

Belo Horizonte, cenário de práticas corporais

Tarcísio Mauro Vago¹

Resumo

Este artigo busca dar uma contribuição ao entendimento de uma questão até hoje muito pouco discutida na história de Belo Horizonte e da maioria das cidades brasileiras: a relação tensa entre as práticas culturais lúdicas experienciadas nas ruas e espaços não escolares e as práticas produzidas no contexto escolar belo-horizontino, nas primeiras três décadas a partir da fundação da cidade (1897). Enfatizando a tensão existente nesta relação, e não um pólo ou outro, o autor quer chamar a atenção para a existência de continuidades e rupturas entre estes dois modos e momentos de fazer e vivenciar as práticas culturais, particularmente aquelas ligadas à corporeidade e ao lúdico.

Palavras-chave

Cultura escolar; práticas culturais; práticas corporais.

Abstract

This article searches for a contribution to the comprehension of a question little focused up to this day in the history of Belo Horizonte and the great part of the Brazilian cities: the tense relation between the playful cultural practices experienced in the streets and non-school places, and the practices developed in the school context of Belo Horizonte, in the first three decades, since the foundation of the city (1897). Emphasizing the existing tension in this relationship, and not studying only one of them, the author wants to attract attention to the existence of continuity and break between these two ways and moments of making and living the cultural practices, particularly those linked to the corporal and to the playful ones.

Key-word

School Culture; Cultural Practices; Corporal Practices.

¹ Professor do Centro Pedagógico da UFMG e doutorando da FE-USP

Apresentação

Este trabalho constitui uma ampliação do projeto de pesquisa que apresentei à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para minha seleção no Programa de Doutorado, em outubro de 1995. A idéia de publicá-lo aqui é a de registrar o tema, oferecendo-o ao debate.¹

Esse tema é o da constituição da cultura urbana e da cultura escolar de Belo Horizonte e suas relações com as práticas corporais lúdicas - o jogo, o brinquedo e a brincadeira - realizadas nas ruas, praças e escolas da cidade.

O período que está sendo pesquisado vai da inauguração da cidade, em 1897 até 1930, compreendendo, portanto, a primeira República. Tempo em que Belo Horizonte é concebida como marco zero de uma nova era, a da modernidade, que pretendeu instituir uma nova ordem social para romper com todo um passado colonialista. Tempo também em que a cidade experimentou as graves contradições trazidas por esta modernidade. Tempo que instituiu sua cultura urbana e escolar.

São duas as perguntas que movem a discussão: qual o lugar, o tempo e o conteúdo das práticas corporais lúdicas na constituição da cultura urbana belo-horizontina? Em que medida essas práticas foram incorporadas ou rejeitadas pela cultura escolar?

A escolarização de práticas corporais lúdicas da cultura urbana

Estudando a história dos jogos e brincadeiras na França, ARIÈS conclui que no século XVII "não existia uma separação tão rigorosa, como hoje, entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos" (p.88). "*A criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos*" (p.92). E os

adultos, por sua vez, "*participavam de jogos e brincadeiras que hoje reservamos às crianças*" (p.92). Isso porque os jogos eram os mesmos. Por isso também, o autor entende que "*a fronteira entre esses dois estados [a infância e a idade adulta], hoje tão distintos, era incerta e mal percebida*" (p.98). Essa ambigüidade começa a se dissipar naquela época, ocorrendo, então, uma especialização infantil dos brinquedos, que acaba por se consumir (p.91).

ARIÈS discute também a atitude moral tradicional com relação aos jogos, brincadeiras e divertimentos, que ocupavam um lugar tão importante nas sociedades antigas. Essa atitude moral é particularmente importante de ser destacada porque vai acabar influenciando todo um pensamento pedagógico que se constrói em seguida, com desdobramentos para a cultura escolar:

"De um lado, os jogos eram todos admitidos sem reservas nem discriminação pela grande maioria. Por outro lado, e ao mesmo tempo, uma minoria poderosa e culta de moralistas rigorosos os condenava quase todos de forma igualmente absoluta, e denunciava sua imoralidade, sem admitir nenhuma exceção. A indiferença moral da maioria e a intolerância de uma elite educadora coexistiram durante muito tempo. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, porém, estabeleceu-se um compromisso que anunciava a atitude moderna com relação aos jogos, fundamentalmente diferente da atitude antiga. Esse compromisso nos interessa aqui porque é também um testemunho de um novo sentido da infância: um preocupação, antes desconhecida, de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhes os jogos então reconhecidos como bons". (p.104).

ARIÈS destaca o papel da Igreja na reprovação moral de todas as formas de jogo, durante o *Ancien Régime*. Esse posi-

¹ O projeto de pesquisa para o doutorado foi publicado na Revista **Motrivivência**, da UFSC, Ano VIII, n.9, dez./1996, p.269-278.

cionamento iria contribuir sobremaneira na organização de colégios e mesmo de universidades. Tão significativa é essa atitude que obriga uma extensa citação:

"Na sociedade do Ancien Régime, o jogo sob todas as suas formas - o esporte, o jogo de salão, o jogo de azar - ocupava um lugar importantíssimo, que se perdeu em nossas sociedades técnicas, mas que ainda hoje encontramos nas sociedades primitivas e arcaicas. Ora, essa paixão que agitava todas as idades e todas as condições, a Igreja opôs uma reprovação absoluta. Ao lado da Igreja, colocaram-se também alguns leigos apaixonados pelo rigor e pela ordem, que se esforçavam para domar uma massa ainda selvagem e para civilizar costumes ainda primitivos.

A Igreja Medieval também condenava o jogo sob todas as suas formas, sem exceção nem reservas, e particularmente nas comunidades de clérigos bolsistas que deram origem aos colégios e às universidades do Ancien Régime. Os estatutos dessas comunidades nos dão uma idéia dessa intransigência. Ao lê-los, o historiador inglês das universidades medievais, J. Rasbdall, ficou impressionado com a proscrição geral de todas as atividades de lazer, com a recusa em admitir que pudessem existir divertimentos inocentes, em escolas cujos alunos, entretanto, tinham basicamente entre 10 e 15 anos. Reprova-se a imoralidade dos jogos de azar, a indecência dos jogos de salão, da comédia ou da dança, e a brutalidade dos jogos esportivos que, de fato, muitas vezes degeneravam em rixas." (p.109)

Essa reprovação da Igreja iria repercutir, evidentemente, nos estatutos e regulamentos dos colégios. Segundo ARIÈS, durante séculos os decretos que fechavam aos estudantes o acesso às salas de jogos se sucederam ininterruptamente e são citados ainda no século XVIII:

"É proibido aos donos das quadras de péla e das salas de bilhar abrir o jogo aos estudantes e aos criados durante as horas de aulas, e aos donos das pistas de boliche ou outros jogos abrir o jogo aos mesmos em qualquer tempo." (Decreto do Tenente-general de Moulins, de 27 de março de 1752, para afixação pública, citado por ARIÈS, (p.112)

Nos séculos XVI e XVII, os defensores da ordem moral, escreve Ariès, praticamente classificavam os jogos entre as atividades semicriminosas, como a embriaguez e a prostituição. Podiam ser toleradas, mas eram proibidas ao menor sinal de excesso. (p.112)

No entanto, ao longo do século XVII haveria uma significativa modificação nesta atitude moral de reprovação completa dos jogos: eles passavam a ter reconhecida uma possibilidade educativa. Essa modificação teria origem nos jesuítas e nos humanistas do Renascimento:

