

Uma educação para a sensibilidade: circulação de novos saberes sobre a educação do corpo no começo do século XX na Ibero-América¹

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira
Claudia Ximena Herrera Beltran

Resumo:

O texto analisa práticas de produção, circulação e apropriação de saberes sobre a educação do corpo entre o final do século XIX e o começo do XX. Recorre a fontes de natureza distinta, procurando mostrar pontos de contato entre iniciativas reformadoras, perguntando como e quando as novas formas de pensar a educação do corpo e das sensibilidades se deslocaram da América Latina à Europa ou o seu contrário. Cremos que os vetores dessas novas formas não tinham mão única – da Europa a nossos países; também daqui partiam experiências que qualificariam a instrução pública em terras europeias. Nosso olhar se volta às experiências de Argentina, Brasil, Colômbia e Espanha, tentando compreender aqueles deslocamentos a partir dos mediadores culturais propostos pela perspectiva das histórias conectadas.

Palavras-chave:

História da Escolarização; História do Currículo; Histórias Conectadas; Educação dos Sentidos e das Sensibilidades; História das Práticas Corporais.

1 Este trabalho contou com apoio financeiro da Coordenação de Pessoal de Ensino Superior – CAPES —, na modalidade de bolsa de pós-doutorado no exterior, no ano de 2008. Seus resultados fazem parte do projeto “A educação dos sentidos na história: o tempo livre como possibilidade de formação (entre os anos finais do século XIX e os anos iniciais do século XXI)”, desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais, com financiamento do CNPq, sob n. 470687/2011-8 e da FAPEMIG, sob n. APQ 00635/11.

Professor Doutor vinculado ao Departamento de Ciências Aplicadas da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, ao Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação – GEPHE – e ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social.

Doutora em Educação pela Universidad de Burgos, Espanha. Profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. Grupo de investigación: Educación, pedagogía y subjetividad.

Education for sensibility: circulation of new knowledge on body education in Iberian America in the beginning of the twentieth century

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira
Claudia Ximena Herrera Beltran

Abstract:

In this article, we analyze the practice of producing, circulating, and appropriating different pieces of knowledge about the body and its education between the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century. Resorting to distinct sources, mainly reports, textbooks and educational journals, we have sought to present the contact points between several reformatory initiatives, asking how and when the new ways of understanding body education and education of sensibilities have moved from Latin America to Europe and vice versa. We believe that the vectors of these new ways did not go one-way – from Europe to our countries – but experiences also departed from here, which would qualify public education in European lands. Consequently, we turn our eyes to the experiences of Argentina, Brazil, Colombia and Spain in order to comprehend those reciprocal displacements in the perspective of cultural mediators according to the viewpoint of connected histories.

Keywords:

History of Schooling; History of Curriculum; Connected Histories; Education of Senses and Sensibilities; History of Bodily Practices.

Una educación para la sensibilidad: difusión de nuevos conocimientos sobre la educación del cuerpo a comienzos del siglo XX en Ibero-América

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira
Claudia Ximena Herrera Beltran

Resumen:

El texto analiza prácticas de producción, circulación y apropiación de conocimientos sobre la educación del cuerpo, entre finales del siglo XIX e inicios del XX. Recorre a fuentes de diferente naturaleza, buscando mostrar los puntos de contacto entre las iniciativas reformadoras, preguntándose por el cómo y cuándo las nuevas formas de pensar la educación, tanto del cuerpo como de las sensibilidades, terminaron por desplazarse de América Latina a Europa o viceversa. Creemos que los vectores de esas nuevas formas no eran unilaterales, de Europa a nuestros países, sino que también desde aquí partían experiencias que caracterizarían la instrucción pública en tierras europeas. Nuestra mirada se dirige a las experiencias de Argentina, Brasil, Colombia y España, intentando comprender aquellos desplazamientos, a partir de los intermediarios culturales propuestos por la perspectiva de las historias conectadas.

Palabras clave:

Historia de la Escolarización; Historia del Currículo; Historias Conectadas; Educación de los Sentidos y de las Sensibilidades; Historia de las Prácticas Corporales.

Introdução

Nos marcos dos estudos pós-coloniais, são relativamente recentes as perspectivas de análise historiográfica moldadas pela ênfase na circulação de saberes, ideias, concepções ou indivíduos, os quais podem se caracterizar, de acordo com Serge Gruzinski (2001), como conectores entre diferentes culturas. Esta perspectiva historiográfica permite indagar a relação *centro-periferia* de uma maneira distinta, de acordo com a ideia da circulação cultural, contribuindo para uma análise menos esquemática dos intercâmbios entre culturas.²

A dimensão da história conectada vai além da simples comparação entre diferentes sistemas de ideias; no nosso caso, ideias educativas. O que propusemos, como sugere Homi Bhabha (2005), foi compreender o *entre-lugar* que emerge, quando duas ou mais culturas diferentes produzem ideias, concepções, fatos, que podem ser relacionados diretamente ou não, ainda que possam ter um mesmo fundo comum necessário. Este olhar contribui para que reconheçamos a possibilidade de dispersão geográfica e temporal na produção e na apropriação cultural³, sem que haja um vetor exclusivo de onde tais ideias, concepções e fatos emergem ou partam. Isso nos permite que nos acautelemos contra os perigos políticos e intelectuais de radicar os primórdios das formas educativas em um tempo ou espaço unívoco.

2 Ainda que não consideremos aqui a experiência portuguesa, vale destacar que os temas ligados à Educação Física e à reforma dos costumes também estavam presentes nas preocupações dos reformadores daquele país no começo do século XX, em profunda conexão com os países objeto deste trabalho. Veja-se Pintassilgo et al. (2009).

3 “Apropriar é inscrever na dinâmica particular de uma sociedade. Toda produção técnica ou de saber é proveniente de uma cultura e gerada em circunstâncias históricas particulares. Apropriar evoca modelar, adequar, retomar, incorporar, utilizar, para introduzir em um processo onde a coisa apropriada se recompõe e desenvolve porque incorpora uma lógica diferente do seu circuito original. Apropriar um conhecimento é fazê-lo incorporar as coordenadas de uma prática social particular. É, conseqüentemente, um processo que pertence à ordem do saber como o espaço onde o conhecimento é acionado por mecanismos de poder e não pela lógica do movimento dos conceitos estanques do conhecimento científico tradicional” (ZULUAGA GARCÉS, 1997, v. 2, p. 14).

Nesses termos, não se trata somente da ocorrência de coincidências históricas, mas do fluxo de ideias, às vezes dispersas, que circulam com a ajuda de conectores culturais os mais variados. Daí ser possível admitir que nem sempre as ideias estão necessariamente em redes de inter-relação, como propõe Schriewer (1996), porque elas, assim como os fatos, podem surgir em lugares e épocas distintas, de acordo com a contingência histórica, como mostra Subrahmanyam (2001). Assim, propomos pensar histórias conectadas, mais que histórias comparadas, ainda que reconheçamos as duas possibilidades heurísticas para o campo educativo.

A educação do corpo tem sido, ao longo da história, uma das características mais marcantes de diferentes modelos de escola e de currículo. Não obstante, é no âmbito da chamada renovação pedagógica – ou Escola Nova –, movimento plural, não monolítico, que verificamos, com mais nitidez, vestígios deixados pela educação do corpo. Muitos dos dispositivos mobilizados para o desenvolvimento da instrução pública são eminentemente corporais: a definição de espaços próprios, de tempos rigorosamente demarcados, de atitudes como andar, escrever, sentar ou permanecer em silêncio, denota uma educação corporal que persegue novas formas da sensibilidade, tendo como base a atividade corporal.

