

Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola

*Tarcísio Mauro Vago**

RESUMO: Neste texto problematiza-se o enraizamento escolar da educação física, cotejando-se dois momentos históricos importantes da educação: um em Minas Gerais (a reforma do ensino de 1906) e o outro no Brasil (os novos ordenamentos legais). Ancorado em procedimentos da história cultural da educação, indica-se que a educação física, no princípio do século XX, foi inicialmente representada como recurso de regeneração da raça e de preparação para o trabalho, contribuindo para o projeto social republicano. Ao final do século, novas maneiras de representar a educação e a sociedade colocam desafios para a permanência da educação física nas práticas escolares, e neste artigo defende-se sua inserção como área do conhecimento responsável pela escolarização da cultura corporal de movimento.

Palavras-chave: Educação, escola, ensino, cultura escolar, educação física

Aparecimento de uma cultura escolar e enraizamento da educação física

A presença da educação física nas práticas escolares, no Brasil, remonta ao século XIX, e desde então ela experimenta um processo permanente de enraizamento escolar. Para discutir o momento inicial des-

* Professor de Educação Física da Escola de Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG; doutorando em Educação na USP; vice-presidente do CBCE.

se processo, tomarei como referência a reforma do ensino promovida no estado de Minas Gerais, em 1906¹, que repercutiu e ampliou um movimento de afirmação social da escola, levando à conformação e à organização de uma primeira cultura escolar na capital e em todo o estado de Minas Gerais.

Essa nova cultura escolar substituiu paulatinamente o modelo escolar até então existente, baseado em escolas isoladas, de turma única, dirigidas por um professor remunerado pelo Estado ou por particulares, funcionando na sua própria casa, em igrejas ou em sala por ele alugada ou cedida pelos poderes públicos ou mesmo por pessoa física. Com elas, não se pretendia mais que instruir as crianças pobres nas primeiras letras e nas quatro operações – ler, escrever e contar constituíam suas únicas finalidades. Nelas, a cultura escolar confundia-se com a cultura da população, e o conhecimento escolarizado era o conhecimento do próprio mestre, sem ambições de mudar hábitos, comportamentos e valores das crianças.²

De fato, os muitos problemas vividos nas décadas seguintes à Proclamação da República fortaleceram a crença de intelectuais e políticos republicanos mineiros de que a construção de uma nação e um Estado prósperos dependia, em grande parte, da tríade “educação intellectual, moral e physica” do povo. As escolas isoladas foram criticadas como inoperantes, precárias, regidas por mestres ignorantes; sem controle do Estado, não estariam em condições de realizar essa tríade. Elas deveriam ser uma “excepção condenada ao desaparecimento”.³ Um novo modelo escolar deveria então ser implantado, com o qual pretendia-se muito mais que apenas instruir as crianças: era preciso educá-las nas boas maneiras e dar-lhes uma profissão. À escola, agora, caberia a missão de operar “uma verdadeira revolução nos costumes, sob o ponto de vista moral, atingindo os benefícios della a propria vida economica”, pois, “teremos em vez de um exercito de analphabetos a povoarem as officinas, um pessoal operario sufficientemente preparado para exercitar os seus misteres com intelligencia e aptidão”. Desejava-se que esse operariado alfabetizado oferecesse “garantias de economia e incremento” à indústria que se tentava organizar em Minas e no país.⁴ A escola, então, provocaria nas crianças uma mudança de sensibilidade, de linguagem, de comportamentos e mesmo de perspectivas pessoais. Ora, essa é uma nova representação que vai sendo consolidada em torno do lugar da escola nas práticas sociais. De fato, nesse momento, a escola é considerada um instrumento

central para a superação da grave crise que o regime republicano experimentava e da qual Minas Gerais não escapara. A inserção do Brasil e do estado de Minas em um mundo moderno, que se tornava complexo e se industrializava, dependeria de instruir e educar o povo, tido e havido por analfabeto, doente e despreparado para as novas formas de trabalho industrial, organizado sob a lógica capitalista de produção.

A afirmação dessa nova representação sobre a escola significou, ao mesmo tempo, uma tentativa de desqualificar ou, ainda, de subestimar o conhecimento e o saber de que as crianças eram portadoras, aprendidos em práticas culturais realizadas em outros tempos e espaços sociais, como a casa, a rua, a relação precoce com pequenos trabalhos. Com efeito, esse saber não interessava à escola e deveria ser substituído. Ela mesma seria o *locus* do saber legitimado e autorizado como necessário à prosperidade da nação, em face dos desafios postos pela complexidade social.

Com essa reforma, o sistema público de educação primária de Minas Gerais experimenta então um processo de racionalização que visava dar conta de suas tarefas cada vez mais amplas e complexas, tendo “como finalidade última racionalizar o conjunto do social” (Faria Filho 1995, p. 96). O advento desse novo molde escolar tem em vista responder à expectativa de formar aqueles que seriam os cidadãos republicanos – civilizados, de maneiras amaciadas, disciplinados, sadios e trabalhadores ordeiros –, que assim poderiam contribuir para o desejado progresso social.

No cerne, como alvo para o qual convergiriam os dispositivos dessa nova cultura escolar, estava o corpo das crianças: a organização da cultura escolar deveria cultivar um corpo belo, forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro, racional, em contraposição àquele considerado feio, fraco, doente, sujo e preguiçoso. Para essa “educação física” das crianças, em sentido alargado, muitos dispositivos foram mobilizados.

O primeiro deles foi a construção de prédios próprios para as escolas, imponentes, majestosos, higiênicos e assépticos — os grupos escolares, considerados templos do saber. Com tais monumentos e a organização de sua cultura, a escola passava gradativamente “dos pardieiros aos Palácios”.⁵ Na cultura escolar que se afirmava, pretendia-se que o cultivo do corpo começasse já na arquitetura do prédio: os espaços deveriam ser eles mesmos educativos.⁶

Nesses tempos, haveria uma organização minuciosa dos tempos⁷ como garantia para a realização de vasto programa escolar capaz daquela “revolução de costumes”. Os grupos escolares seriam providos de “livros didacticos, mobilia e todo o material de ensino pratico e intuitivo”, dispositivos constitutivos de uma cultura escolar até então inusitada.

