UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL

“O INQUÉRITO SOBRE O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: A TRAMA E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO MÉTODO FRANCÊS (1929)”

Autora: Danila Freitas de Carvalho

Orientadora: Meily Assbú Linhales

Belo Horizonte, Dezembro de 2009.

RESUMO

No ano de 1929, a discussão sobre a Educação Física tornou-se uma prática recorrente na Seção de Educação Física e Higiene (SEPH) da Associação Brasileira de Educação (ABE). Assuntos relativos ao ensino, à organização curricular e à formação de professores começam a ganhar espaço nas reuniões realizadas por esta Seção. Nesse mesmo ano, foi elaborado pelo Ministério da Guerra, do Governo de Washington Luis, um Anteprojeto de Lei que tinha por objetivo regulamentar o ensino da Educação Física no Brasil. O projeto sofreu críticas por parte da ABE, e após intensas discussões, em uma reunião na Seção de Educação Física e Higiene, propõe a realização de um inquérito sobre o assunto. O inquérito guarda estreitas relações às questões chaves do Anteprojeto que diziam respeito aos métodos de ensino da Educação Física, à formação necessária aos professores, à natureza de formação destes professores e também às responsabilidades governamentais no âmbito da Educação Física. Nesse processo foram coletados depoimentos de reconhecidos especialistas no Brasil e de outros países da América do Sul demonstrando ter sido uma consulta ampla, devido à importância dada no tratar de tal assunto. Apesar de todo esse envolvimento para evitar que os militares invadissem a escola, o Método Francês é implantado em 1931 como método oficial e obrigatório em todo território nacional, sob o nome de Regulamento nº 07 de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física, Associação Brasileira de Educação, Anteprojeto Militar, Inquérito, Método Francês.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 3

Capítulo 1 6

CONTEXTO HISTÓRICO DO BRASIL NA DÉCADA DE 1920..... 6

1.1 Aspectos sociais, políticos e econômicos nas décadas de 1920 e 1930 7

1.2 O movimento tenetista na Primeira República.....13

1.2.1 Os militares e a educação na Primeira República..... 16

1.3 A educação na Primeira República 19

1.4 As origens da Educação Física no Brasil 28

Capitulo 2 34

SOBRE O MÉTODO FRANCÊS 34

Capítulo 3 46

A ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E O DIÁLOGO COM O ANTEPROJETO MILITAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA..... 46

CONCLUSÃO..... 62

REFERÊNCIAS..... 63

INTRODUÇÃO

A Educação Física no Brasil não pode ser entendida senão por meio de sua história, através dos incessantes movimentos de transformação no contexto social, político, econômico e cultural em que se desenvolve a própria sociedade brasileira[1]. E como a história se faz pela constante ação dos homens, ela estabelece conexões entre o passado e o presente. Assim, ainda que o presente não seja um reflexo de acontecimentos passados, o estudo da história permite apreendê-lo melhor e, nessa perspectiva, propicia não só a reflexão e compreensão do próprio passado, mas também a intervenção na realidade atual. Buscar a verdade histórica e objetiva é como trabalhar com peças que dificilmente se encaixam.

Porém, quanto mais peças, ainda que sejam diferentes umas das outras, mais elementos teremos para interpretar o passado e intervir no presente. E por isso mesmo, longe de compactuar com a idéia de uma verdade absoluta, pronta e acabada, acredito que devemos revisitar insistentemente a história, fazendo emergir uma segunda versão dos fatos. Mas também precisamos buscar cada vez mais o desconhecido, dar sentido ao que não foi visto, ao que passou despercebido, porque o passado é sempre uma obra inacabada.

No ano de 1929, a discussão sobre a Educação Física tornou-se uma prática recorrente na Seção de Educação Física e Higiene (SEPH) da Associação Brasileira de Educação (ABE). Assuntos relativos ao ensino, à

[1] PAIVA, F. S. L. de. História e historiografia em Educação Física: conhecendo e intervindo na área. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. V. 21, n.1, setembro/1999, p. 1347-1353.

organização curricular e à formação de professores começam a ganhar espaço nas reuniões realizadas por esta Seção. Nesse mesmo ano, foi elaborado pelo Ministério da Guerra, do Governo de Washington Luis, um Anteprojeto de Lei que tinha por objetivo regulamentar o ensino da Educação Física no Brasil. O projeto sofreu críticas por parte da ABE que, após intensas discussões, em uma reunião na Seção de Educação Física e Higiene, propõem-se a realização de um inquérito sobre o assunto.

Dessa maneira, este estudo apresenta, numa perspectiva histórica, a compreensão do motivo que leva à implantação do método francês pelos militares para a Educação Física Brasileira e a negação de uma proposta com balizas pedagógicas feita pela Associação Brasileira de Educação. Para tanto, não me propus a apresentar verdades engessadas, mas a procurar pistas que levassem ao desfecho desta trama. Pois, por mais que o pesquisador se empenhe em se aproximar de uma verdade sobre o passado "permanecem sempre fluidos e fugidios os pedaços da história que se quer reconstruir" (LOPES e GALVÃO, 2001, p.77).

Considerando as restrições de uma pesquisa historiográfica, discorro sobre os acontecimentos do ano de 1929 e suas relações que culminaram na militarização da Educação Física, tendo em vista a compreensão do "macro" a partir do "micro" e do "micro" a partir do "macro" (Revel, 1998).

Diante disso, no Capítulo 1 apresento o contexto histórico relativo à política vigente, aos militares, à educação e à Educação Física, o qual considero de fundamental importância para o entendimento do processo.

No Capítulo 2 analiso o Método Francês, sua origem e implantação no Brasil.

No Capítulo 3, apresento o Anteprojeto e os sujeitos que fizeram parte de sua construção. Também a Associação Brasileira de Educação, o Inquérito e suas implicações, dão base para o desfecho deste trabalho.

Capítulo 1

CONTEXTO HISTÓRICO DO BRASIL NA DÉCADA DE 1920

Neste capítulo optou-se por proceder à divisão das várias temáticas abrangidas em seções, dada a riqueza do período e sua relevância para compreensão da Educação Física Brasileira durante a Primeira República. Não é possível apreender a dinâmica da área em questão sem referenciar os agentes envolvidos nas primeiras décadas da República Velha, o ideário que perpassava o imaginário coletivo e, sobretudo, daqueles que estavam à frente das instâncias de poder.

Na primeira seção, serão abordados os aspectos sociais, políticos e econômicos que perpetraram a década de 1920 e início da década de 1930. Há de se considerar que a Proclamação da República foi paulatinamente, rompendo com velhos costumes do período imperial; contudo, as mudanças mais significativas não se processaram da noite para o dia. Haja vista, a longa predominância da elite cafeeira e de seus interesses durante a República Velha, que conferiu muitas vezes ao país, ares de colônia. Especial atenção será dada aos mecanismos que conduziram o país à superação de tal prática e estabelecimento de uma nova ordem política, contexto do objeto deste estudo.

Em seguida, optou-se por analisar a atuação dos militares em tal contexto em seção separada, dada a relevância de sua atuação para a Educação Física

Brasileira, de modo a compreender como áreas aparentemente tão distintas puderam se entrelaçar na história de nosso país e as implicações de tal processo para a Educação brasileira como um todo. A Educação também mereceu uma seção separada com o intuito de esmiuçar detalhes que poderiam passar despercebidos em uma análise mais geral. Por fim, a Educação Física é estudada com o objetivo de conhecer suas origens no Brasil, além de verificar as influencias que a Disciplina recebeu e que ajudaram a compreender melhor o objeto desta pesquisa- a implantação do Método Francês e a negação das propostas apresentadas a partir de inquérito da ABE.

A separação de tópicos não se justifica na prática, pois a dinâmica da educação em um país passa, necessariamente, por aspectos políticos, sociais, econômicos, enfim, não existe e nunca existiu uma escola que se desenvolvesse à margem dos acontecimentos da sociedade na qual está inserida, pois tal instituição influencia e é diretamente influenciada por esta mesma sociedade. A fragmentação aqui relacionada tem caráter meramente didático.

1.1 Aspectos sociais, políticos e econômicos nas décadas de 1920 e 1930

A Primeira República caracteriza-se pela crie da dominação oligárquica, sobretudo entre 1919 e 1930. Até 1919, os governos brasileiros mantiveram e fortaleceram o predomino das elites paulista e mineira sobre a vida política

nacional, graças, sobretudo à existência de um grupo limitado de votantes e que o fazia segundo compromissos coronelistas previamente firmados. Nagle cita que

> Mantidas e aperfeiçoadas as características da instituição coronelista, depois da implantação do regime republicano, delas resultaram o continuísmo ou imobilismo político que caracterizou a Primeira República, bem como o fraco centralismo e as feições do então restrito colégio eleitoral e a forma comprometida das regras de elegibilidade (NAGLE, 1974, p.4).

Na década de 1920, porém, mudanças significativas abriram brechas para o fortalecimento de novos grupos sociais que reivindicavam participação no poder, como por exemplo, os militares, as classes médias urbanas e setores organizados de trabalhadores.

> O desenvolvimento do modo capitalista de produção e de vida, durante a República Velha, ocasionou o aceleramento da divisão social do trabalho e exigiu nível cada vez mais crescente de especialização de funções, de que resultaram o aparecimento de novas camadas sociais e a diferenciação das antigas classes dominantes; a história do período deve ser percebida como a da consolidação do empresariado rural e a da evolução do proletariado industrial. [...] Tanto uma quanto outra são frutos do desajustamento entre dois conjuntos de relações sociais: aparecimento de novas camadas e existência de tradicional sistema de classes; enfim, pode-se falar, no momento, na presença de “classes residuais” e de “classes emergentes” (ibidem, p.26)

Durante a República Oligárquica, o café foi o principal produto a movimentar a economia nacional. Entretanto, a queda dos preços no mercado internacional forçou Afonso Pena a instituir a política de valorização do café,

seguida por seus sucessores. Esse protecionismo desagradou a diversos segmentos da sociedade, inclusive grupos oligárquicos não ligados ao café, que tiveram seus interesses políticos e econômicos prejudicados. Esses setores aliaram-se a outros grupos e formaram uma oposição ao domínio político dos cafeicultores.

Ao mesmo tempo, o país sentia os reflexos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que causou à economia internacional acentuada desaceleração. As dificuldades para a exportação do café estavam cada vez maiores. Entretanto, o conflito mundial favoreceu o processo de industrialização no Brasil, e enquanto a economia cafeeira entrava em declínio, a atividade industrial estava em ascensão. Foi preciso controlar as importações que já se viam prejudicadas pela guerra para favorecer a produção nacional.

> Alguns estudiosos da história econômica e social brasileira apontam a década dos anos vinte como o período de passagem de um sistema econômico de tipo colonial, induzido, para um outro, autônomo; constitui essa década a fase de instalação do capitalismo no Brasil e, portanto, se define como período intermediário entre o sistema agrário-comercial e o urbano-industrial, os dois grandes ciclos da vida econômica brasileira (ibidem, p.12).

Embora a maioria da população vivesse no campo, a vida urbana ganhou destaque e trouxe novos elementos para a cultura nacional. Dessa forma, surgiram novos segmentos sociais e as novidades técnicas invadiram o cotidiano, alterando hábitos e costumes. A Oligarquia parecia arcaica e ultrapassada para aqueles que viviam e usufruíam do telefone, do rádio, do cinema, do automóvel, do avião etc.

> O urbanismo e suas concomitantes mudanças sócio-culturais vão fornecer novas perspectivas para pensar o “novo” Brasil, desligado dos componentes do mito fisiocrata. O deslumbramento com os novos engenhos humanos produzidos pela ciência e pela tecnologia, que constituem os novos valores introduzidos pelo ambiente citadino, dá origem, tanto ao otimismo com que se antecipa a futura civilização brasileira, como vai apurar os quadros do pensamento social (ibidem, 1974, p.25).

Na década de 1920, os governos oligárquicos continuaram a priorizar a economia agroexportadora e deixavam de lado os interesses dos grupos surgidos no processo de industrialização e urbanização. A burguesia industrial reivindicava uma política de desenvolvimento por meio da alta de impostos sobre produtos estrangeiros. Outro grupo social que ganhou relevância neste período foi a classe média urbana que também estava ligada às atividades industriais, bancárias e comerciais. Era um grupo heterogêneo que exigia maior participação política e, ainda, lutavam pela instituição do voto secreto e moralização do processo eleitoral.