Durante todo esse processo, novos ramos da instrução, matérias ou disciplinas, surgiram. Alguns deles tinham a sua razão de existir justamente pelo que poderiam agregar ao desenvolvimento do corpo e da sensibilidade. Ginástica, Canto, Trabalhos Manuais, História Natural, Higiene estavam presentes na escola dos anos finais do século XIX e dos iniciais do XX. Seu conteúdo estava nos manuais de cada disciplina ou nos tratados de urbanidade, nos Catecismos, nas Lições de Coisas e nos relatórios de inspetores, professores e autoridades da instrução pública. Esses saberes propalavam os benefícios da educação do corpo para o desenvolvimento da sensibilidade de acordo com um “mundo novo” que se desejava fosse “moderno” e “civilizado”. Para muitos, o moderno e o civilizado tinham as marcas da Europa e dos Estados Unidos e deveriam realizar-se também na América Latina.

Porém, se é possível pensá-lo, que fios uniram épocas e sociedades tão distintas, ainda que permaneçamos no âmbito de experiências históricas marcadas pela cultura europeia? Daí emerge o nosso interesse em indagar *em que medida e se* a renovação educacional foi apropriada em outros países e como ela esteve relacionada com a renovação europeia. É no

âmbito da educação dos sentidos que procuramos explorar a educação do corpo através da atividade, do movimento, da ação, como um dos elementos fundamentais da consolidação do ideário da Escola Nova em alguns países, atentos às várias formas de desenvolvimento cultural de cada sociedade específica. Por essa razão, não pensamos na comparação pura e simples, mas na conexão entre diferentes realidades nacionais no âmbito educativo, tomando como referência mediadores culturais tais como intelectuais, periódicos, congressos de instrução, livros, etc. Como adverte Paiva (2008, p. 15),

as comparações e as conexões têm no trânsito e na mobilidade culturais dois dos seus pilares mais sólidos e, que se diga desde logo, não há contradições entre as permanências e os ritmos das transformações. Essas dinâmicas na verdade coexistiram e não necessariamente se misturavam.

Portanto, tendo como eixo uma perspectiva que parte do sul para indagar o norte, pretendemos conhecer como circularam prescrições sobre a educação do corpo que tiveram como objetivo o desenvolvimento de novas sensibilidades adequadas aos desígnios de um mundo que se desejava moderno. Reconhecendo a retórica da escolarização como uma tentativa de definição de uma sociedade unidimensional – ocidental, europeia, moderna e civilizada –, partimos de pistas localizadas em arquivos argentinos, brasileiros, colombianos e espanhóis; procuramos averiguar em que medida os discursos da instrução renovada, no que se refere às práticas corporais, foram apropriados a partir de matrizes europeias ou estadunidenses em três países latino-americanos: Argentina, Brasil e Colômbia; e a forma como aquilo que neles foi produzido acabou por fomentar a renovação educacional em um país europeu, a Espanha.

A modernidade da educação argentina como modelo

É de supor que a Argentina tenha sido um dos principais países latino-americanos em termos de renovação educativa. O Brasil, mais do que a Colômbia, cuja principal influência vem do Chile, dos Estados Unidos, mas também da Espanha, valeu-se de muitas contribuições da coirmã Argentina para desenvolver um sistema nacional da instrução pública. Em termos de preceitos sobre a educação do corpo e dos sentidos não parece

diferente, embora a disciplina obrigatória com o nome Educação Física tenha feito a sua entrada no currículo oficial argentino no mesmo período que nos outros dois países (AISENSTEIN, 1999; HERRERA BELTRÁN, 2007; TABORDA DE OLIVEIRA, 2009). Entretanto, nesses países, como na Espanha, não observamos experiência tão distante como ocorreu na Argentina, já nos primeiros anos do século XX, com a criação de um “sistema da educação física científica e racional”, divulgado no *Boletín de la Libre Institución de Enseñanza*, na Espanha, quase três décadas mais tarde (ROMERO BREST, 1927).

Assim como teve Domingo Sarmiento, a Argentina teve também Enrique Romero Brest que, entre tantas outras contribuições, foi o criador da *Revista de la Educación Física*, em 1909, quando era diretor da Escuela Normal de Educación Física.⁴ Porém, desde o final do século XIX, é possível observar distintos discursos sobre a importância das práticas corporais, por exemplo, para a definição precisa “*del tipo argentino*”. Essa definição considerava a necessidade de preceitos higiênicos, além de eugênicos, como forma de enfrentar as diferenças étnicas que caracterizavam o povo argentino de então. Por suposto, certa moralidade “*treinada*” a partir do corpo e pelo corpo era parte do projeto da construção do cidadão argentino. Não é estranho, conseqüentemente, que um leque muito grande de disciplinas escolares presentes no currículo argentino tivesse o corpo no centro das suas preocupações desde o final do século XIX (AISENSTEIN; SCHARAGRODSKY, 2006; EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, 1909), como ocorreu também no Brasil (PARANÁ, 1914; TABORDA DE OLIVEIRA, 2009). Entre aqueles saberes propriamente “corporais”, tais como os exercícios físicos, a ginástica, os trabalhos manuais, etc., observamos também a presença de lições de moral e urbanidade, da higiene, de lições sobre o funcionamento dos objetos e da estética (MERCADO, 2012; PINEAU, 2012). Isso

4 Chamado “o pai da Educação Física argentina” (SCHARAGRODSKY, 2004), este médico desenvolveu no ano 1900 as bases de um sistema científico e racional de Educação Física, de acordo com os preceitos da Medicina de então, feito que, no Brasil ou na Colômbia, por exemplo, nunca foi além de uma ideia. Mas, mesmo antes desse evento importante, é possível localizar nas páginas de *El Monitor de la Educación Común*, certamente o principal periódico educativo do país, uma retórica que trazia o corpo e suas manifestações ao centro do debate educativo.

demonstra a profunda conexão entre a educação do corpo e a formação de hábitos tais como a virtude, a temperança e a disciplina, etc., visíveis já nos primeiros números do periódico.

Em 1883-1884, *El Monitor de la Educación Común* (SUSSINI, 1884, p. 345-346) publicou um conjunto de reflexões sobre o ensino, de autoria do Dr. Sussini. Suas considerações cobriram um largo espectro de preocupações – do edifício escolar, sua ventilação e claridade, aos materiais necessários à instrução. Também tratavam da higiene nas escolas, dos exercícios militares, da saúde das crianças. Entretanto, suas ponderações sobre o corpo que se pretendia educar não deixaram de enfatizar as finalidades de suas propostas: condenar a falta de asseio e higiene, lutar contra os maus hábitos para promover a moralidade. Denunciando a pouca importância atribuída à ginástica, o autor fazia a defesa de sua prática em pequenas oficinas para a aprendizagem de um ofício. Citando Charles Reed, considerava que a escola tem “uma missão educativa e civilizadora” (SUSSINI, 1884, p. 347, p. 348) e, defendendo a educação das virtudes, principalmente a temperança, enfatizava que sem ela não haveria “trabalhadores bons, bons pais da família, bons cidadãos”. A paz social estaria comprometida pela “tirania das paixões degradantes”, pela prática de atos vergonhosos que logo se converteriam em atos criminosos.

As discussões, levadas a cabo graças a um projeto de resolução proposto pelo Dr. Sussini, seguiam duas premissas:

- 1- Que las escuelas primarias como la familia, deben atender especialmente a la educación del sentimiento y la voluntad, cuidando de formar el carácter moral de la juventud;
- 2- Que para obtener estos resultados debe preferirse a la enseñanza preceptiva, el vigorizar, habitar y disciplinar con el ejercicio dichas facultades en el sentido del bien (SUSSINI, 1884, p. 348).

