

## **“A EDUCAÇÃO FÍSICA BUSCA O APERFEIÇOAMENTO DA RAÇA”: POLÍTICAS PÚBLICAS, SAÚDE, EUGENIA E EDUCAÇÃO DOS CORPOS<sup>1</sup>**

*Eduardo Galak*

“La educación física persigue el perfeccionamiento de la raza.” (ARGENTINA. MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA , 1924) Com essas palavras, o artigo segundo do “Proyecto de Ley Orgánica de la Educación Física Nacional”<sup>2</sup> marca uma época, inaugurando um processo

---

1 Esta pesquisa é resultante do Projeto de Pós-doutorado *“Cuerpo, ‘sujeto’ y ‘política’ en la educación de los cuerpos argentinos y brasileiros: eugenesia y Educación Física entre las décadas de 1920 y 1930”*, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, Brasil) e vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, Brasil). Além disso, este trabalho se enquadra no projeto *A educação dos sentidos na história: o tempo livre como possibilidade de formação (entre os anos finais do séc. XIX e os anos iniciais do séc. XXI)*, desenvolvido junto ao Núcleo de Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades (NUPES-UFMG), com financiamento do CNPq (auxílio à pesquisa), CAPES (auxílio à pesquisa e bolsa de pós-doutorado) e FAPEMIG (auxílio à pesquisa).

2 Uma das principais legislações da história argentina sobre a educação dos corpos, pelo que teve de significativo e por seus efeitos, foi sem dúvida o “Proyecto de Ley Orgánica de la Educación Física Nacional”, o qual evidenciou o encerramento da época inaugural do campo, que

que leva à constituição definitiva de uma interação entre a (bio)política, a saúde coletiva e a Educação Física.

Por meio da exposição de seis mecanismos - os quais compõem as seções deste capítulo -, apresentamos as mudanças epistemológicas ocorridas no início do segundo terço do século XX no que concerne à educação dos corpos.

Talvez como articulador de todos os outros mecanismos, inicialmente se coloca a incorporação de sentidos eugenistas aos fundamentos higienistas que justificaram a Educação Física desde seus primórdios, provocando uma série de reconfigurações disciplinares e, concomitantemente, manifestando uma mudança de perspectiva teórica, mesmo que não se altere a razão última para educar e movimentar-se: a ciência e os conhecimentos científicos.

Sendocausaeconsequênciadisso,areconceitualização das ideias de “corpo” e de “raça” puseram a transmissão de saberes ligados às práticas corporais ao serviço da política. Como veremos na segunda seção, isso implicou, além de um controle sobre o físico como material e *nu* (cadáver), que se estabelecesse uma biopolítica sobre o corpo das populações - *biocracia* que não abandona uma *zoépolítica* - que desfaz o tradicional lugar de “complementar” do corpo para subsumi-lo em uma nova ordem sob o imperativo da saúde.

---

durou mais de três décadas. Mais conhecida como “Comisión Técnica de Educación Física”, proposta em fevereiro de 1924 e sancionada em agosto desse mesmo ano, sua formação foi muito eclética, reunindo profissionais de diferentes disciplinas, desde pedagogos, médicos e higienistas até políticos e militaristas. Seus resultados, pelo contrário, não refletiram o diálogo e a diversidade, mas sim *homogeneizaram* a educação Física *dividindo-a* em “cívico-pedagógica” e “militarista” (ainda que retomemos essa distinção, pode-se aprofundá-la em Aisenstein & Scharagrodsky (2006) e em Galak (2012). Podemos assegurar que essa legislação expressa, de certa maneira, todas as mudanças epistêmicas que são analisadas neste texto.

Esse tema liga-se à terceira seção, na qual, ao analisar a ressignificação sobre o que se entende por “raça”, observamos que houve um afastamento em relação ao sentido de construção de identidade nacional com que nasceram os Estados e seus sistemas educativos, para passar a pensá-la como biológica (genética) e *enferma*, legitimando, com isso, as intervenções sobre o corpo.

No quarto subtítulo, advertimos que este processo permite o ingresso da psicologia como predadora das práticas corporais, para assim *condenar* a educação dos corpos a uma nova sujeição: além da imposta pela saúde, os discursos a partir daquele momento refletem uma sujeição também aos imperativos da *psique*.

As duas últimas partes deste texto se dedicam a pensar especificamente a disciplina Educação Física, observando as repercussões de modos políticos postos em prática nas décadas de 1920 e 1930, como o militarismo e suas formas verticais predominantes, assim como a definitiva incorporação dos esportes aos currículos escolares e, com isso, a massificação da retórica que *movimentar-se é saúde*.

Por último, convém esclarecer que, embora algumas referências aqui utilizadas abordem casos do contexto argentino, as mudanças epistemológicas analisadas não se reduzem a processos ocorridos somente na Argentina. As razões e repercussões dos fatos que expomos estão atravessados por práticas, saberes e discursos que transpassam as fronteiras. Influenciaram tais discursos postulados provenientes fundamentalmente de países europeus, como Alemanha, Itália e França, mas também, e de particular interesse para a pesquisa que delinea este estudo, do vizinho Brasil. Isto é, mesmo quando em cada beira do Atlântico ou em cada lado da fronteira deram-se processos autóctones desiguais - por exemplo, o analfabetismo e as epidemias que resultaram para os

governos brasileiros justificativas centrais em suas políticas pró-campanhas higienistas, problemáticas (supostamente) resolvidas para os governantes argentinos -, podem-se traçar laços de contiguidade nas concepções do corpo como alvo de poder, objeto de normatização e eixo de normalização.

## Ser higienista é ser eugenista

Primeiramente, deve-se notar que as retóricas higienistas passam a justificar as atividades físicas com argumentos eugênicos. Ou seja, se desde o início da formação de Estados-Nação – e particularmente no princípio da construção dos principais veículos para a sua reprodução, como são os sistemas de educação e as escolas modernas –, o fundamento para exercitar os corpos se devia a razões de higiene cientificamente explicadas por fisiologistas e anatomistas (especialmente franceses, como Lagrange, Tissier, Demeny, mas também alemães, ingleses, italianos e norte-americanos, entre outros), a partir do início do século XX, mais especificamente desde meados da década de 1920, são adotados os postulados dos seguidores da “ciência de Galton”. Com esse movimento epistêmico se aceita o silogismo segundo o qual é preciso ser saudável, é absolutamente necessário movimentar-se de maneira metódica e organizada e, finalmente, temos que nos movimentar para sermos saudáveis.