> De modo geral, as camadas médias que aqui se desenvolveram foram predominantemente urbanas. Resultaram, inicialmente, da pressão que sobre o organismo estatal exerceram grupos de indivíduos colocados compulsoriamente à margem de um sistema econômico pouco diferenciado. Daí as grandes fontes de que se originaram as camadas médias, o bacharelismo e o empreguismo, que constituíram, na realidade, duas válvulas de escape da estrutura econômica existente (ibidem, p.29).

O crescimento das atividades industriais e o conseqüente aumento do contingente de trabalhadores organizados deram força ao movimento operário, que pressionava o governo para obter melhores condições de vida e de

trabalho. O empresariado concedia algumas reivindicações tendo em vista a acumulação de capital e a garantia da produção. Àquela época, a questão social era percebida como um problema de moral e higiene. *"Vitalizar pela educação e pela higiene" eram as palavras de Miguel Couto* (Carvalho, 1989, p.19*)*. A tendência em tratar temas relativos à saúde e à educação conjuntamente era recorrente.

No ano de 1929, nos Estados Unidos, ocorreu uma grave crise que atingiu boa parte dos países. No início da década de 1920, a produção industrial e agrícola dos Estados Unidos ampliava-se progressivamente, contudo, não existiam condições para manter os altos níveis de consumo. Essas circunstâncias resultaram numa grave crise de superprodução. Sem condições para crescer, a economia norte-americana manteve-se graças à disponibilidade de capitais no mercado para ser tomado como empréstimo. Isso estimulou a população a fazer compras a crédito e gerou uma febre de consumo.

Esse quadro de consumo e aparente crescimento econômico produziu um clima de otimismo, que refletia nas bolsas de valores, com as ações subindo constantemente e gerando lucros para os investidores. Depois de várias oscilações no valor das ações negociadas na Bolsa de Valores de Nova York, sobreveio a grande crise. No dia 24 de outubro de 1929, os negociadores de ações não encontraram compradores, o que provocou uma queda no preço desses títulos resultando assim na quebra da Bolsa de Valores de Nova York.

Um dos efeitos mais desastrosos foi a onda de falências em todo o país, bancos fecharam e milhares de pessoas ficaram desempregadas. Os Estados Unidos eram a principal alavanca do comércio internacional e, devido a essa

posição que mantinha, a crise de 1929 irradiou-se progressivamente por quase todo o mundo. Houve estagnação econômica nos Estados Unidos e de todas as economias relacionadas a esse país.

Abalado pela crise de 1929, o cenário brasileiro no final da década de 1920 não era promissor para a Oligarquia. A situação piorou quando, o então presidente Washington Luís, recusou-se a apoiar o candidato mineiro que deveria sucedê-lo, optando pelo paulista Júlio Prestes. Rompia-se assim com a política do café-com-leite. Portanto, segundo o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC, *foi a vitória do candidato governista Júlio Prestes nas eleições de março de 1930, derrotando a candidatura de Getúlio Vargas, que deu início a uma nova rearticulação de forças de oposição que culminou na Revolução de 30*.

No dia 3 de outubro de 1930, iniciou-se o movimento político-militar, sob a liderança civil de Getúlio Vargas e sob a chefia militar do tenente-coronel Góes Monteiro, que pôs fim à República Oligárquica. Os revolucionários tinham por objetivo impedir a posse de Júlio Prestes e derrubar o governo de Washington Luís. Em 3 de novembro chegava ao fim a Primeira República, e iniciava-se a Era Vargas.

Getúlio Vargas recebeu o poder em caráter provisório, mas permaneceu nele até 1945, ora pelas vias constitucionais ora como ditador. Durante esse período, o presidente colocou-se como principal autoridade nacional. Habitualmente, soube atrair para si o apoio de vários grupos sociais e controlar as mais importantes decisões políticas, econômicas e sociais do país. Grande parte dos tenentes foi incorporada ao governo. Outros grupos que apoiaram o

regime foram a burguesia industrial e a classe média urbana, interessados nos projetos desenvolvimentistas do governo. Vargas pôde contar também com o apoio do operariado por meio de uma reforma trabalhista, apresentando uma imagem positiva junto à população, por meio de práticas populistas e paternalistas.

1.2 O movimento tenentista na Primeira República

Até a Proclamação da República, o que se via no Brasil era um corpo de militares devidamente alinhados à ideologia governamental, situação que já dava sinais de crise desde a Guerra do Paraguai

> O Exército, durante a Guerra do Paraguai (1864-1870), adquiriu uma identidade institucional antes desconhecida. Após a guerra, insatisfações no seio das Forças Armadas colocaram os militares numa posição suscetível de receber a influência de ideologias radicais. O movimento abolicionista – série de incidentes ocorridos entre militares e autoridades civis – levaram os militares a uma posição de franco antagonismo ao governo (CASTRO, 1995, p.7).

Como conseqüência, em 1887, ocorre a fundação do Clube Militar, liderado por Marechal Deodoro da Fonseca e do tenente-coronel e professor da Escola Militar Benjamin Constant, que através da difusão dos ideários positivistas e republicanos mobilizou os jovens oficiais, diga-se de passagem, que por pequenos grupos militares e de baixa patente. A supervalorização e deturpação do patriotismo contribuem para reforçar o Tenentismo e a necessidade de pressionar as instâncias governamentais ocupadas por *políticos civis – são os*

“corruptos”, os “podres”, a doutrina do “cidadão fardado” e do “Exército deliberante” encontra então suas formulações originais [...] (NAGLE, 1974, p.66). Novamente a ideologia do Exército enquanto agente salvador do país se faz presente. Os tenentes, cuja maioria era procedente das camadas médias da população, acreditavam na idéia de que cabia ao Exército a regeneração do país, a moralização da política e derrubada da República Oligárquica. Defendiam o voto secreto, reformas políticas e sociais e o fim das fraudes eleitorais. Era o início do movimento tenentista. Durante o período republicano, especialmente de 1900 a 1920, o movimento foi progressiva e silenciosamente ganhando força.

A carta assinada por Artur Bernardes, embora este tenha negado sua autoria, e publicada a 9 de outubro de 1921 no Correio da Manhã trazia conteúdo considerado ofensivo à honra do Exército e contribuiu para acirrar o clima de mal estar entre governo e Exército

> Apresentava Hermes como “esse sargentão sem compostura” e seus camaradas eram chamados de “apaniguados”; sugeria ao mesmo tempo, a necessária reprimenda a “essa canalha (...) prendendo os que saírem da disciplina e removendo para bem longe esses generais anarquizadores” (NAGLE, 1974, p.66).

A reação do Clube Militar foi imediata. Em 5 de julho de 1922, o Exército inicia um processo revolucionário de redefinição de seu papel, de modo a estabelecer suas funções baseadas no combate à passividade e submissão impostos pelo regime republicano.

> "Quando o governo – primeiro responsável pela ordem – desrespeita e viola a lei, é inútil ou contraproducente que o povo acate e obedeça. Sancionaria isso, praticamente, a monstruosidade da obediência unilateral aos deveres políticos. (...) À reação pacífica cabe, em primeiro lugar, a solução desse problema. Se ela for, porém, incapaz de resolvê-lo, é natural, imprescindível, recorrer à violência (...). A revolução é, assim, o último dos direitos a que deve recorrer um povo livre, para salvaguardar os interesses coletivos" (ibidem, p.67)

E prosseguem em suas argumentações

> "A força armada é hoje parte integrante do povo de cujo seio saem soldados e oficiais e para onde voltam aqueles depois de um curto tempo de estágio na caserna. O nosso Exército nem é já composto de mercenários, nem mesmo a massa de suas fileiras é constituída de profissionais. Querer, nessas condições, negar-lhe o direito de sentir como Nação e de colocar-se na vanguarda desta, quando os desvarios do poder tentam sufoca-la, é uma incoerência insustentável" (ibidem, p.67).

Esses aspectos compõem a tônica da ideologia que tomava conta do imaginário tenentista dentro do Exército. O movimento militar de julho de 1922, ocorreu em meio à campanha eleitoral para a presidência da República. Os candidatos eram Artur Bernardes, apoiado pelo governo, e Nilo Peçanha, candidato das oligarquias. Os oficiais do Exército estavam descontentes com o presidente Epitácio Pessoa, que havia nomeado um civil para o Ministério da Guerra. Doravante, o levante tenentista, empunhando a bandeira da defesa dos ideais liberais, e, portanto dos cidadãos, também foi responsável pelo movimento de 1924, e por tantos outros que culminaram com a revolução de 3 de outubro de 1930.

Até aqui, a atuação do movimento tenentista se deu por razões meramente relacionadas à honra da corporação. A revolução de 1930 inaugura um novo marco na história do tenentismo, já que o movimento contou com a organização e direção de homens ligados a partidos –"*políticos profissionais": três ex-presidentes, velhos políticos conservadores, políticos jovens* (NAGLE, 1974, p.71).

Ao se associar à Aliança liberal, o movimento tenentista perdeu seu ideário original e a tônica da revolução era a tônica da Aliança. Até o discurso tenentista assume caráter mais moderado, de modo a agradar soldados e bacharéis.

1.2.1Os militares e a educação na Primeira República

Em Carta Régia de 1810, Dom João VI marca o início da ação educadora do Exército no Brasil. Inicialmente, o currículo privilegiava as ciências exatas e naturais em detrimento das humanas. Entretanto, a partir do século XIX, a ênfase na formação geral do homem das armas era preponderante. É importante mencionar que mesmo com diferentes concepções curriculares em momentos distintos, a "Instrução Física" sempre foi tida *como pólo prático, aplicado, do processo de formação militar* (FERREIRA NETO, 1999, p.15). Observa-se que os componentes curriculares da Instrução Física, Ginástica ou mesmo Educação Física entre 1905 a 1945 aparecem ora na seção teórico-prática , ora na seção prática (Ginástica e Educação Física).

O projeto educacional para o estudante brasileiro tinha cunho militar e civil articulado, com vistas à "educação da paz". Para tanto, fazia-se necessário incutir nos programas de ensino a *educação dos deveres militares, no sentido de despertar, nas novas gerações, o respeito às "classes armadas"* (FERREIRA NETO, 1999, p.19). Ainda surgem como preceitos: *a formação, na escola, do espírito militar jamais poderá prescindir de uma hierarquia consolidada, disciplina enérgica e justa, bem como de Educação Física* (Ibidem, p.20).

Para haver uma aplicação prática da instrução, é necessário construir regulamentos, base da educação militar. O princípio da disciplina também é mais um fundamento imprescindível à educação militar. Parte-se do pressuposto que existem aqueles com o poder de comandar e aqueles com o dever de obedecer sem hesitação, e se sobrepõe às disciplinas escolar e familiar.

Nessa instância, o Exército, enquanto instituição educadora preconiza que

> [...] uma Pedagogia aplicada no interior do Exército está condenada a favorecer à manutenção da hierarquia e da disciplina militar que são mutuamente relacionadas; a atender a especificidade institucional, isto é, todo componente pedagógico deve coadjuvar para elevar o nível de preparação da tropa para fazer a guerra; e a ser uma Pedagogia da ação prática (FERREIRA NETO, 1999, p.25).

Tal Pedagogia, voltada para ação prática contradiz a formação tradicional baseada nos livros, de modo a privilegiar disciplinas

profissionalizantes em detrimento das acadêmicas. No Regulamento do Ensino de 1905 pode-se perceber esta tendência:

> Nessa reforma curricular, nos cursos de Artilharia e Engenharia, aparece, no bloco de disciplinas correspondentes à instrução prática, a equitação e esgrima a cavalo (4º grupo); e esgrima de espada, florete e baioneta (5º grupo). Tais disciplinas guardam afinidade com a instrução física, posteriormente Educação Física militar e civil (ibidem, p.27).

Já o Regulamento de 1913

> Reduz drasticamente o número de escolas de quatro para duas, assim como diminui o tempo de formação de artilheiros e engenheiros, além de situar os programas dentro de rígidas prescrições, de modo que os professores e instrutores se ativessem aos "conhecimentos essenciais", tidos como suficientes à profissão militar. Esse Regulamento repete a presença da esgrima e equitação como instrução prática de todos os Cursos oferecidos e acrescenta a Higiene Militar como disciplina de ensino teórico-prático (ibidem, 1999, p.27).

