

Martín Caldeiro Branda

O CORPO EM JOGO: EMERGÊNCIA DO DISCURSO SOBRE O  
JOGO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO COMENÇO DO  
SÉCULO XX NO URUGUAI

Dissertação submetida ao Programa de  
Educação da Universidade Federal de Santa  
Catarina para a obtenção do Grau de Mestre  
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Jaison Bassani

Florianópolis  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Branda, Martín Caldeiro  
O corpo em jogo : emergência do discurso sobre  
o jogo no campo da educação física no començo do século  
XX no Uruguai / Martín Caldeiro Branda ; orientador,  
Dr. Jaison Bassani, 2017.  
189 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de  
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,  
2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Jogo . 3. História da Educação  
Física. 4. Uruguai. 5. Michel Foucault. I. Bassani,  
Dr. Jaison . II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.  
Título.

MARTÍN CALDEIRO BRANDA

O CORPO EM JOGO: EMERGÊNCIA DO DISCURSO SOBRE O  
JOGO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO COMENÇO DO  
SÉCULO XX NO URUGUAI

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação.

Florianópolis, 17 de março de 2017.

---

Prof. Elison Antonio Paim, Dr. Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Jaison José Bassani – Orientador  
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)

---

Prof. Dr. Eduardo Gallak – Examinador  
Universidad Nacional de La Plata – UNLP (Videoconferência)

---

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz – Examinador  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Cristina Richter – Examinadora  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Claricia Otto – Suplente  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC



## AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa é sempre um trabalho coletivo além da ou das pessoas que escrevem. Neste sentido, a dissertação que se apresenta a seguir é produto da participação, acompanhamento e colaboração de muitas pessoas e instituições, as quais quero expressar meu agradecimento.

Em primeiro lugar, a Leticia, a companhia mais bonita que tenho o prazer de desfrutar, com quem dividi leituras, carinho, conversas e apoio em todos os momentos do processo.

Agradeço muito, sobretudo ao meu orientador, Dr. Jaison Bassani, pelo acompanhamento, ensinamentos e por sua generosidade em me receber.

A Paola Dogliotti muito especialmente pela coorientação, assim como pela inspiração para a escrita do trabalho, e pelas leituras e sugestões para a dissertação.

Aos meus amigos com os quais muito aprendi: Vicente “Vicho” Perez, Rodrigo “Pelú” Píriz e Camilo “Cami” Rodriguez.

Aos meus pais, por me possibilitar a existência, o amor e o cuidado. Meu irmão, com quem compartilhei muitos jogos durante nossa infância. Se lembra?

A bela companhia na Armação, de Raumar “Peludo”, Ceci, Ine, Diana e José.

Aos colegas do grupo de Políticas Educativas e Políticas de Investigación do ISEF UdelaR (GPEPI) e aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC).

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, pelo acolhimento, e aos professores do programa.

Ao ISEF, pelo apoio para realizar a formação no exterior.

A CAPES, que por meio do Edital CAPES-UDELAR 2013, financiou o período de formação na UFSC.

A Cecilia Blezio, pela correção de estilo, e Laís Elena Vieira pela tradução do trabalho para o português.

Aos membros da banca de defesa de dissertação, pelo trabalho e a leitura crítica do texto: Ana Cristina Richter, Eduardo Galak e Alexandre Vaz. Mas também gostaria de fechar agradecendo a Santiago Pich quem apporto sugestões importantes ao trabalho na qualificação.

## RESUMO

Inscrita em um contexto mais amplo, de construção de um campo de investigações sobre a Educação Física no Uruguai e de parceria institucional entre o Grupo de Políticas Educativas e Políticas de Investigação, do Instituto Superior de Educação Física da Universidade de la República (Uruguai), e o Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, da Universidade Federal de Santa Catarina, a presente dissertação objetivou descrever as condições de possibilidade para emergência do jogo nos discursos e práticas educacionais (na escola e fora dela) no início do século XX no Uruguai, apontando para rupturas e/ou continuidades sobre o jogo e o jogar que se produzem neste período histórico a partir da conformação e desenvolvimento da Educação Física como campo de intervenção racional-científico. A genealogia, inspirada em Foucault (1992), foi a forma de abordagem metodológica. Concentramos nosso estudo nas primeiras três décadas do século XX, por identificar um momento de mudança cultural, social, econômica e política em relação às condições existentes no século anterior. Os resultados descrevem relações de poder que emergem da articulação corpo e jogo, associados a prescrições, proscricções e interdições morais e médicas, que marcaram os limites discursivos no campo da Educação Física, produzindo um regime de verdade sobre o jogo, com efeitos de sentido sobre esta prática. Além disso, aponta para as relações que saúde, higiene e saber médico estabeleceram com o jogo e descreve o lugar que ele ocupa como dispositivo da sexualidade (de um discurso sobre o sexo). Aponta ainda para a presença da raça no discurso da Educação Física no período em questão e sua articulação com práticas de jogo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jogo; História da Educação Física; Uruguai; Michel Foucault.





## RESUMEN

Esta tesis de Maestría se inscribe en un contexto de construcción de un campo de investigación sobre la Educación Física en Uruguay y de vínculo institucional entre el Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación, del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay), y el Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, de la Universidad Federal de Santa Catarina. La presente disertación objetivo describir las condiciones de posibilidad para la emergencia del juego en los discursos y prácticas educativas (en la escuela y fuera de ella) en los inicios del siglo XX en Uruguay, apuntando para las rupturas y/o continuidades sobre el juego y el jugar que se producen en este período histórico a partir de la conformación y desarrollo de la Educación Física como campo de intervención racional-científico. La genealogía, inspirada en Foucault (1992), fue la forma de abordage metodológica. Concentramos nuestro estudio en las primeiras tres décadas del siglo XX, por identificar un momento de cambio cultural, social, económico y político en relación a las condiciones existentes en el siglo anterior. Los resultados describen relaciones de poder que emergen de la articulación cuerpo y juego, asociados a prescripciones, proscripciones e interdicciones morales y médicas, que marcaron los límites discursivos en el campo de la Educación Física, produciendo un régimen de verdad sobre el juego, con efectos de sentido sobre esta práctica. Además de esto, se abordan las relaciones que salud, higiene y saber médico establecieron con el juego y describe el lugar que este ocupó como dispositivo de la sexualidad (de un discurso sobre el sexo). Aborda también cuestiones vinculadas a la idea de raza en el discurso de la Educación Física en el período que estudiamos y su articulación con las prácticas de juego.

**PALABRAS-CLAVE:** Juego; História de la Educación Física; Uruguay; Michel Foucault.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. “Plaza de Deportes” N° 2 – “Goes”, fonte CNEF 1930.....	105
Figura 2. “Plaza de Deportes” Seção Masculina. Fonte: CNEF, 1930.....	106
Figura 3. “Plaza de Deportes” Seção Masculina em frente e Seção Feminina ao fundo. Fonte: CNEF, 1930.....	106
Figura 4. “Plaza de Deportes” Seção Feminina. Fonte: CNEF, 1930.....	107
Figura 5. Projeto de praça de esportes instalada em uma escola pública. Fonte: CNEF, 1930.....	108
Figura 6. Projeto de Praça de Esportes Tipo A. Fonte: CNEF, 1930.....	126
Figura 7. Projeto de Praça de Esportes Tipo B. Fonte: CNEF, 1930.....	126
Figura 8. Tempo que devem ter as atividades de educação física, de acordo com a idade. Fonte: CNEF, 1930.....	145
Figura 9. Programa de acampamento Fonte: CNEF, 1930.....	150
Figura 10. Tenda com seus ocupantes. Fonte: CNEF, 1930.....	151
Figura 11. Exercícios, pela manhã, após se levantarem. Fonte: CNEF, 1930.....	152
Figura 12. Lição coletiva sobre a maneira de arrumar a cama. Fonte: CNEF, 1930. ....	152
Figura 13. Inspeção matinal de higiene. Fonte: CNEF, 1930.....	153
Figura 14. Uma lição de higiene bucal. Fonte: CNEF, 1930.....	153
Figura 15. Banho de sol na praia. Fonte: CNEF, 1930.....	154
Figura 16. Exercícios na praia. Fonte: CNEF, 1930.....	154
Figura 17. Jogos na praia. Fonte: CNEF, 1930.....	155
Figura 18. Gráfico sobre o total de exames médicos realizados de 1924 a 1929. Fonte: CNEF, 1930.....	157
Figura 19. Gráfico das primeiras 5.000 pessoas examinadas pela Oficina Médica. Fonte: CNEF, 1930.....	158
Figura 20. Gráfico da porcentagem de pessoas que ingeriam estimulantes. Fuente: CNEF, 1930 .....	158
Figura 21. Distribuição do tempo dedicado as aulas de Educação Física segundo a idade. Fonte: CNEF, 1930.....	160



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Poder e governamentalidade: aspectos teórico-conceituais .....	13
Recorte, hipótese e fontes .....	36
JOGO E MORAL .....	45
Infância: o novo sujeito da moral lúdica normalizadora..	52
Programas escolares: moralização e higiene lúdica.....	57
Boxe: do espetáculo imoral ao boxe acadêmico .....	71
Conclusão.....	79
JOGO E SABER MÉDICO.....	83
Saúde e poder médico: a verdade no/do jogo .....	85
Para uma educação higienista infantil: jogo e exercícios ao ar livre .....	91
Jogo e “tempo livre”? Os tempos de descansos e recreios .....	96
Jogo e tempo: uma nova vivência disciplinante .....	101
Saber médico e sua articulação no discurso do Plano de Ação (CNEF, 1923).....	108
Conclusão.....	115
JOGO E SEXO .....	117
Praças de esportes e educação universitária: moldar o desejo, canalizar as pulsões através dos jogos .....	119
Conclusão.....	131
JOGO E RAÇA .....	133

Produção da infância: mecanismo de autoafirmação da raça .....	138
Prevenir as tendências ruins, proteger a raça. Um plano da educação física escolar .....	142
Acampamentos escolares: biodispositivo ao ar livre .....	148
Educação física em liceus: examinar, dividir, intervir ...	156
Conclusão .....	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
FONTES.....	179
REFERÊNCIAS.....	181

## INTRODUÇÃO

Por que realizar uma pesquisa que se pergunte pelo jogo? Ou ainda, por que fazer uma investigação sobre questões relacionadas ao jogar? Em sua nona tese sobre o conceito de história, Benjamin (2014) utiliza a imagem de um anjo que aparece em um quadro de Klee chamado *Angelus Novus*, que “parece estar na iminência de se afastar de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, seu queixo caído e suas asas abertas” (BENJAMIN, 2014, pp. 245-246). Assim, diz o autor, deveria ser o *anjo da história*, com seu rosto olhando para o passado, de costas para um futuro irremediável que a tempestade (progresso) lhe empurra. Diante de seus olhos vê ruínas, vestígios de cultura a partir dos quais pode interpretar a história. Esses elementos, essas miudezas, são considerados, às vezes, restos insignificantes de cultura, mas que, ao serem focalizados e descritos, expõem aspectos relevantes sobre a totalidade social.

O *jogo*, que nos termos do capitalismo se inscreve na ordem do que não tem utilidade, por não ser gerador de lucro, por não ser possível sua apreensão completa como mercadoria, pode ser considerado, de alguma forma, um resto, um caco da história. O sentido e lugar que o jogo assumiu no discurso da Educação Física nas primeiras três décadas do século XX no Uruguai é o que nos interessa e nos mobiliza nesta pesquisa. Os três programas oficiais de Educação Primária deste período, assim como o Plano de ação de 1923, da Comissão Nacional de Educação Física (CNEF) e as discussões parlamentares da época, tomadas como fontes desta investigação, como se verá melhor adiante, mostram uma presença constante de enunciações relativas ao jogo. O que há de particular no *jogo* que faz com que apareça de maneira constante nos enunciados sobre a educação, em geral, e sobre a Educação Física (EF), particularmente? Esta dissertação interroga-se sobre como determinados discursos sobre o jogo propagados nas esferas

institucionais do governo e educação dos corpos se transformam e se fixam em um cenário de mudanças culturais, sociais e econômicas no Uruguai, no início do século XX. A genealogia, inspirada em Foucault (1992), será a forma de abordagem. Esta análise envolve o problema do poder com as disciplinas (o controle do corpo e dos indivíduos) e os dispositivos de segurança (o controle da população). Estes mecanismos de poder analisados pelo filósofo francês permanecem, transformados, ainda vigentes no contemporâneo, de modo que a observação do passado permite compreender algo também do presente, inclusive no que se refere ao jogo. Nestes termos, ao contrário da associação frequente entre jogo e liberdade no âmbito da ludicidade, o jogo não é “um fora” do poder, mas algo por ele constituído.

Neste contexto, nosso objetivo foi descrever as condições de possibilidade para emergência do jogo nos discursos e práticas educacionais (na escola e fora dela) no início do século XX no Uruguai, apontando para rupturas e/ou continuidades sobre o jogo e o jogar que se produzem neste período histórico a partir da conformação e desenvolvimento da Educação Física como campo de intervenção racional-científico.

Nessa direção a pesquisa descreve relações de poder que emergem da articulação corpo e jogo, associados a prescrições, proscricões e interdições morais e médicas, que marcaram os limites discursivos no campo da Educação Física, produzindo um regime de verdade sobre o jogo, e que produziram efeitos de sentido sobre esta prática. Além disso, aponta para as relações que saúde, higiene e saber médico estabeleceram com o jogo e descreve o lugar que ele ocupa como elemento do dispositivo da sexualidade (de um discurso sobre o sexo), considerando o supracitado plano de ação proposto pela CNEF para as praças de eportes, para a escola pública e também para a educação universitária. Aponta ainda para a presença da raça no discurso da



Educação Física no período em questão e sua articulação com práticas de jogo.

As perguntas que orientam o trabalho foram: quais questões características dos processos de governamentalidade aparecem vinculadas aos discursos à respeito do jogo no começo do século XX, no âmbito da educação do corpo no Uruguai? Quais foram as interrupções e/ou continuidades a respeito do jogo no processo de normalização da população? Quais foram as condições da época que permitiram a emergência de enunciados sobre o jogo e quais seus sentidos? Quais espaços podem ser identificados como lugares de produção do lúdico? Com quais finalidades o jogo se converte em estratégia pedagógica sob o halo do exercício do Estado? Quais relações de poder-saber tornaram o jogo algo produtivo para a condução das condutas? De que maneiras o jogo se transforma em elemento central no processo de normalização das condutas dos indivíduos, no marco do exercício do poder governamental? Como se relacionam jogo, corpo e Educação Física?

### **Poder e governamentalidade: aspectos teórico-conceituais**

O historiador e professor José Pedro Barrán nos propõe uma análise da sensibilidade do Uruguai, no período compreendido entre 1800 e 1920. A **História da sensibilidade no Uruguai** é composta por dois volumes, cada um correspondente a um período cronológico particular: o compreendido entre 1800 e 1860, momento no qual, segundo o autor, a sensibilidade “bárbara” é dominante na sociedade, e o demarcado entre 1860 e 1920 denominado como cultura “civilizada”, sensibilidade que substituiu a predominante nos anos anteriores. A investigação se concentra em fontes da imprensa dos séculos XIX e XX, assim como arquivos da Cúria de Montevidéu e Geral da

Nação, diários das Câmara de Senadores e Deputados, livros e folhetos da época. Vale destacar, tal como faz o autor, que o processo de transformação cultural não foi algo que aconteceu de uma hora para a outra, mas que implicou em uma mudança lenta de transformação social e cultural. Caracteriza o período de mudanças na “historia de la sensibilidad en ese Uruguay del siglo XIX [como] la lenta desaparición del pathos y la también lenta aparición del freno de las pasiones interiores” (BARRÁN, 2009, p. 9).

Também afirma que a sociedade uruguaia do século XVIII e em parte do XIX se caracterizava pelos “excessos” do corpo no jogo e no ócio, sendo que um quarto do ano se destinava ao carnaval, aos jogos e às festas religiosas. Até meados do século XIX a população uruguaia era fundamentalmente jovem<sup>1</sup> se comparamos com a sociedade atual, questão que o autor toma para explicar “a primazia do lúdico e os excessos sexuais desta sensibilidad”.<sup>2</sup> A partir dos documentos mencionados, ele tece uma análise interpretativa sobre a “atitude” pela qual a sensibilidade “bárbara” e a “civilizada” – que, nas palavras do autor, acontecem nas proximidades do século XIX – enfrentaram a violência física, a atividade lúdica, a sexualidade e a morte: “Violencia y sexualidad encarnan, en realidad, dos referencias a un solo hecho: la actitud ante la vida. El otro componente, la actitud ante la muerte, completa y cubre, a nuestro entender, los problemas básicos de toda cultura” (BARRÁN, 2009, p. 10).

É, então, a partir da análise da “represión de la violencia, el juego, la sexualidad, y la ‘fiesta’ de la muerte”

---

<sup>1</sup> De acordo com um quadro construído por este historiador, que toma como base diversos documentos de censos realizados na época, podemos ver que entre 1889/1895 a média de idade no território uruguaio era de 17,41–para média de 13 departamentos–, em 1908 a média era de 22,80 (BARRÁN, 2009, p. 22).

<sup>2</sup> Visando manter a fluidez textual, pequenas frases, palavras ou conceitos de fontes e referências em espanhol serão vertidas para o português.

(BARRÁN, 2009, p. 12) que o historiador apresenta a atmosfera da época ou “el sentir colectivo al que nadie escapa, por encumbrado o bajo que se encuentre en la escala social” (BARRÁN, 2009, p. 9). Na “cultura civilizada” as formas “excessivas” de sentir foram reprimidas, gerando uma nova ordem de sentimentos justo no momento em que o Uruguai iniciava um processo de modernização social, cultural, econômica e política. Segundo Barrán, estas mudanças ocorridas no final do século XIX e início do XX responderam a um impulso das classes dirigentes que pretendiam construir um país “civilizado”. Para este setor social, constituído como burguesia – que aos poucos foi hegemonizando o campo político, assim como os campos econômico, social, cultural, moral e educativo – se apresentava como uma inevitável modificação na sensibilidade da população, que estava em consonância com as novas diretrizes “modernas”, que geraram a necessidade de romper com o que o historiador denominou de “sensibilidade bárbara”, característica dos séculos XVIII e XIX.

O conceito de “barbárie” se constitui em um binômio de oposição à “civilização”. Segundo define Barrán, a cultura bárbara foi conhecida como “la sensibilidad de los ‘excesos’ en el juego y en el ocio (su consecuencia improductiva), en la sexualidad, en la violencia, en la exhibición ‘irrespetuosa’ de la muerte” (BARRÁN, 2009, p. 12), esta forma de se comportar e entender a vida foi praticada por “buena parte también [...] de las clases dominantes en su vida cotidiana” (BARRÁN, 2009, p. 12). Em oposição a isso está “civilização”, que apresenta sentimentos, condutas e valores diferentes que moldaram a vida dos homens no Uruguai, naquele contexto. Instalada definitivamente, segundo o autor, “en las primeras décadas del siglo XX”, esta sensibilidade “...disciplinó a la sociedad: impuso la gravedad y el ‘empaque’ al cuerpo, el puritanismo a la sexualidad, el trabajo al ‘excesivo’ ocio antiguo” (BARRÁN, 2009, p. 215), e acrescenta que “preferió

reprimir sus almas, a menudo inconscientes del nuevo método de dominación elegido...” (BARRÁN, 2009, p. 215). Lonje de se tratar de um processo neutro, como diz Barrán, se caracterizou por ser uma época de repressões constantes sustentadas também, em parte, pela população.

Como mencionamos anteriormente, a partir da análise de certos aspectos da cultura –como o jogo e a forma de vivenciar corpo em diferentes épocas– é que o autor examina a mudança de sensibilidade na sociedade uruguaia. Neste sentido, estabeleceu um apertado laço entre o “bárbaro” e o jogo, descreveu as características que este adotou para a cultura em questão e a vinculação com a maneira de sentir e viver o corpo, afirmando que “lo lúdico era un valor socialmente estimado” (BARRÁN, 2009, p. 91), e que a cultura bárbara sentia o jogo como parte da trama da vida cotidiana: “placer y trabajo no eran términos reñidos” (BARRÁN, 2009, p. 89). Somado a isso, a “violência física” é compreendida como um elemento que permeia “tudo”, seja na relação entre pais e filhos, no jogo, em “cualquier clase de disputa entre hombres y entre mujeres”, na “relación del Estado con las clases populares”, “de los maestros con los alumnos”, até “la relación del hombre con los animales” (BARRÁN, 2009, p. 42). Segundo o autor, o jogo, unido à violência física, foi um dos elementos que chamou mais a atenção dos reformadores desta sensibilidade (BARRÁN, 2009). Como é apontado por ele, muito jogos de “barbarie” foram regulamentados, ordenados, controlados e reprimidos. Destaca que a partir de diferentes “medidas governamentais” e das “tendências sociais” nas três primeras décadas do século XX, implantou-se a nova ordem do “ócio” e a “anulação da festa”, apontando como exemplo o edito da polícia de Montevideú de 1873, que proibia os jogos com água no carnaval. Isto se apresenta como amostra das mudanças das práticas lúdicas e a maneira de viver o corpo nesta sociedade, revelando assim uma nova sensibilidade sobre a forma de compreender o corpo, o tempo destinado a estas práticas e as práticas em si.

Por fim, segundo o autor, a história de algumas destas práticas converge com a história da sensibilidade de nossa sociedade. Tanto o carnaval com suas brincadeiras, como os jogos de azar, as touradas e o boxe foram foco de atenção diante dos olhos da moral civilizada. O jornal **El Siglo**<sup>3</sup> publicava em 1867: “A la sociedad culta e ilustrada pertenece dirigir esas diversiones en una vía menos escandalosa, demostrando por su ejemplo que es fácil procurarse el mismo placer sin necesidad de rebajarse a los excesos que deshonran a la humanidad” (**El Siglo**, 1867, citado por BARRÁN, 2009, p. 400).

A partir da documentação analisada, o historiador afirma a existência de constantes proibições que recaíram sobre as brincadeiras de carnaval, desde a regulamentação das horas de jogo, passando pelas fantasias, o uso dos símbolos nacionais, o uso das bisnagas de água, assim como o espaço onde se realizava o desfile: “La ‘civilización’ del carnaval [...] aparece históricamente signada por un plan preconcebido de las clases dirigentes cuyo ejecutor inmediato fue la represión policial”, e adverte que “el triunfo del concepto de diversión vigente en ‘los barrios altos’ sobre el existente en los barrios ‘bajos’” (BARRÁN, 2009, pp. 400-401), ao analisar uma citação do diário **La Tribuna Popular**<sup>4</sup>, onde se publicava em 1888 o seguinte:

---

<sup>3</sup> A primeira imprensa a vapor foi inaugurada pelo *El Siglo* em 1863, um jornal diário com uma equipe de intelectuais integrada pelo francês Adolfo Vaillant, José Pedro Ramírez, Elbio Fernández, Fermín Ferreira, Carlos María Ramírez, Julio Herrera y Obes, Julián Álvarez y Pablo de María. Informação disponível em: [https://es.wikipedia.org/wiki/El\\_Siglo\\_\(Uruguay\)](https://es.wikipedia.org/wiki/El_Siglo_(Uruguay)).

<sup>4</sup> Foi um diário vespertino uruguaio que começou a ser publicado em 1879, sendo o primeiro diário no Uruguai a ser impresso no sistema rotativo. Seus fundadores foram Emilio Lecot e Renaud Reynoud. Entre os sócios do diário se encontrava seu administrador, José Lapido, que se tornou o principal impulsor da publicação. Até 1893 Francisco Piria era associado à empresa. Entre seus redatores, se destacaram Washington

---

Beltrán e Florencio Sánchez. Informação disponível em: [https://es.wikipedia.org/wiki/La\\_Tribuna\\_Popular](https://es.wikipedia.org/wiki/La_Tribuna_Popular). Telias (s/d) realiza uma análise intitulada **La campaña anti-inmigratoria en La Tribuna Popular y El Debate, 1936-1937**. Embora o período exceda o de nosso trabalho, de todas as formas se mostra o perfil do diário em questão. Telias destaca: “**La Tribuna Popular**, diário montevideano de larga tradición en el país –fundado en 1879 y propiedad de una familia blanca vinculada a los sectores más conservadores del Partido Blanco o Nacional– fue el que encabezó claramente dicha campaña [se refiere con esto a la discusión de la ‘Ley de Indeseables’]. La prédica de dicho diario en torno a la cuestión inmigratoria se puede sintetizar en seis ideas interdependientes, a saber: i) el arribo sin limitaciones de inmigrantes ha provocado la situación de crisis socioeconómica que sufre el país; ii) el gran responsable de esta situación es el batllismo y su política ‘de puertas abiertas’; iii) los inmigrantes constituyen una competencia desleal para el comercio y la industria establecidos, así como para los trabajadores uruguayos que se ven desplazados de los puestos de trabajo por los ‘recién llegados’; iv) los inmigrantes representan un peligro para la estabilidad política, ya que con ellos se difunden ‘ideas disolventes’; v) la incorporación a la sociedad uruguaya de inmigrantes de ‘razas exóticas’ atenta contra la identidad y la cultura nacionales; vi) el gobierno emanado del golpe de 1933 asumió el compromiso histórico de poner freno a esta situación, cerrando las fronteras y procediendo a la expulsión de inmigrantes. Si bien al principio de su prédica no hace distinción de origen, poco a poco se va dirigiendo a la inmigración ‘no tradicional’, a la que calificará como ‘indeseable’ o ‘exótica’. Esta categorización, tuvo tres componentes centrales: económico, ideológico y xenófobo [...] **La Tribuna Popular** [representó] en sus expresiones la conjunción del más acérrimo conservadurismo político, económico y social típico, condimentado con los clásicos prejuicios históricos que el catolicismo eclesial, al que también eran adeptos, difundió por largos siglos. Y esto encontró a su vez nuevos fundamentos y motivaciones al servir como punto de encuentro con los movimientos fascistas que crecían en una Europa con la que el Uruguay se sentía plenamente identificado” (TELIAS, s/d, p. 4).

vemos que el bestial huevazo [...] los cantones, el aguacendo, la bomba, el tarro de pintura y hasta el pomo de a litro [han llegado a su fin sustituidos por el] carnaval plástico, donde la estética entra en primer término (BARRÁN, 2009, p. 401).

O jogo de azar, assim como as touradas, “indisciplinantes do corpo, fundamentalmente das classes populares” foram produto de transformações moralizantes e higiênicas. O regulamento da polícia, em janeiro de 1827, estabelecia que estava proibido “todo jogo de azar e cartas”, pois esses jogos se identificavam como ameaças que corrompiam os “bons” costumes, o uso adequado do tempo, enfim, da ordem que favorecia a economia burguesa. Em fevereiro de 1845 o periódico **El Constitucional** publicava que “El avance [de la economía] sólo sería posible si, además de modificarse las condiciones políticas, también las ‘diversiones’, [...] se hacían ‘más dulces y delicadas’” (BARRÁN, 2009, p. 199).

Para nossa análise propomos uma leitura diferente da de Barrán a respeito do jogo, coincidindo com uma parte do período analisado pelo historiador, que realiza um estudo de um processo de longa duração, que se estende desde 1800 a 1920, identificando, como já mencionamos, dois momentos: um determinado entre 1800 e 1860 – época “bárbara” – e o outro, denominado “civilizado”, demarcado entre 1860 e 1920. Para esta leitura tomaremos ferramentas foucaultianas, considerando o poder por outra perspectiva, não mais em termos de repressão, conforme nossa leitura de Barrán (2009), mas a partir de uma perspectiva que não pretende definir o que é o poder, mas que busca analisar as condições de possibilidade que habilitam certos discursos para que funcionem para o exercício do poder, em outras palavras, compreender qual é seu funcionamento para lhe dar visibilidade. A análise pretende elucidar a forma como certos

discursos dissemiados nas esferas institucionais se reorganizam em um cenário de grandes transformações no Uruguai. Seguindo Foucault (2008), o poder não é algo que se detém como um objeto ou potência, ou um objeto que se possa passar de pessoa para pessoa ou exercer sobre outros; está longe de ser uma espécie de matéria-prima que se possa alcançar como fetiche de nosso desejo. Não é uma instituição ou certa estrutura, mas que é exercido e se produz constantemente. E mais que funcionar pela ordem da repressão, o poder opera mediante a produção discursiva dentro de um regime que articula poder-saber-verdade. Desta forma,

por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del campo en el que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los desniveles, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma fuerza en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales. La condición de posibilidad del poder, en todo caso el punto de vista que permite volver inteligible su ejercicio (hasta en sus efectos más “periféricos”), y que también permite utilizar sus mecanismos como cuadrícula de



inteligibilidad del campo social, no debe ser buscado en la existencia primera de un punto central, en un foco único de soberanía del cual irradiarían formas derivadas y descendientes [...]. El poder está en todas partes; no es que lo englobe todo, sino que viene de todas partes. Y “el” poder, en lo que tiene de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreproductor, no es más que el efecto de conjunto que se dibuja a partir de todas esas movibilidades, el encadenamiento que se apoya en cada una de ellas y trata a su vez de fijarlas (FOUCAULT, 2008, p. 89).

Podemos dizer mais: o poder é sempre relacional, está presente em toda a espessura do corpo social e, como já mencionamos, a perspectiva foucaultiana não trata o poder sob a lógica da repressão, mas opera como uma produção discursiva. Instala-se aqui uma série de perguntas a respeito do poder que Foucault (2008) coloca no texto **Historia da sexualidade**. Em primeiro lugar, há uma questão de caráter histórico-teórico sobre se o “poder” é sinônimo de “repressão”, somada à seguinte pergunta: “¿La prohibición, la censura, la denegación son las formas según las cuales el poder se ejerce de un modo general, tal vez, en toda sociedad y seguramente en la nuestra?” (FOUCAULT, 2008, p. 15). A problematização a respeito da “hipótese repressiva” é aprofundada com outras duas perguntas, uma propriamente histórica: “lo que a primera vista se manifiesta –y que por consiguiente autoriza a formular una hipótesis inicial– ¿es la acentuación o quizá la instauración, a partir del siglo XVII, de un régimen de represión sobre el sexo?”; e finalmente uma terceira pergunta, de caráter histórico-político, a respeito do discurso crítico da repressão, que questiona se é uma forma de frear os mecanismos de poder que

históricamente têm funcionado, ou se é parte da rede histórica que denuncia: “¿[se produce] una ruptura histórica entre la edad de la represión y el análisis crítico de la represión?” (FOUCAULT, 2008, pp. 15-16).

Como coloca o autor, não se trata de sugerir uma hipótese contrária, ou de dizer que em nossa sociedade capitalista e burguesa, longe de ser reprimida, a sexualidade goza de um regime de constante liberdade, mas de se aprofundar na análise dos mecanismos de poder, inscrevendo-o em uma “economía general de los discursos sobre el sexo en el interior de las sociedades modernas a partir del siglo XVII” (FOUCAULT, 2008, p. 16).

Por fim, trata-se, segundo Foucault (2008, p. 17), de tomar “el hecho de que se habla de él, quiénes lo hacen, los lugares y puntos de vista desde dónde se habla”, as instituições que armazenam e circulam o que é dito sobre ele, quer dizer, o “fato discursivo”, a “a introdução do discurso” do sexo, assim como também as técnicas que permitem que o poder se infiltre até nos espaços mais íntimos e individuais. Em suma, a análise de Foucault não pretende afirmar que o sexo não foi negado, mas tenta escapar da ideia da proibição ou da repressão como centro de análise para “escribir la historia de lo que ha sido dicho a propósito del sexo en la época moderna” (FOUCAULT, 2008, p. 17), em outras palavras, escrever a história de nossas verdades.

Dizendo de outra forma, a preocupação de nosso autor não é encontrar a verdade, antes disso, trata de interrogar as razões e os modos de enunciação da verdade. Ele considera que a verdade deve ser entendida a partir das relações de poder específicas que atuam em uma sociedade. Além disso, não há verdade sem poder ou fora do poder, há verdade dentro de um regime de verdade que funciona dentro de uma sociedade, mesmo que de maneira provisória. Neste contexto é que se desenvolvem as diferentes técnicas de governo do indivíduo (CANDIOTTO, 2010, p. 65).

O filósofo e ativista francês<sup>5</sup> afirma que é a partir do século XVII que surge uma “vontade de saber” sobre o sexo, momento em que pode se encontrar uma proliferação de discursos sobre o tema, uma exortação a se fazer falar e a ouvir sobre. Para Foucault, o sexo não é apenas assunto do prazer, mas é dele que se deve extrair um *saber* e uma *verdade*. O mecanismo de extração da “verdade do sexo” é a confissão, que se afirma e acelera, segundo o autor, com a contrarreforma religiosa em todos os países católicos, com o fim do autocontrole dos corpos e do desejo. Este controle sobre os corpos opera de forma estratégica através da produção de um tipo de discurso sobre a sexualidade. É no início do século XVIII que Foucault (2008) localiza “una incitación política, económica y técnica a hablar del sexo”<sup>5</sup>, e surge assim um discurso não apenas moral, mas também racional a respeito da sexualidade:

Se debe hablar del sexo, se debe públicamente y de un modo que no se atenga a la división de lo lícito y lo ilícito, incluso si el locutor mantiene para sí la distinción [...]; se debe hablar como de algo que no se tiene, simplemente, que condenar o tolerar, sino que dirigir, que insertar en el sistema de utilidad, regular para el mayor bien de todos, hacer funcionar según un óptimo. El sexo no es cosa que solo se juzgue, es cosa que se

---

<sup>5</sup> Foucault desempenhou uma importante participação na política. Em março de 68 participou das lutas estudantis de Túnez, em maio deste mesmo ano voltou a Paris e participou ativamente no campo político no conhecido maio francês. No período em que ingressou no Collège de France formou o Grupo de Informação sobre as Prisões (GIP), encarregado de denunciar as condições desumanas do regime penitenciário francês. Foucault também escreveu sobre outros temas que foram surgindo nas décadas finais do século XX, como a homossexualidade e a loucura.

administra. Participa del poder público; exige procedimientos de gestión [...] En el siglo XVIII el sexo llega a ser asunto de “policía”. Pero en el sentido pleno y fuerte que se deba entonces a esta palabra, no represión del desorden sino mejoría ordenada de las fuerzas colectivas e individuales (FOUCAULT, 2008, p. 27).

É justamente no século XVIII, tal como apresenta o autor, que emerge a “população”<sup>6</sup> com fenômenos específicos, como inovações nas técnicas de poder. Central a este problema, econômico e político, da população, encontra-se o sexo, não mais a partir de uma perspectiva do corpo individual. A conduta sexual da população é tomada como objeto de análise e como espaço de intervenção. Podemos dizer que a emergência do discurso do sexo está dirigida a expulsar da realidade as formas da sexualidade que não estão submetidas à economia estrita da reprodução, negando as atividades infecundas e proscrevendo os prazeres periféricos (FOUCAULT, 2008, p. 38). O surgimento do dispositivo da sexualidade abre margem para uma multiplicidade discursiva, produzida por um conjunto de artefatos que funcionam em diferentes instituições, que tomaram forma na demografia, biologia, medicina, psiquiatria, psicologia, moral, pedagogia e crítica política. A emergência deste dispositivo funcionou como estratégia de poder para o controle dos indivíduos e da população, efeito da “urgência histórica” mencionada por Foucault, que afirma que um dispositivo é aquela formação que se produz a partir

---

<sup>6</sup> As problemáticas da população se fazem presentes ou, em outras palavras, o problema da governamentalidade começa a emergir como problema biopolítico, estabelecendo as condições que possibilitariam a consolidação de diferentes dispositivos característicos das economias ocidentais.

de discursos que surgem em resposta a uma urgência em um momento histórico particular. Tal é o caso do dispositivo da sexualidade, emergência que é uma resposta à necessidade de autoafirmação das classes dominantes. Este projeto de classe foi um instrumento de consolidação da burguesia, em sua obstinação por “proveerse de una sexualidad y constituirse a partir de ella un cuerpo específico” auto representado como: “*un organismo con buena salud y una sexualidad sana*” (FOUCAULT, 2008, p. 119 - 121).

Parafraseando Seré (2014), na modernidade o corpo foi objeto de disciplinamento, mas também de cuidado, ou de disciplinamento no cuidado. Corpo e sexo formavam parte das preocupações da sensibilidade civilizada – dominante nas instituições–, e a repressão da alma, considerada agora por ter efeitos mais duradouros do que a violência física, era a estratégia que acompanhava a culpa – pregada pela igreja, pela escola, e pela polícia: “A sexualidade foi organizada, ameaçada pelo castigo divino anunciado pela Igreja, associada à culpa e ao pecado”. Concomitantemente, pais e professores de escolas, apelavam para a razão, o amor e a autoridade, lutando pelo recato do corpo e o controle das paixões (SERÉ, 2014, p. 17). A civilização necessitava regular qualquer hábito ou costume que representasse um excesso do corpo. Então, foi sobre a sexualidade que se colocou todo o foco. Uma sexualidade sem “excessos” era reflexo de práticas saudáveis e higiênicas, enquadrada na lógica da economia burguesa.

Para poder regular as práticas foi necessário produzi-las no interior das instituições – as quais caminharam no ritmo do desenvolvimento moderno – e neste movimento o jogo foi atrelado e produzido associado às ideias de saúde, higiene, moral e raça. O ócio, mais que eliminado, foi governado. Daí a importância das praças e espaços para o jogo e as brincadeiras, que tinham “como objetivo procurar a utilidade do tempo de descanso dos trabalhadores, tornando-o mais útil e proveitoso para o trabalho” (SERÉ, 2014, p. 17), assim como as práticas saudáveis para crianças e

mulheres. Monta-se todo um conglomerado de dispositivos que, no contexto da época do biopoder, captura a vida nas mãos do Estado, tornando-a objeto da política, com o propósito de maximizá-la.