Dessa maneira, ao longo da terceira década do século passado foi sendo tecida uma trama cientificista transnacional que construiu e divulgou uma doutrina de como governar e melhorar os corpos atuais e *futuros*, principalmente através de sua associação com as políticas estatais e pela aplicação de campanhas de saúde pública

no seu sentido mais amplo: não estavam isentas de normatizações disciplinares, indo desde vacinação em massa até a educação higiênica, passando por avaliações e opiniões de natureza médica, biológica e racial, pelo controle sobre a fertilidade e mortalidade, sobre a família e a sexualidade (regulamentando o casamento e pregando o patriarcado e a heterossexualidade), ou sobre as práticas sociais em geral (como o alcoolismo e a prostituição).

Dentro de tal contexto, a educação dos corpos foi um veículo importante de massificação e popularização desses sentidos, principalmente através de sua versão escolarizada: a Educação Física. Houve então uma associação entre essa disciplina e a saúde pública, (*con*)fundindo-se seus objetivos educacionais e higienistas com os terapêuticos e profiláticos, interpretando erroneamente seus profissionais como “agentes de saúde” e combinando discursos pedagógicos e didáticos com postulados médicos e psicologistas – assim, de uma forma ou de outra, todos os critérios são discutidos em termos científicos –. Essa associação se estende até o presente: daí em diante, palavras como “saúde”, “bem-estar”, “sanidade”, “vigor”, “*fitness*”, “energia”, “vitalidade”, entre outros significados e sinônimos, passaram a formar parte indissociável do glossário da educação dos corpos.

Em suma, sobreviveu na Educação Física a retórica higienista-cientificista como a principal razão para se movimentar, com a atualização de seus métodos, objetivos e alcances, consequência da incorporação dos recursos teóricos e práticos eugenistas, produto do interesse social de construir uma nova conceituação de corpos e raças.

## “Cadáveres adiados”: do corpo físico individual como problemática central das populações

*Nada fica de nada. Nada somos.  
Um pouco ao sol e ao ar nos atrasamos  
da irrespirável treva que nos pese  
da humilde terra imposta,  
cadáveres adiados que procriam.  
Leis feitas, estátuas vistas, odes findas  
tudo tem cova sua. Se nós, carnes  
a que um íntimo sol dá sangue, temos  
poente, por que não elas?  
Somos contos contando contos, nada.*<sup>3</sup>

Precisamente, a construção de uma nova ideia de raça e de corpo é resultado de uma mudança nas suas concepções: é o efeito da substituição da noção que estabelece que a intervenção do Estado deve dar-se sobre o físico individual dos cidadãos por outra que sustenta que a governabilidade repousa sobre os corpos das populações, dobrando-se então, definitivamente, a *bios* sobre a *zoé* – o que é um gesto tipicamente moderno –, subordinando a ética à moral, a vontade própria aos interesses comuns e a vitalidade “particular” à saúde pública.

Podemos explicar essa característica pelo fato de que, a partir de 1920, se aprofunda a concepção do corpo como objeto da ciência: normatizando-o em sua esfera pública e privada, ditou-se o que é normal para o corpo (e, portanto, o anormal), regulamentando-se biopoliticamente toda a prática corporal, individual ou coletiva, o que trouxe como consequência que o corpo adquira uma dimensão inusitada. De fato, os Estados modernos estenderam seu

<sup>3</sup> Fernando Pessoa, “Nada fica de nada”, **Odes de Ricardo Reis**, 14 fev. 1933.

domínio sobre os corpos das populações: campanhas de saúde coletiva, educação, assistencialismo e outros pilares da política se tornaram recursos da biopolítica.

No entanto, embora o corpo seja colocado num lugar central, as doutrinas eugenistas das décadas de 1920 e 1930 e seu correlato jurídico refletem um modo político paradigmático que associa o governo dos sujeitos e dos corpos, modo político com base em uma argumentação em termos médicos, higienistas e fisiológicos que reduz os sujeitos e seus corpos a seu aspecto físico, biológico, material: que os reduz, enfim, a seu caráter *nu*. Assim, paralelamente à *biocracia*, “continuou” desenvolvendo-se a *zoépolítica* tradicional.

Bem, mesmo que estabeleçamos uma crítica a esse movimento político que situa o corpo como objeto-físico-jurídico, não devemos perder de vista que isso significou que, pela primeira vez na história pedagógica argentina, o corpo adquiriu uma importância *per se*, questão que repercutiu diretamente no Sistema Educativo estatal. Produto do legado da tríade integralista proposta por Herbert Spencer, que coloca a educação física como uma subsidiária da educação moral e da intelectual – condição universalmente adotada de maneira irrefletida pela disciplina de Educação Física escolar como forma de justificar-se no concerto pedagógico –, a transmissão de conhecimentos ligados as práticas corporais significou instruir, além de modos corretos, organizados, úteis e higiênicos de movimentar-se, formas de disciplinar os valores éticos e de proporcionar descanso necessário para a mente, todos eles amparados pela racionalidade científica. (GALAK, 2013)

De fato, é característico que, na maioria dos discursos da época, volte a aparecer a frase de Juvenal “*mens sana in corpore sano*” como uma retórica de legitimação da intervenção sobre os corpos: essa frase expressa

claramente os dois sentidos principais que envolvem o corpo na *episteme* que surge nas décadas de 1920 e 1930, como a subordinação do corpo à mente – produto da referida herança spenceriana –, mas também se incorpora a narrativa de que todo conhecimento ligado ao corpo (e, neste caso, ao intelecto) deve corresponder ao imperativo da saúde. Assim, tanto a “*mens*” como o “*corpore*” passam a depender da retórica do “*sano*”, característica da biopolítica argumentada na ciência, o que forma a base sobre a qual se edifica o que nos documentos da época aparece sob o nome de “educação física eugênica”.