"Os humanistas do Renascimento, em sua reação antiescolástica, já haviam percebido as possibilidades educativas dos jogos. Mas foram os colégios jesuítas que impuseram pouco a pouco às pessoas de bem e amantes da ordem uma opinião menos radical com relação aos jogos. Os padres compreenderam desde o início que não era nem possível nem desejável suprimi-los, ou mesmo fazê-los depender de permissões precárias e vergonhosas. Ao contrário, propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamentos, com a condição de que pudessem escolhê-los, regulamentá-los e controlá-los. Assim disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados desde então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos." (p.112)

Entre os exemplos dados por ARIÈS para esta modificação está a dança:

"Não apenas se parou de denunciar a imoralidade da dança, como se passou a ensinar danças nos colégios, pois a dança, ao harmonizar os movimentos do corpo, evitava a falta de graça e dava ao rapaz elegância e postura." (p.112)

Para ARIÈS, tratava-se, indiscutivelmente, do aparecimento de um sentimento novo: *"a educação adotou os jogos que até então havia proscrito ou tolerado com um mal menor. Os jesuítas editaram em latim tratados de ginástica que forneciam as regras dos jogos recomendados. Admitiu-se cada vez mais a necessidade de exercícios físicos"* (p.113). Esse é um exemplo de como a escola, já naquele momento, incorporou algumas práticas corporais lúdicas de jogos. Ao 'adotar' os jogos que antes proscivera, os jesuítas podem ter imposto àqueles os sentidos que julgavam educativos: não é por acaso, certamente, que ARIÈS fala da edição de tratados com as regras dos "jogos recomendados". Por oposição, pode-se pensar nos jogos que permaneciam, segundo eles, não recomendados para serem praticados na escola.

Nesse mesmo movimento, ARIÈS informa que já no século XVIII os médicos, inspirados nos jogos de exercícios, na ginástica latina dos jesuítas, conceberam uma técnica de higiene corporal - a cultura física. Ao final deste mesmo século, surge uma nova justificativa para os jogos de exercícios, desta vez mais patriótica, como observa o autor. É que eles foram entendidos como um bom instrumento de preparação dos rapazes para a guerra:

"compreenderam-se então os benefícios que a educação física podia trazer à instrução militar. Nessa época, que assistiu ao nascimento dos nacionalismos modernos, o treinamento do soldado tornou-se uma técnica quase científica. Estabeleceu-se um parentesco entre os jogos educativos dos jesuítas, a ginástica dos médicos e as necessidades do patriotismo." (p.113)

ARIÈS sintetiza assim essa modificação na atitude moral diante dos jogos:

"Sob as influências sucessivas dos pedagogos humanistas, dos médicos do Iluminismo e dos primeiros nacionalistas, passamos dos jogos violentos e suspeitos da tradição antiga à ginástica e ao treinamento militar, das pancadarias populares aos clubes de ginástica. Essa evolução foi comandada pela preocupação com a moral, a saúde e o bem comum. Uma evolução paralela especializou segundo a idade ou a condição os jogos que originariamente eram comuns a toda a sociedade." (p.114)

E, então, termina por concluir a sua contribuição à história dos jogos e das brincadeiras, na França:

"Partimos de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes. O fenômeno que se deve sublinhar é o abandono desses jogos pelos adultos das classes sociais superiores, e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças dessas classes dominantes. É verdade que na Inglaterra os fidalgos não abandonaram, como na França, os velhos jogos, mas transformaram-nos, e foi sob formas modernas e irreconhecíveis que esses jogos foram adotados pela burguesia e pelo 'esporte' do século XIX." (p.124)

Diante dessa contribuição de ARIÈS, a pergunta que motiva a uma pesquisa é a seguinte: que repercussão essas questões tiveram na cidade de Belo Horizonte, quando se consolidava como nova capital do Estado de Minas Gerais, no momento em que a sua cultura escolar estava sendo constituída, no mesmo movimento de constituição de sua cultura urbana?

Belo Horizonte: "emblema da nação republicana"

Belo Horizonte foi planejada e construída com a pretensão de ser o marco de uma ruptura. Ruptura com o antigo,

o velho, o tradicional, o caótico, a desordem, a irracionalidade. Ela seria, então, o contraponto a um tempo passado que se queria extinto: seria o moderno, o novo, a vanguarda, a ordem e a racionalidade. Enfim, Belo Horizonte representaria "o marco zero de um novo tempo", de uma "nova era", de um "novo padrão civilizatório": a era da modernidade, produtora das riquezas, das relações de troca, das comunicações e da vida dinâmica (JULIÃO, 1992). Desde o debate que precedeu a decisão de se construir uma nova capital para o estado de Minas Gerais, sua edificação era, a um só tempo, o símbolo e a materialização da instituição de uma nova ordem social em substituição à antiga - a República que suplantava a Monarquia:

"As representações urbanas estavam estreitamente associadas ao universo ideológico republicano. Não apenas se edificava uma Capital, também se buscava construir a república brasileira, recém-instalada. Ambas as obras partilhavam de um código comum, eram expressões de um desejo de renovação da sociedade. Convertida em bandeira da elite, a transferência da Capital [de Ouro Preto] passou a ser identificada, inclusive, com o projeto republicano." (JULIÃO, 1992: 11)

A instituição da nova ordem social pretendida pelo projeto republicano estava em sintonia com a expansão do sistema capitalista de produção: era o "processo de europeização dos povos". No Brasil, ocorriam mudanças estruturais, a partir de 1870, que indicavam tal sintonia: a organização do mercado de trabalho "livre", o fim da escravidão, o surgimento de estabelecimentos fabris, o crescimento das cidades, o aperfeiçoamento dos transportes, a intensificação do comércio, tudo isso representava uma relativa modernização material e cultural do Brasil. As elites brasileiras, escreve JULIÃO, queriam acertar o passo com o desenvolvimento europeu (p.13-14).

Belo Horizonte foi fundada nesse contexto, como se fosse uma "obra ca-

paz de atrair o desenvolvimento e de superar a antiga ordem". Por isso foi planejada como uma "cidade-vitrine [para] exhibir os aspectos da modernização que se acreditava já ser uma realidade no Estado" (p.15-16).

Buscava-se construir uma nova identidade. Uma identidade "que, contraditoriamente, não se fundava no passado, mas no futuro" (p.18). E JULIÃO complementa:

"A instituição de um novo tempo pressupunha uma nova espacialidade, capaz de dar sentido material e simbólico à idéia de ruptura. A necessidade de distinguir-se da antiga ordem impunha um deslocamento, uma mudança de lugar, capaz de demarcar a emergência de um tempo de alteração social. Se o advento da República era o elemento chave na concepção dessa temporalidade, a cidade foi, por excelência, o espaço de sua representação. Opondo-se à sociedade rural e arcaica, ela sugeria uma vida cosmopolita, racional, em incessante transformação. Sobre tudo, constituía o espaço público legitimador do novo poder, adequado à sociedade formada por indivíduos emancipados. (...) A paisagem urbana deveria anunciar o rompimento com o passado, preconizar o futuro e fincar-se como emblema da nação republicana" (p.19 e 20).

As resistências à mudança da capital para uma nova cidade que se queria moderna, em oposição ao barroco de Ouro Preto, símbolo de um passado e de uma arquitetura colonial, que então se desprezava, não lograram êxito. Aprovada a transferência em 1891, escolhido o novo local em 1893 - Curral D'el Rey, também chamado Arraial Bello Horizonte - e construída a partir de março de 1894, Belo Horizonte foi inaugurada em 12 de dezembro de 1897.

Num mesmo lugar, destruiu-se um pacato arraial com seus poucos habitantes, até então isolados do resto do mundo, e ergueu-se uma cidade moderna,

cosmopolita. "A civilização arrancaria aquele mundo do seu estágio de barbárie" (p.37). Era a prova concreta e arrasadora do início de uma nova era.