A partir de uma perspectiva foucaultiana, os dispositivos são entendidos como um conjunto heterogêneo de discursos, instituições, arquiteturas, decisões regulamentárias, leis e medidas administrativas; o dito e o não dito. São o elo histórico que une os diferentes elementos heterogêneos, que surge, como dito anteriormente, como resposta a uma urgência histórica que não é produto de vontades individuais e que se caracteriza por levar em sua gênese certo grau de espontaneidade constituída por várias técnicas de poder (FARHI, 2010). Por último, os dispositivos atingem os indivíduos subjetivando-os, inscrevendo sobre os corpos uma série de saberes, práxis, instituições e discursos que se supõem úteis a seus gestos, comportamentos e pensamentos. Para Foucault, “las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población constituyen los dos polos alrededor de los cuales se desarrolló la organización del poder sobre la vida” (FOUCAULT, 2008, p. 132).

Entre estes pólos, o jogo funcionou como eixo de projeção da biopolítica, associado à saúde e à higiene. Podemos dizer que tanto os dispositivos disciplinantes quanto os de segurança têm finalidade normalizadora. Entretanto, há diferenças entre eles. A disciplina, por um lado,

analiza, descompone los individuos, los lugares, los tiempos, los gestos, los actos, las operaciones. Los descompone en elementos que son suficientes para percibirlos, por un lado, y modificarlos, por otro. [... dicho de otro modo] intenta establecer los elementos mínimos de percepción y suficientes de modificación. En segundo lugar, la

disciplina clasifica los elementos así identificados en función de objetivos determinados [...] Tercero, la disciplina establece secuencias o las coordinaciones óptimas [...] Cuarto, la disciplina fija los procedimientos de adiestramiento progresivo y control permanente y por último, a partir de ahí, distingue entre quienes serán calificados como ineptos e incapaces y los demás. Es decir que sobre esa base hace una partición entre lo normal y lo anormal. *La normalización disciplinaria consiste en plantear ante todo un modelo, un modelo óptimo que se construye en función de determinado resultado, y la operación de normalización disciplinaria pasa por intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a ese modelo*; lo normal es, precisamente, lo que es capaz de adecuarse a esa norma, y lo anormal, lo que es incapaz de hacerlo. En otras palabras, lo primero y fundamental en la normalización disciplinaria no es lo normal y lo anormal, sino la *norma* (FOUCAULT, 2006, pp. 75-76; grifo nosso).

Os dispositivos de segurança, por outro, se vinculam a procedimentos estatísticos, levando “em conta o conjunto sem descontinuidade, sem ruptura”, questão diretamente vinculada aos fenômenos da população<sup>7</sup>. Esta nova forma

---

<sup>7</sup> Está claro que não é a primeira vez que se falam ou interessam problemáticas que se remetem à população. Questões relacionadas a esta apareciam desde antes, “pero con una modalidad esencialmente negativa. ‘Población’ era en lo fundamental lo contrario a despoblación. Se entendía entonces por ‘población’ el

que adquire esta economia de poder apresenta uma maneira diferente das disciplinas no momento de entender a relação coletivo/indivíduo. Enquanto as disciplinas distinguem o normal do anormal, a partir da *norma* e em função de uma ordem estabelecida por elas, o dispositivo de “segurança” irá apontar o *normal* e o *anormal*, “la operación de normalización consistirá en hacer interactuar esas diferentes atribuciones de normalidad y procurar que las más desfavorables se asimilen a las más favorables [... se] parte de lo *normal*” (FOUCAULT, 2006, pp. 83-84). O surgimento destes dispositivos se dá, segundo Foucault, associado ao problema das epidemias e da cidade, mostrando que surgem neste momento os conceitos de caso, risco, perigo e crises; temos o problema da população circunscrita no tempo e no espaço, ou seja, da cidade. Novamente com Seré, podemos dizer que na modernidade o poder que se exerce sobre a vida da população não desconsiderará o espaço sobre o qual esta circula, vive, ri, trabalha, fala; e, podemos somar a isso, joga. A ação governamental entra na dinâmica da planificação, principal ferramenta dos dispositivos modernos (SERÉ, 2014, p. 35). Estes dispositivos de controle da população instauram uma organização espacial e temporal que permite efetivar a relação entre efeitos negativos, que se busca diminuir, e os efeitos positivos, que se busca maximizar (SERÉ, 2014, p. 35). As praças públicas<sup>8</sup> foram dispositivos planejados, distribuídos em diferentes bairros da cidade com uma localização estratégica, organizadas em setores divididos por sexo, onde eram desenvolvidos jogos de “acordo” com as “necessidades” de cada grupo, orientados por um professor

---

movimiento por el cual, luego de algún gran desastre, fuera la epidemia, la guerra o la escasez, uno de esos grandes momentos dramáticos en que los hombres morían con una rapidez y una intensidad espectaculares, se repoblaba un territorio que había quedado desierto” (FOUCAULT, 2006, pp. 88-89).

<sup>8</sup> O trabalho de Scarlatto (2015) se aprofunda nesta questão.



responsável pelo “correto” desenvolvimento da atividade e nos tempos correspondentes.

Não se proíbe o jogo, mas se organiza, orienta e regula, se normaliza tanto o jogar como os jogos da população. Não mais as guerras de água nas ruas a qualquer hora – característica da época da sensibilidade bárbara, nos termos de Barrán (2009) –, pelo risco que ela acarreta, perigo de exposição às “más companhias”, ao álcool, aos prostíbulos; mas jogar em determinados espaços, determinados jogos e em determinadas horários, sob uma condução vigilante, tendo como objetivo procurar a utilidade no uso do tempo. Consideravam-se úteis aquelas práticas que contribuíam com a recuperação da força de trabalho, ou que promoviam uma relação *saudável* com o corpo, sem “excesos”, reflexo da “boa raça”.

O biopoder, como “gran tecnología de doble faz [...], caracteriza un poder cuya más alta función desde entonces no es ya quizá la de matar<sup>9</sup> sino la de invadir la vida

---

<sup>9</sup> El poder soberano gozó durante largo tiempo del privilegio del derecho de vida y muerte, es decir la potestad de dejar vivir y hacer morir. Este derecho se apoya originariamente en la *patria potestas* romana, que daba al padre de familia el derecho de “disponer” de la vida de sus hijos, así como también de sus esclavos (él se la había “dado”, él podía quitársela). El poder era derecho de apropiación, de las cosas, del tiempo, de los cuerpos y finalmente de la vida. Todo esto cambia en occidente (Europa) desde la edad clásica. Surgen nuevos mecanismos de poder. El “derecho de muerte” tendió a desplazarse a un poder que “administra la vida”, un poder que se ejerce positivamente sobre la vida, que procura administrarla, aumentarla, multiplicarla, ejercer sobre ella controles precisos y regulaciones generales. La nueva lógica del poder de exponer a una población a una muerte general garantiza a otra su existencia, principio de poder matar para poder vivir. El poder se ejerce y reside en el nivel de la vida, de la especie, de la raza y de los fenómenos masivos de población. Se mata legítimamente a quienes significan para los demás una especie de peligro biológico. Se pasó del viejo derecho de “dejar vivir” o “hacer morir” a “hacer vivir” o “arrojar a la muerte” (FOUCAULT, 2008, pp. 127-130).

enteramente” (FOUCAULT, 2008, p. 132). É, então, desde o século XVII com as disciplinas<sup>10</sup>, e posteriormente no século XVIII, com os dispositivos biopolíticos de segurança, que se desenvolvem um grande número de mecanismos sobre a vida. Neste segundo momento – não tanto como uma substituição do primeiro, mas como um conjunto – a estatística desempenhou um papel técnico fundamental: a partir dela se demonstra que a população tem suas próprias regularidades, introduzindo a produção de um conhecimento sobre o número de mortos, doentes, nascimentos, distribuição demográfica, trabalho etc., efeitos econômicos próprios da população. O dispositivo da sexualidade permitiu o acesso à vida do corpo e à vida da espécie ao mesmo tempo ou, de outro modo, funcionou como resposta à necessidade de autoafirmação da burguesia em meados do século XVIII, e se estendeu por toda a sociedade ao longo do século XIX, a partir de questões relacionadas ao espaço urbano, como a promiscuidade, a alocação dos operários em habitações próximas ao trabalho com o objetivo de controlar a mobilidade, e também relacionadas à prevenção do incesto e a reafirmação do dispositivo de aliança, entre outros elementos. Foucault também descreve, por exemplo, a biopolítica a partir de questões ligadas a relação entre guerra e raça, saúde e saber médico, economia e técnicas de governo.

### **Antecedentes de pesquisa: sobre um campo de conhecimento em construção**

A recente incorporação do Instituto Superior de Educación Física (ISEF) à órbita universitária explica em parte o incipiente desenvolvimento da Educação Física em termos acadêmicos no Uruguai. Para esta dissertação nos

---

<sup>10</sup> Vale destacar, que a questão da disciplina não desaparece: “jamás fue tan valorada como a partir del momento en que se intentó manejar la población” (FOUCAULT, 2006, p. 135).

apoiaremos em trabalhos realizados em dois grupos de estudos com vinculação acadêmica, o Grupo de Políticas Educativas e Políticas de Investigação (GPEPI)<sup>11</sup>, do ISEF, e o Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC), do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Neste sentido, a nível local, esta pesquisa se enquadra em um campo de investigação relativamente jovem.

A temática com a qual esta dissertação se ocupa surge, em parte, a partir do seminário que a professora Paola Dogliotti Moro – responsável pela linha Políticas Educativas, Corpo e Currículo e coorientadora desta

---

<sup>11</sup> Este grupo, que tem apenas 10 anos, dá conta de um acúmulo muito importante, produto de um percurso que continua sendo percorrido. Este espaço nasce da preocupação pela produção de conhecimento em Educação Física, interessando-se pela problematização epistêmica e epistemológica no campo em questão. Por sua vez, academicamente se configura em cinco linhas de pesquisa: Corpo, Educação e Ensino; Políticas Educativas, Corpo e Currículo; Estudos sócio-culturais sobre a saúde, a educação física e as práticas corporais; Educação Física Escolar; e Tempo livre e ócio. Nossa investigação surge com a intenção de complementar e acrescentar ao acúmulo deste campo incipiente de conhecimento, sendo uma contribuição para o Departamento de Educação Física, Tempo livre e Ócio, um dos quatro departamentos criados em 2008, logo após a passagem formal, em 2006, do Instituto Superior de Educação Física (ISEF) à órbita universitária. No momento de reestruturação acadêmica, este departamento agrupou em seu domínio as temáticas referentes não apenas ao tempo livre e o ócio, mas também do jogo. Como docente do departamento e membro da linha Tempo livre e ócio, atualmente denominada Educação, ócio e sociedade, tenho-me interessado pela temática do jogo. Os outros três departamentos são: E.F. e práticas corporais, E.F. e esporte, E.F. e saúde, completando assim os quatro núcleos acadêmicos em torno dos quais se desenvolvem as três funções universitárias – extensão, investigação e ensino. Este trabalho também tem relação com as linhas de pesquisa Corpo, Educação e Ensino; e, Políticas Educativas, Corpo e Currículo.

investigação – ofereceu em 2013 no ISEF, chamado “La educación del cuerpo y configuraciones curriculares en la formación de docentes de Educación Física en Uruguay”. Dessa forma, a pesquisa de mestrado de Dogliotti (2012) se tornou um antecedente central para nossa investigação, sendo uma referência não apenas teórica, mas que também contribuiu com as fontes analisadas. O trabalho de Dogliotti aborda o estudo da formação dos docentes de Educação Física no período compreendido entre 1874 e 1948. Em seu texto analisa os discursos em relação ao corpo e à Educação Física presentes na formação de professores, assim como as linhas de produtividade discursiva em relação ao currículo e ao ensino aí implicados.

Outros antecedentes para nosso trabalho são as investigações que abordam parte do mesmo período histórico aqui estudado, preocupadas também com constituição da Educação Física como campo de conhecimento e intervenção no Uruguai, influenciadas metodológica e teoricamente pelo pensamento foucaultiano. Entre elas destacamos o trabalho de Raumar Rodríguez (2012), que investigou a questão do “saber do corpo” nas tradições normalista e universitária, de onde emerge a Educação Física. Neste trabalho, Rodríguez identifica um campo específico de saberes vinculados à educação e ao ensino do corpo, assim como os efeitos do discurso científico sobre o conjunto de conceitos, prescrições e práticas que conformaram a educação do corpo.

Neste mesmo contexto se inscreve também a pesquisa de Inés Scarlato (2015), que realiza um estudo sobre a criação e difusão das “plazas vecinales de cultura física”<sup>12</sup> entre 1911 e 1915 – período que coincide em parte com nosso recorte –, um dos novos espaços públicos promovido pelo Estado moderno uruguaio nas primeiras décadas do

---

<sup>12</sup> Plazas vecinales de cultura física foi o primeiro nome que tiveram as que conhecemos hoje em dia por praças públicas de esportes, ou em sua forma mais atual, praças do século XXI.

século XX, tomando-as como estratégia de governamentalidade em torno do uso conveniente do tempo livre. O projeto das praças tem um crescimento explosivo durante as primeiras décadas do século XX. Chamam a atenção os repetidos esforços estatais de reedição e impulso destes espaços, destacando que tiveram momentos de grande desenvolvimento, alternados com períodos de decadência, como aconteceu no período da ditadura cívico-militar (1973-1985). Este tema é abordado na dissertação de Cecilia Seré (2014), que realiza uma análise sobre a politização do corpo e a organização do espaço público em Montevidéu, em um contexto de reconstituição demográfica do país (entre 1985-1990). A autora considera este momento uma etapa propícia para a indagação “en la medida en que supone una reorganización nacional que se desdobra también en un reordenamiento urbano” (SERÉ, 2014, p. 9), com o objetivo de entender “cómo la política contemporánea resuelve y organiza la contingencia del cuerpo” (SERÉ, 2014, p. 9). Enquanto se ocupa de um período histórico mais recente ao de Scarlato, aproxima-se não apenas pelo referencial teórico, mas também pela origem das fontes utilizadas e o tema das praças de esportes, incorporadas em parte de sua análise.

Também é parte do campo ao qual nosso trabalho se vincula a investigação de Gonzalo Pérez, denominada **La (des)aparición de las prácticas corporales sometidas. Una arqueología en el Uruguay del siglo XIX (1861-1871)**. Neste trabalho Pérez se pergunta pela possibilidade da existência de um conjunto de práticas corporais submetidas, indagando sobre as discursividades da segunda metade do século XIX no Uruguai e os efeitos destes discursos nas práticas corporais, mais especificamente no jogo, no esporte e na ginástica. Constitem-se também antecedente relevantes o trabalho de Goitía, Peri e Rodríguez (1999), bem como a publicação de Craviotto e Malán (2013)<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Outros trabalhos que também trataram da temática são: Goitía *et al.* (1999); Rodríguez Giménez (2001, 2007a, 2008, 2011);

A nível regional, fundamentalmente no Brasil, existem vários antecedentes, os quais, a partir de diferentes formas e de distintos registros teóricos, buscaram compreender as relações de poder-saber que constituíram o campo da Educação Física escolar, no qual, a partir dos anos de 1920 a 1940, o jogo ganha progressiva importância, ajudando na construção de nosso problema de investigação. É digno de destaque, nesse sentido, o trabalho de Gondra (2010), em que analisa o surgimento da infância como emergência histórica, sustentando que a ideia de infância não pode ser pensada descolada das instituições a estão associadas, como a casa e a escola. Afirma que a institucionalização geral da infância se encontra profundamente atrelada a projetos de controle da população, inclusive da “população infantil”, projeto este que, por sua vez, está ancorado em saberes oriundos da demografia, da higiene pública e do urbanismo. Em outro trabalho, também importante para a construção de nossa problemática de pesquisa, Gondra (2004) analisa as relações entre educação e medicina no Brasil dos anos 1800, a fim de compreender como o discurso médico da época teve na educação um de seus principais vetores de intervenção social. Neste sentido, as escolas representaram para o campo médico um lugar prioritário para a disseminação de suas concepções de higiene, saúde, corpo e educação escolar.

Outros estudos que colaboram com a constituição da problemática na qual está inserida nossa investigação são os trabalhos de Vago (2000, 2004). Neles o autor aborda a dedicação do governo do Estado de Minas Gerais à educação das crianças nas primeiras duas décadas do século XX – período coincidente ao da nossa investigação –, época que se

---

Dogliotti (2011a, 2011b); Dogliotti e Rodríguez Giménez (2010). A partir destas pesquisas se analisa como a educação do corpo, no último quarto do século XIX e início do século XX, se desenvolveu a partir de parâmetros, critérios e hierarquias de saberes “elaborados pelas disciplinas médicas e militares”.

caracteriza, segundo o autor, por depositar na educação a esperança de realizar uma “revolução de costumes” nas “crianças”, especialmente nos filhos da população pobre, procurando, ao mesmo tempo, destruir seus hábitos de origem e implantar-lhes maneiras consideradas civilizadas. Deste modo, segundo o autor, “mais que instruir, era preciso educar”, educação que se traduziu também como “cultivo dos corpos”. Neste contexto se produz o enraizamento escolar da ginástica, cujo ensino foi representado e orientado sobre a primazia da correção e constituição dos corpos das “crianças” disformes e desalinhas (VAGO, 2000). Vago (2004) analisa também as representações que conformaram o ensino da ginástica – Educação Física – em seu processo de inserção nos programas de ensino primário em Minas Gerais nas três primeiras décadas do século XX. O autor destaca que neste período se produz uma reconfiguração do primado orientador da ginástica, de um sentido ortopédico de correção dos corpos de meninos e meninas para uma reconfiguração de novas exigências que a década de 1920 parece colocar para esta prática, articuladas às necessidades de organização do trabalho: “É então que o primado da eficiência impõem-se como orientador de seu ensino. Da ortopedia à eficiência, a Educação Física refinava sua sintonia com a ‘vida moderna’” (VAGO, 2004, p. 77).

Essa passagem da ortopedia para a eficiência também é explorada por Scheinder (2004), que analisa as transformações discursivas a respeito da Educação Física e o esporte entre as décadas de 1930 e 1940 no contexto brasileiro a partir da revista *Educação Physica*, publicação especializada em temas de Educação Física, esporte e saúde. O estudo revela “os novos padrões de racionalidade que são introduzidos no contexto educacional e prescritos aos professores como os melhores para transformarem o Brasil em um país moderno, livre de seus males de origem” (NUNES; CARVALHO apud SCHEINDER, 2004, p. 39). Nesse contexto é que o esporte aparece nas páginas da referida revista como um conteúdo superior à ginástica para

as aulas de Educação Física no ambiente escolar, por ser mais afeito aos desafios modernos e ao gosto dos estudantes.

### **Recorte, hipótese e fontes**

O período selecionado para ser estudado nesta dissertação coincide com um momento importante de constituição do campo da Educação Física no Uruguai, quando particularmente o jogo assume a centralidade como objeto a ser produzido. Trata-se também de um período no qual o país, em geral, e Montevideú, em particular, passam por intensos processos de organização política, econômica, social, cultural e urbana, e que, sob a luz dos pressupostos foucaultianos, podem ser compreendidos a partir da análise das relações de poder-saber-verdade que se dão no âmbito dos mecanismos de disciplinamento e biopolíticos, do governo dos corpos dos indivíduos e da população.

Coincidentemente, neste processo de intensas transformações se criou a Comissão Nacional de Educação Física (CNEF), invadindo o campo da Educação Física com uma acelerada expansão de suas intervenções, regulando e produzindo os tempos e espaços de jogo, assim como os modos e sentidos de sua prática. Dois exemplos – ainda que não os únicos – foram a regulação da prática do boxe e a criação das praças de esportes em diferentes centros urbanos.

Nessa direção, propomos como hipótese geral de investigação a presença de um duplo mecanismo no qual o jogo foi capturado: como efeito das técnicas de poder se produz *uma normalização do jogo* ao mesmo tempo em que se constitui como *elemento normalizador*. O sistema educativo desenvolveu e produziu um conjunto de estratégias, práticas e discursos configurando um conglomerado de possibilidades que produziu a emergência de novas sensibilidades a respeito do jogo, com efeitos diretos sobre o jogar, na medida em que se jogaram determinados jogos, com determinadas características, com sentidos particulares, fins precisos e em determinados



lugares. Se desenvolve assim toda uma regulação e regulamentação dos jogos dentro e fora da instituição escolar, o que nos permitiu associar a questão da normalização também do tempo livre. Nestes processos de regulação se destacaram os jogos de carnaval e o boxe, a partir dos diferentes editos policiais, legislações da intendência de Montevideu e discussões parlamentares.

Neste sentido, o jogo foi – e é – produzido enunciando-se uma verdade sobre ele, que estabelece certos efeitos de poder-saber sobre o jogar e o corpo – que neste trabalho se procurou evidenciar –, de modo que o *jogo* passou a ser considerado educativo por parte de professores de Educação Física das praças de esportes, médicos, higienistas, pedagogos etc., com a finalidade de educar hábitos e condutas do cidadão. Neste sentido, os jogos esportivos passam a ter centralidade nas práticas de exercício físico e moral.

Não é pretensão deste trabalho tentar responder o que é o jogo. A preocupação se dirigiu às enunciações que sobre ele foram feitas no campo da Educação Física, no momento em que o Uruguai se encontrava iniciando uma mudança na forma como se organizava e entendia a vida em sociedade. Veremos, então, como e quais foram as condições que habilitaram a irrupção de uma corporalidade nova e novas práticas corporais no âmbito escolar e social, interrompendo certa maneira de sentir o corpo e suas expressões, certas práticas de jogo particulares, com seus efeitos relativos ao “tempo” a elas dedicado.

Podemos caracterizar nossa pesquisa como um trabalho de inspiração genealógica, já que se propõe a recolher rupturas e continuidades deste processo histórico em que se focalizou o jogo e o jogar a partir dos dispositivos modernos, tornando visível a forma de circulação do poder e seus efeitos, em um primeiro momento sobre o corpo “do” cidadão, para incluir logo em seguida a questão da população.

Uma primeira perspectiva no que se refere ao sentido desta investigação é olhar para o passado partindo de uma análise histórica das práticas, das técnicas de poder associadas a elas e das formulações discursivas oriundas de diversas fontes. Centraremos nossa atenção especificamente no campo de conhecimento da Educação Física, para tentar compreender o que dizemos e praticamos ainda hoje de modo incontestável sobre o jogo no interior deste campo. Indagar sobre a constituição da Educação Física e tentar compreender particularmente a configuração que o jogo adotou em seu interior exige necessariamente uma abordagem que nos permita observar retrospectivamente. Estudar a constituição do campo da Educação Física, segundo Dogliotti (2012, p. 13), “nos lleva a plantearnos las cuestiones relativas a la construcción ‘moderna’ de cuerpo”, ya que “la educación física es una de las instancias centrales, *no la única*, de educación del cuerpo” (DOGLIOTTI, 2012, p. 13; grifo nosso). Nesta direção, este olhar histórico permitirá, em alguma medida, compreender o presente ao visibilizar as relações de saber-poder-verdade que forjaram o lugar do jogo nos domínios desta disciplina, a tal ponto, por exemplo, que hoje encontramos no Programa Escolar uruguaio (aprovado em dezembro de 2008 pelo Conselho Diretor Central da ANEP, resolução Nº 2, Acta Ext. Nº 21 de 12 de dezembro) fortemente disseminada a ideia de que o jogo é um elemento central e inquestionável da Educação Física, abordado de forma múltipla: “El juego en este programa se concibe como concepto, metodología y contenido. Es así que se convierte en contenido en la medida que es enseñable, y al mismo tiempo, en estrategia metodológica esencial para la enseñanza de otros contenidos” (ANEP-Codicen, 2008, p. 239).

A escola foi um dos principais âmbitos de intervenção e legitimação para o disciplinamento do homem moderno mediante diferentes estratégias. O jogo se tornou um destes mecanismos normalizadores constituintes do dispositivo pedagógico para modelar as condutas e, como efeito disso,

também a sensibilidade. A partir do discurso pedagógico<sup>14</sup>, o jogo se tornou fundamental para dar forma ao futuro cidadão. Como era desejado um “cidadão moderno”, o jogo também se normalizou<sup>15</sup>. Na modernidade o jogo é cuidadosamente “definido”: o útil é a prioridade, o que “não é produtivo” não tem lugar, é reduzido, deslocado. Faz-se presente aqui certo aspecto da crítica de Foucault (2008) acerca da hipótese repressiva, referida anteriormente: “Tal sería lo propio de la represión [...], funciona como una condena de desaparición, pero también como orden de silencio, afirmación de inexistencia [...] comprobación de que de todo eso nada hay que decir, ni ver, ni saber” (FOUCAULT, 2008, p. 10). No entanto, em termos discursivos, o jogo não é reprimido, mas incentivado: jogar sim, mas jogar aqueles jogos “autorizados” pelo discurso

---

<sup>14</sup> Rodríguez (2012) ao estudar as tradições *–normalista e universitária–* que foram as bases sobre as quais se constituiu a formação de professores de Educação Física, encontra que o pedagógico *–discurso identificado com a tradição normalista–* apresenta como uma de suas principais características a preocupação governamental, isto é, o interesse pelo controle dos indivíduos da população.

<sup>15</sup> Alguns estudos sobre os processos argentinos e brasileiros de períodos coincidentes com o deste trabalho relatam também o “destino” *–com suas próprias particularidades locais–* que a região iria testemunhar. Por exemplo, o trabalho de Sooma (2011) estabelece uma análise comparativa entre as cidades do Rio de Janeiro e Buenos Aires na década de 1920, período no qual, a sua maneira, cada cidade se iniciava no processo civilizatório sobre a lógica governamental, com a finalidade de que a população incorporasse as condutas e hábitos modernos em seu cotidiano, com estratégias biopolíticas, onde a educação teve um papel central: “Tanto lá quanto aqui essa modalidade de inculcar hábitos e comportamentos entre as crianças e os adultos foi largamente empregada como estratégia para a exaltação de valores e símbolos pátrios e para a difusão de hábitos moderados e preceitos higiênicos” (SOOMA, 2011, s/p).

médico-higienista, aqueles jogos úteis, não os jogos das festas “incivilizadas”, como os de carnaval e seus “excessos”. Assim, recai sobre o jogo um conjunto de saberes, instituições, discursos e práticas que o produzem como nunca antes. Estamos na presença, então, não de uma repressão do bárbaro, que acompanhou o processo de consolidação capitalista do Uruguai como propõe Barrán (2009), mas diante de um “excesso de jogo”. Não uma tendência ao silêncio, mas uma proliferação e produção de discursos que reuniram enunciados de diversas origens: religiosos, médicos, populares, estatísticos, pedagógicos, disciplinares, científicos etc. Neste sentido falaremos, como foi mencionado antes, de um duplo movimento: por um lado, de uma *normalização do jogo*; por outro, de uma *normalização através do jogo*.

A partir deste momento, jogar já não será mais a mesma coisa, ou pelo menos adotará novas formas, distintas finalidades, enfim, será considerado de forma diferente. Será incorporado ao interior das instituições da época e de seus mecanismos de poder-saber. Quer dizer, se produzirá o “jogo”, resultado das relações de poder e saber emergentes neste contexto histórico. Mas, neste ponto, ele não é apresentado como algo preconcebido sobre o qual se coloca uma prática discursiva determinada, mas que é a partir das próprias condições de enunciação que se constrói a possibilidade de dizer algo sobre o “jogo”.

Este estudo, que utiliza ferramentas da tradição foucaultiana – se é que é possível fazer tal atribuição – não analisa as décadas estudadas de forma cronológica, como um *continuum* histórico pronto para ser recortado para sua análise. Trara-se mais de trabalhar este espaço de dispersão para reconstruir estratégias, práticas e discursos, seu funcionamento e suas razões de ser. Nesse sentido, toma-se um conjunto de fontes que emergiram em momentos diferentes no período compreendido entre 1897 e 1930, prevendo tomar esta época como perspectiva, buscando destacar permanências e rupturas que se produziram a

respeito dos discursos, técnicas e práticas referentes ao jogo neste período. Para cumprir com este propósito, trabalhamos com algumas das fontes utilizadas por Barrán (2009): a imprensa dos séculos XIX e XX, os arquivos da Cúria de Montevidéu e o Geral da Nação, diários da Câmara de Senadores e Deputados, livros e folhetos da época. Outros documentos destacados para esta investigação marcam os aspectos políticos da Educação Física da época – começo do século XX – ou o que poderia definir-se como estratégias de governo dos corpos. Partindo desta ideia que considera a Educação Física como uma política do Estado moderno com a finalidade de educar os corpos, produzindo um tipo de cidadão, analisaremos especificamente práticas e regularidades discursivas, consensos, usos e funções que se atribuíram ao jogo neste contexto de possibilidades, para descrever as relações de poder-saber em que o jogo foi incorporado por parte do dispositivo pedagógico. Neste sentido, são importantes as seguintes fontes: A publicação de Alejandro Lamas (1903), **Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar**, que foi o primeiro manual sobre a prática da “educação física” no Uruguai; a conferência feita pelo mesmo autor em 1911, **Educación física é intelectual conexas. Un plan de educación física infantil**; e o documento do **Plan de Acción de la CNEF**<sup>16</sup>, de 1923 (este

---

<sup>16</sup> A criação da CNEF em 7 de julho de 1911, por decreto do Poder Legislativo, lei N° 3.798 (DOGLIOTTI, 2011, p. 3) é um acontecimento muito significativo no que diz respeito à tríade Estado-educação-população, no contexto de um “programa de eugenia”. Segundo Rodríguez (2012, p. 179), “El blanco de la intervención estaría definitivamente en el cuerpo orgánico, o directamente en el organismo, tanto en su forma individual como colectiva (población), y todas las formas intermedias (familia, escuela, club, etc.)”. A criação da CNEF com dependência direta do do Poder Executivo é reflexo das novas políticas de intervenção social do governo batllista, demarcando o caráter fortemente estatal das políticas de educação do corpo dos indivíduos e da população no Uruguai. Esta comissão assumiu a responsabilidade de

plano foi escrito por Julio J. Rodríguez<sup>17</sup> para ser desenvolvido nos centros educativos, sociais e culturais, compreendendo as praças de esporte, a Escola Primária, a universidade, a formação de professores de Educação Física e o Patronato de delinquentes e menores); o documento de 1930, **Educación Física en el Uruguay**, também escrito por Julio J. Rodríguez; as formulações de 1897, 1917 e 1921 dos programas de educação primária para as escolas urbanas; a revista **Uruguay Sport** (1918), que funcionou como estratégia de circulação dos discursos sobre o corpo, particularmente o número 7, publicado em julho de 1918, onde foi publicada a discussão parlamentar sobre o projeto de lei que proibia as lutas de boxe, as touradas, o tiro à pomba, rinhas de galos e o rat-pikt.

Na sequência são apresentados os resultados da pesquisa, estruturados sob a forma de categorias construídas

---

organizar, racionalizar, unificar métodos e divulgar tudo referente a “cultura física”, bem como criar espaços públicos de prática de jogos, ginástica, etc. Neste contexto, a ginástica se colocava como uma mecânica do corpo preocupada pela normalização das operações do corpo do indivíduo a partir de um modelo ideal tomado como “norma”, os gestos e movimentos são minuciosamente estudados e decodificados em nível suficientemente sincronizado com o tempo controlado, posteriormente o esporte também vai assumir tal posto junto à ginástica, como mecanismo de controle dos corpos da população: ambos –ginástica e esporte– são técnicas de governo que substituem os jogos da cultura “bárbara”; Em outros casos também serão incorporados pelo dispositivo pedagógico adquirindo caráter de conteúdo, tal como ocorre com o jogo na educação física escolar, de modo a transformá-lo em técnicas de normalização e normaliza-lo.

<sup>17</sup> “Graduado de bachiller por la Springfield College, con una larga trayectoria en la CNEF, encargado del segundo al sexto curso intensivo de formación de maestros de educación física desarrollados entre los años 1923 y 1936” (DOGLIOTTI, 2012, p. 134). Foi diretor técnico geral da CNEF (desde o ano de 1920 até 1960).

a partir da relação entre as orientações teóricas expostas nesta introdução, os objetivos e as questões orientadoras desta investigação e as fontes selecionadas, buscando, como destacado anteriormente, evidenciar a regularidade das enunciações sobre o jogo que foram estabelecidas no período estudado. São quatro as categorias construídas, “Jogo e moral”, “Jogo e saber médico”, “Jogo e sexo” e “Jogo e raça”. Finalmente, as considerações finais têm a expectativa de ir além do trabalho e do referencial teórico específico mobilizado, de modo que o leitor encontrará questões vinculadas ao objeto desta pesquisa que pretendem funcionar como chaves para recolocar a discussão ao interior do campo da Educação Física e dar prosseguimento a novas investigações.





## JOGO E MORAL

Analisar os “artefatos pedagógicos modernos”, como os programas ou documentos oficiais, nos ajuda a conhecer a incidência das interrupções, deslocamentos, transformações ou continuidades, assim como os sentidos que os conceitos tomaram para a Educação Física. Neste capítulo analisaremos parte da publicação de Lamas (1903), **Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar**, e fontes obtidas da Direção Geral de Instrução Primária: os programas de 1897, 1917 e 1921. Também examinaremos a discussão parlamentar acerca do projeto de lei que proibia o boxe publicado na revista **Uruguay Sport**, n. 7, de 1918. A partir da análise destas fontes tentaremos visualizar os sentidos que o jogo adotou como prática moralizante no interior destes projetos e propostas reguladoras.

Como tem sido apontado em vários trabalhos<sup>18</sup>, a moral ocupou um lugar relevante nos discursos que, no Uruguai, acompanharam o processo modernizador conjuntamente ao desenvolvimento de diferentes dispositivos governamentais. Porém, não são apenas duas questões que simplesmente coexistiram, mas que estiveram em grande medida enlaçadas: os dispositivos foram mecanismos que configuraram a economia moderna, responsáveis de produzir certos efeitos mediante o desenvolvimento de diversas técnicas, que necessitaram de saberes que fundamentassem a produção de verdade no exercício do poder. Um dos dispositivos emergentes na modernidade é o pedagógico, que se articulou fortemente com a moral. A escola e a CNEF se tornaram dois agentes cardeais no campo educativo, para produzir e colocar em circulação discursos e práticas pedagógicas que asseguraram a vigilância, o cuidado e o direcionamento das novas

---

<sup>18</sup> Barrán (1995, 2009), Rodríguez Giménez (2012), Dogliotti (2012), Varela y Álvarez-Uría (1991).

gerações no programa cultural<sup>19</sup> e social civilizador, cujo embasamento teórico encontrava na psicologia e na medicina os elementos e fundamentos necessários para este propósito. Dogliotti (2012) destaca que “la psicología se enuncia como la ciencia que permite estudiar al niño para poder determinar los mejores modos de disciplinarlo” (DOGLIOTTI, 2012, p. 84), respaldando esta afirmación com a seguinte citação do doutor Berra<sup>20</sup>, trecho de sua fala apresentada no Congresso Pedagógico Internacional Americano<sup>21</sup> de 1882, sediado em Buenos Aires:

---

<sup>19</sup> Benjamin, em seu estudo cultural **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação** adverte: “psicologia e ética são os pólos em torno dos quais se agrupa a pedagogia burguesa [...]. Por um lado, a pergunta pela natureza do educando: psicologia da infância, da adolescência; por outro lado, a meta da educação: o homem integral, o cidadão. A pedagogia oficial é o processo de adaptação mútua entre esses dois momentos” (BENJAMIN, 2009, p. 121).

<sup>20</sup> Berra (1844-1906) nació en la ciudad de Buenos Aires y a los 8 años se mudó a Uruguay. En 1872 dictó conferencias en el Club Universitario y ocupó cargos docentes en la Universidad. En 1869 comenzó una larga vinculación con la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. En 1875, a propuesta de José P. Varela, fue designado miembro de la Comisión de Instrucción Pública de Montevideo. Renunció al poco tiempo –por discrepar con la política del gobierno de Latorre– pero igualmente desarrolló una importante actividad. Publicó varias obras pedagógicas entre las que se destaca **Apuntes para un curso de pedagogía**, que inició en 1878 y publicó en 1883. En 1894 se trasladó a Buenos Aires a ocupar el cargo de Director de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, que abandonó 1901. En 1898 ocupó la cátedra de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (DOGLIOTTI, 2012, pp. 79-80).

<sup>21</sup> El marco de dicho congreso fue la “Exposición Continental de la Industria” realizada en Buenos Aires. Participaron entre 250 y 300 personas entre los que concurren cinco delegados de Uruguay, catorce delegados de las provincias argentinas –además de Enésimo Leguizamón, Domingo F. Sarmiento y José M. Estada, que ocupaban cargos en la mesa– uno del Imperio del Brasil, uno de Paraguay, uno de Bolivia, uno representando a San Salvador,

la cuestión de los castigos y los premios, es también cuestión eminentemente psicológica, porque se trata en ella de saber cuáles son los medios que más y mejor influyen en la conducta de los niños a quienes se quiere disciplinar y educar. No es posible llegar a resultado satisfactorio ninguno, si no se estudia en la naturaleza del niño cuáles son los hechos que pervierten de una manera u otra su carácter, y cuáles los que corrigen las malas inclinaciones de sus sentimientos y de su voluntad, y los que forman hábitos morales, enérgicos y duraderos. Examínese, pues, esa naturaleza, sin preocupación, prescindiendo completamente de soluciones preconcebidas, séase lógico con los

---

Costa Rica y Nicaragua y uno de Estados Unidos, participaron mayoritariamente maestros y maestras de la ciudad y la Provincia de Buenos Aires, directores y directoras de escuelas normales y representantes de las provincias. Las sesiones preparatorias estuvieron destinadas a determinar la forma de funcionamiento y el carácter de las resoluciones. Para los miembros del congreso las decisiones serían de carácter vinculante; de ahí que los miembros participantes fundamentaron sus votos (Romano, 2011). El congreso tuvo una especial relevancia para el desarrollo de los sistemas educativos de la región, avanzó en sistematizar la experiencia de escolarización desarrollada hasta el momento y contribuyó a anticipar los debates claves del siglo XX. Fue el primer congreso en su género, con carácter y resonancia internacional, que tuvo trascendencia en toda América. Además, fue el inspirador de la ley N° 1.420, de 1884, cuerpo normativo matriz de la organización y desarrollo educacionales subsiguientes de la República Argentina (DOGLIOTTI, 2012, pp. 78-79).

resultados del examen, y de este modo se asentarán la disciplina escolar y el sistema educativo en bases firmes y verdaderas, porque serán bases naturales (BERRA; DE PENA; RAMÍREZ *apud* DOGLIOTTI, 2012, p. 84).

