

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

MARCELA BRUSCHI

**ENTRE A FRANÇA E O BRASIL: CRIAÇÃO, CIRCULAÇÃO E
APROPRIAÇÕES DO MÉTODO FRANCÊS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1931-
1960)**

VITÓRIA

2019

MARCELA BRUSCHI

**ENTRE A FRANÇA E O BRASIL: CRIAÇÃO, CIRCULAÇÃO E
APROPRIAÇÕES DO MÉTODO FRANCÊS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1931-
1960)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física, na linha de pesquisa Estudos Históricos e Socioculturais da Educação Física, Esporte e Lazer.

Orientador: Prof. Dr. Omar Schneider

VITÓRIA

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

B912e Bruschi, Marcela, 1991-
Entre a França e o Brasil : criação, circulação e apropriações do
Método Francês de Educação Física (1931-1960) / Marcela
Bruschi. - 2019.
327 f. : il.

Orientador: Omar Schneider.

Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. França. 2. Método Francês. 3. Brasil. 4. Circularidade
Cultural. I. Schneider, Omar. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

MARCELA BRUSCHI

**ENTRE A FRANÇA E O BRASIL: CRIAÇÃO, CIRCULAÇÃO E APROPRIAÇÕES
DO MÉTODO FRANCÊS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1931-1960)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física, na linha de pesquisa Estudos Históricos e Socioculturais da Educação Física, Esporte e Lazer.

Aprovada em ____ de _____ de 2019.

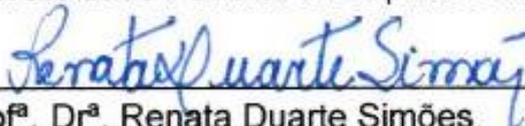
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Omar Schneider (Orientador)
Universidade Federal do Espírito Santo



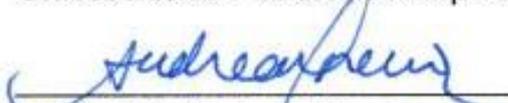
Prof. Dr. Otávio Guimarães Tavares da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof^a. Dr^a. Renata Duarte Simões
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof^a. Dr^a. Maria da Graças Carvalho de Sá
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof^a. Dr^a. Andrea Moreno
Universidade Federal de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

São tantas as pessoas e instituições que estiveram presentes nesse percurso e que permitiram este trabalho ganhar forma, mas, na impossibilidade de citar todos, de maneira especial, agradeço carinhosamente:

Ao professor Omar Schneider pelos anos de investimento em minha formação. Desde a Iniciação Científica até a finalização do Doutorado, nove anos se passaram. Sou grata pelo carinho, posicionamentos e aprendizados sempre presentes.

À professora Mônica Raisa Schpun, minha coorientadora no exterior, por ter aceitado meu projeto de pesquisa para orientação, pela recepção carinhosa, pelos conselhos e sugestões e por dar asas a sonhos de tantos brasileiros.

Ao professor Jacques Gleyse, por ter cedido seu tempo para uma conversa a respeito do meu trabalho, permitindo novas reflexões. Em especial, ao professor Jacques Defrance que, de forma afetuosa, respondeu ao meu e-mail, colocando-se à disposição para me auxiliar. Suas colocações foram fundamentais para dar novos sentidos a este trabalho. Guardo, com grande admiração, seus ensinamentos.

Pelos apontamentos e sugestões da professora Andrea Brandão Locatelli pela participação na Qualificação I, da professora Renata Duarte Simões, da professora Andrea Moreno e do professor Otávio Tavares pela participação na Qualificação II e defesa, e à professora Maria das Graças pela contribuição na defesa.

Aos colegas do Proteroria pelos anos de busca de conhecimento que compartilhamos.

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes.

No processo de localização de fontes no Brasil, agradeço:

Em São Paulo, à funcionária Márcia Regina de Sá, chefe da Seção de Relação Institucional e Comunicação da Escola de Educação Física da USP.

Em Minas Gerais, à professora Meily Assbú Linhales, coordenadora do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer da UFMG, pelas indicações de estudos que pudessem auxiliar na localização das fontes.

Na Bahia, ao professor Augusto Cesar Rios Leiro, docente do Departamento de Educação II da UFBA, por se disponibilizar na busca de indícios de fontes históricas.

Em Santa Catarina, ao professor Alexandre Fernandez Vaz, docente do Centro de Ciências da Educação da UFSC, pela indicação de acervos.

No Paraná, à professora Vera Luiza Moro, docente do Departamento de Educação Física da UFPR e coordenadora do Centro de Memória em Educação Física, Esporte e Lazer.

No Rio de Janeiro, à funcionária Carolina Ramos, responsável pelo Centro de Memória Inezil Penna Marinho da UFRJ.

Agradeço aos militares: ao major Carlos Eduardo Bronzatti Girardi e ao coronel Mauro Benedito Guaraldo Secco, ambos da EsEFEx; ao coronel Thadeu Marques de Macedo, do Museu Histórico da Fortaleza de São João; ao oficial de reserva Fernando Velôzo Gomes Pedrosa, da biblioteca do Estado-Maior do Exército; ao subtenente Álvaro Luiz dos Santos Alves e ao major Alcemar Ferreira Júnior, ambos do Arquivo Histórico do Exército; aos funcionários militares da Biblioteca Franklin Dória, que me auxiliarem na localização de fontes históricas que pudessem contribuir com o trabalho; e à funcionária Raquel Gomes da Associação Brasileira de Educação.

Em Pernambuco, ao professor Marcílio Barbosa Mendonça Souza Júnior e à professora Vera Lúcio Samico Rocha, docentes da Escola de Educação Física da UPE.

No Rio Grande do Sul, à professora Silvana Vilodre Goellner e à professora Christiane Garcia Macedo, do Centro de Memória do Esporte da UFRGS.

Aos funcionários dos Arquivos Públicos e das Bibliotecas Públicas pelo empenho em me ajudar.

Na procura por fontes na França, agradeço:

Aos funcionários da *Bibliothèque National de France* pela gentileza em acolher os estudantes estrangeiros.

Aos funcionários da biblioteca do *Institut National du Sport, de l'Expertise et de la Performance* pelo auxílio e atenção dispensados na busca pelas fontes.

Aos funcionários e militares do *Service Historique de la Défense*.

À *École de Hautes Études en Sciences Sociales* e ao *Centre de Recherches sur le Brésil Colonial et Contemporain* pela experiência de formação.

À Capes, pela concessão da bolsa de PDSE para estágio sanduíche no exterior, ao CNPq pela aprovação de recurso, e à Fapes por me ter concedido a bolsa de estudo.

À *Maison de l'Argentine*, na *Cité Universitaire Internationale de Paris*, pela acolhida. Durante longos 12 meses, convivi com uma diversidade de pessoas e culturas que me permitiram perceber como o mundo é tão plural. De forma especial, à grande família do *deuxième étage*, pela partilha do convívio diário, *muchas gracias*.

Aos colegas pesquisadores brasileiros, especialmente à “Turma da Mônica” que, nos encontros e desencontros, possibilitaram que meu coração continuasse quente em terra estrangeira, por vezes, inóspita.

Aos meus professores de francês que, durante essa corrida contra o tempo, ensinaram-me esse novo idioma, o seu charme, a sua beleza, mas também as suas armadilhas.

Aos meus pais e irmãos que, mesmo não compreendendo as diversas ausências, nunca deixaram de me apoiar.

A Jackson pelo respeito às minhas escolhas, por suportar meus silêncios e ausências e pelo carinho sempre presente nos gestos e nas palavras.

A Deus, sempre!

O original não é fiel à tradução.

Jorge Luis Borges

RESUMO

Este trabalho objetiva compreender o processo de constituição do Método Francês na França e os aspectos de sua circulação no Brasil. Caminha em busca das estratégias e das táticas que permitiram esse modelo adentrar o Brasil e forjar a Educação Física. Dialoga com os preceitos da História Cultural (BLOCH, 2001; CHARTIER, 2002; CERTEAU, 1982, 1994) e da Micro-História italiana (GINZBURG, 1991, 1999, 2002a, 2002b) para pensar questões que envolvem: diálogos com a produção nacional e internacional sobre os aspectos da criação do Método Francês e a sua introdução no Brasil; interlocuções com o movimento da Escola Nova na Europa e suas interfaces com a Educação Física na França; o processo de criação do Método Francês e a estratégia do seu ecletismo; aspectos da sua chegada, desenvolvimento e difusão no Brasil; formação de professores de Educação Física; e experiências de escolarização com o Método Francês. O *corpus* documental se constitui de fontes localizadas na França e no Brasil, decretos, circulares, manuais, impressos, livros, documentos militares, documentos oficiais de cursos de formação de professores, dentre outros. Considera que a constituição do Método Francês envolveu estratégias e táticas para se criar um método considerado nacional na França, assumindo o ecletismo para determinar o lugar de poder da *École de Joinville-le-Pont*, incorporando saberes e práticas dos demais métodos e sistemas de Educação Física em circulação na França e na Europa: o Método Sueco, o Método Natural, os esportes ingleses, o sistema de Georges Demeny. Sabiamente, também incorpora os novos anseios educacionais da Escola Nova e dos demais entusiastas que lutavam por uma Educação Física mais moderna. Sua difusão no Brasil também é entendida, de forma estratégica e tática, relacionada com as novas perspectivas educacionais do movimento escolanovista, com anseios nacionalistas e com sentimentos de brasilidade. Ao mesmo tempo, projetava maior qualificação profissional aos professores de Educação Física, sujeitos que foram capazes de operar novos usos com o modelo em circulação.

Palavras-chave: França. Método Francês. Brasil. Circularidade cultural.

ABSTRACT

This work aims at understanding the French Method constitution process in France and the aspects of its circulation in Brazil. The research heads into the direction of finding strategies and tactics that enabled this model to dent in Brazil and forge Physical Education. It dialogues with the Cultural History precepts (BLOCH, 2001; CHARTIER, 2002; CERTEAU, 1982, 1994) and the Italian Micro-History (GINZBURG, 1991, 1999, 2002a, 2002b) in order to think about the questions that involve: dialogues with the national and international production regarding the French Method creation aspects and its introduction in Brazil; interlocutions with the New School movement in Europe and their interfaces with the Physical Education in France; the French Method creation process and its eclectic strategy; aspects concerning its arrival, development and diffusion in Brazil; Physical Education Teachers' training; and schooling experiences with the French Method. The documental *corpus* is constituted of sources located in France and in Brazil, decrees, newsletters, manuals, printed matters, books, military documents, and official documents of Teachers' training courses, among others. The work considers that the French Method constitution involved strategies and tactics with the purpose to create a method considered national in France, accepting the eclecticism as to determine the place of power belonging to *École de Joinville-le-Pont*, incorporating knowledge and practices of the other Physical Education methods and systems ongoing in France and Europe: the Swedish Method, the Natural Method, the English sports and the Georges Demeny's system. Wisely, the research also incorporates the New School updated educational expectations and desire and from the other fans who used to struggle for a more modern Physical Education. Its infusion within Brazil is also seen, in a strategically and tactically way, related to new educational perspectives of the New School movement, with nationalist desire and with Brazilianness' feelings. At the same time, it projected a greater professional qualification of the Physical Education Teachers, subjects who were able to operate new uses with the circulating model.

Keywords: France. French Method. Brazil. Cultural circularity.

RESUMÉ

Ce travail a pour finalité de comprendre le processus de constitution de la Méthode Française, en France, et les aspects de son installation au Brésil. Il recherche les stratégies et les techniques permettant, ce modèle, de s'établir au Brésil et constituer l'Éducation Physique. Ce travail place un dialogue avec les principes de l'Histoire Culturelle (BLOCH, 2001, CHARTIER, 2002, CERTEAU 1982, 1994) et de la Micro-Histoire italienne (GINZBURG, 1991, 1999, 2002a, 2002b), afin d'analyser des questions relatives au dialogue entre la production nationale et internationale à propos de la création de la Méthode Française et son introduction au Brésil; le dialogue avec le mouvement de l'École Nouvelle en Europe et sa communication avec l'Éducation Physique en France; le processus de création de la Méthode Française et la stratégie de son éclectisme; les aspects aussi de son arrivée, développement et propagation au Brésil; la formation des professeurs d'Éducation Physique et l'expérience de scolarisation avec la Méthode Française. Le corpus documentaire est constitué de sources en France et au Brésil: des décrets, des arrêts, des circulaires, des manuels, des livres, des documents militaires, des documents officiels, des cours de formation de professeurs, parmi d'autres. On juge que la Méthode Française a impliqué des stratégies et des tactiques, afin de créer une méthode considérée nationale en France, en assumant l'éclectisme, pour déterminer le lieu de pouvoir de l'École de Joinville-le-Pont, ainsi, incorpore les savoirs et pratiques des autres méthodes et systèmes de l'Éducation Physique en circulation en France et en Europe: la Méthode Suédoise, la Méthode Naturelle, les sports anglais et le système de Georges Demeny. Sagement, elle intègre les nouveaux désirs de l'École Nouvelle et des autres enthousiastes qui luttaient pour une Éducation Physique plus moderne. Sa diffusion au Brésil est comprise de manière stratégique et tactique, relationnée avec les modernes perspectives pédagogiques du mouvement de la Nouvelle École, avec des dimensions nationalistes et des sentiments d'appartenance au Brésil. Au même temps, elle cherchait la qualification professionnelle des professeurs d'Éducation Physique qui ont pu opérer de nouveaux usages avec le modèle en circulation.

