 2019.

MARINHO, Inezil Penna. Relatório dos trabalhos realizados no Instituto Benjamin Constant com o objetivo de estudar os princípios que deverão reger a Educação Física das crianças cegas. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, 1945, p. 29-41. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/76521990-Inventario-do-acervo-pessoal-de-inezil-penna-marinho-educacao-fisica-e-esportes.html>>. Acesso em: 21 de maio de 2019.

MARROU, Henri Irénée. **História da educação na antiguidade**. São Paulo, E.P.U, 1990.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I, - 34ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Prefácio à “Contribuição à Crítica da Economia Política”**. Obras escolhidas em três volumes. Rio de Janeiro, 1963, v.1.

MARX, Karl. **Carta a Pável V. Annenkov**, Paris, 1846. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1846/12/28.htm>>. Acesso em: 07 de novembro de 2017.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**, história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo e mente**: Bases para a renovação e transformação da educação física. 9ª ed. Campinas, Papirus, 1990.

MELO, Victor Andrade de. **Inezil Penna Marinho e a Escola de Educação Física e Desportos/ UFRJ**. Arquivos em movimento, Rio de Janeiro, v.4, n.2, p. 179-188, jul./dez, 2008.

MENDES, Francisco Lemos; FERREIRA, Paulo Felicíssimo. **Instituto Benjamin Constant - uma história centenária**. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, v1., n1, s/p., 1995.

MONTESQUIEU, Charles Louis de Secondat. **Do espírito das leis**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

NERES, C. C.; CORREA, N. M. **O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual**. *Cadernos Cedes*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 75, p. 149-170, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n75/v28n75a02.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

NUNES, César. O pedotriba e a educação física antiga: o primeiro professor, a primeira paideia e o pecado original. **Filosofia e Educação** (Online), ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia. Vol. 1, Número Especial de lançamento, Outubro de 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635557>>. Acesso em: 14 de junho de 2018.

ONU. Centro regional de informação das Nações Unidas. **Alguns Factos e Números sobre as Pessoas com Deficiência**, 2016. Disponível em: <<https://www.unric.org/pt/pessoas-com-deficiencia/5459>>. Acesso em: 01 de abril de 2018.

OLIVEIRA, VITOR Marinho de. **Consenso e conflito**. Educação Física Brasileira. 2. ed: Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física?** 2. ed. São Paulo, Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, VITOR Marinho de. **Educação física humanista.** Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1985.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: Da Superstição a Ciência.** São Paulo: Queroz, 1984.

PESTALOZZI, J. H. **Cartas sobre educación infantil.** Madrid: Tecnos, 1996.

PLATÃO. **Timeu-Crítias.** Tradução do grego, introdução, notas e índices: Rodolfo Lopes. Editor: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, Ed.1, Coimbra, 2011.

PLATÃO. **A república.** Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PLUTARCO, **A vida de Licurgo.** IN:_____. As Vidas dos Homens Ilustres. Trad. Aristides da Silveira Lobo. Belo Horizonte: Editora das Américas, 1953.

ROSADAS, S de C. **Sucesso de pessoas portadoras de deficiência através da prática esportiva:** um estudo de caso. Campinas/ SP 2000. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, **Emílio ou da educação.** 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, **O Contrato Social.** Coleção “Livros que mudaram o mundo” (8). Tradução e Prefácio de Mário Francisco de Sousa. Oeiras: Editorial Presença. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Concepção de mestrado centrada na ideia de monografia de base.** *Educação Brasileira:* 159-168, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Dermeval Saviani.- 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5_22e.pdf>. Acesso em 17 de dezembro de 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEABRA JÚNIOR. Manoel Osmar. **Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino do Aluno com Deficiência Visual na Atividade Física Adaptada.** 2008. Tese

(Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Julio de Mesquita Filho, UNESP, Marília, 2008.

SILVA, Otto Marques. **A epopeia ignorada** – A História da Pessoa Deficiente no Mundo de Ontem e de Hoje, São Paulo, Cedas, 1987.

SILVA, Rita de Fátima; SEABRA JÚNIOR, Luiz; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Educação física adaptada no Brasil da história à inclusão educacional**, São Paulo, Phorte, 2008.

SILVA, João Manuel P. da. **Plutarco Brasileiro**. Rio de Janeiro, 1847 (versão digitalizada). Disponível em: < <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/174427>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2019.

SMITH, Adam (1776). **A riqueza das nações**. São Paulo, Nova Cultural, 1985.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da Ginástica Francesa no século XIX**. 1996. 119 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1996.

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da educação no corpo**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOARES, Carmem Lúcia. **O pensamento médico higienista: 1850-1930**. São Paulo. Puc/Sp. Tese de Mestrado, 1989.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Herbert Glauco de. **Contra-hegemonia um conceito de Gramsci?** 2014. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

TZU, Sun. **A arte da guerra**, tradução de Sueli Barros Cassal, Porto Alegre: L&PM, 2006.

VASCONCELLOS, Bernardo Pereira de. Discurso proferido no Senado por ocasião da 112ª Sessão em 10 de outubro de 1839. BRASIL. **Annais do Império**. Livro 4. p. 358-360. 1839. Disponível em:

http://www.senado.gov.br/publicacoes/anais/asp/PQ_Editado.asp?Periodo=4&Ano=1839&Livro=4&Tipo=9&Pagina=358. Acesso em: 29 de setembro 2019.

VIEIRA, Carmelino Souza. **A influência da prática do Judô no comportamento ansioso de adolescentes deficientes da visão**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. Revista Educ. Pesqui. vol. 37 nº 4. São Paulo: Dec. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas:** fundamentos da defectología. Tomo V. Trad. Lic. Ma. del Carmen Ponce Fernández. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1984.

VILLEROY. A. Ximeno de. **Benjamin Constant.** Revista da Semana (RJ), Rio de Janeiro, ano XXXVIII, vol. 45, 1936. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=025909_03&PagFis=16201>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2019.

ZENI, Maurício. **O Imperial Instituto dos Meninos Cegos:** Benjamin Constant e o Assistencialismo (Segunda Metade Do Século XIX). Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.

ZENI, Maurício. **Os cegos no Rio de Janeiro do Segundo Reinado e começo da República.** Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.