Os estudos que relacionam as temáticas da moral e da educação do corpo têm, tanto no Brasil, na Argentina, quanto no Uruguai, um vasto caminho percorrido. O mesmo já não pode dizer sobre a relação entre jogo e moral, tanto no campo da Educação, em geral, quanto da Educação Física, em particular, embora existam algumas referências sobre tema. Um exemplo, no contexto uruguaio, é capítulo denominado “Ejercicios gimnásticos y juegos libres”, de Rodríguez Giménez (2012), que aborda o tema sucintamente.

Neste capítulo realizarei uma breve abordagem sobre questões que já foram trabalhadas por outros pesquisadores em relação à tríade educação, infância e moral e que, para uma melhor contextualização e compreensão, convém retomar, ao menos sumariamente. Em seguida, trabalharei a relação entre infância, jogo e moral, mostrando sentidos que o jogo foi tomando no interior dos programas educativos da Escola Primária, observando a relação entre a moral e as enunciações que foram feitas sobre o jogo e as brincadeiras, tanto no interior das instituições como no âmbito do “tempo livre”. Para nosso trabalho se tornam centrais as seguintes perguntas: Qual relação se estabeleceu entre jogo e moral? Quais foram os sentidos produzidos sobre esta prática? quais relações de poder se estabeleceram entre jogo-corpo-moral que marcaram os limites discursivos no campo educativo, produzindo um regime de verdade acerca do jogo? Quais foram as transformações de sentido na passagem de uma sensibilidade bárbara para a civilizada e por quê?

As concepções pedagógicas da época bárbara consideravam a criança como um homem em minúscula

(BARRÁN, 2009). Jovens, adultos, idosos, adolescentes e infantes coparticipavam de todos os fatos básicos da cultura, aspecto que a modernidade veio romper. Os novos pressupostos culturais conceberiam a criança com seus próprios direitos e deveres, e pregressivamente ela foi sendo separada de muitos espaços de atividade social, como as cerimônias de morte e os castigos físicos<sup>22</sup>, reservando-se a elas especialmente o jogo e a escola. Tudo isto em nome do amor e da vigilância (BARRÁN, 2009, p. 295). Sobre o pedagógico Rodríguez Giménez afirma:

ha constituido el dominio específico de las preocupaciones sobre los contenidos y las formas de la transmisión de la cultura de una generación a otra, según la conocida fórmula durkheimiana. Iniciada la fase de exigencia científica, la pedagogía se vio casi substituida por la psicología y la sociología. En su faceta más instrumental de fines del siglo XIX la pedagogía puede verse, sin rodeos, como una técnica de conducción social (HOYOS MEDINA, 1992), faceta que no deja de actualizarse en diversos discursos pedagógicos a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2012, p. 26).

---

<sup>22</sup> Recordemos que em 1848 se proibiram os castigos físicos nas escolas do Estado, mas apesar disso estas práticas se estenderam por vários anos. Em 1866 o jornal **El Siglo** denunciava estas práticas sem enervar-se muito (BARRÁN, 2009, p. 297). Es interesante visitar el museo pedagógico de Montevideo para conocer los diferentes castigos aplicados a los niños y niñas en las escuelas, tema excede los límites de esta tesis y será abordado en investigaciones futuras.

O mesmo autor acrescenta que “el maestro o profesor, tanto desde el punto de vista pedagógico como didáctico, lo es por un lazo social” (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2012, p. 27). Ampliando esta afirmação, podemos dizer que o professor ou mestre ocupa uma posição definida por uma função e por uma relação com o conhecimento (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2012, p. 27). O pedagógico se desenvolve imbricado ao conceito de infância. Os sistemas pedagógicos como a escola<sup>23</sup> são efeito da emergência deste novo sujeito moderno denominado infância. Assim, um novo campo de intervenção governamental é centro de uma grande variedade de discursos, práticas e instituições, que se assumiram como responsáveis pelo controle da infância. Nas palavras deste autor, “las sociedades modernas descansan, en gran parte, en la existencia de sistemas educativos nacionales” (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2012, p. 51), que tiveram na infância o sujeito de suas preocupações. Concordamos com o autor que não é redundante afirmar que se tratou de uma invenção da modernidade, e que a infância não esteve presente até o século XIII, quando aparecem imagens de crianças mais ou menos próximas das que conhecemos contemporaneamente<sup>24</sup>. Também para Ariès

---

<sup>23</sup> Las figuras tradicionales de la enseñanza y la educación descansaban en formas más o menos claras: la familia (con mayor intervención de la madre o del padre, según el aspecto sobre el cual se intervenía y de las tradiciones sociales y culturales de distintos grupos), preceptores, el ámbito del taller, del mercado, el trabajo en el campo u cualesquiera otro que preparara al joven para la vida adulta propia de su grupo de pertenencia o linaje. Lo social, en su sentido moderno, no estaba en juego, tampoco la cultura, ni la economía, ni la política (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2012, p. 49).

<sup>24</sup> Para aprofundar esta questão pode-se consultar o trabalho clássico de Philippe Ariès (1960) em que se mostra como foi sendo constituída a figura da infância, especialmente em suas relações com a família, as práticas religiosas e a educação.

(1960) o descobrimento da infância propriamente dita, como categoria social, começa apenas no século XVIII.

Podemos afirmar que na modernidade a preocupação pela educação foi – e ainda é – um fato de grande importância, com ânsias moralizadoras. Quando a escolarização passar a ser uma preocupação estatal, emerge como a criação de um sistema nacional de educação que, por seu alcance e “efetividade”, permitiria certa homogeneidade moral dos uruguaios, uma preocupação tipicamente governamental. Neste sentido, podemos dizer, com Rodríguez Giménez (2012, p. 53), que

es posible identificar un conjunto de condiciones fundamentales para el surgimiento de la escuela nacional. Fue necesario definir un estatuto de infancia, es decir, la definición de un conjunto de cualidades que distinguen en el niño algo específico sobre lo que se puede intervenir (esas cualidades pueden ser morales, físicas, intelectuales, definidas primero según un programa cultural de clase y luego, sin dejar de ser parte de ese programa, refinadas o rectificadas desde el punto de vista científico). A su vez, se crearon espacios específicos, cerrados, dispositivos institucionales destinados a la educación de los niños, esto es lo que propiamente se ha destinado al “encierro de los niños” (colegios, albergues, escuelas, cuyo modelo responde básicamente al convento).

Parafraseando Davini, o sistema escolar tem sido criado para produzir o cidadão, disciplinar as condutas e os hábitos (DAVINI, 1995, p. 22), e podemos somar a isso, para

produzir a população infantil como uma realidade. Como reflexo da centralidade que a moral ocupou no discurso pedagógico fundador da escola moderna no Uruguai podemos citar a afirmação de que a moral “es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo” (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2012 p. 84). A moral, encarregada de cumprir a função de modelar as condutas, juntamente com o conhecimento anatômico-fisiológico do corpo, conformariam uma sólida fusão no núcleo do higienismo da época. Neste sentido, o conceito de infância se construiu como um conjunto de prescrições morais, higiênicas e médicas.

### **Infância: o novo sujeito da moral lúdica normalizadora**

Podemos identificar em nossas fontes quatro elementos, *infância, jogo, escola e moral*, as quais, em termos foucaultianos, pode-se denominar como unidades de discurso. Então, por que a escola se interessou pelo jogo, por que esta preocupação e por qual razão? Como funcionaram os mecanismos de poder no interior da instituição escolar em que o jogo foi foco e quais foram os efeitos sobre a experiência do corpo?

Para a educação moderna o corpo foi – e ainda é – algo a ser controlado, regulado, produzido a partir de um sistema de práticas ortopédicas<sup>25</sup> em torno do qual se

---

<sup>25</sup> Como é destacado por Dogliotti (2012), “Se desarrolla toda una ortopedia pedagógica con el fin de *evitar*, en el caso de los bancos y pupitres escolares, o *corregir*, en el caso de la gimnasia, las curvaturas erróneas del cuerpo: ‘La ortopedia dispone repentinamente de teorías: se torna una disciplina. Sin duda, aún un emprendimiento modesto, pero muestra mejor que otros la revisión total y posible en la organización de los ejercicios y de los movimientos del cuerpo’” (VIGARELLO, *apud* DOGLIOTTI, 2012, p. 86; grifo nosso). Análises similares sobre a correção e ortopedia dos corpos na educação física brasileira podemos encontrar nos trabalhos de Vago (2000, 2004); Schneider (2004) e Chagas de Carvalho (1997).



montou, com certa dose de espontaneidade, o que poderíamos definir como uma “ortopedia corporal moderna”. Desta forma o jogo funcionou – e ainda funciona? – dentro deste sistema ortopédico e se configurou no interior do dispositivo pedagógico como técnica normalizadora. Neste duplo movimento em que o jogo é ajustado entre a normalização e a técnica normalizadora, a experiência é formatada. Seguindo Rodríguez Giménez (2007b), é produzida uma espécie de pedagogização do jogo. Para a sensibilidade moderna, diferentemente do que acontecia antes, a infância emerge como “sujeito”: objeto a ser educado ou, melhor dizendo, normalizado, e esta é uma das finalidades da presença do jogo no interior da escola.

Em sua **História cultural do brinquedo**, Benjamin (2009) demonstra como a modernidade coincide com o surgimento de certa concepção sobre a infância, a proliferação da indústria do brinquedo e as novas formas de produção –técnicas e materiais–, que se dirigem justamente a este novo sujeito histórico. A produção do jogo na modernidade surge como sintoma, como efeito da presença desta forma social –infância–, produto da relação intergeracional. Em que pese aspectos fundamentais do pensamento foucaultiano, o qual afirma que o poder, mais que uma relação verticalizada em que um sujeito dominante se impõe sobre outro que está dominado, se “exerce” de modo multivetorial, podemos dizer que a infância é efeito principalmente do olhar que a geração adulta tem desta relação na qual a criança vai se tornando sujeito<sup>26</sup>. Do ponto

---

<sup>26</sup> Walter Benjamin (2009, p. 96) afirma que tudo que é relacionado ao mundo infantil é regado pelas águas da experiência adulta, neste universo a geração mais velha passa deixando um acervo cultural como “vestígios” para a geração mais jovem. É com esta relação que a criança se confronta e o domínio do jogo é um destes lugares onde a geração anterior influencia com sua maneira de interpretar este sujeito. O autor demonstra aqui certa perspectiva sobre a qual se voltará em outro texto-Rua de mão única (2012), no trecho intitulado A caminho do planetário-sobre a

de vista dos mecanismos institucionais, como os praticados na escola, a experiência funciona no interior do dispositivo que modela a conduta, conduzida pelo dever-ser. A instituição escolar necessitou desenvolver diferentes técnicas disciplinares que tiveram foco no corpo e assim a Educação Física surge como efeito desta necessidade de disciplinar os corpos. As estratégias criadas para dominação dos corpos se enraizaram em uma discursividade produto do saber médico e psicológico<sup>27</sup>.

Esta preocupação pela produção discursiva sobre o corpo gerou as condições para o surgimento de diferentes manuais, programas e projetos de ação referentes ao escopo de intervenção da Educação Física. Alejandro Lamas<sup>28</sup>, no capítulo sobre “Necesidades de descansos y recreos” na publicação **Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar** (LAMAS, 1903), relaciona o jogo com o desenvolvimento corporal e as “ventajas naturales” que ele possui por suas características ao ar livre, mas também

---

relação educativa que se estabelece entre as gerações, propondo que é mais o domínio da relação entre elas, do que de uma geração sobre a outra.

<sup>27</sup> Isso já foi pesquisado, entre outros, por Rodríguez Giménez (2012), Dogliotti (2012) e Ramos do Ó (2003), este último para o caso brasileiro.

<sup>28</sup> Alejandro Lamas fue dentista, Profesor de Educación Física e ganador del primer concurso para formar docentes para el dictado de las primeras aulas “sistemáticas de ‘gimnasia’ y juegos a partir del año 1905”. A comienzos de 1905 fue nominado profesor de Gimnasia de las escuelas de Montevideo. A partir del año 1908 se encargó del dictado de aulas de “gimnasia” en los institutos magistrales, tarea que desarrolló por poco tiempo. En 1909 fue el principal conferencista de la **2ª Conferencia Pedagógica, Una lección de gimnasia. Su valor fisiológico, higiénico y pedagógico**, en la que expuso sus ideas a partir de 16 lecciones de gimnasia que conformaban el programa propuesto por él para las escuelas (DOGLIOTTI, 2012, pp. 95-96).

reconhece certos “inconvenientes” que se apresentam, identificando os “impulsos ruins”, produto da liberdade em que a criança se encontra nesta instância:

Es así que grita en demasía, golpea a sus compañeros, se encoleriza, insulta [...], desobedece y pierde la disciplina. Todo esto debe refrenarse por medio de los *juegos reglamentados* en los que hay obligación de observar determinado *orden* y determinadas *reglas* y naturalmente por la represión y el castigo si fuere necesario (LAMAS, 1903, p. 26; grifo nosso).

O discurso pedagógico do utilitário produz efeitos no sentido do jogo, que passa então a cumprir uma função disciplinar: a obrigação do cumprimento da “ordem” e as “regras” lúdicas que os jogos requeriam seriam estratégias para alcançar este fim. Pode-se observar aqui certa tendência à ludicização do corpo da infância, a busca do sentido útil do jogo que viria em algum ponto preparar o terreno para a aparição do esporte como prática hegemônica dentro – e fora – da escola, acompanhado de um conjunto de discursos higiênicos e morais com os quais se fundiram e fundamentaram os sentidos das práticas da Educação Física. Lamas (1903) destaca duas funções que se dão de maneira conjunta “nos jogos”, dando a entender que se refere aos jogos de equipe ao utilizar frases como “regularmente se forman *partidos* que se *disputan* el *triunfo*” (LAMAS, 1903, p. 25; grifo nosso). Estas funções ou, nas palavras do autor, os papéis educativos “nos jogos”, são

el desenvolvimiento del espíritu individual y de compañerismo a la vez. De individualidad, porque

estando el niño entregado a su voluntad, todas sus acciones son espontáneas e inspiradas por sí mismo y de compañerismo porque regularmente se forman partidos que se disputan el triunfo y cada cual lucha porque este corresponda al partido a que él pertenece; no es el triunfo de una persona el que se busca sino el de una colectividad. Se trata, como se ve, de una verdadera educación social (LAMAS, 1903, p. 25).

Não é estranho que a pedagogia do corpo moderna perseguiu entre suas ações a busca por estratégias cada vez mais rígidas para o controle dos impulsos da infância – esperança de um impossível–, “intento de crear una segunda naturaleza hecha de hábitos y obediencias” (BARRÁN, 1995, p. 55). A sujeição seria mais produtiva a partir dos jogos regulamentados –fase anterior à consolidação do esporte como tal– que do jogo livre, sendo que neste último se “grita en demasía, golpea a sus compañeros, se encoleriza, insulta [...] desobedece y pierde la disciplina”. Não se trata de uma proibição de jogar, mas de jogar de uma determinada forma, jogos de determinados tipos e características. A Educação Física foi, então, um espaço privilegiado, um artefato para produzir, a partir do jogo, o corpo infantil, matéria prima dócil a ser modelada com projeção no futuro da nação:

El sentido utilitario con el que se intenta capturar el juego infantil para una pedagogía del “ciudadano socialmente confiable”, acaba por contribuir con la producción de esa pobreza de la experiencia alimentada desde la educación de los que apenas

están entrando en la historia (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2007, p. 35).

A nova sensibilidade foi dando um lugar de centralidade à infância: “sobre esta figura recaerán los dispositivos disciplinadores y culpabilizadores” (LEOPOLD, 2014, p. 39) no início do século XX, quando justamente as crianças passaram a frequentar a escolar. Limitando-se espaços e tempos de circulação em atividades lúdicas, que em épocas anteriores costumava compartilhar com adultos, apontou-se uma normalização da infância.

### **Programas escolares: moralização e higiene lúdica**

Neste subcapítulo são analisados os programas da Direção Geral de Instrução Primária (DGIP), correspondentes aos anos de 1897, 1917 e 1921. O de 1897, aprovado por resolução governamental de 1º de fevereiro, compreende o programa para escolas urbanas e rurais em um total de 88 páginas. Organizado por ano escolar, do 1º ao 7º ano para as escolas urbanas, e do 1º ao 3º, para as rurais, os conteúdos apresentam variações de um ano a outro. Existia uma diferença na quantidade de anos, extensão e conteúdos entre as escolas urbanas e rurais: enquanto para as primeiras se estipulavam sete anos, as segundas compreendiam apenas três. Esta desigualdade se justificava pelas “diferentes condiciones en que se hallan los alumnos que a cada distrito corresponden” (DGIP, 1897, p.86). “Estudios estadísticos” – sua importância aqui não é fortuita – mostravam que as crianças das escolas urbanas não frequentavam a escola por mais que quatro ou cinco anos, e as crianças das escolas rurais apenas o faziam por três anos. Estas últimas, segundo se afirma nos documentos, se afastavam da escola por solicitação dos pais para ajudar no trabalho do campo, para conseguir o sustento cotidiano. Para as escolas urbanas se configurou um programa em que os primeiros cinco anos

comprendiam os “Conocimientos que se han juzgado más indispensables, dejándose los dos últimos años, como ampliación o término de los anteriores, y destinado para aquellos alumnos que, aunque en menor número, deseen cursarlos” (DGIP, 1897, p. 87).

Este novo programa apresentou modificações nos conteúdos. A “História da Pátria” e a “Constituição”, que a comissão responsável de elaborar o programa definiu como de grande importância, deixar de estar unicamente no oitavo ano para se fazer presente nos primeiros cinco anos do programa urbano, enquanto aparece nos três anos do rural. É incorporado neste último o ensino da “Agricultura”, de caráter prático-teórico, com ênfase no manejo dos “instrumentos de trabalho”, prática das “culturas de forragens, gramíneas e hortaliças mais úteis e que melhor se cultivam em nossa República”, assim como o ensino do cuidado de animais domésticos e de trabalho. A incorporação do conteúdo “Trabalhos manuais” pretendeu

Inculcar y hacer arraigar en los alumnos hábitos de trabajo, consideración y respeto por los oficios, artes, etc., contrariando la corriente tan acentuadamente entre nosotros de las carreras liberales y sugiriendo la vocación por otras profesiones (DGIP, 1897, p. 88).

Por último se inclui o conteúdo “Trabalhos femininos e economia doméstica”, que “haría de la niña una honestísima y hacendosa madre de familia, conocedora de sus deberes y obligaciones, y juez consciente y sensato para apreciar y diferenciar lo útil y necesario de lo superfluo, perjudicial y oneroso” (DGIP, 1897, pp. 86-88).

**O Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas y rurales** de 1897 apresentava breves menções a respeito do jogo e aos ambientes identificados como espaços potencialmente propícios para que ele

acontecesse. Dessa forma, no 2º ano das escolas urbanas, dentro do conteúdo “Urbanidade”, eram ensinados os hábitos que a crescente urbanização requeria, dando ênfase no ensino de como comportar-se nos “espetáculos e jogos” (DGIP, 1897, p. 18). A urbanidade é produto não apenas de uma construção arquitetônica, como poderia-se pensar, mas também é produzida a partir de um conjunto de práticas e discursos sobre o corpo que no terreno do simbólico a constituem.

No programa também aparecem referências ao trabalho, sempre valorizado positivamente, contrapondo-o aos vícios ou más condutas, como “fazer o mau”, não respeitar as autoridades, brigar na rua, irresponsabilidade, *ociosidade*, imoralidades, perversões, etc. Esses conteúdos são abordados nos diferentes anos escolares na rubrica “Hábitos e Moral”, a partir de máximas que ditavam prescrições, como “la ociosidad es la madre de todos los vicios” ou “el trabajo es fuente de salud, alegría y bienestar” (DGIP, 1897, p. 36), ou mediante o ensino dos deveres do indivíduo: “enséñese los deberes del individuo para consigo mismo; conservación; decencia; economía; trabajo; templanza; prudencia; fortaleza; dignidad, etc.” (DGIP, 1897, p. 18).

Apresentam-se como objetivos da educação a incorporação de certos ideais, modos de pensar, sentimento e ação que são considerados como absolutamente essenciais para a vida superior, quer dizer, todo um conjunto de normas morais e hábitos são implantadas fortemente por toda a arquitetura programática com fins disciplinares, de onde se estabelece o caráter negativo do ócio como a causa dos vícios, contrapondo a ociosidade ao trabalho, este último, fonte de “saúde, alegria e bem-estar”. Apresenta-se uma espécie de “higiene moral das condutas”, que se encaixa com a ideologia burguesa que vê no trabalho a fonte do progresso, nos permitindo dizer que o controle e a regulação dos hábitos e das condutas tem uma base firme no âmbito ideológico: “la educación, como instancia potencialmente

universalizadora de los valores de la clase dominante articula una región específica del control del cuerpo y la ‘gestión calculadora de la vida’” (FOUCAULT, 2008, p. 139).

O conteúdo de “Trabalhos manuais” evidencia a orientação que se pretendia, como identificou Somma (2011) no caso da cidade de Buenos Aires: tornou-se imprescindível educar os comportamentos e hábitos da população de modo que os habitantes incorporassem em seu cotidiano as condutas modernas. Outra estratégia deste mecanismo educativo encontramos na seção “Trabalhos femeninos e economia doméstica”, destinada às meninas, que é produto de um discurso que coloca a mulher na ordem do privado, com um papel pré-defido, o que poderíamos identificar como a captura do indivíduo pelo dispositivo pedagógico, destacando que o alcance do programa

haría de la niña una honestísima y hacendosa madre de familia, conoedora de sus deberes y obligaciones, y juez consciente y sensato para apreciar y diferenciar lo útil y necesario de lo superfluo, perjudicial y oneroso (DGIP, 1897, p. 88).

Focando no programa urbano, anteriormente mencionado, é interessante destacar que ainda neste momento aparecia a Religião como conteúdo. Conformando este conjunto de estratégias, aparecem os conteúdos “Moral, Hábitos e Urbanidade”, dos quais se destaca uma nota de rodapé:

Los tópicos indicados en los tres últimos párrafos (Moral, Hábitos y Urbanidad), determinan la latitud que durante el año ha de darse a esta enseñanza. Pero, además, se deben aprovechar *siempre* los incidentes de



la escuela o de la localidad que puedan servir para motivar una lección de moral (DGIP, 1897, p. 10; grifo nosso).

A base da educação é moral e “*siempre*” que puder, a partir de qualquer incidente, deve-se ensinar uma lição de moral. Estes conteúdos conformam o programa até o 5º ano. A partir do 6º ano, incluindo o 7º, desaparece a matéria “Hábitos”, ficando apenas “Moral e Urbanidade”, e aparecem pela primeira vez, no 7º ano, os “Exercícios Físicos: jogos livres e ginástica”. Até então, a única menção ao corpo ao longo de toda a trajetória escolar era a matéria “Corpo Humano”. Nela eram abordados conceitos básicos de anatomia, fisiologia e higiene. No 6º ano escolar se faz menção ao jogo na seção “Corpo Humano”, apresentado como segue: “Inconveniente de los trabajos intelectuales excesivos; necesidad del reposo, distracciones y juegos” (DGIP, 1897, p. 50). Neste ponto do programa o jogo adquire sentido enquanto momento de regeneração dos trabalhos intelectuais, dando conta de uma relação de subordinação do lúdico ao trabalho intelectual. O jogo cumpre então uma função higiênica para com os excessos intelectuais. Por último, no 7º ano escolar, era alocado o conteúdo “Exercícios Físicos”, subdividido em duas partes, uma delas destinada aos “jogos livres”<sup>29</sup>:

---

<sup>29</sup> O outro tratava da “Ginástica”. Este tinha um programa estipulado a seguir: “1-Primeiros ejercicios de ordem: posição fundamental, conversões, alinhamento, etc. 2-Posições secundárias: mãos nos quadris. 3-Separação lateral das pernas. 4-Juntar e separar as pontas dos pés. Torsão do tronco. 5-Marchas e corridas. 6-Dupla flexão e extensão dos braços para cima e para baixo. 7-Elevação sobre as pontas dos pés. 8-Flexão do tronco para trás e para frente. (para meninos). 9-Torsão do pescoço. Flexão da cabeça para atrás. 10-Dupla extensão dos braços para cima e para baixo. 11-Flexão de rodillas. Ejercicios preparatorios al salto. 12-Doble extensión de los brazos hacia arriba, hacia los lados y hacia abajo.

Los juegos libres constituirán la base de la educación física. El maestro irá enseñando estos juegos sucesiva y oportunamente y los hará emplear en los recreos teniendo en cuenta la edad, sexo y condición física de los alumnos, condiciones del local, etc. - No obstante, una vez atendidas estas circunstancias, se dejará a los niños los juegos que sean de su predilección-. Las carreras se graduarán entre diez y sesenta metros, según la edad y complexión de los niños, y siempre que lo permita el local. Donde la amplitud del terreno libre lo permita, las niñas jugarán al disco, croquets, lawn-tennis, y los varones jugarán además, al foot-ball, á las bochas y á los bolos y quillas. Observaciones: 1º Todos los juegos serán vigilados por el personal docente. 2º Después de los recreos los niños no deben entrar en las clases agitadas. Conviene, pues, un pequeño reposo antes de ese momento (DGIP, 1897, p. 59).

O jogo se apresenta atrelado aos exercícios físicos, mais ainda, os exercícios físicos são apresentados como “jogos livres”. Encontramos aqui uma delimitação em que o

---

13-Dupla extensão dos braços para frente. 14-Dupla extensão dos braços para frente e para os lados. 15-Torsão lateral do tronco. Flexão lateral do tronco. Dupla extensão dos braços para cima. 16-Exercícios respiratórios. Logo se agregam uma série de observações, entre elas a que destaque que os princípios e práticas são baseadas no sistema sueco de ginástica, que busca não só o desenvolvimento muscular, mas também de todos os órgãos” (DGIP, 1897, pp. 59-60).

jogo se coloca como sinônimo de exercício físico, formato que para a escola adquire sentido útil, sempre que desenvolvidos sob devida vigilância e permitam o bom desenvolvimento corporal. Estes –os jogos livres– são apresentados como a base da educação física e, embora chamados de “livres”, são ensinados pelo professor, inclusive “na hora do recreio”, onde a criança escolherá os de “sua preferência”. Consideramos interessante destacar a proximidade que se estabelece no programa entre *jogo livre* e *jogo esportivo*, ao dizer que “os jogos livres constituíram a base da educação física” sendo “croqué” e “tênis” para as meninas, e, para os meninos, “futebol”, “bocha” e “boliche”. A partir do trabalho de Vago (2004) podemos evidenciar semelhanças nos processos vividos no Uruguai e no Brasil. Centrado nas três primeiras décadas do século XX a partir da análise dos programas de Ensino Primário (produto da reforma no sistema de ensino em 1906) em Minas Gerais, o autor ressaltou o foco no

corpo das crianças: cultivar nelas um corpo belo, forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro, racional, em contraposição àquele considerado feio, fraco, doente, sujo e preguiçoso — esse o sentido alargado da “educação *physica*” que se queria realizar. Para tanto, da arquitetura imponente e majestosa prevista para a construção de prédios ao seu programa de ensino, a escola foi afirmada como um “templo de civilização” capaz de produzir os cidadãos republicanos desejados (VAGO, 2004, p. 78).

Segundo o autor, na década de 1920 se produziu uma “reconfiguração nas diretrizes da Educação Física, de um sentido de uma preocupação antes posta na correção e no

endireitamento de corpos, agora seu primado orientador deslocava-se para neles produzir eficiência.” (VAGO, 2004, p. 82). De acordo com o autor, um dos indicadores mais evidentes dessa reconfiguração — da correção à eficiência dos corpos —, foi a ampliação do programa da ginástica no ensino primário, com a escolarização de novas práticas, que passou a incluir, além de marchas militares e séries de exercícios físicos (oriundas do método sueco de Ginástica) a “*gymnastica rythmica*”, os “*exercicios naturales*”, os “*exercicios respiratorios*”, e especialmente os “jogos”, os quais, aliás, foram escolarizados não apenas pela via da ginástica, mas também, como no caso do Uruguai, de outras disciplinas escolares (VAGO, 2004).

Assim como no Uruguai, como se pode ver acima, “o nome de alguns jogos mais uma vez reforça a influência inglesa em sua seleção. Países considerados civilizados tornavam-se referência da ‘vida moderna’ que se almejava, com o concurso da escola” (VAGO, 2004, p. 90). Também no contexto brasileiro o jogo estava associado à moral, de modo que as revistas analisadas por Vago (2004) tentavam convencer os professores de que a prática destes jogos copiados da Inglaterra ofereceriam às “crianças [...] superioridade, quer *physica*, quer *moral*” em relação a outros conteúdos, como a ginástica, por exemplo (VAGO, 2004, p. 90; grifo nosso).

Por outro lado, para as escolas rurais, o jogo também aparece dentro da disciplina “Exercícios físicos” e se apresentava como “*juegos libres con arreglo a la edad y sexo de los alumnos*” (DGIP, 1897, p. 71). Diferentemente do programa das escolas urbanas, que incorporava os exercícios físicos apenas no último ano escolar, no caso do programa rural os “jogos livres” eram recomendados para os três anos da formação, sempre “de acordo com a idade e o sexo dos alunos”.

O programa de 1897 foi reformulado e substituído pelo de 1917, ano em que se colocou em prática a nova arquitetura programática. Foram introduzidas modificações,

adotando-se um sistema misto analítico-sintético, englobando os conteúdos “Moral, Hábitos e Urbanidade” sob o título de “Moral”, transformando o programa por completo, tomando como referência os programas vigentes nas escolas da Inglaterra e dos Estados Unidos, com mínimas adaptações. Também se aumentou para oito anos a formação escolar no meio urbano e se introduziu a disciplina “Anatomia, fisiologia e higiene”, que substitui e se diferencia daquela chamada anteriormente de “Corpo humano”.

O conteúdo denominado “Exercícios físicos” não aparece neste novo programa e não se faz menção alguma sobre as razões da mudança. As questões relativas às brincadeiras e diversões se mantém estreitamente ligadas ainda à educação moral, com a diferença de que no 5º ano aparecem agora no tópico “Trabalho”<sup>30</sup>, dentro matéria “Moral”. Como se verá melhor mais adiante, nestes conteúdos prevalecia a orientação da conduta e do “bom comportamento”, por exemplo, no “Buen uso de las horas de descanso: importancia de las diversiones” (DGIP, 1917, p. 48). A diferença do que era dito em relação ao texto de 1897, que entendia o ócio como mãe de todos os vícios, é que em 1917 se destaca agora o lugar do “tempo livre”, aquele que se passa fora da escola, e da preocupação com um modo de vivê-lo adequadamente. Para o 2º ano escolar, por exemplo, sob o subtítulo “Prudência”, dentro do conteúdo Moral, se recomenda: “moderación en la comida y bebida, en el trabajo y en las *diversiones*” (DGIP, 1917, p. 31; grifo nosso). E para o 4º ano, o ponto “Justiça” propunha honestidade “en los *pasatiempos*, palabras y acciones” (DGIP, 1917, p. 38; grifo nosso).

---

<sup>30</sup> O subtítulo Trabalho, assim como Limpeza, Cuidado, Modos, Bondade, Gratidão, Sinceridade, Prudência, Honra, Justiça, Ordem, Valor e Humanidade, entre outros, aparecem dentro do conteúdo Moral. É removida a matéria Hábitos da edição de 1897, mas foram mantidos os pontos que antes correspondiam a ela.

Embora não seja mencionado diretamente, grande parte do que constitui a educação moral está voltada para a produção do que poderíamos identificar como “tempo livre”, quer dizer, hábitos e comportamentos a se seguir fora da escola na hora das brincadeiras e passatempos. O tempo destinado às diversões, assim como para o jogo, adquire valor desde que se faça um “bom uso” dele. Na modernidade o controle sobre o tempo tem uma importância central. Como afirma Foucault em **Vigiar e punir**, a questão do tempo se torna elemento-chave para pensar a intervenção do poder disciplinar: “se trata de constituir um tempo integralmente útil” (FOUCAULT, 2009, p. 175), assegurando sua qualidade sempre sob controle, suprimindo tudo aquilo que possa alterar a ordem deste tempo. Porém, como sujeitar o indivíduo? Através de quais mecanismos penetrar no corpo os controles permanentes de poder? É justamente a partir da sujeição moral que se procurou efetivar isto, inculcando hábitos, valores e formas de comportamento que fariam do indivíduo moderno um “sujeito” também no momento de seus jogos e brincadeiras, ou em seu tempo livre. Trata-se do governo de si, do autocontrole: a moralização da conduta pretendeu fixar padrões de normalidade. Como reflexo deste funcionamento podemos destacar os pontos do conteúdo Moral para o 3º ano do programa de 1917, por exemplo, “Justiça”: “Para con los compañeros: en el hogar, en la escuela, en el *juego*”; no caso do tópico “Valor”: “En confesar las propias faltas o contrariedades”; “Domínio de si”: “En la conducta: evitar las astucias, las impertinencias, la terquedad, los arranques de cólera, el mal genio y las peleas” (DGIP, 1917, p. 32; grifo nosso).

Outras referências diretas ao jogo em associação com a moral na produção do lúdico podem ser encontradas no programa escolar de 1917, por exemplo, na proposição, para o 1º ano escolar, do “cuidado con los muebles, libros, *juguetes* y toda otra cosa de que hacemos uso” (DGIP, 1917, p. 20). O que se referia aos objetos no 1º ano passa a valer seus pares no ano seguinte: “Bondad para con los

compañeros en el juego” (DGIP, 1917, p. 25); para o 3º se propunha como lema “Justiça con los compañeros en el hogar, en la escuela, *en el juego*” (DGIP, 1917, p.32); para o 4º ano escolar a questão aparece ligada ao caráter: “Perseverancia, en el juego: en ciertos juegos no darse por vencido hasta el fin” (DGIP, 1917, p. 39); no 5º, como apontamos acima, se propunha: “Buen uso de las horas de descanso: importancia de las diversiones” (DGIP, 1917, p. 48); no 6º e 8º anos se coloca a questão do jogo dentro do ponto “Economia”. Destacamos ainda que para o 6º se menciona diretamente a “inconveniencia del juego y las apuestas” (DGIP, 1917, p. 57), que aparece no 8º ano como “males del juego y las apuestas” (DGIP, 1917, p. 73). O 7º ano não apresenta nada vinculado ao âmbito do lúdico. Poderia se dizer em relação ao jogo que, diferentemente do programa anterior (1897), que fazia referência ao tema dentro do conteúdo “Urbanidade”, do 2º ano, e como parte da disciplina “Exercícios físicos”, no 7º ano das escolas urbanas e nos três anos das escolas rurais, no atual programa ele aparece agora apresentado em uma certa sequência didática dentro do conteúdo “Moral”, que vai desde o cuidado com os brinquedos, passado pela relação com os colegas e chegando até os “perigos” das apostas.

Desenvolve-se um esquema pedagógico com o objetivo de evitar os desvios dos modos corretos de jogar, entendendo “modo” no sentido de Pavía (2011), como a forma particular que o jogador assume a situação de jogo. Esse “assumir” esta determinado, segundo o autor, pelo habitus, o qual reproduz elementos de “un jugar apprehendido” (PAVÍA, 2011, p. 95 - 96). O discurso escolar sobre o jogo é orientado e conduz assim os modos corretos de jogar. Não se trata apenas de dizer e fazer o correto, mas também de rejeitar a conduta incorreta. Dizendo de outra maneira, trata-se de incorporar um “bom hábito”, uma vez que se incorpora a recusa à conduta anormal.

Uma nova reformulação do programa de ensino da escola primária uruguaia se realizou para o ano de 1921<sup>31</sup>, quando se introduziu outras modificações, mas mantendo a

---

<sup>31</sup> O projeto do **Programa para escuelas urbanas y rurales** de 1921 foi apresentado pela Comissão Especial designada no dia 20 de junho de 1919 pela direção do Conselho Nacional de Ensino Primário e Normal presidido pelo doutor Juan Aguirre y González. Segundo o que o projeto diz a respeito da reforma foi considerado o seguinte: “1°-Toda escuela primaria sería graduada, dividida en siete cursos; de los que, los cuatro primeros corresponderían a la enseñanza elemental inferior; y, a la elemental superior, los tres últimos. La aceptación de este criterio supone, en primer término, generalizar un sistema que tiende a corregir la dispersión de las fuerzas de dirección de las escuelas, a simplificar las funciones de inspección y, en ambos casos, a distribuir en forma más armónica el tiempo y el trabajo; seguidamente la supresión del octavo actual, con el que sólo cuentan tres escuelas [...] 2°-Considerar como edad escolar la comprendida entre un mínimo de siete años y un máximo de doce para la mujer, y catorce para el varón [...] 3°-[no se lee bien la foto]; 4°-Se eliminarán todas aquellas asignaturas o partes de asignaturas que, por tender a la especialización, se consideraron extrañas a la escuela primaria [...]; 5°-La forma analítica del programa de Moral sería anulada conservándose sólo sus normas generales para los distintos grados. Con esta resolución se intentó conferir a los maestros más amplia libertad para la enseñanza “ocasional” de la materia, sin menoscabo de la instrucción sistemática, cuando convenga insistir sobre casos especiales, para el arraigo más profundo del concepto moral (DGIP, 1921, p. 6-7). A Comissão ressalta também que as diferenças do novo programa vigente neste momento não são apenas o grau de complexidade e extensão dos conhecimentos, mas também os três seguintes itens: “1°-Correlación de las materias de enseñanza, 2°-Condensación de los conocimientos, dando al hecho y al fenómeno todo su valor, 3°-Enlace de la vida escolar con la doméstica y social” (DGIP, 1921, p. 7). A respeito da Ginástica a Comissão se remete aos professores, mas coloca o seguinte: “La cultura física debe organizarse en vista de la expansión íntegra del ser; y como medio de fomentar todas las actitudes que afirman y fortalecen la urdimbre de la vida” (DGIP, 1921, p. 9).



perspectiva de produção do cidadão requerido pela modernidade. Os conteúdos do programa eram: “Idioma Nacional”, “Medidas e quantidades”, “A Natureza”, “Cultura Moral”, “Trabalhos Manuais”, “Ocupações e Ofícios”, “Desenho”, “Caligrafia” (para todos os sete anos), História Nacional (do 3º ao 7º ano), Constituição e Economia Doméstica (do 4º a 7º ano).

