

Explorando as transferências educacionais nas primeiras décadas do século XX

Entre os finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a «ginástica sueca» — também conhecida pela referência ao nome do seu putativo fundador, o sueco Per-Henrik Ling (1776-1839) — foi um referente central na construção do discurso da educação física moderna. Tratando-se de um modelo com uma origem regional, teve uma difusão e uma penetração notáveis no espaço político e cultural ocidental. Tal aconteceu igualmente em Portugal, onde, contudo, a sua presença foi alvo de recepções distintas e, por vezes, acompanhadas de acaloradas controvérsias. Estas versavam a «correcta» interpretação do método, mas nelas ecoavam também questões relativas à credibilidade e à legitimidade dos grupos sociais que disputavam os saberes sobre o corpo dos escolares.

Baseando-me em contribuições de um campo de investigação histórica e comparada em educação que vem pretendendo compreender a construção do discurso educacional moderno a partir de um enfoque sobre as transferências de modelos educacionais (e. g., Popkewitz, 2000, e Schriewer, 2000a), procuro neste artigo analisar a circulação daquele referente educacional, mantendo sob observação a sua difusão internacional e a sua recepção em Portugal¹. É meu propósito acompanhar, em articulação, as deslocações semânticas operadas na circulação da «ginástica sueca» e os veículos sociológicos que suportam o seu trânsito (v. Espagne, 1999). Igualmente adopto a noção segundo a qual a análise da construção do discurso especializado em educação deve

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

¹ Este texto prolonga trabalhos anteriores sobre a construção do discurso educacional moderno nos quais a análise das relações entre os fenómenos internacionais e nacionais toma o lugar de uma comparação estrita entre as nações (v. Nóvoa *et al.*, 2002, Carvalho *et al.*, 2003, e Cordeiro *et al.*, 2005).

manter em conexão as produções intelectuais e as exigências e recepções políticas e sociais que com elas interagem (Hofstetter *et al.*, 2004).

Na primeira parte do artigo começo por argumentar a centralidade do corpo, da «educação física» e da «ginástica sueca» no âmbito dos discursos educacionais da viragem do século XIX para o século XX. Em complemento, recupero contribuições anteriores sobre a adopção da «ginástica sueca» e os discursos oficiais de educação física em Portugal nas primeiras quatro décadas do século XX (Estrela, 1973; Gomes, 1991). Traçado este cenário, na segunda parte do artigo retomo dois olhares distintos sobre a construção do texto educacional moderno: o que tende a enfatizar os processos de internacionalização da educação e a difusão mundial isomórfica do modelo educacional ocidental (Ramirez *et al.*, 1987 e 1992; Meyer, 2002); o que procura evidenciar a construção sócio-cultural da internacionalidade educativa (Schriewer, 2000b, 2001 e 2003). Baseado nas duas contribuições, procuro instalar a análise da construção do discurso educacional num espaço de enlacedos múltiplos e multidireccionais de instituições e estratégias da modernização. Para tal recorro à noção de «estrangeiro indígena» (Popkewitz, 2000). E, a partir desta, ensaio, já na terceira parte do artigo, uma narrativa sobre a circulação física de pessoas e de textos, mas também sobre a deslocação de significados interpretativos, os quais, num arco temporal de cerca de quarenta anos, fizeram da «ginástica sueca» o principal referente para o estabelecimento da educação física moderna em Portugal.

O CORPO E A «GINÁSTICA SUECA» NO CENTRO DO DISCURSO EDUCACIONAL MODERNO

Começo por clarificar por que razão considero os discursos sobre a «educação física» objectos pertinentes para uma análise do discurso educacional moderno. Faço-o partindo da contribuição de uma literatura que, no âmbito da historiografia da educação física e da análise da modernidade pedagógica, a partir de uma matriz foucautiana (Harvey *et al.*, 1991; Kirk, 1994 e 1998; Gleyse, 1997; Ramos do Ó, 2003), tem procurado mostrar como a administração dos corpos se constituiu como uma preocupação central no quadro da produção discursiva do Estado e do indivíduo modernos. Tal resultou de um enlace de dois mecanismos de poder que Foucault designou por «anátomo-políticas do corpo humano» e por «biopolíticas das populações»: um, visível num conjunto de tecnologias de regulação da conduta de cada indivíduo (e por cada indivíduo), dirigidas ao corpo e almejando a disciplinação-integração dessa «máquina», em função de razões de eficiência e de economia; outro, centrado no corpo da espécie (humana) e manifestando-se em modalidades de observação (e de prescrição) da conduta de

vastos conjuntos populacionais em aspectos fundamentais da vida, como a natalidade e a mortalidade, a longevidade e a morbidade. Ora, tais mecanismos e tecnologias tiveram os seus pontos de aplicação e de geração no campo da escolarização. Nas escolas tomaram lugar as prescrições sobre a dosagem da acção e da inacção desses corpos, nomeadamente no âmbito da «educação física», e também os procedimentos de descrição, classificação, medida e comparação, nomeadamente através das práticas de antropometria².

Porém, nem a presença desses interesses sobre os corpos escolarizados (e escolarizáveis) nem os traços de especificidade que tomaram no cenário escolar podem ser dissociados dos processos de construção da forma escolar moderna, na sua estreita afinidade com a formação do Estado-nação. Como já sintetizou António Nóvoa (1998, p. 92), «a ontologia da modernidade constrói uma escola que realiza um trabalho laborioso de unificação cultural e nacional». Assim, os discursos e dispositivos da escolarização reuniam as preocupações com «o comprometimento e a responsabilidade individual» e as «narrativas do progresso e da pertença» ao colectivo nacional (Popkewitz, 2002, p. 9). A composição da dieta das matérias escolares que se estabeleceram no século XIX é disso exemplar: com uma dimensão de «socialização» na cultura nacional (composta pelas matérias da língua, da história e da geografia, da educação cívica ou moral); uma outra que integra o conhecimento associado ao progresso social (com as várias matérias de ensino ligadas às ciências e à matemática); uma terceira componente que englobava a educação física e as artes, em alguns casos a religião, enquanto matérias que representavam a maturação «física» e «espiritual» das nações do Ocidente (Kamens *et al.*, 1992).