A propósito do programa para o ensino primário, dele faziam parte as cadeiras de “Leitura, Escripta, Lingua Patria, Arithmetica, Geographia, Historia do Brasil, Instrucção Moral e Civica, Geometria e Desenho, Historia Natural, Physica e Hygiene, Trabalhos Manuaes e Exercicios Physicos”. Esses eram os saberes que aquela cultura escolar que se afirmava estava autorizada a praticar.

De várias maneiras busca-se implantar uma racionalidade no corpo das crianças, para atingir o objetivo desejado de transmutar crianças indigentes em cidadãos republicanos. Um exemplo é a cadeira de “Hygiene”. Para a execução de seu programa, o professorado era instruído a dar noções gerais que facilitassem “aos alumnos o conhecimento do corpo humano”, aproveitando tudo que pudesse para “ministrar-lhes noções precisas para a conservação da saúde e seu bem estar physico, ensinando-lhes cuidar da sua própria pessoa”. Dentre os temas previstos constavam tópicos como a necessidade do banho e do asseio do vestuário; necessidade da boa mastigação e regularidade das refeições; cuidados com os dentes, com os cabelos e as mãos; nutrição e respiração; asseio do corpo; saneamento das casas; alimentação, vestuário e hygiene da habitação; efeitos do fumo e do álcool no organismo humano.

A imposição do ensino da letra vertical à criança, na cadeira de “Escripta”, com a qual pretendia-se educar as suas mãos, é outro exemplo. Esse tipo de letra foi considerado “facil, rapido, economico e hygienico”, sendo que, para aprendê-la, os alunos deveriam ficar na seguinte posição:

tronco erecto com o peito de frente para a carteira, sem tocar-a, e os pés bem assentados no soalho. — O assento deve ter altura de modo que ambos os ante-braços fiquem em nivel, descansando metade do comprimento delles sobre a carteira. — O papel será collocado em posição vertical, formando angulo recto com a borda da carteira.

Para educar as mãos, existia ainda a cadeira de “Trabalhos Manuaes”, e nesse exemplo a seguir podem ser observadas significa-

tivas diferenças no tratamento dado ao corpo dos meninos e ao corpo das meninas. Elas deveriam ser acostumadas “desde o primeiro dia, com os utensílios do trabalho domestico, ensinando-lhes sómente o que for util e pratico”, ao passo que os meninos deveriam ser habituados “ao exercicio do trabalho methodico, familiarizando-os ainda com peças e instrumentos de que tenham de fazer uso”.

A cadeira de “Exercicios Physicos” foi mais um dos dispositivos para o cultivo do corpo na escola, isto é, para uma ampla e profunda “educação physica” das crianças. Com efeito, foi nessa cultura escolar que essa cadeira foi inserida pela primeira vez nos programas de ensino primário, em Minas Gerais – era o momento inicial de seu enraizamento escolar.

A reforma de 1906 realmente obrigou a presença dos “Exercicios Physicos” no programa. Ela prescrevia: “Não se descuide desta parte da educação das creanças na escola”. Passa a circular a representação de que a inserção dessa cadeira no programa da escola primária era necessária porque de tais exercícos dependia “o desenvolvimento physico dos futuros cidadãos”. Observe-se que uma preocupação com o aperfeiçoamento e o fortalecimento físico racional e sistemático ficava evidente.

Há, ainda, uma outra consideração de central importância: a de que muitas daquelas crianças não teriam “em suas casas os meios e a ocasião dos exercícos que a escola lhes pode proporcionar”. Afirmava-se assim a escola como o lugar por excelência para a realização das práticas corporais que concorreriam para o desenvolvimento físico das crianças. Somente a escola poderia lhes proporcionar tal desenvolvimento. Considerou-se que em suas casas, e certamente nas ruas, não havia “os meios e a ocasião” para tanto. As práticas corporais que elas realizavam nesses lugares não podiam lhes garantir isso, e daí resulta a defesa de que o Estado deveria regular e manter na escola um programa racional de educação do corpo das crianças

No texto da reforma de 1906 há indícios que permitem vincular o enraizamento escolar da cadeira de “Exercicios Physicos” nos programas escolares de Minas Gerais ao debate sobre a formação racial brasileira. Com efeito, naquele período, várias estratégias são defendidas (muitas postas em prática) para conseguir a desejada regeneração e o aperfeiçoamento da raça, como políticas de saneamento, de combate a epidemias tropicais, de higiene e do desenvolvimento de projetos eugênicos (inclusive a defesa da esterilização dos considerados não-regeneráveis, como os deficientes, loucos, epiléticos, delinquentes, dentre outros).⁸ Ora, se a

desejada raça brasileira estava em estado de permanente formação como se acreditava, as estratégias para a sua regeneração deveriam se estender também às escolas, principalmente àquelas freqüentadas por crianças economicamente desfavorecidas. A escolarização dos “Exercícios Physicos”, em Minas Gerais, naquele momento deu-se em grande medida sob o primado da regeneração da raça, que circulava no país.

Os programas eram distintos para meninos e meninas. Para eles, a prática central eram as variações de marchas militares, que deveriam ser executadas observando-se “estrictamente as regras militares.” Já para as meninas, prescrevia-se brincar em liberdade no pátio e realizar exercícios de “extensão e flexão de músculos”, executados metodicamente “à sombra”.⁹

A diferenciação de práticas corporais para meninos e meninas expressa as representações sobre o corpo masculino e o feminino: para eles, exercícios viris, marchas militares; para elas, a delicadeza de exercícios de extensão e flexão; para ambos, uma educação racional de seus corpos, mas que deveria respeitar as *diferenças* entre eles.