No entanto, essa passagem não se fez sem medo, sem hesitações, sem sentimentos contraditórios. É o que se depreende dos estudos de JULIÃO:

"A crença na possibilidade de se iniciar uma era que realizaria infinitas mudanças, e cujo símbolo era a nova Capital, deu origem a uma sensibilidade marcada por percepções e sentimentos contraditórios em relação à cidade. Um verdadeiro caleidoscópio de imagens expressava temor e indignação, desejo e convicção em relação à Capital e ao progresso. As representações ora positivas, ora negativas, ora ambíguas, eram típicas de quem vivia em um ambiente que ainda não se tornara moderno, mas que parecia caminhar para isso. A experiência hesitante de viver na fronteira entre dois mundos gerava mitos que tendiam à contraoposição de progresso e atraso, cultura e natureza, futuro e passado. E nessa fronteira, a grande cidade parecia um fenômeno avassalador, que instigava a mente humana, dividia as opiniões e cristalizava, em torno de si, sentimentos apaixonados" (p.38).

Para ilustrar esses sentimentos apaixonados, JULIÃO cita um trecho da carta de um leitor publicada na revista "Vida de Minas", em 1916, que, em parte, se reproduz a seguir:

"A civilização está nos batendo às portas, e com ella virá a estrada de ferro, o bonde electrico, a machina a vapor, o gatuno, o espartilho, o creme e o pó de arroz. A elegante sertaneja perderá as rosas das faces e a airosa curvatura do collo opulento, o povo perderá a inocência... Como é triste pensar que havemos de perder tudo isso, não é...?" (p.42).

A constituição da cultura urbana de Belo Horizonte, quando de sua fundação e de seus primeiros tempos, foi engendrada por imagens contraditórias. As positivas a retratavam como um "projeto plantado no futuro, sem qualquer compromisso com o passado, livre para desenvolver infinitas e novas potencialidades". As imagens negativas consideravam-na "obra da vaidade republicana, lugar da especulação, degeneração moral e conflito social; cidade fadada ao fracasso e à ruína precoce, símbolo do alto preço a ser pago por um progresso duvidoso" (p.51). Sua cultura urbana, então, impregnou-se tanto das imagens positivas quanto das negativas, as quais se incorporaram a ela, numa "forma de vida indefinida e híbrida, hesitante entre o passado e o futuro [que] pode ser considerada um traço moderno da Capital" (p.52). Esse traço contraditório pode ser sintetizado neste trecho de JULIÃO:

"Ela forjou um modo de vida moderno, abrigou a indústria e seus trabalhadores e foi também um belo cenário - o 'divino corpo' com alma de arraial - ocupado por funcionários públicos, e que para muitos contemporâneos não passava de uma 'poeirópolis'. " (p.52).

Ao clima de euforia do dia da inauguração - multidão nas ruas, discursos, fogos de artifícios, trânsito de autoridades, fuzarca nos bares, bandas de música, como relata JULIÃO - se seguiu um tempo e um clima de monotonia, presente no próprio urbanismo da Capital: "um espaço monótono, asséptico, não maculado pelos rastros humanos e, por isso mesmo, tão falso" (p.65).

Talvez fosse impossível ser diferente: a "alma da cidade moderna" imaginada por Aarão Reis, engenheiro responsável pela obra, era constituída por

"um alto grau de abstração [que com] seu rigor geométrico professavam a utopia de se traçar com a régua e o compasso uma ordem social harmônica, unitária, onde não haveria

lugar para a chamada desordem urbana. O planejamento de um só golpe procurava aprisionar a cidade a uma idéia base, eliminando os processos reais de construção do espaço. Ou seja, o imprevisível e a ação conflitante dos atores urbanos deveriam ser inibidos por uma gestão técnico-racional da cidade" (JULIÃO: 1992, p.72).

A Comissão Construtora preocupou-se com ruas e avenidas largas, garantindo iluminação, circulação do ar e ventilação, de acordo com premissas urbanísticas de higiene coletiva. A influência médico-higienista era flagrante na elaboração da planta (havia, inclusive, um médico sanitarista na referida Comissão). Isso porque

"Não bastava desinfetar coisas e lugares, era necessário implantar higienicamente os corpos. Ou seja, esquadrinhar a população, distribuir hierarquicamente os indivíduos no espaço, de modo a cercear contatos, vistos como promíscuos e insalubres. Princípios médicos como aeração, ventilação, distribuição racional dos indivíduos se traduziam na Urbanística em espaços abertos e mensurados, corredores de ar e luz, traçado geométrico e ordenado" (p.71).

Era preciso dar transparência e orientação plena do espaço. Era a utopia de tornar a sociedade também transparente e visível, analisa JULIÃO. Os habitantes estariam num *"território que não ofereceria obstáculos ao olhar capaz de flagrar quaisquer indícios de ameaça à ordem"* (p.74). Uma estética da visibilidade, escreve JULIÃO, que transformou o espaço de instituições como hospitais, escolas e prisões. Numa palavra: disciplinarização. E disciplinarização também, talvez principalmente, dos corpos.

Visibilidade radical de todos por todos. Uns vigias dos outros. Vigilância coletiva, *"neutralizando os perigos da multidão urbana"* (p.75). *"Cidadãos 'nus' no espaço público"* (p.76).

Tal visibilidade não escapou a Carlos Drummond de Andrade que anos mais tarde sintetiza, poeticamente, as suas marcas sobre a subjetividade e a corporeidade humanas:

"Por que ruas tão largas? / Por que ruas tão retas? Meu passo torto / foi regulado pelos becos tortos / de onde venho. / Não sei andar na vastidão simétrica / Implacável. / Cidade grande é isso? (...) Aqui tudo é exposto / evidente / Cintilante. / Aqui obrigam-me a nascer de novo, desarmado".²

Uma nova corporeidade precisava ser construída. A cidade seria ela mesma um lugar dessa construção.

Atendendo ao desejo de se distribuir hierarquicamente os indivíduos, a cidade foi dividida em três zonas: a urbana, a suburbana e a rural. A primeira, espaço nobre, foi reservada às elites. A segunda foi o lugar reservado à escória: a maioria era de operários que construíram a cidade, além de prostitutas e de "vadios", entre outros.

O planejamento racional restringiu-se à zona urbana, "a cidade", o que para ela atraíram os investimentos públicos, exatamente por ser planejada e equipada. Nela estavam localizados os espaços coletivos mais atraentes, os edifícios públicos, os serviços urbanos modernos, sendo um território elegante e acessível a poucos, onde as elites construíam suas residências, faziam seus negócios, desfrutavam o seu lazer, informa JULIÃO. Já a zona suburbana, "a não-cidade", essa ficou à mercê da própria sorte, sem qualquer previsão de construção de vias, aparecendo na planta apenas como demarcação geográfica, possuindo quarteirões irregulares, ruas traçadas conforme a topografia local, e com habitações conhecidas por "cafuas", onde reinava a miséria absoluta.

Ao separar as duas zonas - urbana e suburbana - foi planejada uma artéria circular, a Avenida do Contorno, que funcionava como o muro de uma fortaleza, *"um obstáculo concreto, isolando, estrategicamente, a cidade cenário monumen-*

² Carlos Drummond de Andrade, Nova Reunião, citado por GROSSI, Yonne. **Varia História**, n. 12, 1993, p.40.

tal daquela comumente identificada como pobre, perigosa e até mesmo insalubre" (JULIÃO, p. 79).

Fica evidente que a planta da cidade obedecia a uma "lógica segregacionista", que separava ricos de pobres.

No entanto, Belo Horizonte não escapou das contradições inerentes à modernização. A análise de tais contradições por JULIÃO é esclarecedora:

"Construída para se tornar símbolo de um esforço emancipatório, a cidade ostentava, justamente, aspectos que negavam a civilidade.