Essa emergência da «educação física» na maioria dos sistemas escolares ocidentais manifestou-se combinando, em doses diversas, as manobras de tipo militar (marchas, formações, posições), as acrobacias, os exercícios da «ginástica sueca», os jogos e os desportos. Porém, foi a «ginástica sueca» (e respectivas «lições») que, na viragem do século e até meados dos anos 40, com mais persistência se mostrou, e foi dita, como referente pedagógico completo, ou seja, como solução para uma prática de ensino organizada, sujeita a técnicas de aplicação bem definidas e dirigida pelos propósitos de uma socialização ampla — «integral» — que almejava corpos, intelectos e vontades. Como perceber essa centralidade? Desde logo, pelo seu alinhamento com um conjunto de categorias institucionais da modernidade. Na viragem do século, a «ginástica sueca» procurava apresentar-se como um todo

² Entre 1860 e 1900, em mais de três quartos dos países da Europa e da América do Norte deu-se a introdução da «ginástica» como matéria escolar do ensino primário (Kamens *et al.*, 1992).

coerente de saberes e técnicas sobre o corpo, através do qual agia no sentido da aquisição e interiorização pelos alunos de um conjunto de técnicas corporais concretas (Harvey *et al.*, 1991). As suas propostas programáticas reuniam, como refere David Kirk (1994, p. 170), «definições precisas das actividades físicas apropriadas e inapropriadas», do «quando e como» o corpo se haveria de movimentar e dos «resultados» que tal actividade haveria de gerar. Regulava-a uma procura de «conformidade e de produtividade» dos escolares em repetidas acções do corpo circunscritas no espaço e no tempo. Em suma, tratava de racionalizar o corpóreo, de «maquinizar» e de dar eficácia à sua natureza animal (Gleyse, 1997). A «ginástica sueca» concretizava outros alinhamentos. Numa época marcada pelo predomínio de um olhar biológico sobre o corpo e pelo comprometimento das ciências médicas com a produção de conhecimento para o progresso e a solução da chamada «questão social» (Wagner, 1997), a fundamentação (predominantemente) na anatomia e na fisiologia seria importante fonte de credibilidade. Por fim, estabelecia uma indispensável correspondência com categorias dominantes do modelo escolar: far-se-ia com largos grupos de alunos em espaço reduzido e através de uma actividade igual para todos com base num esquema de progressão de exercícios e de lições (do simples para o complexo e em função das características morfo-fisiológicas dos escolares)³.

Em Portugal, na transição do século XIX para o século XX, estavam já estabelecidas entre médicos, militares, políticos, pedagogos, escritores, quer uma percepção da «necessidade da educação física», quer uma preferência pela adopção da «ginástica sueca» como base racional de um programa de educação física dos escolares (Estrela, 1972 e 1973). A «ginástica sueca» era praticada regularmente em espaços escolares de tipo assistencial e em colégios, via-se divulgada em obras vocacionadas para o papel de manuais de ensino (inspiradas noutras publicadas em França e na Bélgica) e também os contactos dos portugueses com organizações estrangeiras se faziam cada vez mais com institutos que a difundiam, mormente na Suécia e na Bélgica (Estrela, 1972 e 1973; Crespo, 1977; Gomes, 1991). É certo que em Portugal a sua apologia decorria no contexto de uma «construção retórica» da educação escolar (Soysal *et al.*, 1989; Candeias, neste volume); porém, o seu estabelecimento como modo certo de pensar e fazer circunscrevia as possibilidades de manifestação (ainda que lenta e não tão ampla quanto projectada) das técnicas e das práticas de educação física. Esse discurso

³ A «lição de ginástica sueca» do início do século XX seguia o seguinte esquema-tipo; (1) exercícios de membros, cabeça, laterais do tronco; (2) extensões dorsais; (3) suspensões e exer. de equilíbrio elevado; (4) equilíbrio no solo; (5) exer. dorsais, marchas e corridas; (6) exer. abdominais; (7) exer. laterais do tronco; (8) exer. de pernas; (9) suspensões e equilíbrios elev.; (10) saltos (livres e com aparelhos); (11) exer. calmantes, respiratórios, marcha (De Genst, 1947).

sobre a «ginástica sueca» pode ser considerado, simultaneamente, ficção e acção construtora de uma realidade — tomo-o, pois, como parte da «fabricação» (Popkewitz, 2004) da educação física escolar em Portugal.

Neste contexto, já em Maio de 1915, e com o propósito de produzir um regulamento geral de educação física (aplicável nos espaços escolar e militar), o Estado criava uma comissão de 12 membros, reunindo alguns dos mais sonantes nomes associados à introdução sistemática das práticas de ginástica racional, oriundos do campo médico, militar e pedagógico⁴. Cinco anos depois, em Fevereiro de 1920, era publicado aquele documento que consagrava a matriz moderna da educação física escolar, seja no plano dos fins — «desenvolvimento e robustecimento do indivíduo, tornando-o conhecedor de si mesmo»; «avivar o carácter» e «dar cidadãos úteis à pátria», posto que «dotados de vigor, agilidade, flexibilidade, rendimento, etc.» —, seja no plano dos meios — «ginástica educativa mais ou menos combinada com jogos, ministrada sob a forma de lições colectivas, constituindo o agente de formação e desenvolvimento físico e moral mais próprio para tornar o corpo um instrumento dócil, resistente e apto para todas as especializações» (Regulamento Oficial de Educação Física, 1920, pp. 14-16). Ora, para organizar o ensino da ginástica, o documento elegia o método sueco; e para o pôr em marcha, na parte substancial que respeitava às suas «lições», adoptava a tradução (com algumas adaptações) de uma obra editada em 1905 na Bélgica pelo então director da Escola Normal de Ginástica e Esgrima da Bélgica, o capitão comandante Lefebure, sob o título *Méthode de gymnastique éducative* (Regulamento Oficial de Educação Física, 1920, pp. 6-7).

Sabendo como o clima intelectual e político português era receptivo, pelo menos desde os anos 20 do século XIX, à adopção de modelos estrangeiros como via para a «regeneração» nacional, não estranhará o leitor que o regulamento seguisse a solução da cópia. O assunto poder-se-ia arrumar numa prateleira de exemplos felizes da força dos processos miméticos na expansão do modelo e da ideologia escolar moderna. Porém, os estudos sobre a adopção do «método de Ling» em Portugal (Estrela, 1973; Gomes, 1991) convidam a uma prudente observação do caso. Estes deixaram claro que a «ginástica sueca» constituiu palco para disputas que se arrastaram por mais de uma década e que tiveram, inclusivamente, expressão num outro documento oficial de educação física, o Regulamento dos Liceus, promulgado em 1932, o qual, reclamando a filiação em Ling, oferecia uma versão bem distinta. Tendo como principais defensores os médicos Weiss de Oliveira e Benjamim Calado, neste «método oficial português» sobressaía o

⁴ Para uma análise das biografias de vários membros da comissão (Pedro José Ferreira, Francisco Pinto de Miranda, João Gomes de Oliveira, Costa Sacadura e Moreira Sales), v. Nóvoa (2003).

forte vínculo à «espiritualidade católica» e um plano de ensino centrado na ginástica respiratória. Contrastava, pois, com o anterior regulamento (1920), no qual o fito da transformação do corpo em instrumento eficaz nos planos da saúde, da economia e da moral se via acompanhado por planos de ensino que integravam uma prática gímnica alargada, os jogos e, a partir de certas idades, os desportos.

Esta diversidade na interpretação do método sueco em Portugal deixa então de mostrar a face de uma disseminação estandardizada de modelos educacionais, sugerindo já uma visão de uma activa e selectiva mobilização de referentes em função das características de um contexto cultural e político específico. Esta constatação instala-me no plano do diálogo entre duas perspectivas teóricas aplicáveis à análise dos processos de construção do discurso educacional moderno: uma, advogada por um conjunto de autores ligados à Universidade de Stanford e ao neo-institucionalismo (Meyer, Ramirez e Boli); outra, defendida por Jürgen Schriewer, a partir da teoria dos sistemas sociais auto-referenciais e da noção de externalização desenvolvida por Luhmann.