Portanto, não é casual que tanto os discursos da Educação Física como os eugênicos tenham em suas raízes um ponto em comum para pensar a intervenção sobre os corpos: assim como a pedagogia escolar foi baseada no sentido integralista proposto por Spencer em seu famoso livro *Da educação intelectual, moral e física* (1861), a eugenia baseou-se na ideia de evolução desse autor, a fim de fundamentar sua doutrina, sendo o nexa a preeminência do conhecimento científico sobre toda a ordem das coisas. Na verdade, os escritos desse político e filósofo inglês foram fundamentais para que tanto o “darwinismo social” como a pedagogia moderna fundissem a ideia da evolução com a de educação, como sinônimo de progresso. Desse modo, quase um século depois de suas formulações e um espaço de meio século entre a aplicação das ideias integralistas e evolucionistas, constitui-se o pensamento spenceriano no contexto educacional, para nunca mais desconstituir-se: a partir de então, os corpos são educados para que sejam dignos da cabeça que devem sustentar, da alma que devem albergar e da psique que devem suportar, seguindo fundamentos científicos que permitam a evolução individual e (consequentemente) o progresso coletivo.

Como analogia da passagem do higienismo médico-fisiologista para a eugenia política e da passagem da

concepção do físico individual ao corpo das populações, podem-se adicionar aqui as palavras de Eugenio Zaffaroni – jurista argentino de renome internacional, membro do Supremo Tribunal Nacional desde 2003 até 2014 –, que afirma a tese de que, enquanto cidadãos jurídicos somos uma espécie de “cadáveres adiados”: apoiando-se na expressão de Fernando Pessoa, Zaffaroni (2013) entende que para o sistema punitivo somos objetos condenados a ser “sujeitos de direito”, uma espécie de mortos-vivos aguardando o julgamento (final). Sem cair em análises legalistas ou esboçar algum tipo de sentença sobre a questão criminal, o que queremos destacar é que esses movimentos epistêmicos se baseiam em complementar a ideia de conceber o indivíduo e o corpo físico como sinônimo de cadáver (material, palpável, *nu*) para começar a pensá-lo com a promessa de um futuro mais elevado, ou seja, como “cadáveres adiados que procriam” uma raça melhor.

Além disso, no âmbito da Educação Física, não foram poucos os profissionais com ela envolvidos – professores, médicos e fisiologistas – que se aproveitaram do clima da época para se apresentar como autoridades capazes de ditar as verdades sobre o corpo. Somado a estes, também jornalistas, terapeutas, dirigentes desportivos, psicólogos, entre outros, começaram a argumentar biotipologicamente e eugenicamente seus posicionamentos, com o escopo de construir “uma educação física que persiga o aperfeiçoamento da raça”.

## Da identidade racial à “biologização” da raça enferma

Neste contexto, produziu-se uma importante mudança conceitual sobre a ideia de “raça”, que condiciona a partir de então a educação dos corpos: a solidariedade com os discursos eugenistas deu a entender que as populações, os sujeitos e seus corpos estão *doentes*, e que por isso é necessário um ente superior (a família, a pátria, a religião) que os cure, que os salve.

Assim, partindo do pressuposto de que a raça está enferma, a intervenção corporativa institucional *não pode ser outra* que a disposição de toda a sua potência: as campanhas de saúde pública atuando sobre o público e o privado, os médicos com o seu governo sobre a vida e a morte, os cientistas com suas técnicas científicas *mais* modernas, o sistema de punição judicial discriminando o legal do ilegal e o normal do anormal, os missionários cristãos proselitistas determinando o moral e o amoral, os psicopedagogos na escolarização e os psicólogos sociais considerando tudo, em última instância, como biológico, o auge de diversas fundações assistencialistas e protecionistas *infantilizando* a infância e reduzindo suas problemáticas a razões de herança – quer dizer, sejam genéticas ou de condição de origem, são questões do passado sobre as quais se *deve* intervir –. Esses, entre outros agentes, exerceram “microfisicamente” seu poder sobre as instituições e os cidadãos por diversos meios.

Esse processo demonstra que o entendimento do que significa “raça” passou de um conceito a ser construído para algo que é necessário intervir, que se precisa curar, salvar: em suma, a raça foi “biologizada”. Assim, pode refletir-se que a *modernização* da ideia de “raça” transformou o sentido tradicional com que se pensou no contexto do nascimento

dos Estados-Nação e dos sistemas de educação, como uma identidade para atuar em que os valores coletivos, a língua comum e os símbolos nacionais configuraram a base necessária onde foi assentada uma noção de pátria específica, com objetivos específicos.

A mudança teórica da ideia de raça está no deixar-se de vê-la como condição de origem e característica de identidade (étnica), onde o que se coloca em jogo é um problema do presente ou, quando muito, do passado imediato, para entendê-la como uma concepção diacrônica de raça como condição biológica que pretende tudo explicar, onde o passado e o presente, mas sobretudo o futuro (político), colocam-se em perspectiva. Tal concepção acoplou-se sem nenhuma mediação à educação institucionalizada, que supõe uma intervenção sobre o presente a partir da transmissão de convenções culturais do passado justificadas por ideais do futuro.

A questão temporal não é menor. Darwin havia causado uma decepção com relação ao passado, explicando o que era óbvio: se os seres humanos foram criados à imagem e semelhança de Deus, os macacos são parentes muito próximos de uma divindade, uma espécie de semideus silvano; o que é inaceitável para a retórica moralista religiosa que governa desde que *há* homens superiores a outros homens.