As próprias professoras de cada turma é que assumiriam a responsabilidade pela cadeira de “Exercícios Physicos”. Era permitido, no entanto, que um instrutor militar fosse solicitado pela direção dos grupos para se encarregar da parte do programa relativa às evoluções militares para os meninos.

Para viabilizar sua inserção no programa, foi prevista nas plantas dos grupos escolares a construção de “galpões que deveriam ser cobertos com telhas, sem forro de taboas e ter o chão ladrilhado ou cimentado sem asperezas”.¹⁰ Ou seja, todas as escolas deveriam “dispor sempre de uma área conveniente para recreio e exercícios physicos dos alumnos”. Mais tarde, essa área foi planejada para ser “nivelada, macadamizada, e, si possível, asphaltada e coberta”, e seria usada para “exercícios gymnasticos e evoluções militares”.¹¹

Como o programa, os espaços para a ginástica também eram, nas plantas dos prédios escolares, separados por sexo. Revelava-se a pretensão de que meninos e meninas não participassem juntos das mesmas aulas, o que levaria à “construção escolar das diferenças” (Louro 1997). Interditar legalmente o uso comum dos espaços e a prática dos mesmos exercícios é, de fato, um dispositivo que visava à constituição diferenciada de corpos masculinos e femininos. Resta ver se as crianças não faziam usos não-autorizados dos exercícios e do espaço previsto.

Eram reservados 25 minutos diários (inclusive aos sábados) aos “Exercícios Physicos”, sempre das 11h50 às 12h15 (o horário de funcionamento dos grupos escolares era, naquele momento, das 10 às 14 horas). Deveriam ser realizadas, portanto, seis lições semanais, que totalizariam 150 minutos, sem alterações para os quatro anos do ensino primário. A sua posição cuidadosamente intercalada às demais cadeiras, ao longo de toda a semana, é reveladora da pretensão de que a cadeira de “Exercícios Physicos” assumisse um caráter de recurso higiênico para combater a fadiga intelectual das crianças e o tédio das práticas escolares vigentes.

As seis lições semanais indicam que ela ocupou uma posição de destaque na grade de distribuição de tempo para as cadeiras, sendo menor apenas que o de aritmética, igual ao destinado à leitura e maior que o de todas as demais cadeiras, se tomadas isoladamente (inclusive língua pátria e escrita). Ora, é importante registrar que a legislação que reforma o ensino em Minas autoriza a inclusão dessa cadeira nas práticas dos grupos escolares de maneira central, não secundária.¹²

Em síntese, o mesmo movimento de constituição de uma nova cultura escolar em Minas Gerais, no início do século XX, promoveu também a escolarização. De fato, a obrigatoriedade de seu ensino, a prescrição de um programa, o objetivo pretendido, a destinação do tempo e a previsão do espaço são indicadores da importância atribuída à cadeira de “Exercícios Physicos”. São cuidados como esses que permitem e provocam o seu paulatino enraizamento escolar nas práticas dos grupos escolares em Minas Gerais, nas décadas seguintes à reforma de 1906.

Retomar o momento inicial de enraizamento escolar da educação física em Minas Gerais tem em vista identificar aqui a sua fina sintonia com o projeto de sociedade que se queria implantar. Nesse projeto, os grupos escolares e a cadeira de “Exercícios Physicos” desempenhariam papéis preponderantes na formação dos cidadãos republicanos de corpos limpos e robustos. Era o início do século XX. Do início ao fim do século, um salto no tempo.¹³

Novos modelos escolares, novas práticas de educação física

Inúmeras outras reformas do ensino foram promovidas em Minas Gerais nesses mais de 90 anos que nos separam daquela realizada em

1906. Mas o modelo escolar que foi então estruturado e legitimado manteve algumas de suas características básicas: o conhecimento continuou sendo repartido em disciplinas, dentre as quais algumas permaneceram, outras foram reorganizadas e mudaram de nome, outras foram desaparecendo;¹⁴ os tempos escolares permaneceram distribuídos em rígidas grades de horários, com uma visível hierarquia dos saberes escolares; muitos rituais escolares que instituem as relações de poder foram mantidos, ainda que mais sutis e dissimulados; a seriação anual com promoção mediante avaliação quantitativa também atravessou o século. Esses são alguns indicadores da solidez daquele modelo. Há também diferenças importantes, em Minas Gerais, das quais foram destacadas apenas duas para exemplificar: a política de construção de suntuosos prédios para as escolas públicas estaduais há muito desapareceu, e houve uma permanente precarização das condições de trabalho docente (que não se reduz aos aviltantes salários).

No entanto, esse modelo escolar vem sendo questionado e novas maneiras de organizar a escola, novas estratégias de conformação do campo escolar estão sendo propostas e realizadas. Não por acaso, desde 1996 novos ordenamentos legais pretendem organizar o campo escolar. No plano nacional, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 20/12/1996;¹⁵ o Ministério da Educação promoveu a elaboração e a distribuição dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental, também em 1996; e em 1998 o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (e também as do ensino médio, que não serão tratadas aqui).

A recepção e o uso desses ordenamentos nas práticas escolares certamente não são consensuais; ao contrário, são permeados por tensões e conflitos entre os diferentes (e muitas vezes opostos) interesses de ordens diversas colocados no campo da educação escolar – interesses econômicos, sociais, políticos, culturais. Isso certamente provoca o surgimento de modelos escolares diferentes, com projetos político-pedagógicos que se contrapõem.

Aqui, duas perguntas são fundamentais. A primeira delas: se um novo modelo escolar foi instituído na reforma mineira de 1906 para viabilizar um determinado projeto de sociedade, que projeto(s) estaria(m) orientando novas maneiras de organizar a escola, ao final do século XX? E a segunda é derivada da primeira: a educação física permanecerá enraizada na cultura escolar?

Quanto à primeira, há, com efeito, confrontos em torno da intervenção da escola nas práticas sociais, isto é, de sua contribuição para este ou aquele projeto de sociedade. Aqui será destacado, de forma sintética, aquele por mim considerado central e decisivo, que opõe dois primados de organização escolar que revelam também o projeto social a que se vinculam.