O regulamento de 1918 é marcado pelo total repúdio ao ensino teórico, especialmente pelo advento da Primeira Guerra Mundial. Apenas era permitido o ensino teórico-prático e o prático. Uma novidade é a Ginástica como integrante de todos os currículos dos cursos no Exército. A distinção entre teoria e prática vai mais além: o professor é identificado com a teoria (adota um discurso muitas vezes inexecutável); o instrutor é identificado com a prática (é por excelência, o detentor de todos os créditos por parte do Exército). Essa

tendência de supervalorização dos conteúdos práticos é influencia do contato de oficiais brasileiros com o Exército alemão.

Com a presença da Missão Militar Francesa no Realengo, o currículo de 1924 faz um retorno às disciplinas de caráter teórico combinado com estudos práticos, tais como: Regulamento de Instrução Física, Noções de Higiene e Noções de Anatomia e Fisiologia.

A Lei do Ensino de 1928

> Prescreve que o plano de estudos fica estabelecido de forma que a instrução militar seja permanente e completa, atendendo, em cada nível, à cultura geral e à instrução profissional correspondente. Os legisladores quiseram com isso garantir a posição já vigorante no Regulamento de 1924, isto é, a busca incessante de harmonia entre ensino profissional e cultura geral, numa demonstração de maturidade que se encontrava ausente nas mudanças anteriores [...] (FERREIRA NETO, 1999, p.30).

Em 1929, a educação militar passou pela Reforma Sezefredo Passos, que não alterou muito o ensino em virtude de sua efemeridade ocasionada pela Revolução de 1930.

1.3 A educação na Primeira República

A educação era vista no imaginário republicano como instrumento capaz de conduzir a nação ao progresso, sendo a escola a instituição por excelência capaz de viabilizar este processo. Entretanto, os ranços da Monarquia ainda se

faziam presentes e a massa de excluídos, diga-se de analfabetos, era muito grande e se constituía em um entrave para a nação republicana emergente. Diante do fato de ser a propulsora do progresso na nova ordem estabelecida (instituição que moldaria as mentalidades), a escola precisava ser acompanhada de perto a fim de minimizar seu potencial perigoso enquanto possível difusora de ideologias que extrapolassem os objetivos da nação.

O forte espírito nacionalista – traço marcante do Brasil republicano foi um dos responsáveis pelo autoritarismo que marcou a educação neste período. A idéia de que o país precisava se transformar em nação, que precisava adquirir uma forma própria e avançar rumo aos ares do progresso era recorrente. Carvalho (1989) chega a falar em dívida republicana:

> Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional. Regenerar o brasileiro era dívida republica a ser resgatada pelas novas gerações (CARVALHO, 1989, P.10).

Entretanto, há que se ressaltar que a dívida em questão é fruto da necessidade de aumentar a produtividade (um país que deseje alcançar o progresso precisa, necessariamente, aumentar a sua produção) e para tanto, era imprescindível qualificar mão-de-obra. A mão-de-obra genuinamente brasileira era composta de escravos (relegados à exclusão e à marginalização em função da falta de preparo do país para lidar com as conseqüências advindas da Abolição da Escravatura) e de trabalhadores rurais (analfabetos que diante do inchaço do campo pelos ex-escravos, se viam compelidos a

migrar para os centros urbanos). Nos centros urbanos, a mão-de-obra operária era composta em sua maioria, por imigrantes. Estes por sua vez, já não podiam mais ser identificados com a noção de operosidade e vigor, já que possuíam uma ideologia diferente e eram deflagradores de movimentos grevistas. Esta conduta, que aos olhos dos republicanos era vista como entrave ao progresso não poderia ser estimulada pela educação. Daí o desenvestimento dos republicanos nos imigrantes e conseqüente preocupação com a instrução dos ex-escravos e trabalhadores rurais. Além de moldá-los à ideologia nacionalista, era necessário prepara-los para o mercado de trabalho (agora industrializado) e, portanto, para o progresso.

À concepção de progresso/modernização nacional estava atrelada a concepção de defesa nacional. A revista *A Bandeira* do *Club dos Bandeirantes*, publicada entre 1927 e 1929 ilustra o modo como a elite responsável pela redefinição da mentalidade brasileira em moldes mais modernos concebia a educação, sobretudo representada na figura de Vicente Licínio Cardoso. A revista incorporou a publicação militar *A Defesa Nacional* (publicação existente desde 1911) e uma seção civil, A Terra e o Homem. Carvalho (1989) assim descreve a revista A Bandeira:

> A revista operava com signos de progresso, dinamismo, força e unidade, produzindo com eles, metonimicamente, imagens de um país dinâmico e próspero, que surgiria de propostas de organização social, política e econômica que propagandeava. Entre elas, figuravam projetos de aprimoramento estratégico, técnico e conceitual de defesa nacional, de crescimento industrial, de modernização agrícola, de reordenação política, de saneamento e educação (CARVALHO, 1989, p.17).

O grupo militar inicialmente ligado à revista originou-se em 1906 e possuía uma visão de defesa nacional muito limitada, visto estar pautada apenas na defesa das fronteiras do Sul e Sudoeste. Influenciados pela Missão Francesa que chegou ao Brasil em 1920, o grupo de militares amplia sua concepção de defesa, *incluindo a mobilização de recursos humanos, técnicos e econômicos que abrangiam todos os aspectos relevantes da vida do país, desde a preparação militar propriamente dita até o desenvolvimento de indústrias estratégicas como a siderurgia* (ibidem, p.17). Desse modo, a revista que unia os interesses dos industrialistas, representados pelo *Club dos Bandeirantes*, e dos militares, sob a ideologia da defesa nacional – progresso/modernização e defesa - confere à educação o status *de peça fundamental de uma política de valorização do homem como fator de produção e integração nacional* (ibidem, p.17). Licínio esperava que através da educação o homem fosse capaz de transformar sua energia potencial em energia cinética.

A falta de instrução, o analfabetismo, a ignorância deveriam ser os problemas combatidos pela escola para que os sonho de ver o homem transformando trabalho em progresso se tornasse realidade. Nagle cita comentários realizados à época que ilustram tal concepção:

> [...] "a ignorância mata tudo no Brasil, é a acusa de todas as nossas crises." Aí se apresenta o princípio de que "A educação do povo é a pedra angular sobre que repousa a estrutura toda da organização social. Sem educação do povo não estabilidade nem solidez em nada" (NAGLE, 1974, p.110).

Indo além, aos analfabetos era atribuída a responsabilidade de onerar ainda mais a nação por nada produzirem para alavancar o progresso, ao contrário, estariam a consumir as já escassas energias nacionais. Euclides da Cunha já defendia o lema *Progredir ou desaparecer* (Carvalho, 1989, p.19), revelando mais uma vez o papel que se esperava que a escola fosse capaz de cumprir: regenerar o país e conduzi-lo ao progresso. Os problemas da nação eram identificados como problemas advindos da falta de instrução do povo.

O estado de São Paulo foi, depois de proclamada a República, o berço da nova ordem que se pretendia construir, no sentindo de abandonar o passado de trevas da Monarquia e assumir um *futuro luminoso em que saber e cidadania se entrelaçariam trazendo o Progresso* (ibidem, p.23). Neste período, a fim de dar visibilidade à escola, especial atenção era dada às cerimônias de inauguração dos prédios escolares. A idéia era superar a visão de educação adotada pelo Império: a falta de recursos e investimentos em educação ocasionava o desestímulo de alunos e professores em relação à escola pública, ao passo que, a elite mandava seus filhos para o exterior a fim de obterem uma instrução à altura daquela que deveria ser ofertada na colônia e não o era. Além de conferir pouco crédito à educação nacional, tal prerrogativa contribuía sobremaneira para acentuar as desigualdades sociais.

À luz do positivismo, a nova concepção de escola que dominava o imaginário republicano constituía-se em algo até então inimaginável no Brasil:

> Para fazer ver, a escola devia se dar a ver. Daí os edifícios necessariamente majestosos, amplos e iluminados, em que tudo se dispunha em exposição permanente. Mobiliário, material didático, trabalhos executados, atividades discentes e docentes – tudo devia

> ser dado a ver de modo que a conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna evidenciasse o Progresso que a república instaurava (CARVALHO, 1989, p.25).

Para que uma escola concebida dentro desta lógica lograsse bons frutos, era necessário formar professores que adotassem uma pedagogia condizente com os modernos métodos de instrução. No estado paulista, a montagem do sistema público de ensino baseado nas prerrogativas acima descritas ficou a cargo de Caetano Campos, ainda que este não estivesse devidamente preparado para tanto. As ações de Caetano Campos, notadamente difusor da política da visibilidade, culminaram na criação da Escola Modelo. Esta desenvolvia seus trabalhos com base nos processos intuitivos, à época em fase de aperfeiçoamento na Alemanha, Suíça e Estados Unidos. O pedagogo moderno deveria ser formado a partir de métodos que estivessem em funcionamento, dada a inutilidade de se adotar algo sem que se tenha visto praticar. Para tanto, era necessário recorrer aos professores estrangeiros, bem como aos materiais didáticos estrangeiros que embasassem o seu trabalho. Na prática o que se viu foi a contratação de professoras brasileiras formadas nos Estados Unidos e a aquisição de material didático importado via empréstimos feitos à Escola Americana.

Como já foi exposto, a Escola Modelo de Caetano Campos tinha o caráter eminentemente da visibilidade e propunha a adoção de um método de ensino capaz de transmitir aos alunos um conhecimento enciclopédico, de base científica, portanto. Para garantir sua efetivação, além da criação de novas escolas-modelo, era necessário preparar os professores para atuarem neste

contexto, e a formação de professores com este perfil não se dá do dia para a noite: esta era uma realidade que ficaria postergada para o futuro.

A realidade versus a prática vivenciadas em São Paulo revelavam um grande dilema para a educação: o tão sonhado conhecimento pleno que, na ótica de Caetano Campos somente seria possível se fundamentado em base científica e assim capaz de formar cidadãos; e a morosidade com que tal processo se tornaria possível Mas, o progresso não pode esperar. Da exigência de um conhecimento enciclopédico, passou-se à exigência do simples manejo cívico do alfabeto como condição para formar o homem produtivo. Então, em 1920 a instrução pública paulista é reformulada, e o analfabetismo, que à época atingia índices inadmissíveis, passa a ser o principal foco da educação.

A revalorização do programa educacional concentrou-se inicialmente na alfabetização. A Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada no rio de Janeiro, em 1924 contribuiu para a redefinição do programa em meados da década de 1920, por meio de sua campanha de regeneração nacional. Carvalho (1989, p.41) menciona que *era preciso combater o "fetichismo da alfabetização intensiva", valorizando-se o que se entendia por "educação integral"*. Ainda nesta visão a escola ocupa o lugar da única instituição capaz de libertar o brasileiro improdutivo do ócio que a ignorância a ele destina.

Entre as modificações que o ensino paulista sofreu em 1920 podem ser citadas: para conciliar recursos escassos e generalização do ensino, procedeu-se à adoção do ensino elementar de 2 anos a todos e a criação do ensino médio também de 2 anos, correspondendo aos 3º e 4º anos extintos; o curso

primário somente seria legalmente obrigatório para crianças de 9 e 10 anos de idade; e a “proscrição” escolar às crianças de 7 e 8 anos, ou seja, estas não apenas não eram obrigadas a freqüentar as escolas públicas, como estavam proibidas de o fazer antes dos 9 anos de idade. Do mesmo modo, outras medidas foram adotadas para preservar o caráter nacionalista do ensino, tais como: além da alfabetização, enfatizou-se a educação moral e cívica; incentivo ao escotismo; intervenção nas escolas estrangeiras, através da criação de dispositivos legais que prescreviam o respeito aos feriados nacionais, a língua vernácula como instrumento de ensino, a inclusão no currículo do ensino de Português, Geografia e História do Brasil por professores brasileiros natos e a inclusão dos cantos nacionais em classes infantis (Carvalho, 1989, p.44).

Tal reforma não se mostrou duradoura, e em 1925, sofreu sua derrocada. Era necessário retomar os valores do início da República, além de resgatar os princípios de qualidade defendidos por Caetano de Campos.

Nessa instância ganha corpo a atuação da já referida ABE, cuja fundação foi atribuída a Heitor Lira. Nagle assim a define:

> A ABE representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional; em torno dela se reuniram as figuras mais expressivas entre os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas, e sua ação se desdobrou na programação de cursos, palestras, reuniões, inquéritos, semanas de educação e conferências, especialmente as conferências nacionais de educação. Será por meio de tais iniciativas que a preocupação com os problemas educacionais se alastra e se sistematizam as discussões (NAGLE, 1974, p.123).