Mots-clés: France. Méthode française. Brésil. Circulation culturelle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de exercícios com uso do bastão, demonstrando uma gradualidade de ensino para a escola primária.....	70
Figura 2 – Exercícios de salto em altura realizados por ambos os sexos.....	74
Figura 3 – Sequência de exercícios de transporte de homem ferido de guerra.....	87
Figura 4 – Grupo de adolescentes praticando <i>La Paume</i> no jardim de Luxembourg, Paris.....	90
Figura 5 – Curso promovido por Tissié na <i>École Normal de Pau</i>	94
Figura 6 – Exercícios do Método Sueco recomendados para a escola primária.....	96
Figura 7 – <i>Collège d’Athlètes de Reims</i>	101
Figura 8 – Crianças francesas executam o movimento de marcha rápida em extensão.....	137
Figura 9 – Chegada da MMF no Brasil em 1919.....	162
Figura 10 – Anúncio da inauguração de um Estádio na Vila Militar.....	171
Figura 11 – Turma de alunas da Escola de Educação Física de São Paulo em visita à EsEFEx.....	180
Figura 12 – Demonstrações de Educação Física pelas alunas do Curso Especial de Educação Física e da Escola Normal nos aspectos festivos em comemoração ao Dia da Árvore.....	189
Figura 13 – Acervo histórico das obras pertencentes à Escola de Educação Física do Rio Grande do Sul.....	192
Figura 14 – Acervo histórico das obras pertencentes à Escola de Educação Física do Paraná.....	192
Figura 15 – Técnica e tática do futebol.....	197
Figura 16 – Iniciação do atletismo para crianças.....	197

Figura 17 – Reunião presidida pelo ministro da Guerra, para elaboração do anteprojeto.....	210
Figura 18 – Visita à Liga de Esportes da Marinha, realizada na ocasião da VII CNE.....	224
Figura 19 – Alunos imitam o pular do sapo, fazendo uso do movimento saltar...	238
Figura 20 – Um aspecto de uma educação dos sentidos em uma aula de Educação Física em Pernambuco.....	240
Figura 21 – Lição de Educação Física realizada no Jardim de Infância Ernestina Pessoa, na capital Vitória, Espírito Santo.....	255
Figura 22 – Danças para as festas escolares com indicação de bailado indígena.....	258

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fontes militares no Brasil.....	52
Quadro 2 – Levantamento de fontes das escolas de formação de professores de Educação Física.....	54
Quadro 3 – Fontes históricas localizadas no Insep.....	57
Quadro 4 – Fontes históricas localizadas na <i>Bibliothèque National de France</i>	58
Quadro 5 – Manuais de Educação Física franceses.....	64
Quadro 6 – Ciclos de indivíduos e as suas finalidades.....	129
Quadro 7 – Os movimentos mímicos.....	135
Quadro 8 – Os pequenos jogos.....	136
Quadro 9 – Os esportes individuais.....	139
Quadro 10 – Características da Escola Nova presentes na orientação da Educação Física nas Instruções Oficiais de 1923.....	148
Quadro 11 – Grade curricular apresentada para o curso de Instrutor.....	176
Quadro 12 – Disciplinas recorrentes nas escolas de Educação Física.....	184
Quadro 13 – Temas estudados na disciplina <i>História da Educação Física</i> ..	185
Quadro 14 – Conteúdos de ensino para a cadeira <i>Metodologia do ensino da Educação Física</i>	186
Quadro 15 – Aspecto higiênico em trecho de uma atividade historiada para o ciclo elementar.....	238
Quadro 16 – Lição de Educação Física.....	239
Quadro 17 – Programa da disciplina <i>Metodologia do Ensino da Educação Física</i>	242
Quadro 18 – Processos de ensino que devem orientar a lição de Educação Física da infância.....	248
Quadro 19 – Lista de cantigas de rodas.....	256

Quadro 20 – Cantigas de rodas.....	256
------------------------------------	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ritmo da produção e da tradução de textos em <i>A Defesa Nacional</i>	165
Gráfico 2 – Distribuição de métodos e sistemas na REF (1932-1960).....	193
Gráfico 3 – Distribuição de artigos entre 1932 e 1948 sobre infância e adolescência.....	234
Gráfico 4 – Publicação das <i>lições de Educação Física</i> na REF.....	235
Gráfico 5 – Publicação das <i>lições de Educação Física</i> na REPHY.....	235
Gráfico 6 – Temas das contribuições para a criação do Método Nacional de Educação Física.....	261
Gráfico 7 – Ritmo de produção de artigos que apresentam o pensamento de Inezil Penna Marinho para um Método Nacional de Educação Física.....	267

SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

ACM – Associação Cristã de Moços

AENEFD – Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos

AMP – Academia de Medicina de Paris

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cefd – Centro de Educação Física e Desportos

CMEF – Centro Militar de Educação Física

CNE – Conferência Nacional de Educação

DEF – Divisão de Educação Física

ENEFD – Escola Nacional de Educação Física e Desportos

EsEFEx – Escola de Educação Física do Exército

Insep – Institut National du Sport, de l'Expertise et de la Performance

MMF – Missão Militar Francesa

RBEF – Revista Brasileira de Educação Física

REPhy – Revista de Educação Physica

RGEP – *Règlement Général d'Éducation Physique*

SEPH – Secção de Educação Physica e Hygiene

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
O PROJETO DE PESQUISA.....	21
ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	30
1 APROXIMAÇÕES COM A LITERATURA E A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA E DO <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL DA PESQUISA.....	33
1.1 INTRODUÇÃO.....	33
1.2 O DIÁLOGO COM A LITERATURA: FORMAS DE COMPREENDER O MÉTODO FRANCÊS.....	33
1.2.1 O Método Francês no debate acadêmico brasileiro	35
1.2.2 Há estudos sobre o Método Francês na França?	42
1.3 TECENDO TESSITURAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	46
1.4 O PROCESSO DE LOCALIZAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E PLURALIDADE DAS FONTES.....	51
2 O PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FRANÇA E A SUA INSERÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: AS TENTATIVAS OFICIAIS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO (1869-1918).....	61
2.1 INTRODUÇÃO.....	61
2.1.1 Procedimentos metodológicos e fontes	63
2.2 UMA INTEGRAÇÃO ESCOLAR.....	65
2.2.1 O monopólio militar na ginástica escolar	66
2.2.2 Os tempos da mobilização nacional: recrutar e formar	72
2.2.3 Um ensino descontextualizado	76
2.3 OS DEFENSORES DOS JOGOS E DOS ESPORTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	79
2.3.1 inclusão dos jogos e dos esportes na Educação Física: o manual de 1891	84
2.4 A “GUERRA DOS MÉTODOS”.....	92
2.5 A TENTATIVA DE UNIFICAR O ECLETISMO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	106

2.6	OS MANUAIS COMO <i>CAIXA DE UTENSÍLIOS</i> E AS IMPLICAÇÕES COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA ÁREA.....	110
2.7	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	113
3	O SURGIMENTO DO MÉTODO FRANCÊS: UNIFICAÇÃO DE UMA IDENTIDADE PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA FRANÇA? (1918-1960).....	115
3.1	INTRODUÇÃO.....	115
3.1.1	Procedimentos metodológicos e fontes.....	116
3.2	AS CONDIÇÕES QUE PERMITIRAM A ELABORAÇÃO DO <i>RÈGLEMENT GÉNÉRAL D'ÉDUCATION PHYSIQUE</i>	117
3.3	O ECLETISMO DO MÉTODO FRANCÊS: ESTRATÉGIA DE CONVENCIMENTO.....	125
3.3.1	Práticas em circulação.....	127
3.4	UM MÉTODO ECLÉTICO OU UM MÉTODO DE SÍNTESE?.....	142
3.4.1	O Método Francês: para quem?.....	143
3.5	A DIFUSÃO DO MÉTODO FRANCÊS EM PAÍSES ESTRANGEIROS...	152
3.6	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	154
4	A DIFUSÃO DO MÉTODO FRANCÊS NO BRASIL: IMPERATIVOS POLÍTICO E CULTURAL (1919-1960).....	157
4.1	INTRODUÇÃO.....	157
4.1.2	Procedimentos metodológicos e fontes.....	160
4.2	UM PROJETO CULTURAL FRANCÊS.....	161
4.3	AS REPRESENTAÇÕES EM <i>A DEFESA NACIONAL</i> SOBRE UMA NOVA MANEIRA DE FAZER A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	164
4.3.2	O uso do Método Francês para além dos limites militares.....	169
4.4	O INVESTIMENTO EM UM PROJETO FORMATIVO.....	172
4.5	AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA CIVIS: PROJETO DE DISSEMINAÇÃO DO MÉTODO FRANCÊS.....	177
4.6	<i>A REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA</i> COMO LUGAR DE CIRCULAÇÃO DE SABERES E DE PRÁTICAS ECLÉTICAS.....	191
4.7	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	198

5	OS MILITARES NA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: TENTATIVAS DE CONFORMAÇÃO EM TORNO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NACIONAL (1929-1935).....	200
5.1	INTRODUÇÃO.....	200
5.1.1	Procedimentos metodológicos e fontes.....	202
5.2	OS PROJETOS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM CIRCULAÇÃO NA ABE NOS ANOS DE 1920.....	203
5.3	A ELABORAÇÃO DO ANTEPROJETO E AS SUAS REPERCUSSÕES NA SEPH.....	208
5.3.1	O parecer e a crítica ao anteprojeto.....	215
5.4	AS (RE)NEGOCIAÇÕES NA TENTATIVA DE CRIAÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NACIONAL.....	219
5.4.1	A VII CNE: práticas correlacionadas no ensino da Educação Física	223
5.5	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	229
6	EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DO MÉTODO FRANCÊS NO BRASIL: MODOS DE CIRCULAÇÃO E PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO.....	231
6.1	INTRODUÇÃO.....	231
6.1.1	Procedimentos metodológicos e fontes.....	232
6.2	UMA EDUCAÇÃO MAIS PRÓXIMA DA INFÂNCIA.....	234
6.3	PROPAGAR MANEIRAS DE FAZER EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DA PRODUÇÃO DE TEXTOS.....	243
6.4	ASPECTOS DA BRASILIDADE NOS USOS DO MÉTODO FRANCÊS..	250
6.4.1	Tentativas oficiais de se criar o Método Nacional de Educação Física.....	260
6.4.2	O <i>ritmo gímico</i> na produção da Ginástica Brasileira.....	266
6.5	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	269
	REDESCOBRINDO OS PROCESSOS DE CIRCULAÇÃO DO MÉTODO FRANCÊS NO BRASIL.....	272
	REFERÊNCIAS.....	277

FONTES BRASILEIRAS.....	287
FONTES FRANCESAS.....	296

ANEXOS

ANEXO A – CANTIGAS POPULARES.....	301
ANEXO B – CANÇÕES E HINOS NACIONAIS MINISTRADOS NA VOLTA À CALMA DA LIÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	313
ANEXO C – BRINCADEIRAS, PEQUENOS E GRANDES JOGOS.....	320

INTRODUÇÃO

A temática do projeto da tese tem uma história. É o desenrolar de uma sequência de estudos do projeto *guarda-chuva*, liderado pelo professor Dr. Omar Schneider, denominado *História e Memória da Educação Física e do esporte no Espírito Santo: autores, atores e instituições (1931-1961)*, desenvolvido entre 2011 e 2013. O projeto focalizou as práticas, as representações e os autores que, nas três primeiras décadas do século XX, sintetizaram e buscaram sistematizar um programa para a implantação da ginástica e da Educação Física nos currículos escolares do Espírito Santo. Desse projeto originou-se a dissertação de Mestrado, que teve como título *A presença de mulheres na escolarização da Educação Física do Espírito Santo: professoras e autoras (1934-1936)*.

A pesquisa evidenciou o investimento realizado na formação de professoras de Educação Física que já possuíam o grau de normalistas e que realizaram uma especialização na Escola de Educação Física do Espírito Santo, criada no ano de 1931. A especialização tinha como objetivo tornar as professoras propulsoras da Educação Física no Espírito Santo.¹

Durante o desenvolvimento da dissertação de Mestrado, o contato com os documentos que compõem o Arquivo Permanente do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Cefd/Ufes), importante fonte que auxilia a entender as primeiras iniciativas realizadas no Estado na formação de professores de Educação Física, possibilitou compreender o que era projetado para suas formações. Fica evidente que o modelo de Educação Física adotado, desde a criação da escola, foi o Método Francês, além de ser possível notar a estreita relação mantida com a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx).

Contrário ao que apontam alguns estudos historiográficos que se propuseram a discutir a adoção do Método Francês na Educação Física brasileira (LIMA, 1980; BERCITO, 1991; GOELLNER, 1992; CASTRO, 1997), na análise dos documentos do Arquivo Permanente do Cefd/Ufes, para compreender os saberes dispostos na formação dos(as) professores(as) de Educação Física, foi demonstrado que a

¹ No desenvolvimento da dissertação de Mestrado, foi possível destacar a majoritária presença de mulheres matriculadas na Escola de Educação Física do Espírito Santo, em comparação com a matrícula de homens durante toda a década de 1930. Para maiores informações sobre a forma como a autora aborda o protagonismo das mulheres, suas ações e colaborações na consolidação desse campo de conhecimento no Espírito Santo, consultar Bruschi (2015).

utilização do Método Francês nas escolas do Espírito Santo não objetivou uma pretensa militarização e esportivização de sua prática.²

Destacamos, durante a construção da dissertação, o oferecimento de jogos, brincadeiras, atividades historiadas, dramatizações e exercícios mímicos, com uma proposta de ensino de caráter lúdico e pedagógico para as práticas dessa disciplina, que deveriam adentrar o espaço escolar para a escolarização da infância. As próprias monografias elaboradas pelas professoras, como requisito avaliativo para a conclusão do curso, discutiam questões pedagógicas preocupadas com as características e as necessidades das crianças.