Assim, emergia uma relação íntima entre a educação dos sentidos, do corpo e as necessidades de moralização dos costumes, postas nos discursos civilizadores presentes naquele periódico. Civilizar, na Argentina, supunha a produção de uma identidade comum a todos e em relação à Europa, porém, desde que fosse distinta dela; a ideia de *argentinidad*, como a de *brasilidade*, não devia ser confundida com os traços dos povos europeus, ainda que a sua base estivesse neles. Nos marcos daqueles

debates, podemos identificar a presença de educadores uruguaios, brasileiros e espanhóis, além dos argentinos, nas páginas da Revista, os quais podem ser entendidos como mediadores culturais, o que faz supor uma grande circulação de ideias sobre a instrução pública. Estes debates davam muita ênfase à educação do corpo como vetor da educação de uma nova sensibilidade, que podemos chamar “moderna”, a qual mobilizava ideias sobre a industrialização e o progresso material, a urbanidade e a civilização dos costumes, a “cidadania obediente” e a ação como pilares de uma nova sociedade em um mundo novo, que reclamava novas formas de sensibilidade. Naquele contexto, a atividade fazia sua entrada nos discursos educativos, seja no sentido estrito de exercitação, seja no sentido mais amplo de mudança, de ação e vontade, dois lados de uma mesma moeda, tão caros ao complexo movimento pela educação renovada, ou Escola Nova.

Entre a América espanhola e a América portuguesa: o lugar do Brasil na circulação de ideias sobre a educação da sensibilidade

Em uma cidade que não era central, em um país ainda marcado pela escravidão, o professor de uma escola assinava um relatório que fazia considerações sobre o que podemos chamar de educação do corpo. O relatório de José Cleto da Silva, professor da escola primária de Paranaguá, no litoral do Paraná, assim criticava a prática dos castigos corporais:

O castigo corporal é o maior insulto as ideias do presente século, não somente nas escolas como no seio das famílias. Ele embrutece, amedronta, porém não corrige. Ensina a dissimulação, torna os meninos coléricos, vingativos e não evita o mal... (SILVA, 1870, [s. p.]).

O professor abordava um elemento que ajudaria nas mudanças nas formas de conceber o corpo na educação escolar: a supressão das práticas punitivas corporais. Sua retórica demarcava uma sensibilidade pouco comum naquele período no Brasil, mas que já anunciava alguns dos ventos da renovação educacional neste país. O mesmo intento de mudança se pode observar nos discursos do Congreso Pedagógico Argentino, publicados em

El Monitor de la Educación Común. Um dos debates tratava justamente da extinção dos prêmios e dos castigos escolares, e entre os expositores encontramos o brasileiro Abilio Cezar Borges, o Barão de Macahúbas (EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, 1883, p. 344).

Se, para alguns, as autoridades eram responsáveis pela prática dos castigos, para José Cleto a responsabilidade pela má educação e pelos maus hábitos dos filhos era também dos pais. Muitos são os aspectos que podemos analisar no longo relatório do professor. Não obstante, mais importante é demarcar que, naquele período, era cada vez mais comum a referência a novas formas de educação do corpo, distintas daquelas propostas pela chamada educação tradicional, algumas décadas anteriores à chegada dos discursos renovadores ao Brasil. Havia uma ênfase clara na necessidade de reformar a educação a partir do corpo dos alunos. Se a educação do corpo apresentava conotações morais anteriormente, a partir dos discursos renovadores se pensava em outra sensibilidade. Assim, a gula, a preguiça, a falta de atenção e de vontade justificavam a necessidade de uma educação corporal que garantisse a realização da “civilização” naquela escola de uma obscura cidade brasileira. Não é possível precisar de onde vinham as influências sobre o professor, pois elas não estão indicadas no seu minucioso relatório. Porém, suas preocupações eram contemporâneas a muitos discursos oriundos da Europa e dos Estados Unidos, assim como da Argentina. Não parece haver atraso naquelas formulações do professor, mas, sim, uma atualidade surpreendente.

Poucos anos depois, encontramos algumas considerações de um destacado intelectual brasileiro, Rui Barbosa, sobre as práticas corporais na escola, no seu parecer sobre a *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da Instrução Pública*, de 1882. Nesse caso, a referência explícita é um manual francês de higiene:

O trabalho do menino na escola, as suas posições viciosas, o exercício demasiadamente exclusivo da mão e do braço direito, o labor da agulha das meninas, não deixam de influir nessas desviações (*sic*), a que facilmente podem remediar exercícios apropriados e bem dirigidos. A ginástica é um recurso de primeira ordem, utilizável neste sentido, como é também um dos mais seguros agentes de prevenção e cura dos padecimentos nervosos e dos *hábitos perigosos da infância* (BARBOSA, 1882, grifo nosso).

Rui combatia com severidade os adversários da ginástica, fossem eles quem fossem. Seu discurso evocava a civilização europeia e estadunidense para clamar pela renovação da escola no Brasil, sobretudo com a adesão à Escola Ativa e às Lições de Coisas. Ele ainda nos lembra que “essa verdade tem calado em todos os governos realmente civilizados” (BARBOSA, 1882). A sua investida mostra que a adoção da ginástica como prática escolar estava longe do consenso naqueles anos, como ocorria também em outros países — a Espanha, por exemplo. Aliás, não eram somente a ginástica e a sua prática que causavam reações, mas a própria ideia de educação do corpo, marcado ainda, em muitas representações de caráter religioso, como o lugar por excelência da degenerescência do homem. Em muitos registros daqueles anos, os cuidados com o corpo implicavam em uma agressão à natureza não maculada.

Ainda que não devamos esquecer as diferenças que separam os contextos europeu e norte-americano da experiência brasileira, devemos lembrar que as ideias de Rui Barbosa recebiam o influxo de fortes movimentos de renovação, oriundos de outros países, com uma atualidade quase absoluta. Assim como os reformadores Fernando de Azevedo e Lourenço Filho fariam na década de 1920, Rui mencionou, em seus argumentos, também outros países de América Latina, tais como Argentina, Chile e Uruguai, tanto quanto países europeus. Em alguns casos, o intento era reconhecer o que o País precisava para entrar no mundo civilizado; em outros, demonstrar como estávamos avançados em relação a outras nações, mesmo europeias. Daí, podermos derivar que o movimento de renovação educacional que se observava no Paraná e no Brasil, inclusive o tema da valorização da educação do corpo, tinha correspondência – e, em alguns casos, mesmo antecedência – com outros países ditos civilizados, pelo menos no plano prescritivo. As referências sobre os benefícios de uma educação pela observação e experimentação da natureza, por exemplo, marcavam a ênfase de renovadores espanhóis e brasileiros (tanto quanto colombianos e argentinos) (TABORDA DE OLIVEIRA, 2012). Não nos devemos esquecer, por fim, de que o livro *La escuela graduada*, de Antonio Balesteros, esteve entre algumas das referências, nas tentativas de reforma da instrução pública no Brasil, na década de 1920, e os livros publicados por Lorenzo Luzuriaga serviram de referência, tanto na Argentina quanto no Brasil. Todos estes são indícios de uma grande circulação de ideias, prescrições e modelos educativos.

O lugar das novas ideias na Colômbia

A Educação Física na Colômbia emergiu de maneira distinta na década de 20 do século XX, impulsionada por pedagogos e intelectuais da época como um saber que levaria à formação das crianças, que se fariam adultos segundo os valores modernos; porém, esse saber circulava já no século XIX. Sua regulamentação para as escolas primárias públicas ocorreu na década de 70 do século XIX. Propunha-se uma sensibilidade dirigida ao controle dos “instintos”, das paixões baixas e dos vícios que, mediante práticas corporais, se pretendia que fossem contidos e ordenassem moralmente a infância e a juventude.