O primeiro tem como orientação básica defender uma fina sintonia entre as práticas escolares e as necessidades e os interesses do “deus-mercado” e sua ordem econômica de matriz capitalista:¹⁶ o currículo, para ficar em apenas um exemplo, deve estar estruturado para obedecer às exigências do mercado, incluindo ou retirando disciplinas de acordo com elas. Preparar alunos(as) para sua futura inserção no mundo do trabalho é o propósito (logo, observa-se que é um discurso muito próximo daquele contido na reforma mineira de 1906). Os princípios que regem o mercado – eficácia, rendimento, seleção, resultado – devem também orientar as práticas escolares, habituando e conformando alunos(as) e professores(as) a eles. É o primado de uma “pedagogia da eficiência”, a “qualidade total” em educação escolar. Legitima-se o “deus-mercado”, agora mundializado, como centro das decisões de todas as naturezas (incluindo a educação escolar), submetendo o Estado e as pessoas a seus interesses e a suas necessidades. Há que se considerar as repercussões desse confronto no corpo de crianças, adolescentes e professores(as).

Oposto a esse, o segundo primado, ao qual me filio, representa e procura constituir e praticar a escola como lugar de transmissão e produção de cultura, tempo social para uma formação humana ampla, campo de construção de uma cidadania emancipada. Os seres humanos, com suas possibilidades e carências, seus desejos e sonhos, sujeitos produtores de cultura e capazes de intervenção individual e coletiva, é que devem estar no centro das práticas escolares e, assim, do conjunto das práticas sociais (como na definição das políticas econômicas e socioculturais do país).

Os interesses em conflito na sociedade estão também presentes na escola. Ora, é justamente isso que a coloca como campo de intervenção social. A cultura escolar intervém em outras práticas culturais da sociedade da mesma forma em que sofre a sua intervenção: há entre as práticas escolares e as demais práticas sociais uma relação de tensão permanente – e não de submissão permanente.¹⁷ Certamente a problematização em torno das questões ligadas ao mundo do trabalho e ao próprio mercado é mais que necessária, não como obediência da escola a seus ditames, mas como

possibilidade de intervenção social para contribuir em sua transformação. É o primado de uma “qualidade social” em educação¹⁸ filiado a um projeto de sociedade sem relações de dominação de nenhuma natureza (seja de classe, de gênero, de etnia ou de raça, por exemplo).

Novas maneiras de organizar a escola (e, nelas, o enraizamento do ensino de educação física) estão sendo instituídas em confrontos como esses. Aqui é fundamental destacar a intervenção possível dos(as) professores(as) nesse processo. Como sujeitos sociais praticantes, eles(as), de fato, participam também da instituição e da consolidação de novas práticas escolares. Podem aderir aos ordenamentos e modelos que estão circulando, como podem contestá-los; podem resistir e criar alternativas para eles, atuando diretamente na conformação de práticas escolares. O professorado não assiste (ou não deve assistir) passivamente à imposição de modelos escolares, que podem ser “recebidos, compreendidos e manipulados de diversas maneiras” (Chartier 1995, p. 184); é preciso realçar a “pluralidade dos usos e dos entendimentos” (*ibid.*, p. 184) que o professorado pode fazer deles. Com efeito, “a vontade de inculcação de modelos culturais nunca anula o espaço próprio da sua recepção, do seu uso e da sua interpretação” (*ibid.*, p. 186). Esse espaço é um campo aberto de possibilidades de intervenção por parte do professorado, que, ao contrário de ser subestimado, deve ser ocupado e potencializado.

O censo escolar brasileiro de 1998 apontou que se aproxima de 36 milhões o número de alunos e alunas matriculados em escolas de ensino fundamental, dos quais mais de 32 milhões estão em escolas públicas (há ainda quase 7 milhões de matrículas no ensino médio, sendo 5,7 milhões em escolas públicas). Esse dado confirma que, embora não seja o único, a escola é um lugar social privilegiado de (e para a) formação humana. Fazê-la diariamente tempo e lugar de produção de cultura – que problematiza e transforma o conhecimento já construído, produzindo novos conhecimentos; que quer a ciência, mas não abre mão da sabedoria; que é tempo de crítica, fruição, invenção e reinvenção das práticas culturais – é um desafio estimulante. Penso que nossas posições e práticas em relação à escola, e particularmente em relação ao ensino da educação física, devem estar orientadas por essa realidade.

É nesse movimento de confrontos e tensões que discutirei a segunda pergunta: a educação física permanecerá enraizada nas novas maneiras de organização escolar que estão sendo praticadas? Depende. A LDB de 1996 estabelece a obrigatoriedade da presença da educação física nas práticas escolares na educação básica (educação infantil, ensino funda-

mental e médio), facultando sua presença na educação superior e nos cursos noturnos¹⁹ (restringir-me-ei ao nível ensino fundamental).

Essa lei não definiu critérios para a organização do seu ensino, estabelecendo que a educação física deve estar “integrada à proposta pedagógica da escola”, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar (art. 26).²⁰

Sua entrada em vigor possibilitou o aparecimento de maneiras diferentes de realizar o ensino de educação física. A falta de critérios permitiu que se configurasse quase um “vale-tudo” em sua organização escolar. Interesses econômicos têm marcado interpretações da LDB sobre a educação física, sobressaindo-se a idéia de redução de despesas com professores e materiais. Mesmo com dados precários, já é possível dizer que sua presença nas práticas escolares, sobretudo em escolas particulares, tem sido reduzida ao mínimo indispensável para configurar obediência à lei.²¹

Também é possível, a meu juízo, identificar usos irresponsáveis da lei, como a descaracterização do ensino curricular de educação física, provocando o seu esvaziamento como disciplina do programa, no mesmo patamar que as demais. Exemplo disso é a sua transformação em lugar de treinamento esportivo, com desdobramentos que considero danosos a seu ensino e aos alunos, e por isso merecem atenciosa reflexão. A perda de sua identidade como disciplina curricular – isto é, como portadora de um conhecimento a ser oferecido aos alunos – é o principal deles, do qual decorre seu alijamento das discussões que envolvem o conjunto das práticas escolares, que inviabiliza sua participação na formação dos alunos – torna-se um tempo *à parte*, um apêndice, ou um produto que a escola oferece aos alunos para atraí-los. A educação física continuaria *figurando* no currículo da escola, mas *desfigurada* de seu caráter de área do conhecimento.