Diante desse cenário, duas questões se apresentam: qual a necessidade de realizar um estudo sobre as práticas, sobretudo as escolares, incorporadas na maneira de se praticar a Educação Física pelo Método Francês? Quais *usos e apropriações* foram feitos do Método Francês, proposto para a formação de professores de Educação Física, projetando a sua utilização em um modo de escolarização, uma *forma e cultura* escolar brasileira?

O PROJETO DE PESQUISA

O trabalho investiga os elementos que constituíram a Educação Física forjada pelo Método Francês, identificando a forma como ele foi proposto para a escolarização da Educação Física no Brasil, entre 1931 e 1960. Ao considerar tal modelo como lugar de emissão de proposições, visa a identificar os saberes e práticas que constituíram sua modelagem, e analisar como e por quais razões tal método circulou no Brasil, participando da constituição da disciplina Educação Física. Para identificar aspectos de sua circulação, os mediadores culturais e os sujeitos que permitiram irradiar experiências de ensino e a formação de professores foram colocados em cena.

A periodização do estudo justifica-se pela implantação oficial do Método Francês no Brasil, momento em que ocorre um deslocamento do discurso que havia

² Bruschi (2015) realizou uma categorização das monografias produzidas durante a primeira década de funcionamento da Escola de Educação Física do Espírito Santo, a fim de compreender quais saberes eram autorizados para a formação dos primeiros professores de Educação Física no Espírito Santo. De um total de 129 monografias, foram delineados 14 eixos temáticos. São eles: *Progresso* (19 monografias), *Mulher* (16 monografias), *Infância* (15 monografias), *Saúde* (13 monografias), *Ginástica* (10 monografias), *História da Educação Física* (10 monografias), *Métodos Ginásticos* (8 monografias), *Esporte* (6 monografias), *Jogos* (6 monografias), *Formação Docente* (6 monografias), *Atletismo* (3 monografias), *Fisiologia* (2 monografias), *Biometria* (2 monografias) e *Outros* (13 monografias).

caracterizado esse campo de conhecimento, a higinene e a ortopedia. Sobre a delimitação até a década de 1960, sinalizamos que nunca houve, por ordem legal, um decreto que justificasse o fim da utilização do Método Francês. Contudo, novas representações da Educação Física começaram a se fazer presentes no contexto brasileiro diante das novas discussões referentes aos avanços nas pesquisas científicas voltadas para as Ciências dos Esportes.

Apesar de a periodização estar delimitada entre 1931 e 1960, entendemos que é importante retomar alguns períodos anteriores, não sendo possível discutir a circulação do Método Francês no Brasil sem antes analisar o seu processo de constituição na França, compreendendo os atores sociais envolvidos, a construção de sua teoria e a seleção de seus conteúdos.

Não se trata de um método de Educação Física tipicamente brasileiro. Ele foi pensado e produzido para sanar as lacunas do processo de escolarização dos cidadãos franceses, atendendo às necessidades sociais, morais e econômicas daquele país. A sua presença em território brasileiro, moldando as práticas escolares, mas também extraescolares, exigiu um cuidado no sentido de tentar apresentar e demarcar o lugar de emissão das ideias, práticas e sentidos estabelecidos nas diferenças das práticas originárias desse modelo, daqueles frutos das apropriações realizadas pelos sujeitos que tiveram acesso ao Método Francês.

Sobre o período investigado, destacamos que foi um momento de intensos debates e mudanças no âmbito da Educação e que também refletiram na Educação Física brasileira. Para responder ao projeto educacional pensado em determinado período no Brasil, e no qual o Método Francês se apresentou como o modelo cultural que se pretendia legitimar como o novo saber, utilizamos a perspectiva apresentada por Carvalho (1997). A autora busca compreender os sentidos atribuídos aos discursos educacionais que, nas quatro primeiras décadas do século XX, procuraram implantar no Brasil o “[...] saber pedagógico do tipo novo, moderno, experimental e científico” (CARVALHO, 1997, p. 396). Para responder às suas proposições, a autora trabalha com duas metáforas: “[...] disciplina como ortopedia e disciplina como eficiência” (p. 396).

A partir dos anos de 1920, a autora observa uma mutação sutil no discurso pedagógico. A pedagogia que havia se caracterizado pelo cientificismo, que vinha se autoafirmando desde o final do século XIX e que voltada a sua preocupação para a

“[...] ortopedia como arte de correção da deformação” (CARVALHO, 1997, p. 398), apresentava sinais dos limites do fazer pedagógico.³

Assim, o movimento da Escola Nova entra em cena, redefinindo os saberes e os objetivos, imprimindo uma aposta otimista na natureza infantil e na sua educabilidade. Na campanha educacional, saúde, moral e trabalho compuseram o trinômio sobre o qual deveria assentar a educação, ensaiada por setores da intelectualidade brasileira, “[...] antídoto para os males do país, condensados em representações das populações brasileiras como indolentes e doentias” (CARVALHO, 1997, p. 412).⁴

Com a vulgarização da Escola Nova e a mutação que se operou no campo pedagógico, uma das crenças que se disseminou era a de que os novos métodos haviam saído do seio das usinas, determinando os dispositivos de organização do meio escolar. A nova pedagogia colocava em cena “[...] representações da vida moderna que, condensadas no modelo da fábrica, produziam novas sensibilidades” (CARVALHO, 1997, p. 414).

Mas, a mutação que se operou no campo pedagógico foi mais ampla. Anunciava a criança e o respeito à sua personalidade, porém ajustada ao poder disciplinador das novas exigências sociais que a técnica e a maquinaria imprimiam. O mote era educar para a vida: “Num dos seus usos mais disseminados, *eficiência* era o novo nome da disciplina. E da liberdade” (CARVALHO, 1997, p. 415).

É nesse período que o próprio termo *Educação Física* começou a ser utilizado para designar as práticas corporais sistematizadas para a escola, em substituição do termo *ginástica*. Juntamente à mutação de terminologia, novas práticas começaram a ser escolarizadas, com destaque para os jogos considerados mais aconselháveis para

³ No que tange à Educação Física no momento da pedagogia como arte de correção, o Método Sueco havia se firmado na instituição escolar brasileira moldando a forma de ensinar a ginástica. Para Vago (2002), suas práticas possuíam a capacidade de corrigir, cultivar e controlar os corpos infantis, impondo-lhes comportamentos desejáveis para o cidadão republicano. Nos saberes dessa ginástica autorizada a formar a criança, os movimentos deveriam ser “[...] precisos, coordenados, gestos rígidos, tempo ordenado” (MORENO, 2015, p. 132).

⁴ De acordo com Schneider (2010), em um momento não muito distante, não fazia sentido investir em normas higiênicas, educação e saneamento de um povo condenado pela raça e pelas leis da hereditariedade. A imigração foi um modo mais simples de melhorar as características raciais do brasileiro. Quando a aposta racista no branqueamento da população como efeito do processo imigratório se desmitifica em razão do desenrolar da Primeira Guerra Mundial, a posição dos intelectuais, quanto ao modo a ser empregado para sanear e eugenizar o Brasil, sofre profundas transformações. O autor destaca que a escola começa a se impor no horizonte ideológico das elites políticas e intelectuais como recurso consistente de incorporação generalizada das populações à ordem social e econômica. Higiene e educação passaram a ser fatores capazes de operar a regeneração das populações brasileiras.

a escolarização das crianças, bem como os esportes com o seu caráter utilitário e de energização, como apontam Vago (2004), Linhales (2009) e Schneider (2010).

Sob a ótica da disciplina Educação Física, a virada da década de 1920 para a década de 1930 foi um período de intensas indagações, em que velhos e novos modelos de ensino se cruzaram e produziram relações de forças, vislumbrados pelos novos ritmos educacionais. Dois importantes grupos sociais, um militar e um civil, travariam uma disputa pelo controle da área. O primeiro favorável ao uso do Método Francês, ancorado em velhas e novas práticas: flexionamentos, exercícios educativos, aplicações, jogos e esportes; o segundo, que defendia a utilização das práticas de Educação Física proposta pela Associação Cristã de Moços (ACM), tinha como principal conteúdo os jogos e os esportes, mas também entrelaçados com a ginástica. Contudo, outros referenciais circulavam modelando outras formas de fazer a Educação Física.

Apesar de os modelos possuírem pontos de ligação nas práticas propostas na formação do homem moderno e industrializado, eles estabeleceram uma disputa que era travada pelas instâncias representativas que os defendiam e buscavam o controle educacional da Educação Física. Se, nos termos da lei, a partir de 1931 se pretendeu a adoção do Método Francês em todo o território brasileiro pela Portaria nº 70, emitida em 30 de junho,⁵ existiam práticas de Educação Física que não aderiram a tal inspiração e se modelaram a partir de outros referenciais.

Os militares brasileiros, sujeitos que mediarão a inserção do Método Francês no país, irradiando suas ideias e práticas, apresentaram-se como os responsáveis por realizar as adaptações necessárias. Enquanto não era criado um método nacional, ficaria adotado, em todo o território brasileiro, o Método Francês a partir das mediações e experiências de uso realizado pelos militares na EsEFEx. Eles vulgarizam teorias e modelos didático-pedagógicos na Revista de Educação Física (REF) criada em 1932, que “[...] cuida principalmente da propaganda da educação física no Brasil, da divulgação de conhecimentos teóricos e pedagógicos, do estudo da medicina desportiva [...], de tudo mais, que possa contribuir para o bem da raça brasileira” (MORAIS, 1935a, p. 2).

⁵ Castro (1997) informa sobre a Lei nº 70, que teria sido emitida oficializando o uso do Método Francês nas práticas escolares e extraescolares no Brasil. É recorrente, na historiografia da Educação e da Educação Física, a referência a essa lei, contudo os autores não informam onde, possivelmente, tiveram acesso a esse documento nos arquivos brasileiros. Em nossa pesquisa de fontes, informamos que não localizamos essa lei ou qualquer referência oficial a ela.

Os elementos do Método Francês, apesar de estarem ancorados sob uma perspectiva científica dos métodos ginásticos europeus,⁶ propuseram novas práticas que foram acolhidas pelos novos sentidos e propostas estabelecidas pela Escola Nova. Ao atualizar o ritmo do movimento, saúde, moral, eficiência e economia de energia, constituíram eixos importantes de formação pautados pelo seu ensino.⁷ Esses aspectos garantiram um espaço privilegiado para a adoção de um discurso recorrente na Educação Física nos espaços educacionais, a partir dos anos de 1930, pelo Método Francês: o uso dos jogos e dos esportes.

O momento da inserção do Método Francês no Brasil coincide com a Reforma da Educação promovida pelo ministro da Educação e Saúde Francisco Campos em 1931, pelo Decreto nº 19.890 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017a), e consolidada pelo Decreto nº 21.241, em 1932 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2017b). Considerada a primeira reforma em âmbito nacional, buscou-se conferir uma nova organicidade ao sistema educacional brasileiro, dando início ao processo de centralização do governo em relação à educação, já que inexistia uma política nacional que subordinasse os sistemas educacionais. Nessa reforma, a Educação Física nas escolas secundárias tornou-se obrigatória.

Os elementos educativos promovidos pela reforma de 1931 foram acentuados com a implantação do Estado Novo (1937-1945), momento em que desencadeou a campanha de nacionalização caracterizada pelo intercruzamento de ações políticas, culturais e educacionais. Nesse período, a preocupação girou em torno da formação da identidade cultural brasileira. Para isso, buscou-se padronizar o sistema escolar e imprimir um conteúdo nacional para eliminar os regionalismos.

Em frente a essa situação, o Governo brasileiro assumiu características intervencionistas no plano das políticas culturais e educacionais destinadas a construir a Nação brasileira. A educação tornou-se uma questão fundamental para a qualificação do trabalhador e a homogeneização cultural do país, como ressaltaram Schwartzman, Bomeny e Costa (2000).

⁶ Na História da Educação Física brasileira, é recorrente a produção de estudos que tomam a Europa como lugar que construiu parâmetros para a área, moldando a forma de se fazer a Educação Física no Brasil. Carmen Lúcia Soares (1994, 1996) é referência na historiografia da Educação Física, analisando as escolas de ginástica e suas relações com a ciência, a educação, a sociedade e a sua vinda para o Brasil.

⁷ Silva (2017) destaca que saúde, moral e trabalho também constituíram eixos do projeto acemista para a Educação Física, estabelecendo uma estreita relação e aceitação das propostas educacionais em vigência no Brasil, informados por Carvalho (1997).

As atividades da Educação Física ganharam destaque na escola a partir das reformas. A Constituição brasileira de 1937, pelo art. 131, estabeleceu, por definitivo, a obrigatoriedade da Educação Física nas escolas primárias, secundárias e normais (BRASIL, 2019a). As duas principais finalidades projetadas para a Educação Física foram expostas ainda no art. 132: disciplina moral e adestramento físico, ambas inter-relacionadas de maneira a preparar os jovens a cumprir seus deveres com a economia e a defesa da Nação.⁸

O Método Francês foi inserido nesse projeto de formação de uma identidade cultural brasileira. Esse modelo apresentava uma ordenação na forma de propor a Educação Física ao indivíduo em diferentes etapas da vida, havendo uma gradualidade de ensino, oferecendo uma fórmula pronta de finalidades e conteúdos, o que poderia favorecer a sua aplicabilidade no sistema escolar brasileiro, ajustado aos objetivos educacionais pretendidos.