Neste último programa já não aparece menção ao jogo, mas na introdução em que a comissão responsável pela redação se dirige ao presidente do Conselho Nacional de Ensino Primário e Normal, doutor Juan Aguirre y González, aparece a seguinte consideração: “La cultura física debe organizarse en vista de la expansión íntegra del ser; y como medio de fomentar todas las actitudes que afirman y fortalecen la urdimbre de la vida” (DGIP, 1921, p. 9).

A ausência mencionada anteriormente em relação ao jogo se torna instigante. É possível considerar, como razão para essa supressão, um quadro mais amplo e que envolve, especialmente, a criação e atuação, desde 1911, da mencionada CNEF, responsável pela regulamentação, implementação e desenvolvimento de ações relativas à Educação Física em todo o território nacional, assim como a publicação, em 1903, do manual de Lamas, **Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar**, anteriormente referido, o que sugere a existência um âmbito de intervenção que poderia se dizer institucionalizado por parte da Educação Física.

Aqui nos permitimos realizar a seguinte análise: pensar que o jogo não se faz presente do ambiente escolar, mesmo considerando sua ausência no programa de ensino a partir de 1921, seria um erro, justamente porque meninas e meninos se relacionavam no ambiente escolar por meio de jogos e brincadeiras. Podemos, então, arriscar que este vínculo mediado pelo jogo foi centro dos atos pedagógicos cotidianos de professoras e professores. Nessa direção, para o 1º ano escolar, em relação ao conteúdo “Moral”, por exemplo, o programa estabelece

Prácticas de buen comportamiento motivadas, especialmente, por los incidentes de la vida escolar. Atención cuidadosa a las sencillas cuestiones morales que brotan de toda materia de enseñanza, para derivar de ellas reglas de conducta que generen hábitos de bien obrar (DGIP, 1921, p. 24).

O jogo, enquanto experiênciã, isto é, prática que acontecia na vida escolar, poderia estar perfeitamente na mira da educação moral. Acreditamos que o jogo foi uma destas práticas “sencillas” dos “incidentes de la vida escolar”, das quais decorrem as “boas formas de conduta”.

Para o 2º ano, o programa estabelece: “Sugestión constante de la idea de bien, por la observación y consideración de hechos de la experiencia diaria, procurando hacer resaltar en cada oportunidad, la enseñanza moral que fluye de todo sentimiento y de cualquier género de actividad” (DGIP, 1921, p. 24). A partir disso pode resultar que se o professor em um momento qualquer da vida escolar intervisse sobre uma atitude estranha às condutas de comportamento consideradas “apropiadas” ou esperadas no momento do jogo – ou mesmo para “qualquer gênero de atividade” –, seria considerado uma boa atitude de ensino. É pertinente trazer aqui um documento encontrado no processo de produção das fontes que ajuda a confirmar o que temos desenvolvido. No programa do Instituto Normal de Moças, do ano 1910, na parte final de uma resolução de 21 de março de 1904, que trata sobre o modo como deveriam agir as futuras professoras, aparece a menção à tarefa de “*asistir a los recreos* de los niños; en intervenir en los hechos de orden moral, disciplinario, etc., que se produzcan en la escuela, todo bajo la dirección conveniente” (DGIP, 1910, p. 104).

### **Boxe: do espetáculo imoral ao boxe acadêmico**

Scarlatto (2015) descreve o ensino do boxe nas praças de esportes criadas pelas CNEF. Lembramos então que o que a princípio tentou-se proibir, logo passou a ser ensinado. Questão que tem muito a ver com nossa hipótese geral do trabalho, pois não se dá a proibição do jogo e do lúdico, mas de uma intensa produção discursiva sobre eles. Esta preocupação já se observa no programa de ensino das escolas primárias do Uruguai de 1917, quando se faz referência à “inconveniência do jogo e das apostas” ou a *prudência* ao comer e beber, no trabalho e no tempo livre, questões associadas também aos ambientes externos à escola.

A prática do boxe estava presente na cidade de Montevideu do século XIX, e começou a aparecer como preocupação para a classe política no início do XX. Reflexo disso foi o lugar que ele ocupou dentro das discussões legislativas, onde se propôs o projeto de proibição do boxe, junto de outras práticas. O boxe se tornou objeto de toda uma produção discursiva que transcorreu fortemente ligada à busca por uma moral disciplinadora e normalizada de acordo com os ideais modernos. Os argumentos utilizados durante as assembleias legislativas sobre o projeto de proibição e a modificação das regras do boxe revelam, sem dúvida alguma, as transformações discursivas e de sentido, assim como os novos regulamentos formulados, tendo como efeito a condução e produção do boxe como uma prática civilizada. A partir deste momento este jogo, com características muito mais associadas à rua pela brutalidade com que era praticado e sem uma organização padronizada, passa a ter uma ordem particular de acordo com a economia moderna: é realizado como algo lúdico, tem uma ordem lúdica, as condutas transitam nesta ordem estabelecida pelo regulamento do jogo. A regulamentação que inscreveu esta prática dentro de um quadro institucional mostra, por um lado, a “nova” prática do boxe inserida na lógica moderna racional, “cuya

organización revela por el contrario un campo unificado de comportamiento sometido a un programa temporal y a un calendario determinado, con sus pruebas regulares y rigurosamente escalonado a lo largo del año” (VIGARELLO, 2005, p. 257). Para dar conta disto, a seguir compartilharemos parte da discussão legislativa acerca do projeto de lei que resultou não na sua proibição, mas regulamentação. Em 14 de julho de 1914, na Câmara de Representantes, ocorreu a discussão sobre um projeto que visava proibir “EL JUEGO DE BOX, PARODIA DE CORRIDAS DE TOROS, TIROS A LA PALOMA, RIÑAS DE GALLOS, ETC., ETC.” (CAMARA DE REPRESENTANTES, 1914, p. 409). O deputado Beltrán argumentou em favor da supressão da prática do boxe dizendo o seguinte: “en cuanto al box, creo que debe prohibirse porque es un espectáculo contrario a la civilización y contrario a nuestra cultura” (BELTRÁN, 1914 *apud* CNEF, p. 419). O discurso do representante é categórico a respeito desta prática, se mostra discordante por ver no boxe uma forma que não condiz com o comportamento civilizado. Durante sua argumentação, ao se referir ao comportamento do espectador que assiste a uma luta de boxe, profere que

si el luchador, por ejemplo, no sale vencido, humillado, con la cara rota, el espectáculo no sirve para nada: la gente se retira creyendo que le han robado la plata; cuando se ve al hombre por tierra, derrumbado de un trompazo, desmayado o sin vida entonces el público aplaude frenético en el frenesí de los grandes entusiasmos. Me parece, como digo, que se hace con esto, que el *espíritu de la muchedumbre* se haga más salvaje, más cruel, más implacable y sin clemencia (BELTRÁN, 1914,

*apud* CNEF, 1918a, p. 420; grifo nosso).

Fica claro no discurso do deputado citado anteriormente a referência à moral. Sua denúncia se coloca a partir do efeito que gera na “multidão”, esta população que acompanhava o espetáculo, assistindo a forma “cruel, implacável e sem clemência” com que era praticado o boxe. Mas a discussão parlamentar não se reduziu unicamente ao boxe: diferentes iniciativas foram apresentadas tanto contra como a favor da proibição das touradas e das rinhas de galo. Os argumentos contrários a essas práticas faziam referência, fudamentalmente, ao seu caráter “pouco civilizado”.

Os argumentos que aparecem nos discursos daqueles representantes que defendiam a aprovação do projeto de lei em sua totalidade aparecem sintetizados no informe final da comissão, de abril de 1915:

Vuestra Comisión entiende que el proyecto a estudio debe ser aprobado sin ninguna vacilación por el Honorable Senado.

Uno de los primeros deberes del Estado es *pugnar* por la cultura o la *moralidad popular*. Y si es evidente en consecuencia, que eso debe economizar esfuerzos para realizar cuanto pueda contribuir al *aumento de aquella moralidad o aquella cultura* —que es, en último término, *aumento de civilización*, con más razón está obligado a pugnar porque no se realicen, bajo su égida, hechos que puedan trabajar directamente por la *inmoralidad* y la incultura. Pues bien: no se puede discutir siquiera que los distintos espectáculos que se prohíben en el proyecto contribuyen en mayor o menor grado a avivar los

malos instintos. Ni el martirio de los animales indefensos, ni los hechos brutales entre los hombres, pueden servir para otra cosa que para embotar la sensibilidad y extraviar el sentimiento. De ahí que el proyecto encierre algo más fundamental que esos elementos llamados de sensibilidad, tendientes a aliviar el dolor en los hombres y los animales; sino que tiende a suprimir malos estimulantes que pueden minar la piedad colectiva, piedad regular de la vida social (COMISIÓN DE LEGISLACIÓN DE LA H. CÁMARA DE SENADORES, 1915, *apud* CNEF, 1918b, p. 471; grifo nosso).

Como dito anteriormente, as análises da comissão colocam o boxe como uma prática inculta e imoral devido a maneira como era praticado e pelos “instintos ruins” que mobilizava. Dito de outra forma, o jogo popular é colocado como contra-exemplo, visto como uma ameaça que “pode minar” a ordem da vida social. Era, portanto, responsabilidade, “dever” do Estado tomar em suas mãos a organização desta prática, até então imoral e inculta. O contraponto disto foi o “boxe de academia” –veremos mais adiante, na análise da discussão parlamentar, que assim se denominou o boxe praticado com certas regras–, uma forma de combate codificado, organizado, respeitoso das formas e dos modos que a civilização exigia.

Uma denúncia apresentada na ocasião de uma luta de boxe realizada em 30 de julho de 1917 pelo então inspetor de espetáculos públicos, E. Janicelli, relatava que a maneira como foi realizada se caracterizou pela “forma grotesca e desumana” e destacou a necessidade de regulamentar esta prática. O mencionado inspetor informava que o boxeador derrotado

salió con una herida contusa del cuero cabelludo, una contusión en el dorso y varias equimosis en la cara [...] Semejantes espectáculos que hablan tan poco en favor de nuestra cultura, no deberían [...] ser autorizados por lo menos en la forma violenta que se efectúan; [...] podría reglamentarse severamente ese deporte tratando de evitar que esos matchs denominados académicos se conviertan en una verdadera escena sangrienta. (JANICELLI, 1917, *apud* CNEF, 1918b, p. 472).

A partir desta denúncia a CNEF pede que seja redigido, de forma “clara e concreta”, um regulamento que definisse no que constituiria o boxe de academia. Assim, a comissão assume a responsabilidade da redação do regulamento desta prática, colaborando com a criação institucional do boxe como jogo esportivo. Em 8 de novembro de 1917, a Direção Técnica da CNEF realizou a redação do regulamento e dos princípios aos quais se deveria, a partir de então, ajustar a “cultura pública” do boxe. No informe se destaca fundamentalmente a necessidade de modificar as “condições em que se autoriza a realização” das lutas:

El box puede no ser un deporte brutal si se lo *reglamentara* y se podría llegar entonces a obtener de él, las indiscutibles e importantísimas ventajas que tiene para el mejoramiento físico y *moral* de sus cultores. A nuestro juicio, son dos las circunstancias que hay que tener en cuenta para que desaparezca lo brutal e inhumano de ciertos encuentros de

box: el peso de los guantes y la preparación técnica de los combatientes, circunstancias que debemos considerar aisladamente. En principio, los matches de box se hacían sin guantes, a puño limpio, lo que producía verdaderos destrozos en la cara y en las manos de los contendores [...] A medida que el peso de los guantes aumenta, los efectos traumatizantes del golpe de puño disminuyen y se impide la fractura de los huesos de la mano que golpea. Por lo tanto, si se *estipula* que todos los encuentros deben verificarse con guantes de peso no inferior a trescientos gramos, los matches no tendrían el carácter de verdaderos combates si no simplemente de encuentros deportivos [...] La otra circunstancia, se refiere a la preparación y potencialidad de los que se exhiben públicamente. El box no consiste en dar golpes a diestro y siniestro sino en aplicar aquellos que serían realmente útiles en caso de verdadero combate. Hay ciertas posiciones y ciertas partes del cuerpo en que no debe golpearse, y es menester al mismo tiempo, poseer el necesario entrenamiento para poder afrontar las consecuencias de un encuentro. (CNEF, 1918b, p. 473-474).

O debate sobre o tema decorreu em um longo período de discussão. Somente em 27 de julho de 1918 um documento é dirigido à CNEF informando sobre a promulgação do projeto de lei que regulamentava a prática do boxe no Uruguai.



Neste sentido, o boxe foi incorporado pelos mecanismos modernos de poder-saber, produzindo todo um conjunto de enunciados, regras e formas que deram um novo sentido a esta prática “brutal” e “desumana” a partir da regulamentação e estipulação das maneiras como deveria realizado. Dito de outra forma, a produção institucional do jogo – este elemento imprevisível, sem um campo estável de comportamento temporal – o transforma em esporte, ortogando-lhe uma organização racional, com calendário, preparação e desenvolvimento da técnica – inclusive por meio do seu ensino para crianças nas praças de esporte, conforme apontado no início desse subcapítulo a partir do trabalho de Scarlato (2015). Este processo de regulamentação que representou o debate sobre a proibição ou regulação de práticas como o boxe, as tourasdas e as rinhãs de galo se reflete também na intervenção do deputado Simón, que propunha na Câmara de Representantes “restablecer el box, reglamentándolo en el sentido de quitarle en cuanto sea humanamente posible el carácter de brutalidad que suele tener en muchos casos” (SIMÓN, 1918 *apud* CNEF, 1918 p. 477). Este tipo de intervenção é característico do Estado moderno. Trata-se mais de uma regulação, uma orientação das condutas através de regulamentações de uma determinada prática prática, que de uma proibição. Segundo Foucault (2008), o ocidente viveu desde a idade clássica uma transformação dos mecanismos de poder, de modo que ele passou a ser não o limite da vida (o poder de deixar viver e fazer morrer), mas que a administra, “un poder que se ejerce positivamente sobre la vida, que procura administrarla, aumentarla, multiplicarla, ejercer sobre ella controles precisos y regulaciones generales” (FOUCAULT, 2008, p. 129).

Voltando ao relatório apresentado à Câmara de Senadores de 1915, queremos destacar o que se dizia, em dado momento, sobre o papel do Estado: “uno de los primeros deberes [...] es *pugnar* por la cultura o la moralidad popular”, acrescentando que “con más razón está

obligado a *pugnar* porque no se realicen, *bajo su égida*, hechos que puedan trabajar directamente por la inmoralidad y la incultura” (SOSA; ARENA; PAULLIER *apud* CNEF, 1918b, 1915, p. 471). Os procedimentos governamentais têm a finalidade de administrar a vida. Em outras palavras, se torna dever do Estado “lutar” pela vida da população encontrando fundamento na produção de verdades sobre as práticas e suas consequências para os indivíduos e para a população. A luta do Estado é em nome de todos. Dito de outra forma, o Estado deve lutar contra as ameaças que colocam em risco a civilização, como imoralidade. Assim, “Haber tomado a su cargo la vida, más que la amenaza de asesinato, dio al poder su acceso al cuerpo” (FOUCAULT, 2008, p. 135). Neste sentido, o biopoder é elemento indispensável no desenvolvimento civilizatório-capitalista. O capitalismo “no pudo afirmarse sino al precio de la inserción controlada de los cuerpos en el aparato de producción y mediante un ajuste de los fenómenos de población a los procesos económicos” (FOUCAULT, 2008, p. 133).

Os esportes, como produto do processo de regulação de determinados jogos, como no caso do boxe, emergem como práticas estritamente regulamentadas, para poderem ser realizadas publicamente. As diferentes estratégias de normalização do boxe passaram a diminuir lesões e traumatismos que eram gerados em sua “antiga”, quando era uma prática brutal e desumana, efetuada “a punho limpo”, que se civilizaria a partir da intervenção do órgão estatal competente – a CNEF –, regulamentando o uso das luvas, a proibição de golpear certas partes do corpo e a preparação técnica e física dos esportistas, “ya que el box no consiste en dar golpes a diestro y siniestro” (GHIGLIANI, 1917, pp. 473-474)<sup>32</sup>. Mas o jogo esportivo também se introduziu

---

<sup>32</sup> É interessante destacar aqui a referência à *técnica*, típico do processo de civilização das práticas, não apenas no melhoramento dos implementos utilizados nas lutas, como o uso das luvas, mas também o desenvolvimento da técnica do esporte e a preparação do

como um mecanismo associado a valores positivos que favoreceriam a aparição de certas condutas moralmente aceitas no contexto histórico da época.

## Conclusão

O conjunto de fontes analisadas neste capítulo revela a associação frequente que se fez, no âmbito escolar, entre jogo e moral, visibilizando que existia um consenso por parte das autoridades em reconhecer que o período que corresponde a esta etapa da formação do cidadão devia criar uma rede de hábitos e ideais através de “lemas”, de onde brotaria quase naturalmente uma conduta moralmente saudável. A condução das condutas dos indivíduos e da população necessitou de técnicas disciplinares e de vigilância, que o professor-educador deveria executar, e de mecanismos biopolíticos para maximizar a vida, tal como se pode ver neste último subcapítulo, no qual foi analisada a discussão do projeto de lei sobre o boxe. Ramos do Ó (2003), em trabalho com recorte genealógico, historizou a instituição escolar portuguesa, em que pretendeu mostrar o modelo civilizador que levou à constituição do sujeito moral moderno, processo que se remeteu sistematicamente a ações centradas na conduta: “só a educação fazia o aluno ‘adquirir hábitos’” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 487).<sup>33</sup> De modo semelhante, Luis Bergalli,<sup>34</sup> no contexto uruguaio, afirmava que o essencial era “corregir esos instintos [...] modificarlos, dirigirlos al bien, velar sobre sus tendencias, [pues] dicho

---

esportista. Esta questão excede os limites deste trabalho, mas permanece aberta.

<sup>33</sup> Frase proferida pelo Diretor Geral de Saúde Escolar em Portugal, o qual publicou entre os anos de 1936 e 1937 muitos artigos sobre a questão da educação da moral e da vontade.

<sup>34</sup> Médico de profissão escreveu um livro sobre conselhos para mães em 1892 (BARRÁN, 1995, p. 56).

modo de ser puede ser modificado por la sociedad, por la educación” (BARRÁN, 1995, p. 56).

Não é de se surpreender que o nome Educação Física esteja relacionado desde suas origens com a tarefa de inculcar hábitos de cuidado físico, ou seja, uma preocupação focada mais na saúde ou na moral do que no conhecimento ou no saber, uma tecnologia do corpo. A Educação Física como dispositivo de submissão do corpo foi mudando seus mecanismos de atuação: ginástica, jogo e esporte. Segundo Dogliotti, “lentamente, los deportes comenzarán a ser objeto de una educación [...] con la instalación de ‘plazas de deportes’ (1915)<sup>35</sup> en diferentes puntos del país, modelo importado de Estados Unidos” (DOGLIOTTI, 2012, p. 102). Tal como aconteceu em outros países da região, como por exemplo o Brasil, o jogo esportivo foi ganhando terreno entre as preferências da população no Uruguai, reflexo, talvez, de sua potencialidade como instrumento de controle político. Tornou-se “mais um meio de intervenção direta no físico, no intelecto e na moral de todo o conjunto da população” (GOMES et al., 2014, p. 41). E neste processo que vai da ginástica ao esporte, o jogo se fez presente, em um primeiro momento atrelado aos exercícios físicos, mais que isso, os exercícios físicos eram apresentados como “jogos livres”, como vimos. Como sinônimo de exercício físico, o jogo adquire uma forma que é bastante útil para a escola. Já em Lamas (1903) ele aparece ligado à ginástica, mas como “medio de educación del cuerpo de los niños” (LAMAS, 1903, p. 26) apresentado por ele como mais vantajoso em relação à ginástica, vista como repetitiva e estruturada. Lamas (1903) destaca a superioridade do jogo sobre a ginástica por implicar movimentos mais complexos e globais, envolvendo “todas las funciones y todos los órganos” (LAMAS, 1903, p. 27), e pela suposta liberdade

---

<sup>35</sup> O trabalho de Scarlatto (2015) mostra as mudanças na maneira de se referir às praças públicas entre 1911 e 1914, desde “plazas vecinales” até “plazas de deportes (de 1915 até hoje).

que ele permitia, o que se apresentava por sua vez como um problema a ser solucionado com os “jogos regulamentados”, que se aproximavam mais do esporte que praticamos hoje do que do “jogo livre”. A normalização do boxe, mais perto do incivilizado, dá conta também dos novos sentidos que esta prática adquiriu: agora o “boxe de academia” se colocava mais próximo ao esporte do que sua versão anterior. No dia 17 de julho de 1918, por exemplo, se promulga uma lei que “permite la realización de matches de box en las condiciones establecidas por esta ley” (GHIGLIANI; BLENGIO *apud* CNEF, 1918, p. 466). Essas condições colocavam a CNEF como único organismo responsável pela “superintendência diretiva e disciplinar”. Este organismo passaria a se ocupar de tudo o que fosse relativo à reglamentação, administração e gestão de competências deste esporte. Além disso, tornou-se um conteúdo de ensino relevante para a Educação Física no âmbito das praças de esportes (SCARLATO, 2015, pp. 125-126).



## JOGO E SABER MÉDICO

O propósito deste segundo capítulo é mostrar como o jogo, e particularmente o jogo para o campo da Educação Física, tem sido produto de um discurso que encontrou sua verdade no saber médico, com a saúde como centralidade. Buscaremos, portanto, colocar em evidência estas relações – jogo, saúde, saber médico –, assumindo que, se realmente o jogo foi objeto de produção para o saber médico, certamente que para outras disciplinas ou para a religião foi também objeto sobre o qual se produzir uma verdade, aspecto que não será contemplado neste momento. Neste capítulo nos ocuparemos de uma parte deste campo de tensão discursiva em que o jogo é objeto de disputa.

Tomaremos como fontes o já mencionado manual escrito por Alejandro Lamas no ano de 1903, bem como a conferência por ele proferida em 1911, o **Plan de Acción** da CNEF de 1923 e o relatório do ano 1930 intitulado **Educación Física en el Uruguay**, escrito por Julio J. Rodríguez. O trabalho de Dogliotti (2012), por sua vez, é referência que alimenta e orienta nosso olhar neste capítulo, bem como a seleção dessas fontes, as quais serão mais bem detalhadas a seguir.

**Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar** (LAMAS, 1903) foi o primeiro manual sobre a prática da Educação Física no Uruguai. Mesmo que esta fonte já tenha sido utilizada em diversos outros trabalhos, nenhum deles se concentrou minuciosamente nas questões sobre o jogo e o jogar como temáticas específicas. Segundo Dogliotti (2012), neste manual foram estabelecidos os “fundamentos” da Educação Física no quadro da primeira reforma educativa, de caráter republicano, no Uruguai. Parafrazeando a autora, a apresentação deste manual representou um marco de caráter fundante da Educação Física escolar no Uruguai (Dogliotti, 2012, p. 12). Tal como aponta Dogliotti em sua pesquisa, a capa do manual anuncia: o documento foi escrito de acordo com o Programa de Pedagogia para os Professores e com os

Estudos das Escolas Primárias da República Oriental do Uruguai. No prólogo se apresentam as razões e o caráter do livro, explica-se que as características da vida moderna exigem uma organização e uma variedade de exercícios físicos e intelectuais. O texto prossegue afirmando que se torna indispensável a universalização dos exercícios físicos e, diante da ausência de um texto e um manual apropriado – que fosse eficaz para a aplicação dos conhecimentos – disponível para os programas de magistério, é que se justifica a necessidade de escrevê-lo, inspirado, segundo Lamas, “en un espíritu esencialmente utilitario y práctico” (LAMAS, 1903, p. 6). O manual se organiza em três seções: a primeira parte intitulada “A Educação Física”, dividida em cinco capítulos: 1-Em que consiste, 2-Posturas inconvenientes ou prejudiciais para as crianças durante as tarefas escolares, 3-Cuidado com a alimentação das crianças, 4-Limpeza e higiene das crianças, 5-Necessidade dos descansos e recreios. A segunda parte, chamada “Prática”, é composta por quatro subtítulos: 1-Exercícios para desenvolver a postura inicial adequada para cada exercício, 2-Plano de lições, 3-Diversas observações e 4-Apêndice. Os exercícios propostos são baseados no **Manual de Ginástica Sueca** (LAMAS, 1903, p. 6). Finalmente, o manual de Lamas tem uma terceira seção denominada “Jogos Escolares”, composta por um capítulo, “Para meninos e meninas”.

O documento **Plan de Acción** da CNEF, de 1923, foi escrito com a finalidade de ser aplicado nos centros educativos, compreendendo as praças de esportes, a Escola Primária, a universidade, a formação de professores de Educação Física, e o Patronato de delinquentes e menores (organismo criado em 4 de abril de 1891, e que funcionou com este nome até 30 de abril de 1933 e estava vinculado ao Ministério de Instrução Pública, atual Ministério de Educação e Cultura). O plano foi produzido por uma comissão designada pela CNEF e integrada ao Ministério de Instrução Pública. O documento constituiu a estratégia a ser



seguida pelo campo da Educação Física no Uruguai, conforme artigo da Lei de Orçamento Geral.

O terceiro documento que utilizaremos neste capítulo é o relatório **Educación Física en el Uruguay**, de 1930, escrito por Julio J. Rodríguez, diretor técnico geral da CNEF entre 1920 e 1960, vinculado à celebração dos 100 anos da primeira Constituição uruguaia. Este documento, em algum ponto, é um relatório da trajetória e dos resultados alcançados pela CNEF desde sua fundação.

Por último, completando o conjunto de fontes, se encontra a conferência proferida por Lamas em 1911, denominada **Educación física e intelectual conexas. Un plan de educación física infantil**, proferida no Ateneu de Montevideú em 4 de novembro de 1911, e publicada com patrocínio da CNEF. Nela se apresenta, como está explícito no título, o primeiro plano de educação física escolar. Este documento já foi analisado por Dogliotti (2013), porém, seu foco foi especificamente sobre a relação entre corpo e Educação Física, concentrando-se na indagação do conceito de “cultura física” e a construção de sentidos que aí se estabelecem.

### **Saúde e poder médico: a verdade no/do jogo**

Como já foi dito por outros pesquisadores, e como foi apresentado no capítulo anterior, a moral foi central para o processo disciplinar. Da mesma forma o saber médico também ocupou um lugar altamente influente que constituição de uma verdade sobre o corpo e, conjuntamente, sobre o jogo. Como mencionamos nas páginas anteriores, a Educação Física surge como uma tecnologia para o controle dos indivíduos e da população, assentando sua episteme no saber médico, a partir do qual foi justificada sua ação governamental. Este conhecimento fundamentou a estratégia do que poderíamos definir como educação do corpo, cuja fórmula se resumiu em uma “gestão da vida”, uma economia política apoiada no saber médico.

No Plan de Acción de 1923 é possível observar a orientação epistêmica que tem a Educação Física quando se afirma que “ella es una ciencia [...] basada en las ciencias biológicas y psicológica”, e que, “para aplicarla, primero se diagnostica y después se receta” (CNEF, 1923, p. 9), tipo de procedimento característico do campo médico. No processo pelo qual o Estado assume a responsabilidade pelo cuidado da vida da população, para o qual necessitou de um conhecimento que desse sentido a suas ações, o conceito de saúde foi central. Em nome do cuidado com a saúde da população diante dos perigos que a ameaçam –“a enfermidade”, perigo imanente da degeneração da raça–, é que se monta todo o conjunto de estratégias imbricadas, que dependendo das condições, uma poderia ser mais dominante que outra. Falamos de estratégias disciplinares, como a educação escolar, e biopolíticas, como o Plano de Ação da CNEF. Uma população doente era reflexo de um Estado débil, mas mediante uma educação física fundamentalmente copiada de modelos europeus<sup>36</sup>, a degeneração da raça seria compensada pela produção de uma “cultura” do físico, ou seja, do corpo, enlaçada aos princípios de saúde e de higiene. O cuidado do próprio corpo e a incorporação dos “bons” hábitos se traduziam em um certo tipo de “cuidado de si”, novo dever que foi adquirindo o cidadão. Então, esta nova

---

<sup>36</sup> O modelo mais influente nos princípios da Educação Física escolar uruguaia foi a ginástica sueca. Em seu manual, Lamas em 1903 deixa claro que faz uma cópia do **Manual de Gimnasia Sueca para el uso de las escuelas primarias**. As escolas alemãs e francesas também foram referência para este autor. Em sua conferência de 1911 afirma: “he trastornado, modificado, adaptado el sistema sueco y los clásicos francés y alemán; he buscado nuevos moldes, ideado nuevas formas para constituir el sistema que casi me atrevo a llamar ‘Sistema uruguayo de Gimnasia’”. Para se aprofundar neste assunto pode-se consultar Dogliotti (2013), que aborda as principais construções de sentido em torno da “cultura física” ou “cultura corporal”.

economia toma como ponto de ligação e de partida as condutas individuais,

lo que ha de procurarse al cultivar las facultades físicas es dotar al niño de vigor, de resistencia al trabajo y a la fátiga y de energía, para luchar contra los elementos nocivos que amenazan constantemente su salud. [...] Es así que la educación física debe comprender: 1º la educación de los órganos de la vida vegetativa [...] 2º Educación de los órganos de la vida animal (LAMAS, 1903, p. 9).

Dogliotti (2012), em sua análise sobre o discurso de Lamas (1903), afirma que “La educación física es ubicada en un lugar compensatorio a las actividades de la vida, debe restablecer las energías y vigor necesario para el trabajo. También se destaca su valor higiénico en su contribución a la lucha contra la enfermedad” (DOGLIOTTI, 2012, p. 104). A autora assume que a Educação Física é aquela disciplina<sup>37</sup> que centra sua preocupação no aspecto físico e orgânico do “corpo”, para o qual os exercícios são a principal parte que constitui, juntamente com “normas de conduta e prescrições”, toda uma “ortopedia escolar”.

Esta “luta contra os elementos nocivos que ameaçam constantemente a saúde”, que menciona Lamas (1903), é a metáfora do “direito de morte e poder sobre a vida” que nos fala Foucault (2008): é necessário matar a “natureza”, o “externo” que ameaça o corpo, para assegurar a vida.

Na conferência de 1911, Lamas cita um “acordo”, um consenso que surge do Congresso de Higiene Escolar ocorrido em 1907:

---

<sup>37</sup> Recordemos que, segundo o que sugere Foucault (2000), as disciplinas são criadoras de aparatos de saber, de saberes e de campos múltiplos de conhecimentos.

en Asamblea Plena se votó la siguiente fórmula: la escuela es peligrosa si no garante al niño contra las enfermedades en incubación por deficiencias de higiene y si no favorece la evolución de su organismo por una educación física apropiada (LAMAS, 1911, p. 28).

Ao se referir à “educação física” Lamas se coloca a partir de uma perspectiva higienista, formente presente no âmbito da educação institucionalizada no contexto do projeto civilizador do Uruguai moderno (DOGLIOTTI, 2013). A Educação Física<sup>38</sup> se refere a todos aqueles aspectos morais que conformam a educação corretiva dos hábitos do corpo, colaborando com o “bom desenvolvimento” do organismo. Assim, na escola, as práticas corporais encontram seu fundamento no conhecimento médico, em sua tentativa de dizer uma verdade sobre o cuidado do corpo. O jogo se configura neste contexto como estratégia produtiva aliada às prescrições com ênfase na saúde:

El juego tiene lugar por su propia naturaleza al aire libre, derivando de ello otra de sus conveniencias, como es la absorción de aire más puro, más rico en oxígeno que es el elemento enriquecedor de la sangre y el que permite la reparación de los desgastes de los tejidos (LAMAS, 1903, p. 24; grifo nosso).

Com a finalidade de justificar a importância da Educação Física, Lamas (1912) se apoia em uma distinção

---

<sup>38</sup> Dogliotti (2013), no texto em que analisa o discurso de Lamas (1911), destaca que se emprega indistintamente o termo “cultura física” e “educação física”.

que contrapõe civilização e circo: a primeira como o espaço dos “preciosos” valores romanos e o circo como os valores da “decadência” e da “ruína”. Além disso,

Sabido es como la corrupción de las costumbres acarrió el derrumbamiento de la república romana; pues bien nótese que al par de la relajación de los sanos hábitos, decaían los ejercicios físicos a que los romanos acostumbraban entregarse al mismo tiempo que su mentalidad se estancaba y oscurecía (LAMAS, 1912, p. 12).

A relação estabelecida entre saúde e exercício físico é explícita: “ao deixar de lado os hábitos saudáveis, decaíam os exercícios físicos”. Ou seja, na medida em que se deixam de praticar os exercícios físicos, os hábitos saudáveis vão se perdendo. O saudável é produzido na prática, e deixar de fazer exercício repercute negativamente nos bons hábitos. Cada sociedade, cada cultura se produz também na prática, ou dizendo foucaultianamente, a sociedade é o resultado da convergência tensionada por práticas discursivas que estão em um contexto de possibilidade particular.

Lamas (1912) marca uma diferença entre as práticas “vulgares”, “grotescas”, “populares”, identificadas com o “mal”, e aquelas que correspondem ao modelo social adequado aos costumes da família romana:

Y bien, señores, á medida que la educación física de la juventud se abandona, la civilización decae, las puras y sólidas costumbres de la familia romana se relajan, el lujo y el vicio, la molicie y los placeres groseros van reemplazándolas; en vez de las sociedades ludus juvenum se establece el circo, el pan em et

circenses es la voz que se oye. Y tras esto, todos los sabéis, la decadencia y la ruina! (LAMAS, 1912, p. 15).

Os *ludus juvenum* eram os lugares onde os romanos se preparavam para a guerra e aprendiam valores. Geralmente o lúdico e o jogo são utilizados de forma indistinta, se assume que o lúdico implica necessariamente em um jogo. Abre-se aqui uma possibilidade para pensar a questão do lúdico não como o que ontologicamente está vinculado apenas ao jogo, mas o que se vincula com a necessidade de regulação do jogo. Caillois (1958) estabelece quatro categorias de classificação dos jogos, que, por sua vez, podem combinar-se dando lugar a variações mais complexas: *ilinx*, *mimicry*, *alea* e *agôn*. Essas categorias, segundo o autor, são regidas por um princípio elementar de atitudes que dominam os jogos. Além disso, são atravessadas por duas formas de jogar: a *paidia*, que se caracteriza pela turbulência, improvisação livre e fantasia; e o *ludus*, vinculado ao gosto pelo desafio, pela busca por obstáculos cada vez mais complexos, com a intenção de que seja mais complicado chegar ao resultado desejado, submetido a convenções arbitrárias e muitas regras. Colocamos então a seguinte hipótese: a civilização forja uma transformação também no jogo e na forma de jogar, da *paidia* à estrutura regulada do *ludus*. E esta transformação também pode se vincular com os processos de normalização.

Os *ludus juvenum* são identificados com o civilizado, com aquelas práticas “da juventude” que melhoram a sociedade, vinculadas aos valores mais elevados da sensibilidade civilizada, os valores da família romana. O perigo está representado pelo circo, “grotesco” e “vulgar”, da ordem da *paidia*, cujos efeitos são a “decadência” e a “ruína”. Isto demonstra como as “práticas corporais” – como o circo – são produto também de uma discursividade em nome da “vida” que produziu uma verdade sobre elas, imbricadas no cruzamento entre o movimento discursivo que

defende a vida e o tempo mostra sua ameaça. A prioridade são as práticas “úteis” – símbolo do desenvolvimento capitalista –, que visam a maximização da vida, aquelas práticas “tão necessárias” para o desenvolvimento dos órgãos e tecidos. O motivo político disso é “o futuro”, fundamento da nova sensibilidade, acompanhada de um regime de verdade que tem como efeito uma alteração da economia do corpo.

A preocupação pela vida biológica do indivíduo e a orientação que as práticas deveriam tomar em função do desenvolvimento e cuidado do corpo fica explícita no discurso de Lamas. O procedimento consiste em “primero reducirlo en el campo del lenguaje, controlar su libre circulación en el discurso, expulsarlo de lo que se dice y apagar las palabras que lo hacen presente con demasiado vigor” (FOUCAULT, 2008, p. 19). A preocupação com a “vida” orgânica a que Lamas se refere responde ao que Foucault denomina como “biopolítica”, o governo do corpo dos indivíduos e da população. O que Lamas nos propõe é uma estratégia política sobre a vida orgânica, isto é, uma educação de um corpo a partir do controle das práticas do homem. Portanto, reafirma-se a premissa que diz que os problemas da governamentalidade na modernidade são também os problemas da educação. O jogo na modernidade se sustenta em uma rede de relações de saber-poder, tornando-se por sua vez efeito desta trama. A educação em geral e a Educação Física em particular fizeram do jogo uma técnica que, unida ao saber médico, subjugou o corpo.

### **Para uma educação higienista infantil: jogo e exercícios ao ar livre**

Na segunda parte de sua conferência de 4 de novembro de 1911, Lamas falou da educação física infantil.