Figurar desfigurada nas práticas escolares traz ainda um dano ao potencial educativo que boa parte do professorado da área vem tentando imprimir ao ensino de educação física, em que prevalecem e são desenvolvidos princípios de respeito à participação de todos, à corporeidade singular dos alunos, à busca do lúdico, por exemplo. É preocupante a desqualificação de uma possível intervenção de caráter amplo e educativo do ensino de educação física sobre todos os(as) alunos(as) em favor de uma intervenção especializada e seletiva do treinamento esportivo na escola, em que se privilegia sobremaneira a

seleção por habilidade (e conseqüente exclusão), o rendimento, a competição e o resultado, mesmo em escolas (e ainda mais fora delas).²²

Radicalizando esse mesmo movimento de descaracterização, há iniciativas no sentido de aceitar que práticas corporais realizadas fora do ambiente escolar (em academias e clubes, por exemplo) sejam consideradas substitutas do ensino de educação física realizado na escola. Nesse caso, as escolas estariam desobrigando-se da tarefa de realizar o ensino de educação física, num movimento de *terceirização de serviços*. Ora, isso seria uma sentença de morte para o caráter educativo da educação física como prática escolar, que no limite provocaria o seu desenraizamento escolar, isto é, sua exclusão do ambiente escolar.

Esses usos economicamente interessados e irresponsáveis da lei podem ser analisados à luz dos primados que orientam a organização da escola, antes expostos. Pode-se perceber que eles aderem fortemente ao primado que vincula e submete a escola ao mercado. E aqui há ao menos duas possibilidades de análise. Na primeira, mais afeita às escolas particulares, mas possível também em escolas públicas, a presença (descaracterizada) da educação física está garantida quando a escola, em vez de desenvolver e praticar uma *linha de pensamento*, oferece aos alunos uma *linha de produtos* – a educação física é organizada para ser um desses produtos, repartindo-se seu conhecimento em várias modalidades de subprodutos.

Na segunda, a presença da educação física não está garantida, podendo mesmo ser excluída (desenraizada) das práticas escolares. Ora, em uma escola que se orienta pelas idéias de eficiência, eficácia, produtividade, utilidade, não há que se perder tempo com o ensino de práticas corporais da cultura, como os esportes, as danças, os jogos, a ginástica. Nada disso interessa quando se quer organizar uma escola na qual o conhecimento que importa transmitir aos alunos é aquele que se considera *útil* ao ingresso no mercado de trabalho. E, então, o conhecimento oferecido na educação física não teria muito a contribuir, tornando-se assim descartável. Movimento oposto ao que ocorreu nos momentos iniciais de seu enraizamento escolar, na Europa e no Brasil, quando a educação física foi representada como fundamental para a preparação da mão-de-obra para o trabalho (para a sua preparação, manutenção e recuperação física).²³

Certamente, iniciativas bem distintas dessa também podem ser citadas. O exemplo da rede pública estadual de Santa Catarina é suficiente:

lá, houve aumento da participação do ensino de educação física na distribuição dos tempos escolares, passando de duas para três aulas semanais. Embora somente o aumento do número de aulas não seja garantia, ampliou-se a oportunidade de sua intervenção na formação dos alunos.

Dois anos depois de promulgada a LDB, o Conselho Nacional de Educação, por intermédio de sua Câmara de Educação Básica, instituiu, em 1998, outro dispositivo legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental.²⁴ Elas contêm um “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica” que são também obrigatórias para “fundamentar as práticas pedagógicas das escolas” de ensino fundamental.²⁵ Problematizar criticamente essas diretrizes pode contribuir para fazer avançar as práticas escolares de educação física, consolidando seu enraizamento escolar.

As diretrizes confirmam a obrigatoriedade da educação física na educação básica, estabelecida pela LDB em 1996. O mais importante é que, a meu juízo, não dão margem para a descaracterização da educação física como disciplina escolar. Ao contrário, ela é definida como *área do conhecimento*²⁶ que integra a Base Comum Nacional do Ensino Fundamental, que as escolas estão obrigadas a contemplar “em sua integridade”.²⁷ Creio, pois, que as Diretrizes constituem um contraponto legal aos usos interessados e irresponsáveis do ensino de educação física, praticados sob a LDB, podendo ser uma importante ferramenta contra a desfiguração, o esvaziamento e o desenraizamento escolar da educação física.²⁸

Minha interpretação é de que para obedecer ao conjunto de definições legais que emergem da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais, respeitando-o e praticando-o, as escolas de ensino fundamental públicas e particulares, de todo o território nacional, estão obrigadas a incluir o ensino de educação física, oferecendo-lhe tratamento curricular sob os mesmos critérios respeitados para as demais áreas do conhecimento. Não parece ser outra a exigência da quarta diretriz aprovada: “Em todas as escolas, deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional”.²⁹

Ora, poderia essa diretriz ser respeitada e praticada com a educação física sendo realizada de maneira descaracterizada, desfigurada, ou terceirizada? Parece-me não haver dúvida quanto à exigência de ela ser tratada como área do conhecimento e, nessa condição, pertence ao ambiente escolar – a escola é o lugar de sua realização.