DA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO EDUCACIONAL MODERNO: INTERNACIONALIZAÇÃO, INTERNACIONALIDADE, ESTRANGEIRO INDÍGENA

As teses dos autores de Stanford remetem para a emergência de uma sociedade internacional única (ou *world polity*) e de um contexto cultural transnacional (Boli *et al.*, 1999; Meyer *et al.*, 2000). De acordo com estes autores, o mundo tornou-se uma entidade singular resultante de uma construção social transnacional de princípios, propósitos, definições, regras, cuja aplicabilidade se presume e afirma universal. Essas instituições (e. g., o progresso técnico, a burocracia, a organização capitalista, o Estado-nação) fornecem as razões para a acção e para as formas organizacionais de actores colectivos e individuais. Originária do Ocidente e difundida a partir do Ocidente, ganhou, afirmam, o estatuto de unidade geradora de sentidos e de formas de organização. Dentro deste racional explicam a difusão mundial isomórfica de uma ideologia e de um dispositivo escolar que incorporam um conjunto de mitos fundadores do modelo europeu da sociedade nacional (Ramirez *et al.*, 1987) e são captados por indicadores diversos: dos que mostram a convergência nas legislações nacionais e internacionais aos que encontram na continuidade do crescimento de taxas de escolarização, dos que mostram a convergência nos currículos escolares aos que a notam no plano da estrutura organizacional da escola (Meyer, 2002). Para os autores de Stanford, a explicação para o fenómeno de alinhamento, nem intencional

nem coordenado, que acompanha a expansão do modelo de escolarização, resulta de processos de isomorfismo institucional, isto é, de processos de homogeneização das organizações (nas suas culturas, estruturas organizacionais e actividades, nos seus objectivos e meios) que decorrem da incorporação de elementos simbólicos presentes no seu envolvimento social e aos quais as organizações recorrem para captarem legitimidade, recursos e recompensas (DiMaggio *et al.*, 1991). Detenho-me, sumariamente, em duas dessas formas, susceptíveis de aplicação no caso que examino: os processos miméticos, que iluminam os modos de homogeneização que operam pela imitação de modelos e de características associadas a Estados dominantes, prestigiados ou admirados pelo sucesso obtido no campo educativo; os processos normativos, onde se incluem os que acompanham a diferenciação progressiva de um campo de saberes, de um corpo de *experts* e de um campo de organizações internacionais em educação. A internacionalização dos modelos, das agendas, dos métodos educativos, é em larga medida alimentada pela comunicação e pelos processos de organização que mantêm em rede essas redes de investigadores, consultores, formadores de professores (Meyer, 2002).

À representação de um «sistema-mundo» opõe Schriewer a noção de «sistemas-mundo», uma figuração que associa grandes áreas geográficas a diferenças económicas, civilizacionais ou político-ideológicas. Reconhecendo que a modernidade representa «um novo tipo de civilização global», sustenta que tal não implica que aquela «seja automaticamente sinónimo de uma adopção mundial de padrões uniformes de significação e organização», pelo que prefere falar, na esteira de Eisenstadt, de «programas múltiplos de modernidade» (Schriewer, 2001, p. 12). Em oposição à dinâmica da internacionalização e de uma integração supranacional, propõe a noção de *internacionalidade*, isto é, das visões do mundo como construções semânticas «na perspectiva de cada contexto nacional ou cultural e à medida das suas necessidades internas». Decorrente destas distinções há um segundo grande plano de oposição. À tese de uma difusão global de modelos gerados por um envolvimento cultural transnacional contrapõe a noção de recepção selectiva e interpretativa, marcada pela especificidade e pelos processos de produção de significado do contexto de acolhimento. Como outros autores que enfatizam a importância dos processos de selecção na circulação das ideias (Bourdieu, 2002) ou a força das conjunturas de acolhimento na determinação do que pode ser importado ou até reactivado (Espagne, 1999), para Schriewer (2003, p. 273) são as «intrincadas dialécticas de adopção e rejeição» daqueles modelos de acordo com os padrões de significado específicos que devem ser tomadas como centro de análise⁵. Os resultados das suas

⁵ Este conjunto de linhas de orientação tem, conseqüentemente, implicações quanto à escolha das unidades de análise e das fontes (v. Schriewer, 2001).

pesquisas empíricas sobre a presença e uso de referentes internacionais e nacionais em periódicos de educação de três países de espaços civilizacionais distintos (Espanha, China e URSS/Rússia) ao longo de um período compreendido entre 1920 e meados dos anos 90 devolvem-nos uma imagem de «múltiplas construções da internacionalidade» (v. Schriewer, 2001 e 2003): (i) entre os anos 20 e 30, a forte presença em todos eles de uma «semântica internacional da reforma educacional» e uma abertura à apropriação de modelos de sociedades de referência e de importação de conhecimento (traduções, recensões, citações); (ii) entre meados dos anos 30 e finais dos anos 80, uma «dramática» redução das referências internacionais, uma alteração na valorização interpretativa das ocorrências internacionais; (iii) a partir dos anos 80, um reaparecimento dos referentes internacionais e da importação de conhecimento educacional, com menor intensidade aquela observada no período inicial e com contrastes assinaláveis quanto às sociedades de referência.

Consideradas as duas perspectivas naquilo que as opõe, parece-me necessário notar que nem os que afirmam a força de uma «cultura mundial» negam a possibilidade de múltiplas resoluções locais na incorporação dos seus *scripts* (v. Boli *et al.*, 1999, p. 18) nem as teses da internacionalidade excluem a influência do sistema internacional (v. Schriewer, 2001, p. 21). Ora, e posto ainda que as une uma raiz teórica que dá lugar central ao papel das ideias e das interpretações nos processos de organização da realidade social, esta «não exclusão» é central para o meu argumento. Assim, o que procuro é encontrar uma combinação razoável entre os dois olhares, dando espaço a um dispositivo de análise comprometido, como, aliás, sugere Jürgen Schriewer (2000b, p. 327), com a «tecelagem dos contrários» (integração supranacional — diversificação intranacional» e «processos de difusão global-processos de recepção específicos»).

Recorro para tal ao conceito de «estrangeiro indígena». Tom Popkewitz (2000) utiliza este oximoro para identificar um conjunto de categorias discursivas em torno das quais se estabelecem os modos de pensar-fazer as reformas e mudanças em educação. Trata-se de categorias que — na actualidade, como no passado — circulam à escala mundial (por exemplo, ensino por medida, educação ao longo da vida, professor como profissional, autonomia das escolas...). Por detrás de muitas dessas categorias está uma génese local ou regional e, no entanto, ao serem mobilizadas noutros espaços locais, já como portadoras da autoridade das categorias universais, são em simultâneo refeitas e ajudam a reescrever sistemas de significados e relações de poder, produzindo assim efeitos particulares. O conceito de «estrangeiro indígena» instala-nos no território dos enlaced múltiplos e multidireccionais dos discursos e conduz a análise para a consideração de organizações, semânticas e actores que operam em espaços distintos, mas que se entrecruzam e mutuamente se constituem. Trata-se então de olhar a razão educacio-

nal moderna como parte e resultado da recíproca penetração de discursos e organizações internacionais na de discursos e agências nacionais implicadas no sector educativo; trata-se de estar atento tanto «à estabilidade e à mutabilidade» dos discursos que circulam como aos circuitos desses discursos. Em suma, há que observar os discursos educativos da modernidade enquanto objectos (potencialmente) híbridos, construídos a partir de *regras* de proveniência diversa e por agentes concretos, dotados de razão limitada e situados em contextos sócio-cultuais de diversas escalas.