A criação da instituição favoreceu o florescimento do debate sobre educação em outros espaços que não fossem somente o Congresso nacional, além de estimularem sobremaneira os “técnicos em educação” que apareciam concomitantemente à ABE. Como principais iniciativas, a ABE procedeu à realização de Conferências Nacionais de Educação, a primeira realizada em Curitiba (20 a 27 de dezembro de 1927); a segunda foi realizada em Belo Horizonte (04 a 11 de novembro de 1928); e a terceira realizada em São Paulo (07 a 15 de setembro de 1929). A realização de tais conferências possibilitava ainda a aproximação de educadores dos quatro cantos do país, a identificação de realidades diversas e o reconhecimento do real valor da educação, diferentemente do que havia sido colocado até então como função da escola. O discurso de Heitor Lira em 1925 citado por Carvalho aponta esta mudança de foco:

> “Creio interpretar a maioria senão a totalidade dizendo que não temos o fetichismo da alfabetização intensiva e que estamos convictos, salvo pequenas divergências secundárias, de que o levantamento do nível popular tem que repousar sobre tríplice base: moral, higiênica e econômica, o que significa que sem a cultura das qualidades do caráter, sem a melhoria das condições de saúde da massa da população e sem uma racional organização do trabalho é utopia esperar que a alfabetização rápida e quase instantânea, se possível, viesse a transformar para o bem as atuais condições do nosso país” (CARVALHO, 1989, p.46).

A análise do trecho permite inferir a tônica que as discussões irão adquirir com atuação da ABE. O espírito de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” (termos cunhados por Nagle, 1974) ilustram a valorização que é atribuída à educação naquilo que lhe é específico,

dissociando-a dos problemas sociais, políticos e econômicos, que até o momento, eram vistos como um problema único. Seria exatamente a passagem de um estágio para outro: do entusiasmo (todas as mazelas do país eram atribuídos à educação) ao otimismo (os profissionais da educação reunindo-se em torno dos problemas específicos de seu campo de atuação e buscando alternativas dialéticas realmente condizentes com a realidade brasileira). Entretanto, na prática, tal concepção não se efetivou. O que se viu não foi a despolitização da educação, mas sim a politização da educação em outros moldes.

1.4 As origens da Educação Física no Brasil

No ano de 1929, a discussão sobre a Educação Física tornou-se uma prática recorrente na Seção de Educação Física e Higiene (SEPH) da Associação Brasileira de Educação (ABE). Assuntos relativos ao ensino, à organização curricular e à formação de professores começam a ganhar espaço nas reuniões realizadas por esta Seção. Segundo Linhales (2006), o adensamento de temáticas, tanto no âmbito da higiene quanto no âmbito da educação física, fizeram com que o Dr. Gustavo Lessa, na época presidente da Seção, solicitasse em reunião do Conselho Diretor da ABE, no dia 29 de abril de 1929, a separação dos assuntos em duas seções distintas. Segundo ele, “para dar maior desenvolvimento à parte da educação Física, que ficará confiada a um especialista no assunto”. Em sua primeira tentativa, a proposta foi recusada, no entanto, meses depois, em setembro de 1929, o Dr. Gustavo Lessa a reapresenta sendo que, desta vez, foi aprovada pelo Conselho Diretor da ABE a separação da seção. Dessa forma, a Seção de Higiene ficou sob a

responsabilidade do Dr. Gustavo Lessa e a Educação Física com o Dr. Jorge de Morais. Este não assume seu lugar e os assuntos relativos à Educação Física continuam a ser tratados nas reuniões da Seção de Higiene.

Nesse mesmo ano, foi elaborado pelo Ministério da Guerra, do Governo de Washington Luis, um Anteprojeto de Lei que tinha por objetivo regulamentar o ensino da Educação Física no Brasil. O projeto sofreu críticas por parte da ABE, e após intensas discussões, em uma reunião na Seção de Educação Física e Higiene, propõe a realização de um inquérito sobre o assunto. Assim para compreender o (s) motivo (s) que leva (m) à implantação do método francês pelos militares para a Educação física Brasileira e a negação de uma proposta com balizas pedagógicas feita pela Associação Brasileira de Educação é necessário mergulhar nas origens de tal Disciplina no país, sobretudo os rumos que a mesma tomou na década de 1920.

Não se pode pensar a Educação Física no Brasil sem fazer referências às instituições médicas e militares, que em diferentes momentos influenciaram os rumos da Disciplina na educação brasileira. A partir de influências européias, médicos brasileiros moldaram um tipo de homem a ser enquadrado na sociedade que via emergir uma nova ordem econômica, política e social. O discurso higienista era acima de tudo, um discurso moral, em que a disciplina se estendia a todos os aspectos da vida humana, inclusive dos corpos. Assim, a ascensão e valorização de tal discurso, contribuem sobremaneira para que a sociedade brasileira, a educação escolar e a educação Física fossem influenciadas por concepções médico higienistas.

> Essa moralidade sanitária, em cujo interior está presente uma Educação Física higiênica, eugênica e moral, teve um longo

> processo de desenvolvimento no Brasil até, de fato, instaurar-se com o advento da República, significando o "novo", o "científico" e expressando desse modo, traços da modernidade que por ela são trazidos; suas origens, porém, são coloniais (SOARES, 2007, p. 70).

Pelo exposto, a preocupação com a saúde remonta ao período colonial. Mas há que se ressaltar que tal preocupação estava restrita à pequena parcela da população – a família da elite. As precárias condições de saúde dos adultos e os altos índices de mortalidade infantil eram uma boa justifica para os médicos higienistas.

> Foi, portanto, para viabilizar de modo mais eficaz sua "política familiar" e, através dela, desenvolver "ações pedagógicas" na sociedade que os higienistas se valeram também da chamada ginástica. Com ela julgavam poder responder à necessidade de uma construção anatômica que pudesse representar a classe dominante e a raça branca, atribuindo-lhe superioridade (ibidem, p. 72).

Mais uma vez, o discurso racista e preconceituoso encontra amparo para se justificar. A perpetuação de uma elite saudável e branca somente seria possível através da educação (física e sexual) – elemento capaz de despertar a consciência social e, portanto, racial. E neste caso, a Educação Física poderia cumprir o importante papel de contribuir para a prolongação da vida (das elites, obviamente). As publicações da época, de autoria de médicos faziam uma identificação direta da Educação Física com a adoção de hábitos mais higiênicos.

Procedendo-se a um recorte na história e indo para a Primeira República, o advento do capitalismo, cujo alicerce era a acumulação de capital,

prescindia de mão-de-obra para produzir bens e movimentar a economia. Imersos em acentuada miséria e conseqüente adoecimento e mortalidade da população nas duas primeiras décadas da República, o país realmente necessitava desenvolver práticas médico higienistas capazes de garantir maior longevidade aos seus indivíduos. Haja vista que as cidades (dada sua importância na economia emergente) tenham sido privilegiadas em detrimento do campo.

Tudo em nome da ordem (ainda que a ordem em questão fosse a do Capitalismo)! E a escola era o espaço por excelência, mais adequado à formação deste indivíduo servil e produtivo. A Educação Física, sobretudo moldada em bases higienistas e tendo a Ginástica como prática privilegiada, poderia contribuir para disciplinar o corpo. Nas escolas, seriam os médicos os responsáveis em examinar os alunos e prescrever a natureza dos exercícios a serem praticados.

O advento da Revolta da Vacina em 1904, associado a outras progressivas formas de resistência da população ao modelo higienista adotado pelo Governo, foram responsáveis pelas mudanças na atuação dos médicos sanitaristas, especialmente a partir de 1920. Estes começaram a perceber que o adoecimento e fatalidades que acometiam precocemente os brasileiros eram muito mais frutos de condições degradantes de trabalho do que pela falta da prática de exercícios físicos ou conhecimentos acerca de uma vida saudável.

Ao mesmo tempo em que a Sociedade Brasileira de Higiene demonstrava preocupação com a saúde pública desenvolvendo os Congressos Brasileiros de Higiene, a ABE, através da Escola Nova preconizava a

regeneração social pela educação, fortemente influenciada pelas concepções sanitaristas. A Associação Cristã de Moços (ACM) também ofereceu suas contribuições à Educação Física no I Congresso Brasileiro de Hygiene, em 1923:

> As teses e conclusões da ACM apresentadas neste I Congresso Brasileiro de Higiene, expressam uma concepção de Educação Física como sinônimo de saúde física e moral, forçando uma relação entre exercício físico e saúde e acentuando a idéia de que a "aplicação correta" do exercício físico gera, por si, e de imediato, a tão almejada saúde. Expressam também a confiança dos médicos nos poderes do exercício físico, entendido como capaz de curar todos os males da sociedade, sejam eles de ordem física, sejam de ordem moral (SOARES, 2007, p.111)

Os demais congressos realizados na década de 20 seguiram esta mesma tendência de conferir atributos mágicos ao exercício físico, a saber: II Congresso Brasileiro de Hygiene – 1924, Belo Horizonte (destaque para o caráter técnico das ações higienistas, assim como seu caráter patriota, além de contribuir para melhoria da raça); III Congresso Brasileiro de Hygiene – 1926, São Paulo ("Formação de hábitos sadios nas crianças, estudo psicológico e higiênico" – e o espaço privilegiado para que tais hábitos se tornassem possíveis era a escola, através da prática de exercícios físicos, especialmente ao ar livre).

Eram os médicos os responsáveis pela dosagem dos exercícios físicos, de modo que os professores estavam diretamente submetidos à chancela dos mesmos. Indo além, o controle dos médicos higienistas também se estendia às crianças através dos chamados "Pelotões de Saúde":

> Estes pelotões possuíam estatutos que deviam ser rigorosamente seguidos para a sua organização e constituição, incluindo os deveres que seriam cumpridos diariamente pelos seus membros e registrados em fichas que ficariam sob a guarda da professora (ibidem, p. 114).

O conteúdo dos deveres trazia toda uma ideologia do modo de ser burguês: através da educação corporal/higiênica, as crianças incorporariam um padrão de comportamento esperado pelo Estado, incluindo a formação de valores por Ele tidos como desejáveis nos membros de uma nação.

Já no V Congresso Brasileiro de Higiene, realizado em Recife, em 1929, a Educação Física ganha definitivamente papel de destaque no cenário nacional: pela responsabilidade que cumpre nas questões relativas à educação sanitária, agindo até como fonte de "profilaxia real" dos males que acometiam a saúde dos brasileiros.

Diante do exposto, pode-se perceber que os aspectos que a educação, especialmente a Educação Física, apresentava no Brasil durante a Primeira República estavam fortemente identificados com os interesses de uma oligarquia cafeeira, de um capitalismo emergente e do elemento militar que congregava todas as ideologias suscitadas por estes segmentos através da disciplina e do comprometimento ético, moral e social com a defesa nacional. Todos estes elementos reunidos contribuíram decisivamente para a adoção do Método Francês pelo Brasil e que será abordado no capítulo seguinte.

Capitulo 2

SOBRE O MÉTODO FRANCÊS

Para que se possa proceder à análise da adoção do Método Francês pelo governo brasileiro, é necessário compreender o contexto histórico da França em seus aspectos políticos, sociais e econômicos, ainda que brevemente para vislumbrar como e porque tal método foi criado naquele país, e, então, tecer comentários plausíveis a respeito de sua incorporação na Educação Física brasileira. Tal método não surgiu na França por acaso e, tampouco, sua incorporação pelo governo brasileiro se deu de forma ingênua.

Antes de qualquer julgamento de valor acerca do Método Francês, é preciso mencionar que este surgiu num contexto político e econômico muito específico. A França após as revoluções Industrial e Francesa apresentou-se como uma nação com características muito próprias. A atuação da burguesia e o forte espírito nacionalista foram aspectos que marcaram profundamente a vida dos franceses e o modo como estes lidavam com diferentes aspectos da vida, dentre os quais, a educação merece especial atenção. A luta pela formação dos Estados Nacionais é um bom exemplo da perspicácia francesa.

A Revolução Francesa de 1789 conferiu o status que a burguesia precisava para se firmar enquanto classe que ditava a tônica das transformações sociais, sufocando até mesmo o proletariado.

> Do ponto de vista econômico, o país vivia na época da revolução e mesmo posterior a ela, um momento extremamente delicado, onde a miséria e a fome assolavam as camadas pauperizadas, fato esse que se configurou num dos motores da própria Revolução que, na

> tentativa de destruir o antigo regime, reunia camponeses, operários e burgueses. Entretanto, derrubado o feudalismo, essa aliança desfez-se, fundamentalmente porque a burguesia adotou uma postura contra-revolucionária (GOELLNER, 1992, p. 41).