A principal característica que esse método oferecia era a ideia de possuir um material, o *Règlement Général d'Éducation Physique* (RGEP), que auxiliasse na organização das aulas dos professores de Educação Física civis e dos militares, indicando finalidades, modelos de aula, conteúdos e formas de realizar a avaliação. Nessa perspectiva, colocamos em discussão o próprio entendimento do que era denominado de Método Francês, pois consideramos que o seu saber extrapolava as compreensões presentes nesse manual.

Uma mediação era realizada pelos militares brasileiros, na medida em que atuavam como intérpretes das conexões estabelecidas com os militares franceses e o projeto de Educação Física perspectivado pelo Método Francês, com as experiências para a sua escolarização no Brasil. A apropriação sobre o Método Francês é manifestada pela diversidade de livros (traduzidos ou não) que circularam no Brasil, e pela produção de proposições didático-pedagógicas publicadas em impressos, na busca de compreender os aportes teóricos e as práticas que o constituíam.

⁸ Ainda no que se refere ao art. 132, da Constituição brasileira de 1937, seria de responsabilidade do Estado auxiliar ou criar instituições para incentivar os jovens a praticar atividades físicas. Para atender às novas exigências, o ministro Gustavo Capanema, ao reorganizar o Ministério da Educação e Saúde Pública, criou a Divisão de Educação Física (DEF) pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, subordinado ao Departamento Nacional de Educação. Esse órgão, primeiro especializado no nível administrativo federal, seria o responsável por sistematizar e regular a Educação Física em todo o país, tendo, como seu primeiro diretor, o major João Barbosa Leite.

Para dialogar com essa intencionalidade de inserir esse modelo na *forma escolar* brasileira, três entendimentos para a noção de *escolarização* são apresentados. Para esta análise, trazemos as contribuições de Faria Filho (2007) na forma de pensar os elementos que constituem esse processo. A primeira delas refere-se ao estabelecimento de instituições responsáveis pelo ensino de saberes. A criação do Centro Militar de Educação Física (CMEF) em 1929, posteriormente transformado em EsEFEx, pode ser interpretada como uma iniciativa para maior formalização e sistematização do ensino da Educação Física, realizando estudos e adaptações para serem integrados às necessidades brasileiras e ao sistema escolar. Coube aos militares criar referências para as especificidades escolares.

Por essa razão, chamamos a atenção para a emergência da profissão docente como a segunda acepção. As iniciativas promovidas pelos militares permitiram que eles participassem da produção de uma identidade para a área, ao auxiliarem na abertura das primeiras escolas para a formação de professores civis especializados em Educação Física. O empreendimento em qualificar professores para o ensino dessa matéria constituiu uma importante dimensão do processo de escolarização, no qual os saberes do Método Francês foram incluídos.

O último entendimento propõe compreender como foram submetidos à lógica escolar, aos conhecimentos, saberes e sensibilidades do Método Francês no Brasil ao estarem sujeitos a usos contrastados. Faz parte desse processo o interesse nas investigações sobre os impressos de destinação pedagógica que foram disponibilizados para uso dos professores (WARDE; CARVALHO, 2000), pondo ênfase nos seus suportes materiais de produção, circulação e práticas de apropriações.

Em nossa operação historiográfica, trabalhamos com três eixos investigativos que possibilitaram estabelecer uma trama interpretativa para entender os anseios para a criação do Método Francês em seu país de origem e a sua sistematização para a Educação Física brasileira: os *espaços* onde determinado projeto foi elaborado, os *sujeitos* que o constituíram e o sistematizaram em proposições de ensino e os *conhecimentos* e as *práticas* postos em circulação.

A partir desses elementos, podemos questionar: Quais especificidades permitiram a Educação Física adentrar os espaços escolares franceses? O que resultou das discussões ocorridas em torno da Educação Física francesa que caracterizou a criação do Método Francês? Que conhecimentos fundamentaram as

suas proposições de ensino para que ele fosse escolarizado? Quais finalidades justificaram a inclusão dos jogos para a sua escolarização? Qual a receptividade desse método no Brasil? De que forma ele circulou e foi apropriado? As respostas a essas questões são capazes de revelar a especificidade da circularidade do Método Francês na sistematização de uma Educação Física escolar, que pode estar associada a uma questão principal: em que medida houve o estabelecimento de novos sentidos educativos das práticas a partir do contato dos elementos do Método Francês com novos agentes escolares e com uma *cultura escolar* brasileira?

Para discorrer sobre essa questão, dialogamos com Berto (2008) e Freitas (2011). Ambas as autoras nos oferecem informações que indiciam como circulou o Método Francês no Brasil. A primeira autora, ao analisar como os articulistas da REF divulgavam saberes da Educação Física para a infância no impresso,⁹ e a segunda autora, ao destacar as reformulações e novas apropriações realizadas por Hollanda Loyola do Método Francês, visando à produção de um “Plano de Educação Física Nacional”.

As pesquisas indicam, ainda: uma intencionalidade de proporcionar subsídios para a prática docente do professor inserido nos espaços escolares, especialmente ancorados nos estudos científicos da Biologia, da Pedagogia e da Psicologia; a ideia da garantia da saúde e a formação da moral; a discussão acerca da *eficiência* como metáfora de intervenção pedagógica; e a presença dos jogos como conteúdo privilegiado nas aulas.

Para analisar as ações dos atores sociais que objetivavam implantar um projeto de Educação Física no Brasil, tomamos de empréstimo as considerações de Chartier (2002) sobre *lutas de representações*, quando adverte haver uma concorrência entre diferentes grupos pela construção do mundo social, manifestada pela forma como os indivíduos enunciam, em termos de poder e dominação, as suas *representações*. Mas, para determinar essas ações, também consideramos as contribuições de Ginzburg (2002a) a respeito dos contatos entre as culturas, a circulação e as mediações culturais negociadas pelos sujeitos. Na pesquisa, entendemos que houve uma

⁹ Berto (2008) apresenta a revista *Educação Physica* (REPHy) como uma tática em frente à *Revista de Educação Física*, ambas com projetos culturais distintos e um objetivo em comum: ser o porta-voz da Educação Física brasileira. Ela representa os ideais de um grupo de professores de Educação Física vinculados à ACM. A autora destaca que, mesmo havendo projetos distintos e em disputa, ambos os impressos, quando centrados na educação infantil, tinham como mote uma educação dos sentidos, destacando o jogo como conteúdo prescrito para a infância.

negociação no terreno da cultura entre os sujeitos que possuíam o domínio do saber do Método Francês e que forjaram as suas experiências de escolarização no Brasil. Por essa razão, buscamos compreender as trocas presentes nesse processo que resultaram em novos usos e apropriações.

Se falamos em novas *maneiras de fazer* pelos sujeitos, práticas e saberes da Educação Física pelo Método Francês no Brasil, parece-nos útil utilizar as considerações de *apropriações* de Chartier (2002) e de *usos e consumos* de Certeau (1994). Os autores centram a atenção “[...] nos empregos diferenciados, nos usos contrastantes dos mesmos bens, dos mesmos textos, das mesmas ideias” (CHARTIER, 2002, p. 136), deslocando o olhar para os usos diversos que são feitos de objetos e modelos culturais, para perceber as práticas diferenciadas de apropriação.

Compartilhar essa noção faz com que nos direcionemos para as fontes, tentando identificar os sentidos diferenciadamente construídos pela significação, e como os sujeitos que participaram desse processo propuseram práticas escolares que impactaram a formação de professores e os materiais, quer em imprensa periódica, quer em livros, que foram sistematizados e postos em circulação para balizar a prática docente.

A questão central do estudo é analisar os aspectos da circularidade do Método Francês no Brasil, analisando a forma como ele auxiliou a forjar uma proposta de Educação Física escolar, ao ser traduzido pelo Exército e seus colaboradores para ser divulgado e utilizado por meio da elaboração de materiais pedagógicos e os seus articulistas, e da iniciativa de formação de professores civis especializados em Educação Física a partir de 1931.

Para tecer essa história, a investigação assume como objetivo compreender como foi realizada a seleção dos conteúdos para a elaboração do Método Francês na França e as condições que permitiram que ele fosse proposto para a escolarização da Educação Física no Brasil. Para tanto, analisamos a sua circularidade e as apropriações realizadas pelos agentes sociais que estabeleceram contato com esse modelo.

Assumimos a hipótese de que a circulação do Método Francês esteve sujeita a usos contrastados, havendo apropriações pelos atores que o utilizavam e o reinterpretavam para se adaptar às especificidades culturais e a uma *forma e cultura* escolar brasileiras. Esta tese mostrará que, à medida que o Método Francês era

inserido nos ambientes escolares, um rol de saberes didático-pedagógicos era necessário na prática pedagógica do professor para trabalhar com o seu conteúdo, que não objetivava um projeto militar e esportivizante, mas, antes de tudo, o interesse da criança, havendo uma ação pedagógica e educacional.

Para a produção dessa historiografia, recorreremos às ideias de Marc Bloch, Michel de Certeau, Roger Chartier e Carlo Ginzburg. Nessa prática, buscamos o direcionamento central para conhecermos historicamente o projeto de criação do Método Francês e também sua introdução e circulação no Brasil. A partir das considerações desses autores, preocupa-nos fazer as fontes falarem, para, depois, compreendê-las, deixando de nos limitar às afirmações explícitas dos documentos. Por meio desses autores, problematizaremos os *vestígios* e *rastros* do processo de configuração dos *espaços* e *tempos* que permitiram o Método Francês adentrar às práticas escolares na França e no Brasil.

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Para produzir as respostas aos questionamentos apresentados, a trama incluiu variadas operações que procuraram conferir inteligibilidade e revelância à pesquisa. Para isso, este estudo se organizou em seis capítulos, de acordo com as especificidades apresentadas pelo *corpus documental*. Os objetivos apresentados se configuraram como eixos que nortearam a produção dos capítulos, estabelecidos à medida que aprofundamos as leituras das fontes. Os capítulos são:

No primeiro capítulo, que tem como título *Aproximações com a literatura e a organização metodológica e do corpus documental*, pretendemos explicitar a busca pela composição dessa trama histórica a partir de três movimentos: a) o primeiro deles diz respeito a uma aproximação com a literatura brasileira e francesa sobre o Método Francês, compreendendo como esse objeto tem sido abordado nos estudos históricos da Educação e da Educação Física em ambos os países; b) o segundo movimento relacionou-se com a opção metodológica que assumimos na construção dessa operação historiográfica; c) e, por último, reportou-se à constituição do *corpus documental*, de modo que, na relação com a metodologia, o tema deste estudo se estabeleceu.

No segundo capítulo, denominado *O processo de sistematização da Educação Física na França e a sua inserção no ambiente escolar: as tentativas oficiais de*

institucionalização (1869-1918), dedicamo-nos a apresentar os processos que permitiram a Educação Física adentrar os *espaços*, o *tempo* e a *cultura* escolar francesa e também as indagações sofridas nesse processo, permitindo produzir uma identidade para a área naquele país. Esse movimento foi marcado por estratégias de dominação pelo *espaço* escolar, fazendo com que, frequentemente, a cultura física fosse questionada sobre o lugar que esse conhecimento ocuparia no processo de escolarização dos indivíduos. Ao analisar esse movimento, também identificamos os discursos que permitiram a Educação Física apropriar-se de uma cultura dita popular, tratá-la cientificamente e propô-la como conteúdo de ensino.

No terceiro capítulo, sob o título *O surgimento do Método Francês: unificação de uma identidade para a Educação Física na França? (1918-1960)*, buscamos compreender os acontecimentos ocorridos na França, que permitiram a criação de um método considerado nacional, denominado Método Francês, sintetizado sob a forma de manual, o RGEF. De modo específico, procuramos apresentar as estratégias e as táticas mobilizadas pelos responsáveis envolvidos nesse projeto, os conhecimentos com que se nutriram para dar forma ao Método Francês e os possíveis usos efetivados desse modelo no país após sua criação.

No quarto capítulo, intitulado *A difusão do Método Francês no Brasil: imperativo político e cultural (1919-1960)*, demos visibilidade às mediações culturais estabelecidas entre militares franceses e militares brasileiros na criação de dispositivos estratégicos, discursivos e institucionalizados, como forma de criar uma representação a favor do modelo de Educação Física defendido por eles e sua irradiação para toda a sociedade civil brasileira.

No quinto capítulo, sob o título *Os militares na Associação Brasileira de Educação: tentativas de conformação em torno de um Projeto de Educação Física Nacional (1929-1935)*, nosso olhar volta-se para as lutas de representações produzidas nas reuniões da *Secção de Educação Physica e Hygiene* (SEPH) para a definição do modelo de Educação Física que orientaria um Projeto de Educação Física Nacional. As disputas entre os sujeitos que defendiam propostas diferentes são colocadas em debate, observando como cada grupo criava suas representações e buscava inserir-se no lugar do outro.