Tentarei manter-me próximo desse desiderato na análise da presença da «ginástica sueca» em Portugal, que observo como um desses «estrangeiros indígenas». Sigo um caminho exploratório. Assim, partindo do livro que foi alvo de incorporação no Regulamento Oficial de 1920, procuro traçar um conjunto de ligações entre textos que falam uns dos outros e de autores que falam uns dos outros ao redor da questão da «ginástica sueca». O resultado desta exploração é, espero, o de poder mostrar e analisar uma teia de comunicações e de veículos organizacionais da circulação de ideias e de pessoas envolvidas no «pequeno mundo» da fabricação da «educação física» moderna.

ATRIBUIÇÕES DE UM *ESTRANGEIRO INDÍGENA*: A «GINÁSTICA SUECA» NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

UMA VIAGEM AO EPICENTRO DA GINÁSTICA SUECA

Antes de editar *Méthode de gymnastique éducative*, em 1905 — recorde, a obra que foi alvo de (assumida) cópia parcial pelo Regulamento de 1920 —, Lefebure vira publicada, dois anos antes, uma outra sob o título *L'Éducation physique en Suède*. É por estes dois documentos, cujo autor apresentou como complementares, que inicio a narrativa.

O livro editado em 1903 resultou de uma «missão», iniciada em Dezembro de 1888 e suportada pelo Ministério da Guerra belga, que levou Lefebure a uma estada de dez meses na Suécia, mais concretamente ao Instituto Real e Central de Ginástica de Estocolmo. Criado em 1811 por Per-Henrik Ling, esse instituto era, pode dizer-se, o epicentro da produção do discurso e da «tradição» da «ginástica sueca». A visita de um estrangeiro ao instituto não constituía novidade: se numa primeira fase os visitantes chegavam dos países nórdicos vizinhos, já a partir de finais da década de 80 entre eles se contavam americanos, alemães, austríacos, belgas, franceses, gregos, holandeses, ingleses, japoneses, portugueses, romenos, suíços, turcos... Também se deve notar que a exportação da ginástica sueca não se terá realizado apenas através do referido movimento de visitantes. A propagação assentou noutros mecanismos (Marques Pereira, s. d., pp. 520-522): inicialmente,

através de iniciativas individuais de «precursores da propaganda do método» (na Finlândia, na Rússia, em Inglaterra e na França); depois, a partir de 1870, no âmbito das realizações de «sociedades de ciências médicas», por acção de um conjunto de «pedagogos e cientistas» suecos, que também deixaram obras publicadas na Alemanha, na Bélgica, na Holanda, em Inglaterra, na Dinamarca, na Rússia e nos Estados Unidos. Importa ainda dizer que em finais da década de 70 a proposta sueca apresentava já uma significativa diferenciação interna — entre os ramos de ginástica pedagógica, médica e militar e no âmbito da ginástica pedagógica em torno das categorias género, idade fisiológica, normalidade-anormalidade — e que, fruto das sucessivas actualizações, a proposta para o sector pedagógico não se restringia à ginástica e incluía os jogos e os desportos (v. Marques Pereira, s. d.).

Era já nessa forma que a «ginástica sueca» se oferecia a Lefebure quando se dirigiu a Estocolmo para «ser iniciado nos estudos científicos relativos à cultura fisiológica do homem» e onde colheu a maior parte dos documentos «técnicos» e «fotográficos» que incluiu no relatório dessa missão — uma exposição alargada sobre a organização da educação física na Suécia. Em todo o caso, foi a «ginástica» que com mais detalhe o absorveu, de modo a oferecer aos leitores — sigo de novo os seus termos — uma «análise sintética dos princípios da ginástica sueca, fazendo compreender o método e demonstrando a sua incontestável superioridade» (Lefebure, 1903, p. xiv).

O livro instalava a percepção do leitor numa nação que se «regenerara» culturalmente e que encontrara um caminho de progresso através da prática regular e metódica de actividades físicas cientificamente projectadas e socialmente eficazes e confrontava-o com a prova fotográfica, assegurando o necessário «ver-para-crer» ou «ver-para-querer». Para além disso, o trabalho de divulgação que se propunha inscrevia-se numa «narrativa moderna da salvação» com cinco ingredientes: o da decadência («física», predizendo a «intelectual» e «moral») da nação em virtude de factores de mudança social (a «indústria [que] prospera» e as «aglomerações vastas e numerosas»); o da estrita ligação entre a educação (e, nesta, a educação física) e o «futuro da nação»; o da desvalorização das formas locais de educação física, «baseadas num empirismo vago»; o da apologia da reforma, suportada nos saberes da ciência; o dos seus efeitos redentores empiricamente observáveis (v. Lefebure, 1903, pp. xi-xv, e 1905, pp. xiii-xix).

Finalmente, os textos de Lefebure sobre a «ginástica sueca» ligavam a invocação das suas qualidades com outra mutação: a importação do modelo sueco de ginástica para o sistema escolar deveria ser acompanhada por igual escolha quanto à criação de centros especializados no estudo da cultura física e, consequentemente, à diferenciação de um campo de saberes e de especialistas sobre o corpo, bem como à formação de um novo grupo ocupacional, com credenciais escolares específicas. Partindo da credibilidade

da proposta sueca como resultado «de um século de trabalhos científicos», concluía que a «ginástica educativa de desenvolvimento» seria uma «ciência biológica exacta», pelo que deveria ter o seu lugar «ao lado da higiene e da medicina» no «ensino académico», e os professores de ginástica deveriam adquirir conhecimentos elementares em «todas as ciências que são a base da educação física» (anatomia e fisiologia elementares, fisiologia e higiene dos exercícios corporais, análise dos movimentos) (Lefebure, 1905, pp. xvi-xvii). Em suma, a invocação «ginástica sueca» servia também para reconfigurar o campo dos saberes e dos agentes sobre o corpo no espaço belga.

INTERNACIONALIZAÇÃO-INTERNACIONALIDADE

As duas obras de Lefebure têm o condão de nos levarem a outros lugares, a outros actores e a outras trajectórias da «ginástica sueca». Ocorre que não só escolheu para autores dos prefácios dois nomes centrais da educação física em França (e também dos mais lidos ou, pelo menos, mais invocados em textos portugueses de «educação física» do período que me ocupa), Demeny e Tissié, como estes trataram de ali abraçar os tópicos da circulação de ideias e de pessoas em torno da «ginástica sueca».