Mas, enquanto conjunto de *animais evoluídos*, a raça humana é passível de progresso. Bem o sabiam os seguidores do primo de Darwin, Francis Galton, que pensaram que, se essa premissa evolucionista se aplica à natureza, então é possível aplicá-la também às culturas, mesmo que as considerassem em termos naturais. Não em vão chamaram *sua* ciência de eugenia (“boa origem”) e se apoiaram sobre as ideias de Spencer e seu “darwinismo social”, em que passado, presente e futuro confluem:

passado condicionado pela herança genética, presente operado por políticas de saúde pública, de assistencialismo e de educação, entre outros – mas também em sua versão “negativa” com as profilaxias racial e social<sup>4</sup>–, e futuro projetado para a reprodução dos ideais (republicanos, liberais, patrióticos) de progresso. Sob o manto legitimador da ciência, a eugenia foi *perfeitamente* complementada como o positivismo médico e psicologicista, a fim de construir a rede de saber que o poder do Estado necessitava para justificar sua intervenção: adoecendo as raças, os indivíduos e seus corpos, a política arrogou-se o papel de potestade da saúde coletiva.

Como resultado disso, a Educação Física passou por um processo de reconfiguração pedagógica e social, incorporando ao *seu* lugar tradicional de complemento das instruções morais e intelectuais a ideia de que é eixo de políticas de bem-estar coletivo que transmitem os ideais de pura moral, de uma intelectualidade sã e de um corpo vigoroso.

---

4 A distinção entre as versões “positiva” e “negativa” é clássica nos estudos sobre eugenia. Sem pretender entrar no debate específico sobre tal classificação, vale explicitar que, enquanto a primeira aponta para a promoção das condutas e caracteres reconhecidos como desejáveis pelas sociedades, a segunda se dirige ao favorecimento de uma política de cura profilática ou de eliminação dos menos aptos. Enquanto que no Brasil preponderou a “eugenia positiva” - mesmo com alguns dos postulados criados por Renato Kehl em sentido contrário, na Argentina se impôs o que se conhece como “eugenia latina positiva” por suas características itálicas, católicas e fundamentalmente biotipológicas (VALLEJO; MIRANDA, 2011, p. 58; DI LISCIA, 2007, p. 377; PALMA; PALMA, 2007, p. 525).

## A psicologia como horizonte

Se de conhecimentos científicos se trata, a incorporação dos saberes que a psicologia estava produzindo durante essa época resultou o elo necessário para a cadeia de argumentações dos discursos eugenistas sobre a educação dos corpos. Cindido o histórico sentido de complementariedade da instrução física relativamente à instrução moral e à intelectual, compôs-se uma nova subordinação do corpo, mas dessa vez, além de relativamente à saúde, também com respeito à psique.

Efeito do extraordinário desenvolvimento das teorias psicológicas que se produziu por volta da década de 1920, fundamentalmente daquelas próprias à psiquiatria à psicologia evolutiva e comportamentalista, conseguiu-se justificar o que a pedagogia escolar não alcançava explicar: por que os alunos aprendem de maneira desigual, ou, em um sentido mais extremo e conjuntural, por que alguns aprendem e outros não. Dessa maneira, incorporaram-se ao âmbito educativo as retóricas psicologistas, (*con*) *fundindo-se* a partir daí e *para sempre* o pedagógico com o psicopedagógico.

Isto ganha força principalmente em um contexto como o da transmissão de práticas corporais, uma vez que ali onde a fisiologia não pode explicar quais são as razões pelas quais dois educandos com idades similares e contexturas físicas próximas não aprendem um gesto técnico da mesma maneira (talvez o caso mais paradigmático sejam os estudos sobre gêmeos monozigóticos que compartilham caracteres genéticos), a psicologia veio a preencher os vazios conceituais. A partir, fundamentalmente, de raciocínios que misturam o psíquico ao biológico e ao genético, a psicologia se propôs a explicar tudo, aclarando as obscuridades tanto das condutas individuais como dos movimentos coletivos.

São três as técnicas que demonstram a pregnância que tiveram esses discursos no âmbito específico da Educação Física: a “*biometrização dos corpos*”, a “*psicopedagogização das práticas corporais*” e a “*individualização biológica*” própria das teorias educacionais em voga durante as décadas finais da primeira metade do século XX. Passemos a desenvolvê-las separadamente e em detalhe.

A *biometrização dos corpos* por critérios físico-psíquicos resultou em que as aulas da Educação Física seguissem uma lógica metódica, progressiva e sistemática, ordenada pela quantificação das dimensões do organismo e dos movimentos, processo no qual a avaliação resulta sinônimo de medição, sendo sempre comportamentalista e classificatória. Vale indicar que a técnica de *biometrização* está presente desde o século XIX, quando a Física arrogou-se a função do estudo científico dos movimentos dos corpos, questão que se expande ao somarem-se os conhecimentos que se geravam em matéria de fisiologia humana. De fato, com a passagem do século, deu-se um impressionante desenvolvimento dos saberes ligados ao cálculo do físico e de seus movimentos em diversos sentidos, como o auge do complexo de aparatos da biomecânica ou da ortopédica.<sup>5</sup> Contudo, desde a década de 1920, se aprofunda essa operação ao acoplar-se com outros processos que levam a que a leitura da *metrização* e classificação (se) argumente (em) os

5 Não é por acaso que Francis Galton, reputado pai do movimento científico eugênico, tenha fundado junto com Karl Pearson e Walter Weldon a revista *Biometrika*, em 1901, publicação dedicada à estatística da biologia e da natureza (entendendo as culturas como organismos naturais). Por outro lado, o principal mentor da profissionalização em Educação Física na Argentina, Enrique Romero Brest, inventou diversos aparatos de medição, como o “Dinamômetro de mão”, o “Espirômetro hidrostático”, o “Cirtômetro torácico de molas”, o “Saltômetro duplo invariável para as aulas de ginástica”, o “Kinetômetro torácico” e o “Antropômetro milimétrico” (ROMERO BREST, 1939, p. 343), graças ao Laboratório de Fisiologia que estabeleceu no “Instituto Nacional de Educación Física”, dirigido por ele.

temperamentos. Exemplo disso são as fichas biotipológicas e antropométricas, as quais propõem mensurar práticas mediante modelos padronizados com o objetivo de medir rendimentos. Fichas que foram concebidas e aplicadas por eugenistas – como a “ficha biotipológica ortogenética escolar” que foi administrada pela Província de Buenos Aires em 1933 –, mas que perduram de maneiras diversas nos contextos atuais: no registro de atividades físicas dos ginásios ou na *anamnesis* que realizam os professores de Educação Física sobre questões como o peso, a idade, a altura ou sobre as capacidades motoras como a resistência, a força, a velocidade, a flexibilidade, etc.