Ademais, a mesma diretriz exige que todas (todas!) as áreas do conhecimento estejam articuladas em torno de um paradigma curricular estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação para nortear o ensino fundamental – é o paradigma da “Vida Cidadã”, com oito temáticas de referência: saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e diferentes linguagens. Na organização e na realização de seu ensino, cada área do conhecimento (e também o diálogo entre elas) deve problematizar esses temas, para que “atendam ao direito de alunos e professores terem acesso a conteúdos mínimos de conhecimentos e valores”. Assim também para a educação física. Isso é fundamental, segue prescrito na quarta Diretriz, para “a organização, o desenvolvimento e a avaliação das Propostas Pedagógicas das Escolas”, como estabelecido na LDB, às quais a educação física deve estar integrada.³⁰

Para retomar o confronto antes citado, é interessante como nas Diretrizes há uma crítica ao primado de organização escolar submetido aos ditames do mercado e, ao mesmo tempo, uma compreensão da presença da escola nas práticas sociais mais próxima do primado da qualidade social:

O modelo que despreza as possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de entender o mundo tornou-se hegemônico, submergindo no utilitarismo que transforma tudo em mercadoria. Em nome da velocidade e do tipo de mercadoria, criaram-se critérios para eleger valores que devem ser aceitos como indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade. O ponto de encontro tem sido a acumulação e não a reflexão e a interação, visando à transformação da vida para melhor. O núcleo da aprendizagem terminaria sendo apenas a criação de rituais de passagem e de hierarquia, contrapondo-se, inclusive, à concepção abrangente de educação explicitada nos arts. 205 e 206 da Constituição Federal.

As Diretrizes Curriculares Nacionais podem constituir uma possibilidade de ampliar o primado da educação voltado para as necessidades dos seres humanos, alargando trilhas que muitos já vinham explorando no ensino de educação física. O paradigma curricular da *vida cidadã*, que as Diretrizes indicam, certamente deve ser criticamente problematizado, e aqui recoloco perguntas já apresentadas em outro texto:³¹ O que seria uma “vida cidadã”? Que projeto histórico de organização social propõe condições socioculturais e econômicas para sustentá-la: aquele que se submete às leis do “deus-mercado” ou o que está sensível e aberto às demandas

sociais dos seres humanos? Que políticas públicas podem favorecê-la? Quem está de fato interessado em construí-la em nosso país?

No espaço próprio de nossa recepção, é fundamental debater perguntas como essas, para atribuir àquele paradigma os sentidos que julgamos necessários para tomá-lo como norteador das nossas práticas escolares.

Se no início do século XX a educação física enraizou-se nas escolas de Minas Gerais como recurso higiênico, de regeneração da raça, de preparação para o trabalho, ao final do século e nas circunstâncias colocadas no presente, sua permanência nas práticas escolares ou, ao contrário, o seu desenraizamento estão visceralmente vinculados à idéia de ampliar ou reduzir a escola como lugar de (e para a) cidadania emancipada.

Nesse movimento, políticas de educação e de educação física são formuladas, práticas escolares são construídas e realizadas, opções são feitas. Em todas, há possibilidades de intervenção. Então...

Creio que em todos esses âmbitos devemos insistir na defesa (e na prática) de um enraizamento escolar da educação física na cultura escolar como uma área do conhecimento responsável pela problematização e pela prática da cultura corporal de movimentos produzida pelos seres humanos – e a escola foi e é um dos lugares dessa produção. No entanto, a cultura corporal não se esgota no já existente, aceito e praticado. E então a educação física pode ser também tempo e lugar de investigação e problematização da história de alunos e alunas encarnados e presentes na escola, que revela o conhecimento sobre as práticas corporais da cultura de que são portadores(as); de invenção de outras maneiras de fazer os esportes, as danças, a ginástica, os jogos, as lutas, os brinquedos, as brincadeiras; de questionamento dos padrões éticos e estéticos construídos culturalmente para a realização dessas e de outras práticas corporais; de realização do princípio de que os alunos e as alunas podem (e devem) se colocar à disposição de si mesmos quando partilham, fruem, usufruem, criam e recriam as práticas corporais da cultura; de garantia do direito de todos(as) participarem, sem exclusão por nenhum motivo; de respeito à corporeidade singular a cada um, construída em sua história de vida.

Enfim, mais do que nunca, é preciso praticar a educação física como tempo e lugar de afirmar e reafirmar a vida como ato de resistência e de criação.

Notas

1. Os ordenamentos legais da reforma do ensino de 1906, promovida pelo governo de João Pinheiro (1906-1910), incluem a Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, o Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906, a Lei nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906, o Decreto nº 1.969, de 3 de janeiro de 1907, consultados para redigir este texto.
2. Cf. Faria Filho 1996.
3. Cf. Arquivo Público Mineiro. Secretaria do Interior, Relatório do Secretário ao Presidente do Estado, 1907.
4. Relatório de José Rangel, inspetor escolar em Juiz de Fora (MG). Cf. Arquivo Público Mineiro. Secretaria do Interior, Relatórios dos Grupos Escolares, 1907.
5. Esse é o título da tese de doutorado de Luciano Mendes Faria Filho (1996).
6. Cf. mais a respeito em Vinão Frago 1998b.
7. Sobre a distribuição dos tempos escolares, buscou-se organizá-los para não causar fadiga escolar nas crianças, motivo de muitas preocupações na época. Com o desenvolvimento e a difusão de estudos sobre fadiga escolar, apresentados em congressos sobre higiene escolar, em diversos países europeus nas últimas décadas do século XIX, defendeu-se a necessidade de combinar e variar os exercícios de acordo com sua dificuldade, suas características e as faculdades requeridas, não permitindo que o cansaço e o tédio dominassem as crianças (Cf. Viñao Frago 1998a).
8. Cf. Schwarcz 1995.
9. A professora Eustáquia Salvadora de Sousa sintetiza esse programa já no título de sua tese: "Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!" (Cf. Sousa 1994).
10. Cf. Arquivo Público Mineiro. Secretaria do Interior. Relatório do Secretário do Interior ao Presidente do Estado, 1909.
11. Arquivo Público Mineiro. Coleção de Leis. Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais, 1911, art. 179.
12. Se é certamente necessário confrontar essa distribuição prevista em lei com a que era realizada nas práticas escolares, de toda forma não parece possível negligenciar a pretensão da lei na conformação do campo escolar, no tocante à cadeira de "Exercícios Physicos".
13. A educação física permaneceu enraizada nas diferentes culturas escolares que foram sendo organizadas desde a reforma de 1906, em Minas Gerais. Mas esse processo de enraizamento escolar não foi homogêneo, e múltiplas foram as representações produzidas acerca de sua intervenção na formação humana, aqui apenas citadas: educação física como domadora de corpos