Retomamos este documento para analisar especificamente a relação que se estabelece entre jogo e saber médico, e os efeitos no processo de produção da infância.

Lamas dedica uma grande passagem à questão do jogo, justificando, a partir de dados estatísticos adquiridos pelo exame individual<sup>39</sup> das escolas públicas do período compreendido entre novembro de 1909 e maio de 1911, sua importância para a educação física e “el porvenir de la población futura de la República” (LAMAS, 1912, p. 29). Estes números mostravam “un porcentaje de taras hereditarias, de organismos con capitales biológicos pobríssimos [y] con afecciones predisponentes” (LAMAS, 1912, p. 29). Essas notas, segundo Lamas, indicavam “inferioridade constitucional” e “pobreza orgânica”. Todos esses dados justificavam a intervenção: “la vigorización del organismo se impone, pues; –y hay que hacerla empezando por el niño, continuándola en el adulto y prosiguiéndola en el hombre maduro; es condición de existencia” (LAMAS, 1912, p. 32). Em seu discurso a existência é reduzida à pura vida orgânica. A importância que Lamas atribui ao saber médico é explícita, por exemplo, na afirmação de que há uma orientação universalmente perseguida na “organização de congressos científicos de higiene e cultura corporal” que propaga a “palavra de alerta baseada nos dados das clínicas médicas”. A partir disso surgem as estratégias educativas, “parques de juegos, las escuelas al aire libre, las copas de leche, la obligatoriedad de la gimnasia científica” (LAMAS, 1912, p. 32).

---

<sup>39</sup> Seguindo Ramos Do Ó, as regras da prática do governo foram se impondo à escola pouco a pouco. O exame é a operação onde “formalizam-se inúmeros códigos da individualidade que permitem transcrever, e introduzir na série, os traços de cada sujeito. Mais do que em qualquer outra organização social, a figura do exame é ritualizada pela escola num jogo de pergunta/resposta/recompensa que reactiva os mecanismos de constituição do saber numa relação de poder específica” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 48).



Usando a ideia de “puericultor” como metáfora, Lamas explica que a ação educativa deveria ter uma base científica, “entendiendo por ello, basado en las leyes biológicas y en la psicología y no apartándose de la naturaleza” (LAMAS, 1912, pp. 33-34). Então, é a partir destas ideias que Lamas propõe um plano de cultura física que foi submetido ao juízo das autoridades do corpo médico escolar daquele momento. Neste plano propõe: Exercícios sistematizados dentro e fora da escola; Competições regulares de ginástica; implantação de uma instituição escolar que participa da “Efebria” dos gregos e da chamada *boy-scouts*, e uma seção para jogos metodizados dentro e fora da escola – que será foco de nossa análise.

Ele começa seu discurso explicando que “los juegos dentro de las escuelas obedecen al propósito de que todos los niños o un gran número de ellos puedan recrearse” (LAMAS, 1912, p. 39). Mais adiante aponta que o “jogo metodizado na escola não se acontecerá nas horas de recreio”, mas no momento da aula de ginástica, uma vez por semana, entendendo-se “que o recreio deve ter por objetivo deixar a criança entregue ao jogo livre e espontâneo”, explicando que é aí que aparecem os impulsos geralmente caracterizados como negativos, portanto, o momento requer tanto vigilância como disciplina. Como já observou Dogliotti (2012, p. 114), sua concepção de jogo está ligada ao “objetivo de educar” que implica disciplina, ordem e a inculcação de uma série de valores: “sujeitar-se voluntariamente a determinada disciplina”, “obriga a solidarizar-se com os companheiros”, “corrigem impulsos e modos grosseiros e feios”. Por outro lado, além de educar, o “jogo metodizado” recreia: “todos juegan y participan de la emotividad del juego, logrando cada cual su parte de alegría y beneficio fisiológico” (LAMAS, 1912, p. 40). A fisiologia é a base que fundamenta os jogos metodizados dentro e fora da escola.

Ao observar os recreios, Lamas afirma que há muitas crianças que não jogam, nem mesmo correm, saltam e se

pegam, interpretando essa atitude como própria de quem “no les gusta jugar” da mesma forma que a maioria ou por “miedo a lastimarse”, ou por serem “apáticos” ou “enfermos”, “a los que precísase sacudir obligándolo a jugar” (LAMAS, 1912, p. 41). Apresenta-se aqui certa contradição entre a liberdade para jogar, que foi mencionada anteriormente, e o forçar a jogar.

Ao se referir aos jogos a serem realizados fora da escola, esclarece que devem ser diferentes daqueles praticados dentro desta, indicando pelos termos usados que o tipo de jogo a que se refere são os esportes

son verdaderos juegos de lucha, de emotividad, de triunfo, de derrota, de competencia.-Importan la formación de partidos que se disputan el éxito.-Ellos, conjuntamente con los ejercicios sistemados al aire libre, completarán, señores, el plan de educación física. Son necesarios, absolutamente necesarios (LAMAS, 1912, p. 42; grifo nosso).

O plano proposto por Lamas amplia o tempo escolar, já que não compreenderia apenas os dias de segunda a sexta-feira, mas que se estenderia aos sábados, atribuindo-lhe um sentido útil já que a cultura física que se realiza na escola é incompleta: “el ejercicio sistemado no es positivamente útil”, “llena sólo una parte de esa cultura” (LAMAS, 1912, p. 42). Este tempo em que meninos e meninas se reúnem nos parques escolares é identificado como saudável, que combate os efeitos negativos dos locais e edifícios escolares, atenuando ou destruindo aqueles vestígios “nocivos das constituições fracas”, fornecendo “un porvenir de energías físicas en vez de existencias tal vez miserables perjudiciales a sí propias, a sus familias, a la sociedad, al Estado y al País” (LAMAS, 1912, p. 42). E afirma que é nestes espaços ao ar livre que meninos e meninas

llenarán de aire oxigenado sus pulmones, saturarán su organismo de las emanaciones salutíferas de las plantas, regocijarán su espíritu con los goces purísimos de la contemplación de la naturaleza y de los vivificantes juegos infantiles; allí irán a fortificar sus músculos, á densificar sus huesos y a templar sus nervios (LAMAS, 1912, p. 42; grifo nosso).

Este tempo em que a infância se encontra fora da escola não deixa de ser produzida por mecanismos institucionais disciplinares com fins biopolíticos, para os quais se destinam “todas as tardes de sábado, de 3 a 4 e meia”. Poderíamos dizer que no discurso de Lamas (1912) observa-se uma proposta de extensão do tempo escolar ou outra versão da ação governamental no quadro do dispositivo pedagógico moderno que a Educação Física pretendia desenvolver.

Para o cumprimento desses propósitos, a estratégia apresentada é uma logística de distribuição por “radios, de acuerdo con las localidades a que puedan concurrir. -Parque Urbano-Explanadas sobre el río-Prado-Pocitos-Parque Central-Canchas de Football” (LAMAS, 1912, p. 43). O alcance institucional proposto por Lamas no exercício de submissão dos corpos deve transcender o tempo escolar, aparecendo outras instâncias onde a Educação Física ponha em relação a infância e o jogo. Nesta relação, são atribuídas ao jogo ações fisiológicas e de higiene, embora não unicamente, já que também tem efeitos sobre a educação enquanto se estreitam os vínculos entre os professores e o povo. Assim,

Al lado señores, de la acción puramente fisiológica é higiénica, lo

ejercicios y juegos al aire libre en forma regular y metódica llenan un fin educativo importante para la escuela, para los maestro y para el pueblo; vincula más estrechamente á unos y otros, los pone en relación simpática y amistosa; los padres ven la preocupación, el interés por sus hijos; éstos lo ven en sus maestros y el pueblo e educa en el respeto y la consideración hacia la escuela y el maestro (LAMAS, 1912, pp. 45-46).

### **Jogo e “tempo livre”? Os tempos de descansos e recreios**

Basta el buen sentido para comprender la necesidad imperiosa de alternar el trabajo con el descanso para impedir la extenuación de las fuerzas. (LAMAS, 1903, p. 22).

Para Lamas (1903), os recreios, na condição de momentos propícios para o jogo, eram pensados funcionalmente por um interesse que ultrapassa o fato cultural como tal, ou seja, eram nesses períodos que as crianças aproveitavam para jogar. O recreio escolar era importante sempre que cumpria com seu sentido principal: distrair e descansar do tédio, efeito da atividade escolar, para poder, assim, com energia renovada, voltar à aula para prosseguir com o trabalho, já que “se ha demostrado de un modo evidente” mediante “comparación” de alumnos de la “misma condición” que aquellos “que alternaban frecuentemente el estudio con el recreo [...] aprendían más fácilmente las lecciones” (LAMAS, 1903, p. 23). O tempo de recreio, “tempo libre” que meninos e meninas tem do trabalho escolar, é destinado ao jogo, mas se configura para a instituição como mecanismo que permite ao corpo se

regenerar, funcionando com base nos princípios higiênicos de acordo com uma educação física<sup>40</sup> que se baseava nos preceitos médicos dos exercícios físicos. O manual versava que o “descanso” deveria consistir em jogos, “que son el más poderoso estímulo”, já que “al mismo tiempo que por el ejercicio físico que importan sacuden vigorosamente todas las funciones de la economía”, e complementa que, ao estar acompanhado por “gratas emociones de placer [...] imprimen un sacudimiento enérgico a la moral del niño”, e este agito prazeroso, diretamente sobre a moral, tem como efeito uma criança que ama “mejor la vida [...], predispóniéndole para aceptar de buen grado el trabajo escolar” (LAMAS, 1903, p. 24).

O mecanismo de recuperação das forças para o trabalho que a educação do corpo achou eficaz – e que ainda desenvolve – consiste nos jogos e no prazer que conferiam. O discurso sobre o jogo o coloca em sua máxima expressão produtiva, já que tem a capacidade de fazer amar mais a vida. Coloca-se dessa forma jogo e vida no mesmo nexo. O jogo, pode-se afirmar, era – e ainda é – um elemento profilático, uma estratégia lúdica de regeneração moral, com horizonte no trabalho.

Veremos no trecho a seguir que se nomeava e descrevia o corpo em partes: cérebro, estômago, pulmões, artérias, sangue, com energia limitada que deveria ser cuidada, fundamentalmente, para que pudesse ser utilizada adequadamente no trabalho (escolar). Neste sentido, podemos dizer que a Educação Física tem vinculação direta com o trabalho, mas pensada para ser desenvolvida no “tempo livre”. Segundo Lamas,

Sin embargo, un principio tan elemental es desconocido más

---

<sup>40</sup> Preferimos “educação física”, porém, Lamas se referia a esta ideia como “cultura física”.

generalmente de lo que se cree, cuando se trata del trabajo del cerebro. No se piensa que éste, como cualquier otro órgano del cuerpo, sufre grave prejuicio cuando se le fatiga sin consideración, y que no solamente resulta él particularmente perjudicado sino que el resto del organismo sufre las consecuencias en virtud de la solidaridad que rige invariablemente todas sus partes. Todo órgano que trabaja, atrae hacia él una cantidad más considerable de sangre de la que le baña en estado de reposo, produciéndose un riego menor por ese líquido vivificante en los demás órganos, pero no es posible mantener el trabajo de un modo ilimitado, porque entonces ocurre la congestión, el almacenamiento de la sangre en el órgano que trabaja, interrumpiéndose por ello la regularidad circulatoria. (LAMAS, 1903, p. 22).

Para evitar o enfraquecimientos das forças necessárias para o trabalho e obter um correto “desarrollo físico del niño”, Lamas propõe os “juegos de los niños” nos quais, segundo ele, o corpo adquire um completo beneficio, já que o envolve por completo: “se adoptan todas las posturas imaginables, se hacen entrar en acción todos los músculos, todos los sentidos [y] todos los miembros”. Mas não é a única função que o autor do manual atribui ao jogo. Também reconhece nele um “rol importantísimo en la educación”, no desenvolvimento do espírito de “individualidade” e de “companherismo” (LAMAS, 1903, pp. 24-25).

O discurso de Lamas (1903) coloca o jogo a operar na ordem da biopolítica, enquanto os benefícios de jogar não se refletem apenas sobre o corpo individual, mas de forma

universal, no que se refere o conceito de “companherismo”, implica necessariamente o coletivo. É mais: a individualidade se orienta em e pelo jogo, onde será parte de uma coletividade que se coloca acima do indivíduo, traduzindo-se assim em “uma verdadeira educação social”. Isto acrescenta um novo argumento que respalda a hipótese de nosso trabalho que vê no jogo um elemento normalizador das condutas do indivíduo e da população.

O discurso que encontramos no manual de 1903 desenvolve argumentos sobre características e benefícios do jogo e sobre os motivos pelos quais é recomendável este tipo de prática mais próxima do esporte, que tende mais ao *ludus* do que à *paidia* de Caillois (1958), conforme nos referimos anteriormente. O mesmo discurso inclui como centralidade os binômios trabalho/descanso, tempo de desgaste de forças/tempo para a recuperação, tempo de trabalho/tempo livre, por uma perspectiva claramente influenciada pela ideia de corpo- organismo:

Hemos dicho que la verdadera educación física debe consistir en vigorizar el organismo de manera que resista el mayor tiempo posible a la fatiga [...] Pues bien, el juego nos lleva de la mano a la realización de este propósito, como es fácil comprenderlo al ver el tiempo que se emplea en un juego cualquiera y el gran número de pequeños y sucesivos esfuerzos que durante su realización se realizan, los que reunidos y convertidos en uno solo, sería imposible efectuar sin exponer seriamente la vida. Llama la atención del observador el hecho de poder los niños mantenerse, jugando sin fatiga durante tan largo tiempo [...] La razón es bien sencilla: la causa de la fatiga es la dificultad de expulsar el

ácido carbónico en el acto respiratorio, cosa que se evita en el juego porque cada esfuerzo está seguido por un tiempo de descanso durante el cual el cambio de gases se efectúa bien. (LAMAS, 1903, pp. 25-26).

Mas, de qualquer forma, embora sejam tantas as vantagens que o jogo oferece, não se pode descuidar de sua vigilância já que, quando não controlados, alguns aspectos podem ser um risco para a civilização. Estes perigos são causados pela “liberdade” em que se encontram meninas e meninos no momento de jogar, que é, segundo o autor, o momento em que “se despiertan los malos impulsos”. A estratégia a se aplicar é a vigilância, o controle sobre o jogo. Lamas (1903) identifica o que seria, nos termos de Caillois (1958), a forma da *paidia*, uma grande ameaça e que deve ser corrigida “por la represión y el castigo si fuera necesario” (LAMAS, 1903, p. 26), e acrescenta que para isto existem os “jogos regulamentados”, em que se deve respeiar uma ordem e regras determinadas. Estamos mais uma vez diante da forma proposta por Caillois (1958), o *ludus*.

Em seu manual Lamas (1903) propõe uma classificação dos jogos em duas categorias definidas a partir do gasto energético que implicam. Desse modo, há os “grandes” e “pequenos jogos”: “Los pequeños juegos exitan todas las funciones sin fatigar mucho” [...]. Los grandes juegos son ejercicios violentos”; estes últimos são explicitamente esportes, como “por ejemplo, el football que no debe permitirse a los niños menores de 14 años” (LAMAS, 1903, p. 26). Além disso, “Comparando los juegos y los ejercicios fisicos como medios de educación del cuerpo del niño, resulta una incomparable ventaja en los primeros” (LAMAS, 1903, p. 26). E no final do capítulo declara:

Finalmente [los ejercicios fisicos] suponen un medio artificial bueno,



para reemplazar al natural de los juegos [...] 1.º El mejor medio para el desarrollo corporal, desde el momento en que el niño puede valerse de sus miembros hasta los 12 años, es el ejercicio por medio de juegos. 2.º Los ejercicios sistemados son útiles, como medio de disciplina y de desarrollo físico en reemplazo de los juegos, cuando éstos no pueden realizarse (LAMAS, 1903, p. 28; grifo nosso).

Cabe ressaltar que no discurso de Lamas pode-se observar uma clara inclinação a destacar o jogo como mais importante para a idade escolar do que os exercícios sistematizados da ginástica, e ao longo de todo o manual o “jogo” aparece ao lado de “exercício” e “desenvolvimento” físico, configurando-se a tríade jogo-exercício-desenvolvimento.

### **Jogo e tempo: uma nova vivência disciplinante**

Seguindo Foucault (2009), durante a idade clássica se produz o descobrimento do corpo como lócus de ação do poder e de extração de uma verdade. Sua produção se fez sobre dois aspectos: o “anátomo-metafísico” e o “técnico-político”, conformado por “un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios, y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo” (FOUCAULT, 2009, p. 158). No centro desta perspectiva encontramos a ideia de docilidade: “Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (FOUCAULT, 2009, pp. 158-159). Esta intervenção política sobre o corpo se realiza por meio das disciplinas, em que o controle do tempo, do espaço e das relações são a base de

seus procedimentos. Em outras palavras, trata-se da organização do corpo – dos corpos – em um tempo e espaço.

Não foi apenas a instituição escolar que desempenhou um papel estratégico mediante o desenvolvimento das disciplinas, mas também um conjunto bastante variado de outras instituições, com mecanismos e procedimentos semelhantes. No contexto uruguaio, por exemplo, as praças de esportes também foram dispositivos que funcionaram com fins disciplinantes. A época das disciplinas acompanha o auge da organização social do trabalho, momento em que o “tempo livre” emerge como questão importante e como espaço de intervenção. Foucault (2009) afirma que as disciplinas aumentam as forças do corpo em termos de utilidade econômica: fazer mais com menos dispêndio de tempo e energia. Neste sentido, o corpo no “tempo livre” também é efeito e centro do poder disciplinar e da utilidade diluída em todo o tempo social.

O corpo da criança sob a lógica das disciplinas experimenta nas instituições modernas uma nova “experiência” de tempo, uma configuração particular do espaço/tempo:

que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y viceversa (FOUCAULT, 2009, p. 160).

Foucault (2009) coloca que o “emprego do tempo” é um antigo legado que finca suas raízes nas comunidades monásticas e foi rapidamente difundido em colégios, fábricas e hospitais, envolvendo três procedimentos básicos: estabelecer ritmos, forçar certos trabalhos e regular os ciclos de repetição. A preocupação pelo “emprego do tempo” é

evidente nos documentos da CNEF. Por exemplo, no Plan de Acción se afirmava:

Uno de los problemas más importantes de la vida actual es hallar desahogos, por medio de los juegos y ejercicios, en forma que estén de acuerdo con las leyes sociales. Así pues, ya no necesitará el hombre para dar expansión libre a su instinto combativo trabarse en pelea con el prójimo, sino que lo empleará en el campo de juego o en el gimnasio (CNEF, 1923, p. 13).

Promove-se o jogo, mas não de qualquer tipo. Faz referência sobre o “campo de jogo”, dando conta de uma linguagem associada ao esporte. Do mesmo modo que a palavra “ginásio” é associada ao lugar onde se praticam esportes, começam a aparecer nos documentos oficiais referências claras a estes tipos de jogos, o que vai marcando pouco a pouco a presença do esporte na Educação Física. Este tipo de estratégia ocupa o lugar de regulação das ações do corpo e dos usos do tempo. O jogo ou, melhor ainda, os jogos esportivos, são apresentados neste documento, a exemplo do que vimos em relação ao manual de Lamas, junto ao termo “exercícios”, adquirindo o status de estratégia compensatória para equilíbrio do trabalho e do repouso, de acordo “com as leis sociais”. Dizendo de outra forma, desdobra-se por meio do dispositivo lúdico o governo dos “instintos” do homem. O funcionamento dos mecanismos de controle disciplinar das práticas não só tem efeitos diretos sobre o corpo, mas também vai se infiltrando minuciosamente nos processos de subjetivação na forma de compreender o tempo. Será dessa forma, então, que para o homem moderno o tempo adquire sentido enquanto está vinculado ao produtivo, ao economicamente útil. Trata-se de que o indivíduo seja capaz de controlar seu tempo, de

realizar práticas úteis, saudáveis, que dêem funcionalidade ao tempo empregado. Assim, o tempo livre deve permitir tranquilidade, descanso, divertimento, a “recreação do sujeito” que, uma vez finalizada, estará apto para um novo dia de trabalho<sup>41</sup>.

De uma sociedade em que o mecanismo era a imposição, passamos à uma nova economia de controle: a consciência individual. Em vez de controlar que o indivíduo cumpra com “o que se exige”, passa-se a convencer o indivíduo, a submetê-lo, trata-se de autoconvencimento, já não se opera sobre o ato, e sim sobre o desejo do indivíduo para que incorpore certos parâmetros, pautados por mecanismos que constantemente o produzem como sujeito. Surge aqui a questão da verdade: os mecanismos de poder caracterizados por sua invisibilidade produzem efeitos de verdade sobre os indivíduos.

As imagens apresentadas a seguir (Imagens 1 a 5) nos remetem à questão da demarcação de espaços funcionais que menciona Foucault (2009). Esta estratégia vai definir os “lugares determinados para responder no solo a la necesidad de vigilar, de romper las comunicaciones peligrosas, sino también de crear un espacio útil” (FOUCAULT, 2009, p. 167). A organização do espaço e do tempo de jogo nas praças públicas de esportes foi uma das estratégias disciplinares para a Educação Física com sua intenção de educar e sujeitar os corpos. Podemos ver na primeira imagem (Imagem 1) “formações lúdicas” em que as crianças jogam e o professor controla o jogo, uma vez que, por um posicionamento estratégico, pode vigiar seu desenvolvimento. Encontramos aqui o ato e o tempo, duas dimensões presentes nos esquemas que estabelecem o ritmo, a obrigação de determinadas atividades e regulação dos

---

<sup>41</sup> Este mecanismo de controle do tempo se apresenta tanto para as crianças como para os adultos; a diferença é que para isso, o trabalho é trabalho assalariado e para as crianças trata-se de trabalho escolar.

ciclos de repetição. Além disso, as imagens seguintes mostram o funcionamento do dispositivo que separa e aloca os corpos femininos e masculinos em setores específicos.

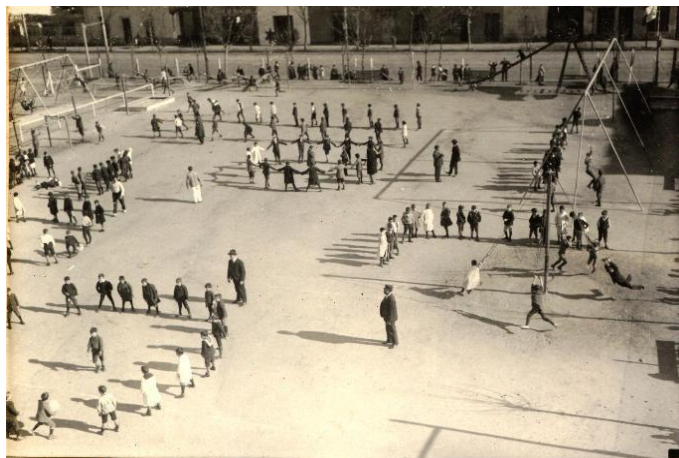


Imagem 1. Praça de Esportes Nº 2 (Goes), Seção Masculina.  
Fonte: CNEF, 1930.



Imagem 2. Praça de Esportes, Seção Masculina. Fonte: CNEF, 1930.

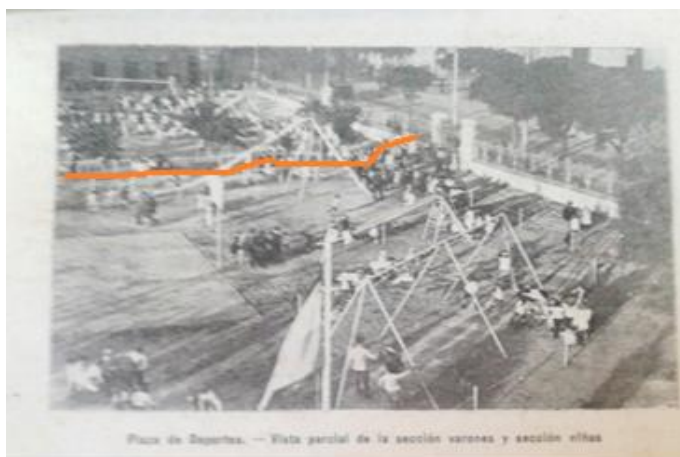


Imagem 3. Praça de Esportes, Seção Masculina em frente e Seção Feminina ao fundo. Fonte: CNEF, 1930; a linha que separa os dois setores é adição nossa.



Imagem 4. Praça de esportes, Seção Feminina. Fonte: CNEF, 1930.

A época das disciplinas vela por uma organização útil do espaço e do tempo. Segundo Foucault (2009), o espaço disciplinar procura se dividir em tantas partes quanto corpos ou elementos existirem para repartir, e isto reflete pouco a pouco nas instituições disciplinares uma arquitetura que permite o controle minucioso do corpo e produz certos esquemas onde se insere a vida moderna. A imagem 5 mostra o plano arquitetônico de uma escola onde se localiza uma praça de esportes: uma arquitetura que organiza o espaço de jogo.

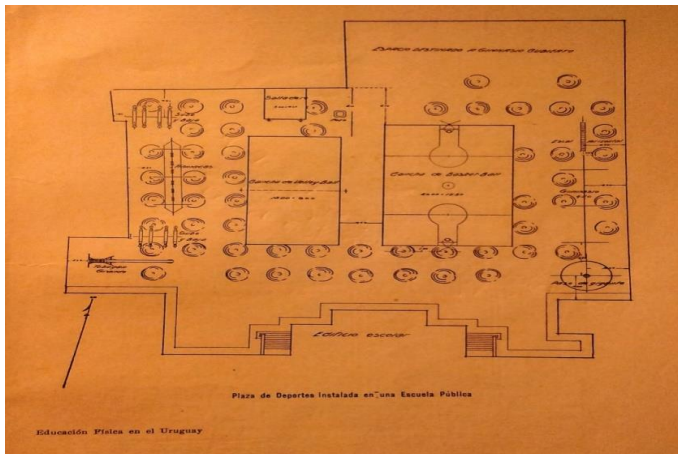


Imagem 5. Projeto de praça de esportes instalada em uma escola pública. Fonte: CNEF, 1930.

### **Saber médico e sua articulação no discurso do Plano de Ação (CNEF, 1923)**

O Plan de Acción da CNEF foi aprovado em 1923 com a finalidade de ser aplicado em diversos centros de ensino<sup>42</sup>, culturais e esportivos. Foi entregue por uma comissão especial designada à CNEF pelo Ministério de Instrução Pública. Este documento constituiu o plano a ser desenvolvido no campo da Educação Física no Uruguai conforme o artigo 60 da Lei de Orçamento Geral (CNEF, 1923).

O documento inicia apresentando a introdução e justificativa em uma breve exposição teórica, na qual argumenta em favor da importância da Educação Física no combate aos efeitos degradantes sobre o corpo gerados pela

<sup>42</sup> Compreendendo as praças de esportes, a Escola Primária, a universidade, a formação de professores de Educação Física e o Patronato de delinqüentes e menores.



civilização. Os fundamentos utilizados provêm das “ciências modernas”, responsáveis por um discurso vinculado à educação neuromuscular e à psicologia moderna, que

considera a los músculos como órganos de expresión de los procesos eferentes. Más allá de sus funciones demostrables, cada cambio de atención, y de estado psíquico, generalmente acciona sobre ellos inconscientemente, modificando su tensión de una manera sutil, así que ellos no sólo podrían identificarse como órgano de la voluntad, sino también como del pensamiento y sentimiento. Las áreas motoras del cerebro, están íntimamente relacionadas y son considerablemente similares a las psíquicas y todavía no se ha comprobado que haya otro proceso que desarrolle más los centros cerebrales que la cultura muscular (CNEF, 1923, p. 2).

Como coloca Dogliotti (2012), é produzida uma *muscularização da moral* e uma *muscularização do cérebro*. Esta ideia de totalidade muscular é um traço que pode nos dar pistas para pensar as tendências na Educação Física próximas às décadas de vinte do século XX, redefinição de discursos a respeito do corpo e aparição de novas práticas. Jogos, jogos esportivos, músculo, energização, caráter, são conceitos que começam a ocupar lugar nos documentos da época, e práticas que se tornam pouco a pouco hegemônicas no campo em questão. Ao final do texto, no ponto referente à Educação Neuro-muscular, se afirma: “Los músculos son los vehículos del hábito, la obediencia, la imitación, del carácter y aún de costumbres y maneras” (CNEF, 1923, p. 3). Este discurso científico sobre a conduta humana e o músculo conduz a produção de uma verdade sobre o corpo e sobre sua

educação, para corrigir e contestar os efeitos da civilização, contribuindo com a formação de “ciudadanos fuertes y saludables de espíritu, mente y cuerpo” (CNEF, 1923, p. 3). Os músculos são considerados órgãos da vontade, portanto, uma educação física centrada no conhecimento do funcionamento destes órgãos, guiada pelo farol da moral, permitiria o desenvolvimento e a incorporação das “bons costumes e maneiras”. O corpo é reduzido a organismo, ao bom ou mal funcionamento deste.

A mudança dos “hábitos de vida” são a causa das condições defeituosas do corpo do homem moderno. As transformações na “indústria”, nos “métodos de trabalho” a “vida sedentária nos escritórios e na escola” contribuíram para “degenerar” o “vigor” (CNEF, 1923, p. 4) e as dimensões das estruturas do corpo. A civilização é apresentada como uma ameaça contra a qual é necessário lutar. Identificamos aqui uma nova perspectiva, que reelabora as questões da biopolítica: a ameaça já não está na “barbárie”, como vimos com Barrán (2009), mas agora se combate os efeitos da própria civilização. Os mecanismos e técnicas de intervenção, no entanto, se mantém. Na continuação veremos um trecho que recorda com certo saudosismo o “início da vida dos povos progressistas”, rememorada por suas atividades que sofreram transformações significativas:

Aún mismo, los deportes populares, los juegos y las recreaciones tan abundantes en la temprana vida de los pueblos progresistas, han sido reducidos y transformados, y la edad del juego, que antes duraba hasta la edad adulta y a veces hasta la senectud, ha sido considerablemente restringida. Hoy en día, muchos creen que un joven o una joven que ha pasado ya el período de la adolescencia, ha terminado su

período de juego y de recreación física, y que si hacen ejercicios para el cultivo de su cuerpo, ellos deben ser serios y metódicos; los juegos son considerados como ejercicios pueriles (CNEF, 1923, p. 4).

Além da mencionada associação entre “jogo” e “exercícios”, neste documento se agrega também o termo “recreação física”. O discurso a respeito do jogo estabelece relação direta com o desenvolvimento da dimensão orgânica do corpo físico, definindo o homem moderno como homem biológico, produto do biopoder.

Conclui-se a primeira parte do plano reafirmando que a civilização e a indústria moderna foram as responsáveis pela degeneração da raça, e se reivindicam “práticas de compensação” para este problema. Neste sentido é apresentado um sistema de exercícios e jogos descritos na seção “Sistemas e métodos”. Neste ponto se apresenta a forma de combater os efeitos acarretados pela modernidade e as estratégias que outros países para tanto adotaram.

Considerando, como dissemos anteriormente, que a base epistêmica da Educação Física é constituída pelas “ciências biológicas e psicológicas”, faz sentido que os objetivos propostos neste documento girem em torno da “saúde”, da “recreação física”, do “melhoramento da energia mental” e do “caráter”<sup>43</sup>. Como veremos mais adiante, acreditamos que nesta época surge uma nova tendência que se observa no terceiro e no quarto objetivo propostos no plano de ação. Mas antes veremos a presença do saber

---

<sup>43</sup> Segundo o **Plan de Acción** (CNEF, 1923), estes quatro grandes objetivos devem ser seguidos em qualquer tipo de instituição, seja nas praças de esportes, escola, liceu, instituto correcional, prisão, organização esportiva. Todas estas instituciones teriam educação física a cargo da CNEF.

médico na definição dos objetivos propostos para a Educação Física.

O primeiro objetivo do plano é “el mejoramiento de la salud”, como “finalidades de la medicina y de la higiene”, conferindo à Educação Física a possibilidade de “prestar grandes servicios” para estes propósitos (CNEF, 1923, p. 11). Isto mostra a ausência de um campo próprio de conhecimento da Educação Física e reafirma a ideia que identifica a Educação Física como uma tecnologia médica, que encontra no *exame* a estratégia para a detecção de “enfermedades incipientes” e na *ginástica corretiva* o mecanismo de “corrección de aquellos defectos físicos”, para obter o funcionamento harmônico “de las funciones mecánicas y orgánicas” (CNEF, 1923, p. 11). Finalmente, neste primeiro objetivo se pode ver a ênfase que se coloca na função biopolítica da Educação Física ao compreender que esta colaborará no processo de maximização da vida, no sentido de que “puede contribuir a la obtención de aquellas condiciones que tienden, no solo a la *prolongación* de la vida, sino también a su *amplitud*, vale decir, buena salud” (CNEF, 1923, p. 11; grifo nosso), mas também disciplinar, uma vez que está fortemente interessada também em corrigir os corpos individuais por meio, por exemplo, da ginástica.

O segundo objetivo do plano está definido pela “recreación física”, que se diferencia das “formas pasivas de recreación”, como “juego de cartas” ou o “actuar como espectador” (CNEF, 1923, pp. 11-12), ou pior ainda: “los vicios y hábitos callejeros” como “el cigarro y el juego por dinero”, os quais “quedan proscritos y el muchacho se desarrolla bajo condiciones más benéficas para la salud física y moral” (CNEF, 1923, p. 39). É o movimento e a presença do físico que define a recreação no interior do campo da Educação Física, e com o objetivo de evitar que os instintos tomem caminhos “inconvenientes”, “no aceptables para la sociedad humana”, é que devem ser oferecidos “desahogos” apropriados “por medio de juegos y ejercicios”, de acordo “con las leyes sociales” (CNEF, 1923, p. 13).

Novamente os conceitos de jogo e exercício aparecem vinculados: o primeiro se identifica como espaço onde o homem pode canalizar seu “instinto combativo” sem precisar “trabarse en pelea con el prójimo”, já que agora pode fazê-lo no “campo de juego” ou no “gimnasio”. Trata-se do jogo, mas não de qualquer tipo, e sim daqueles que requerem um “campo de juego” ou que possam ser praticados em ginásios (CNEF, 1923, p. 13), podemos dizer, os esportes. Adquirem sentido por sua função reguladora das condutas sociais e controle dos impulsos de uma certa natureza humana, que poderia ser governada por meio de um dispositivo lúdico.

O terceiro objetivo é o “melhoramento da energia mental” por meio do exercício físico, já que oferece uma “ação benéfica para o sistema nervoso”. Como último objetivo, o “caráter”, que se define pela “natureza do meio” e, justamente, “a Educação Física proporciona um meio ambiente, muito favorável para o cultivo do caráter”<sup>44</sup>. Este meio ambiente está dado pelos “jogos”, as “provas” e “exercícios de competição”, além disso, se atribui aos jogos um potencial de transmissão moral elevado, por ser “el campo de juego [...] una excelente escuela moral” (CNEF, 1923, p. 14). No jogo, “se aprenden prácticamente leyes, cuyos principios están basados en los propios códigos sociales”:

Allí se cultiva el espíritu de cooperación y de sacrificio personal para obtener el triunfo del equipo; la cortesía que debe emplear con sus compañeros y contrarios, a quienes no debe tratar como enemigos sino como amigos [...], coraje para realizar acciones difíciles [...] Se

---

<sup>44</sup> Convém lembrar que a revista da Associação Cristã de Jovens, criada por volta do ano 1911, chamou-se **Carácter**, e não podemos esquecer que Julio J Rodríguez, autor do **Plan de Acción**, fo discípulo de Hopkins e animador da ACJ.

aprende por consiguiente a tener mayor confianza en sí mismo y a obtener nuevas fuentes de energías (CNEF, 1923, p. 14-15).

Mas, ao mesmo tempo, propõe-se que estes ideais ou leis que são aprendidas no campo do jogo possam ser aplicados na vida cotidiana contra as ações “prejudiciais para a sociedade”, por isso deve-se ter em conta “ideais saudáveis” e “objetivos que não prejudiquem a sociedade”. O campo de jogo é apresentado como metáfora da vida social, e nesse marco normativo delimitado pelas regras do jogo o individuo é produzido como sujeito, a partir do reconhecimento dos companheiros e dos adversários como “amigos” e não como “inimigos”. Deste modo,

no debe interpretarse, como que es la práctica de tales o cuales juegos y ejercicios que desarrolla y perfecciona el carácter, sino que es por intermedio de aquellos que se puede ejercer una acción decisiva en la formación del carácter de la juventud. Es debido a estas razones, que tanta importancia tienen para un país los códigos deportivos que en ellos rigen y mucho más aún si éstos son aplicados por una dirección inteligente (CNEF, 1923, pp. 15-16).

O jogo é associado ao aperfeiçoamento do caráter vinculado aos “códigos esportivos”, o que nos permite afirmar que se produz uma *moralização lúdica esportivizada*, que corresponde a uma perspectiva “saudável” do jogo em termos sociais.

## Conclusão

A análise destes documentos nos permitiu identificar uma série de pressupostos que apresentamos ao iniciar o trabalho, ratificar hipóteses que outros pesquisadores apontaram anteriormente, assim como reconhecer certas continuidades nos discursos analisados, tendo sempre em vista que o que fazemos se dá no quadro do recorte proposto pelas categorias que temos formulado.