A *psicopedagogização* das práticas corporais produz que a organização dos conteúdos e das lições (“estímulos”) siga uma progressão didática baseada em critérios maturacionais dos alunos, equivocando-se e limitando-se as potencialidades de quem pretende aprender. Assim, os manuais escolares ditam como fórmulas o que *pode uma criança de seis anos*, com argumentos amparados, além das capacidades motoras que decreta a fisiologia – como se faz desde finais do século XIX –, também nas faculdades psicológicas e de desenvolvimento maturacional. Como uma *profecia autorrealizada*, a divisão do ensino segundo etapas psicobiológicas fragmentou os saberes, determinando rendimentos intelectuais e físicos *próprios* de cada idade, configurando novas (a)normalidades.

Terceiro e último, resultado da incorporação das leituras psicologicistas por parte dos eugenistas, originou-se a sinonímia pedagógica entre natureza, dotes e talento, deixando como marca a *individualização biológica*: isto teve como consequência que o ensino seja considerado como uma responsabilidade política coletiva, enquanto que o êxito ou o fracasso da aprendizagem é assunto da *natureza individual*. Esta questão da *individualização biológica* produto do ingresso de discursos eugênicos e psicológicos

no âmbito educacional, resultou na embreagem das noções de capacidade motora, talento e habilidade, biologizando e individualizando-se suas concepções.

Como mais uma amostra de que a Educação Física adotou a *biometrização dos corpos*, a *psicopedagogização* das práticas e a *individualização biológica* como técnicas disciplinares – e, ao mesmo tempo, como argumentos legitimadores –, estes exemplos redundam na prática de avaliar os aprendizados de atividades físicas mediante exames de competência física individual, como os Teste de Cooper e de Course-Navette, provas que cronometram distâncias percorridas, que calculam eficiências ergométricas e que contam as flexões de braços ou abdominais executadas em um tempo definido por critérios decretados pela fisiologia do exercício.

Pode-se destacar aqui que, como afirma Alexandre Fernandez Vaz (1999), treinar um corpo é, de alguma maneira, *sacrificá-lo*: para a fisiologia do exercício, o físico se transforma em uma máquina que, de certo modo, está enferma, razão que justifica a intervenção. Não é casual que seja este mesmo recurso de *adoecer* o que se utilizou relativamente às “raças” no mesmo período, como já vimos.<sup>6</sup>

Essas técnicas fizeram que as valorações funcionais motoras se misturassem com as atitudinais, reduzindo-se o físico, o intelectual, o moral e o psicológico da educação dos corpos a uma questão de rendimento. Como resultado desses processos, aumentou o dicionário disciplinar com palavras como “rendimento”, “competência”, “desenvolvimento”, “talento”, “dons”, “capacidade (motora)”, “estímulos”, “maturação” e “conduta”, entre outras.

---

6 Para complementar esta análise sobre a relação entre o uso da retórica do corpo como máquina e os discursos eugênicos, pode-se consultar “Hacia una (re)política de los cuerpos. Educación Física, higienismo, eugenesia y Estado.” (GALAK, 2014a)

## A Educação Física *muda*

Especificamente no que diz respeito à disciplina, a Educação Física *muda* em um duplo sentido: cala-se e transforma-se.

Em sintonia com o clima militarista que se viveu internacionalmente durante e após a Primeira Guerra Mundial, e mediante o aprofundamento dos regimes autoritários, tentou-se silenciar as vozes dissonantes, buscando-se homogeneizar os critérios a partir da criação de métodos padronizados, de manuais de ensino generalistas e verticalistas e fórmulas que universalizam o conteúdo, as práticas e os sujeitos.<sup>7</sup> Tudo isto sob o halo da histórica retórica de “trabalhar pela Pátria”, que naqueles anos somaria recursos nacionalistas e totalitários: depois de tudo, como não se poderia conceber *duas pátrias*, foi “necessário” unificar critérios.

Precisamente um dos processos comuns que implica a militarização das intervenções é a subordinação do indivíduo ao bem comum. A adoção do lema de George Hebert “*être fort pour être utile*”, para justificar a realização de atividades físicas resultou em um “ser forte para ser útil” para a Pátria (GALAK, 2014b), quando fortalecer os músculos dos indivíduos se tornou um benefício coletivo para engrossar o *braço do produtivo* (da “mão-de-obra”) da Nação.

Em uma época em que se tornam recorrentes campanhas para o controle de pestes e doenças de transmissão cultural, o senso de responsabilidade profilática individual se faz obrigatório. Disto pode-se

---

7 Acentuamos o sentido de “pretender” silenciar as vozes opositoras a esses regimes, visto que, mesmo nos sistemas mais totalitários, existe a possibilidade de práticas de resistência. Bem o sabiam os que se levantaram em armas no gueto de Varsóvia ou o rebelde desconhecido da Praça Tian’anmen, mesmo a custo de suas próprias vidas.

deduzir que a higiene pessoal é um motivo de preocupação e de intervenção social: aquilo a que hoje chamamos de “políticas públicas de saúde” são realmente as operações do coletivo sobre o individual justificadas por tais discursos.

Assim, através da associação com outro processo análogo tipicamente moderno - o governo do privado pelo público -, ocorre a adesão não consciente à normatização e à normalização: institui-se o regime de autocontrole. Para o caso de que esse regime falhasse, o poder punitivo e a polícia deveriam fazer o resto, e os infratores são *lembrados* de sua responsabilidade.