No sexto e último capítulo, denominado *Experiências de escolarização da Educação Física: modos de circulação e práticas de apropriação do Método Francês no Brasil*, a discussão foi centrada em identificar, dentro dos limites e possibilidades

das fontes, aspectos da circulação do Método Francês no Brasil. Focalizamos o modo como os agentes que estiveram em contato com o Método Francês propuseram *maneiras de fazer* a sua escolarização. Uma ambivalência de renovação pedagógica marcada por novas percepções em relação à infância. O investimento na especialização de professores constituiu o contexto em que os mediadores culturais atuaram e intermediaram novas apropriações a partir dos usos previstos com o Método Francês.

CAPÍTULO 1

APROXIMAÇÕES COM A LITERATURA E A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA E DO *CORPUS* DOCUMENTAL DA PESQUISA

Esta é a história. Um jogo da vida e da morte prossegue no calmo desdobramento de um relato, ressurgência e denegação da origem, desvelamento de um passado morto e resultado de uma prática presente (CERTEAU, 1982, p. 57).

1.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo introdutório, dedicamo-nos à apresentação do modo como o tema do estudo se constituiu na relação com a literatura e com as fontes mobilizadas para responder às problematizações. Consideramos dois momentos: a) a aproximação com as interpretações já realizadas pela historiografia da Educação e da Educação Física, percebendo os modos como o Método Francês tem sido abordado; b) a relação da nossa opção metodológica com a constituição do *corpus* documental para que o tema de estudo se estabeleça.

1.2 O DIÁLOGO COM A LITERATURA: FORMAS DE COMPREENDER O MÉTODO FRANCÊS

Com o objetivo de perceber como a produção científica tem abordado a presença do Método Francês no Brasil, dialogamos com a literatura da Educação e da Educação Física. Essa iniciativa permitiu analisar os modos como ele tem sido compreendido pelos pesquisadores, tendo em vista que, já há algum tempo, ele tem sido considerado como objeto de interesse nas pesquisas científicas no Brasil, profícuas em diferentes modos de investigação.

Referência na historiografia da área quando se trata de suas raízes europeias, Carmem Lúcia Soares se destaca entre os autores que investigaram as escolas de ginásticas que ecoaram com mais força no Brasil, situando seu surgimento na Europa e a sua chegada ao Brasil. Em um dossiê escrito com Andrea Moreno, sobre os métodos ginásticos, afirmam:

Esses métodos extrapolaram as fronteiras dos países de origem e encontraram fértil acolhida muito além do continente europeu. Livros (originais e traduções), programas escolares, discursos de intelectuais e de políticos, notícias de jornais, são exemplos de por onde circularam, foram divulgados, e também sofreram modificações. Diferentes sujeitos, por diferentes táticas e estratégias, ajudaram a enraizar, mais ou menos profundamente, uma nova maneira de conceber e educar o corpo, cuidar dele e cultivá-lo a partir de metódicos exercícios ginásticos (SOARES; MORENO, 2015, p. 109).

O Método Francês se destacou entre os modelos que forjaram a Educação Física no Brasil. Por isso, essa parte do estudo tem por objetivo apresentar as produções veiculadas nos últimos anos que o tomaram como objeto de estudo, ou aqueles em que esse modelo perpassa, proficuamente, os debates. Tem como fontes teses e dissertações, artigos, capítulos de livros e anais de congressos científicos.

Propomo-nos trabalhar com dois eixos para melhor compreender essa temática: a) uma revisão bibliográfica dos estudos brasileiros; b) uma revisão bibliográfica dos estudos franceses. Pretendemos, assim, desenvolver algumas reflexões que têm sido produzidas sobre a temática, a fim de projetar continuidades e descontinuidades na constituição do objeto da tese.

Para melhor delimitar as pesquisas francesas que trataram do objeto de estudo, selecionamos as que apresentaram uma periodização mais próxima daquela em que o Método Francês foi criado, a partir de 1918, para não correremos o risco de generalizar um acontecimento histórico, provocando um anacronismo.

Sobre o processo de buscas que possibilitou o mapeamento dos estudos, foi realizado um levantamento em dissertações e teses, periódicos e eventos científicos da área. A localização das pesquisas de Pós-Graduação ocorreu no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir dos títulos e dos resumos que foram localizados nos indicadores, recorrendo, também, quando necessário, às bibliotecas digitais das universidades onde foram desenvolvidos os trabalhos.

Entre os periódicos, optamos por mapear os artigos veiculados em três impressos da área da Educação Física com conceito A2 e B1 na avaliação da Capes: *Revista Movimento*, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* e *Journal of Physical Education*. Na busca por artigos franceses, mas também brasileiros, utilizamos a plataforma *Scopus* e *Web of Sciences* e o site *Cairn*.¹⁰ Para os anais, elegemos o

¹⁰ Site francês que reúne as principais revistas científicas da área de Ciências Humanas e Sociais da França.

principal evento científico de Educação Física ocorrido no Brasil, o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), além do Seminário do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer, direcionado mais especificamente para os aspectos históricos da área. Na área da educação, optamos pelo Congresso Brasileiro de História da Educação.

Elegemos, como descritores, termos específicos e com relação entre si: “Método Francês”, “Ginástica francesa”, “Escola de Joinville-le-Pont” e “Regulamento nº 7 de Educação Física” e suas respectivas versões na língua francesa: *Méthode Française, Gymnastique française, École de Joinville-le-Pont, Règlement Général d’Éducation Physique*.

O foco não é realizar análises detalhadas dessas pesquisas, mas somente apresentá-las como possibilidades de diálogo, ou como material que permite estabelecer novos direcionamentos e problematizações dos processos ainda não ditos e não visíveis da elaboração do Método Francês e a sua presença e circulação em território brasileiro. Nessa trama, não buscamos encerrar a análise com as reflexões realizadas neste capítulo. Podemos mobilizá-las no decorrer da escrita da tese para melhor conhecer aspectos da circularidade e das maneiras de fazer a Educação Física pelo Método Francês.

1.3.1 O Método Francês no debate acadêmico brasileiro

Na busca pelos estudos brasileiros que tomaram o Método Francês como objeto de estudo, apenas dois trabalhos foram localizados.¹¹ O primeiro deles se refere à dissertação de Silvana Vilodre Goellner, intitulada *O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola*, defendida em 1992, no Mestrado em Ciências do Movimento Humano, da Universidade Federal de Uberlândia. A autora justificou a opção por esse modelo em razão de considerar que, no momento da escrita do trabalho, muitos professores ainda possuíam uma concepção militarizada

¹¹ Quando abordamos o Método Francês e a sua circulação no Brasil, os estudos de Soares (1994, 1996) e Vigarello (2003) também são compreendidos como referências na historiografia da Educação Física. Consideramos que os autores analisam o surgimento da *ginástica francesa*, demarcando o século XIX como periodização dos seus estudos. Para Loudcher e Vivier (1993), a terminologia *Método Francês* foi utilizada no desenrolar das ações promovidas pela *École de Joinville-le-Pont* somente entre os anos de 1918 e 1931. Por essa razão, não consideramos os trabalhos em nosso levantamento bibliográfico.

acerca da Educação Física, marca perpetuada pelo fazer pedagógico dessa disciplina no Brasil ao ter adotado o Método Francês na orientação escolar.¹²

Pelo fato de o Método Francês ter sido criado pela *École de Joinville-le-Pont*, aceito e desenvolvido na EsEFEx, Goellner (1992, p. 162) evidencia o caráter militar que teria sido promovido nas aulas de Educação Física nas escolas. Foi “[...] implantada exatamente a Educação Física ‘militarizada’, disciplinadora voltada quase que exclusivamente para o físico, com baixo nível de reflexão teórica”. Por essa razão, afirma que a adoção desse modelo teria provocado “[...] uma transposição quase que direta da Educação Física orientada na caserna para a instituição escola” (GOELLNER, 1992, p. 167).¹³

Ao recorrer a Michel Foucault, Goellner (1992) entende que o Método Francês estabeleceu uma forma de controle sobre os gestos e o comportamento dos indivíduos, permitindo impor uma relação de docilidade-utilidade. Conclui que o Método Francês sustentou no Brasil um reducionismo biologista do ser humano, característica que a autora considera ter sido ressaltada no período do Estado Novo (1937-1945), nacionalista e intervencionista.

O segundo trabalho se refere a um artigo escrito, em parceria, entre o pesquisador brasileiro Leomar Tesche e o pesquisador francês Thierry Terret. O artigo intitula-se *French Gymnastics in Brazil: dissemination, diffusion and relocation*, publicado em 2009 na revista inglesa *The International Journal of the History of Sport*.

Tesche e Terret (2009) discutem a forma como o Método Francês teria sido recebido no Brasil após a sua chegada em 1919, por meio da Missão Militar Francesa (MMF), e a sua oficialização, a partir de 1931, para a sociedade civil. Os principais pontos destacados no trabalho foram os contrassensos quanto à sua adoção expressos pela Associação Brasileira de Educação (ABE). As críticas recaíram sobre as suas características excessivamente militares e a defesa, por essa instituição, de uma Educação Física mais higiênica, colocando em questionamento se o método

¹² Para desenvolver o seu estudo, a autora utilizou como fontes o RGEF, textos de Francisco de Amoros y Ondeano e escritos de Georges Demeny.

¹³ É recorrente o fato de as pesquisas brasileiras considerarem o início da sistematização do Método Francês a partir dos trabalhos de Francisco Amoros y Ondeano no início do século XIX, como destacado por Goellner (1992). Contudo, dos estudos de Amoros ao Método Francês, a Educação Física passa por um século de modificações e conhece transformações que refletiram a sua evolução social. As constantes citações da *École de Joinville-le-Pont* a Amoros, como veremos no decorrer deste trabalho, parecem estar mais relacionadas com o reconhecimento histórico da colaboração desse precursor para o início de uma ginástica mais sistematizada e científica, e também sua contribuição na criação de ginásios, como a própria *École de Joinville-le-Pont*, pelos seus discípulos e colaboradores: Napoléon Laisné e Louis d’Argy (SIMONET, 1998).

mais utilizado no Brasil, durante a década de 1930, teria sido o sueco ou o francês. Para esses autores, o Método Francês, cuja adoção foi incerta, teria rapidamente cessado em 1942, com a Reforma Capanema, momento em que a Educação Física deixou de se apresentar como uma “instrução militar”, cedendo espaço para os esportes, cuja prática era limitada no método.

Os demais trabalhos localizados não possuem o Método Francês como objeto central de estudo. Contudo, consideramos importante suas reflexões para o nosso trabalho, pois analisam a Educação Física durante as décadas de 1930 e 1940, período áureo do Método Francês no Brasil. Essas pesquisas foram produzidas por Magali Alonso de Lima, no Mestrado em Educação da Fundação Getúlio Vargas, em 1980,¹⁴ em sua dissertação intitulada *O corpo no espaço e no tempo: educação física no Estado Novo (1937-1945)*; por Mário Ribeiro Cantarino Filho, produzida no Mestrado em Educação, da Universidade de Brasília, no ano de 1982, denominada *A educação física no Estado Novo: história e doutrina*;¹⁵ e por Sônia de Deus Rodrigues Bercito, sob o título *Ser forte para fazer a nação forte: a educação física no Brasil (1932-1945)*, produzida em 1991, no Mestrado em História Social da Universidade de São Paulo.¹⁶ Lima (1980) e Cantarino Filho (1982) estabelecem, como periodização, o Estado Novo (1937-1945). Já Bercito (1991) inicia sua periodização a partir de 1932, dois anos após o início do Governo Provisório (1930-1934), até o fim do Estado Novo, em 1945.

Todos os autores reforçam a preocupação do Governo Vargas com a formação de uma unidade nacional, com o objetivo de eliminar os regionalismos presentes no Brasil. As finalidades eram: “Integração (unidade), aperfeiçoamento da raça e sentimento nacionalistas” (LIMA, 1980, p. 7), três valores básicos incluídos nos discursos da Educação Física, que ganham centralidade no período. Os estudos chegam a apontamentos próximos sobre a presença e a circularidade do Método Francês ao ser inserido em um projeto educacional dos anos de 1930 e 1940 no Brasil.

¹⁴ Utiliza como fontes a REPHy, a REF, o *Boletim de Educação Física* e a revista *Cultura Política*.

¹⁵ Utilizou como fontes periódicos, como REF, *Revista Brasileira de Educação Física*, *Boletim de Educação Física* e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, além de decretos e resoluções, obras veiculadas no período, como o livro *Compêndio de ginástica escolar*, de Arthur Higgins; *Educação física feminina*, de Orlando Rangel Sobrinho; e obras de Inezil Penna Marinho, dentre elas, *História e organização da educação física e dos desportos*, publicada em conjunto com Aluizio Ramos Accioly, *História da educação física e desportos no Brasil*, *Sistemas e métodos de educação física* e *A oportunidade da criação da carreira de técnico de educação física*, dentre outros documentos.

¹⁶ Utiliza como fontes a *Revista de Educação Física*, a REPHy, artigos referentes à Educação Física da revista *Cultura Política e Ciência Política* e o *Boletim de Eugenia*.

O caráter militar foi afirmado entre esses autores. Cantarino Filho (1982, p. 134) destaca que o Método Francês havia sido criado para sanar as deficiências de recrutas do Exército, mas acabou por se estender à escola e “[...] avocou para a si a orientação da Educação Física infantil”, ensinando essa disciplina com “[...] o espírito e tendências militares” (p. 134).