O jogo, e particularmente o jogo para o campo da Educação Física, tem sido produto de um discurso que encontrou sua verdade no saber médico, tendo a “saúde” como ponto central. A Educação Física surge como uma tecnologia para o controle dos indivíduos e da população, assentando sua episteme no “saber médico” desde que se justificou sua ação governamental. Sob a direção e organização da CNEF, foram desenvolvidas estratégias institucionais em escolas, parques e praças de esportes, que investiram em inculcar hábitos saudáveis. O governo de si é o marco desta nova economia, em que a Educação Física emerge como mecanismo profilático das tendências desviadas dos costumes corporais. O biopoder instala modelos de normalidade –com variações se estivermos falando de disciplina ou procedimentos biopolíticos– definindo o que estava “bem” e o que estava “mal”. As más tendências seriam superadas pela “vontade” do indivíduo, que de maneira prévia se educaria mediante uma Educação Física moralizadora. Existia um convencimento por parte de médicos, professores e pedagogos de que desenvolver certas práticas tidas como saudáveis e moralmente boas teria um impacto direto sobre os possíveis desvios dos instintos ruins. O “jogo esportivo” foi uma das estratégias deste processo, já que a estrutura rigorosa de regras a que o sujeito se submete nesta instância produz o que poderíamos reconhecer como uma preparação para as demais dimensões da vida, um espaço em que o indivíduo terá em seguida sua transferência para a “vida real”. Deste modo, “é fora de dúvida que este

pensamento político [...] repensou moralmente o aluno prescrevendo-lhe [...] formas de se conduzir a si mesmo no contexto de uma liberdade regulada” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 497). Vemos aqui um movimento que vai do particular para o geral, ou do individual para o universal, quer dizer, técnicas de si que recaem sobre o indivíduo mas com um sentido social.



## JOGO E SEXO

Neste capítulo nos interessa mostrar como a sexualidade forma parte do processo de sujeição dos corpos, entendendo que foi necessário –ou, melhor dizendo, fez-se necessário– dotar o sujeito de uma sexualidade a partir da qual construir um corpo específico, questão que não esteve ausente no campo da Educação Física e que tentaremos mostrar a partir da identificação das relações que se estabeleceram entre o jogo e o sexo no discurso oficial do Plan de Acción da CNEF (1923). Com isto já adiantamos a fonte que se tornará foco da análise a seguir.

O dispositivo de sexualidade é, segundo Foucault (2008), uma formação produto da emergência histórica que responde às necessidades da classe burguesa em um esforço para se consolidar como tal. É assim que na modernidade surgem diferentes práticas, instituições, saberes e discursos que foram configurando este dispositivo. Estas diferentes estratégias foram os mecanismos através dos quais o corpo e o sexo foram submetidos. Parafraseando Farhi (2010), um corpo definido como organismo por parte da fisiologia, a ser desenvolvido e fortalecido, e uma sexualidade saudável e sem excessos formavam parte de como a classe burguesa se autorrepresentava. Assim, “uma preocupação sistemática sobre as opções éticas para uma existência saudável” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 39), tanto das práticas sexuais como do mecanismo de funcionamento do desejo, foram questões que a classe burguesa revelou. Neste sentido, “o controle do prazer cumpre-se no momento em que desencadeia e se implanta em cada sujeito uma *vontade de saber* relativa à sua sexualidade” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 40). Parafraseando o autor português, as investigações permitiram Foucault concluir que foi no século XVII que falar a verdade sobre o sexo se transformou em uma regra para todos, o que antes se aplicava apenas para uma elite. Além disso, de fato, a pastoral cristã fará do instrumento da

confissão uma técnica que obriga a passar “todo lo tocante al sexo al molino sin fin de la palabra” (FOUCAULT, 2008, p. 23) Segundo o autor português, o essencial em relação a sexualidad está em que os interesses “espirituais e público devem coincidir com os prazeres individuais” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 40).

A prática do cuidado de si, estudada por Foucault, associada ao problema da governamentalidade, tem relação direta com o dispositivo de sexualidade. O filósofo francês tentou mostrar a partir da genealogia dos espaços sociais que tomaram novas formas das práticas de si. Tratou de compreender por quais caminhos históricos “se fez da cultura de si a ocupação moral por excelência” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 41). Para Foucault, está distante a ideia de uma repressão severa, daquilo que pudesse impedir a realização do desejo, mas afirma que “a mudança incide muito mais no modo como o indivíduo deve constituir-se enquanto sujeito moral” (FOUCAULT *apud* RAMOS DO Ó, 2003, pp. 40-41). Assim,

A cultura de si implanta-se pelo reconhecimento de que a fraqueza e fragilidade, característica da individualidade, se combatem através de princípios universais. Afirma-se a existência de uma verdade única – definida pela razão ou pela lei-, mas que deve ser decifrada por cada sujeito particular e confundida mesmo com o que ele faz. Foucault relembra que o ponto de chegada desta política de governo é definida pela ‘soberania do sujeito sobre ele próprio. Para que esse desiderato seja antigido, e o indivíduo aprenda a dominar-se sem as instantes perturbações do desejo, existe todo um ‘regime austero’ dominado pelas ‘práticas de ascese’ ou melhor, pelas

‘práticas de si’’. (RAMOS DO Ó, 2003, p. 41).

Como já foi sugerido por Foucault, a sexualidade de meninas, meninos e adolescentes no século XVIII se tornou um valor importante “em torno do qual se dispuseram numerosos dispositivos institucionais e estratégias discursivas” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 47).

Ramos do Ó (2003), em sua investigação sobre as instituições liceais em Portugal, faz uma análise do funcionamento dos mecanismos de controle. Neste estudo observa a entrada do sexo no discurso escolar nos anos de 1920 em Portugal, destacando que a educação física passava a ser percebida como “capaz de moderar os desejos juvenis e os respectivos desvíos da imaginação” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 422).

Na continuação analisaremos o método de controle da sexualidade proposto no Plan de Acción de 1923 por parte da CNEF, tanto para as praças de esportes como para a educação universitária<sup>45</sup>, partindo da hipótese de que os jogos foram centrais neste processo.

### **Praças de esportes e educação universitária: moldar o desejo, canalizar as pulsões através dos jogos**

Ao explicar o que se entende por “praça de esportes”, a CNEF afirma:

es una institución donde inteligentemente se guían los impulsos instintivos del niño por el juego y donde la naturaleza y vida del niño y del joven encuentran una amplia y saludable expresión. Esta

---

<sup>45</sup> Vale destacar que nem todas as propostas do plano foram levadas adiante, o que não exclui a perspectiva que permite entende-lo como estratégia de governo dos impulsos do cidadão uruguaio.

abarca el desarrollo del intelecto, de las emociones, de la voluntad, de los rasgos individuales y de los sociales, etc. Las necesidades de nuestra niñez, determinan lo que debe comprender una plaza de deportes y cuáles deben ser sus funciones, y las necesidades de ejercicios y recreación de los adultos agregan otras funciones que tienen relación principalmente con la salud y el entretenimiento de la comunidad. La plaza de deportes es un centro recreativo, en la más amplia acepción de la palabra, donde los *impulsos* de recreación pueden ser satisfechos de una manera *sana* y *saludable*, y es por esta razón que ella debe contemplar [...] las necesidades y anhelos del niño o la niña en crecimiento y las exigencias sociales, físicas y de recreación de los adultos (CNEF, 1923, p. 22; grifo nosso).

Disso segue todo o propósito do projeto, a praça de esportes é uma instituição que tenta abarcar todas as idades: crianças, jovens e adultos, homens e mulheres. Coloca-se como um lugar no qual a integração dos corpos é conduzida pelas práticas de jogo e recreação, com sentidos principalmente de “saúde”, “entretenimento” e “exercícios físicos” para o desenvolvimento social, intelectual e das emoções. Podemos afirmar que a condução das condutas já não é unicamente individual, mas toma um enfoque mais amplo, dirigido à toda a população. Encontramos aqui de maneira explícita uma preocupação governamental que se pretende para todos.

Ao apresentar o programa de atividades a serem desenvolvidas dentro da praças de esportes, propõe-se: ginástica, atletismo, jogos (neste momento faz referência aos

jogos de “equipe”, que se referem aos esportes), trabalho manual, estudo da natureza, narração de histórias, música e canto, danças ginásticas e regionais. Da ginástica se diz que os principais objetivos são “higiênicos”, “saudáveis”, “educacionais” e “corretivos”. Fazendo referência a Persia, Esparta, Atenas e Roma para explicar a importância do atletismo, a CNEF toma estas sociedades como exemplo na prática de corridas, lutas, saltos e afirma que “é um orgulho se destacar em qualquer uma delas” e que são “fundamentais” para meninas e meninos. Em relação aos jogos, vale destacar a quantidade de referências em relação a ele e suas especificidades em relação aos outros conteúdos. O documento começa afirmando que os jogos “son por excelencia los ejercicios más apropiados para el niño en crecimiento y favorecen su desarrollo normal” (CNEF, 1923, p. 25). Apresenta-se um discurso evolutivo em relação ao jogo, vinculado – ou mais precisamente, definido – como “exercício” que permite um “desenvolvimento normal” em meninos e meninas, a partir do que poderíamos inferir que aquele que não jogasse estaria com seu desenvolvimento normal comprometido. Dado que “la delincuencia infantil se puede decir que está basada en la represión del instinto del juego” (CNEF, 1923, p. 41), quem não joga não só não desenvolverá seu organismo de maneira normal, como também sua conduta. E pode-se dizer mais: é na praça de esportes, através da condução “inteligente” do professor – de cultura física –, que se “cultivan las buenas cualidades morales” (CNEF, 1923, p. 45). Isto nos recorda o que Ramos DO Ó (2003) destacava como essencial em matéria da produção do desejo: os interesses “espirituais e público devem coincidir com os prazeres individuais” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 40).

A estratégia governamental materializada no plano coloca a funcionar estruturas de certos tipos de jogos, que teriam como efeito conformar o corpo da população. Cumprir com o projeto moderno demandava uma ação positiva de homogeneização do corpo do cidadão, estando

sua eficiência sujeita ao direcionamento atento de um especialista com autoridade para desempenhar a função. Não é coincidência que se falasse de “líderes” neste momento. Nestes “templos” de culto ao físico onde se oferece um lugar “saudável” para passar as “horas de ócio” e canalizar as energias de um “modo natural”, com “ejercicios que vigorizan el organismo, o en acciones que son beneficiosas para sí mismo y para la sociedad” (CNEF, 1923, p. 46). “El domingo [...] el niño prefiere ir a la plaza de deportes, donde debe tomar parte en tal o cual concurso o debe participar en una demostración de ejercicios o juegos dominicales” (CNEF, 1923, pp. 45-46). O plano governamental foi incorporado também pelas técnicas de si. A preocupação também se situou no terreno das decisões sobre as práticas escolhidas para uma existência saudável. É melhor que a criança prefiera ir ao “templo moderno” – praça de esportes – aos domingos do que ocupe seu ócio em práticas insalubres, e isto não é bom apenas para si mesmo, mas para a sociedade como um todo.

Aos jogos mencionados no plano são atribuídas características ao proceso filogenético e ontogenético de evolução humana: lançamentos, escaladas, perseguições, pendurar-se, caça, pesca e outros tipos de atividades vinculadas à vida em contato com a “natureza”, como fogueiras, acampamentos etc., todas estas entendidas como manifestações primitivas, “originárias” que persistem e permanecem em cada indivíduo, segundo o documento, até os vinte anos de idade, aproximadamente. Estão associados ao comportamento das crianças a vida nas tribos: “la vida de tribu es observada en las tendencias de los niños”, e estas tendências, segundo o plano, aparecem “manifestadas [...] cuando practican juegos de cuadro [...], en los cuales se experimenta la sensación de placer correspondiente a la que se obtenía en las contiendas entre tribus” (CNEF, 1923, p. 28).

As crianças estão próximas da selvageria, e precisam se civilizar, já que “el orden de manifestación de estos

deseos es idéntico al orden en que la raza humana los ha adquirido” (CNEF, 1923, p. 27). Neste sentido é que se afirma no documento que a criança apresenta o processo de evolução dos desejos da mesma forma que ocorreu na evolução humana:

Los hombres salvajes tuvieron que agruparse [...] para protegerse [...] Aquellos que no habían cultivado este espíritu [...] fueron eliminados [...] La lealtad, la fidelidad y el esfuerzo mancomunado constituyeron entonces los principales factores de éxito de aquellas agrupaciones (CNEF, 1923, pp. 27-28).

É, então, nas praças de esportes que todas estas tendências encontram “un campo riquísimo para su libre expresión”, de maneira “conveniente” e “provechosa”, “sin peligros y sin causar daño al prójimo” (CNEF, 1923, p. 28), especialmente nos “jogos de quadra ou de equipe”. Segundo o que diz o plano, existe no jogo uma tendência “natural” à competição, “a criança em seus jogos sempre sente o desejo de se comparar com seus companheiros”, e declara que este desejo é menos marcado entre as meninas. Estas características individuais se “mantém até os doze anos”, conforme afirmado no documento, e é a partir daí que “aparece a ideia de jogar em times”. Entre os jogos de *equipe* se destacam o “futebol”, o “basquete” e o “handebol”. No discurso sobre o jogo aparece uma perspectiva que se coloca a partir de certo evolucionismo social, que vai definindo as etapas de acordo as características dos jogos que se deseja jogar, assumindo que é “normal” e “natural” que a criança vá aos poucos despertando o desejo de jogar em equipe. Ao aceitar esta postura se perde qualquer opção de abordagem do fenômeno

lúdico e esportivo como uma construção cultural. Vejamos o seguinte trecho que reafirma o que acabamos de apontar: “la competencia social de los juegos recapitula, casi exactamente, la experiencia de la raza humana, debido a la cual el cerebro civilizado se ha desarrollado” (CNEF, 1923, p. 30). Então poderíamos dizer que o jogo, do mesmo modo que se desenvolve o cérebro, evolui do primitivo ao civilizado, contanto que possa ser conduzido de maneira racional através de práticas que levem o indivíduo a aprender a dominar-se a si mesmo, superando as constantes perturbações do desejo, já que este também seria normalizado. Jogar sim, mas não qualquer jogo, mas aqueles que estão de acordo com o repertório da normalidade.

Neste sentido, podemos observar que os discursos e práticas dão conta de uma orientação incipiente que vai progressivamente tomando a Educação Física a respeito do jogo esportivo. Cada vez que se faz menção aos “jogos” no plano, faz-se referência ao esporte, utilizando-se conceitos como “exercício” e “saúde”:

Sabemos que los *juegos* son por excelencia, los *ejercicios* que más placer y alegría nos proporcionan si son practicados de acuerdo con la propia naturaleza de los mismos. La plaza de deportes es un lugar donde uno puede encontrar *placeres* y recreaciones *sanas* (CNEF, 1923, p. 30; grifo nosso).

Todos os dados nos conduzem a confirmar a tendência que Dogliotti (2012) nos alertava sobre a criação da CNEF em 1911, momento que, segundo ela, pode ser considerado como “quiebre discursivo [...] en el que los discursos en relación a la gimnástica comienzan a ser superpuestos y, por momentos, puestos en tensión con los discursos en relación al deporte”, trabalhando a hipótese inicial de que é justamente aí que “comienza a haber un lento y paulatino



pasaje de la gimnástica al sport que culminará recién a mediados de siglo XX” (DOGLIOTTI, 2012, p. 59). Isso tornar-se mais explícito no Plan de Acción de 1923. O corte discursivo anunciado por Dogliotti (2012) foi tratado também nos trabalhos de Scarlato (2015)<sup>46</sup>, Pérez Monkas (2013) e Craviotto y Malán (2013)<sup>47</sup>.

Como já mencionamos anteriormente, a questão do sexo se tornou “um fato discursivo total” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 722), que se instalou nas instituições educativas, culturais e esportivas. A arquitetura institucional é um claro reflexo disso, com a separação dos espaços para meninos e meninas, por exemplo. Assim, no Plan de Acción de 1923 se recomendava: “una plaza bien instalada debe contar con dos grandes secciones, una para varones y otra para mujeres” (CNEF, 1923, p. 34). As imagens a seguir são projetos de dois tipos de praças previstas pelas CNEF. A Imagem 6 corresponde às praças do tipo A e a Imagem 7 às de tipo B. Nelas se observa como o sexo se fez presente em todos os níveis da instituição.

---

<sup>46</sup> Ver especialmente o capítulo 3, “As ‘Plazas vecinales’, entre a ‘cultura física’ e a ‘educação física’”.

<sup>47</sup> Malán e Craviotto (2013) retomam o que Dogliotti (2012) anunciava a respeito do corte discursivo da passagem da ginástica ao esporte. Isto foi analisado a partir dos textos de Varela e Lamas entre 1874 e 1911, e dos discursos da CNEF, a partir das publicações na revista oficial **Uruguay Sport** entre os anos 1918 e 1926, período em que durou sua publicação (Scarlato, 2015, p. 92).

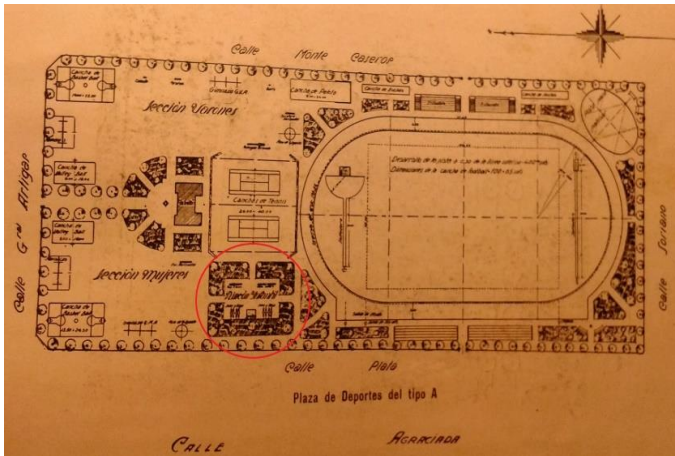


Imagem 6. Projeto de Praça de Esportes Tipo A. Fonte: CNEF, 1930.

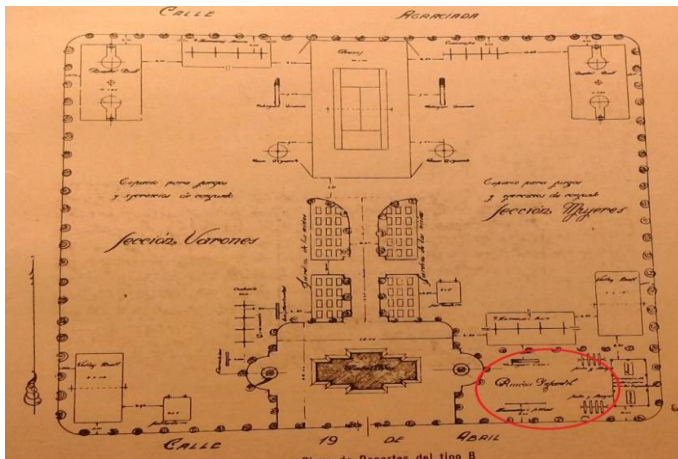


Imagem 7. Projeto de Praça de Esportes Tipo B. Fonte: CNEF, 1930.

Na organização arquitetônica do espaço se manifesta também o papel social prescrito para a mulher, atribuindo-

lhe o lugar de responsabilidade pelo cuidado crianças pequenas. Isto pode ser observado em ambas imagens (Imagens 6 e 7), nas quais a “área infantil” – indicada com um círculo – aparece instalada em meio ao setor designado para as mulheres, já que elas tem sido criadas “más bien para realizar ese gran acto, tan sublime y tan necesario para la supervivencia de la raza humana, como lo es el de la procreación” (CNEF, 1923, p. 122) e, poderíamos acrescentar, continuar com o papel do cuidado infantil:

En la sección mujeres, en el espacio destinado a los niños de corta edad [...] debiera haber aparatos sube y baja, hamaquitas sillas, donde las madres pudieran columpiar a sus pequeños hijos [...]. En este lugar debiera haber bancos y espacios con sombra, para que en los días de mucho sol, las madres que llevan a sus pequeños pudieran sentarse a cómodamente a tejer, leer o hacer cualquier cosa. (CNEF, 1923, pp. 34-35).

Neste mesmo sentido, as práticas que se destinam a homens e mulheres também se diferenciam: “creemos que la mujer debe hacer ejercicios y juegos *femeninos* y no *masculinos*” (CNEF, 1923, p. 122; grifo nosso). Condena-se que a mulher realize os mesmos “exercícios e jogos” que o homem – “boxe, a luta, os exercícios violentos, etc.”–, “pois a mulher não foi criada para lutar, nem para fazer exercícios de grande força”. Além disso:

Recordemos que la mujer, después de la pubertad debe guardarse de ejecutar ejercicios y juegos que vayan acompañados de choques, encontrones y saltos violentos, pues pueden acarrear graves

consecuencias, para el órgano uterino. La ciencia condena severamente tal práctica (CNEF, 1923, p. 122).

Podemos ver que o jogo é organizado em relação às idades e ao sexo para melhor funcionamento da condução das condutas da população. Os jogos masculinos são aqueles em que a força muscular predomina, fundamentalmente esportes como o boxe, o futebol, lutas e o basquete, enquanto que os jogos femeninos são os que não comprometeriam a reprodução da raça humana. Para meninas e meninos pequenos, havia um espaço infantil no setor femenino para que as mães pudessem cuidar deles. A lógica é clara: se atribuí uma sexualidade e a partir daí se constrói um corpo específico mediante determinados jogos.

Agrega-se a isso também estratégias disciplinares de normalização como os “certificados de eficiência física normal”. Este mecanismo surtia efeito não apenas na aplicação em si, enquanto dispositivo de distinção entre normal e anormal, mas também provocava a inquietação e o convencimento pela prática de exercícios físicos da população que frequentava as praças de esportes, já que “nadie [querría] ser considerado como *incapaz* o *anormal*, por no haber podido pasar el examen reglamentario” (CNEF, 1923, p. 58). Estes exames se instauraram também

teniendo en cuenta *edades* y *sexos*, ciertas pruebas o ejercicios físicos, que debieran realizar sin dificultades todas aquellas personas, cuya eficiencia física pudiera considerarse normal. Así por ejemplo se diría: un niño normalmente desarrollado, debería a la edad de 13 años, correr 50 mts. En 9 segundos, dar un salto largo corriendo de 3m. 25 cm., hacer 4 flexiones en la barra, etc. [...]. Si se

establecieran estos certificados, no dudamos que al poco tiempo podríamos ver en nuestras plazas de deportes, a centenares de niños y niñas, entregados a la práctica, de manera muy seria, de ejecutar con corrección los ejercicios, pruebas y juegos, requeridos para obtener el certificado e insignia correspondiente (CNEF, 1923, pp. 56-58; grifo nosso).

O desejo é produzido pelo procedimento de certificação da normalidade, a partir da execução correta dos exercícios, provas e jogos que eram selecionados e os modos e formas de praticá-los. Para tanto, o procedimento adotado foi a divisão por grupos, considerando o sexo e a idade dos participantes. Parafraseando Scarlato (2015, p. 106), a condução das condutas demandou – ou ainda demanda – procedimentos contínuos e eficazes de intervenção, conquista e produção. Rodríguez (2012, p. 177) nos sugere que

Al mismo tiempo, lo que las instituciones proponen como “cultura física” debe ser posible de integrar a la biografía, a lo cotidiano [...] Se trata de que el sujeto entre en nuevo tiempo, proponiendo una nueva institución que regule el mundo de la vida cotidiana, se trata en definitiva de que el tiempo sea el tiempo del progreso, de la producción, del crecimiento ilimitado, del control de la naturaleza, de la eficacia y la eficiencia.

O plano a ser desenvolvido na Educação Física universitária não escapou à preocupação pela regulação do

sexo de jovens homens e também mulheres, com uma alusão direta à problemáticas tanto morais como de higiênicas, no caso de não se seguir estritamente uma educação racional mediante ejercicios físicos e jogos que guiassem os instintos e desejos, podendo, ao contrário, ser perjudicial para a saúde:

El desarrollo de los órganos sexuales, despierta en los pubescentes, nuevos instintos y deseos que deben ser bien dirigidos por una persona, como por ejemplo, el maestro de educación física, que esté bien empapada de estas cuestiones, de lo contrario, ya encontrará ocasiones en rueda de amigotes o compañeros de mal vivir, para expresarlos de una manera impropia y perjudicial para su salud. No olvidemos que la expresión de esos instintos y deseos en un ambiente mal sano, puede convertir al niño en un perverso sexual, en un criminal, o en fin, en un elemento poco recomendado para la sociedad. Los inteligentes consejos, sobre higiene sexual, del padre o del maestro de escuela, o del de educación física, que se adapten a la mentalidad de esos niños, que se encuentran en tan crítica situación, como así también la práctica de ejercicios físicos y juegos, proporcionan el mejor medio para la expresión saludable de aquellas energías nuevas. Este período es el más oportuno para inducir a los niños a formar hábitos sanos e higiénicos (CNEF, 1923, pp. 116-117).

Pode-se destacar mais uma vez o sentido produtivo

que adquire o sexo, não como repressão do desejo, mas como um mecanismo ativo produtor de outras práticas de desejo, como os jogos esportivos nas praças de esportes. Estes funcionam como mecanismos de “higiêne sexual”, uma renovação das energias que substitui a “perversão sexual”. Este mecanismo lúdico-esportivo produz uma purificação do espírito, permitindo a passagem do pervertido sexual ao esportista. Os jogos esportivos se configuram como as novas práticas de si da modernidade.

Os jogos que são mencionados como meio – digamos assim – profilático, são sobretudo os esportivos. Na seção dedicada ao “esboço de um plano de educação física universitária”, enumeram-se os seguintes jogos: jogos em massa (em círculo, em linha, tipos de manchas, tipos combinados), jogos organizados (basquete, volei, beisebol – indoor-, *newcomb*, voleibol gigante, *serve us ball*, pelota de mano, hockey de grama), jogos organizados que requerem muito espaço (futebol, handebol, outdoor beisebol). Tudo isso seria regulado “en series progresivas, para ser aplicados de acuerdo con las edades y sexo de los estudiantes” (CNEF, 1923, pp. 131-133). Os procedimentos não apenas se direcionam ao indivíduo mas também ao conjunto da sociedade. Como sugere Rodríguez (2012, p. 177), os novos hábitos e práticas corporais eram incorporados quando o cidadão compreendia que “aquello encierra un sentido no solo para él, individualmente, sino para la sociedad toda”. A população, novo sujeito político, é produzido pela Educação Física, num mecanismo que exclui aquelas condutas “de mal vivir”, efeito de amizades e relações que constituíam um perigo aos instintos e desejos, produzindo, ao mesmo tempo, “o companheiro” e, em definitivo, os vínculos sociais entre os jogadores.

## Conclusão

O jogo em sua manifestação esportiva desempenhou

um papel fundamental na produção do desejo, fundamentalmente nos jovens homens. Enquanto que se aconselhavam certas práticas para as mulheres, a estas se recomendava não realizar grandes esforços, como deveria ser para os homens, já que elas teriam que cumprir um papel transcendente para a sociedade, a procriação. O jogo é organizado em relação ao sexo para melhor funcionamento da condução das condutas da população. Neste sentido o jogo esportivo está associado a um conjunto de prescrições morais, higiênicas e papéis sociais assumidos como normais ou naturais a partir dos quais homens e mulheres se assumiam como tal. Estas prescrições atravessadas pela sexualidade – enquanto discurso sobre o sexo – teriam um alcance inusitado até o momento, tudo o que poderia ser parte da instituição foi atravessado pelo dispositivo da sexualidade. A arquitetura também passou por esta máquina produtora de sexualidade. Os projetos das praças de esportes mostram, de um lado, o setor de homens e, do outro, o de mulheres, mas não é simplesmente uma divisão do espaço, pois essa estratégia se associava a um conjunto de prescrições sociais sobre as práticas, colaborando com a produção do masculino e do feminino.

O fenômeno lúdico-esportivo produz uma purificação do espírito que permite a passagem do pervertido sexual ao esportista. Estamos diante de um novo sentido do funcionamento do lúdico adquirido pelos jogos esportivos. Nas praças de esportes estas práticas seriam racionalmente dirigidas, associadas à ideia de desenvolvimento normal. Jogar sim, mas não qualquer jogo, mas aqueles que configurem o repertório da normalidade, buscada pelos mecanismos de governamentalidade dirigidos à toda a população.



## JOGO E RAÇA

Neste capítulo foram tomadas como fontes o Plan de Acción da CNEF (1923), as conclusões que o diretor técnico da CNEF, Julio J. Rodríguez, apresenta em 1923 e a versão publicada na ocasião da celebração do centenario da República Oriental do Uruguai (1830-1930), denominada **La Educación Física en el Uruguay** (RODRÍGUEZ, JULIO, 1930), um relatório sobre a trajetória e os resultados alcançados pela CNEF desde sua fundação, em 1911, até 1930.

A novidade do século XIX foi, segundo Foucault (2000), a aparição de uma biologia de tipo racista centrada em noções evolucionistas e de degeneração. O racismo não foi em primeiro lugar uma ideologia política, mas científica, exercida pelos Estados. Encontramo-nos diante de algo novo: o racismo moderno de caráter estatal e biologizante, tornado “técnica de poder”. A partir da interpretação sobre o surgimento do racismo para Foucault, Edgardo Castro afirma:

El concepto de raza adquirió un sentido biológico. La función de muerte del derecho soberano ya no está dirigida simplemente al enemigo político, sino al biológico. La destrucción de las otras razas, sin embargo, es solo uno de los objetivos del racismo, el otro es la regeneración de la propia raza, para lo cual es necesario exponerla a la muerte (CASTRO, 2014, p. 104).

Em suma, como afirma Foucault (2000, p. 80), “el Estado no es el instrumento de una raza contra otra”. Pelo contrário, o papel que adquire é o de “protector de la integridad, la superioridad y la pureza de la raza”, “é” e

“deve” sê-lo. É justamente no momento em que “o tema da pureza da raça substitui o da luta de raças” que nasce o racismo biológico. Detenhamo-nos brevemente a compreender melhor de onde surge isto. Segundo Foucault (2000), a história anterior aos séculos XVI e XVII era de tipo romano, “centrada nos rituais da soberania e seus mitos”, mais próxima “do exercício, a implantação e o fortalecimento do poder” que sua “crítica”, “ataque” ou “reivindicação”. É a partir desta época que se ingressa “en una sociedad de tipo moderno [...] cuya conciencia histórica [...] [se centra] en la revolución, sus promesas y sus profecías de liberaciones futuras”, uma história de tipo hebraica, com uma visão “binaria de la sociedad y los hombres”, que reclama direitos desconhecidos, “es decir, [declara] la guerra declarando derechos” (FOUCAULT, 2000, pp. 73-79). É nesta quebra que Foucault identifica o fim da Antiguidade com o conseqüente surgimento da Idade Média, momento em que aparece o discurso da “luta de raças”, que habilitou a readaptação do conceito de “raça”, ao que se atribuiu um sentido biológico e foi adotado pelo Estado como estratégia para o exercício do poder através de técnicas do tipo “médico-normalizadoras”. O Plano de Ação de 1923 da CNEF, na seção “Educación Física”, estabelecia, sob o subtítulo “Efectos de la civilización sobre el **organismo** humano” (CNEF, 1923, p. 3, destaque nosso), a seguinte afirmação:

La civilización y la industria moderna, han determinado, pues, lo que podríamos llamar una degeneración de la raza humana, y reclaman urgentemente actividades de diferentes clases como fuerzas compensatorias. (CNEF, 1923, p. 6).

A noção de degeneração, característica do discurso racista, permite isolar, recortar uma zona de perigo social ao mesmo tempo em que lhe dá o estatuto de enfermidade, a qual, para ser combatida, se fazem necessárias “fuerzas compensatorias”, “actividades” que contrastem qualquer deterioração orgânica. Prossegue o referido plano de ação afirmando que, para combater os efeitos da civilização, foram adotados, por diferentes povos, “sistemas de ejercicios y juegos” (CNEF, 1923, p. 6). Em um conto de Edgar Allan Poe intitulado “A máscara da Morte Rubra”, o rei Próspero manda fechar as portas do castelo e trancar os ferrolhos, tornando inútil qualquer tentativa entrar ou sair. A peste, conhecida como a Morte Rubra, estava matando os moradores da região, motivo pelo qual decide enclausurar-se. Previamente seleciona um conjunto de pessoas saudáveis escolhidas entre os cavaleiros e damas de sua corte, separando a tempo e expulsando para fora dos muros do castelo aqueles considerados perigosos para a vida no lugar. Apesar dos esforços do rei para manter sua segurança, resguardado dentro dos muros do castelo, a morte se faz presente no baile de máscaras. Podemos ver nesta obra literária a imagem do mecanismo anteriormente mencionado de expulsar o perigo biológico, aquele que ameaça a vida, para salvar a vida boa, a boa raça, representada pelo soberano.

Neste capítulo nos propomos a mostrar de que forma o jogo se associa ao aperfeiçoamento da raça e ao progresso da pátria amparados em discursos com sentido eugênico<sup>48</sup> no Uruguai. Neste contexto de possibilidade é designado ao jogo um potencial produtivo no melhoramento e proteção da raça, e, como consequência, o fortalecimento do Estado. Ao mesmo tempo se evidenciará a maneira pela qual se teceram

---

<sup>48</sup> Vários são os estudos que têm abordado a questão da eugenia no Uruguai, mas no campo da Educação Física destacamos: Rodríguez Giménez (2012, 2014), Dogliotti (2012), Rodríguez Antúnez (2015).

entre si conceitos como espécie, jogo, jogo esportivo, raça, infância e corpo.

A presença do discurso racista está explícita nas palavras do escritor Horacio Araujo Villagrán, que, segundo Caetano (2012, p. 113), publicou em 1929 um livro chamado **Estoy orgulloso de mi país**<sup>49</sup>, onde se manifestava contra o corpo da raça indígena, selvagem, inferior física e intelectualmente, entendido como ameaça, como perigo biológico. Neste período as preocupações com a pureza da raça e sua integridade já circulavam nos discursos de autoridades. José Batlle y Ordoñez é considerado um dos promotores da Educação Física no Uruguai, destacando como uma de suas estratégias mais significativas a criação das praças de esportes e a lei de criação dos Jogos Atléticos Anuais para esportistas não profissionais. Em 1906, o informe de lei sobre a criação destes jogos versava: “tiende este proyecto a fomentar en los habitantes del país, el gusto y la pasión por los ejercicios físicos que hacen a las razas más sanas y más fuertes” (CNEF, 1949, p. 25). Por outro lado, o pronunciamento de Smith<sup>50</sup> (1913), que foi presidente da CNEF, ao justificar a razão da criação das praças de bairro dizia que o propósito era “perfeccionar la raza humana física y moralmente” (SMITH, 1913, p. 6). A preocupação com a pureza da raça se converte em uma questão de Estado. Reflexo disso é o grande desenvolvimento de políticas implementadas, como as mencionadas anteriormente. Como diz Castro (2014), um dos objetivos do racismo é a destruição das outras raças. As palavras de Villagrán são

---

<sup>49</sup> Horacio Araujo Villagrán, **Estoy orgulloso de mi país**. Montevideo: Sociedad Universal de Publicaciones, 1929.

<sup>50</sup> Primer presidente de la Comisión Nacional de Educación Física, designada por José Batlle y Ordóñez, Presidente de la República, el 28 de julio de 1911. En julio de 1912, Smith presenta el proyecto de creación de las plazas vecinales de cultura física, que fuera aprobado por la Comisión en agosto del mismo año (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2014, p. 138).

reflexo da época e e deixam transparecer a ideia que nos alertava Castro, com a negação da presença de indígenas em nosso país e o menosprezo pelas populações presentes em outros territórios do continente:

Hemos repetido que en la República no hay indios, que en otros países del continente constituyen la rémora. Quiere esto significar, que los dos millones de habitantes que forman hoy la población absoluta del territorio uruguayo valen mucho más que los seis u ocho millones de indios semi-salvajes, que figuran haciendo número en las estadísticas de otros países de América. [...] Para la formación del tipo nacional ha entrado solamente una raza, la raza blanca; pero ha habido el cruzamiento de blancos de diversos países. [...] De esta mezcla ha resultado un tipo amante del suelo nativo, amigo de instruirse, [...] celoso de las instituciones, que se interesa y apasiona por la vida pública [...]. Es un tipo que no denota ninguna inferioridad física ni intelectual con respecto al europeo, [...] ya que sabe evolucionar, marchar con el progreso, haciendo que su país forme en las filas de vanguardia de la civilización (ARAUJO VILLAGRÁN *apud* CAETANO, 2011, p. 113).

Do mesmo modo, Galak (2016), em seu trabalho comparativo entre Argentina e Brasil, reconhece uma mudança conceitual durante o segundo quarto do século XX na episteme da Educação Física a partir da incorporação de leituras eugênicas, que entendem o corpo como “objeto de

intervención política, principalmente en términos de salud pública” (GALAK, 2016, p. 36). Pode-se dizer que no Uruguai também houve estas transformações.

### **Produção da infância: mecanismo de autoafirmação da raça**

el racismo, justamente, pone en funcionamiento, en juego, esta relación de tipo guerrero –“si quieres vivir, es preciso que el otro muera” – [...], el racismo permitirá establecer, entre mi vida y la muerte del otro, una relación que no es militar y guerrera de enfrentamiento sino de tipo biológico: “cuanto más tiendan a desaparecer las especies inferiores, mayor cantidad de individuos anormales serán eliminados, menos degenerados habrá con respecto a la especie y yo –no como individuo sino como especie– más viviré, más fuerte y vigoroso seré y más podré proliferar. La muerte del otro no es simplemente mi vida, considerada como mi seguridad personal; la muerte de la mala raza, de la raza inferior (o del degenerado o el anormal), es lo que va a hacer que la vida en general sea más sana; más sana y más pura. (FOUCAULT, 2000, p. 231).

É neste mesmo contexto que o corpo da infância é inscrito para a psicologia, ao comparar “a criança neste período [...] a um ‘índio incivilizado’”, que através dos mecanismo indicados de poder será educado para a conformação do cidadão. As políticas governamentais prescritas no **Plan de Acción** de 1923 descreviam um país

relativamente joven y está formado en su mayor parte por emigrantes y descendientes de emigrantes de países europeos, especialmente de España e Italia. La raza indígena, que primitivamente habitaba estas tierras ha desaparecido totalmente, de modo que en la actualidad, es imposible dar con un indígena puro, pues sólo existen nativos descendientes de europeos de los diversos países que han poblado estas tierras. De modo que nosotros heredamos las cualidades y características de los pueblos de los cuales descendemos (CNEF, 1923, p. 9).