A Educação Física tornou-se obrigatória na escola primária colombiana em 1870, com o *Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria* (DOIPP),⁵ o qual, no seu artigo 29, indicava que as escolas deveriam formar homens saudáveis de corpo e de espírito. No artigo 30, apontava que elas se deviam ocupar do desenvolvimento harmônico de todas as faculdades da alma, dos sentidos e dos órgãos do corpo. E, no artigo 35, afirmava textualmente que

a ginástica e calistenia, como parte indispensável de um sistema completo de educação seriam ensinadas em todas as escolas, nas horas destinadas à recreação, segundo regras simples e favoráveis ao desenvolvimento da saúde e das forças das crianças. Nas escolas masculinas, se agregariam os exercícios ginásticos, exercícios e evoluções militares, com base nos textos de instrução do exército federal e onde houvesse lugar apropriado os alunos seriam instruídos na arte da natação. (COLÔMBIA, 1870).

No ano de 1903 legislou-se outra vez sobre a instrução, e alguns aspectos foram adicionados, como, por exemplo, a exigência da compostura com as vestimentas ou um asseio rigoroso para a entrada na sala de aula.

5 No Brasil, a Educação Física tornou-se obrigatória na escola primária por volta de 1882. Na Argentina, por volta de 1883. No entanto, não nos devemos esquecer de que a presença da disciplina na legislação não garantia a sua prática nas escolas. Mas o marco legislativo é sempre uma pista importante a ser perseguida para o estudo histórico das práticas educativas.

Também se exigiam cuidados posturais na realização dos exercícios físicos, que introduziram flexões e extensões nos exercícios ginásticos escolares. Além disso, estava prescrito o passeio semanal higiênico e recreativo, o qual, junto com a organização dos jogos, seria de responsabilidade de cada professor. Esse decreto foi promulgado em 1904 e denominado Plano Zerda, tendo prevalecido durante todo o período em que a Igreja teve o controle da instrução pública no país (1887-1932).

Embora o modelo pestalozziano, que circulou também nas instituições educativas religiosas até o começo dos anos de 1930, tivesse possibilitado, na Colômbia, uma educação através da estimulação sensível, a sensibilidade e o sensível estiveram em relação direta com as faculdades humanas advogadas desde os princípios do neotomismo, nomeadas, pela Pedagogia, Psicologia racional. Esse projeto cessou ao final da década de 1870, e seu desmonte, apressado pela reforma instrucional liberal, foi imediato; porém, os textos e o método pestalozziano continuaram oficiais na Colômbia, aproximadamente, até 1930. É necessário deixar claro que os textos lidos àquela altura – especialmente manuais e textos escolares de pedagogos norte-americanos protestantes, assim como de pedagogos colombianos – eram cópias dos originais de Pestalozzi. Ambos os grupos de pedagogos vinham produzindo seus trabalhos e usavam conceitos e afirmações sob o título de Lições de Coisas, que eram objeto de crítica por parte da Igreja Católica ou da instrução objetiva. Aquelas práticas, diziam os religiosos, já haviam sido utilizadas pela Igreja anteriormente, estavam ultrapassadas, e seu uso era excessivo. Sua maior circulação se deu, então, até o ingresso da Escola Nova ou Ativa, anunciada como a possibilidade de modernização do país (SÁENZ et al., 1997). É possível destacar, entretanto, que aquele modelo vinha da década de 1920, quando se começou a considerar o modelo pestalozziano como tradicional, memorialístico, passivo e repressivo.

Com a chegada dos saberes modernos – os saberes experimentais, as ciências biológicas, como a psicologia experimental e a biologia evolucionista –, começou-se a desenvolver a pedagogia do hábito, da vontade e da obediência (SÁENZ et al., 1997). Naquelas relações entre o corpo e a alma, entre o físico e o mental, ciências como a Fisiologia começariam a responder por uma nova subjetividade. A apropriação dos preceitos e dos princípios de Decroly, Dewey e Montessori, entre outros, favoreceu as transformações nas instituições educativas, assim como na

formação de professores, nos métodos e na invenção de uma infância nova, que passou a ser o centro da instrução.⁶

Com o movimento da Escola Nova, chegaram ao país as maiores transformações no âmbito das práticas corporais. Os espaços escolares, bem como os tempos e as atividades, foram objeto de renovação e impulso social. Herrera Beltrán (2008) mostrou os distintos discursos sobre as práticas corporais na escola, assim como a invenção da Educação Física por parte de pedagogos colombianos nos primeiros anos do século XX. A Educação Física como um saber eminentemente moderno, capaz de transformar a raça, capaz de fazer ingressar a nação no grupo dos estados nacionais, cujo projeto estava centrado no progresso, se deveu, em grande medida, ao discurso de pedagogos colombianos formados em Biologia, Fisiologia, Medicina e Psicologia. Interessados que estavam no movimento pela Nova Educação, ou Escola Nova, eles viram nela um projeto modernizador necessário e apropriado, uma vez que considerava fundamentais as relações entre o corpo educado, a educação da sensibilidade e o progresso da civilização:

Si no queremos que sea una dolorosa pero acaso inevitable realidad remota o próxima absorción de estos países por la civilización potente e invasora de naciones que han sabido formar de sus pobladores verdaderos hombres, en la significación más elevada del vocablo; si tanto nos acongoja la triste vislumbre de la extinción de Nuestra Patria, esforcémonos por modificar favorablemente los organismos, vigorizando, a la par que las inteligencias y las voluntades, los cuerpos; y, sobre todo, procuremos iniciar en las generaciones que empiezan, eso que pudiéramos llamar la educación, las costumbres de la higiene, inculcando en los escolares las nociones científicas más primordiales por medio de una sabia y tiñosa vulgarización de esas nociones y esas prácticas (GONZÁLEZ CAMARGO, 1907, p. 375).

Como na Argentina, no Brasil ou na Espanha, o discurso da nacionalidade e da civilização dos costumes marcaria a chamada renovação da instrução pública também na Colômbia, pela via preponderante das Ciências da natureza. Esse traço parece unificar um conjunto às vezes

6 A presença destes pensadores é frequente nas páginas do *Boletín de la Libre Institución de Enseñanza* e da *Revista La Escuela Moderna*, ambas da Espanha.

distante de ideias que circulavam entre esses distintos países, porém, sem que possamos afirmar que elas viessem da Espanha ou da América. Pela grande presença dos países latino-americanos nos periódicos espanhóis, podemos supor que muitas das novidades da Escola Nova tivessem chegado à Espanha pela mediação dos países latino-americanos e não o contrário, estabelecendo aquilo que vimos chamando de histórias conectadas, por vezes favorecida pela cultura dos educadores viajantes (MIGNOT; GONDRA, 2007).

O trânsito do modelo da *psicologia da alma* à *psicologia experimental e evolutiva*, que chegou com a Escola Nova à Colômbia, foi possível graças à irrupção da higiene na escola, a qual veio em auxílio a uma raça tida como em vias de extinção, que os menos pessimistas acreditaram poder regenerar. Para tanto, bastava implementar a higiene como estratégia educativa. Porém, o mesmo se deu também com a Educação Física, que forneceria energia e vigor às crianças e aos jovens, aproximando-os da natureza por meio da experiência direta, que os educaria na nova sensibilidade, na estética, naquilo que era moralmente correto. Vemos essa defesa em um artigo publicado na *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, cujas considerações permitem mostrar essa nova sensibilidade, que teria a obediência, a hierarquia, a disciplina e a vontade como centrais no final do século XIX:

El deber del educador que comprende su época es someter a los niños confiados a su cuidado a un régimen de actividad sin tregua; actividad física, actividad intelectual, actividad moral, actividad social. Es preciso que toda esa juventud aglomerada en un medio escogido juegue con entusiasmo, se acostumbre a todos los ejercicios que desarrollan las fuerzas físicas la voluntad; se discipline en el trabajo intelectual, dando enérgico impulso a la memoria, a la imaginación, a la atención y al raciocinio; se aplique en secreto a las luchas de conciencia que ponen al joven en combate consigo mismo, asegurándole la victoria sobre sus pasiones e instintos; se aplique a perfeccionar por sí mismo, de acuerdo con los consejos del maestro, sus relaciones sociales con sus superiores y camaradas (PADRE DIRÓN, 1897-1898, p. 379).