Aqueles textos sugerem que a procura do outro (a Suécia, a «ginástica sueca») era movida por uma razão interna e que esse outro valia porque fornecia um suplemento de saber ao que já era conhecido e a projectos já em marcha, bem como à clarificação das relações de poder entre saberes e grupos autóctones. Escrevia Demeny (1903, pp. v-ix): «La besoin de mettre de l'ordre dans le chaos de notre gymnastique m'avait fait méditer la question; j'avais même esquissé un système rationnel de gymnastique basée sur les effects à obtenir sur le corps humain lorsque, dans la mission en Suède que j'obtins en 1890 avec M. le Dr Lagrange, j'eus le grand plaisir de voir mises en pratique et magistralement systématisées bien des choses que j'avais conçues par la réflexion et l'observation.» Também o prefácio de Tissié (1905, p. v) nos devolve esses elementos: «Depuis cent ans nous nous agitons ainsi autour de la question physique sans la résoudre, d'où la confusion, l'égarment et la lassitude pour tous ceux qui réclament des résultats pratiques. À vrai dire, nous n'avons qu'à tourner nos regards vers la Suède. Depuis le commencement du XIX^e siècle elle possède une méthode excellent et elle applique pour soin plus grand bien à la nation et à la race scandinaves.»

Contudo, esta face da construção da internacionalidade, onde parece claro recurso à externalização ao estrangeiro de que fala Schriewer, coexiste com a da internacionalização. Avanço para esse segundo ponto que quero enfatizar, recorrendo à *petite histoire*: Lefebure via os seus textos prefacia-

dos por dois especialistas franceses que conhecera em Paris em 1900, por ocasião do congresso Internacional de Educação Física, ao qual se deslocara como delegado do governo belga. Esse congresso tinha dois tópicos orientadores que não são desconhecidos do leitor: o «método científico» em educação física e a criação de um ensino superior para a formação dos «educadores físicos». Na sequência deste congresso constituiu-se uma Comissão Técnica Internacional Permanente de Educação Física, reunindo membros de dezasseis países (europeus, na maioria, e da América do Sul), que num espaço de onze anos foi responsável por outros congressos (Liège, 1095; Bruxelas, 1907; Odense, 1911), no último dos quais foi criado o Instituto internacional de Educação Física, tendo Tessié como um dos vice-presidentes (Seurin, 1973). Este instituto adoptava dois objectivos — «fazer progredir a ciência da educação física e das aplicações práticas, *centralizando* os resultados dos estudos e das experiências feitas no mundo e *indicando as direcções a seguir*, tendo em vista novas pesquisas» (itálico meu), e «fazer penetrar no espírito dos povos e propagar o princípio de que a educação física deve cooperar com a educação intelectual e a educação moral» — e ensaiava um guião internacional para a educação física como matéria de ensino, no qual incluía, em primeiro lugar, «os movimentos disciplinados de uma ginástica baseada segundo os princípios científicos dos quais o sueco Per-Henrik Ling foi principal iniciador» (Seurin, 1973, p. 7)⁶. Neste cenário, o Congresso de Paris (1900) pode ser compreendido como uma ocorrência da «estruturação de um campo organizacional» internacional da EF, isto é — e aplicando a noção desenvolvida por DiMaggio e Powell (1991) —, de um mais amplo processo de incremento do fluxo comunicacional entre actores de diferentes países, de uma definição colectiva do próprio campo da educação física (sua área de intervenção, seus agentes, suas estruturas, seus *scripts*, suas fronteiras e envolvimento), da construção de um sentimento de partilha e pertença de um empreendimento colectivo e da formalização de uma relação entre um centro (receptor-ordenador-difusor de regras sobre a educação física e a sua implementação) e uma periferia (as unidades nacionais).

Ora, este processo de construção de um espaço de organização e de comunicação internacional em educação física ocorria a par de outros semelhantes: o florescimento dessas redes internacionais de educação entre finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX, constituídas ao redor de congressos internacionais, a partir das associações internacionais, das exposições mundiais, do trânsito internacional de alunos e de professores, dos

⁶ Aquelas duas finalidades foram sendo retomadas pelas organizações que deram continuidade ao Instituto Internacional de Educação Física — a Federação Internacional de Ginástica Educativa (1923-1930), depois Federação Internacional de Ginástica de Ling (1930-1953) e Federação Internacional de Educação Física (1953-...) (v. Seurin, 1973).

periódicos internacionais (Fuchs, 2004); o movimento para a racionalização e a profissionalização das ciências e dos cientistas, ocorrido entre meados do século XIX e as primeiras décadas do seguinte, e a consequente criação de uma infra-estrutura de comunicação que transportava e objectivava um conjunto de elementos do projecto científico moderno, entre os quais a sua aspiração à universalidade (Schofer, 1999).

Ao contrário dos vários homens e mulheres ligados ao Instituto Jean Jacques Rousseau e ao movimento da «educação nova» que haveriam de se dar mundialmente a conhecer durante os anos 20, o Dr. Tissié não caberia numa galeria de *globe-trotters* da educação; ainda assim, movia-se. No seu prefácio a *Méthode gymnastique* não escondia as suas viagens entre 1900 e 1905, enquanto «médico que expunha 18 princípios da educação física racional», em Genebra, Antuérpia, Bruxelas e Bilbau. Viajava porque a «questão da educação física», os termos são os seus, tinha «quem dela se ocupasse e com ela se preocupasse». E em certa medida essa circulação legitimava (e legitimava-se) uma apreciação universalista do corpo e, consequentemente, da validade de métodos transnacionais de educação física: «Vous [Lefebure] répondez ainsi aux critiques qui veulent que chaque peuple possède sa gymnastique nationale [...] La vérité est que, sous toutes les latitudes, tous les hommes possèdent également un coeur, des pommons, un tube digestif et que la température de leur sang est identique» (Tissié, 1905, pp. VI-VII).

RECEPÇÃO E DESLOCAMENTO: A CONVERSÃO DA GINÁSTICA SUECA

Deixo de imaginar Phillipe Tessié a espalhar a «boa nova» da salvação pela educação física e regresso a Portugal para notar que um dos defensores do Regulamento de 1932, Weiss de Oliveira, tratou de acolher os dezoito preceitos que o médico francês invocara no início do século. Contudo, ele não se limitou a transcrever os princípios daquele que usava para legitimar as suas posições e ao qual se referia ora como «apóstolo do método sueco no mundo» ora como seu «mestre e amigo» (Weiss de Oliveira, 1929 e 1933). Reproduzindo quase *ipsis verbis* seis dos dezoito preceitos, introduziu alterações que vale a pena notar. Por um lado, ignorou alguns, como sejam: «La ‘forme’ est l’état de santé, de force, de souplesse, de résistance et de beauté, dans lequel l’entraînement physique place le corps. La forme donne plus de maîtrise en soi, rend plus courageux et plus indépendant; par elle on sait ce qu’on VAUT et ce qu’on VEUT»; «L’éducation physique comprend la gymnastique éducative et le sport»; «La gymnastique rationnelle sera féminine, ou ne sera pas» (Tissié, 1905, pp. VIII-X). Por outro, tratou de incluir novos preceitos: «Educando a respiração, combate-se n’um certo sentido a inclinação para o mal que para o physico veio consequencia do pecado original»; «A educação física deve procurar harmonica e integral-

mente realizar o homem dentro do plano divino da criação»; «O homem é um animal bípede que marcha, raramente corre»; «Toda a sessão de gymnástica da qual se sahe fatigado é uma sessão mal aplicada» (Weiss de Oliveira, 1929, pp. 169-170).