Pode-se continuar lendo no texto do plano que esta herança não é um produto perfeito, que tem “defeitos” e “necessidades”, mas esclarece que encontra-se no conhecimento “los medios más eficaces para corregirlos y perfeccionarlos” (CNEF, 1923, p. 10). A Educação Física encontra um lugar fecundo neste quadro de possibilidade, como uma forma de educar o corpo do cidadão uruguaio com objetivos sobre o orgânico e com discursos totalizantes do corpo, como já foi destacado por Dogliotti (2012) e Rodriguez (2012): o homem é reconhecido pela Educação Física como um corpo-orgânico e esta visão cobre todas aquelas práticas desenvolvidas sob o seu âmbito.

No Plan de Acción de 1923 da CNEF existe uma seção dedicada à Educação Física nas escolas públicas. Nela, a criança em idade escolar – dos 6 aos 12 ou 13 anos – é descrita como um “organismo em desenvolvimento”, dessa forma

En esta época el niño demanda mucha comida sana y buena, largas horas al aire libre y prolongado y

profundo sueño. Su organismo ahorra energías, que tendrá que emplear en la gran metamorfosis que se acerca, que lo convertirá de un niño en un adulto joven, o adolescente. Desde el punto de vista psicológico, el niño en este período se asemeja a un indio incivilizado (CNEF, 1923, p. 87).

Para um bom desenvolvimento das fases da vida – infância, adolescência, adultez – a criança deve ter um desenvolvimento “normal”, o “necessário para suas necessidades biológicas e psicológicas”. Ao se referir às “necessidades” das “crianças”, está se referindo à infância, a este sujeito histórico a quem se atribui estas “necessidades”. Para a Educação Física as necessidades da infância foram da ordem da biologia e da psicologia, como duas expressões sobre as quais se fundou o corpo infantil, por fim, do cidadão.

Galak (2014), em um texto em que analisa a relação entre corpo e política nos discursos estatais da Argentina sobre a Educação Física em torno da ideia de como educar os corpos para melhorar a raça, destaca:

en esa idea de educar como modo de “civilizar” está contenida la concepción de porvenir, de progreso de la Patria y de la raza, supeditados a la transmisión de la racionalidad moderna y a la enseñanza de conocimientos argumentados científicamente, cerrándose así el círculo teórico que piensa a la educación como garantía de reproducción de la política. De allí que las nociones de civilización, de progreso, de ciencia y de educación se fundieron como sinónimos en las



retóricas escolarizantes (GALAK, 2014, p. 1546).

No plano da CNEF se indica que “a criança” está “exposta a muitos perigos que conspiram contra seu organismo”, então

si se defiende bien de los numerosos enemigos que lo atacan [...] demuestra estar preparado para pasar el próximo período de su vida; el último tramo de la infancia que lo une con la adolescencia (CNEF, 1923, p. 87).

Diante da presença de ameaças constantes ao organismo, a Educação Física encontra a justificativa para sua ação. Inscreve-se assim neste discurso a ideia do cuidado da raça, a presença de um perigo biológico mas também psicológico, identificado num indivíduo distante da civilização. A criança é uma ameaça em dois sentidos (biológico e psicológico) e a infância necessita não da repressão, mas da reparação dos impulsos de maneira correta para assegurar um bom desenvolvimento:

Cualquier factor o circunstancia que tienda a la supresión de los instintos y deseos naturales, o cualquier fracaso al tratar de satisfacerlos, impide el desarrollo normal o favorece el anormal. Durante la niñez, la escuela primaria y la plaza de deportes, deben tener bajo su responsabilidad el desarrollo y crecimiento normales de nuestra juventud (CNEF, 1923, p. 89).

Queremos destacar aqui o alcance que se propunha para a Educação Física: uma intervenção no tempo escolar,

por um lado, e, por outro, seu complemento durante o “tempo livre”, mas igualmente institucionalizado nas praças de esportes. São destacados no plano países desenvolvidos – Estados Unidos, Suécia, Alemanha, França, Suíça – como vanguardistas na adoção de diferentes procedimentos para solucionar as problemáticas que atentavam “contra a saúde de suas novas gerações”. Neste mesmo sentido, convoca-se a apoiar, através do plano, esta “obra nacional” já que resultaria em “grandes beneficios a nuestras generaciones nuevas y evitaría en lo futuro al Estado grandes gastos, favoreciendo al mismo tiempo el engrandecimiento nacional” (CNEF, 1923, p. 91). E mais ainda, durante os primeiros 10 anos de vida da criança, “o objetivo principal é o crescimento e desenvolvimento perfeitos de seu organismo”; é no bojo de um discurso que tece os conceitos de organismo, raça, normalidade e desenvolvimento que se justifica e se “reivindica um Plano de Educação Física”.

### **Prevenir as tendências ruins, proteger a raça. Um plano da educação física escolar**

Os objetivos que um plano de Educação Física escolar deveria ter, segundo o documento, estaria focado em corrigir e melhorar aqueles aspectos que colocam em risco o desenvolvimento “normal”, por exemplo, a “corrección de las malas tendencias de la vida escolar” (CNEF, 1930, p. 19). O programa a seguir trata dos “ejercicios llamados de descanso o compensación” (CNEF, 1930, p. 19). Através deles se adquire “boas posturas” e “disciplina”, “por meio de comandos que respondem imediatamente com energia e vitalidade”, bem como “saúde”,

por medio de las actividades de las grandes masas musculares y de los ejercicios respiratorios. Estas actividades y ejercicios descongestionan el cerebro y

refrescan la mente, después de un estudio intenso y prolongado, preparando a los alumnos para aprovechar mejor las lecciones siguientes (CNEF, 1930, p. 20).

Em relação ao segundo objetivo, “para estimular el desarrollo normal de los órganos vitales y sistema neuro-muscular”, são recomendados os “ejercicios gimnásticos y atléticos y [...] los juegos” (CNEF, 1930, p. 20). Este segundo aspecto do plano mostra o sentido dos exercícios e dos jogos: são estratégias de ação para a procura do bom funcionamento orgânico e neuro-muscular, e aparece certa preocupação por preservar a “pureza” do corpo desde uma perspectiva biológica. A respeito dos exercícios se esclarece que ocorrem por “comando de voz ou ordem” e que são “essencialmente educativos e corretivos”. Nos jogos, por sua vez, se destaca sua “profunda significação para o indivíduo e sua comunidade”, enquanto “proporcionam beneficios físico-mentais e morais”, e ressalta-se sua função “positiva”, mostrando uma espécie de idealização:

Aquellos niños que son lerdos, atontados y perezosos, que observan poco de lo que acontece a su alrededor; que reaccionan lentamente al estímulo; que son apocados, lentos para observar, oír, ver, pensar y hacer alguna cosa, etc, pueden ser absolutamente modificados por medio de los juegos [...]. El cuerpo pesado y torpe se transforma en ágil y experto. [...] las “ventajas” de los juegos [...]: el coraje, voluntad, resistencia, entre otros. Pero, probablemente el beneficio de más valor es aquel que experimenta el poder de inhibir, esa facultad de refrenarse y de controlar sus propias

acciones [...] En aquellos niños de corta edad, las restricciones son muy pocas, casi ninguna, pero a medida que la edad de los niños aumenta, los juegos que practican son regidos por leyes y reglamentos severísimos (CNEF, 1930, p. 26).

A partir disso, o documento apresenta um “Programa detalhado” no qual os jogos são

Juegos de conjunto, de los siguientes tipos: en círculo, en línea, de marchas, combinados; Juegos y pruebas individuales; Juegos organizados: basket, volley, base ball, newcomb, cage ball, juegos con la pelota de cage ball, football para menores, balón (adaptado) (CNEF, 1930, p. 28).

Apresenta-se uma seleção de jogos, fundamentalmente esportivos ou que tenham alguma característica do esporte, que são nomeados genericamente de “jogos”. Quer dizer, os jogos são reduzidos a um tipo de jogo, o esportivo, entendendo que este – e não outros – são os que possibilitam um “desenvolvimento normal”: “los anhelos e inclinaciones de un niño normal lo guían en la selección de los diferentes tipos de juegos” (CNEF, 1930, p. 26). As condutas se orientam a partir do jogo: considera-se como deviante o comportamento daquele menino ou menina que não joga o que a Educação Física delimita em seu domínio. Consequentemente, poderíamos afirmar que este comportamento representa um “perigo biológico”, colocando em risco o desenvolvimento orgânico e neuromuscular, com consequências não apenas individuais, mas para toda a comunidade, ou, poderíamos dizer, para a raça, no sentido de que o novo significado que este discurso adquire já não é o

da luta de raças no sentido bélico, mas de luta no sentido biológico. Os jogos desportivos surgem como estratégias de normalização, “técnicas médico-normalizadoras”.

Por outro lado, propõe-se uma organização do horário semanal destas atividades, mobilizando aspecto-chave do mecanismo disciplinar, anteriormente mencionado, estabelecendo ritmos e regulando os ciclos de repetição. Segundo a CNEF,

[...] el tiempo dedicado a la educación física, además del destinado diariamente a los ejercicios de refresco, es de dos horas semanales, distribuidas en dos periodos de una hora o preferiblemente en 4 de 30 minutos. Tomando como base esta última división, ese tiempo es distribuido para la ejecución de las diferentes actividades, de la siguiente manera (CNEF, 1930, p. 29):

<i>Niños y niñas de 6 a 8 años</i>	
Marchas y evoluciones simples, ejercicios calisténicos elementales, especialmente de las grandes masas musculares . . . . .	10 minutos
Período de recreación, juegos individuales y de conjunto . . . . .	20 »
Total . . . . .	30 »
<i>Niños y niñas de 8 a 11 años</i>	
Período de carreras, marchas, evoluciones . . . . .	3 minutos
Período de ejercicios calisténicos . . . . .	8 »
Período de recreación, pruebas atléticas, juegos individuales y juegos de conjunto . . . . .	19 »
Total . . . . .	30 »
<i>Niños y niñas de 11 a 14 años</i>	
Período de marchas . . . . .	3 minutos
Período de ejercicios calisténicos . . . . .	10 »
Período de ejercicios atléticos . . . . .	5 »
Período de recreación y esparcimiento . . . . .	12 »
Total . . . . .	30 »

Imagem 8. Tempo que devem ter as atividades de educação física, de acordo com a idade. Fonte: CNEF, 1930.

O terceiro objetivo para a Educação Física escolar trata do “mejoramiento de las condiciones saludables e higiénicas de la escuela [...], [lo que sería posible mediante] confección de la ficha médico-sanitaria-antropométrica. [...] Este examen sirve también para establecer grupos homogéneos para la práctica de ejercicios y juegos” (CNEF, 1930, p. 21). Depois da realização do exame, segundo se informa no documento, se presta apoio às famílias que requerem atenção especial, seja de ordem física, higiênica ou moral. Aqueles meninos ou meninas que foram diagnosticados com “sérias debilidades orgânicas”, sugerida nos termos de “dever”, e que foram banidos da prática de exercícios gerais, era encaminhados para trabalhos corretivos e seriam examinados periodicamente.

Para poder jogar se exige superar o exame, isto é, a partir de medidas sanitárias e antropométricas, e da noção de degeneração, delimita-se uma zona de enfermidade, de perigo social sustentada pelo saber médico, que é isolada, derivando-a em trabalhos de regeneração, ao mesmo tempo em que se conformam grupos homogêneos para os jogos. Marca-se um corte importante a respeito do jogo: já não cumpre aquela função festiva das brincadeiras de carnaval, por exemplo, em que “todos” jogavam na rua e se alterava a ordem do cotidiano. O novo jogo exigia, para se poder jogar, estar apto fisicamente do ponto de vista higiênico e moral, ou seja, pertencer à boa raça, condição principal para poder jogar os esportes.

Uma quarta estratégia vinculada ao ensino teórico e prático da higiene é sugerida pelo documento. Recomenda-se a construção de um manual e que o professor da aula dedique 10 ou 15 minutos para falar sobre higiene e limpeza pessoal (CNEF, 1930, p. 22).

Finalmente, indica-se no plano escolar atividades e iniciativas especiais como estratégias que poderiam auxiliar o processo de higienização dos corpos iniciado pela Educação Física. Tais iniciativas eram a “liga esportiva

escolar”, os “clubes de saúde” e o exame de postura tripla, a partir dos quais os estudantes poderiam ter “ensinamentos saudáveis”. As finalidades destes dispositivos eram estimular a prática de hábitos higiênicos, recomendando-se a organização de competências no interior da escola (este último tanto para a liga esportiva escolar quanto para os clubes de saúde):

El higienismo y el eugenismo fueron dos aspectos de un mismo proceso: la necesidad de cuerpos vigorosos, fuertes, inteligentes y sanos, capaces de combatir las enfermedades y sostener el peso del progreso [...] está centrado en el miedo a la degeneración de la raza o la especie (RODRÍGUEZ ANTÚNEZ, 2015, p. 5-6).

A liga esportiva escolar, segundo afirma o documento de 1930, “sería un poderoso incentivo para hacerlos participar activamente en todos los juegos y ejercicios físicos”, destacando-se “los siguientes juegos: basket ball, volley ball, captain ball, newcomb, football, balón, etc [...]”. La competencia en masa sería la preferida” (CNEF, 1930, p. 30). A organização da liga teria, portanto, um alcance massivo da população escolar, facilitado pelos jogos esportivos que, por sua forma, possibilitam uma participação numerosa.

Outra das estratégias mencionadas anteriormente incluídas no programa de Educação Física escolar era a criação dos clubes de saúde, “con el objeto de estimular la práctica de hábitos higiénicos” (CNEF, 1930, p. 30):

Estos se constituirían dentro de las clases [...] Cada equipo tendría su capitán, que trataría de que sus subordinados se presentasen en las

mejores condiciones higiénicas posibles. De vez en cuando se podrían organizar competencias entre esos clubes, y para la clasificación tener en cuenta, por ejemplo, la correcta contestación a las preguntas que sobre hábitos higiénicos hiciese el maestro, la práctica más o menos intensa de esos hábitos, el aseo personal (cuerpo y vestimenta), etc, etc (CNEF, 1930, p. 31).

O programa escolar incluiu o jogo esportivo como prática normalizadora dos hábitos higiénicos do corpo, mas não apenas este tipo de estratégia foi prescrita pelo programa. Neste sentido, produziram-se diferentes mecanismos normativos e de normalização. O primeiro, da ordem da disciplina, associado à norma – referência a partir da qual identificar o normal e o que não o é – e procedimentos reguladores do tempo escolar de maneira minuciosa. O segundo, por outro lado, procedeu mediante mecanismos massivos de homogeneização, sendo os jogos esportivos a prática representativa por permitir, tal como se destaca no plano, a competição da população escolar de maneira massiva.

### **Acampamentos escolares: biodispositivo ao ar livre**

Os acampamentos escolares, como estratégia pedagógica sob a direção da CNEF, foram organizados na época das férias, “a los cuales concurren niños<sup>51</sup> de las

---

<sup>51</sup> Acreditamos que nestes acampamentos participavam apenas meninos, já que em nenhum momento se faz referência às meninas. Sempre se fala de meninos e, mesmo que este termo pudesse se referir ao modo genérico da linguagem, não se distinguem atividades por sexo, coisa que era comum nesta época, e tampouco se pode ver a presença de meninas nas imagens.



escuelas públicas” (CNEF, 1930, p. 32). As experiências realizadas até aquele momento (1930) eram cinco<sup>52</sup>, tendo sido utilizadas as instalações da Confederação Sulamericana da YMCA da cidade de Piriápolis:

Los niños que concurren a esos campamentos no tienen que gastar ni un solo centésimo, y son elegidos en las escuelas ubicadas en barrios densa población. Deben proceder de familias de modesta condición social, y no ser enfermos, sino débiles o que necesiten hacer vida de campo o de playa. La selección de niños es hecha por el personal docente de la escuela, el cuerpo Médico Escolar y la Oficina Médica de la Comisión Nacional (CNEF, 1930, p. 32).

O dispositivo estava direcionado às crianças de baixa renda que apresentassem, segundo o critério médico, debilidades que se regenerariam com uma adequada vida no campo e na praia, deixando fora as crianças doentes. Os acampamentos se estruturavam com uma duração de 15 a 21 dias, e sempre que fosse possível se sugeria cumprir a maior duração estipulada. As crianças do acampamento eram divididas em grupos de 12 a 14 por cabana, junto de um

---

<sup>52</sup>Segundo se observa no documento de 1930, a falta de recursos da CNEF não permitiu realizar mais do que algumas experiências teste, mesmo que se vislumbrasse um futuro promissor, já que se haviam apresentado dois projetos de lei ao Conselho Nacional de Administração, um por parte da CNEF e o outro pelo Conselho Nacional Doctor Gabriel Terra, destinando o total de 100.000 pesos cada um para a construção e funcionamento de novos acampamentos infantis. Os balneários onde se projetavam estes acampamentos localizavam-se na costa leste do Uruguai, no Bosque Municipal de Maldonado, Piriápolis, A Floresta e Atlântida (CNEF, 1930, p. 34).

responsável, “instrutor”, que se encarregava do cuidado e da vigilância permanente, mas além disso, alguém que aconselhasse e também instruisse sobre temas variados (CNEF, 1930, p. 33). Na Imagem 9, a seguir, pode-se ver um programa diário de acampamento, em que se detalha horários e atividades a se realizar, deixando transparecer a disciplina estrita dos tempos e atividades organizadas.

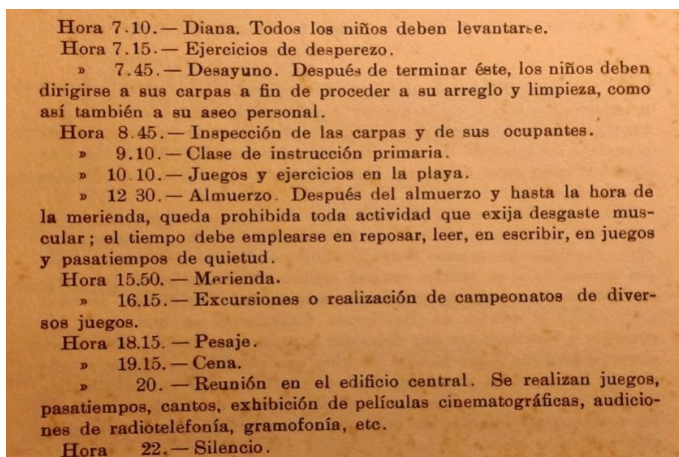


Imagem 9. Fonte: CNEF, 1930.

Como pode se observar no programa, 15 horas do dia estão pontualmente organizadas e prescritas por atividades do tipo higiênica, desde exercícios matinais, passando pela higiene pessoal, a limpeza das cabanas, até inspeções matinais tanto das cabanas quanto de seus ocupantes. Esta rotina diária que se resumia em sequências de descanso, exercícios e alimentação, acompanhadas de recomendações higiênicas durante o tempo de acampamento, pretendia a incorporação de hábitos saudáveis por parte dos acampantes, hábitos que evitariam a degeneração da vida. Nas imagens de 10 a 17 que se apresentam na continuidade é possível observar as diferentes atividades realizadas nos acampamentos, que constituíam sua rotina diária. As

Imagens 10, 11, 14 e 16 comprovam o lugar que ocupou a disciplina: os corpos ordenados, distribuídos igualmente no espaço, a postura ereta, o olhar à frente, a sequência do gesto executado de forma sincronizada. Parte desta estrutura disciplinante é também o momento jogo, conforme aparece na Imagem 17. Por sua vez, as imagens 12, 13 e 15 mostram o desenvolvimento das atividades vinculadas à inculcação dos hábitos higiênicos, expressão do cuidado de si, retratados na cama arrumada, na higiene bucal e corporal.

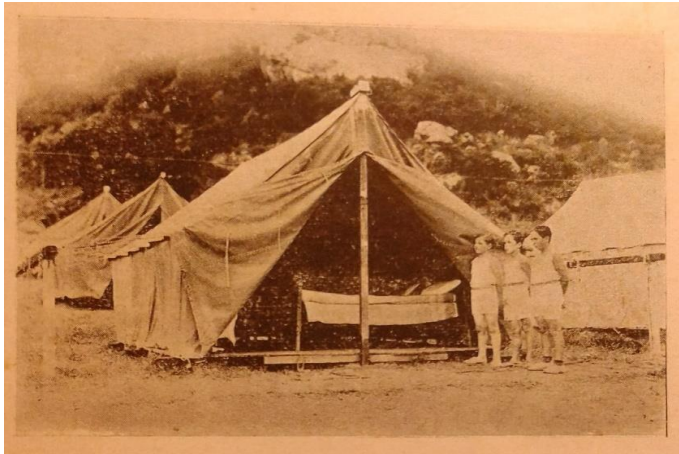


Imagem 10. Tenda com seus ocupantes. Fonte: CNEF, 1930.

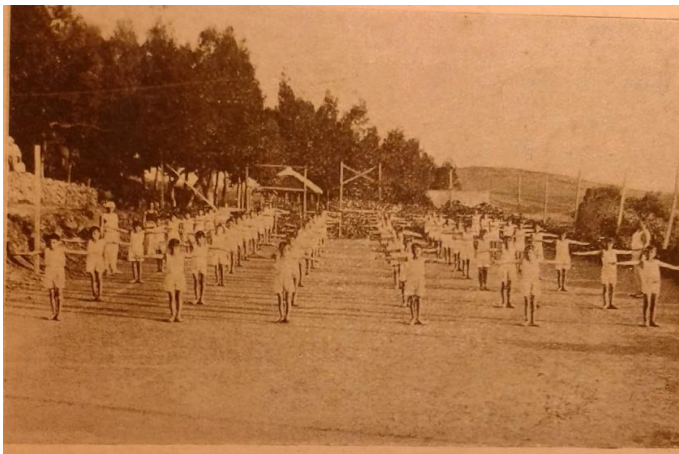


Imagem 11. Exercícios, pela manhã, após se levantarem.  
Fonte: CNEF, 1930.

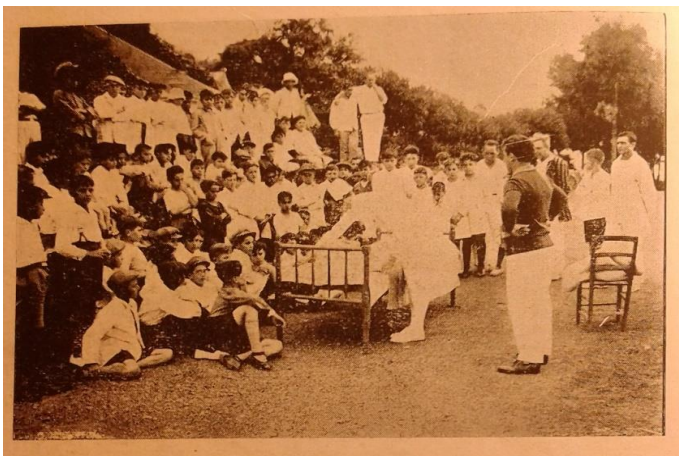


Imagem 12. Lição coletiva sobre a maneira de arrumar a cama. Fonte: CNEF, 1930.



Imagem 13. Inspeção matinal de higiene. Fonte: CNEF, 1930.



Imagem 14. Uma lição de higiene bucal. Fonte: CNEF, 1930.



Imagem 15. Banho de sol na praia. Fonte: CNEF, 1930.



Imagem 16. Exercícios na praia. Fonte: CNEF, 1930.



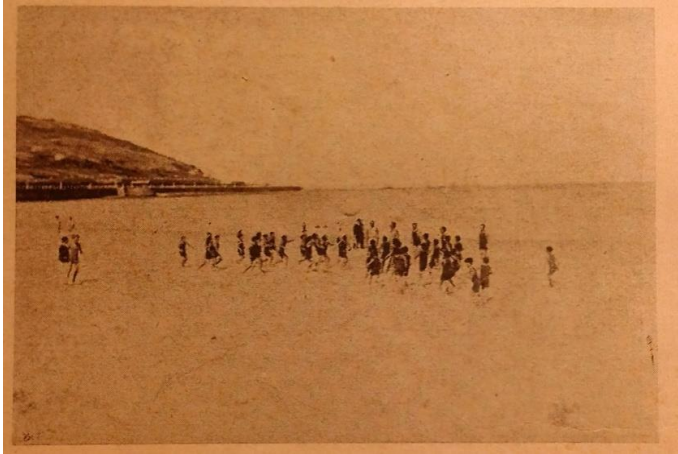


Imagem 17. Jogos na praia. Fonte: CNEF, 1930.

Segundo o que se diz no documento, os resultados destes acampamentos foram considerados ótimos e, por momentos, parece atribuir-lhes exagerados benefícios. É conferido ao acampamento um poder de renovação quase onipotente de regeneração:

Los niños salen de sus hogares con un aspecto enfermizo, la tez pálida, las mucosas descoloridas, la mirada inexpresiva, la actitud agobiadora, etc, y regresan a los mismos rebosantes de salud, con el cutis bronceado por el sol, la mirada viva, las mucosas enrojecidas, con mayor peso, llenos de alegría, enriquecidos en experiencias y buenos hábitos y con un enorme bagaje de nuevos conocimientos adquiridos en la vida de campamento (CNEF, 1930, p. 33).

A questão da preocupação pela degeneração da população se faz explícita. Os meninos selecionados para participar do acampamento se caracterizam por apresentar certas debilidades físicas detectadas pelos médicos, a partir de exames e médias estatísticas, as quais seriam modificadas pelo dispositivo de acampamentos escolares. Como já havia sido declarado por Varela em 1876, “el color cadavérico, el pecho hundido y las naturalezas débiles y enfermizas que tan a menudo se encuentran entre nosotros” se atribuíam à falta de exercícios físicos, que tão bons resultados provocavam nas populações americana e alemã, caracterizadas, segundo a descrição de Varela, por “la coloración viva, la elevada estatura, el pecho levantado, y el vigor y la robustez” (VARELA, 1876, p. 209).

É interessante ver como 54 anos mais tarde o discurso se mantém: o corpo inferior fisicamente representava um problema a ser atacado para alcançar uma boa raça, o acampamento permitia uma transformação total, os meninos retornavam: “rebosantes de salud, con el cutis bronceado [...], la mirada viva, las mucosas enrojecidas, con mayor peso, llenos de alegría, enriquecidos en experiencias y buenos hábitos” (CNEF, 1930, p. 33).

### **Educação física em liceus: examinar, dividir, intervir**

Neste período as aulas de Educação Física ainda se dividiam por sexo, com um professor ou professora responsável, conforme o caso. Antes do começo de cada aula, todos os alunos

son sometidos a un prolijo examen médico y odontológico, para determinar sus verdaderas condiciones corporales y orgánicas, lo cual proporciona al médico un inteligente fundamento en qué basar los consejos e instrucciones que debe dar a cada examinado, sobre



ejercicios o respecto a los hábitos de vida que puedan perjudicar su eficiencia física, moral y mental. Cualquier defecto que los examinadores encuentren en los alumnos, inmediatamente se les hace saber a los padres, a fin de que los sometan a la correspondiente intervención médica u odontológica (CNEF, 1930, p. 34).

A institucionalização do exame como uma das formas do sistema de controle e as estatísticas já estavam consolidadas – as Imagens 18, 19 e 20 mostram resultados dos exames médicos desde 1924 a 1929.

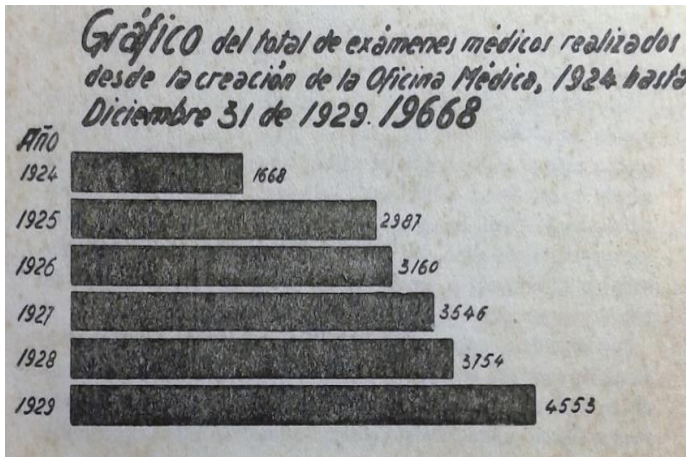


Imagem 18. Total de exames médicos realizados de 1924 a 1929. Fonte: CNEF, 1930.

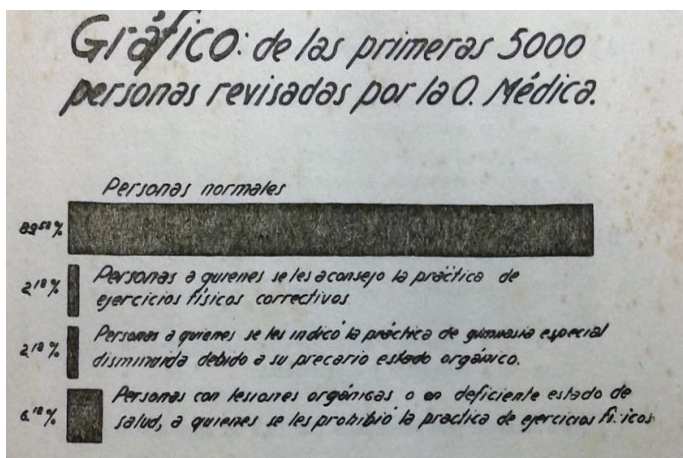


Imagem 19. Gráfico das primeiras 5.000 pessoas examinadas pela Oficina Médica. Fonte: CNEF, 1930.

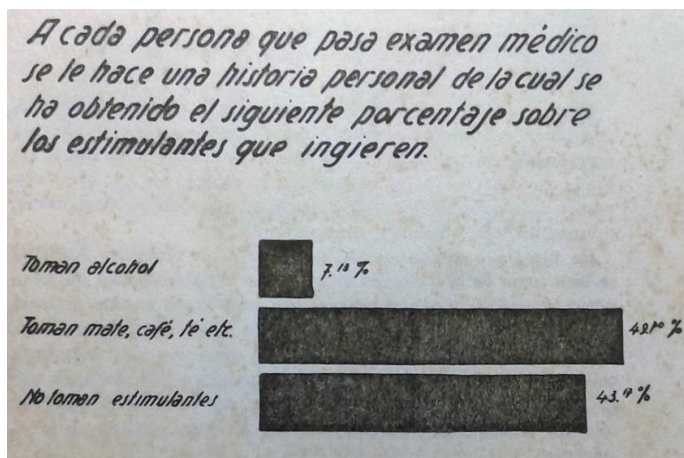


Imagem 20. Gráfico da porcentagem de pessoas que ingeriam estimulantes. Fuente: CNEF, 1930.

Este mecanismo classificatório da individualidade permitiu colocar cada sujeito em orden, e a partir da medição

das condições corporais e orgânicas se determinava o lugar de cada aluno. O saber médico, (pre)ocupado com a vida, orienta os hábitos de maneira conveniente para evitar a deterioração física e mental dos jovens. A divisão dos sujeitos era feita em quatro grupos:

1º, aquellos que pueden ser incluidos en las clases generales; 2º, aquellos que deben hacer ejercicios disminuidos, de poca intensidad; 3º, aquellos que deben hacer ejercicios correctivos, y 4º, aquellos que no pueden hacer ejercicios de ninguna especie y deben ser exonerados de concurrir a las clases (CNEF, 1930, p. 35).

O “extenso programa” para as aulas de Educação Física em liceus, que compreende “las actividades físicas (ejercicios y juegos)”, se organizou “en series progresivas, para ser aplicadas de acuerdo con la edad, sexo y necesidades orgânicas de los alumnos” (CNEF, 1930, p. 36). Na Imagem 21 apresentamos um detalhe da organização de cada aula de 45 minutos:

A) <i>Para alumnos pre-pubescentes</i> ( más o menos de 12 a 14 años ).	
Período de marchas . . . . .	3 minutos
» » calistenia . . . . .	10 »
» » aparatos y atletismo . . . . .	8 »
» » recreación y esparcimiento . . . . .	24 »
B) <i>Para alumnos pubescentes</i> ( de 14 a 16 años de edad más o menos ).	
Período de marchas y evoluciones. . . . .	4 minutos
» » calistenia. . . . .	12 »
» » aparatos y atletismo . . . . .	10 »
» » recreación y esparcimiento . . . . .	19 »
C) <i>Para alumnos post-pubescentes</i> ( de 16 a 18 años más o menos ).	
Período de marchas y evoluciones . . . . .	5 minutos
» » calistenia. . . . .	14 »
» » aparatos y atletismo . . . . .	12 »
» » recreación y esparcimiento . . . . .	14 »

Imagem 21. Distribuição do tempo dedicado a cada aula.  
Fonte: CNEF, 1930.

Também estava estipulado que durante todo o ano escolar os professores, antes de iniciar os exercícios, deveriam dar breves orientações sobre higiene,

tales como: la vida orgánica del cuerpo, la fatiga, los efectos de los ejercicios físicos sobre el individuo, el baño, higiene bucal, cuidado de los ojos, aire puro y ventilación, alimentación correcta, plagas sociales, alcoholismo, tuberculosis, estupefacientes, etc, etc (CNEF, 1930, p. 36).

Como se mencionou anteriormente, as estatísticas apresentavam um desenvolvimento importante por parte do Escritório Médico. Na Imagem 18 pode ser observado que entre 1924 e 1929 se havia conseguido examinar mais de 16 mil estudantes liceais. Segundo se pode ler nos gráficos (Imagem 19), os primeiros 5 mil exames feitos apontavam

mais de 82% de pessoas normais, 2% derivadas da prática de exercícios físicos corretivos e outros 2% que tiveram ginástica especial reduzida por apresentar problemas orgânicos, enquanto 6% estavam impedidos de fazer exercícios físicos. Podemos reafirmar, o que Ramos do Ó (2003), Rodriguez (2012), Dogliotti (2012) e Galak (2016) já detectaram: a Educação Física foi um mecanismo que se valeu do saber-médico, da estatística e do exame para poder classificar os corpos de acordo com seu estado orgânico para diferenciar zonas de risco, e a partir desta identificação intervir sobre o corpo individual, mas com fins biopolíticos.

## **Conclusão**

Os documentos analisados dão conta do processo que Castro (2014), a partir de conceitos foucaultianos, anunciava sobre o movimento de transformação do conceito de raça na modernidade, adotando um caráter biológico. Neste mesmo processo o Estado assume a responsabilidade não apenas do enfrentamento e da destruição da raça ruim, perigosa, mas fundamentalmente da produção e regeneração da melhor raça. Os objetivos colocados para a Educação Física escolar refletem esta afirmação de Castro (2014): os objetivos se propõem a corrigir “las malas tendencias de la vida escolar”, “mejorar las condiciones saludables e higiénicas” e “proporcionar el estímulo necesario para promover el desarrollo normal” (CNEF, 1930, p. 19). Para tanto, foram desenvolvidas diversas estratégias e políticas, dentre elas, uma das mais representativas é a promulgação, em 1911, da lei que atribui à CNEF a responsabilidade de se encarregar por toda a Educação Física do país, incluindo as praças de esportes, escolas, liceus, reformatórios de menores infratores, formação de professores, universidade e a organização esportiva.

Um tema que se torna central para o Estado é a infância. A esperança depositada na educação, particularmente na Educação Física, provocou a insurgência de um conjunto de estratégias normalizadoras, constituídas de um conglomerado de técnicas disciplinares e biopolíticas com o fim de inculcar os bons hábitos associados à prática sistemática de jogos esportivos. Por isso a construção de espaços públicos em que todos poderiam praticar gratuitamente e sob a vigilância devida de um professor de Educação Física, assim como os acampamentos infantil, onde a satisfação dos impulsos das crianças se realizaria de maneira, correta para assegurar um bom desenvolvimento.

Os programas de Educação Física infantil são outro reflexo disso. Eles pretendiam atender aqueles aspectos que colocam em risco o desenvolvimento “normal” da infância – que se refere ao orgânico. E “para estimular el desarrollo normal de los órganos vitales y sistema neuro-muscular” eram recomendados os “ejercicios gimnásticos y atléticos y [...] *los juegos*” (CNEF, 1930, p. 20; grifo nosso). Neste sentido, os exercícios e os jogos assumem a função de estratégias de ação na procura do bom funcionamento orgânico e neuromuscular. Sobre a infância se projetou o corpo do futuro cidadão uruguaio, fruto do cenário disciplinar e biopolítico. A disposição das horas de aula minuciosamente organizadas, a prática de exercícios ginásticos com fins higiênicos executados a partir de uma voz de comando, alternados com os jogos esportivos que possibilitavam a participação em massa, configuraram as condições de possibilidade para a produção da infância no interior dos dispositivos educativos. Mas a intervenção não se deteve apenas na infância, foi concebida como etapa preparatória para a adolescência, que, por sua vez, antecedia a vida adulta do cidadão e

Cada período o época de nuestra vida es, como alguien lo ha llamado, profético. La niñez acumula energías

y fuerzas para la pubertad, ésta a su vez prepara para la adolescencia la que del mismo modo acondiciona y da el ímpetu inicial para la vida adulta (CNEF, 1923, p. 88).

Os liceus foram o lugar onde a juventude foi produzida. A estatística a partir do exame – médico – permitiu a classificação a que foram submetidos os jovens liceais. De um lado estavam aqueles que deveriam realizar “exercícios corretivos”. Do outro, os que eram indicados realizar a “gimnasia especial diminuída por apresentar problemas orgânicos”. Um terceiro grupo era vetado “de hacer ejercicios físicos”. E, finalmente, havia os aptos fisicamente para poder jogar. Os exames médicos no período entre 1924 e 1929 demonstram a presença da influência do eugenismo, e seus efeitos são a “individualización biológica” (GALAK, 2016, p. 40), que permitiu inscrever em série a cada sujeito a partir da medição das condições corporais e orgânicas. Segundo Galak (2016, p. 40), outro “efecto de la incorporación de los discursos eugenésicos a la Educación Física puede hallarse en la importancia que cobraron las argumentaciones psicologistas”, como a que aparece no plano de 1923, que afirma que o corpo da infância, para a psicologia, “é semelhante neste período [...] [ao de] um ‘índio incivilizado’”.