Esse discurso se sustenta na atividade como motor da educação e, de igual modo, na luta contra os instintos e as paixões naturais dos alunos. A natureza, este “outro” da civilização, era afirmada como uma dimensão a

ser dominada por todos aqueles que tentavam fazer sua entrada no mundo moderno, civilizado. E a atividade compulsiva era a maneira de dotar os indivíduos de uma nova energia, de uma nova atitude frente à vida, de uma nova sensibilidade. Devemos observar que, quando se remetia às lutas de consciência, não pairam dúvidas quanto ao fato de que se tratava de uma educação que aliava os “velhos” sentidos a sensibilidades novas. Que as finalidades fossem, também, a afirmação de relações baseadas na hierarquia social não deveria surpreender aqueles que reconhecem as formas autoritárias de organização social e política que marcaram e continuam a marcar a América Latina, embora houvesse a defesa da aplicação dos alunos, para que se “aperfeiçoassem por eles mesmos” – porém, seguindo os conselhos do professor! – uma clara alusão aos autocontroles impostos ao sujeito a partir da sua natureza interior (CARUSO, 2005). Essa natureza, ou uma nova percepção dela, fazia parte das retóricas que buscavam afirmar novas maneiras de educar, estando a ideia de atividade sempre no centro das preocupações:

El régimen interno alterne la clase con el ejercicio manual; el estudio mental con el vocal, paseando, en la mañana; el medio día para el ejercicio agrícola, la clase, el dibujo, el taller; la tarde para el paseo herborizante y la música; la primera noche para el estudio mental, la lectura, las conferencias y la reunión social semanal. Siete horas para el sueño. La rotación de ocupaciones instruye sin fatigar, y forma, al lado de las ideas, sentimientos morales, hábitos de atención y de trabajo. (CUIQUE, 1903, [s.p.]).

Outra vez a ênfase em rotinas corporais como meios de chegar aos sentimentos considerados mais nobres. Embora estejamos falando da instrução no regime interno, os tempos eram bem demarcados e se baseavam nas atividades do corpo: trabalhos manuais, cantos, passeios, sono. O controle do tempo se fazia por meio das práticas corporais, além de desenvolver iniciativas que buscassem os valores nobres, cultos e considerados civilizados. Uma vez que, naquele tempo, a apologia da indústria, do progresso e do trabalho estava em franco desenvolvimento, combinava-se a preocupação com a educação de uma sensibilidade voltada ao mundo do trabalho com preocupações de caráter higiênico – o combate à fadiga – e moral, aparentemente a maior finalidade do texto publicado no periódico *El Nuevo Tiempo*.

Assim, há uma similaridade muito grande entre as tentativas da reforma na Colômbia, na Argentina e no Brasil, pois elas combinavam preceitos daquilo que era mais avançado com elementos da tradição, um dos pontos de uma mentalidade considerada “moderna”, segundo Marshal Berman (1987). Por isso não deve surpreender a ideia do indivíduo como responsável por sua própria educação, sob a orientação de um professor. Igualmente, não causam espanto os cuidados com os excessos do trabalho mental e a retórica do contato com a natureza, o ar puro e os exercícios físicos. A atividade corporal ganhava uma dimensão que tentava conciliar as necessidades da nova ordem fabril, urbana, higiênica, com a manutenção de formas de autoridade baseadas no reconhecimento e na aceitação das diferenças entre indivíduos ou grupos sociais. A ênfase, que se estava tornando obsessiva, no corpo e em suas práticas para a educação da sensibilidade mostra como foi imputada aos indivíduos a responsabilidade pelos problemas da sociedade.⁷

Vemos que não é por outra razão a obsessão pelos sentimentos morais e pelos bons hábitos nos distintos discursos mobilizados nos três países sul-americanos. Entre eles há conexões que significam não somente continuidade, mas também alternativas ou formas de apropriação singulares de ideias de grande circulação no mundo naqueles anos (CATANI, 2000; ZULUAGA, 1997). Ideias que viriam de lugares diferentes e distantes, mas que, em termos temporais, às vezes chegavam à Espanha, vindas do outro lado do Atlântico, configurando uma dispersão que nos ajuda a

7 Também é importante considerar, nessa circulação de saberes entre a Espanha e a América Latina, a chegada ao país de espanhóis convidados por Agustín Nieto Caballero para trabalhar no Gimnasio Moderno, tal como os professores Miguel Fornaguera e Pablo Vila. Este último foi diretor do Gimnasio Moderno, e ambos eram procedentes de Barcelona. Já, Flora González, que dirigiu a Casa de niños, foi discípula de María Montessori. O Gimnasio Moderno foi fundado por Agustín Nieto Caballero e outros colombianos em 1914. Assumiu a proposta da Escola Nova como o projeto pedagógico que permitiria a transformação do país no âmbito educativo. A Institución Libre de Enseñanza, segundo este pedagogo, foi o modelo para a criação dessa instituição educativa na Colômbia. A mesma Institución publicava artigos sobre as realizações educativas na Argentina, no Brasil e em outros países latino-americanos, tomando-os, com frequência, para as reflexões sobre a necessidade da renovação da instrução pública na Espanha.

aprender as histórias conectadas e os processos de (re)criação cultural-educativa (PAIVA, 2008; SUBRAHMANYAN, 2001).

Ainda que os intelectuais colombianos tivessem viajado muito e escrito em numerosas revistas, não são muitas as publicações desses autores que chegaram à Espanha. Um único artigo que dá conta do trabalho de Nieto Caballero⁸ e do Gimnasio Moderno⁹, no qual se discutiam o funcionamento e os preceitos da Escola Nova na Colômbia, foi referenciado pelo escritor

8 Podemos observar no *BILE* (1925, p. 76-78) que algumas das relações de Agustín Nieto Caballero com a Europa e a América do Norte e do Sul em assuntos educativos e políticos foi estreita e permanente. Foi conferencista na Inglaterra, na Suíça, na França, na Grécia, no Chile, nos Estados Unidos, etc.; delegado da Colômbia na Sociedade das Nações (1931-1934); presidente da V Conferência Internacional de Instrução Pública em Genebra, Suíça (1936); convidado de honra ao Congresso Mundial de Educação realizado em Cheltenham, Inglaterra (1936); representante da Colômbia no VIII Congresso Científico-Americano (1940); convidado pelo British Council e pela United Nations Relief and Rehabilitation Administration (UNRRA) a dar conferências em Londres, Paris e Atenas (1946); presidente da delegação à Segunda Conferência Mundial de Educação, realizada no México pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1947. Em 1949 esteve em Paris, convidado pela Unesco para conhecer o seu projeto educativo; nesse mesmo ano, também em Paris, acompanhou a Conferência das Américas e foi o chefe da delegação da XII Conferência Internacional de Instrução Pública em Genebra. Em 1950 foi a Havana, convidado pela Unesco. Em 1958, no Panamá, foi nomeado presidente do Comitê Consultivo da Unesco. Entre 1948 e 1966 foi reconhecido, convidado e fez parte da OEA para o tratamento de assuntos educativos. Na Colômbia, sua presença não foi menos marcante: diretor geral de Educação (1932-1936); reitor da Universidade Nacional (1938-41); embaixador no Chile (1942-43); colaborador dos diários *O Tempo*, *O Espectador* e *A República* e da *Revista de América*; fundador da revista *Cultura*; fundador da Cruz Vermelha Nacional Juvenil; e membro do Conselho Nacional de Educação (1947). Condecorado com a *Cruz de Boyacá*, *As Palmas Acadêmicas* do governo da França e *A Ordem Caro e Corvo* da Colômbia. Para mais detalhes da sua trajetória, ver: Quiceno (2007) e Cubillos Bernal (2007).