Há de se acrescentar que a emergência do capitalismo e o forte anseio de multiplicar os lucros, eram elementos sempre presentes na atuação da burguesia, que firmava alianças e as desfazia conforme seus interesses financeiros. A Assembléia Nacional Constituinte, de formação majoritariamente burguesa, apesar de ter trazido as boas novas da Declaração dos Direitos Humanos, também foi um caminho encontrado pela burguesia para conseguir enriquecimento à custa dos bens nacionais. O tripé do Capitalismo encontrou território fértil no contexto francês à época, sobretudo por meio da burguesia e de outras facções de classes a ela incorporadas: “apropriação da força de trabalho, dos bens produzidos e acumulação de capital” (GOELLNER, 1992, p.43).

Este era o cenário propício para o embate de classes. O proletariado não se deixou abater diante dos intentos da burguesia em tomar as rédeas do poder e ditar os rumos da nação. A luta de classes pode ser claramente percebida através da Insurreição de junho de 1848 e da Comuna de Paris em 1871. Em ambas, operários se uniram para reivindicar melhores condições de vida junto aos patrões, além de lhes mostrar que não se curvariam ao seu julgo. Na prática

> O nacionalismo se apresentou, nesse período, como uma ideologia em voga que, ao ser veiculada pela classe dominante, pregava a soberania do povo e da nação, incitando as pessoas à ação exigindo

> delas certas doses de “disciplina”, na medida em que, calcada no consenso, gerasse uma base sólida capaz de embasar as novas elites políticas. Forjou-se um espírito de “sacrifício e lealdade” que, ao estabelecer uniformidades, tentava absorver o cidadão nos propósitos do Estado-nação, onde a burguesia contra-revolucionária tentava se afirmar, inclusive por força de aspectos econômicos (GOELLNER, 1992, p.45).

Nesse momento, as bases do liberalismo começam a ecoar, sobretudo pelo estímulo da preservação da nação, enquanto estágio avançado de evolução humana, e, portanto, do progresso. Abandonar as velhas estruturas do Absolutismo e do Feudalismo eram importantes avanços rumo à construção de uma nação conduzida pelo povo. Não mais a soberania do rei, ou do senhor feudal. Aqui, a ideologia burguesa direciona-se a conferir ao povo o papel de representante da nação, como se de fato, soberano o fosse. Não se pode esquecer que o proletariado, enquanto representante do povo, estava excluído do acesso aos aspectos mais elementares de uma vida digna, como saneamento básico, por exemplo. Através de uma ideologia que se pretendia totalizante, a burguesia continuava a se afirmar e firmar enquanto classe detentora de privilégios irrestritos.

Para formar a mentalidade deste novo homem, em constante progresso e responsável por dar continuidade ao desenvolvimento da nação, era necessário criar recursos que garantissem a sua identificação única com o país, além de criar um modelo de força e virilidade a ser almejado e alcançado pelos franceses. Uma concepção biológica de corpo e desenvolvimento humano norteou as primeiras diretrizes acerca dos exercícios físicos na França, revelando, sobretudo, uma orientação para a identificação de raça/nação.

Com o intuito de fortalecer a raça, e, portanto, a nação, ocultava-se o verdadeiro pressuposto do Método Francês que era preparar o corpo para o trabalho. Dom Francisco de Amoros y Ondeano (1770-1848), militar espanhol naturalizado francês em 1816, foi precursor do método e obteve grande aceitação por parte das autoridades francesas. Em sua concepção de ginástica, além de enfatizar as qualidades desejáveis em um bom militar, trazia à tona o comprometimento do homem com a nação, obtido através da disciplina constante do método.

> O caráter doutrinário imanente ao seu modelo ginástico não restringiu-se às instituições militares; acabou também adentrando a rede escolar a partir de 1850, principalmente porque, na maioria das vezes, o ensino era ministrado por sub-oficiais do Exército sem o menor preparo do ponto de vista pedagógico e científico. Sua função primeira estava ligada ao melhoramento da raça e à disciplinação na formação do homem forte e combatente, motivo pelo qual sustentou-se por longo tempo como dominante no cenário militar e civil da França, sendo ainda determinante na constituição da Escola Militar de Joinville-le-Pont, que não só o manteve como foi o grande centro divulgador de sua obra. A ginástica amorosiana, portanto, não tinha uma finalidade escolar ainda que as crianças a praticassem (GOELLNER, 1992, p.52).

Para Amoros, havia quatro tipos de ginástica: civil e industrial, militar, médica e cênica ou funambulesca, sendo que cada uma atendia a objetivos específicos. O método por ele proposto alinhava-se perfeitamente à ideologia capitalista, e a Educação Física estava fortemente identificada com o pensamento higienista.

A derrota da França para o exército prussiano em 1870 serviu para acender o espírito nacionalista e para reforçar a relevância da ginástica no treinamento de militares ao mesmo tempo em que serviu para atribuir à falta de preparação física dos soldados franceses as razões pelo seu infortúnio. Desse modo, a concepção de Educação Física não estava atrelada ao desenvolvimento integral dos indivíduos, e tampouco, recorria ao aporte pedagógico para fazê-lo. Ao contrário, era o Exército quem ditava a tônica dos exercícios. Os batalhões escolares e os exercícios militares são criações fruto desta inspiração. O Método Francês sofreu influência dos Métodos Alemão e Sueco, ambos de inclinação fisiológica..

A fundação da Escola Militar de Joinville-le-Pont data de 15 de junho de 1852, tendo o Marechal Soult à frente do Ministério de Guerra, sendo assessorado por dois seguidores de Amoros, o comandante D'Argy e Napoleão Laisné. O Regulamento "Instrução para o ensino da Ginástica nos corpos de tropa e nos estabelecimentos militares" foi a base metodológica da escola por mais de cinqüenta anos.

A adoção de um novo Regulamento sobre ginástica somente viria em 1902, após discussões suscitadas no Congresso Internacional de Educação Física em Paris, no ano de 1900. Um novo Regulamento, em 1910, surgiu com o intuito de sanar falhas no Regulamento anterior. Seu precursor foi Demeny, influenciado pelo Método Sueco, por Pestalozzi, Amoros e pelo movimento desportivo inglês.

O advento da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) reacendeu a necessidade de utilizar a Educação Física em prol da Guerra, isto, é, de formar

jovens e adolescentes fisicamente para defender a nação. O Regulamento de 1919 e 1920 foi elaborado com base nesta premissa. Mais uma vez, a Educação Física se viu a serviço dos esforços militares de guerra em caráter obrigatório no sistema de ensino francês, em detrimento dos aspectos pedagógicos envolvidos no processo.

Diante do exposto, procede-se a uma breve e tímida análise de aspectos centrais do Método Francês que tanto suscitaram questionamentos entre os profissionais da Educação Física brasileira à época da adoção do método pelo Exército Brasileiro. O Brasil vivia um contexto político, social e econômico diverso. Torna-se, então, necessário pontuar algumas questões e tentar entender o motivo pelo qual, em alguns aspectos relevantes, configurou-se como um retrocesso para a Educação Física brasileira.

Inicialmente, é preciso ter em mente que o Brasil da década de 1920 passava por profundas transformações na educação, especialmente pelos esforços empreendidos pela ABE no sentido de promover o debate acerca do tema. Haja vista a relevância das Conferências Nacionais de Educação, que constituíram importantes momentos de encontro de profissionais e pessoas ligadas à Educação, que trocavam experiências e tinham contato com os diferentes aspectos da educação no Brasil. Foi um momento também de menor interferência das forças militares na educação, inclusive, o movimento tenentista já se encontrava enfraquecido.

Com a chegada da Primeira Guerra Mundial, era natural que o Brasil se preocupasse com as questões da defesa nacional, e principalmente em recrutar jovens que o fizessem caso o Brasil se visse envolvido em alguma

situação que ameaçasse a integridade da nação. Entretanto, ao pensar a situação da França, palco dos conflitos da Primeira Grande Guerra, é natural que tal país tenha feito investimentos em suas tropas, ainda que os excessos do Método Francês tenham sido visíveis. O que fica difícil de entender é como o Brasil, cerca de dez anos após a implantação do método naquele país, e especificamente, num momento em que a discussão acerca da Educação Física tentava avançar no país retrocede, adotando um modelo que já não mais se adequava às necessidades do país, se é que um dia atendeu.

O Golpe de 1930, tendo militares ocupantes de altos cargos do governo era um motivo para justificar a militarização de vários aspectos da vida dos indivíduos. Mas, há de se ressaltar que o anteprojeto, criticado pela ABE já previa a adoção do método.

Existiam aspectos sociais em comum entre Brasil e França: a adoção de um método disciplinador era interessante para ambos. No caso da França, havia uma burguesia extremamente interessada em formar um determinado tipo de trabalhador; no caso do Brasil, não existia uma burguesia consolidada, mas sim uma oligarquia cafeeira que também intencionava em manter-se no poder e assim garantir seus privilégios. O capitalismo que, apenas começava a engatinhar no Brasil, para alcançar sua plenitude precisava de um modelo de instrução que literalmente adestrasse os trabalhadores, isto é, um método disciplinante. Desse modo, sob este aspecto, o Método Francês dava conta perfeitamente da formação do corpo saudável, defensor da nação, e principalmente, adestrado para o trabalho:

> O fato do homem possuir saúde, fôrça e harmonia das fórmas, não indica que tenha atingido seu aperfeiçoamento total.
>
> É preciso, além disso, que aprenda a explorar eficazmente todas essas qualidades na vida quotidiana e que, assim, adquira um aumento de valor e de energia que lhe permita dar o seu máximo de rendimento ao trabalho com o mínimo de despêsa e fadiga.
>
> A educação física não deve, pois, limitar-se em assegurar o mais perfeito desenvolvimento do indivíduo e em facultar-lhe o melhor rendimento e equilíbrio das grandes funções: deve, também e principalmente, ensinar a disciplinar os movimentos e a contrair hábitos musculares que melhor se adaptem as aplicações úteis da vida (REGULAMENTO Nº.7 DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1934, p.20).

A preocupação com aspectos pedagógicos da Educação Física inexistia. Pensar na disciplina enquanto um caminho para se fazer o uso apropriado e saudável do corpo também era impossível, porque neste método saúde era sinônimo de perfeição e vigor. E não se esperava uma adequação dos exercícios ao corpo, mas eram os corpos que deveriam se adequar aos exercícios. A insistência em chegar à perfeição era uma constante. Outro questionamento interessante que se faz é quanto ao papel dos portadores de necessidades especiais neste contexto. Certamente, o método não foi concebido levando em consideração as especificidades e limitações humanas, ele contemplava tão somente o combatente.

Entretanto, se o Brasil, assim como a França possuía uma maioria absoluta de cidadãos que não fazia parte da elite – que estava às voltas com epidemias e doenças causadas por insuficiência ou mesmo falta de saneamento básico, de tratamento de água, alimentação precária, jornadas excessivas de trabalho – como preparar o corpo para se adequar ao Método Francês?

Obviamente, este é mais um ponto do Método Francês. Seu programa de exercícios não contemplava a maioria absoluta da população. Era um método voltado para os filhos da burguesia, que, desde a mais tenra idade estariam em condições de disciplinar o corpo conforme era proposto. No Brasil, o Método Francês também foi um veículo reprodutor das exclusões sociais.

Inclusive, seu aspecto sanitarista/higienista contribuía sobremaneira para mascarar o fosso que separava ricos e pobres no que diz respeito ao acesso a condições minimante dignas de sobrevivência. O foco estava no corpo e no uso que se fazia do mesmo, e não em como e porque este corpo não estava apto a ser adestrado.

Outro aspecto a ser destacado se refere à redução do universo humano à sua condição biológica, qual seja, o valor do homem estava associado ao quanto o seu corpo poderia produzir, à sua resistência, à sua capacidade de se moldar aos objetivos da pátria. Ainda que influenciados pelos ideais de uma época (não era apenas no campo da Educação Física que o paradigma biológico/evolucionista encontrava adeptos, mas em vários outros campos do saber, como a Medicina, por exemplo), os pressupostos do Método Francês que trabalhavam com a concepção de raça, e conseqüentemente acentuando o "racismo" em suas várias facetas, eram negativos.

O papel atribuído à mulher revela uma concepção sexista e limitante, uma vez que

> O exercício é útil aos indivíduos dos dois sexos; entretanto, certas funções particulares as moças, impedem de aplicar-lhes os mesmos métodos que aos rapazes. Até a idade de 7anos, as indicações higiênicas da educação física são as mesmas para ambos os sexos; mas, desde os 8anos, começam a aparecer diferenças que irão se acentuando até a idade adulta. [...]