Nas ruas e esquinas planejadas da Capital, a elite belo-horizontina viveu essa modernidade que nascia mutilada, repleta de paradoxos, fincada em irrealidades (...). Mas eram experiências que pelo menos se aproximavam dos sonhos da cidade moderna, ao contrário dos 'esquecidos' do progresso, para quem a cidade monumento pouco contou, condenados como estavam à exclusão quase absoluta dos subúrbios" (p.85).

E GROSSI (1994, p.45) complementa:

"A insustentável utopia que sagrou o planejamento de Belo Horizonte pode ser considerada uma tentativa de interdição do conflito social, inscrita na topografia e arquitetura da cidade. O renque de palmeiras da Praça da Liberdade, desembocando no palácio do mesmo nome, lembra o antigo caminho de procissão egípcio, sacralizando o poder panóptico do Estado. Entretanto, esse pretensão equilíbrio, entre harmonia das formas e divisão física do espaço, não apaga as diferenças, antagonismos e contradições na tessitura de interesses sociais".

São essas contradições e antagonismos que constituem e instituem a cultura urbana da cidade de Belo Horizonte.

Há pouco foi registrada a monotonia da cidade, quase que uma melancolia. Era uma das contradições da nova capital: ela

estava demorando a se transformar no "locus da vida pública", como toda cidade é, escreve JULIÃO. A autora acrescenta que, ao invés de estimular a interação social, seu espaço a constrangia, comprometendo a sua vida pública. E cita um artigo da imprensa local onde a monotonia e o tédio ficam patentes:

"Belo Horizonte tem tudo: avenidas, praças, passeios bellisimos, prado de corridas, campos de foot-ball, teatro, enfim, todos os divertimentos de uma cidade civilizada. De que valem, porém, esses divertimentos, se elles estão abandonados? Não se vê uma viva alma do 'smartismo' mineiro gozando as delícias dessas largas avenidas, os encantos das vastas praças, ostentando artísticos cantos, onde somente o zumbido dos insetos, á falta de uma banda de música, quebra a monotonia em que vivem esses logradouros públicos! (...) Poder-se-ia, pois, dizer que Bello Horizonte civilisa-se, diante do abandono em que se encontram os seus jardins e pontos naturaes de passeio?" (p.86)

Mas, lentamente Belo Horizonte vai construindo a sua "vida smart", como registra JULIÃO (p.85). Depois de confinada ao espaço doméstico, a sociabilidade ganhava as ruas, praças, os cafés, os clubes literários. O provincianismo ia sendo superado e o cenário urbano passou a inspirar um modo de vida moderno na Capital. Começava a apropriação dos espaços urbanos.

Essa apropriação também foi marcada pela distinção de classe, por ambigüidades, paradoxos, hibridismos e distorções. JULIÃO anota que a Capital, ao mesmo tempo em que oferecia espaços atraentes para o convívio público, contraditoriamente, inibia, com sua geografia segregacionista e disciplinadora, a interação entre os indivíduos (p.90).

Os pontos da cidade que acabaram por se destacar como atrativos para o movimento urbano foram os cinemas - em 1915 havia 11 casas de exibição em Belo Horizonte -, o Parque Municipal e,

principalmente, a Rua da Bahia, no centro da cidade. Ela era a "artéria por onde transitavam homens e mulheres elegantes, automóveis e bondes. (...)." Era o local preferido do *footing*, do *flirt* e da boêmia *smart*, informa Julião (p.90). A propósito, o *footing* (caminhadas) transformou-se numa prática amplamente adotada e, segundo a autora, chegou a se constituir em uma de suas principais atividades sociais, estimulado pelo planejamento de suas ruas e de suas calçadas largas. Por quem o *footing* - uma prática corporal - teria sido adotado como "atividade social" na cultura urbana de Belo Horizonte?

O Parque Municipal, ainda que público, foi transformado num espaço privado da elite, naquele momento. Somente ao longo de muitas décadas é que o Parque se transformou num dos pontos mais importantes de lazer popular na Capital, sendo, então, abandonado pela "frequência elegante", anota a autora.

Esses espaços públicos privatizados resguardavam a elite de contato e de confronto com idéias ou ações estranhas ao seu universo. Isso se estendeu aos diversos clubes criados na cidade, em diferentes áreas: literária, artística, cultural, recreativa, cívica e até carnavalesca. Eram cerca de 30 clubes, até 1920, segundo o que JULIÃO coletou em notícias de jornais.

A imprensa noticiava, à época, e Julião traz à discussão, o abandono de um espaço público pensado para ser o ponto de encontro e de reunião de pessoas e atividades - a Praça da Liberdade. A Rua da Bahia roubava-lhe a cena, talvez porque a Praça estava mais identificada "ao poder público que à vida pública", enquanto que a Bahia "ajustava-se melhor à sociabilidade que emergia do movimento e do trânsito rápido da multidão", analisa JULIÃO (p.104).

No entanto, o trabalho de Celina ALBANO et.al. (1985), que tematiza a história da Praça da Liberdade, apresenta esse espaço com uma rica vida pública, no qual emergem as contradições da cidade moderna, um "campo de possibilidades" (p.39). Na poesia de Drummond, ALBANO encontra um registro destas contradições:

"A praça dos namorados
É a praça do poder (...)"(p.14)

GROSSI (1994) apresenta uma outra contradição que emergia da Praça da Liberdade, mais diretamente relacionada às práticas lúdicas na cultura urbana:

"na própria Praça da Liberdade, a circulação para lazer se fazia segundo critérios classistas, embora não inscritos nas leis da jovem República. A liberdade republicana pode contradizer seu discurso emancipatório, à medida em que não haja efetiva expressão de autonomia" (p.44)

Esses critérios classistas indicados por GROSSI são exemplificados por ALBANO (1985), citando Ciro dos Anjos:

"No jardim da Praça da Liberdade - modelado pelo de Versalhes, não se esqueça! - havia retreta aos domingos, invariavelmente aberta com a Protofonia de 'O Guarani'. E, melhor que a retreta, o 'footing': na alameda à direita de quem ia no rumo do Palácio, caminhavam rapazes e moças de família; na esquerda, que passava ao pé do coreto, criadas e soldados de polícia. Uma rua central, em meio a renques de palmeiras imperiais separava sociedade e plebe; democráticas as roseiras floriam indiscriminadamente do lado preto e do lado branco. E como!" (p.18)

E novamente ALBANO recorre a Drummond, para falar dos brinquedos infantis na Praça da Liberdade:

"Lirismo.
Pelos jardins de Versailles
ingenuidade de velocípedes."

Brinquedos infantis da elite daquele momento, registre-se.

Mas esses eram pontos, a princípio, apropriados pela elite. E a classe trabalhadora, que lugares ocupava?

Ocupavam, inicialmente, a zona suburbana, a "outra cidade". Nas palavras de JULIÃO, essa outra cidade revela a farsa da modernidade:

"Ali ficou evidente o caráter fantasmagórico de uma modernidade incapaz de suplantar antigas hierarquias e estruturas de dominação; de fazer valer os princípios da igualdade e justiça; de incorporar as classes populares ao universo dos cidadãos e de instituir uma esfera pública real" (p.124)

No entanto, isso encontrava a resistência das classes populares:

"No seu dia-a-dia, os setores populares desafiaram o poder e insurgiram-se contra sua marginalização. Teceram solidariedade e confrontos, nas ruas, que pareciam abalar as barreiras excludentes da sociedade. Seus gestos recusavam o papel estrito de trabalhadores passivos e reivindicavam um outro lugar na cidade, no qual pudessem emergir na cena pública. Eram lutas que abriam os horizontes de construção da cidadania, concebida no fluxo da vida cotidiana" (p.125).