Entre supressões e adições, vários deslocamentos se tornam evidentes: um, quanto à amplitude dos alvos da educação física (da procura de uma boa forma e valor físico a uma concepção que a restringe ao domínio do respiratório); outro, quanto à sua relação com a moral (de um lado, a moral liberal laica do sujeito que constrói a sua autodeterminação, capaz de se auto-regular; do outro, a submissão do sujeito ao princípio divino). As clivagens prolongam-se no plano da selecção das práticas: para Tissié, de um lado, uma educação física ampla e dirigida aos dois géneros, do outro, uma desvalorização de uma actividade física intensa e o esquecimento do feminino.

Estas alterações tornam-se compreensíveis quando se recupera o racional da relação de Weiss de Oliveira com o método sueco: «Os fundamentos e os limites de um methodo verdadeiro de educação física, só os podia fornecer uma doutrina assente sobre o conhecimento exacto da natureza physica — e esse vimos ser a doutrina sueca — mas completada por outra que conhecesse a nossa natureza espiritual e a que destino sobrenatural estão reservados o que só na doutrina cathólica cabalmente encontramos [...] Urgia, pois, que a doutrina cathólica viesse animar o espírito do único methodo verdadeiro de educação física, salvando o de sossobrar, como lhe vinha sucedendo» (1929, pp. 85-88).

O resgate teria consequências na organização da sua «ginástica educativa de formação», que tomaria apenas dez minutos em três dias da semana e que se repartiriam ao longo de uma meia dúzia de anos, tanto quantos necessitava para fazer «de um monstro um rapaz perfeito», de «um miserável escoliótico um moço admirável» (Weiss de Oliveira, 1933, pp. 15-16). As suas lições seguiriam certas fases: começaria por uma «passiva», de modo a «generalizar a creança normal á prática da rectificação passiva da columna na posição deitada, educando ao mesmo tempo a respiração assim n'essa posição exercícios em posição de deitado»; passaria depois à «ginástica activa, pedagógica», que ocorreria com «a educação da respiração na posição de sentado», e, depois, mostrando o aluno «respirar bem» nessa posição, faria a «progressão» para os exercícios de cabeça, membros e tronco, mas sempre sentado ou deitado (Weiss de Oliveira, 1929, pp. 115-136). Era essa mão de exercícios, aliás, tudo o que conservava do método sueco.

Outros autores (Estrela, 1973; Gomes, 1991) explicaram já como a formação deste novo «texto» da ginástica sueca resultava de uma operação de selecção e de hierarquização entre as partes constituintes do próprio método sueco: a sua filosofia (espiritualista), a sua justificação científica (positivista e recrutada na anatomia, na fisiologia e na mecânica) e a sua componente

metodológica e pedagógica — a lição (a construção de exercícios, o seu doseamento, a progressão e as técnicas de execução e de ensino). Formada no acompanhamento de um processo de modernização — da Suécia — e tomada como bandeira de reformistas do início do século XX, eis como a «ginástica sueca» se via convertida ao antimoderno, seja no plano da negação de um projecto humano autónomo e da nação como fonte primeira de identidade, seja na negação de uma noção de progresso que nos corpos se materializava na superação que o treino de capacidades procura. A interpretação de Weiss de Oliveira dava uma nova identidade à «ginástica sueca». E também a universalidade do corpo e da ginástica, que o seu «mestre e amigo» Tissié defendera, não colhia adesão: «O que é bom na Suécia não é bom em Portugal» (Weiss de Oliveira, 1933, p. 26).

Os opositores de Weiss de Oliveira iriam tentar demonstrar por que razão era aquele um deficiente intérprete e aquela uma inadequada interpretação da *suédoise*, fosse no foro científico, fosse no metodológico (Pinto de Miranda, 1930; Leal de Oliveira, 1931 e s. d.; Marques Guedes, 1931)⁷. Contudo, a par das críticas no plano do «saber especializado», não deixaram de legitimar os seus argumentos noutras instâncias culturais e políticas. Através dos textos de Leal de Oliveira — um militar doutorado em Educação Física pela Universidade de Gand em 1929 e desde o início dos anos 30 envolvido, com muitas outras figuras da educação física e da moderna pedagogia, na realização de um «curso superior de educação física» (nos moldes do Instituto de Estocolmo) na Sociedade de Geografia de Lisboa (v. Crespo, 1977) — avanço para essa controvérsia.

A GINÁSTICA SUECA RECENTRADA NA «MODERNIDADE OCIDENTAL»

«É possível — minhas senhoras e meus senhores — que a actividade física educativa da nossa mocidade escolar fique reduzida, obrigatoriamente, a esta fantástica ginástica de bonzos curandeiros? Eu, pela minha parte, sentindo-me perfeitamente integrado no espírito da civilização ocidental, declaro, terminantemente, que Não!» (Leal de Oliveira, s. d., p. 45). Assim concluiria Leal de Oliveira as conferências que em 1933 realizou no salão de *O Século* (Lisboa) e no Clube dos Fenianos (Porto) — depois publicadas no citado livro — e nas quais se dedicou a combater a orientação do Regulamento de Educação Física dos Liceus, resultado de uma «imerecida confiança em determinadas opiniões absolutamente incompetentes na matéria».

⁷ O debate passou a público em dois jornais diários (*Diário de Notícias* e *As Novidades*) entre Junho e Setembro de 1930. Entre os pomos da discórdia estava a nomeação de Weiss de Oliveira como representante português ao Congresso Internacional de Ginástica de Estocolmo nesse mesmo ano (v. Leal de Oliveira, 1931, pp. 193-194).

Como se percebe, isentava o governo de responsabilidade pela natureza inepta da medida legislativa. Aliás, seria desnecessário folhear o livro para perceber a sua preocupação em submeter o seu texto aos «princípios essenciais» que dirigiam a «direcção superior da vida nacional» (Leal de Oliveira, s. d., pp. 5-6), posto que na capa e sob o título da obra inscrevera vários trechos de um discurso de Salazar a propósito do âmbito e do papel da «cultura física». Apesar disso, e como em seguida se perceberá, não era como filiado que Leal de Oliveira falava; antes intervinha em nome do dever profissional, do saber científico, em defesa de uma identidade civilizacional e do progresso da nação, invocando a sua condição de «pensionista do Estado em dois dos países mais cultos do mundo, a Bélgica e a Suécia, que também estão á frente na ciência e na técnica da educação física» (Leal de Oliveira, s. d., p. 7).