> Não se deverá, pois, procurar desenvolver os músculos da mulher e evitar-se-á a aplicar-lhe, sem as devidas precauções, os processos de educação física reservada aos rapazes.
>
> No momento da puberdade, enquanto o rapaz procura instintivamente ocasiões de produzir esforços musculares intensivos a mulher torna-se, ao contrário, mais calma e mais reservada. Sua educação física deve ser essencialmente higiênica.
>
> Os esforços intensos não lhe são salutares; trazem-lhe a fadiga e, se forem prolongados, acabam arruinando-lhe a saúde. [...]
>
> A mulher não é constituída para lutar, mas para procriar, convém que, tratando-se dela, os exercícios contribuam para o desenvolvimento normal da bacia (REGULAMENTO Nº.7 DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1934, p.16).

Para um método que se pretendia obrigatório em todas as instituições de ensino do país, públicas e privadas, a cientificidade foi um dos requisitos essenciais para sua consecução. As bases do método Francês no que diz respeito ao condicionamento físico da mulher estavam pautadas puramente em concepções da época que nada tinham a ver com estudos científicos aprofundados. O papel que o Método atribuía à mulher era o mesmo que a sociedade de um modo geral o fazia: dentro de uma concepção machista, que se dizia biológica, a mulher deveria ser preparada simplesmente para a gestação. Era impensável a possibilidade de que as mulheres pudessem fazer algo diferente de casar e gerar filhos. Atualmente, é sabido que o potencial físico das mulheres para praticar atividades físicas em muitos casos se assemelha ao dos homens; e que, ao contrário de prejudicar a saúde ou a capacidade reprodutiva, os exercícios físicos promovem a saúde da mulher, inclusive podem contribuir para amenizar os efeitos da tensão pré-menstrual e da menopausa. Indo além, o método associava a concepção de mulher

saudável à sua capacidade de reprodução, uma vez que a fadiga poderia prejudicar a saúde da mesma, e, por conseguinte, sua capacidade reprodutiva.

Vale ressaltar ainda que, ao confiar a instrução da Educação Física aos militares, a disciplina perdeu muito. A qualificação dos instrutores enquanto militares não é alvo de questionamentos neste trabalho, mas sim a falta de preparo destes para lidar com o contexto da educação. As características exigidas de um militar não são as mesmas exigidas de um estudante, seja ele criança ou adolescente. Este público, que se apresenta em estágio de formação, necessita de uma pedagogia que dê conta de suas particularidades, e não que trate a todos do mesmo modo e que tente enquadrá-los em um método. A disciplina que se exige em um quartel não é a mesma disciplina que se espera em uma escola. A disciplina do quartel é a disciplina da subserviência, da obediência cega, enfim, do soldado pelo seu superior. Na escola, a disciplina que se espera do aluno é motivada e está muito mais ligada à questão do respeito. Nessa instância, a Educação Física ministrada por militares tem muito mais a ver com um treinamento ou adestramento militar, do que com uma disciplina escolar como tantas outras, mas que tem seu foco na saúde e na educação do indivíduo. O investimento que traria ganhos significativos para a disciplina seria a formação específica de professores civis, mantendo a instrução da Educação Física no foco que lhe é cabível.

Por fim, elevar a Educação Física à condição de único caminho possível para se atingir a perfeição física, é demasiado perigoso, especialmente quando os critérios estabelecidos para se atingir tal perfeição se referem à realidade vivida em outro país, como pretendia o Método Francês. O Método Francês significou um retrocesso principalmente por frear discussões que se

desenrolavam a todo vapor pelo país. O maior estrago que um governo de exceção pode trazer para um país é minar sua capacidade de interlocução.

O papel que a ideologia cumpriu com a adoção do Método Francês foi justamente aquele que o governo esperava. E esta, era extremamente segregacionista: discriminava os pobres, os portadores de necessidades especiais (sobretudo pela omissão deste segmento nos documentos oficiais), os trabalhadores, as mulheres e até mesmo os professores. Mas, apesar de todas as suas falhas, não se pode esquecer que o método Francês foi fruto de uma época, portanto de um contexto histórico e político.

A Educação Física por si só, não consegue formar um indivíduo plenamente saudável e resistente às intempéries da vida cotidiana. Ela pode sim trazer uma série de benefícios ao corpo e à saúde dos indivíduos, mas depende também da adoção de hábitos saudáveis muito mais abrangentes. O ser humano é um todo, um conjunto de características físicas, psicológicas, sociais e históricas e não um mero objeto que pode ser moldado ao bel prazer daqueles que detém o poder.

Capítulo 3

A ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E O DIÁLOGO COM O ANTEPROJETO MILITAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo apresento considerações acerca do funcionamento da ABE e relatos sobre as Seções que a compunham, sobretudo a Seção de Educação Física e Higiene (SEPH). Também apresento as práticas existentes desde a fundação da Associação até o acontecimento chave deste trabalho, que envolve a chegada do Anteprojeto Militar, o inquérito realizado pela ABE sobre o problema da Educação Física e a implantação do Método Francês.

Em outubro de 1924, em uma sala da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, foi inaugurada oficialmente a Associação Brasileira de Educação. Segundo Marta Carvalho (1998), Heitor Lyra da Silva foi o principal idealizador, juntamente com outros intelectuais que faziam parte de seu grupo, entre eles, Edgar Süssekind de Mendonça, Francisco Venâncio Filho e Ferdinando Labouriau. Ainda de acordo com os escritos de Marta Carvalho (1998), foi do fracasso da organização de um partido político – a "*Acção Nacional*" – que nasceu a ABE, a qual atribuía-se objetivos pedagógicos e caráter apolítico. Segundo a autora, a Associação tinha por função, "promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os ramos e cooperar em todas as iniciativas que tendam, direta ou indiretamente, a esse objetivo." (1998, p. 54). A organização nacional da ABE só veio a acontecer em 1932, tendo funcionado como ABE na década de 20 apenas o Departamento Carioca da entidade.

Jorge Nagle (1974, p. 208) considera que a organização da ABE deu-se como um desdobramento de um grande movimento educacional – "o entusiasmo pela educação" – que teria como característica principal "postular a educação como espécie de chave mágica, capaz de solucionar todos os problemas do país". A educação passou a condensar expectativas de controle e organização social, política e econômica. Nessa época, a educação era vista

como o maior dos problemas nacionais e havia uma crença no poder que ela tinha de equacionar os outros problemas, daí a necessidade de uma “nova pedagogia na formação do homem novo” (CARVALHO, 1998).

> A ABE teria sido um dos instrumentos mais eficazes de difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano, e um dos mais importantes, senão o maior centro de coordenação e de debates para o estudo e solução de problemas educacionais, ventilados por todas as formas, em inquéritos, em comunicados à imprensa, em cursos de férias e nos congressos que promoveu nas capitais dos Estados. Em especial as Conferências Nacionais, aproximando educadores e congregando-os em diferentes centros culturais do país. (CARVALHO, 1998, p.31).

A produção de uma imagem despolitizada da ABE se deu como um recurso para estar alheia à repressão política do governo de Artur Bernardes. Segundo Marta Carvalho,

> o mesmo discurso que despolitizou a Associação a constituiu como organização cívica. [...] O clima cívico da mobilização política inaugurado em 1927 favorece a associação que conhece dias de grande prestígio. (1998, p. 59)

De acordo com a autora, foi principalmente através de rituais cívicos que a Associação Brasileira de Educação se organizou e projetou-se nacionalmente.

> As principais realizações que notabilizaram a ABE, como as Conferências Nacionais e as Semanas de Educação, foram na década de 20, acontecimentos modulados pela retórica do “civismo”: a propaganda que delas se fez, os rituais que a constituíram, efetuaram sempre a representação do movimento educacional como um movimento cívico. Nelas, discursos e rituais representaram a Associação como congregação de homens de elite, esclarecidos, bem intencionados e por isso devotados à causa educacional. (CARVALHO, 1998, p.136-137).

Saúde, moral e trabalho eram os três pilares principais em que se ancorava a convicção a respeito da importância da educação. “Isto significou a ênfase na “qualidade” da educação ministrada em detrimento de projetos de difusão de um tipo de escola que se limitasse apenas a instruir” (CARVALHO, 1998, p.148).

Dentre as Seções constituintes da ABE consta a Seção de Educação Física e Higiene (SEPH), cujas primeiras reuniões datam do ano de 1925, de acordo com o Boletim da ABE. O público circulante dessa Seção era de médicos, professores, engenheiros e, tempos mais tarde, de militares. Tinha por assuntos recorrentes a higiene corporal, temas relativos à prática docente e à organização curricular da Educação Física (LINHALES, 2006).

No ano de 1929, a discussão sobre a Educação Física tornou-se uma prática recorrente na Seção de Educação Física e Higiene (SEPH) da Associação Brasileira de Educação (ABE). Assuntos relativos ao ensino, à organização curricular e à formação de professores começam a ganhar espaço nas reuniões realizadas por esta Seção. Segundo Linhales (2006), o adensamento de temáticas, tanto no âmbito da higiene quanto no âmbito da educação física, fizeram com que o Dr. Gustavo Lessa, na época presidente da Seção, solicitasse em reunião do Conselho Diretor da ABE, no dia 29 de abril de 1929, a separação dos assuntos em duas seções distintas. Segundo ele, “para dar maior desenvolvimento à parte da Educação Física, que ficará confiada a um especialista no assunto”. Em sua primeira tentativa, a proposta foi recusada, no entanto, meses depois, em setembro de 1929, o Dr. Gustavo Lessa a reapresenta sendo que, desta vez, foi aprovada pelo Conselho Diretor da ABE a separação da Seção. Dessa forma, a Seção de Higiene ficou sob a responsabilidade do Dr. Gustavo Lessa e a de Educação Física com o Dr. Jorge de Morais. Este não assume seu lugar e os assuntos relativos à Educação Física continuam a ser tratados nas reuniões da Seção de Higiene.

Os militares ganham visibilidade nesse cenário a partir da elaboração, pelo Ministério da Guerra do governo de Washington Luís, de um Anteprojeto

de Lei que tinha por objetivo regulamentar o ensino da Educação Física no Brasil.

> Podemos considerar a proposta de se estender a Educação Física de inspiração militar a todas as escolas civis, presente no anteprojeto de lei de 1929, do Ministério da Guerra, como ponto de partida o uso da educação física pelos militares como instrumento de intervenção na realidade educacional e social do país. [...] Essa iniciativa intervencionista, no entanto, encontrou resistência desde o início. O anteprojeto foi severamente criticado pela Associação Brasileira de Educação. As críticas à proposta do ministro estavam diretamente vinculadas ao fato de ser um projeto militar. A ABE tentava evitar, como ocorrera na França, que os militares invadissem a escola [...] apesar das críticas da ABE, o presidente Washington Luís encaminhou o anteprojeto militar ao Congresso Nacional. (CASTRO, 1997, p. 65-66)

A comissão responsável pela elaboração do Anteprojeto não era composta apenas por militares. Havia seis representantes civis que se distribuíam entre advogados, médicos, esportistas, deputados, além dos quatro oficiais militares, entre eles o Ministro da Guerra, o general Nestor Sezefredo dos Passos, o qual presidia a comissão. Constituíam esse grupo ainda, o comandante Jorge de Albuquerque, o tenente Ignácio de Freitas Rolim e o tenente Jair Dantas Ribeiro – estes dois últimos eram, de acordo com Linhales (2006, p.166), "professores da Escola de Sargentos e importantes personagens da sistematização, aplicação e divulgação do 'Regulamento Geral de Educação Física", nome dado à versão brasileira do "Método Francês'."

Na obra de Inezil Penna Marinho, intitulada *História da Educação Física e dos Desportos no Brasil,* o autor apresenta os integrantes da comissão elaboradora do Anteprojeto, são eles: sob a presidência como dito anteriormente, o general Nestor Sezefredo dos Passos, deputado Artur Lemos, Dr. Fernando de Azevedo, Prof. Faustino Esponzel, Dr. Renato Pacheco, Dr. Arnaldo Guinle, Dr. Jorge Machado, Comandante Jair de Albuquerque, Tenente Inácio de Freitas Rolim e por fim Tenente Jair Dantas Ribeiro. A partir do estudo Linhales (2006), foi possível obter um conhecimento sobre esses sujeitos.