humanos; educação física como produtora de uma raça forte e energética; como celeiro de atletas; como terapia psicomotora; como aprendizagem motora; como promotora da saúde; como produtora e veiculadora da cultura corporal de movimentos socialmente criada. Algumas dessas maneiras de representar a educação física foram indicadas inicialmente em outro texto, escrito em parceria com a professora Eustáquia Salvadora de Sousa (cf. Sousa e Vago 1997a e também Vago 1997). Ao indicá-las, registro que considero necessário ampliar estudos que procurem pela materialidade dessas (e de outras) representações nas práticas escolares em instituições distintas, públicas e privadas, em todos os níveis do ensino, em vários estados e municípios. O enraizamento escolar de educação física é resultado do esforço de problematização de seu ensino que os estudantes e o professorado da área vêm realizando, como são indicativas a vasta produção de literatura acerca da educação física na escola; a organização política e científica de estudantes e professores(as); a qualificação acadêmica em programas de especialização, mestrado e doutorado; a publicação de periódicos; a realização de encontros, seminários e congressos, como os promovidos pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), exemplos de um intenso movimento para problematizar, produzir, ampliar e socializar o conhecimento da área.

14. Do já citado programa de ensino prescrito pela reforma de 1906, tem-se hoje, em Minas Gerais, no ensino fundamental, que as cadeiras de “Leitura” e “Escrepta” compõem o chamado Ciclo Básico de Alfabetização; “Lingua Patria” é o português; “Arithmetica” é a matemática, incorporando a “geometria”; “Geographia e Historia do Brasil” permanecem, estando unidas nas séries iniciais do ensino fundamental como Estudos Sociais, e separadas nas séries finais; “Historia Natural Physica e Hygiene” transformou-se na disciplina de ciências no ensino fundamental, que se desdobra em física, química e biologia no ensino médio. “Instrucção Moral e Civica”, “Trabalhos Manuaes” e “Desenho” desapareceram como disciplinas obrigatórias. E “Exercicios Physicos” é a hoje chamada educação física (em Minas Gerais, essa transição na denominação da área ocorreu a partir da reforma do ensino promovida pelo governo do estado, em 1927, consolidando-se na década de 1930).
15. Essa LDB substitui aquela que vigorou por 25 anos, a LDB nº 5.692, de 11/8/1971.
16. O eufemismo “neoliberalismo” é apenas um novo nome para definir o modelo capitalista de produção.
17. Cf. Chervel 1990, Nóvoa 1994, Vago 1996.
18. Os princípios de uma pedagogia de “qualidade social” foram debatidos nos dois Congressos Nacionais de Educação (Coned), realizados em 1996 e 1997, na cidade de Belo Horizonte (MG). O tema central deste último foi “Educação, democracia e qualidade social: Consolidando um Plano Nacional de Educação” (previsto, aliás, pelo art. 214 da Constituição de 1988). Confira o documento contendo as propostas desse II Coned, 1997.

19. Em uma interpretação possível das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 1998, pode-se concluir que a Diretriz nº IV permite a reinclusão da educação física nos cursos noturnos de ensino fundamental: ora, se ela prescreve que “em todas as escolas” deve ser garantido aos alunos o acesso a uma Base Nacional Comum, que inclui a educação física, então isso vale também para o ensino noturno. Afinal, não há, nas Diretrizes, discriminação de acesso diferenciado a essa base nacional em virtude do turno em que o aluno estuda: o direito é igual para todos. Do contrário, os alunos que estudam à noite estarão sendo tratados como *cidadãos menores*, subtraídos em seu direito.
20. Sobre repercussões da LDB nº 9.394/96 no ensino de educação física, cf. Sousa e Vago 1997.
21. Por exemplo, uma interpretação economicamente interessada tem sido usada para inserir a educação física em apenas uma das três etapas da educação básica, argumentando-se que houve cumprimento da lei, que obriga sua presença nesse nível, mas não afirma que isso deve ser em todas as etapas. Isso já ocorre em escolas particulares de Belo Horizonte (MG).
22. Não se trata aqui de ser contra a organização de práticas esportivas no ambiente escolar. Na escola em que atuo há um projeto intitulado “Esporte na escola”, aberto à participação de todos os interessados, sem obrigatoriedade, sem seleção por nenhum critério e realizado em tempos escolares próprios, diferentes dos tempos destinados ao ensino de educação física. O problema está na confusão entre ensino de educação física e treinamento esportivo, cujos princípios penso serem diferentes; exatamente por isso, não posso concordar com a simples substituição do primeiro pelo segundo.
23. Cf. Castellani Filho 1988, Soares 1990.
24. Parecer nº 4, de 29/1/1998, e Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.
25. Sobre as repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, estabelecidas em 1998 pelo Conselho Nacional de Educação, no ensino de educação física, cf. Sousa e Vago 1999.
26. Considero essa definição um avanço, porque, ao colocá-la na condição de área do conhecimento como as demais, o Conselho Nacional de Educação reconhece que a educação física tem um objeto de estudo e um conhecimento escolar próprio formulado ao redor desse objeto, alicerce de seu ensino na escola. Nas diretrizes consta que as áreas do conhecimento possuem conteúdos mínimos que se referem “às noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações, que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena”. E assim deve ser com o conhecimento oferecido pela educação física. E ainda consta que os conteúdos

mínimos de cada área já haviam sido divulgados inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNs específicos para a educação física estão circulando pelo Brasil em dois volumes publicados pelo MEC, um para as séries iniciais e outro para as séries finais do ensino fundamental. Para uma crítica dos PCNs de educação física, cf. CBCE 1997. Sua permanência no currículo do ensino fundamental foi tomada como reconhecimento de sua contribuição na formação humana dos alunos.