Dentre todos os bairros populares de então, o Barro Preto se destacava como o "cenário forçado de todo barulho e toda 'encrenca'" (matéria de imprensa citada por JULIÃO, p.147) envolvendo os setores populares. Um acontecimento desse bairro, registrado por JULIÃO, ilustra a dificuldade de os moradores se apropriarem do espaço público, ainda que na zona suburbana, para usufruírem de práticas de lazer. Em 1918, um grande número de moradores do Barro Preto foi preso, num domingo: "Parecia uma ironia, mas eles eram acusados de vadiagem justamente no dia consagrado ao ócio", observou a autora.

O botequim era o espaço de lazer por excelência da classe trabalhadora: um território livre, aparentemente subtraído da ordem dominante, onde os homens comuns criavam uma espécie de espaço de igualdade que lhes era negada, considera

JULIÃO. Neles, os trabalhadores e os "vadios" farriavam e jogavam muito - seu divertimento favorito. E também brigavam muito, chegando mesmo a enfrentar a polícia, a quem rejeitavam, por considerá-la representante de um Estado que invadia um espaço só deles.

Essa população precisava ser rigorosamente controlada, regulada e disciplinada. Tal tarefa coube a duas agências do Estado: a própria Polícia e o Serviço de Higiene (inspeção sanitária). Entendendo a multidão como "indolente e perigosa", coube a essas agências realizar uma "campanha de regeneração da massa urbana para torná-la dócil, submissa e produtiva", como atesta Julião. Tal campanha pressupunha conhecer a multidão da cidade, identificar e separar os trabalhadores dos vadios, coibir antigas condutas, disseminar novos hábitos e valores compatíveis com as exigências morais e materiais de uma sociedade moderna. Isso significou, indica JULIÃO, "submeter seus espaços de moradia, lazer e trabalho a uma rosário de expedientes normativos somados a uma vigilância e repressão sistemáticas" (p.123). E complementa em outro trecho: "a atenção policial deveria voltar-se para as práticas cotidianas, especialmente aquelas ligadas ao tempo livre e de lazer na cidade" (p.147). O lazer e suas práticas lúdicas encaradas como problema de polícia. Corpos a controlar.

Mas a autora também registra a resistência dos setores populares ao controle, à regulação e à disciplina, e seu desejo de conquistar a cidade e a cidadania:

"Ao viverem, por exemplo, na fronteira fluida entre o trabalho e o ócio - a diversão do jogo [referindo-se a jogos de azar dos moradores] é um exemplo - esses homens despossuídos reagiam ao aviltamento moral de se vender no mercado como força de trabalho. Pareciam gestos derradeiros de uma luta pelo direito de disporem do tempo livre. Um tempo necessário para o exercício da liberdade e da própria subjetividade - ambas a caminho de serem aniquiladas pelo mercado" (p.173).

Em suma, Julião aponta a existência de dois universos culturais e duas cidades distintas e opostas: uma, a positiva e moderna, representada pela Rua da Bahia e a outra, negativa, a dos não cidadãos, representada pelo Barro Preto: nesse cenário contraditório se constitui a cultura urbana de Belo Horizonte.

A constituição de uma cultura escolar em Belo Horizonte

A construção de Belo Horizonte foi, ela mesma, um projeto pedagógico: tudo nela deveria servir de elemento educativo - a sua monumentalidade, a sua aparência, a sua forma de distribuir e de controlar a população, principalmente a população pobre e de trabalhadores (FARIA FILHO, 1995a).

Talvez por isso mesmo, sendo a cidade o próprio elemento de uma educação pretendida, o seu mapa não previa a construção de prédios escolares próprios:

"à cidade como projeto pedagógico era dada tanta atenção e depositada tanta confiança para desempenhar a árdua tarefa de transformar 'súditos em cidadãos', desocupados em trabalhadores, 'bárbaros em civilizados', que a nova capital nem precisaria de escolas para as camadas mais pobres. A educação primária, tida e defendida pelos republicanos como um dos principais meios de produzir os cidadãos e trabalhadores necessários ao progresso da República e ao mercado de trabalho 'livre' que se implantava, não lograria conseguir nem um prédio próprio na nova capital." (FARIA FILHO, 1995a, p.4)

Mas, nem tudo ia bem na República: a pretensão de "transformar súditos em cidadãos" e de formar trabalhadores confiáveis para o mercado capitalista não se materializava. Belo Horizonte não escapava da crise republicana:

"o seu traçado estava sendo alterado; havia muitos vadios e vagabundos pelas ruas; as crianças abandonadas, 'material ou moralmente' pelas suas largas e espaçosas ruas, faziam destas local de aprendizado e inserção na marginalidade e no crime; as ocupações dos terrenos centrais por favelas punham em risco a diferenciação social que os bairros deveriam refletir e reforçar; as greves dos operários demonstravam que a harmonia entre trabalho e capital não existia". (FARIA FILHO, 1995a, p.7)

Isso ocorria num contexto de crise na lavoura cafeeira, o que agravava sobremaneira a situação. Era necessário, então, repensar a República, e a escola foi considerada como condição essencial para se sair da crise.

João Pinheiro torna-se governador em 1906 e, com ele, no mesmo ano, o ensino primário é amplamente reformado. Dentre os pontos importantes dessa reforma, destacam-se: um maior controle dos professores pelos inspetores escolares; a introdução de disciplinas ligadas à agricultura; as modificações na formação dos professores e aquela que seria a grande novidade - a construção de espaços próprios para a educação escolar, os grupos escolares:

"De todas as reformas a que a educação primária destinada às camadas mais pobres da população sofrera até então, esta talvez tenha sido a mais importante. Será esta mudança de lugar, físico e simbólico, que permitirá a construção de uma primeira cultura escolar entre nós e, no interior desta, uma discussão específica sobre o conhecimento escolarizado". (FARIA FILHO, 1995a, p.8)

A partir de 1908 - onze anos depois de inaugurada a Capital - os prédios dos grupos escolares passam a fazer parte do cenário urbano da capital. A construção tanto dos lugares próprios para a escola quanto de sua cultura guardam profunda intimidade com a construção

física e simbólica da cidade e com a reformulação possível da República:

“é impossível pensar o processo de escolarização de saberes ou de conhecimentos na escola pública Belo-rizontina daquele momento se não se levar em conta a inserção da escola no mundo urbano e a contribuição que dela se esperava na transformação de seus habitantes, notadamente os mais pobres.” (FARIA FILHO, 1995a, p.9)

“Transformação de seus habitantes, notadamente os mais pobres”: essa é uma nova e grande tarefa a que se destina a escola primária em Belo Horizonte. Opera-se uma mudança que se constitui, então, num divisor de águas em relação às escolas isoladas existentes até aquele momento: passa-se a cobrar das escolas públicas da Capital, a partir dos grupos escolares - e também das próprias escolas isoladas - que atuem no sentido de uma mudança de sensibilidade, de linguagem, de comportamentos, de costumes e mesmo de projetos e de perspectivas pessoais das populações mais pobres, a começar pelas crianças. E isso porque *“a cultura das populações pobres não era considerada adequada ao convívio social no mundo urbano e caberia à escola realizar esta transformação”*. (FARIA FILHO, 1995a, p.10)

Para operar tal transformação, o sistema público de educação primária em Belo Horizonte passa por um profundo processo de racionalização que atingiu tanto a definição, a divisão e o controle dos espaços e dos tempos escolares, quanto os processos e os métodos de ensino, impondo, com isso, normas disciplinares sobre os professores e, notadamente, sobre os alunos. Essa racionalização não pretendia diminuir a abrangência da educação - ou seja, resumir-la à instruir o aluno na leitura, na escrita e nas contas - mas, ao contrário, visava dar conta de suas tarefas cada vez mais amplas e complexas. *“A escola se racionalizava justamente porque tinha*

como finalidade última racionalizar o conjunto do social”, escreve FARIA FILHO (1995b, p.96).