O professor Dr. Faustino Esponzel foi presidente do Clube de Regatas do Flamengo durante a década de 1920. Foi associado da ABE desde 1925 e também foi presidente da Seção de Educação Física e Higiene em 1926.

O Dr. Arnaldo Guinle publicou em 1920 , o “Guia Prático de Educação Física baseado no Método da Escola de Joinville-le-Pont”. Também foi associado da ABE desde 1927 e presidente da Associação Metropolitana de Esportes Atléticos da cidade do rio de Janeiro em 1924. Além disso, foi defensor da profissionalização do futebol na década de 30.

O Dr. Renato Pacheco era médico, foi integrante da Diretoria da ABE e presidente da Seção de Educação Física permanecendo nesse cargo por dois anos. O Dr. Jorge Figueira Machado foi professor do Colégio Pedro II e da Escola Normal do Distrito Federal e exerceu na década de 30 funções administrativas no Ministério da Educação e Saúde.

Foram esses os membros da comissão que elaborou o Anteprojeto, composto de 44 artigos, distribuídos em sete seções: Disposições Gerais; Educação Física Escolar; Educação Física Post-Escolar; Dos professores, instrutores e monitores de Educação Física; Dos fundos da Educação Física; Penas e Disposições Transitórias. Segundo Linhales

> Tomando como referência inicial essa estrutura proposta, é possível identificar que o ordenamento jurídico do anteprojeto não restringe ao campo escolar. Sua pretensão de abrangência revela-se como estratégia de organização de várias práticas sociais relativas à Educação Física – que no documento assume um sentido alargado: o escolar, o não escolar, os profissionais da área a geração e a destinação de recursos. (LINHALES, 2006, p. 168)

O referido trabalho de Inezil Penna Marinho traz na íntegra a transcrição do Anteprojeto sendo este, segundo o autor, “uma peça rara e de grande valor pela firmeza com que é o assunto tratado”. A partir deste estudo pude conhecer de que se tratam os artigos componentes do referido documento de origem militar.

Em sua primeira Seção, Disposições Gerais, faz referência à aplicação da Educação Física que deve ser praticada por todos os residentes no Brasil, sendo obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino, a partir da idade de seis anos para ambos os sexos. Além disso, diz que é criado um Conselho Superior de Educação Física, que terá por fim "centralizar os trabalhos elaborados pelos órgãos técnicos, estudar os documentos provindos do estrangeiro, coordenar todos os elementos próprios à criação do Método Nacional de Educação Física e, finalmente, vulgarizar por todos os meios e modos tudo que disser respeito ao assunto" (MARINHO, 1952, p. 196). Em seu artigo 9º propõe-se a divisão da Educação Física em Educação Física Escolar e Educação Física Post-escolar para "a sua melhor fiscalização e regulamentação" (MARINHO, 1952, p. 196). Fica claro aqui a tentativa de centralização e controle por parte do Ministério da Guerra e conseqüentemente pelos militares.

A Seção Educação Física Escolar apresenta que a Educação Física é gratuita e obrigatória para os alunos e será ministrada: "nos estabelecimentos de ensino públicos ou particulares; nos estabelecimentos de ensino secundário e nas escolas normais e profissionais, nos cursos ou instituições especiais de educação física e nas associações desportivas". Segundo LINHALES (2006, p. 170), "as associações esportivas são incluídas neste artigo como espaços da Educação Física escolar. Assim, o Anteprojeto produz esses lugares sociais também como espaços de escolarização".

Na Seção Educação Física Post-escolar, em seu artigo 19º, diz que a Educação Física caracterizada dessa forma será voluntária e especialmente sob a prática do desporto, com fiscalização do Conselho Superior de Educação Física. Estará representada "nas associações desportivas, cursos ou instituições de Educação Física, nos corpos de tropa do Exército, nas forças auxiliares e centros de preparação de oficiais de reserva" (MARINHO, 1952, p.199). A presença do desporto e do lugar de sua prática se torna mais evidente no conteúdo desta Seção, onde se afirma as associações desportivas como metas a serem atingidas e controladas pelo Ministério. Tal constatação pode ser exemplificada pelo artigo 27º que traz a interdição "a todas as associações desportivas, instituições e cursos de Educação Física que

tomarem parte em quaisquer manifestações de caráter político ou religioso" (idem, p. 200).. Outro ponto importante desta Seção consta em seu artigo 29º, no qual são apresentadas as responsabilidades do Conselho Superior de Educação Física no que diz respeito à Educação Física Post-escolar. Fica estabelecido que é de competência de tal Conselho, organizar os desportos e fiscalizá-los, prestar informações sobre pedidos de organização e funcionamento de associações desportivas, cursos ou instituições de Educação Física, promover paradas regionais e nacionais, premiações em campeonatos, dentre outros.

A Seção IV trata Dos professores, instrutores e monitores de Educação Física. No artigo 30º traz que a preparação destes profissionais, incluindo os médicos, será assegurada:

> § 1º - Por uma Escola Nacional Superior de Educação Física, com sede no Distrito Federal, a qual terá por fim:
>
> a) formar professores, instrutores e monitores qualificados para a instrução pública e particular, as associações desportivas, cursos ou instituições de Educação Física, o Exército, a Marinha, as Polícias e os Bombeiros;
>
> b) especializar médicos civis, militares e navais;
>
> c) organizar laboratórios para estudar os problemas da educação e do adestramento físico;
>
> d) elaborar o regulamento geral de Educação Física;
>
> e) criar um método nacional de Educação Física;
>
> f) construir o Instituto de Educação Física no Brasil...; (MARINHO, 1952, p. 201)

É perceptível a presença cada vez mais constante dos militares nesse cenário. Estes, além dos policiais, bombeiros e instrutores da marinha como dito anteriormente, seriam preparados pela Escola Superior de Educação Física.

A Seção V – Dos fundos da Educação Física – trata da criação junto ao Conselho Superior da Caixa da Educação Física, "destinada ao

desenvolvimento e custeio da Educação Física nacional" (idem p. 202). Seguem especificações de quantias a serem destinadas a determinados fins, tais como contratações, publicações vendidas, materiais, construções e viagens. A próxima Seção traz as penalizações a serem atribuídas, caso algo relativo à prática da Educação Física saia dos moldes estabelecidos pelo documento.

A última Seção do Anteprojeto é a que se apresenta mais claramente sobre as reais intenções do referido documento. Sob o título de Disposições Transitórias, parece tentar mascarar o que interessava ser duradouro para os militares. Os artigos que julgo expressarem tal afirmação são os seguintes:

> Art. 41º - Enquanto não for criado o "Método Nacional de Educação Física", fica adotado em todo o território brasileiro o denominado Método Francês sob o título de "Regulamento Geral de Educação Física".
>
> Art. 43º - Enquanto não for organizada a Escola Nacional Superior de Educação Física, os seus cursos poderão ser feitos no Centro Provisório de Educação Física, mantido pelo Ministério da Guerra, mediante regulamentação desta lei, estabelecida de acordo com os Ministérios interessados e na qual, além de outras condições necessárias, serão previstos o número de alunos e a gratuidade das matrículas.
>
> Art. 44º - O Exército poderá fornecer instrutores para as escolas públicas, a juízo do Ministro da Guerra, até que seja feito o recrutamento do pessoal civil... (MARINHO, 1952, p. 204)

Assumindo a forma de lei, o documento apresenta-se como um meio para a disciplinarização da sociedade tendo em vista os conflitos inerentes àquele contexto. As bases para esse processo estavam relacionadas às práticas da Educação Física e suas implicações.

Escolhido para levar até a ABE o Anteprojeto, o Sr. Jorge Figueira Machado lembrou que "o problema da Educação Física antes de ser militar, é educativo" e disse também que caberia a ABE "evitar os atentados pedagógicos que possam surgir" (LINHALES, 2006, p.167). No contexto da ABE havia uma corrente para que a inserção escolar da Educação Física fosse

distinta daquela apresentada pelo Anteprojeto, sobretudo no que diz respeito aos aspectos educacionais.

No ano de 1929, a Seção de Educação Física e Higiene da Associação Brasileira de Educação realizou um inquérito acerca do problema da Educação Física. O referido documento tinha por objetivo constituir a base para a elaboração de um parecer, que a ABE julgou necessário produzir em contrapartida ao Anteprojeto enviado ao Congresso Nacional pelo Ministério da Guerra, que propunha a regulamentação da Educação Física em todo o país. Isso porque, ao tomar conhecimento sobre o conteúdo do projeto e sua origem militar, ocorreram intensos debates entre os educadores da ABE no que se refere ao ensino escolar da Educação Física.

> Sob a presidência do Dr. Gustavo Lessa reuniu-se a seção de Higiene e Educação Física para discutir o projeto do professor Dr. Jorge Figueira Machado organizando a Educação Física no país.
>
> Tomando a palavra o presidente da Seção, o Dr. Gustavo Lessa, que disse ser o plano do Dr. Jorge Figueira Machado extraordinariamente vasto a exigir providências de ordem legislativas e administrativas. Acha também que a ABE é, principalmente um órgão de estudos e, por isso, só deverá pronunciar sobre esse momentoso assunto depois de uma apurada investigação. Propõe que se faça um inquérito junto às autoridades no assunto sobre as soluções até hoje aventadas. Louva a iniciativa do Dr. Jorge Machado que tem o inegável mérito de focalizar o assunto perante a ABE.
>
> Tomou a palavra o professor Dr. Alair Antunes que se manifestou dizendo haver carência de técnicos em educação física no país e que, sobre esse assunto o projeto apresentado não traz providências.
>
> O professor Ambrósio Torres lembra que já existe na Câmara o projeto Jorge de Morais, o qual pode servir de base para estudos posteriores.
>
> A professora Margarida Fryer corrobora as opiniões dos oradores que a antecederam sobre a necessidade de criar-se no país uma escola de aperfeiçoamento em educação Física.
>
> Todos os oradores frisaram que a feição militar da Educação Física não se adapta ao ensino primário nem ao secundário.

> O Dr. Figueira Machado acha que o seu projeto não depende de providências senão administrativas e que o seu intuito não era subordinar a educação Física à orientação do Ministério da guerra.
>
> O presidente da Seção ficou incumbido de apresentar parecer relatando a opinião da Seção de Higiene e Educação Física a respeito.
>
> E, nada mais havendo a tratar, foi suspensa a Seção. (ABE, Atas da SEPH, abril de 1929).

A 3 de Julho de 1929, a ABE realiza um grande inquérito afim de "ascultar a opinião dos técnicos e administradores sobre alguns dos problemas da Educação Física" (MARINHO, 1952, P. 213). O referido questionário constava das quatro perguntas seguintes:

> 1º - Quais os métodos de Educação Física que julgais aconselháveis nas escolas primárias e secundárias?
>
> 2º - Deverá a Educação Física nas escolas primárias ser ministrada por uma professora que lecione também outras disciplinas, ou por um membro do magistério especializado, ou por ambos?
>
> 3º - Em que espécie de instituição devem ser preparados os professores de Educação Física destinados às escolas primarias e secundárias? Achais aconselháveis para tal fim escolas de Educação física no tipo do Instituto Central de Estocolmo, ou da escola de Grand ou da escola de Joinville-le-Pont?
>
> 4º - Qual deve ser a ação respectiva dos professores federais e estaduais na solução do problema? (MARINHO, 1952, p. 213)

Responderam a esse questionário, de acordo com Inezil Penna Marinho, as seguintes pessoas: Alfredo Wood (Porto Alegre), Oswaldo Diniz Magalhães (São Paulo), Ambrósio Torres (Rio de Janeiro), James Summer e Ciro Morais (Montevidéu), Alberto Regina (Buenos Aires), Emílio Chapella (Montevidéu), Faustino Esponzel (Rio de Janeiro) e Artur Azevedo Filho (Rio de Janeiro). (MARINHO, 1952, p. 213-214).