A dimensão ideológica da Educação Física também foi colocada em discussão por Lima (1980) e Bercito (1991). Os autores recorrem às considerações de Michel Foucault para identificar como, nos discursos que circularam sobre a Educação Física, se pretendia moldar e ajustar o corpo para ser obediente, domesticado e mercadorizado. Bercito (1991, p. 16) assim se expressa sobre esse assunto:

[...] estratégias disciplinares localizadas em hospitais, instituições militares, escolas, e constituídas em fórmulas gerais de dominação, o corpo passa a ser concebido como algo a ser manipulado, treinado, exercitado, acessível de ser transformado e aperfeiçoado, modelado, controlado nos seus gestos e movimentos em busca de economia e eficiência. Um ‘corpo dócil’, já que adestrado, útil, submisso.

Para Cantarino Filho (1982), a aproximação do Estado Novo com os governos totalitários favoreceu o uso da Educação Física como dispositivo para a construção do sentimento patriótico. A partir da afirmação do autor, a Educação Física teria desconsiderado as dimensões psicológicas, educacionais e sociais do ser humano, dando ênfase apenas a seu aspecto biológico.

Em razão do incentivo para o desenvolvimento da industrialização a partir de 1930, Bercito afirma que alguns valores capitalistas eram privilegiados na forma de promover a Educação Física nos anos de 1930 e 1940. Havia o “[...] estímulo à competição; valorização dos resultados medidos e quantificados; busca do record e do rendimento máximo; procura da tecnização e especialização; respeito à hierarquia, obediência e disciplina” (BERCITO, 1991, p. 6). O corpo a ser moldado durante o Governo Vargas teria que ser útil para a economia e obediente politicamente.

O artigo desenvolvido por Celso Castro em 1997, publicado na revista *Antropolítica*,¹⁷ intitulado *In corpore sano: os militares e a introdução da Educação Física no Brasil*, também não elege o Método Francês como objeto central de

¹⁷ Este estudo é o único que localizamos externamente às revistas científicas que determinamos para o levantamento bibliográfico.

pesquisa, mas busca estabelecer uma relação entre os militares e a Educação Física brasileira, com a chegada da MMF no ano de 1919.¹⁸

Castro (1997) centraliza a sua discussão em três pontos: a) o primeiro deles é a resistência advinda principalmente da ABE, contrária à presença do Exército e à utilização do método defendido por essa instituição na orientação da Educação Física brasileira; b) o segundo deles é o caráter militar que teria sido implantado na Educação Física escolar ao fazer uso do Método Francês que, para o autor, era insistir na “[...] tecla do ‘erro’ e do ‘desvirtuamento’ contidos na adoção, para toda a população, de um método com ‘espírito e tendências militares’” (CASTRO, 1997, p. 8); e c) o terceiro e último deles, ao também tomar de empréstimo as considerações de Michel Foucault, é o caráter ideológico que teria sido utilizado por essa Educação Física, favorecendo uma “disciplinarização dos corpos”.

Os próximos trabalhos também não possuem o Método Francês como objeto central de estudo. Como nas pesquisas anteriores, esse modelo transpassa toda a discussão. O trabalho produzido por Magda Terezinha Bermond e Amarílio Ferreira Neto, intitulado *Um olhar sobre as propostas dos militares para a educação física escolar na Revista de Educação Física (1932-1957)*, foi apresentado no II Seminário do Centro de Memória da Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2005. Dois anos mais tarde, Magda Terezinha Bermond ampliou essa discussão, apresentada em forma de dissertação, sob o título *A Educação Física escolar na Revista de Educação Física (1932-1952): apropriações de Rousseau, Claparède e Dewey*, defendida no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2007.

Os autores também trabalharam com a periodização do Governo Vargas, porém se estendem até a década de 1950. Os trabalhos, ao tomarem a REF como fonte de estudo, chegam, contudo, a outras conclusões sobre a Educação Física perspectivada pelos militares. Bermond e Ferreira Neto (2005) e Bermond (2007) buscaram identificar vestígios que indicassem o referencial teórico utilizado por esse grupo na elaboração de propostas pedagógicas para as aulas de Educação Física infantil. Destacam as apropriações das ideias escolanovistas de Jean-Jacques

¹⁸ Utiliza obras como: o RGEF, o *Manual de instrução física*, de João Barbosa Leite e Jair Dantas Ribeiro; o material *Curso de Educação Física: resumo de aulas realizadas na Escola Militar Provisória*, de Orlando Rangel Sobrinho; e *La réforme de la educación física em Bolívia*, de Saturnino Rodrigo.

Rousseau, Edouard Clararède e de John Dewey, demonstrando como os conhecimentos da Pedagogia e da Psicologia estavam em constante diálogo com a Educação Física, saberes que auxiliavam a balizar a prática pedagógica do professor dessa disciplina.

O próximo estudo foi desenvolvido por Rosianny Campos Berto, intitulado *Regenerar, civilizar, modernizar e nacionalizar: a educação física e a infância em revistas nas décadas de 1930 e 1940*, defendido na Pós-Graduação em Educação Física da Ufes, em 2008.¹⁹

Berto (2008) direciona a sua análise para os saberes sobre a infância materializada em impressos, mas nos voltamos, principalmente, para as suas observações na REF, por fazer circular os saberes para a área a partir do projeto militar. A autora afirma haver uma valorização das peculiaridades infantis, daquilo que é próprio do seu universo: “[...] sua capacidade de brincar” (p. 102). Também ressalta haver uma correlação entre os saberes da Pedagogia e da Psicologia orientando a prática da Educação Física para torná-la educativa e adaptar-se aos modos de aprender das crianças: “[...] o movimento da criança deveria ser livre e a vontade, consciente, [...] preceitos de uma escola moderna” (p. 102). Essa assertiva corrobora as considerações de Bermond (2007) sobre as ideias dos pensadores escolanovistas, indicando formas e modelos de ensinar a Educação Física infantil, sendo principalmente indicados os jogos, as brincadeiras, os exercícios mímicos e as atividades historiadas.

Também produzida na Pós-Graduação em Educação Física da Ufes, a dissertação de Luana Lóss de Freitas, sob o título *Hollanda Loyola, educação e educação física: reflexões pedagógicas e prescrições educacionais (1934-1944)*, analisa a atuação de Hollanda Loyola²⁰ e a sua contribuição para a Educação Física brasileira.²¹ Freitas (2011) afirma que uma variedade de temas foi discutida por esse ator social, contudo, estava atenta aos textos que procuraram estabelecer um “Plano

¹⁹ A autora toma como fontes a REF e o impresso *Educação Physica*.

²⁰ Freitas (2011), para compreender a forma de pensar de Hollanda Loyola, busca analisar a sua trajetória como militar. Ele realizou a sua formação na EsEFEx em 1933, foi diretor do Colégio Paula Freitas em Copacabana, escola conceituada e equiparada ao famoso Colégio Pedro II, em que também ministrava instruções de tiro de guerra. Em 1934, integra-se à Ação Integralista Brasileira, movimento de inspiração fascista que, conforme a autora, marcou toda a sua forma de pensar a Educação Física brasileira.

²¹ Freitas (2011) se utiliza de textos de Hollanda Loyola nas revistas *A Offensiva* e na REPHY e nos livros de sua autoria.

Geral de Educação Física”, ou seja, aqueles que pretendiam construir e unificar uma proposta pedagógica para a Educação Física brasileira.

Nesse sentido, Freitas (2011) estabelece uma entrada pelo micro, investigando as práticas de apropriação realizadas por Hollanda Loyola aplicadas à Educação Física. Contra uma heterogeneidade de princípios e diversidade de doutrinas, Hollanda Loyola se preocupava em pensar uma Educação Física única, que auxiliasse no fortalecimento da Nação. Para isso, também utilizou elementos da Pedagogia para significar a Educação Física no campo educacional brasileiro. Conforme Freitas (2011), Hollanda Loyola, por ocupar a “periferia do sistema”, taticamente seguia os padrões do Método Francês oficialmente implantado no país, porém sugeria ficar atento aos seus limites, fazendo uso de pontos positivos de outros métodos que melhor poderiam se adaptar às especificidades do brasileiro:

Reitera a necessidade de pensarmos em um método brasileiro de Educação Física que seja compatível com as características particulares – clima, costumes, regime, constituição étnica, etc. – do nosso país. Um método que não fosse universal, pois cada região do Brasil tem as suas especificidades, mas que dê uma unidade de doutrina à Educação Física brasileira (FREITAS, 2011, p. 106).

Por último, destacamos o artigo de Edivaldo Góis Júnior, com o título *Georges Demeny e Fernando de Azevedo: uma ginástica científica e sem excessos (Brasil, França, (1900-1930)*, publicado na *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, em 2015. O autor teve por objetivo comparar os textos produzidos na França, por Georges Demeny, e no Brasil, por Fernando de Azevedo. Ambos eram favoráveis à prática da ginástica, dos jogos e dos esportes, desde que não dispensasse um excesso de energia para indivíduos que ainda não se encontravam com o seu desenvolvimento corporal completo. O autor considera que essas ideias foram concretizadas por Georges Demeny, tendo influenciado a forma de pensar de Fernando de Azevedo.

Góis Júnior (2015), apesar de direcionar a discussão estabelecendo paralelismo entre o pensamento de Demeny e o de Azevedo, é o primeiro autor brasileiro que evidencia a principal característica assumida pelo Método Francês: o seu ecletismo, ao incorporar elementos do Método Sueco, do sistema de Georges Dement, do Método Natural de Georges Hébert e a introdução dos jogos e dos esportes ingleses. Contudo, não entra em maiores detalhes sobre a forma como esses elementos são apresentados no RGEP.

Desde a década de 1980, o Método Francês tem sido abordado nos estudos históricos da Educação e da Educação Física. Os trabalhos aqui apresentados tematizam aspectos variados sob a sua circularidade no Brasil. Eles estão relacionados com a possibilidade de um mesmo objeto ser analisado de diversas formas, pois está sujeito às opções metodológicas adotadas por diferentes historiadores que produzem narrativas diversas. Certeau (1982, p. 71) confirma essa assertiva e acrescenta: é “[...] impossível analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função da qual [o historiador] se organiza silenciosamente”.

1.2.2 Há estudos sobre o Método Francês na França?

Na busca por pesquisas francesas que tomassem o Método Francês como objeto de estudo, uma surpresa: nenhum trabalho, entre teses e dissertações, artigos, livros e produções científicas, dedicou-se a estudar a fundo o processo de constituição do Método Francês e a escrita do RGEP.

Um dos motivos da ausência de estudos é apresentado por Defrance (2018),²² que esclarece que, apesar de o Método Francês se constituir como um elemento importante na história da disciplina na França,²³ os historiadores da Educação Física o têm apresentado de maneira particular e “diminutiva”. O principal motivo refere-se ao seu ecletismo, já que o modelo é o resultado de um esforço promovido pela *École de Joinville-le-Pont* na unificação de um modelo nacional em um momento em que outros métodos, nacionais e estrangeiros, se encontravam em concorrência e competição, o que veio a gerar a “guerra dos métodos”.

Os pesquisadores franceses possuem uma predileção pelos criadores dos outros sistemas, considerados puros e com uma teoria fortemente apresentada. Os principais métodos ginásticos que estiveram em circulação na França, já há alguns anos, tem despertado interesse dos historiadores da área: o Método Sueco, criado por Pier Henrich Ling, e defendido por Philippe Tissié na França (THIBAULT, 1981;

²² DEFRANCE, Jacques. **Origine et rôle de la Méthode Française d'Éducation Physique de l'École de Joinville**. Em fase de elaboração.

²³ Jacques Defrance, professor da *Université Paris Nanterre* que trabalha com a sociologia e a história do esporte e da Educação Física, auxiliou-nos a compreender, no período de Doutorado *Sanduíche*, a história da Educação Física francesa no século XIX e início do século XX. O pesquisador, ao iniciar uma pesquisa sobre o Método Francês, compartilhou conosco os seus primeiros resultados.

SAINT-MARTIN, 2006a; ANDRIEU, 1993), o sistema de Georges Demeny, denominado de Movimento contínuo, completo e arredondado (PACIELLO, 1981)²⁴ e o Método Natural de Georges Hébert (ANDRIEU, 1981; DEFRANCE, 1993; PREVOST, 1993; VILLARET; DELAPLACE, 2004). Defrance (2018) destaca a necessidade de repensar o Método Francês como objeto histórico, publicado em forma de fascículos, reeditados várias vezes, e que serviu de modelo para países estrangeiros.

Os trabalhos dos quais tratam a Educação Física, aproximadamente, entre os anos de 1918 e 1931, período em que é escrito o RGEP, abordam de forma rápida e superficialmente a maneira como ele foi elaborado e a possível existência de uma comissão reunida na *École de Joinville-le-Pont* responsável pela escrita. Os trabalhos, de forma geral, estudam o processo de desmilitarização da Educação Física escolar, voltando a atenção para as iniciativas civis e, por isso, para os métodos considerados mais escolares, na tentativa de demonstrar como o peso do militar diminuía à medida que o tempo passava.

Em capítulo de livro intitulado *Les manuels de gymnastique et d'éducation physique officiels et officialisés (1869-1931)*,²⁵ publicado no ano de 1993, François Loudcher e Christian Vivier direcionam as suas análises para os manuais lançados entre o período de 1869 e 1931. Os autores entendem que esse tipo de material possibilita compreender as identidades, as justificativas, as práticas e as tentativas de introdução da Educação Física no contexto escolar em determinado período, pois eram consideradas como um recurso aos instrutores e aos professores. Os autores apresentam dois momentos vivenciados pela Educação Física na França: um período militar e um período médico e higiênico, demonstrando como ocorreu esse ciclo transitório materializado nos manuais.