As novas escolas - os grupos escolares - foram construídas com os mais modernos preceitos pedagógicos e de higiene e em sintonia com a arquitetura dos demais prédios públicos da cidade. Eram prédios construídos para serem vistos, admirados, reverenciados, observa FARIA FILHO (1995a), ponderando:

“a nova forma e cultura escolares que se afirmam, tendo por base uma ordem escolar mais racionalizada, implica numa mudança qualitativa na concepção do ato e da função de ensinar, demandando cada vez mais, uma nova sensibilidade das professoras, de tal forma que podemos afirmar que está ocorrendo uma lenta, mas progressiva mudança na ocupação ou no trabalho docente e, em consequência, das qualidades e características requeridas aos profissionais da escola, particularmente da professora. Podemos observar, ademais, uma preocupação com as características do ato de ensinar, com a busca de uma racionalidade e racionalização dos elementos internos ao mesmo (...)” (p.160)

O ponto central da mudança que se imprimiu à escola foi a passagem de uma escola que apenas “ensina a ler, escrever e contar” a uma escola de “instruir e educar” - a instrução educativa. Ou seja, de uma escola em que a cultura escolar se confunde com a cultura da população e que não tinha como tarefa fundamental a preocupação com mudança de hábitos, costumes, sensibilidades, passou-se a uma escola que se quer instrumento e mecanismo exatamente desta mudança (FARIA FILHO, 1995b, p.95).

Que relações tem a constituição da cultura urbana e da cultura escolar com as práticas lúdicas das crianças? Qual o tratamento dado pela escola que então se constituía a essas práticas?

A escolarização de práticas corporais lúdicas em Belo Horizonte

Os estudos de ARIÈS (1981), JULIÃO (1992) e de FARIA FILHO (1996) permitem a contextualização do movimento de escolarização de práticas corporais lúdicas da cultura urbana de Belo Horizonte.

Não se trata, aqui, de fazer um inventário abstrato das práticas corporais lúdicas da cidade - nomeadamente os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, especialmente realizadas por suas crianças - retirando-as do contexto em que foram realizadas. Ao contrário, trata-se de percebê-las e de discuti-las exatamente no interior do contexto cultural e econômico em que foram engendradas, suas relações com tal contexto, as possibilidades e os limites por ele colocados para sua produção e fruição, relacionando-as especialmente com a cultura escolar que neste mesmo contexto se constituía. Trata-se de debatê-las como possível manifestação de uma dimensão da subjetividade humana - a dimensão lúdica - no processo vivo em que foram possíveis existir, em que se manifestaram, na nova ordem racional que se tentava imprimir à cidade e à escola. Trata-se, enfim, de considerá-las como uma linguagem da cidade, uma expressão de sua história, uma possibilidade da cidadania, que pode ou não ter sido incorporada pela escola em suas práticas educativas, em seu tempo e em seu espaço.

Pois bem. Então pergunta-se inicialmente: na constituição da cultura urbana de Belo Horizonte, qual o lugar, o tempo e o conteúdo das práticas lúdicas, especialmente aquelas realizadas por meninos e por meninas? Como a infância se apropriava dos espaços urbanos da cidade para tais práticas?

E complementa-se: em que medida a cultura escolar incorporou, ou não, essas práticas lúdicas realizadas nas ruas, praças e avenidas da cidade de Belo Horizonte, na primeira república?

Se na construção da zona urbana da cidade houve uma preocupação com ruas e avenidas largas, com os serviços básicos de saneamento, dentre outros, sabe-se também que a planta previa ainda a construção de praças e parques (os maiores exemplos são a Praça da Liberdade e o Parque Municipal). Como a população - principalmente a infantil - apropriou-se desses espaços para a realização de práticas corporais lúdicas, como os jogos, os brinquedos e as brincadeiras?

Anotou-se, anteriormente, os critérios classistas de ocupação dos espaços públicos, com uma lógica segregacionista a isolar ricos de pobres. Tais critérios e tal lógica podem ter afetado as práticas corporais lúdicas das crianças.

Preliminarmente, é de se supor que as crianças filhas das elites tinham à sua disposição a zona urbana, com os espaços nobres da cidade - o Parque e a Praça, por exemplo - para se divertirem com seus brinquedos e suas brincadeiras, como registrou a poesia de Drummond sobre crianças brincando na Praça da Liberdade

Mas, esses espaços nobres permaneceram mesmo privativos das elites? O cinturão que separava a zona urbana da suburbana, ricos de pobres - a Avenida do Contorno - conseguiu mesmo proteger a cidade monumental da 'invasão' dos marginalizados?

Às crianças oriundas dos setores populares parece ter restado o caos, a desordem e a miséria da zona suburbana, com suas ruas e cafuas. Estavam elas irremediavelmente condenadas à exclusão absoluta dos subúrbios?

Uma cidade cindida em duas, com dois universos culturais distintos, certamente apresenta também distinções quanto à realização de práticas corporais lúdicas pelas crianças desses dois universos. Cabe, então, investigar tais distinções para tentar saber, por exemplo, de que, como e onde brincavam as crianças das elites e as crianças dos setores populares e, ainda que não brincassem juntas, se havia algo de comum nessas brincadeiras.

Essas questões ganham maior importância ao serem articuladas com a

constituição da cultura escolar em Belo Horizonte. Em que medida a construção da cultura escolar em íntima relação com a cultura urbana revela o tema aqui abordado?

As indicações são de que nos espaços e nos tempos da cidade, as crianças realizavam sim práticas corporais de jogos e de brincadeiras. Tais indicações aparecem em diferentes documentos recolhidos analisados por FARIA FILHO (1996) — relatórios de inspetores, cartas de Diretoras de Grupo, dentre outros.

Num desses documentos, a Diretora do 3º Grupo da Capital (já estamos aqui no momento seguinte às escolas isoladas), comentando sobre a disciplina de Educação Moral e Cívica, faz a seguinte observação:

“no bairro em que está situado este grupo as crianças são criadas livremente na rua, sendo pois com grande esforço que se consegue boa disciplina, porque não estão acostumadas à sujeição e à obediência”. (p.113)

Nessa “livre criação”, na rua provavelmente, havia lugar para as práticas lúdicas das crianças.

Também um Inspetor de escolas, Lúcio Brandão, em 1911, registra as fugas das crianças dos grupos escolares e o que passavam a fazer em suas cercanias:

“os pátios estão em aberto, de modo que os alunos (...) quando (...) obtêm licença para alguma necessidade fisiológica, fogem para casa ou ficam de brinquedo pelos arredores (...)” (Lúcio Brandão, Inspetor de Escolas, sobre as escolas agrupadas do Barro Preto, p.126)

FARIA FILHO observa, ele próprio, ao discutir a organização dos tempos escolares, que as escolas não conseguiram, logo após a sua construção e o início de seu funcionamento, impor um horário rigoroso às crianças o qual as impedisse de realizar suas práticas lúdicas na cidade:

“Percorrendo os relatórios dos inspetores e (...) das diretoras, pudemos ver que a escola, até então, não era uma instituição cujo horário podia se impor a outras atividades das crianças. Elas tinham que trabalhar, levar ‘almoço’ para os pais, ficavam brincando pelas ruas...”. (1995b, p.140)

É de se perguntar, aqui: quais os brinquedos das crianças nos arredores dos grupos? De que essas crianças brincavam pelas ruas? Enfim, quais eram as suas práticas corporais lúdicas?