9 O Gimnasio Moderno é uma instituição educativa masculina fundada em 1914 em Bogotá, por Agustín Nieto Caballero e pelos irmãos José María e Tomás Samper Brush, durante o período histórico denominado Hegemonía Liberal, no qual a direção da educação do país havia sido entregue à Igreja Católica. Uniram-se a ele nesse projeto Tomás Roda Vargas e Ricardo Lleras Codazzi. O Gimnasio procurou, desde seus começos, implementar o modelo de escola nova ou escola ativa que circulava na Europa em princípios do século XX, oriundo do movimento liderado por pedagogos como Ovidio Decroly, belga; María Montessori, italiana; Adolphe Ferriere, suíço; Georg Kerchensteiner, alemão, entre outros. Nieto Caballero teve a oportunidade de conhecer a todos durante seus estudos na Europa.

chileno Salas Marchan, em 1925, no artigo “Don Agustín Nieto Caballero y el Gimnasio Moderno de Bogotá”, publicado em um dos números da *Revista La Escuela Moderna*, de Barcelona, o que parece reafirmar o nosso argumento sobre a dispersão de ideias e a história conectada.

Apesar de serem escassos os artigos encontrados a respeito das ideias de Agustín Neto Caballero no plano internacional, não foi pequeno o seu labor no campo educativo colombiano, já que jogou um papel central na difusão e na apropriação do pensamento da Escola Nova ou Ativa na Colômbia. Conquanto a instituição fundada – ainda hoje em funcionamento –, com o passar dos anos, tenha formado principalmente os filhos da classe mais privilegiada do país, suas contribuições, desde os lugares políticos que ocupou, expressaram-se numa legislação inovadora e muito ativa, no que se refere à educação pública durante quase 40 anos. Agustín Neto Caballero foi um humanista – por um lado, graças a sua extraordinária condição humana: seu espírito e seu caráter eram os seus grandes distintivos; por outro lado, seu amplo domínio de línguas estrangeiras, tais como o inglês e o francês, bem como o manejo de sua língua nativa, constituía um diferencial naquele período. Além disso, seu conhecimento da cultura, da literatura e da história, obtido de maneiras diversas, lhe propiciou uma vasta experiência, permitindo que tivesse grande protagonismo da cena cultural colombiana e nas relações desse país com a Europa e os Estados Unidos.

Espanha: difusora ou receptora de novas ideias?

Desde os anos 70 do século XIX, a Espanha conheceu a experiência da Institución Libre de Enseñanza – ILE. Aquela instituição produziu, até 1936, seu *Boletín – Boletín de la Libre Institución de Enseñanza/BILE* –, cujas páginas são pródigas em divulgar trabalhos sobre a importância da Educação Física (LÓPEZ SERRA, 1998). Mais que uma disciplina escolar, sua dimensão era a de uma educação geral do corpo. Esta, por sua vez, incluía preceitos de higiene, prescrições sobre a ginástica e os jogos, as excursões escolares e as colônias de férias, a apologia do retorno à natureza, as preocupações com a educação estética, as formulações sobre a História Natural, o Canto, os Trabalhos Manuais. Além de tratarem

desses e tantos outros temas ou conteúdos que focavam o corpo e a sua educação, aquelas prescrições estavam relacionadas com um amplo plano de renovação educativa. Ainda que não nos devamos esquecer de que aquela experiência vinha de uma iniciativa privada, não estatal, podemos afirmar que muitos dos preceitos da ILE foram incorporados por alguns renovadores espanhóis do início do século XX (VIÑAO, 2004). Muitos deles, por sua vez, se dispersariam pela América Latina após a *depuración* imposta pelo franquismo, como é o caso de Lorenzo Luzuriaga, que se estabeleceu na Argentina.

O *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*¹⁰ e a Revista *La Escuela Moderna* são exemplos claros dos esforços de educadores espanhóis para conhecer as iniciativas de outros países no âmbito educativo. Eram frequentes, nas páginas desses dois periódicos, muitas referências às iniciativas de países latino-americanos, como Colômbia, Argentina ou Brasil. Dessa maneira, é possível observar um sem número de referências sobre as novas formas de educação do corpo em muitas publicações espanholas, as quais são oriundas do Sul. Como exemplo, podemos tomar um conjunto de artigos publicados por Alfredo Samonati no ano de 1914 no *BILE*, sob o título *El organismo escolar americano*, em que o autor explora a

10 Revistas e artigos publicados no *Boletín de Instrucción Libre de Enseñanza*. Argentina: 11 artigos e 5 notícias. Autores: Zubiaur, 1889, “La instrucción primaria en la República Argentina”; Berra F., 1896, “La posibilidad y el derecho de enseñar”; Posada A., 1897, “La enseñanza argentina”; Bunge, 1908, “Bosquejo histórico de la enseñanza en la República Argentina”; De la Tour, 1911, “La enseñanza agrícola en Argentina”; Posada A., 1912, “Dr. Joaquín V. González un pedagogo y sociólogo argentino”; Posada A., 1912, “El pedagogo argentino Sarmiento”; Bonnaric V., 1912, “La enseñanza primaria en Argentina”; Derqui, M., 1912-1913, “Organización legal de la enseñanza secundaria”; S.A. “La enseñanza en la República Argentina”; S. A., 1914, “Los rayos X y la infancia”; Luzuriaga, 1921, “La enseñanza actual en la República Argentina”; Luzuriaga, 1924, “Escuelas públicas socializadoras”. Colombia: 1 artigo e 1 notícia. Autores: Salas Marchan, 1925, “Don Agustín Nieto Caballero y el gimnasio moderno de Bogotá”. Revistas recebidas pelo Boletín da ILE mediante intercâmbio. Argentina: *La Enseñanza Argentina*, *El Monitor de la Educación Común*, *Revista de la Enseñanza*, *Revista Pedagógica Argentina*, *Boletín de Educación*. Brasil: *Revista Pedagógica*. A compilação das autoras é imprecisa, mas permite que tenhamos uma ideia da necessidade de os editores espanhóis conhecerem iniciativas latino-americanas (CALDERÓN ESPAÑA; CORTS GINER, 2007).

organização escolar dos Estados Unidos, refletindo sobre a higiene dos escolares, os trabalhos manuais, os espaços, a alimentação, os pátios de recreio, os exercícios, os jogos e o esporte na escola. Um conjunto nada desprezível de práticas que tinham o corpo e a sua educação como vetor principal. Interessa-nos reconhecer que, ainda que publicados em uma das principais revistas pedagógicas da Espanha, os artigos chegaram àquele país através dos *Anales de Instrucción Pública* do Chile, onde foram publicados anteriormente. O mesmo ocorreu com trabalhos de Claparède (1914) sobre Rousseau e de Chabot (1911), anteriormente dados a público nos *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, de La Plata, Argentina.

Como já foi mostrado, também em La Plata, porém na *Revista Humanidades*, da Universidad de La Plata, o *BILE* publicou, em 1927, um trabalho de Romero Brest, em que este defendia a presença da Educação Física no âmbito da universidade. Sua argumentação criticava a crença, à época, de ter a atividade física características meramente naturais ou instintivas, particularmente na escola primária e secundária, ou de confundir-se com uma atividade meramente comercial fora da escola, como costumava ocorrer com o esporte. Na universidade, segundo o autor, a Educação Física poderia ser difundida como parte da educação integral, da elevação cultural da humanidade, posto que o corpo e o intelecto não se devessem separar um do outro. Assim, mais que uma noção biológica de caráter utilitário, a Educação Física era, para Brest, uma dimensão importante da cultura do espírito e da elevação moral da sociedade, retórica cara também a reformadores brasileiros e colombianos. Devemos destacar, ainda, que Romero Brest foi uma referência importante para reformadores brasileiros, como Fernando de Azevedo (1961).¹¹ A

11 Fernando de Azevedo foi um entusiasta das realizações educativas dos países localizados ao Sul da América e das da Europa e dos Estados Unidos. Além da sua vasta contribuição, que marcaria a memória educacional brasileira, como defendem autoras como Marta Carvalho (1989, 1993) e Maria Rita Toledo (1995), ele marcou o pensamento do campo da Educação Física no Brasil com trabalhos como *Da Educação Física, além de Antinous*, reunidos em um volume no ano de 1960, de alguma maneira já estudados por Soares (1994). Naqueles trabalhos de sua autoria, podemos localizar indícios daquilo que chamamos “educação dos sentidos”, o que nos permite perfilá-lo com renovadores de outros países.