Uma questão lateral, se bem que não menos importante: a ideia de “ordem” - irmã da política de “progresso” - suscitou a valorização do *puro* em relação ao *híbrido*, o que levou termos como “homogeneização” ou “uniformidade” a se tornarem recorrentes no vocabulário da Educação Física. Embora, atualmente, tenham perdido a sua validade e sendo substituídos por outros como “diversidade” ou “pluralismo”, não desapareceram, absolutamente, seus efeitos práticos.<sup>8</sup>

De fato, a ideia (obrigatória) de se usar algum tipo de uniforme para as aulas de Educação Física nasce desse processo de normalização. Para citar apenas um exemplo, por paradigmático e massivo, essa uniformização pode ser vista na normatização que, ao final da década de 1930, estabelece a “Dirección General de Educación Física y Cultura” para todos os alunos do estado de Buenos Aires. De nenhuma maneira se deve imputar a essa disciplina a exclusividade dessa técnica, visto que a ideia de usar *guarda-pós* nas escolas - que, na escolarização argentina

8 A valorização do *puro* em relação ao *híbrido* e a noção de homogeneização foram argumentos utilizados pelos governos totalitários europeus principalmente desde a década de 1930 e pelos latino-americanos a partir da segunda metade do século XX, até limites genocidas.

é tão antiga como a escolarização argentina mesma - é consequência desse duplo processo entre homogeneização e higienização.

Não é casualidade que aqueles que postularam um ensino com práticas corporais de perspectiva militarista tenham sido em sua maioria os mesmos que planejaram uma Educação Física de características eugênicas. De fato, menos casual é que muitos deles foram os que mais próximos estiveram de pretender implementar políticas que seguissem critérios próprios da “eugenia negativa” - claro está, não nesses termos.<sup>9</sup>

Enfim, as técnicas de subordinação do individual ao coletivo e à ideia de *governo de si* resultaram no instrumento político necessário para poder sujeitar a Educação Física ao serviço da Pátria e da raça, e como objeto de intervenção para a saúde pública.

A outra acepção de que a Educação Física *mudou*, podemos encontrá-la nos processos supracitados, já que nem suas retóricas justificadoras nem suas práticas voltaram a ser as mesmas. Contudo, gostaríamos de destacar uma mudança que se produz em uma de suas características, mudança que a distingue até a atualidade e que ainda não foi mencionada: a ressignificação de seus conteúdos disciplinares pela definitiva incorporação dos esportes nas escolas, que ganha um espaço cada vez maior em detrimento fundamentalmente das ginásticas. Mas isso é matéria para parágrafos aparte.

9 Pode-se argumentar que na Argentina foi Manuel Fresco, governador do estado de Buenos Aires entre 1936 e 1940, quem, por suas vinculações com a cúpula militarista argentina e internacional (por caso paradigmático, sua admiração por Mussolini), por sua perseguição a qualquer forma política que subverta a ordem estabelecida e por sua participação ativa na Lei de “Defesa Social” (VALLEJO; MIRANDA, 2004, p. 429), fosse o que mais perto esteve de projetar uma eugenia que selecionasse idôneos e excluísse o *outro*, ainda que sem chegar a propor explicitamente uma esterilização social.

## “Fue cuando el fútbol se lo comió todo”: A reconfiguração dos conteúdos da Educação Física

*Antes de que o futebol devorasse tudo*, como diz León Gieco na canção “*La memoria*”, havia um osso duro de roer para os esportes: a aceitação social em geral e, principalmente, sua incorporação nas escolas.

Se bem que os esportes não tenham deixado de tomar parte na Educação Física até esse momento, e também na vida cultural, é nas últimas décadas da primeira metade do século XX que ocorre a sua definitiva legitimação, primeiro social, depois escolar. Dito de outro modo, ainda que na década de 1920 já existissem alguns estabelecimentos escolares que os ensinavam, o que ocorre nesse período é, inicialmente, a massificação da “escolarização dos esportes” - ou seja, sua aprovação social e inclusão nas escolas -, para que posteriormente viesse a suceder a “pedagogização dos esportes”, que corresponde à sua adaptação e incorporação como recursos educativos propriamente ditos.

Na origem da histórica associação dos *sports* ingleses com os ideais humanistas do amadorismo, os esportes acharam-se *presos* a uma rede de valores como a solidariedade, o respeito ao próximo, a responsabilidade ou o trabalho em equipe, os quais colidiam com as qualidades que sustentavam o crescente profissionalismo sob as regras do capitalismo governante. Dessa tensão surgiu o conceito de “desportismo”, geralmente utilizado por seus detratores em sentidos negativos como um modo de denominar o movimento desportista *condenado* então a reproduzir a produtividade e a eficiência do mercado, a utilidade do liberalismo e a violência própria da amoralidade secular e, por isso, contrário aos interesses dos principais pedagogos da época, cuja preferência incidia sobre os jogos grupais ao ar livre, que, *diziam*, não reproduzia essas condenações.

Evidentemente, a vara que media a distância entre “desportismo” e jogos grupais ao ar livre não era de todo exata e muito menos era imparcial: conforme para onde *soprasse o vento*, a vara marcava ou não como *sports* o tiro e a esgrima - historicamente associados a clubes aristocráticos e, por isso, a certa retórica cavalheiresca, de decoro e de nobreza impoluta ante os interesses mundanos do capital - ou o atletismo e a ginástica *agonística* - bases da Educação Física -, ainda que todos eles sejam hoje considerados esportes. Era, enfim, um problema de classes e de interesses - como todos, na verdade.

O que se esconde por trás dessa controvérsia é um contraste maior, doutrinário: em quase todos os países ocidentais a transmissão institucionalizada de práticas corporais resultou marcada pela tensão entre um grupo cívico-pedagógico, e outro, de corte militarista. Mesmo que em cada contexto as características de cada uma delas sejam particulares (seria uma tarefa enorme recopilá-las, algo que excede o escopo e os interesses dessas linhas), poderíamos sim afirmar, de maneira relativamente geral, que a Educação Física de cada território é efeito das disputas entre essas duas perspectivas.

Precisamente, a postura cívico-pedagógica acusou os militaristas de promover o “desportismo”. Estes, um pouco por razões de propaganda social e moral, outro pouco por sua histórica associação aos clubes de *elite*, e um tanto mais ainda por causa da circunstância contextual de ter o poder no momento em que a profissionalização desportiva era uma opção possível, aproveitaram o clima de época e começaram a apregoar pela prática desportiva institucionalizada.