Leal de Oliveira partia de um cenário repetidamente repetido nos textos educacionais portugueses, o do «atraso nacional nos diferentes ramos da ciência e da técnica» face aos «meios europeus mais cultos», para depois avançar para um compromisso entre uma renovação educativa por referência aos principais focos «europeus de cultura» e «á seiva das nossas tradições construtivas e épicas». Porque evitava manter o seu argumento prisioneiro de uma oposição entre a modernidade europeia e a tradição portuguesa, ambas as categorias coexistiriam no seu texto pela força de uma razão (maior) que não só as unia, como as separava de uma «outra» inimiga: coabitariam como partes da «marcha gloriosa da civilização do Ocidente», oposta às do Oriente. Na primeira razão, «filha da civilização helénica, do cristianismo e do espírito científico», prevaleciam as categorias do «dinamismo», do «esforço para o progresso e para a perfeição», na outra as da «passividade fatalista» e da «indolência» (Leal de Oliveira, s. d., pp. 5-11). Neste cenário, «a ginástica ocidental», a das «nações livres e progressivas», era uma ginástica «educativa», enquanto a oriental, «própria de nações decadentes e escravizadas», não podia ser mais do que «passiva e curativa». Ora, dentro das ginásticas do Ocidente merecia destaque seu a «de Ling», por ser ali a mais «considerada» e por comportar as «características essenciais da ginástica científica» (Leal de Oliveira, s. d., p. 12). Pelo contrário, a interpretação do seu opositor tinha-a colocado no lugar do outro decadente: «São os frades brâmanes Joghis e os monges chineses Tao Pé, restos dos primeiros brâmanes indianos, que dão aos movimentos respiratórios isolados um papel fundamental, quasi exclusivo, na actividade física individual, conforme a ginástica que criticamos» (Leal de Oliveira, s. d., pp. 42-43).

Para Leal de Oliveira, a «ginástica» era fruto da racionalização da vida social — da «necessidade humana» em «ordenar e sistematizar racionalmente os seus conhecimentos e actividades, que progressivamente vai aprofundando e aperfeiçoando» — e ao mesmo tempo uma resposta às condições

impostas pelo progresso civilizacional. Por isso a «ginástica racional» era um saber com acuidade perante o social: às «classes escolares e sedentárias» proporcionaria «um trabalho com o corpo que, completando o trabalho cerebral e compensando as longas horas de quási imobilidade, estivesse qualitativa e quantitativamente condicionado por leis científicas e preocupações morais»; às «classes operárias [...] movimentos que compensem racionalmente o desequilíbrio provocado pelo exercício unilateral e proporcionem meios de desenvolvimento geral e harmónico e mesmo de distração, que vai, aliás, contribuir para o maior rendimento profissional» (Leal de Oliveira, s. d., pp. 9-10).

Devolvida à ginástica a *semântica* da modernidade ocidental, Leal de Oliveira fazia também com que a «educação física» se reencontrasse com as linhas de argumentação que garantiam a sua obrigatória transposição para o espaço escolar: os seus variados efeitos «morfológicos, fisiológicos e higiénicos», «psicológicos e morais», «sociais, políticos e económicos». Em todo o caso, julgo poder dizer que não fazia esse esforço argumentativo apenas por uma questão educativa e que a invocação desses fundamentos multidisciplinares justificava, paralelamente, o lugar e as fronteiras de um saber especializado em educação física e dos seus especialistas. Sigo as suas palavras: «A educação física constitui hoje uma ciência pedagógica de grande complexidade, subsidiária das ciências biológicas — psicologia, anatomia, fisiologia, higiene —, da mecânica, da moral, da sociologia, etc. Só um curso universitário de grande extensão de estudos pode formar professores competentes e com prestígio necessário para ministrar a educação pelos exercícios físicos nos estabelecimentos do ensino normal, secundário, técnico e superior, e orientar, doutrinária e tènicamente, tóda a educação física do povo — sociedades de ginástica e sociedades desportivas. Êsse curso, Instituto ou Escola deverá constituir o centro cultural donde irradiará o movimento orientador e construtivo que fará progredir a ciência da especialidade, por meio de estudos especulativos e práticos de um enorme interesse para a ciência » (Leal de Oliveira, 1931, pp. 209-210).

Assim, acompanhando a questão da interpretação correcta da «ginástica sueca», as palavras agiam sobre as relações entre os saberes e os portadores de saberes sobre a educação dos corpos. Leal de Oliveira discutia a «verdade» da ginástica, mas era da legitimidade de um novo campo disciplinar e um novo corpo de agentes especializados nos seus conhecimentos, uns como produtores (no ensino superior), outros como reprodutores (os «profissionais», nas escolas, etc.), que também tratava. Se a interpretação de Weiss de Oliveira legitimava uma ordenação do campo de forças dos agentes de saber sobre o corpo na qual o pedagógico, de baixa especialização, se subordinava à ciência médica e esta à metafísica, já a interpretação de Leal de Oliveira configurava um campo de um saber educacional especializado sobre o corpo, servido por

diversas disciplinas estabelecidas e servidor do Estado e da solução dos problemas sociais. Neste contexto, a «ginástica sueca» era tanto uma tecnologia pedagógica como um lugar de disputa pela credibilidade e pela legitimidade educativa no espaço nacional. Para obter ganhos nessa arena também contava o efectivo acesso (a organizações) e o proficiente uso dos discursos que, desde o início do século e à escala internacional, vinham configurando um conhecimento educacional sobre o corpo.

BIBLIOGRAFIA

- BOLI, J., e THOMAS, G. (1999), «INGOs and the organization of world culture», in J. Boli e G. Thomas (eds.), *Constructing World Culture*, Stanford, Stanford University Press, pp. 13-48.
- BOURDIEU, P. (2002 [1990]), «Les conditions sociales de la circulation des idées», *Actes de la recherche en sciences sociales*, 145, pp. 3-8.
- CARVALHO, L. M., e CORDEIRO, J. (2002), *Brasil-Portugal nos Circuitos do Discurso Pedagógico Especializado (1920-1935)*, Lisboa, Educa.
- CORDEIRO, J., e CARVALHO, L. M. (2005), «Educational journals and worldwide circulation of pedagogical knowledge: Brazil and Portugal (1921-1935)», in *Paedagogica Historica*, 41, 1-2, pp. 131-141.
- CRESPO, J. (1977), «História da educação física em Portugal: os antecedentes da criação do INEF», in *Ludens*, 2, 1, pp. 45-52.
- DE GENST, H. (1947), «A evolução histórica e a concepção racional do plano de lição de ginástica», in *Boletim do Instituto Nacional de Educação Física*, 8, pp. 3-4 e 22-42.
- DEMENY, G. (1903), «Préface», in Lefebure, in *L'Éducation physique en Suède*, Bruxelas, H. Lamertin, pp. v-ix.
- DI MAGGIO, P. (1991), «Constructing an organizational field as a professional project», in W. Powell e P. DiMaggio (eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago, The University of Chicago Press, pp. 267-292.
- DI MAGGIO, P., e POWELL, W. (1991), «The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields», in W. Powell e P. DiMaggio (eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago, The University of Chicago Press, pp. 63-82.
- ESPAGNE, M. (1999), *Les transferts culturels franco-allemands*, Paris, PUF.
- ESTRELA, A. (1972), «Elementos e reflexão sobre a educação física em Portugal, no período compreendido entre 1834 e 1910: da necessidade da educação física», in *Boletim do Instituto Nacional de Educação Física*, 2.ª série, 1, 1-2, pp. 19-31.
- ESTRELA, A. (1973), «Uma perspectiva para a compreensão da evolução e da difusão da ginástica da escola de Ling — em exemplo: a educação física em Portugal nas primeiras décadas do século XX», in *Boletim do Instituto Nacional de Educação Física*, 2.ª série, 2, 3, pp. 21-32.
- FUCHS, E. (2004), «Educational sciences, morality and politics: international educational congresses in the early twentieth century», in *Paedagogica Historica*, 40, 5-6, pp. 569-589.
- GLEYSE, J. (1997), *L'Instrumentalisation du corps*, Paris, L'Harmattan.
- HARVEY, J., e SPARKES, R. (1991), «The politics of the body in the context of modernity», in *Quest*, 43, pp. 164-189.
- GOMES, R. (1991), «Poder e saber sobre o corpo — a educação física no Estado Novo (1936-1945)», in *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 2-3, pp. 109-136.
- HOFSTETTER, R., e SCHNEUWLY, B. (2004), «Educational sciences in dynamic and hybrid institutionalization», in *Paedagogica Historica*, 40, 5-6, pp. 569-589.