Argentina, dessa maneira, servia de modelo não somente ao Brasil ou a outros países latino-americanos, mas também à Espanha.

Já o trabalho de Chabot (1911), intitulado *La enseñanza por la acción*, é um exemplo muito claro da ênfase na educação dos sentidos como premissa da construção do novo homem, que muitos perseguiam em nome da modernidade educativa. Não era por outro motivo que as revistas apresentavam aos seus leitores amplas considerações sobre os sentidos corporais como via da educação da vontade (BILE, 1910, p. 3; GÓMEZ, 1912, p. 20); sobre a força dos exercícios físicos para a moralização dos costumes (GÓMEZ, 1911, p. 385); sobre a necessidade de higiene das crianças; e sobre a fadiga produzida pelas condições de aprendizagem (SÁNCHEZ, 1912, p. 17).

Em seu trabalho, “Enseñanza de los sentidos y la voluntad”, A. Baldwin (1911, p. 50) demonstrava uma das perspectivas de trato com o corpo e os sentidos no âmbito dos processos de renovação educativa. Reconhecendo a educação dos sentidos corporais como algo novo e fundamental para a plena formação, o autor não deixava de evocar os tempos modernos da cidade, do trabalho e da industrialização como aqueles que poderiam e deveriam contribuir para que o caráter dos alunos se tornasse mais enérgico, mais dinâmico, mais ativo. Não se tratava somente de uma educação higiênica para o trabalho manual, mas também do desenvolvimento de um *ethos* de ação, de atividade, de trabalho como ocupação de um lugar ativo em um mundo que mudava com velocidade. A preguiça deveria ser combatida, a ação deveria ser estimulada. Nessa formulação, o corpo e sua educação emergiam como possibilidade de conformação da sensibilidade dos alunos, futuros trabalhadores orgulhosos do seu protagonismo na construção da nova ordem social.

Resultou interessante a chegada de intelectuais espanhóis à América, exilados como consequência da Guerra Civil espanhola de 1936. Muitos deles ocuparam lugares importantes, como Manuel Usano Martín, médico e professor de Educação Física que chegou à Colômbia em 1940 e teve um papel central na organização e na posterior direção do Instituto Nacional de Educación Física, em Bogotá. Desde a Escuela Normal Superior, nos 13 anos que viveu no país, Martín representou a Colômbia em eventos esportivos internacionais; em 1953, estabeleceu-se em Nova Iorque e, em 1962, regressou a Madri. Portanto, era um tempo – podemos

supor – de apropriação e invenção de ideias que foram postas a circular, foram apropriadas e resultaram híbridas nos países que as acolheram, permitindo, assim, afirmar que havia profunda conexão entre as realizações contemporâneas no âmbito da renovação pedagógica. O circuito de Usano, que teve um percurso da Espanha à Colômbia, depois a Nova Iorque e, finalmente, à Espanha, parece exemplar de como as ideias poderiam estar em diferentes lugares (MARTÍNEZ GORROÑO, 2003).

Conclusões parciais e novas possibilidades de estudos

Em um período de busca de mudanças na Educação em todo o mundo, na América Latina se fazia a apologia das realizações de países da Europa e dos Estados Unidos. Porém, também se produziram representações que saíam daqui para a Espanha, ainda que de maneira desigual, conforme os países. Mais que uma dimensão utilitária, as práticas corporais estimulariam a população dos países latino-americanos para que fosse boa filha, boa cidadã, boa trabalhadora. Era tecida a rede na qual os indivíduos, desde o ponto de desenvolvimento de uma nova sensibilidade, podiam contribuir para difundir os signos da civilização a partir da sua própria conduta e da conduta esperada dos outros.

A vida ao ar livre, uma higiene cuidadosa, jogos e exercícios selecionados e alguns trabalhos manuais, procuravam estimular o desenvolvimento físico conveniente, o vigor, a agilidade, a resistência. Os alunos deveriam obter para os seus corpos as qualidades que os capacitassem a estar prontos e sempre dispostos para o que deveriam fazer. Importava difundir as ideias de virtude e de vontade que teriam alento nos cuidados com o corpo. A robustez que naquele período se desejava tinha que ver também com a preparação do soldado, porém era condição de formação de um cidadão trabalhador, respeitador da ordem, capaz de tornar-se “ativo”, de acordo com o que esperavam os novos tempos, “modernos”, “civilizados”, de uma nova sensibilidade. Era o tempo da passagem de um poder moral sobre o corpo – manter-se são seria também uma das responsabilidades de um bom cristão – a um poder higiênico, que seria

incorporado dentro dos preceitos morais, como aponta Courtine (1995). De uma sensibilidade moral passava-se a uma sensibilidade higiênica, fundamentalmente corporal.

A circulação do saber sobre as novas formas de sensibilidade, assim como a sua apropriação, produziu-se, entre outros fatores, graças a publicações seriadas que difundiam notícias, novas pedagogias, práticas, viajantes, congressos, etc., na Europa e na América Latina. Aquilo que Gruzinski chamaria conectores culturais. Esses conectores nos permitem ir além da simples comparação e observar a dispersão e a circulação de ideias de maneira tanto sincrônica quanto diacrônica.

Comparar conectando culturas ora preservadas fora de seu ambiente, ora modificadas, inclusive modificadas de maneira distinta em regiões muito distintas (culinária, ritmos e religiões sempre nos dão bons exemplos), também conectando elementos de origem múltipla, os quais “nasceram” quase igualmente em locais distintos e, talvez, de maneira simultânea, não deve, portanto, ser um procedimento confundível com a velha História Comparada, de padrões históricos predefinidos e de orientação evolucionista, estruturalista, determinista e, ainda, economicista (PAIVA, 2008, p. 15, grifo do autor).

Nos intercâmbios educativos que aqui exploramos, as novas sensibilidades vinham imbricadas com tendências pedagógicas, como as da chamada educação renovada, a qual, ainda que não tivesse sido simultânea, teve nos países sul-americanos muitas das suas expressões possíveis, porém não necessariamente idênticas às mudanças na Península Ibérica.

Entendemos que muito há que se fazer para compreender os fluxos espaciais e temporais das trocas culturais entre os países da América Latina e destes com o restante do mundo. Talvez o aprofundamento nesse campo de estudos, pela via das histórias conectadas, permita rever a noção de atraso cultural e a autoimagem de consumidores culturais dos países latino-americanos, que tanto marcaram a historiografia do continente, pondo em relevo a capacidade de criação e recriação destes.

Fontes

BALDWIN, A. Enseñanza de los sentidos y la voluntad. *La Escuela Moderna*, Madrid, n. 257, p. 50, 1913.

BARBOSA, R. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro, 1882. Documento não paginado.

BOLETÍN DE LA LIBRE INSTITUCIÓN DE ENSEÑANZA. Madrid, p. 3, 1910.

BOLETÍN DE LA LIBRE INSTITUCIÓN DE ENSEÑANZA. Madrid, Tomo XLIX, n. 780, p. 76-78, 1925.

CHABOT, C. La enseñanza por la acción. *La Escuela Moderna*, Madrid, p. 50, 1911.