Os autores descrevem muito bem todos os manuais que antecederam o RGEP, porém não entram em detalhes sobre esse manual, nem sobre as suas ações e propostas de ensino e de práticas para a Educação Física escolar, havendo sobre ele um silenciamento. Os autores apontam apenas um posicionamento: “[...] c’est en instaurant de nouveaux rapports entre finalités et moyens, en incluant toutes les

²⁴ Estudos sobre Georges Demeny também são direcionados à sua contribuição para a história do cinema, a exemplo de: DREVON, André. Georges Demeny et les origines sportives du cinéma. In: SIMONET, Pierre; VÉRAY, Laurent. **L’empreinte de Joinville: 150 ans de sport (1852-2002)**. Paris: Insep Publications, 2003.

²⁵ “Os manuais de ginástica oficiais e oficializados (1869-1931)” (tradução nossa).

formes d'exercices corporels dans une oeuvre complete que la Méthode Française s'impose comme une solution finale" (LOUDCHER; VIVIER, 1993, p. 328).²⁶ Percebemos, assim, uma ausência de informações a respeito desse material, que chega a ser indicado inicialmente pelos autores como uma das fontes históricas do estudo.

Jean Saint-Martin, em seu estudo publicado em forma de livro, sob o título *L'Éducation Physique à l'épreuve de la nation (1918-1939)*,²⁷ em 2005, dedicou-se a estudar como a presença de métodos estrangeiros impactou a construção de uma identidade para a Educação Física escolar francesa. O autor destaca que, no período entreguerras, o país buscava "[...] solutions precises, utilitaires, immédiatement applicables pour régler des problèmes concrets d'organisation de l'éducation physique" (SAINT-MARTIN, 2005, p. 6)²⁸

Ao demonstrar a dificuldade de a Educação Física estar integrada ao currículo escolar e diante dos problemas sociais apresentados pelo pós-guerra, o autor descreve a elaboração, pela *École de Joinville-le-Pont*, do RGEP, que "[...] propose une synthèse dans le but de structurer la reconstruction rapide de la Nation grâce à un enseignement rationnel d'éducation physique" (SAINT-MARTIN, 2005, p. 25).²⁹ Contudo, o autor não cita maiores detalhes sobre em que medida esse regulamento auxiliou na construção de uma identidade para a Educação Física escolar francesa, preferindo mudar o foco do debate para a presença de métodos estrangeiros, sobretudo o inglês, que se fazia cada vez mais presente nas práticas físicas da França, com a grande aceitação pelos franceses dos jogos e dos esportes bretões.

Thierry Terret, ao publicar um capítulo de livro intitulado *Les modèles d'entraînement en France dans les années vingt: diversité, références scientifiques et pressions internationales*,³⁰ no ano de 2000, discute as preocupações vividas no período pós-guerra e as iniciativas promovidas para a reconstrução da raça francesa e, conseqüentemente, da Nação. Além dos prejuízos causados pela guerra,

²⁶ "É estabelecendo novas relações entre objetivos e meios e incluindo todas as formas de exercícios físicos em um trabalho completo, que o Método Francês se impõe como uma solução final" (Tradução nossa).

²⁷ "A Educação Física à prova da nação (1918-1939)" (tradução nossa).

²⁸ "A pesquisa de soluções precisas, utilitárias, imediatamente aplicáveis para regular os problemas concretos de organização da Educação Física" (tradução nossa).

²⁹ "Propôs uma síntese com o objetivo de estruturar a reconstrução rápida da Nação graças a um ensino racional da Educação Física" (tradução nossa).

³⁰ "Os modelos de treinamento na França nos anos 20: diversidade, referências científicas e pressões internacionais" (tradução nossa).

somavam-se os problemas de mortalidade infantil, doenças e tuberculose. O autor destaca que as preocupações políticas se direcionaram para a saúde, o desenvolvimento físico e intelectual, mas também para uma educação moral, tendo a Educação Física grande participação nesse projeto.

Apesar de citar a criação do RGEF na tentativa de estabelecer uma política de reconstrução da Nação, assim como Saint-Martin (2005), Terret (2000) acaba por voltar o seu olhar para as políticas esportivas governamentais do período e a sua relação com os modelos esportivos e de Educação Física estrangeiros. Dessa forma, não faz referência ao modelo do Método Francês.

Por último, a tese de Jacques Spivak, denominada *Éducation Physique, sport et nationalisme en France du Second Empire au Front Populaire: un aspect original de la Défense Nationale*,³¹ defendida em 1983 na *Université de Paris I – Sorbonne*, dá visibilidade às ações promovidas pelo Exército francês na orientação de uma Educação Física nacional, em diferentes momentos vividos pela França, sobretudo nos períodos pós-guerras, demarcando os anos de 1852 a 1938. Segundo o autor, o Exército francês emanava ações que possuíam interferência direta na orientação de uma Educação Física civil e escolar. As ações promovidas pelo Exército foram especificadas por Spivak (1983): passaram pela orientação de uma ginástica militar escolar no século XIX, pelos Batalhões Escolares, pelas sociedades de tiro, para finalizar com as ações desempenhadas no pós-guerra de 1918.

Entretanto, nos anos da década de 1920, Spivak (1983, p. 410) evidencia que diversas “[...] voix s’élèvent pour réclamer une éducation physique, celle relevant du domaine scolaire, qui soit détachée de la tutelle du ministère de la Guerre”.³² O autor destaca que ações começaram a ser elaboradas para que ocorresse a separação definitiva e completa de uma Educação Física voltada para o meio militar e uma Educação Física direcionada para os civis. Apesar de a Educação Física escolar cada vez mais se distanciar da intervenção do Ministério da Guerra, na virada para o século XX, o autor reforça: “[...] combien il été difficile à l’éducation physique de se dégager de la tutelle absolue du ministre de la Guerre” (SPIVAK, 1983, p. 1264).³³

³¹ “Educação Física, esporte e nacionalismo na França do Segundo Império à Frente Popular: um aspecto original da Defesa Nacional” (tradução nossa).

³² “Vozes se elevam para reclamar uma Educação Física que, pertencente ao domínio escolar, seja separada da tutela do Ministério da Guerra” (tradução nossa).

³³ “O quanto era difícil a Educação Física se separar da tutela absoluta do Ministério da Guerra” (tradução nossa).

Dentre essas dificuldades, estavam a insuficiência de professores especializados e o baixo orçamento que a Instrução Pública consagrava à Educação Física, permitindo aos militares certa garantia nesse controle. Nessa historiografia, em nenhum momento o autor faz menção ao Método Francês e ao RGEF nem como os militares projetaram a sua intervenção na Educação Física civil, a partir da criação e uso desse modelo.

Na França, observamos uma ausência de pesquisas que busquem compreender a sistematização e a utilização do Método Francês, considerado, por esses próprios pesquisadores, um modelo “nacional”. Isso nos faz interrogar os motivos dessa lacuna, ou mesmo do desinteresse dos historiadores da área no país por um método que serviu de modelo e forjou a Educação Física em outras Nações estrangeiras.

1.3 TECENDO TESSITURAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

O que *fabrica* o historiador quando “faz história”? Para quem trabalha? O que produz? Certeau (1982, p. 56), com essas perguntas, remete-nos a pensar as tramas que constroem esta tese. A história inicia-se a partir da problematização do presente, para se entender “[...] o presente pelo passado e, correlativamente, compreender o passado pelo presente” (BLOCH, 2001, p. 24).

Jamais o pesquisador que trabalha com essa perspectiva terá acesso aos fatos ocorridos em determinado tempo, aos sujeitos que ali viveram e ao que eles pensavam, mas podemos projetar possibilidades de acontecimentos (BLOCH, 2001). A história permite compreender os processos e os fatores explicativos em jogo, no duplo processo de continuação e rupturas. Dessa forma, propomos tecer essa trama a fim de produzir uma narrativa histórica para um entendimento da área da Educação Física e seus processos variados de constituição, ganhando centralidade, neste estudo, a circularidade do Método Francês no Brasil.

Alguns autores são mobilizados, permitindo estabelecer uma relação entre a prática do historiador e o fazer historiográfico. As contribuições de Marc Bloch, Michel de Certeau, Roger Chartier e Carlo Ginzburg nos permitem adotar procedimentos metodológicos dos modos de tratamento de fontes historiográficas.

O modo como investigamos o processo de escolarização da Educação Física no Brasil, forjado pelo uso do Método Francês, considera uma historiografia que

desloca o foco de análise dos sistemas de ideias que concebem a política no país com a Revolução de 1930 e a sua concepção de educação, mas em uma relação constante entre o micro e o macro. Também associa as práticas culturais para que o seu conhecimento seja integrado ao projeto educacional brasileiro. Recorrer a esses autores permite a produção de uma historiografia que tenha a esfera da cultura como *locus* privilegiado de análise, o que possibilita entender que todas as ações humanas se tornam objetos culturais que não podem ser abordados de maneira desvinculada da sociedade e das necessidades que os produziram.

Para a construção de uma narrativa histórica do processo de integração do Método Francês na Educação Física escolar brasileira, buscaremos utilizar objetos culturais que trazem as marcas da sua elaboração pelos atores sociais que participaram do seu processo de produção e de seus usos. Para isso, estabelecemos uma relação entre a produção dos documentos selecionados para a pesquisa e as nossas intencionalidades de estudo.

Fazer história não é apenas escrever, mas é também realizar operações de investigações, como esclarece Chartier (2002). Esse autor, ao dialogar com Michel de Certeau, sugere que as operações estão sujeitas ao modo de eleger as fontes, os procedimentos teórico-metodológicos para tratá-las, analisá-las e construir argumentações. Certeau (1982, p. 69) acrescenta: “Em história, tudo começa com o gesto de selecionar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ determinados objetos distribuídos de outra forma”.

O primeiro passo é *produzir* tais documentos que, de acordo com Le Goff (1990), estão relacionados com a escolha do historiador. É uma operação técnica para o processo de escrita histórica. Corroborando o pensamento de Bloch (2001), os documentos mobilizados no texto são compreendidos como testemunhos, chamando a atenção para o entendimento das ações dos homens no tempo. Para o autor, ainda se faz importante realizar a crítica documental, procedimento que esse autor considera importante, pois o historiador deixa de “[...] descrever as coisas ‘tais como aconteceram’ [...]” (p. 562) e passa a considerar que o discurso é uma representação das práticas e que ele em si é uma prática de representação.

Ao optarmos por essa forma de fazer história, assumimos os limites da operação histórica, pois, como afirma Certeau (1982, p. 45), “[...] o gesto que conduz as ‘ideias’ aos *lugares* é precisamente um gesto de historiador.” Reconhecemos também a cientificidade da história e a sua particularidade, pois ela não é uma ciência

como as outras, na medida em que, em sua construção, não podemos desprezar o simbólico, a subjetividade, a particularidade expressa em toda a realidade sócio-histórica.

Ao levarmos em considerações essas questões sobre a maneira de fazer história, não aceitamos uma atitude cética quanto à possibilidade de construção do conhecimento histórico. Chartier (2002) adverte que o *fazer* do historiador como prática científica deve ser problematizado a partir dos determinantes de seu lugar de produção, deve ser dotado de procedimentos metodológicos próprios que se submetam, como as outras ciências, aos constrangimentos impostos por esse lugar social, a instituição do saber no qual é exercida.

Se documentos selecionados pelo historiador para responder aos seus questionamentos não falam, não expressam diretamente uma realidade histórica, é possível, a partir da crítica documental, fazê-los falar para ter acesso a uma determinada realidade, ainda que de forma imparcial. Partindo dessas considerações, procuramos produzir uma metodologia de trabalho que relacione os documentos selecionados e as intenções de estudo.

Os autores mobilizados posicionam-se contra uma história totalizante, de sucessão linear e dos fatos passados a partir da crença absoluta nos documentos, aceitos como verdadeiros testemunhos históricos. Faz-se necessário um esforço de compreensão do passado e do presente para que eles estejam relacionados entre si. Para tanto, o autor deve mobilizar novas problematizações que desloquem as verdades instituídas para novas visões e formas de produzir as narrativas históricas.

Ginzburg (2002b) apresenta a multiplicidade das fontes históricas. Ao corroborar as ideias de Bloch (2001, p. 80), afirma: “Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, específico para tal emprego”. Por isso, para esse autor, a escrita de uma história se inscreve a partir dos *vestígios, indícios, sinais e pistas*. Segundo o autor, um texto se tece na busca do detalhe “imperceptível”, mas também com o olhar para diferentes contextos que se move entre o micro e o macro, pois “[...] a realidade é fundamentalmente descontínua e heterogênea” (GINZBURG, 2007, p. 269).

Ainda para Carlo Ginzburg, passado e presente estão imbricados na prática metodológica de produção de uma escrita, estabelecendo o que denomina de

verossímil, ou histórias possíveis. Nem tudo é verdade ou mentira; elas transitam para propor possibilidades de se pensar os acontecimentos históricos.³⁴

Faz parte da miséria do homem o não poder conhecer mais do que fragmentos daquilo que já passou [...] e faz parte da sua [...] força poder de conjecturar para além daquilo que pode saber. A história, quando recorre ao *verossímil*, não faz mais do que favorecer ou estimular essa tendência (GINZBURG, 1991, p. 183).