Ao dispositivo escolar se associaram, ou pretenderam associar, diferentes propostas, como a liga esportiva escolar e o exame triplo de boa postura, que não chegaram a se consolidar, a pesar da realização de algumas edições. O outro dispositivo que mencionamos foram os clubes de saúde. Os três se configurariam como estratégias para inculcar hábitos higiênicos. A diferença dos acampamentos infantis, que, pelo que pudemos analisar, só participavam meninos, os três dispositivos mencionados anteriormente

abarcavam também meninas<sup>53</sup>. Estes quatro mecanismos incorporaram a questão da degeneração da raça de maneira particular associando as ideias de corpo-organismo, jogo esportivo, desenvolvimento e normalidade com fins profiláticos, marca da importância que o eugenismo tinha para esta economia. No bojo destas condições de possibilidade o jogo ou, melhor dizendo, o jogo esportivo se torna uma expressão das práticas de si, mediante os dispositivos de correção e controle. Não é a repressão o movimento que o faz funcionar, mas a produção, fazendo com que o sujeito assuma como normal alguns tipos de práticas lúdicas.

---

<sup>53</sup> As fontes que analisamos não nos permitem afirmar se estes dispositivos chegaram a ser desenvolvidos sistematicamente em algum momento. O que aparece no documento é que foram feitos esforços para implementar em algumas escolas a liga esportiva e o exame triplo de boa postura dos clubes de saúde. O documento apenas nos permite conhecer os objetivos esperados e a forma de implementação, mas não podemos dizer se foram implementados ou não.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumindo as limitações e certa arbitrariedade na seleção do grupo de fontes mobilizadas, assim como a perspectiva teórica escolhida para a construção das categorias de análise é que escrevemos este trabalho. Ciente disto, o leitor que acompanhou o estudo desenvolvido até aqui, do mesmo modo, deveria continuar as páginas que ainda restam.

Estas páginas estão longe de ser um conjunto de conclusões que encerram o estudo deste objeto, mas pretende deixar firmada uma série de reflexões, indícios, pistas e, talvez, perguntas que abram as possibilidades para continuar investigando à temática abordada do jogo nesta dissertação. Não é nossa intenção, tampouco, fazer aqui um resumo para o leitor a fim de destacar aqueles aspectos que para o nosso ponto de vista possam ser centrais para o trabalho e assim facilitar sua leitura. Portanto, para poder estabelecer um encerramento, resgataremos algumas passagens e ideias desenvolvidas ao longo do texto para tentar visibilizar onde e como funcionou o poder dentro do quadro das condições de possibilidade que a época possibilitou, permitindo a emergência de discursos sobre o jogo no campo da Educação Física, no período correspondente às primeiras três décadas do século XX.

Este período é entendido não por uma perspectiva cronológica, mas sim como um momento determinado por certos condicionantes históricos, dentre os quais podemos destacar: os primeiros três programas oficiais da Escola Primária pós reforma vareliana, em que a higiene, a moral, os hábitos, a civilidade, os jogos e a ginástica se apresentam como conteúdos; a aparição da primeira publicação de Educação Física e manual de ginástica escolar; a conferência de Lamas (1911); a divulgação del Plan de Acción de 1923 da CNEF e o relatório La Educación Física en el Uruguay,

publicado na ocasião da comemoração dos 100 anos da primeira Constituição. Em outras palavras, interessamo-nos em destacar e analisar como o jogo foi produzido enquanto tal no campo da Educação Física e de que maneira foi associado às práticas do cuidado de si em sua articulação com conceitos-chave, como moral, saúde, higiene, raça e sexo. Também nos interessou indagar quais foram as transformações nos sentidos do jogo, quais jogos foram sendo exaltados e porque.

Ao longo do trabalho fomos trilhando um caminho que nos permitiu identificar os mecanismos que utilizaram o jogo, promovido como técnica normalizadora dirigida tanto ao corpo singular quanto o da espécie, que produziu um determinado tipo de sujeito no quadro do dispositivo pedagógico baseado fundamentalmente no saber-médico-higiênico-desenvolvimentista associado a um conjunto de prescrições e proscições morais. Ao mesmo tempo, o estudo nos permitiu uma aproximação com questões em relação ao jogo no âmbito do “tempo livre”, relacionado à preocupação com o tempo extra-trabalho escolar e extra-laboral, denominado também, em alguns casos, como tempo de recreio. Esta questão sobre o tempo livre é abordada por Scarlato (2015), ao mostrar o esforço do Estado uruguaio pela racionalização da jornada de trabalho que estaria relacionada com a preocupação e ocupação com o problema do tempo livre, tanto dos trabalhadores quanto das crianças fora do horário das obrigações, escolar e de trabalho, respectivamente. Mas pudemos ver também que esta correlação implicou uma preocupação no interior do tempo escolar, com o tipo de tempo separado do trabalho escolar, materializado no recreio. Neste sentido, este “tempo livre” do trabalho escolar – o recreio – destinado ao jogo, funcionou, em termos institucionais, como um tempo de recuperação, portanto, como um complemento do trabalho. Evidencia-se aqui a fórmula anunciada por Milner (2003), em que trabalho e repouso conformam um binômio que em

seu funcionamento responde à lógica produtiva<sup>54</sup>. O jogo se funcionaliza.

Mas, por outro lado, este tempo em que o jogo pode acontecer se torna um lugar de resistência, possível de ser notado apenas pelo jogador, espaço em que o sujeito pode se separar da utilidade e ter uma experiência que nada tenha a ver com a produtividade, lugar possível para a liberdade. Caso Huizinga (2007) tenha razão, o homem não é unicamente um *homo faber*, mas também faz coisas da ordem do inútil, momento em que se faz presente a dimensão do *homo ludens*. Daí surge a seguinte ideia, que interessa deixar aqui esboçada, e que pretendemos retornar em futuros trabalhos: como é possível pensar a relação entre jogo e liberdade no contemporâneo?

Para colocar esta pergunta tomo como referência Winnicott (2006), que afirma que o jogo acontece em um lugar que se encontra em um “entre”, poderíamos dizer, em uma tensão, uma relação. Tal relação não tem a ver com a propriedade, porque justamente não é da ordem do individual ou do privado, mas que acontece enquanto dura a relação, que pode ir se modificando de acordo com os jogadores. A hipótese que gostaria de apontar é a seguinte: a liberdade do jogo quase não se aproxima da propriedade no sentido moderno, nem com as regras elegidas e a possibilidade de não jogar, o que seria um efeito do primeiro. Em termos discursivos, poderíamos dizer que o jogo é produto de práticas que se colocam em relação.

O trabalho de Barrán (2009), tomando ponto de partida para a construção deste trabalho, evidenciou sentidos e a sensibilidade em relação ao jogo e o jogar na primeira metade do século XIX em Montevidéu. Em seu trabalho, descreve as brincadeiras de carnaval, destacando as “guerras

---

<sup>54</sup> Diz Milner: “el reposo es en efecto un segmento del trabajo, requerido por la reconstitución fisiológica de la fuerza de trabajo. Es productivo, útil e indirectamente creador de valor” (MILNER, 2003, p. 43).

de água” e o momento das fantasias. Eram nestes jogos que a ordem era subvertida, os homens se vestiam de mulheres, os servos se vestiam com as roupas de seus amos, a máscara rompia com a identidade, instaurando a confusão habilitadora para fundar a “nova ordem” lúdica. A “mimicry”, que mencionava Caillois (1958), surgia no tempo/espaço, de que a maioria era cúmplice, fossem das classes abastadas ou das mais pobres; crianças, jovens, adultos, mulheres e homens jogavam sem distinção.

O jogar ganhava sentido porque se festejava alguma coisa, isto é, jogo e festa estabeleciam uma relação particular, a tradição dispunha tempo no calendário. O lúdico ganhava sentido em sua associação com a festividade<sup>55</sup>. Isto abre algumas interrogações que poderão ser abordadas com profundidade em questões futuras: qual lugar ocupou o jogo e o corpo na festa de carnaval? Quais as solidariedades e quais as diferenças entre o corpo da festa e corpo do jogo esportivo? Como se configura o jogar em um ou outro espaço? Apresentam continuidades? Em que se diferenciam?

O jogo, ou seja, aquela prática de divertimento vinculada ao riso, de procura pelo prazer característico das festividades, tem um caráter de não necessidade e se executa em si mesma sem uma finalidade posterior. Para a época da “sensibilidade bárbara”, tal como descreve Barrán (2009), implicava uma dose de violência muito grande, que poderia nos surpreender. Os encontros nas ruas na época de carnaval, celebrado por meio de jogos com água, mas também com “guerras” de ovos de avestruz, sacos de cimento e muitos outros objetos que eram utilizados pelos “combatentes” destas “lutas”, causando graves estragos e ferimentos nos jogadores, e, chegando, por vezes, a causar mortes. Acontecimentos semelhantes eram relatados nos jornais do

---

<sup>55</sup> Esta questão da festa da relação que estabelece com o lúdico é uma temática que excede os limites de nosso trabalho, não foi desenvolvida, deixando-se aberta para próximas investigações.

ano 1870: “Los accidentes y las enfermedades derivadas del agua y los ‘huevazos’ se sucedían. Niños que caían de azoteas, jinetes con huesos rotos [...], ojos ‘en compota’ o, peor, perdidos para siempre [...] muestrario de lo que los diarios criticaban” (BARRÁN, 2009, p. 104). Outro fato que permite ter uma ideia de como era vivido o jogo nos períodos de festividades foi o que aconteceu na Bolsa de Valores, que foi inundada por causa dos jogos das “guerras com água”. Uma mútua união se estabelecia neste tempo/espço: a rua, a festa, o bar e o jogo davam sentido ao lúdico. Podemos dizer que esta sensibilidade, tal como é descrita por Barrán (2009), experimentou, em termos festivos, os impulsos sexuais com uma ordem cíclica e durante grandes períodos do ano, sendo a quaresma um dos momentos que interrompia estas manifestações. Sexualidade e jogo eram regulados pelas celebrações festivas em que a religião ocupava lugar influente, mas além disso, como afirma o autor, é provável que religiosos e pagãos entenderam de maneira diferente o que é adorar, e também a maneira de como fazê-lo. Não queremos dizer com isto que cotidianamente não se jogava, mas que, de maneira geral, a sexualidade e o jogo tinham pontos destacados em determinadas épocas do ano.

Neste deslocamento da sensibilidade que a modernidade forjou se anuncia a morte do ritual, do mágico: “tanto los ritos mágicos como la magia toda entera son actos de tradición. Los actos que no se repiten no son mágicos. Los actos en cuya eficacia no cree todo el grupo no son mágicos” (MAUSS, 1979, p. 50).

Porém, sem pretender eliminar o ritual por completo, procurou-se controlá-lo política e ideologicamente, no campo da produção discursiva e da prática. Durante o século XIX o jogo aparecia vinculado ao ritual, à festa de carnaval, que acontecia de maneira renovada em cada ciclo. Em tal sentido, poderíamos dizer que para o “jogador do século XIX”, o jogo se sucedia como um ritual. Além disso, existiram cotidianamente outras práticas de jogo, grandes

rituais que aconteciam ordenados por ciclos sazonais. Assim, o carnaval, como afirma Barrán (2009), foi “o jogo da cultura bárbara”, ganhava sentido na celebração de um novo tempo com um vínculo mais próximo ao mágico, estabelecendo ligações com outras possibilidades da realidade. E foi muito mal visto por aqueles que lutavam pelo advento de uma nova sensibilidade. A publicação realizada pelo jornal *El Siglo* fazia eco do espírito a partir do qual começavam a ver os jogos de carnaval. Em 1867 publicava:

a la sociedad culta e ilustrada pertenece dirigir esas diversiones en una vía menos *escandalosa*, demostrando por su ejemplo que es fácil procurarse el mismo placer sin necesidad de *rebajarse a los excesos* que deshonran a la humanidad (BARRÁN, 2009, p. 400).

Marca-se o excesso como rebaixamento, degradação humana, passível de se associar a certa animalidade, poderíamos dizer à barbárie, outorgando à classe “culta e esclarecida” o direito de *dirigir* – e não reprimir – as diverções que tanto afetam a civilização. Poderíamos afirmar que na modernidade aparece de maneira marcante o jogo racional ou uma racionalização do jogo. Associado a isto também surge um novo funcionamento do tempo, não mais aquele que responde ao calendário das estações do ano e dos santos patronos da cidade, mas serão outros os sentidos que a nova discursividade irá atribuir ao corpo, ao jogo e ao tempo. São produzidas, assim, rupturas a respeito do lúdico que passou a ser produzido ligado ao dispositivo pedagógico e à sexualidade. Em torno de qual saber e sob quais condições de poder o aparato moderno ordena “seus rituais”? Há algum outro efeito neste movimento de ordenação? A nova economia moderna gerou as condições para o funcionamento do tempo em que o corpo, o jogo e o jogar

também estiveram inscritos: ideias de utilidade, eficácia, eficiência, disciplina e normalidade passaram a ser centrais para entendê-los.

Vimos primeiramente a presença de certa circularidade do tempo a partir da qual a “sensibilidade bárbara” compreendia a vida interrompida pela linearidade entre um ponto inicial e o “fim dos dias”<sup>56</sup>. Agamben (2014) nos oferece algumas questões para pensar a relação rituais/festas e calendário/tempo. O autor afirma que a função dos rituais é “instituir e assegurar a estabilidade do calendário” (AGAMBEN, 2014, p. 82). Lévi-Strauss, citado por Agamben, afirma que os ritos fixam as etapas do calendário, como as localidades em um itinerário: essas fornecem a extensão, aqueles a duração, e a função própria do ritual é preservar a continuidade do vivido (AGAMBEN, 2014, p. 83).

A discursividade moderna produz uma ruptura que separa calendário/tempo de rituais/festas. Este deslocamento é feito das relações de poder-saber e das práticas que se configuram dentro de determinadas condições históricas de possibilidade. O rito que antes possibilitava a repetição do mito, quer dizer, um “refazer” a história que aquele mito contava, é separado dele. O jogo já não “conta” algo, separa-se história e jogo. A cultura já não se produz a partir do lúdico, tal como apontou Huizinga (2007) em sua tese sobre o *homo ludens*: o jogo-esporte não “conta”, “desenvolve”. Acontece uma passagem do ritual público, que assegurava e explicava a vida da sociedade, para o privado-individual; da cultura (linguagem) para o orgânico; do jogo como mito/rito ao rito do orgânico. Na modernidade se produz um corte na relação jogo e calendário, provocando, assim, como já mencionamos, uma maneira diferente de entender o tempo<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> Isto pode ser aprofundado em Agamben (2014).

<sup>57</sup> Estas questões abordamos sumariamente para efeitos de poder mostrar as rupturas sucedidas no período de modernização, mas sem dúvidas merecem maior aprofundamento.

Arriscamos, baseando-se em Agamben, para quem se “toda cultura é, primeiramente, uma certa experiência do tempo, e uma nova cultura não é possível sem uma transformação desta experiência” (AGAMBEN, 2014, p. 109; tradução nossa), as transformações propiciadas para a cultura corporal no contexto da modernidade ou, dito de outra forma, os discursos que produziram uma nova cultura do corporal não puderam ser separados da produção também de um “tempo particular”, daí a preocupação constante, como vimos, com sua medição, aproveitamento e escansão, refletida nas máximas indicadas nos diferentes programas escolares.

Nos programas de ensino de 1897 e 1917 para as escolas primárias do Uruguai, que analisamos nos primeiros capítulos da dissertação, há afirmações importantes sobre essa relação com o tempo que passa a ser forjada naquele momento, inclusive pelo jogo: “no dejes para mañana lo que puedas hacer hoy, ni hagas hoy lo que debas hacer mañana”; “el tiempo perdido no se recupera jamás” (DGIP, 1897, p. 27); ou “buen uso de las horas de descanso: importancia de las diversiones” (DGIP, 1917, p. 48). Esta nova temporalidade, preocupada com a utilidade do tempo, converte o jogo em jogo-ginástica, jogo-exercício, jogo-esporte, transformando-o em meio para outra finalidade.

Os novos espaços institucionais, como as praças de esportes, assim como a escola primária, foram lócus de produção discursiva e prática do jogo. A Educação Física escolar, em primeira instância, foi incorporada como ginástica aos conteúdos dos programas oficiais da escola primária. Logo, com a criação da CNEF, em 1911, a Educação Física se intitucionaliza, enquanto tecnologia biopolítica, para além dos muros escolares. O saber a partir do qual se produziu a verdade sobre a relação corpo e jogo foi o da medicina e da higiene, com uma perspectiva de corpo-organismo, alinhada às ideias de desenvolvimento, eficiência e utilidade. Estes conceitos atribuem um caráter científico à Educação Física, à ginástica e ao jogo, questão anunciada por Dogliotti (2012, p. 132): “la cultura física no



implica cualquier práctica corporal sino solo aquellas científicas como la gimnasia, los juegos metodizados y fundamentalmente al aire libre”. A cientificidade que o jogo adquire funcionou como uma malha que o incorpora também como dispositivo: já não ressoam juntos os pares jogo-festa, jogo-máscaras, jogo-barbárie, vinculados ao espaço público da rua, característicos da cultura bárbara, como vimos com Barrán (2009), mas um novo espaço sonoro se configura com outros tons, produto das novas relações que se estabelecem entre jogo-corpo, jogo-instituição, jogoginástica, jogo-esporte, jogo-moral, jogo-saúde, jogoraça, jogosexo, jogo-exame, jogovigilância, jogotempo, jogoe Educação Física, jogosaber médico.

O modelo civilizatório que forjou a formação do cidadão no período estudado se remeteu constantemente à criação de uma rede de hábitos e ideais da qual brotou uma conduta moralmente saudável. Apontamos, ao longo do trabalho, como nas primeiras três décadas do século XX se configurou um processo de consolidação da Educação Física no Uruguai. Por esta razão os discursos analisados no início do século XX mostram mais continuidades ou, quando muito, certos desdobramentos, mas sem chegar a se constituir como rupturas. O controle que recaiu sobre os jogos de carnaval a partir da regulamentação horária, assim como sobre o uso de fantasias, símbolos nacionais, bisnagas de água e do espaço público, está ligado a procedimentos disciplinares que deram emergência a variadas leis focadas em regular esta prática. Pudemos ver a configuração de um jogo normalizado e normalizador, com certas nuances ao longo das primeiras três décadas do século XX. A Educação Física, por meio da CNEF, se preocupou em inculcar hábitos de cuidado do físico. Em outras palavras, a preocupação foi centrada mais em desenvolver a saúde e a moral do que no conhecimento ou o saber propriamente. Configurou-se, como muitos pesquisadores observaram, como uma tecnologia do corpo. A Educação Física enquanto dispositivo de submissão e produção do corpo foi mudando seus

mecanismos de atuação, reatualizando-se às necessidades da economia capitalista. Talvez se possa dizer que suas finalidades eram biopolíticas, na medida em que visavam a corpo da população, mas seus meios, na escola, na praça, nos acampamentos, na universidade etc., eram disciplinares. Neste sentido se produziu um movimento que vai da ginástica, onde o poder funciona dentro da lógica da disciplina, ao esporte, no qual o poder tem um caráter biopolítico. Em Lamas (1903), os “pequenos jogos” estão acima da ginástica na ordem de importância para a infância, espécie de meio termo em relação ao esporte. O autor diferencia os pequenos dos “grandes jogos”, referindo-se aos esportes, recomendando a prática destes últimos apenas para os adultos, pela violência que implicavam – mas que progressivamente foi se tornando produtiva, tanto no jogo, no reencontro com um “prazer primitivo” – como se procurou mostrar no capítulo sobre jogo e sexualidade –, quanto no esporte, como pudemos ver em relação à passagem do boxe para o boxe acadêmico. Por sua vez, os jogos são considerados como meio educativo mais produtivo que a ginástica, ao ponto que destaca e recomenda que sejam priorizados no lugar daquela. No discurso de Lamas o biopolítico se faz presente quando se refere ao jogo, enquanto que é na ginástica que a disciplina ganha importância. Confirma-se certa ruptura discursiva representada pela preferência dos jogos ao lugar da ginástica, coisa que anteriormente, tal como o afirma Dogliotti (2016), não ocorria no discurso vareliano,<sup>58</sup> mas que já se fazia

---

<sup>58</sup> Segundo Crisorio (2007) citado por Dogliotti (2016), a razão principal da reforma da ginástica não é a oposição ginástica-jogos “sino la adecuación de esta a los desarrollos y requerimientos de la ciencia, es decir, para el caso, de la fisiología” (Crisorio, 2007, p. 70). Por outro lado, Dogliotti discute com Crisorio ao afirmar que “Si bien la razón principal de la reforma gimnástica fue la introducción de otra concepción de cuerpo, de un cuerpo mecánico a uno energético a partir de los descubrimientos de la ciencia del momento, igual nos parece importante más allá de las

presente no programa de Educação Primária de 1897. O foco do discurso de Lamas (1903 e 1911) foi a infância como sujeito moderno a se produzir, sendo o jogo a estratégia por excelência. Isto resultou em sua pedagogização, o que implicou uma resignificação do jogo no interior do sistema educativo. O jogo escolar se constitui em uma rede de relações de poder-saber que produzem o corpo-organismo, em um primeiro momento preocupado com sua mecânica para logo incorporar a preocupação pela energização. A educação, em geral, e a Educação Física, em particular, tornaram o jogo uma técnica de segurança que se uniu com o saber médico e um conjunto de prescrições higiênicas e morais, adotando o modelo do cuidado do próprio corpo. A incorporação dos “bons” hábitos corporais se traduzia como um certo modo do “cuidado de si”, novo dever que foi adquirindo o cidadão. Então esta nova economia do corpo toma como ponto de amarração e de partida as condutas individuais, mas com fins comuns a toda sociedade.

O jogo, poderia-se afirmar, era – ou ainda é? – um elemento profilático-lúdico de regeneração moral, com horizonte no trabalho. Associado a isto arriscamos a seguinte hipótese: a Educação Física funda suas bases em direta vinculação com o trabalho, mas pensada para ser desenvolvida no tempo livre de trabalho, como uma forma de reconstituição das forças perdidas neste último. Recordemos a seguinte passagem do discurso de Lamas:

*Hemos dicho que la verdadera educación física debe consistir en vigorizar el organismo de manera que resista el mayor tiempo posible a*

---

transformaciones al interior de la propia gimnástica, la contraposición gimnasia – juegos/deporte [...] lo central del cambio está en el tipo de gasto que el cuerpo desarrolla y esto se puede lograr tanto por los cambios de una gimnástica mecánica a otra energética como por el ejercicio de los juegos al aire libre o sports” (DOGLIOTTI, 2016, pp. 4-5).

*la fatiga [...] Pues bien, el juego nos lleva de la mano a la realización de este propósito* (LAMAS, 1903, p. 25; grifo nosso).

Lamas (1903) atribui ao jogo um sentido educativo para a condução das condutas da criança, propondo também os jogos das crianças em que sua vontade se enquadra em uma coletividade que se coloca por cima do indivíduo, traduzindo-se assim em “una verdadera educación social” (LAMAS, 1903, p. 25). Isto nos leva à hipótese principal de nosso trabalho: o jogo é um elemento normalizador das condutas do indivíduo e da população. Ao mesmo tempo, a discussão do projeto de lei sobre a proibição do boxe nos permite sustentar uma segunda hipótese central para nossa investigação: há um segundo movimento, que se traduz na normalização do jogo e, por sua vez, isto se desdobra em dois níveis: um identificado com a regulação específica da prática, como foi a do boxe, e, outra, com a normalização do jogar ou, dito de outra forma, garantir que todos joguem a mesma coisa. A convenção das regras de jogo e do jogo em si permitiu ou, ao menos, buscou produzir certa homogeneidade discursiva sobre o modo de jogar, como a que ocorreu com o boxe. Isso também pode ser evidenciado no Plano de Ação da CNEF, de 1923, no qual pudemos observar que na passagem da ginástica aos jogos esportivos se produziu uma massificação da prática destes jogos. A nova estratégia foi ensinar nas praças aquilo que anteriormente se tentou proibir. O dispositivo destinado a este fim foi a praça de esportes, instituição que tentou abarcar todas as idades e sexos: crianças, jovens e adultos, homens e mulheres. Propunha-se como um lugar no qual a integração dos corpos era conduzida pelo jogo e recreação, com sentidos principalmente de “saúde”, “entretenimento” e “exercícios físicos” para o desenvolvimento social, intelectual, das emoções e da vontade. Podemos afirmar que a condução das condutas já não é apenas individual, mas

toma um enfoque global: é dirigida à toda a população, procedimento estritamente biopolítico. Encontramos aqui, de maneira explícita, uma preocupação governamental que se pretende para todos. Ao se apresentar o programa de atividades a ser realizado dentro das praças de esportes se propõe: ginástica, atletismo, jogos (e quando se faz referência aos “jogos”, trata-se dos jogos de “*equipe*”, o que claramente remete aos esportes). Identificamos assim uma passagem, uma torsão, que acompanha a já mencionada hipótese da passagem da ginástica ao jogo esportivo. Apresenta-se então uma abertura que nos levou do jogo ao jogo esportivo, e o processo de esportivização sofrido pelo jogo de boxe nos permite exemplificar esta afirmação. O sinal disso está nas associações que podemos estabelecer entre jogo-sexo e jogo-raça. Além disso, desempenhou um papel fundamental na produção do desejo. Jogar sim, mas não qualquer jogo, mas aqueles que fizessem parte do repertório da normalidade. Neste sentido, como vimos na análise do Plano de ação da CNEF, os exercícios e os jogos assumiram a função de estratégias de ação na procura do bom funcionamento orgânico e neuro-muscular.

Em suma, o que tentamos mostrar é que não se proibiu o jogo e o jogar, mas que ele se regulou, organizou, reglamentou, enfim, foi produzido como tal.



## FONTES

ANEP-Codicen. **Programa de Educación Inicial y Primaria**, Montevideo: CEIP, 2008.

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (CNEF). Discusión en la H. Cámara de Representantes, participación del Sr. Beltrán. In: **Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física**, n. 7, Montevideo, julio, 1918a; pp. 419-420.

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (CNEF). Documentos oficiales, agosto 1918, **Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física**, n. 8, Montevideo, 1918b; pp. 465- 494.

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (CNEF). **Plan de Acción de la CNEF y Conclusiones que se derivan del mismo. Presentado por su Director Técnico Sr. Julio J. Rodríguez**. Montevideo: CNEF, 1923.

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (CNEF). Educación Física en el Uruguay, por Julio J. Rodríguez, Director Técnico General de la CNEF. In: **Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia**. Montevideo: Comisión Nacional del Centenario 1830-1930, 1930.

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (CNEF). La Educación Física y la Recreación en el Uruguay. In. Plan de Acción. Montevideo: CNEF, 1949.

DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (DGIP). **Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas y rurales**. Montevideo: DGIP, 1897.

DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (DGIP). **Programa de enseñanza primaria para las Escuelas Urbanas.** Montevideo: DGIP, 1917.

DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (DGIP). **Proyecto de Programa de enseñanza primaria para las Escuelas Urbanas.** Montevideo: DGIP, 1921.

DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (DGIP). **Programas del instituto normal de señoritas.** Montevideo: DGIP, 1910.

LAMAS, Alejandro. **Educación física e intelectual conexas. Un plan de educación física infantil.** Montevideo: Barreiro y Ramos, 1911.

LAMAS, Alejandro. **Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar.** Montevideo: Barreiro y Ramos, 1903.

SMITH, Juan A. **Plazas vecinales de cultura física.** Montevideo: Barreiro y Ramos, 1913.

VARELA, J. P. (1876) **La Legislación Escolar.** Tomo I. Montevideo: Biblioteca Artigas. Colección de Clásicos Uruguayos. Vol. 51. Obras Pedagógicas, Montevideo, 1964.



## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história. Destruição da experiência e origem da história.** Belo Horizonte: UFMG, 2014.

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando; VARELA, Julia. **Arqueología de la escuela.** Madrid: La Piqueta, 1991.

ARIÈS, Philippe. **El descubrimiento de la infancia. En: El niño y la vida familiar en el antiguo régimen.** Madrid: Taurus, 1987, p. 58-69.

BARRAN, José Pedro. **Historia de la sensibilidad.** Montevideo: Banda Oriental, 2009.

BARRAN, José Pedro. **Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. La invención del cuerpo.** Montevideo: Banda Oriental, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I.** São Paulo: Brasiliense, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. **A modernidade e os modernos.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

CAETANO, Gerardo. **La República Batllista.** Montevideo: Banda Oriental, 2011.

CAILLOIS, Roger. **Teoría de los juegos**. Barcelona: Seix Barral, 1958.

CANDIOTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofía Unisinos**, vol. 1, n. 11, Porto Alegre:, pp. 33-43, jan/abr 2010.

CASTELLANOS, Alfredo. **Historia del desarrollo edilicio y urbanístico de Montevideo (1829-1914)**. Montevideo: Junta Departamental de Montevideo, 1971.

CASTRO, Edgardo. **Introducción a Foucault**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault**. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires: s/e, 2012.

CHAGAS de CARVALHO, Marta. **Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas**. In: Freitas, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

CRAVIOTTO, Agustina; MALAN, Paula. Entre la gimnasia y el deporte: la configuración de la educación física en el Uruguay (1911-1930). **Políticas Educativas**. Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 32-42, 2013.

CRIOSORIO, Ricardo. Educación Física y Biopolítica. **Temas y Matices**, n. 11. **Dossiê Biopolítica**, 2007.

DAVINI, María. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

DOGLIOTTI, Paola. **Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)**. Tesis de

Maestría en Enseñaza Universitaria del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria, Área Social y CSE, Udelar, Montevideo, 2012.

DOGLIOTTI, Paola. El discurso de Carlos Vaz Ferreira en torno a la Educación Física y a la Política Educativa. **Revista Fermentario**. Montevideo: FHCE-Udelar, Nº 5, 2011a; pp. 1- 20.

DOGLIOTTI, Paola. Los orígenes de la Educación Física Escolar en el Uruguay (1876-1923). En: **IV Jornadas de Investigación y III de Extensión en Humanidades**, organizado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar, Montevideo, 2011b.

DOGLIOTTI, Paola. y RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar. La educación del cuerpo en Argentina y Uruguay: elementos para un análisis comparativo de su génesis a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. En: **Congreso “Tiempo de cambio y educación: psicoanálisis y educación en la interdisciplina”**, 2010. Montevideo. Disponible en: <http://www.audepp.org>.

DOGLIOTTI, Paola. Alejandro Lamas: “cultura física” en el primer plan de educación física escolar en Uruguay, **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 01, p. 203-220, jan/mar de 2013a. Disponible em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/33961/24410>>.

DOGLIOTTI, Paola. Imágenes del “maestro de cultura física” en la revista **Uruguay Sport**: archivos de la CNEF, **Imagens da Educação**, v. 3, n. 1, pp. 1-10, jan. 2013b. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v3i1.19455>>.

FARHI, Leon. **Biopolíticas**. As formulações de Foucault. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.

FOUCAULT, Michel. **La arqueología del saber**. 3ª ed. Madrid: Siglo XXI, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Historia de la sexualidad**. Tomo I. **La voluntad de saber**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Seguridad, territorio, población**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Defender la sociedad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica del poder**. De La Piqueta: Madrid, 1992.

GALAK, Eduardo. **Educación los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil**. Buenos Aires: Biblos, 2016.

GALAK, Eduardo. **Educación del cuerpo y política: concepciones de raza, higienismo y eugenesia en la Educación Física Argentina**. Porto Alegre, v. 20, n. 4, pp. 1.543-1.562, out./dez. de 2014.

GOITÍA, N; PERI, S; RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. **La cultura física en el proyecto moderno uruguayo**. Avance de Investigación disponible en Actas del V Encuentro de Investigadores en Educación Física. Montevideo: Departamento de Investigación del ISEF, 1999, pp. 65-80.

GOMES, Ivan; QUINTÃO de ALMEIDA, Felipe; RIBEIRO, Ueberson; AGUIAR, Cláudia (comps). **O esporte na cidade. Capítulos de sua historia em Vitória**. Vitória: EDUFES, 2014.

GONDRA, José. Combater a “Poética pallidez”: a questão da higienização dos corpos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n.1, pp. 121-161, 2004.

GONDRA, José. A emergência da Infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, pp. 195-214, 2010.

HOYOS MEDINA, Carlos Ángel (1992) Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad. En **Epistemología y objeto pedagógico**. México: UNAM, 1992, pp. 19-40.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. Madrid: Alianza, Emecé, 2007.

LEOPOLD, Sandra. **Los laberintos de la infancia. Discursos, representaciones y crítica**. Montevideo: Biblioteca Plural: CSIC, 2014.

MILNER, Jean-Claude. **El Salario del Ideal: La teoría de las clases y de la cultura en el siglo XX**. Barcelona: Gedisa, 2003.

NAHUM, Benjamin. **Historia Uruguaya 8. La época batllista. 1905-1929**. Uruguai: Banda Oriental, 2011.

PAVÍA, Víctor. **Formas del Juego y Modos de Jugar**. Santa Fe: Lux, 2011.

PÉREZ MONKAS, Gonzalo. **La (des)aparición de las prácticas corporales sometidas. Una arqueología en el Uruguay del siglo XIX (1861-1871)**. Tesis de

**maestría** Magister en Educación Corporal; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, 2016. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/58379>

POE, Edgar. La máscara de la muerte roja. In: **Historias Extraordinarias**. Buenos Aires: Bruguera, 2003.

RAMOS DO Ó, Jorge. **O governo de si mesmo**. Lisboa: Educa, 2003.

RODRÍGUEZ ANTÚNEZ, Camilo. Eugenismo en el dispositivo de ingreso al Instituto Superior de Educación Física (1939-1936). In: **Actas del 11º Congreso de Educación Física**, La Plata, 2015. Disponible en: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/>.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar. **Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)**. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria, Área Social y CSE, Udelar, Montevideo, 2012.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar. Una conciencia y un corazón rectos en un cuerpo sano: educación del cuerpo, gimnástica y educación física en la escuela primaria uruguaya de la reforma. En: Scharagrodsky (comp.) (2011) **La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente**. Buenos Aires: Prometeo; pp. 477- 496.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar. La moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo. En: Scharagrodsky

(comp.) **Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica.** Buenos Aires: Prometeo; pp. 75-86, 2008.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar. Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: el sistema educativo uruguayo. En: Pedraza (comp.) **Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina.** Bogotá: Uniandes; pp. 43-68, 2007a.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar Breve reflexión sobre la experiencia y el cuerpo. **DOSSIÊ Corpo, Linguaje y Enseñanza. Educação Temática Digital,** Campinas, v. 8, pp. 31-47, jun. 2007 – ISSN: 1676-2592, 2007b.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar. Notas sobre cuerpo, enseñanza e ideología. In: Behares y Colombo (comps.) **Enseñanza del saber y saber de la enseñanza.** Montevideo: FHCE; pp. 95-100, 2005.

Rodríguez Giménez, Raumar. El cuerpo en la escena del Uruguay del 900. En: Aisenstein *et al.* (comps.) **Estudios sobre deporte.** Buenos Aires: Libros del Rojas; pp. 155-164, 2001.

SCARLATTO, Inés. **CORPO E TEMPO LIVRE: AS PLAZAS VECINALES DE CULTURA FÍSICA EM MONTEVIDÉU (1911-1915).** Dissertação de Mestrado, PPGE-UFSC, 2015. Disponible en: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158909>

SCHEINES, Graciela. **Juegos Inocentes, Juegos Terribles.** Buenos Aires: Eudeba, 2003.

SCHEINES, Graciela. Conferencia realizada en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y

organizada por al Área Interdisciplinaria de Estudios del Deporte. Abril 10. **Juegos Inocentes, Juegos Terribles**, 1999. <http://www.efdeportes.com/efd14/juegos.htm>.

SCHNEIDER, O. Entre a correção e a eficiência: mutações no significado da Educação Física nas décadas de 1930 e 1940-um estudo a partir da revista **Educação Physica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 25, n. 2, pp. 39-54, jan. 2004.

SERÉ, Cecilia. **Políticas do corpo e governo da cidade: do retorno à vida democrática na cidade de Montevideú-Uruguai**. Dissertação de Mestrado, PPG-UFSC. Disponible en: <http://tede.ufsc.br/teses/PEED1054-D.pdf>.

SOARES, Carmen. Corpo, Conhecimento e Educação. Notas Esparsas. In: Soares (org.) **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOOMA, José Claudio. **A escola como atração urbana: as encenações de espetáculos educacionais no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920**. Educ. rev. vol.27 no.1 Belo Horizonte Apr. 2011. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100003>.

TELIAS, David (s/f) **La campaña anti-inmigratoria en La Tribuna Popular y El Debate. 1936-1937**. Disponible en: <http://www.ort.edu.uy/sobreort/pdf/teliasriodejaneiro.pdf>.

TRILLA, Jaume. **Otras educaciones**. Barcelona: Anthropos, 1993.

VAGO, Tarcísio. Da ortopedia à eficiência: a gymnastica e as exigências da “vida moderna” (Minas Gerais, 1906-1930). **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, pp. 77-97, 2004.



VAGO, Tarcísio. Cultura escolar, cultivo de corpos: educação physica e gymnastica como práticas constitutivas de corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 16, pp. 121-135. 2000.

VIGARELLO, Georges. **Historia del Cuerpo. (I) Del Renacimiento a la Ilustración**. Madrid: Santillana, 2005.

WINNICOTT, Donald. **Realidad y Juego**. Barcelona: Gedisa, 2006.