Linhales (2006, p. 184) destaca que além das respostas citadas, no acervo da ABE foram encontradas mais opiniões sobre o assunto, tratam-se de "H. P. Clark (Rio de Janeiro), Frederico Dickens (Buenos Aires) e Guilherme Gaelzer (Porto Alegre)". A autora ressalta que, "com exceção do professor Ambrósio Torres e do Dr. Faustino Esponzel, os demais especialistas possuíam vínculos diretos com as Associações Cristãs de Moços" (idem, p.184). E traz ainda que, no mesmo acervo acima citado, entre os documentos relativos ao inquérito,

> consta uma lista datilografada com a data de 7 de novembro de 1929, cujo título é: "Lista das pessoas que ainda não enviaram resposta do inquérito da seção de Educação Física". Nesta lista de 16 nomes, além de técnicos vinculados às ACMs, constavam também: os Srs. Fernando de Azevedo e Mário Cardin (da Diretoria de Instrução Pública), o Dr. J. P. Fontenelle (médico e ex- presidente da SEPH), a professora margarida Fryer (da Escola Normal), o Tenente Ignácio Rolim (da Escola de Sargentos da Vila Militar, o comandante Jair de Albuquerque (do Club Naval), e os srs. Roberto Fowler e Gionanni Abbitta (da Escola de Educação Física da Marinha – Ilha das Enxadas) (LINHALES, 2006, p. 184).

A realização de inquéritos era uma prática recorrente para os educadores da ABE. Essa conduta representa uma valorização por construções coletivas que torna possível a prática do debate, utilizando-o como meio para justificar posições referentes ao aspecto educacional. É possível perceber indícios de que a discussão sobre o tema não era recente e que havia uma preocupação com a formação dos professores – "preparar técnicos era um dos propósitos modernizadores da ABE não só na Educação Física, mas para todas as áreas pedagógicas" (LINHALES, 2006, p.177). As questões apresentavam relações muito próximas aos temas contidos no Anteprojeto que provocaram intensas discussões no âmbito da ABE, "é possível inferir que o inquérito contribuiu na produção do parecer, no mínimo fazendo circular o debate". (idem, p. 185). Segundo Linhales (2006, p. 177),

> um primeiro parecer foi apresentado em abril de 1929, e seu teor indicava necessidade de análise do assunto. Como síntese quase um ano de trabalhos, debates e negociações internas, um segundo parecer foi apresentado apenas no final desse mesmo ano, o qual foi considerado uma severa crítica.

Diversas reuniões aconteceram no âmbito da SEPH para dar resolução a tal assunto. Consta na ata de uma delas "o propósito da ABE de se posicionar criticamente diante do Anteprojeto, especialmente para impedir que a Educação Física seja ministrada pelos sargentos." (idem, p.186). Além disso, nessa mesmo reunião, foi elaborada uma comissão "encarrega de estudar o projeto e trazer um parecer que será entregue ao Conselho Diretor da ABE que o enviará ao Congresso":

> Terceiro ponto de pauta da ordem do dia: discussão e votação do parecer do Presidente da Seção de Educação física: antes de dar a palavra ao Dr. Jorge de Morais, o Presidente consulta o conselho sobre se deve ser lido o parecer na íntegra ou apenas as suas conclusões. O Conselho Diretor manifesta-se pela leitura das conclusões. Uma vez terminada, usa da palavra o professor Salvador Fróes, que indaga se as conclusões que acabaram de ser lidas são a base do parecer da Seção de educação Física do Departamento do Rio de Janeiro. Fez a seguir considerações em torno do projeto contra o qual se manifesta e termina dizendo que, em sua opinião, o parecer deve atender exclusivamente à Educação Física da infância. Fala o Dr. Jorge de Morais que estar de acordo com o orador que o procedeu. Estende-se longamente sobre o projeto em curso no congresso, combatendo-o sob vários pontos de vista. O professor Venâncio Filho propõe que sejam mimeografadas as conclusões para que possa ser mais detidamente estudadas pelos membros do Conselho. O Dr. Jorge de Morais acha não ser isso necessário, visto estarem as suas conclusões redigidas com suficiente clareza. O Presidente sugere que se leia de novo, e uma por uma, as conclusões, sendo aprovada a sua sugestão. Uma vez terminada a leitura destacada das conclusões, o professor Edgar Mendonça diz que o projeto em questão pode acarretar a implantação do militarismo que é, a seu ver, tudo quanto há de mais deseducativo nessas condições. A ABE que, na obra que procura realizar, não pode admitir nada que destoe do conjunto, não podendo, portanto, deixar de ser contra o projeto. Fala D. Amanda Álvaro Alberto. O Presidente pede ao Conselho Diretor que resolva se quer ouvir o parecer na íntegra, para discutir e votar. O Conselho Diretor, por 7 contra

> 4 resolve votar apenas nas conclusões. O Presidente submete à votação sucessivamente as conclusões, sendo todas aprovadas por unanimidade. ((ABE, Atas da SEPH, dezembro de 1929).

O parecer da ABE recebeu o título de “A Educação Física no Brasil” e foi encaminhado ao Congresso Nacional. O texto apresenta as falhas no Anteprojeto, problematiza questões ligadas à Educação Física, ressalta a importância de o assunto não ser tratado apenas pelo Ministério da Guerra. Inezil Penna Marinho transcreve o parecer que considera uma “grande crítica por parte da Associação Brasileira de Educação”, em seu primeiro parágrafo diz:

> Depois de examinar o anteprojeto sobre Educação Física organizado no Ministério da Guerra, devemos aplaudir a iniciativa de se agitar essa importantíssima questão no Parlamento, e fazemos um voto preliminar para que o assunto seja longa e refletidamente estudado, ouvindo-se a opinião de todas as corporações do país interessados no magno problema, antes que se faça a lei. (MARINHO, 1952, p.204)

Em seguida, quatro falhas são apontadas no documento em relação ao Anteprojeto. A primeira guarda relação com a proposta de “um organismo burocrático da União” resolver “o problema educativo nacional”, fazendo prevalecer a adoção de um único método de Educação Física. O parecer diz ser isso impossível e indesejável e traz ainda que “seria o mesmo que fixar um método de ensinar ciências naturais. Os métodos pedagógicos estão em contínuo progresso nos países mais cultos do mundo”. (idem, p. 205) A segunda falha aparece reforçando a crítica anterior e mostra-se, nesse momento, mais severa ainda,

> A história da Educação Física mostra que a fase contemporânea corresponde justamente ao abandono das suas feições militares. [...] Não é possível que se entregue a cultura física de crianças a pessoas especializadas no adestramento de adultos. (idem).

Nesse ponto a crítica é extrema e aborda que além de subordinar ao Ministério da Guerra o Conselho Superior de Educação Física, o Anteprojeto adota o Método Francês, cuja inspiração vem da Escola Militar de Joinville-Le-Pont. A próxima falha demonstra mais uma vez a tentativa de centralização dessa vez pela via da formação profissional. O parecer aponta que

> Competentes no assunto proclamam que no Brasil há uma carência de verdadeiros técnicos em Educação Física. O anteprojeto cuida, é verdade, de uma Escola Nacional Superior de Educação Física, mas diz que, enquanto não for criada essa escola, os seus cursos poderão ser feitos no Centro Provisório mantido pelo Ministério da Guerra, na chamada Escola de Sargentos. (idem)

A última falha traz uma proximidade com o esporte expondo que este tem se manifestado graças "à iniciativa particular orientada por técnicos contratados", e questiona como encaixar esse processo em um método: "Como irá agora a administração manietá-lo nas correntes de um regulamentarismo minucioso, quando ela própria não está armada ainda da orientação profissional adequada?" (idem).

Após as quatro falhas, a crítica prossegue fundamentando suas problematizações recorrendo a referências estrangeiras especialistas no assunto. Thomas Wood, reconhecido higienista e educador americano refere-se "à inconveniência de transplantar para a América do Norte um sistema de Educação física baseado nas necessidades sociais e políticas duma nação estrangeira" alega que a Educação Física "deve ser, primeiro, firmada nas necessidades e tendências instintivas do indivíduo e, segundo, adequada à nacionalidade e exigências do meio". (idem, p.206)

O parecer destaca ainda, que a "preparação técnica é uma questão básica" (idem, p.208) e ressalta as contribuições das Associações Cristãs de Moços no Brasil e as experiências bem sucedidas em países como Argentina, Uruguai e Chile. Torna-se possível perceber, que no âmbito da ABE as preocupações eram mais em relação à centralização do que aos próprios

militares. A forma de como essa questão veio esboçada no Anteprojeto contribuiu para tal desfecho.

Firmadas as justificativas e argumentações os responsáveis designados pela SEPH da ABE para elaboração de um parecer sobre o assunto chegam à elaboração de um extenso documento cuja conclusão apresenta cinco importantes sugestões:

> 1º - Convém ser criado pelo governo Federal a Escola de educação Física, tendo entre outros objetivos, o fim precípuo de preparar instrutores civis destinados às escolas primárias, secundárias e normais do país, conforme acordo que se fará com os governos dos estados.
>
> 2º - Esse instituto será anexo à Universidade do Rio de Janeiro.
>
> 3º - Como ele ainda tardará a fornecer os instrutores necessários, o Governo Federal deve ficar autorizado desde já a contratar técnicos e a pô-los, sem ônus, à disposição dos Estados de menores recursos. Esses técnicos se incubirão de neles orientar a educação Física, junto às respectivas diretorias de Instrução Pública.
>
> 4º - Tanto os professores do Instituto acima projetado como os técnicos a que se refere a sugestão anterior, serão escolhidos dentre indivíduos, nacionais ou estrangeiros que tenham certificados de institutos de Educação física de reputação mundial.
>
> 5º - Para a regulamentação do instituto em projeto e para a indicação dos estabelecimentos onde devem ser buscados os técnicos necessários, convém ser criada uma Comissão de Educação Física, subordinada ao Ministério do Interior, e composta de membros honorários representando os educadores, os médicos e os especialistas em Educação Física (MARINHO, 1952, p. 212-213).

Todo esse envolvimento da ABE com assunto não traz mudanças imediatas ao problema da Educação Física. O debate foi intenso mas não teve a força política necessária. Isso se justifica pelo fato de que em 1931, “o “Regulamento nº 07 de Educação Física” ou “Método Francês” foi indicado como método oficial e tornado obrigatório em todo o território nacional”.

CONCLUSÃO

É certo que todo esse comprometimento da ABE com o tema da Educação Física pode ser considerado muito válido. As críticas, questionamentos e problematizações dos educadores que freqüentaram a entidade ajudaram a apressar a criação de um projeto pedagógico, pelos militares. Todavia, eles também construíram as propostas que consideravam mais convenientes para a Educação Física.

Depois desse importante episódio de 1929, os militares passaram a freqüentar as reuniões na ABE e, ao longo da década de 1930, muitos educadores também foram convidados pelos militares a contribuir com o projeto por eles executado e aceitaram o convite.

É possível perceber – através do que foi exposto neste estudo e da bibliografia utilizada – que a principal preocupação dos membros da ABE foi mais pela ocupação da instituição escolar pelos militares do que pelo referido método proposto e depois oficializado.

Por fim merece destaque o tema da formação profissional. A meu ver, este foi questão-chave para as críticas apresentadas no parecer da Associação. Tratava-se de dois modelos de formação profissional que eram distintos e concorrentes.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **Molde Nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

CASTRO, Celso. **Os militares e a república**: um estudo sobre cultura e ação política. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Revista das Revistas. Estudos Avançados vol.5 nº11. São Paulo Jan./Abr. 1991. In www.scielo.br

ESCOLA de Educação Física Do Exército. **Regulamento nº.7 de educação física**. São Paulo: Gabinete Fotocartográfico do Estado Maior do Exército, 1934.

FERREIRA NETO, Amarílio. **A pedagogia no exército e na escola**: a educação física brasileira (1880-1950). Aracruz, FACHA, 1999.

FUNDAÇÃO Getúlio Vargas (FGV) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)

Disponível em:
http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos20/ev_crisepol001.htm

Acesso em: 27 nov. 2009.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O método francês e a educação física no Brasil**: da caserna à escola. 1992. 215 f. Dissertação (Mestrado em Ciências

do Movimento Humano) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

LINHALES, Meily Assbú. ***A escola, o esporte e a energização do caráter: projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935)***. Tese (Doutorado em História da Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2006.

LOPES, Eliane Marta T. Galvão, Ana Maria de O. **[O que você precisa saber sobre...]** ***História da Educação***. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

MARINHO, Inezil Penna. **História da Educação Física e dos Desportos no Brasil**.

Rio de Janeiro: Companhia Editora do Brasil, 1952.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1974.

PAIVA, F. S. L. de. **História e historiografia em Educação Física: conhecendo e intervindo na área.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 21, nº1, setembro/1999, p. 1347-1353.

REVEL, Jacques. (Org.) **Jogos de escala: a experiência da microanálise.** Rio de Janeiro: fundação Getúlio Vargas, 1998.

SOARES, Carmem. **Educação física**: raízes européias e Brasil. 4.ed. Campinas, Autores Associados, 2007.