Como efeito, os militaristas argumentaram que é verdade que os esportes (*supostamente*) transmitem ideias de competitividade e de respeito à regra e à autoridade que as lógicas de mercado apregoam, mas também educam

para o *governo de si* e o sacrifício individual e grupal por um benefício coletivo, valores que, como vimos, reinam desde aquela época.<sup>10</sup> Deduzir o porquê da associação que se conforma entre práticas desportivas e representatividade da Pátria é apenas o seguinte passo lógico, o qual se consolida com o correr das décadas, ao ponto de, na atualidade, os dois termos parecerem indissociáveis.

A outra consequência ocasionada pelo definitivo ingresso dos esportes nos domínios curriculares da Educação Física foi o paulatino detrimento do tradicional rol das ginásticas como principal saber disciplinar, agora ocupado pelos esportes. Isso provocou uma espécie de *transição dos valores e sentidos* que os conteúdos curriculares colocavam em prática, a ponto de se misturarem constantemente nas aulas de Educação Física. Por isso, saber se o que se realiza nas aulas é “esporte jogado”, “competências lúdicas ou agonísticas de ginástica”, “ginástica não esportiva”, “jogo esportivo” ou “ginástica jogada” resulta, no mínimo, complicado.

Menos complicado é saber seu efeito: daí em diante as políticas públicas incorporaram a suas retóricas as práticas desportivas, constituindo-se em veículos de transmissão de (quase) qualquer tipo de propaganda. Isso teve como resultado o mútuo benefício que supõe a aceitação social dos *sports* na vida social e nas escolas, assim como permitiu à Educação Física ocupar um lugar destacado - nunca central - em tais políticas, por sua massificação através da vinculação com os esportes e com as escolas.

---

10 Quem quiser um aprofundamento sobre essa história no contexto argentino pode encontrar em *Moral y deporte*, de Próspero Alemandri (1937), uma síntese da postura militarista quanto a isso, ao passo que a argumentação da posição cívico-pedagógica pode ser encontrada em *El sentido espiritual de la Educación Física*, de Enrique Romero Brest. Talvez seja a revista *El Deporte y la Vida* (publicação conjunta do Comité Olímpico Argentino com a Confederação Argentina de Esportes) a melhor expressão do ponto de encontro de ambas as posturas.

Não por acaso os principais eugenistas de um e de outro lado do Atlântico teorizaram sobre como os esportes permitem o melhoramento da raça. A visão dos esportes como método de ascensão (evolução) social é um claro exemplo disso, mas, sem dúvida nenhuma, o emblema “esporte é saúde” foi o que permitiu colocar o esporte como *salvador da pátria*, questão que se aprofunda com o correr das décadas até limites *quase* literais.

Como representam as palavras do Dr. Jorge Orgaz, em seu artigo “Educação Física. Esporte-biotipologia-eugenia”, publicado nos *Anais de Biotipologia, Eugenia e Medicina Social*, em 1933:

Vivemos em um momento de penetração esportiva; o esporte não apenas se difunde entre as massas, mas se sistematiza na vida e se corporaliza na política. Como a Arte e como a Ciência e, sobretudo, como a Diplomacia, o esporte é agora vínculo e fronteira dos povos; ponte de união e também de separação entre as diversas nações do mundo. Desde outro ponto de vista, o esporte já não é puramente distração, mas também, por um lado, profissão ou trabalho e, por outro, recurso terapêutico e instrumento eugênico. (ORGAZ, 1933, p. 9)

Em síntese, a incorporação dos esportes e dos discursos eugênicos à Educação Física resultou - além de historicamente paralela -, produtiva em ambos os sentidos. Isso é, não podem ser pensadas separadamente, mas, pelo contrário, são como as duas faces de um mesmo processo: a possibilidade efetiva e prática de utilizar a educação do corpo como veículo de transmissão de uma moralidade e de uma corporeidade que possa ser racionalmente moldada de acordo com a política da época - graças ao aporte de conhecimentos pretensamente científicos que persigam

o progresso da raça e da pátria - e, *mutatis mutandis*, difundir os esportes como bandeira nacional, a higiene como obrigação moral e o progresso (racial, econômico, de classe) como direito social.

## Considerações finais

Definitivamente, as retóricas que se iniciam na década de 1920 justificam a educação dos corpos mediante um duplo discurso articulado: os exercícios físicos supõem tanto um progresso pessoal, pela aprendizagem de *valores para toda a vida*, quanto uma responsabilidade social, porque é *ação patriótica*, ambos “benefícios” condicionados pela saúde e pela ciência como justificativas da política.

Ou seja, as mudanças epistêmicas analisadas refletem um período marcado por uma clara intenção de *gerar uma (nova) identidade nacional* a partir da *regeneração da raça* – considerada a aceitação *popular* de que efetivamente existiam raças e de que efetiva, racional e cientificamente podem progredir e evoluir –, através das políticas públicas (de saúde coletiva, de educação, de assistencialismo, de higienização) e graças ao apoio sobre a massificação que implicaram a Educação Física e os esportes.

Mas o que mais chama a atenção é que tradicionalmente a Educação Física se declare a si mesma como alheia à política, ponderando certos valores como os de liberdade e autonomia como maneiras de *escapar* aos interesses dos governos. Assim, pretendeu-se *despolitizar* a educação dos corpos, ainda que, a cada momento de sua história, ela não fez mais que ser veículo de modos específicos da política. Compreender esses modos, entender as razões pelas quais se adotaram e os contextos de onde surgiram é o primeiro passo para romper com

a administração de discursos totalizantes: *a* saúde, *a* liberdade, *a* raça, *o* bem-estar, *o* vigor, *a* formação integral, entre outros de uma longa lista, escondem significados que nem sempre respondem aos sentidos que os profissionais pretendem imprimir-lhes, nem aos desejos daqueles que buscam aprender. Poderíamos somar a essa lista *a* política, quer dizer, ao governo dos Estados: ainda que possa soar paradoxal *despolitizar a política*, aqui a referência se dirige a romper a tradição pela qual os poderes governamentais estatais são quem ditam as regras da Educação Física.<sup>11</sup>

Entender que toda política sobre saúde da população implica “necessariamente” um sentido moral, aceitar que conceber os sujeitos e seus físicos em sentidos psicoevolutivos ou maturacionais implica “necessariamente” que se apliquem padrões de normalização e que se limitem suas potencialidades, compreender que por trás da ideia de registrar e medir as práticas corporais existem “necessariamente” argumentações eugênicas que comprometem uma ideia de raça e de corpo específicas, são apenas alguns dos mecanismos e concepções que aqui colocamos em questão. De qualquer modo, vale a pena o exercício de “destotalizar” esses discursos, observar sua gênese e suas razões, para “repolitizar” os sujeitos e seus corpos.