- KAMENS, D., e CHA, Y.-K. (1992), «The formation of new subjects in mass schooling», in J. Meyer, D. Kamens D. e A. Benavot (eds.), *School Knowledge for the Masses*, Londres, The Falmer Press, pp. 152-164.
- KIRK, D. (1994), «Physical education and regimes of the body», in *The Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 30, 2, pp. 165-177.
- KIRK, D. (1998), *Schooling Bodies: School Practice and Public Discourse, 1880-1950*, Londres, Leicester University Press.
- LEAL DE OLIVEIRA, A. (1931), *A Educação Física Escolar e Militar na Bélgica e Alguns dos Seus Aspectos em Portugal*, Lisboa, Cooperativa Militar.
- LEAL DE OLIVEIRA, A. (s. d.), *Considerações sobre os Métodos e Sistemas de Ginástica*, Caxias, Tipografia do Reformatório Central de Lisboa «Padre António de Oliveira».
- LEFEBURE (1903), *L'Éducation physique en Suède*, Bruxelas, H. Lamertin.
- LEFEBURE (1905), *Méthode de gymnastique éducative*, Bruxelas, Guyot Frères Éditeurs.
- MARQUES GUEDES, V. (1931), *Educação Física: Notas Críticas ao Método do Dr. Weiss de Oliveira*, Porto, Oficinas Gráficas da Sociedade de Papelaria.
- MARQUES PEREIRA, C. (s. d. [1951-1962]), *Tratado de Educação Física: Ciência da Educação Física*, vol. 1, *Problema Pedagógico e Histórico*, Lisboa, Bertrand.
- MEYER, J., BOLI, J., THOMAS, G., e RAMIREZ, F. (2000 [1997]), «World society and the nation-state», in F. Lechner e J. Boli (eds.), *The Globalization Reader*, Oxford, Blackwell Pub., pp. 84-92.
- MEYER, J. (2002), «Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação», in A. Nóvoa e J. Schriewer (eds.), *A Difusão Mundial da Escola*, Lisboa, Educa, pp. 15-32.
- NÓVOA, A. (1998), *Histoire et comparaison*, Lisboa, Educa.
- NÓVOA, A. (dir.) (2003), *Dicionário de Educadores Portugueses*, Porto, Edições ASA.
- NÓVOA, A., CARVALHO, L. M., CORREIA, A. C., MADEIRA, A. I., e RAMOS do Ó, Jorge (2002), «Flows of educational knowledge», in M. Caruso e H.-E. Tenorth (eds.), *Internationalisation: Comparing Educational Systems and Semantics*, Frankfurt, Peter Lang, pp. 211-247.
- PINTO DE MIRANDA, F. (1930), *Ginnástica Sueca e a Técnica do Dr. Weiss de Oliveira*, Lisboa, Tipografia da Cooperativa Militar.
- POPKEWITZ, T. S. (2000), «Globalization/regionalization, knowledge and the restructuring of education», in T. S. Popkewitz (ed.), *Educational Knowledge*, Albany, Suny, pp. 3-27.
- POPKEWITZ, T. S. (2002), *Cultural Productions: (Re)constructing the Nation, the Child and Teacher in the Educational Sciences*, Lisboa, Educa.
- POPKEWITZ, T. S. (2004), «The alchemy of the mathematics curriculum: inscriptions and the fabrication of the child», in *American Educational Research Journal*, 41, 1, pp. 3-34.
- RAMIREZ, F., e BOLI, J. (1987), «The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalisation», in *Sociology of Education*, 60, pp. 2-17.
- RAMIREZ, F., e VENTRESCA, M. (1992), «Building the institution of mass schooling», in B. Fuller e R. Rubinson (eds.), *The Political Construction of Education*, Nova Iorque, Praeger, pp. 47-59.
- RAMOS do Ó, J. (2003), *O Governo de Si Mesmo*, Lisboa, Educa.
- Regulamento Oficial de Educação Física* (1920), Lisboa, Imprensa Nacional.
- SCHOFER, E. (1999), «Science associations in the international sphere, 1875-1990», in J. Boli e G. Thomas (eds.), *Constructing World Culture*, Stanford, Stanford University Press, pp. 249-266.
- SCHRIEWER, J. (ed.) (2000a), *Discourse Formation in Comparative Education*, Berna, Peter Lang.
- SCHRIEWER, J. (2000b), «World-system and interrelationship-networks», in T. S. Popkewitz (ed.), *Educational Knowledge*, Albany, Suny, pp. 305-342.
- SCHRIEWER, J. (2001), *Formas de Externalização no Conhecimento Educacional*, Lisboa, Educa.

- SCHRIEWER, J. (2003), «Globalisation in education: process and discourse», in *Policy Futures in Education*, 1, 2, pp. 271-282.
- SEURIN, P. (1973), «Historique de la FIEP», in *Bulletin de la Fédération Internationale d'Éducation Physique*, 4, pp. 5-21.
- SOYSAL, Y., e STRANG, D., (1989), «Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe», in *Sociology of Education*, 62, 4, pp. 277-288.
- TISSIÉ, P. (1905), «Préface, in Lefebure», in *Méthode de gymnastique éducative*, Bruxelas, Guyot Frères Éditeurs, pp. v-xi.
- WAGNER, P. (1997). *Sociología de la Modernidad*, Barcelona, Herder.
- WEISS DE OLIVEIRA, H. (1929), *A Força pela Saúde*, Covilhã, Tipografia Notícias da Covilhã.
- WEISS DE OLIVEIRA, H. (1933), *A superioridade da técnica portuguesa sôbre a técnica sueca da ginástica de formação educativa (conferência realizada no salão nobre da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, em 12 de Maio de 1930)*, Porto, Imp. Portuguesa.