E no processo de racionalização das escolas, que resultou na constituição da cultura escolar em Belo Horizonte, com a construção de lugares próprios para as escolas e na reorganização de todo o trabalho docente, bem como na instauração de uma nova ordem escolar, havia lugar e tempo para as práticas corporais lúdicas das crianças? As práticas corporais lúdicas realizadas nas ruas, praças, varandas e quintais atravessaram o portão dos grupos escolares e foram escolarizadas? Se assim for, com qual significado? Se não, por quê?

Tome-se o exemplo da arquitetura escolar. Analisando a arquitetura projetada para os prédios escolares, FARIA FILHO observa que houve um planejamento do que chamou de

“tipos ideais’ para a construção dos prédios que permitisse a instauração de uma nova ‘pedagogia do olhar’, que realçava não apenas o caráter espetacular dos prédios e das atividades escolares, mas que possibilitassem um maior controle - através da distribuição e inspeção dos alunos e professores no seu interior” (p.121).

Os novos prédios escolares previam a constituição de uma cultura escolar “afastada da casa e separada da rua”, como escreve FARIA FILHO (p.123). E nesse sentido, era imperioso que se levantassem os muros e se construíssem os pátios das escolas:

“o muro configuraria, simbólica e materialmente, a delimitação de um espaço próprio, apartado da rua e que se auto-instituiu como significativo. (...) [O pátio escolar constitui-se como] um espaço de transição, inexistente nas escolas isoladas, que permitia, ao mesmo tempo, fazer com que os alunos saíssem da rua, dando-lhes maior segurança e afastando-os de sua influência maléfica (...). O pátio escolar (...) significava a ‘passagem’ de uma ordem a outra, de uma cultura a outra” (p.123).

Ora, então, tem-se, de um lado, o registro da Diretora do 3º Grupo dando conta que os meninos eram criados “livremente pelas ruas”, o do inspetor indicando que, após fugirem dos grupos, os meninos ficavam “de brinqueado pelos [seus] arredores”, e o de FARIA FILHO, anotando que, entre as atividades da criança durante o dia, estava a de ficar “brincando pelas ruas”.

E de outro lado, tem-se uma preocupação de que a cultura escolar fosse constituída “separada da rua”, com espaços e tempos próprios que conseguissem com que os meninos “saíssem das ruas, dando-lhes maior segurança e afastando-os de sua influência maléfica”.

Preliminarmente, pode-se supor que o que as crianças faziam na rua - destacadamente aqui as suas brincadeiras - não estaria interessando à escola, bem ao contrário. O que os relatos indicam até aqui é que a escola - como mostra a preocupação da diretora e a do inspetor - enxergava a rua, ao menos no que se refere às crianças, como um lugar de práticas maléficas e sem significado para as mesmas. Por isso, era preciso afastá-las de lá. Isso pode significar também que a escola queria separá-las daquilo que lá faziam - aí incluindo as suas práticas lúdicas. Essas práticas lúdicas que as crianças realizavam nas ruas, a princípio, parecem não interessar à cultura escolar. O muro e o seu próprio pátio podem sinalizar isso também. Era a ‘passagem’ da rua para a escola, de uma ordem à outra, sem considerar as práticas lúdicas que as crianças realizavam na rua.

Um outro indicador dessa ‘passagem’ é o fato de que na arquitetura da nova ordem escolar racionalizada estava prevista pelo engenheiro responsável a construção de “galpões para os exercícios físicos” (Documento Oficial, colhido e citado por FARIA FILHO, p.121). O tempo escolar, da mesma forma, também inclui a realização de exercícios físicos, como demonstra o horário dos grupos escolares em 1906:

10 horas - 1ª disciplina

10:25h - 2ª disciplina

10:50h - Canto

11:00h - 3ª disciplina

11:25h - 4ª disciplina

11:50h - EXERCÍCIOS FÍSICOS

12:15h - 5ª disciplina

12:40h - 6ª disciplina

13:05h - Canto

13:15h - 7ª disciplina

14 horas - encerramento dos trabalhos escolares

Espaço e tempo reservados aos exercícios físicos. As indicações dos estudos realizados na área de Educação Física são de que tais exercícios físicos tinham origem nos quartéis militares, sendo, então, transplantados para a escola. Eram os mesmos exercícios físicos de ordem unida, planejados para a preparação de soldados. Isso se deve à grande influência das instituições militares na constituição da Educação Física (então denominada de ginástica) no Brasil. Influência que tem uma grande predominância no período que vai da segunda metade do século XIX até a Segunda Guerra Mundial. Acrescente-se também uma outra influência significativa na constituição da Educação Física como disciplina escolar: a dos médico-higienistas e o seu pensamento de se realizar uma “asepsia social” que pretendia livrar o País e o seu povo das doenças que, segundo eles, produziam uma raça de nanicos, inúteis e improdutivos para o mundo do trabalho. Ora, parece evidente a articulação do ensino da Educação Física aos preceitos e às demandas do modelo social capitalista que então se constituía e se consolidava

no País. As influências militares e médicas que marcaram as origens escolares da Educação Física em nada se opõem, ao contrário, se completam na pretensão de formar e conformar um homem apto para servir como mão-de-obra para a indústria (CASTELLANI F^o, 1988; GHIRALDELLI, 1988; SOARES, 1990; BRACHT, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992; VAGO, 1993; SOUSA, 1994).

Assim, o significado de tais exercícios físicos era o de tentar forjar nos alunos uma corporeidade racionalizada, ordeira, forte, saudável, higiênica, ativa, em contraposição àquela considerada fraca, doente, suja e preguiçosa. A escola parece ter assumido tal significado em sua cultura escolar, e não só nas aulas de Educação Física: sua atuação pautou-se pela *"busca por moldar um novo corpo, instruir em novos conhecimentos e, acima de tudo, inculcar valores, hábitos e construir novos sentimentos e sensibilidades"* (FARIA FILHO, 1995b, p.113).

Isso se encaixa perfeitamente na tentativa republicana de transformar "súditos em cidadãos", de preparar trabalhadores confiáveis para o mercado de trabalho capitalista.

FARIA FILHO confirma que na cultura escolar então emergente é atribuída considerável importância tanto ao canto quanto aos exercícios físicos, com o pensamento pedagógico incorporando justamente as teorias higienistas predominantes.

No entanto, a escola parece incorporar, também, algumas práticas culturais urbanas, entre elas as de caráter lúdico, imprimindo-lhes o significado de serem *"momentos (tempos) de descanso, de repouso da mente"* (p.135), o que é de seu próprio interesse. Isso fica evidente na escrita de FARIA FILHO:

"A festa, os passeios, o canto, os clubes, as comemorações, o próprio recreio, dentre outros, mesmo quando realizadas fora da sala de aula, eram entendidas como ações que tinham profunda repercussão na mesma [na nova ordem racionalizada no interior dos grupos]. Seja porque predispunham

para o aprendizado das disciplinas mais formalizadas, seja porque induziam à docilidade, ou ainda porque permitiam ao aluno 'desempenar' o corpo e distrair a mente, a educação escolar mais racionalizada pressupunha aqueles outros momentos de aprendizado". (1995b, p.158)

Retome-se, agora, a discussão sobre os pátios escolares. Se, por um lado, eles funcionavam como 'passagem' de uma ordem (a rua) à outra (a escola), por outro, eles também eram apropriados pelas crianças para as suas práticas lúdicas. Sinal de que elas, então, levavam tais práticas para a escola. Isso pode ser inicialmente demonstrado a partir de uma atitude da diretora do 1º Grupo da Capital que, segundo relato colhido por FARIA FILHO (p.126) buscava *"alternativas 'esportivas' para substituir, para os meninos, ao jogo de futebol"* que realizavam na parte do pátio a eles reservada na escola.