11 Esta afirmação, que aqui apenas se esboça, de que a Educação Física desenvolveu-se à sombra das lógicas estatais de governo, sem poder gerar políticas *relativamente autônomas*, pode acompanhar-se em “Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina” (GALAK, 2012). Enquanto que em “Ser fuerte para ser útil”. Debates sobre política y gobierno de los cuerpos en la profesionalización de la Educación Física argentina (1910-1940)” pode-se ler uma análise pormenorizada das concepções sobre política que se transmitiram mediante as duas principais instituições profissionalizantes em Educação Física no contexto argentino (GALAK, 2014b). Por último, para complementar a tensão disciplinar sobre a politização dos corpos, veja-se “Hacia una (re)politicación de los cuerpos. Educación Física, higienismo, eugenesia y Estado.” (GALAK, 2014a)

## Referências

AISENSTEIN, Ángela; SCHARAGRODSKY, Pablo. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. **Cuerpo, género y pedagogía.*** Buenos Aires: Editorial Prometeo, 2006.

ARGENTINA. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. **Despacho de la Comisión Técnica de Educación Física**, publicación oficial, Buenos Aires, 1924.

ALEMANDRI, Próspero. **Moral y deporte.** Buenos Aires: Librería del Colegio, 1937.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault.** Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

CECCHETTO, Sergio. **La Biología contra la Democracia.** Eugenesia, herencia y prejuicio en Argentina. Mar del Plata: Eudem, 2008.

DI LISCIA, María Silvia. Los bordes y límites de la eugenesia, donde caen las 'razas superiores' (Argentina, primera mitad del siglo XX). In: VALLEJO, G.; MIRANDA, M.: **Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2007. p. 377-409.

GALAK, Eduardo. Del dicho al hecho (y viceversa). **El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina.** Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2012. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales.

\_\_\_\_\_. *Hacia una (re)politización de los cuerpos. Educación Física, higienismo, eugenesia y Estado.* In: **Prácticas de la Educación Física.** La Plata: EDULP, 2014a.

\_\_\_\_\_. *Herbert Spencer y la pedagogía integralista. Influencias en los inicios de la Educación Física argentina.* IN: GALAK, E.; VAREA, V. (org). **Cuerpo y Educación Física.** Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2013. p. 45-66.

\_\_\_\_\_. "Ser fuerte para ser útil". *Debates sobre política y gobierno de los cuerpos en la profesionalización de la Educación Física argentina (1910-1940).* In: MARTÍNEZ MOCTEZUMA. L. (coord.). **Formando el cuerpo del ciudadano. Notas para una historia de la educación física en Latinoamérica.** México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Instituto del Deporte y Cultura Física del Estado de Morelos, CONACyT, 2014b. En prensa.

ORGAZ, Jorge. *Educación Física. Deporte-biotipología-eugenesia.* In: **Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social**, n. 4, p. 9-10, 1933.

PALMA, Héctor; PALMA, Dante. *Eugenesia y ética.* In: VALLEJO, G.; Miranda, M. **Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad.** Buenos Aires Siglo XXI, 2007. p. 521-542.

PESSOA, Fernando. **Odas de Ricardo Reis**, recurso online. Disponible em: <http://bibliotecaignoria.blogspot.com/2013/07/descarga-fernando-pessoa-odas-de.html>. Acceso em: 21 out 2013.

ROMERO BREST, Enrique. **Bases de la Educación Física en la Argentina**, Buenos Aires: Librería del Colegio, 1939.

\_\_\_\_\_. **El sentido espiritual de la Educación Física.** Buenos Aires: Librería del Colegio, 1938.

VALLEJO, Gustavo; MIRANDA, Marisa. **Civilizar la libido:** estrategias ambientales de la eugenesia en Argentina. **Iberamericana**, v. 21, n. 41, p. 57-75, 2011.

\_\_\_\_\_. **Políticas del cuerpo.** Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad, Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

\_\_\_\_\_. Los saberes del poder: eugenesia y biotipología en la Argentina del Siglo XX. **Revista Indias**, v. 64, n. 231, p. 425-444, 2004.

VAZ, Alexandre. Treinar o corpo, dominar a natureza: Notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 89-108, 1999.

ZAFFARONI, Eugenio. **La cuestión criminal.** Buenos Aires: Planeta, 2013.

## CORPO, POLÍTICA, MODERNIDADE<sup>1</sup>

*Alexandre Fernandez Vaz*

### Prólogo

Deparamo-nos cotidianamente com um enorme número de relatos, produtos de mídia, de entretenimento, jornalísticos, artísticos e mesmo estudos acadêmicos sobre o corpo. A presença do corpo e dos cuidados a ele dirigidos está em toda parte e compõe, até certo ponto, uma cultura narcísica, voltada para dentro e para o individualismo tão característico do tempo presente, já sem grandes utopias, especialmente coletivas.

A presença dessa materialidade de pluriformas, que tentamos a todo o custo colocar no caminho da retidão, não aparece apenas nos papers, teses e dissertações, sejam elas “científicas” (com e sem aspas), literárias ou apenas delirantes. Uma parte importante do pensamento contemporâneo coloca o corpo na centralidade da reflexão, seja porque elabora uma pesada crítica ao racionalismo, ou porque, ato contínuo, remete o desejo à condição de protagonista da ação humana.

---

<sup>1</sup> São muitos os ensaios de Benjamin sobre o olhar e as imagens, entre eles o famoso ensaio sobre a reprodutibilidade técnica (BENJAMIN, 1977a) e suas Imagens de pensamento. (BENJAMIN, 1977b)