27. A quarta diretriz prescreve: “IV – Em todas as escolas, deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional; a Base Comum Nacional e sua Parte Diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental e: a) a Vida Cidadã, através da articulação entre vários dos seus aspectos como 1. a saúde; 2. a sexualidade; 3. a vida familiar e social; 4. o meio ambiente; 5. o trabalho; 6. a ciência e a tecnologia; 7. a cultura; 8. as linguagens; e b) as Áreas do Conhecimento de: 1. Língua Portuguesa; 2. Língua Materna (para populações indígenas e migrantes); 3. Matemática; 4. Ciências; 5. Geografia; 6. História; 7. Língua Estrangeira; 8. Educação Artística; 9. Educação Física; 10. Educação Religiosa (na forma do art. 33 da LDB).”
28. Não estou aqui fazendo um discurso legalista em defesa da educação física, tampouco alimento ilusões de que basta ter uma lei para que a educação física esteja presente nas práticas escolares. No entanto, trato as leis como estratégias de conformação do campo escolar, e problematizá-las para identificar espaços de intervenção é uma tática que considero importante. Mas isso é apenas o começo. Nosso mais importante discurso é realizado nas e com as práticas escolares de educação física, no *chão da escola*.
29. Penso que essa mesma diretriz nº IV pode constituir base legal para a reinclusão da educação física nos cursos noturnos de ensino fundamental: ora, se ela prescreve que “em todas as escolas” deve ser garantido aos alunos o acesso a uma Base Nacional Comum, que inclui a educação física, então isso vale também para o ensino noturno.
30. Nas Diretrizes faz-se referência explícita aos arts. 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32 e 33 da LDB. Recorde-se que é no art. 26 que está a exigência de obrigatoriedade da educação física na educação básica.
31. Cf. Sousa e Vago 1999.

School roots of Physical Education

ABSTRACT: This paper problematizes school roots of Physical Education contrasting two important historical events in education: educational reform in Minas Gerais in 1906 and the new legal regulations in Brasil. Deriving its procedures from cultural history of

education, it shows that Physical Education in the beginning of the 20th century was at first represented as a means of regenerating the race and preparing for work, cooperating, thus, on the republican social project. At the end of the century, new views on education and society challenge the continuance of Physical Education in school practices. This paper suggests that it is responsible for developing body movement culture.

Bibliografia

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior (1900-1912). Relatórios do Secretário ao Presidente do Estado.

_____. Secretaria do Interior. Relatórios dos Grupos Escolares, SI 2829, 4^a Seção, 1907.

_____. Coleção de Leis e Decretos. Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais, 1911.

BRACHT, Valter. "Educação física: Conhecimento e especificidade". In: SOUSA, Eustáquia S. e VAGO, Tarcísio M. (orgs.). *Trilhas e partilhas: Educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

CAPARROZ, Francisco E. *Entre a educação física da escola e a educação física na escola: A educação física como componente curricular*. Vitória: Ufes, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: A história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A história cultural; entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

_____. "A história hoje: Dúvidas, desafios, propostas". *Estudos Históricos*, v. 7, n^o 13, Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1994.

CHERVEL, André. "História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa". *Teoria e Educação*, n^o 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

- CONEd. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (II). "Educação, democracia e qualidade social: Consolidando um Plano Nacional de Educação". Belo Horizonte: APUBH, 1997.
- ESCOLANO, Augustín. "Arquitetura como programa: Espaço-escola e currículo". In: ESCOLANO, Augustín e VINÃO FRAGO, Antonio, *Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. "Conhecimento e cultura na escola: Uma abordagem histórica". In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1995.
- _____. "Dos pardieiros aos palácios: Forma e cultura escolares em Belo Horizonte –1906/1918". Tese de doutorado em educação. São Paulo: FE/USP, 1996. (Digit.)
- FORQUIN, Jean-Claude. "Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais". *Teoria e Educação*, nº 5. Porto Alegre: Pannonica, 1992.
- LINHALES, Meily Assbú. "Políticas públicas para o esporte no Brasil: Interesses e necessidades". In: SOUSA, Eustáquia S. e VAGO, Tarcísio M. (orgs.), *Trilhas e partilhas: Educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997.
- LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação; uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- NÓVOA, António. "História da educação: Perspectivas atuais". 1994. (Mimeo.)
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.
- SOARES, Carmen Lucia. *Educação Física: Raízes européias e Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 1994.
- SOUSA, Eustáquia Salvadora de. "Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história da educação física em Belo Horizonte – 1897/1994". Tese de doutorado em educação. Campinas: FE/Unicamp, 1994.
- SOUSA, Eustáquia Salvadora e VAGO, Tarcísio Mauro. "O ensino de educação física em face da nova LDB". In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org.). *Educação física escolar frente à LDB*

- e aos PCNs: *Profissionais analisam renovações, modismos e interesses*. Ijuí: Sedigraf, 1997.
- _____. “A educação física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental”. *Revista Presença Pedagógica*, nº 26. Belo Horizonte: Dimensão, 1999.
- VAGO, Tarcísio Mauro. “O ‘esporte na escola’ e o ‘esporte da escola’: Da negação radical para uma relação de tensão permanente. Um diálogo com Valter Bracht”. *Revista Movimento*, ano III, nº 5. Porto Alegre: Escola Superior de Educação Física, UFRGS, 1996.
- _____. “Rumos da educação física escolar: O que foi, o que é, o que poderia ser”. In: *Anais do II Encontro Fluminense de Educação Física Escolar*. Niterói: Depto. de Educação Física e Desportos, Universidade Federal Fluminense, 1997.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*. Barcelona: Anil, 1998a.
- _____. “Do espaço escolar e da escola como lugar: Propostas e questões”. In: ESCOLANO, Augustín e VINÃO FRAGO, Antonio, *Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998b.