Onde esses meninos aprenderam o jogo de futebol? Talvez eles tenham aprendido enquanto eram "criados livremente pelas ruas", ou quando "ficavam de brinquedo pelos arredores da escola", como relataram uma diretora e um inspetor. As "alternativas esportivas" a esse jogo seriam, como queria a diretora, o boliche e o críquet.

Já para o pátio reservado às meninas, ela relata:

"Pretendo, logo que seja nivelado ou calçado o pátio de recreio das meninas, instalar aí, igualmente, alguns jogos que as obrigue ao exercício físico, a par da distração do espírito tão necessária nessa idade". (Diretora do 1º Grupo em 1915; documento recolhido e citado por FARIA FILHO, 1995b, p.126)

Algumas considerações iniciais já podem ser feitas a partir desses dados. Aparecem nesse relato algumas questões de interesse. Uma delas refere-se às relações de gênero estabelecidas na escola, no fato de se ter o pátio de recreio dividido

por um muro, impedindo o recreio coletivo de meninos e meninas, conforme registra FARIA FILHO. Logo, entre tantas outras práticas, também as práticas corporais lúdicas entre meninos e meninas eram impedidas no interior da cultura escolar que se constituía então. As relações de gênero também podem ser debatidas a partir da cultura urbana: afinal, quem ficava brincando pelas ruas, meninos ou meninas? Na rua, as brincadeiras eram comuns a ambos, ou se tinha as brincadeiras próprias dos meninos e as brincadeiras próprias das meninas?

Uma outra consideração diz respeito ao tratamento dado pela diretora à prática lúdica do futebol dos meninos. Ao se preocupar em encontrar "alternativas esportivas" ao jogo de futebol (indicando o boliche e o críquet), o que ela está afirmando é, em primeiro lugar, que o futebol não é uma prática que se possa considerar como "esportiva". Em segundo lugar, não se pode admiti-lo na cultura escolar, porque ele estaria vindo da rua (que, afinal, causa malefícios às crianças).

Pode-se também fazer uma consideração quanto à origem dessas três práticas em questão. Enquanto o futebol era (e é) uma prática que, originalmente elitizada, vai se popularizando e se constituindo num fenômeno esportivo de massas, o boliche e o críquet permaneceram, ao menos no Brasil, como prática de uma elite. Ora, então, o que a cultura escolar, por meio da diretora, está a indicar é que uma prática popular e urbana - aqui o futebol - não teria lugar na cultura escolar racionalizada e disciplinada que se pretendia formadora de novos cidadãos.

E, ainda, quanto ao significado que a diretora dá às práticas de jogos na escola, é possível fazer uma outra consideração: segundo ela, o jogo é uma "distração do espírito tão necessária nessa idade". Tal significado reforça aquele já registrado em que as práticas lúdicas aparecem na escola como "repouso da mente". Ou seja, repousar nos jogos para voltar à carga nas demais disciplinas. Isso confere a tais práticas um grau de instrumentalização para atingir objetivos exteriores a elas mesmas, assumindo, no

caso, uma função reparadora dos malefícios do processo de ensino. É como se essas práticas não possuíssem seus próprios significados culturais.

No entanto, o que talvez seja mais significativo a ser anotado a partir do relato da diretora, é o fato, mencionado há pouco, de que o mesmo pátio da 'passagem', da disciplina, da separação entre meninos e meninas, era também o pátio em que os meninos realizavam suas práticas corporais lúdicas, numa apropriação, a seu modo, desse espaço escolar. A esse respeito, escreve FARIA FILHO:

"a utilização projetada e autorizada do espaço escolar, mais especificamente do pátio, é apenas uma das formas de apropriação deste 'lugar' projetado pela arquitetura escolar, [no entanto] a prática destes mesmos lugares evidencia múltiplos significados para o mesmo" (1995b, p.126).

O jogo de futebol pelos meninos constitui-se, então, numa "apropriação não-autorizada do espaço escolar", e é esse fato que o torna significativo. É também um exemplo de uma prática corporal lúdica da cultura urbana que atravessa o portão da escola. Duplamente significativo, portanto.

Considerações finais

Os Grupos Escolares da cidade de Belo Horizonte tentam impor práticas corporais racionalizadas às crianças por intermédio dos "exercícios físicos", da "gymnastica", com o objetivo de conformar corpos "bellos, fortes e saudáveis", tentando, assim, substituir os corpos considerados feios, fracos e doentes das crianças, em particular, e dos brasileiros em geral. Essa tentativa pode ser contextualizada como expressão de um intenso movimento, que se fortalece com o advento da República, de higienização e disciplinarização dos sujeitos e do todo social, e de melhoria da raça. Tal movimento se ancorava, dentre outras, em teorias raciais que, como escreve Marta Carvalho, vinham

sendo defendidas por intelectuais brasileiros quando pensavam as possibilidades de progresso para o país, legitimando as hierarquias sociais.³

Esse movimento encontra na escola um campo fértil para implantar suas idéias e práticas, como a ginástica e os exercícios físicos, contribuindo para que ela se afirmasse na sociedade como o lugar do *desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação popular sob o triplice aspecto physico, intellectual e moral*.⁴

No entanto, a cidade também foi um lugar para práticas corporais com um caráter distinto daquela racionalidade pretendida na escola, com a ginástica. Eram as práticas corporais que as crianças realizavam em suas ruas, praças, avenidas, varandas, quintais... e nos próprios Grupos Escolares. O caráter que as crianças lhes imprimiam era o da ludicidade, do divertimento.

Nas entrevistas que estou realizando com pessoas que foram crianças na

cidade de Belo Horizonte, nas décadas de 20 e 30, muitas práticas corporais lúdicas de jogos, brinquedos e brincadeiras, realizadas naqueles lugares, são relatadas. Jogos como a malha, a peteca, o bente-altas, o futebol; brinquedos como o peão, a piorra, a perna-de-pau, o bilboquê, o carrinho de guia, a bolinha-de-gude; brincadeiras como o circo, a amarelinha, a cabra-cega, o pique-esconde; e ainda as cantigas de roda. A cidade foi palco de traquinagens, malabarismos, estripulias.

Essas práticas de jogos e de brincadeiras realizadas por crianças nas ruas de Belo Horizonte, no início deste Século, podem ser consideradas como um contraponto àquelas que a escola, em seu processo de afirmação, pretendia impor sobre os corpos infantis.

Há como que um descompasso — uma tensão — entre as práticas corporais da rua e as da escola. É essa tensão que interessa discutir.

Bibliografia

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Conhecimento e Cultura na Escola**: uma abordagem histórica. Belo Horizonte, 1995 a. Texto apresentado no Seminário Múltiplos Olhares sobre a Formação Humana, (mimeo.).
- _____. **Dos parteiros aos palácios**: forma e cultura escolares em Belo Horizonte: 1906-1918. São Paulo: USP, 1995. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1995b. (em elaboração, ainda sem título).
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1991.
- JULIANO, Letícia. **Belo Horizonte**: itinerários da Cidade Moderna (1891-1920). Belo Horizonte: UFMG, 1992, 200p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política), Universidade Federal de Minas Gerais, 1992.
- SOARES, Carmem Lúcia. **O Pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil**: 1850-1930. São Paulo: PUC, 1990, 247p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990.
- SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos à marcha, meninas à sombra**: a história da Educação Física em Belo Horizonte - 1897/1994. Campinas: UNICAMP, 1994. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Campinas, 1994.
- VAGO, Tarcísio Mauro. **Das Escrituras à Escola Pública**: a Educação Física nas séries iniciais do primeiro grau. Belo Horizonte: UFMG, 1993, 253p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1993.

³ Cf. CARVALHO, Marta M. Chagas. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. USP: Faculdade de Educação. (digitado), p.9.

⁴ Cf. Lei n. 439, de 28 de setembro de 1906