CLAPARÈDE, E. Las ideas pedagógicas de Rousseau y el concepto funcional de la infancia. *Boletín de la Libre Institución de Enseñanza*, Madrid, n. 646, p. 1-14, 1914.

COLÔMBIA. *Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria*. 1870.

CUIQUE, S. Rumbo Docente. *El Nuevo Tiempo*, Bogotá, n. 180, 1903. Não paginado.

EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, n. 41/60, p. 344. Discursos. In: CONGRESO PEDAGÓGICO ARGENTINO, 1883.

GÓMEZ, E. R. De los actos de la voluntad. *La Escuela Moderna*, Madrid, p. 20, 1912.

GONZÁLEZ CAMARGO, E. Higiene escolar. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, Bogotá, v. 21, p. 375, enero-jun. 1907.

MARCHAN, S. Don Agustín Nieto Caballero y el Gimnasio Moderno de Bogotá. *La Escuela Moderna*, Barcelona, 1925.

PADRE DIRÓN. La Educación Nacional. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, Bogotá, v. 7, n. 37-42, p. 379, ago.1897-enero 1898.

PARANÁ. *Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública*, Francisco de Azevedo Macedo, ao presidente da Província do Paraná/Brasil. 1914.

ROMERO BREST, E. La educación física en la universidad. *Boletín de la Libre Institución de Enseñanza*, Madrid, n. 802, p. 102-116, 1927.

SAMONATI, A. El organismo escolar americano. *Boletín de la Libre Institución de Enseñanza*, Madrid, n. 646, p. 102-116, 1914.

SÁNCHEZ, M. C. La higiene en las escuelas normales de maestros. *La Escuela Moderna*, Madrid, n. 245, p. 17, 1912.

SILVA, J. C. *Relatório enviado à Inspetoria de Instrucção Pública da Província do Paraná/Brasil*. 1870.

SUSSINI, Dr. Reflexiones sobre la educación. *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, v. 3, p. 345-346, 1884.

Referências

AISENSTEIN, A.; SCHARAGRODSKY, P. La educación Física en la escuela primaria (1880-1930). In: AISENSTEIN, A.; SCHARAGRODSKY, P. *Trás las huellas de la educación física escolar argentina*. Buenos Aires: Prometeo, 2006. p. 237-294.

ASCOLANI, A. *La educación en Argentina: estudios de historia*. Buenos Aires: Ediciones de Arca, 1999.

AZEVEDO, F. *Da Educação Física*. São Paulo: Melhoramentos, 1961.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CALDERÓN ESPAÑA, M. C.; CORTS GINER, M. I. *La educación latinoamericana en el Boletín de la Institución libre de enseñanza 1877-1936*. Universidad de Sevilla, 2007. Disponível em: <<http://www.americanistas.es/biblo/textos/s04/s-04-26.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2010.

CARUSO, M. *La biopolítica en las aulas*. Buenos Aires: Prometeo, 2005.

CARVALHO, M. M. C. Escola, memória, historiografia: a produção do vazio. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 5-15, jan.-mar. 1993.

CARVALHO, M. M. C. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 23-35, nov. 1989.

CATANI, D. B. *Distâncias, vizinhanças, relações*: comentários sobre os estudos sócio-histórico-comparados em Educação. Lisboa: Educa, 2000.

COURTINE, J. J. Os stakhanovistas no narcisismo: body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo. In: SANT'ANNA, D. B. (Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 81-114.

CUBILLOS BERNAL, J. S. *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento de John Dewey*. Colombia: Editorial Universidad del Valle Colombia. 2007.

GRUZINSKI, S. Les mondes mêlés de la monarchie catholique et autres “connected histories”. *Annales HSS*, Paris, n. 1, p. 85-117, janv.-fév. 2001.

HERRERA BELTRÁN, C. X. *Educación física y escuela nueva en la escuela primaria colombiana en el primer tercio del siglo XX*. 2007. 542 p. Tese (Doutorado)–Universidad de Burgos, España, 2007.

LÓPEZ SERRA, F. *Historia de la Educación Física*: la Institución Libre de Enseñanza. Madrid: Gynmos, 1998.

MARTÍNEZ GORROÑO, M. E. Educación Física y Medicina: una historia compartida y simbiótica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, Madrid, v. 3, n. 9, p. 30-48, 2003. Disponível em: <<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista9/usano.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2010.

MERCADO, B. Formación del buen gusto en las poblaciones: escuela y arte como registros estéticos y moralizantes (1880-1910). In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.). *Sentidos e sensibilidades*: sua educação na história. Curitiba: Editora UFPR, 2012. p. 165-180.

MIGNOT, A. C. V.; GONDRA, J. G. *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

PAIVA, E. Histórias comparadas, histórias conectadas: escravidão e mestiçagem no mundo ibérico. In: PAIVA, E.; IVO, I. (Org.). *Escravidão, mestiçagem e histórias comparadas*. Belo Horizonte: Annablume, 2008. p. 13-26.

PINEAU, P. Estética e historiografia de la educación: la construcción de un dispositivo temprano de intervención duradera. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.). *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*. Curitiba: Editora UFPR, 2012. p. 73-85.

PINTASSILGO, J. et al. Movimento associativo, circulação do impresso e apropriação de modelos pedagógicos em Portugal e no Brasil na primeira metade do século XX: uma contribuição para os estudos de história de educação comparada. In: ARAÚJO, M. M. (Org.) *História(s) comparada(s) da educação*. Brasília: Liber Livro; UFRN, 2009.

QUICENO, H. Agustín Nieto Caballero. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; FLÓREZ-MALAGÓN, A. G. *Pensamiento colombiano del siglo XX*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2007. p. 13-34.

SAENZ OBREGÓN, J.; SALDARRIAGA, O.; OSPINA, A.: *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946*. Bogotá: Colciencias; Foro Nacional por Colombia; Universidad de Antioquia; Uniandes, 1997. 2 tomos. (Colección Clío).

SCHARAGRODSKY, P. A. O pai da Educação Física na Argentina: fabricando uma política corporal. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, Especial, p. 83-119, jul.-dez. 2004.

SCHRIEWER, J. Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. In: PEREYRA, M. et al. (Comp.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996. p. 17-58.

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994. PMCid:PMC44785.

SUBRAHMANYAN, S. Du Tage au Gange au XVI siècle: une conjoncture millénariste à l'échelle eurasiatique. *Annales HSS*, Paris, n. 1, p. 51-84, jan.-fév. 2001.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Saberes e práticas sobre a educação do corpo infantil na instrução pública primária nos anos finais do século XIX no Brasil. *Sarmiento. Anuario Galego de Historia de la Educación*, Vigo, v. 13, p. 131-150, 2009.

TOLEDO, M. R. A. *Fernando de Azevedo e "A Cultura Brasileira" ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura*. 1995. 320 p. Dissertação

(Mestrado em Educação)–Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

VIÑAO, A. *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2004.

ZULUAGA GARCES, O. L. Prólogo. In: SAENZ OBREGÓN, J.; SALDARRIAGA, O.; OSPINA, A. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946*. Bogotá: Colciencias; Foro Nacional por Colombia; Universidad de Antioquia; Uniandes. 1997. 2 tomos. p. 1-23. (Colección Clío).

Endereço para correspondência
Marcus Aurelio Taborda de Oliveira
Rua Padre Demerval Gomes, 244, ap. 203
Bairro Coração Eucarístico
Belo Horizonte - MG
CEP: 30535-470
E-mail: marcustaborda@pq.cnpq.br

Claudia Ximena Herrera Beltran
Cra. 5 No. 60A-55, Apto. 301
Edifício Ángela María
Bogotá, Colombia
E-mail: claudiaximena@yahoo.es

Recebido em: 4 jul. 2012
Aprovado em: 8 nov. 2012