Assim, a proposta é trabalhar, ao longo do estudo, com os *fiões* que compõem uma *tapeçaria*, criando uma trama densa e homogênea (GINZBURG, 1999) sobre a forma como ocorreu o processo de constituição do Método Francês e a sua inserção no Brasil. Trabalhamos com a ideia do *verossímil*, contudo Ginzburg (1999) sugere que a noção de totalidade não deve ser abandonada, mesmo sem a intenção de atingi-la. Por isso o autor afirma: “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1999, p. 177).

Nessa *tapeçaria* que pretendemos “costurar”, também assumimos os limites da pesquisa histórica. No processo de *produzir* as fontes, deparamo-nos com as dificuldades encontradas na prática do historiador, referentes àquelas de organização e levantamento dos documentos em arquivos e bibliotecas. Essas delimitações também foram levadas em consideração na elaboração dessa narrativa histórica, mas nos apropriamos da maneira como os autores selecionados para nos dar suporte a este estudo perspectivam o fazer historiográfico, ao anunciar outros caminhos e a variedade dos documentos existentes, destacando o alargamento da concepção de fontes. Bloch (2001, p. 63) aponta que a diversidade de testemunhos históricos é quase infinita, assim “[...] tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele”.

Dessa forma, buscamos, no decorrer deste estudo, modos de realizar narrativas acerca do nosso objeto de pesquisa que nos proporcionem possibilidades de compreensão de determinada realidade. Trazemos para a pauta do debate historiográfico contemporâneo questões derivadas da possibilidade de compor outras narrativas da história, da pluralidade de fontes mobilizadas na operação historiográfica e do rigor flexível no modo de investigação histórica. Dessa forma, os autores

³⁴ Bloch (2001, p. 73) também assume essa proposição ao considerar que a narrativa histórica será sempre um conhecimento realizado por meio de vestígios: “[...] o que entendemos efetivamente por documentos senão um vestígio, a marca perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar?”

pesquisados nos apresentam, em seus textos, outros olhares possíveis acerca do método em pesquisa histórica.

Nesse processo, há uma descristalização das representações. Novas formas de pesquisa historiográfica passaram a problematizar o lugar simbólico da construção do sujeito e das suas práticas, implicando a incorporação de referenciais teóricos atentos aos processos históricos de constituição dos objetos investigados. Em relação a esse apontamento, Chartier (2002) propõe uma *histórica cultural da sociedade*, ao invés de uma *história social da cultura*.³⁵ A prioridade é para considerar os códigos, as diferenças e as tensões culturais, abrindo novas perspectivas para que possam ser apreendidas na sua pluralidade e diversidade, colocando de lado estudos que privilegiavam o social como determinante das práticas culturais e enfatizando os sentidos que os sujeitos dão a seus mundos e existências, na relação, mas não na submissão, com os condicionantes que enfrentam.³⁶

Para produzir possibilidades de narrativas históricas, faremos uso da metodologia empregada por Ginzburg (1999), que ele denominou de *paradigma indiciário*, modelo que ressalta o faro, o ponto de vista e a intuição. A metodologia que esse autor propõe é dar atenção aos detalhes aparentemente negligenciáveis de determinada realidade pesquisada. Dessa forma, tomar esses elementos investigativos como ponto de partida parece-nos promissor, pois nos possibilita outra escrita da história capaz de farejar apagamentos produzidos no processo de produção do Método Francês e na sua circulação no Brasil. Para tanto, informa sobre a importância da flexibilidade do rigor metodológico na prática historiográfica, aberta às surpresas no processo investigativo.

Para tanto, consideramos a noção de *prova*, na escrita da produção historiográfica, em contraposição à retórica. Para Ginzburg (2002b, p. 45), esta “[...] se move no âmbito do provável”. Para tanto, aproximamo-nos de uma concepção histórica que seja sustentada pela prova, para argumentar pela distinção entre história e ficção. Mas, ao avaliar as provas, o autor informa que os historiadores deveriam recordar que todo ponto de vista sobre a realidade, que é intrinsecamente seletivo e

³⁵ Chartier (2002) renuncia ao que ele denomina de “tirania do social”, que entende ser a definição prévia a partir dos recortes sociais que precedem, podem preceder, ou até mesmo determinar a apropriação de bens culturais, perspectiva que julga demasiado reducionista.

³⁶ Essa trilha assumida por Roger Chartier não foi a única na historiografia. Outras, como a perspectiva de Edward Palmer Thompson da história “vista de baixo” e da micro-história de Carlo Ginzburg, também se destacam ao dar evidência, na narrativa histórica, aos processos com os quais os sujeitos constroem sentidos para as suas ações.

parcial, está sujeito às relações de forças que condicionam no contexto de sua produção, conservação e manipulação.

No que se refere às forças que atravessam a história, faz-se necessário escovar a história ao contrário, manipulando os documentos de forma a compreender as intenções de quem os produziu, para, dessa forma, “[...] levar em conta tanto as relações de forças quanto aquilo que é irredutível a elas” (GINZBURG, 2002b, p. 43). Utilizar essa ideia implica fazermos constantes interrogações aos documentos como forma de compreender os *rastros* do contexto de produção e de tornar esse exercício como o esforço na narrativa historiográfica, identificando os processos com os quais os sujeitos constroem sentidos e projetam visões para as suas ações. Na nova forma de interrogar as fontes, evidencia-se aquilo que as representações cristalizadas na historiografia relegavam à invisibilidade do não dito e, portanto, não exposto.

Para a construção da nossa narrativa historiográfica, assumimos as considerações desses autores. Certeau (1982, p. 89) adverte que qualquer prática historiográfica necessita da escolha da técnica pelo historiador, que está ligada ao *lugar social*, pois “Não existe relato histórico no qual não esteja explicitada a relação com um corpo social e com uma instituição de saber”. Resta-nos, agora, operar de forma a passar da prática investigativa à escrita.

1.4 O PROCESSO DE LOCALIZAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E PLURALIDADE DAS FONTES

O processo de produção das fontes nos demandou interrogar os documentos a partir das perguntas orientadoras da pesquisa. Tais questionamentos nos permitiram um processo de garimpagem das fontes. Arquivos institucionais localizados na França³⁷ e no Brasil³⁸ foram visitados, e variados documentos foram selecionados possibilitando organizar o nosso banco de dados.

Diante da diversidade dos testemunhos históricos, orientando-nos por uma atitude teórico-metodológica que concebe o trabalho do historiador como uma operação historiográfica, o presente estudo procura *rastros* das ações dos

³⁷ A pesquisa de fontes na França foi desenvolvida a partir da aprovação do projeto de Doutorado de acordo com o Edital nº 19 do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior, ofertado pela Capes.

³⁸ Para a pesquisa de fontes no Brasil, submetemos o Projeto de Doutorado à Chamada CNPq/MCTI nº 25/2015, Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas.

idealizadores do Método Francês nas práticas escolarizadas da Educação Física no Brasil. Pelas fontes mobilizadas, buscamos identificar, estratégica e taticamente, as mediações ocorridas na elaboração desse modelo e a sua vinda para o território brasileiro, para conhecer os *espaços* e os *tempos* que permitiram a sua circulação, compreendendo como ele se inseriu em um projeto educativo a partir da década de 1930 em torno de uma nova organização política que agitava o país.

No que tange à fonte institucional, foi realizado, inicialmente, um levantamento documental no Brasil. No Arquivo Histórico do Exército e na Biblioteca Franklin Dória, ambos localizados no Palácio Duque de Caxias no Rio de Janeiro, encontramos documentos avulsos e impressos que informavam sobre a contratação da MMF e a experiência ministrada pelos militares³⁹ com o Método Francês.⁴⁰ Esse conjunto documental pode possibilitar a compreensão de alguns trâmites que permitiram o desmembramento do objeto de estudo para que fosse utilizado, desenvolvido e aperfeiçoado pelo Exército brasileiro, projetando sua difusão pelo Brasil. Organizamos, no Quadro 1, a relação de documentos históricos localizados em ambos os setores militares.

Quadro 1 – Fontes militares no Brasil

<p>Arquivo Histórico do Exército</p>	<p><i>Boletim do Exército</i> Documentos oficiais da MMF Manual <i>Guia para a instrução militar</i> Regulamento da EsEFEx <i>Manual técnico da Educação Física</i></p>
<p>Biblioteca Franklin Dória</p>	<p>Revista <i>A Defesa Nacional</i>; <i>Regulamento da Educação Physica Militar.</i></p>

Fonte: Elaboração própria.

³⁹ Os funcionários do Arquivo Histórico do Exército explicaram que, conforme a lei que rege o seu funcionamento, passam a fazer parte do acervo somente os documentos de unidades militares extintas. Já que a EsEFEx era uma unidade militar em funcionamento, não encontraríamos fontes institucionais da Escola no acervo. Houve uma contradição nas falas sobre onde, possivelmente, estariam os documentos institucionais da EsEFEx, o que sugere o seu desaparecimento.

⁴⁰ Agradecemos ao major Carlos Eduardo Bronzatti Girardi, disponibilizado pela EsEFEx, para nos acompanhar durante a visita nessa instituição à procura por fontes. Em nossa passagem pela EsEFEx, o major Girardi nos apresentou ao coronel Mauro Benedito Guaraldo Secco, historiador da instituição, e ao coronel Thadeu Marques, responsável pelo Museu Histórico da Fortaleza de São João. Eles nos orientaram na realização desta pesquisa no Arquivo Histórico do Exército. O major Girardi também nos auxiliou a ter acesso à Biblioteca da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército por possuir um amplo material pertencente à MMF. Foi possível encontrar na biblioteca livros de instrução que pertenciam à missão, porém voltados para a formação tática e de artilharia do Exército. Não localizamos nenhum material sobre a Educação Física. Um dos responsáveis pela organização da biblioteca, o oficial de reserva e historiador Fernando Velôzo Gomes Pedrosa, também nos recomendou visitar o Arquivo Histórico do Exército.

Do acervo da ABE, ganham centralidade os documentos referentes à SEPH na qual se fazem presentes as disputas travadas entre a instância militar e a civil, na determinação de qual modelo orientaria o ensino da Educação Física no Brasil. Os anais das Conferências Nacionais de Educação, encontros que costumavam ocorrer anual ou bianualmente, também foram acessados, pois dão a ver as representações e saberes que circulavam sobre a Educação Física. Também acessamos os documentos referentes às cartas manuscritas.

No tocante às práticas de apropriação, foram reunidos documentos que abordam ideias, proposições e iniciativas de expandir o Método Francês no Brasil. Por isso, as próximas fontes mobilizadas para o desenvolvimento do estudo se referem aos documentos históricos das primeiras escolas civis sistematizadas no Brasil para a formação de quadro docente especializado no ensino da Educação Física. Essas escolas começaram a ser criadas a partir de 1931.

Ao acessar esse acervo, incorporando a formação de professores como categoria de análise, enfatizando os indícios dos usos diferenciados que são feitos dos objetos ou dos modelos, voltamo-nos para as práticas de apropriação deles. Destacamos a pluralidade dos registros históricos para identificar possibilidades de formas de circulação do Método Francês no Brasil nos seguintes Estados: Espírito Santo (1931),⁴¹ Pará (1933),⁴² Minas Gerais (1933),⁴³ São Paulo (1934),⁴⁴ Paraíba

⁴¹ No Espírito Santo, a Escola de Educação Física foi criada em 1931, após a emissão do Decreto nº 1.366, de 26 de junho (ESPÍRITO SANTO, 1931). Desde o ano de 2012, o projeto *Memórias da Educação Física e do Esporte no Espírito Santo: organização e tratamento dos Arquivos do Cefd/Ufes*, coordenado pelo professor Dr. Omar Schneider, tem permitido restaurar e organizar os documentos para que seja possível a preservação dessa memória. Após essa primeira iniciativa, em 2015, foi aprovado o projeto *Centro de Memória da Educação Física e do Esporte Capixaba (Cemef)*, também sob a iniciativa do professor Dr. Omar Schneider, com o propósito de preservar, de forma definitiva, a História e a Memória da Educação Física do Estado.

⁴² Em 1933, no Pará, a Escola de Educação Física de caráter civil foi criada após a emissão do Decreto nº 1.138, de 30 de dezembro (PARÁ, 1933).

⁴³ Em Minas Gerais, conforme informa Silva (2009), a primeira iniciativa para capacitar professores de Educação Física ocorreu de 1928 a 1932, com a oferta de cursos intensivos. Em 1933 e 1934, novos cursos intensivos foram oferecidos, momento em que houve maior regulamentação e sistematização da formação de professores de Educação Física.

⁴⁴ Em São Paulo, uma primeira tentativa de fundar uma escola de formação de professores de Educação Física foi realizada no ano de 1931, com a criação do Departamento de Educação Física pelo Decreto nº 4.855, de 27 de janeiro (SÃO PAULO, 2019a). Contudo, esse projeto não chegou a se efetivar. A formação de uma primeira turma de professores ocorreu somente no ano de 1934, quando as atividades do Departamento de Educação Física foram restabelecidas pelo Decreto nº 6.440, de 16 de maio (SÃO PAULO, 2019b).

(1935),⁴⁵ Bahia (1937),⁴⁶ Santa Catarina (1938),⁴⁷ Piauí (1939),⁴⁸ Paraná (1939),⁴⁹ Rio de Janeiro (1939),⁵⁰ Pernambuco (1940)⁵¹ e Rio Grande do Sul (1940).⁵² Organizamos o Quadro 2 que contém os locais visitados para o levantamento documental e a pluralidade das fontes localizadas.

Quadro 2 – Levantamento de fontes das escolas de formação de professores de Educação Física (continua)

Espírito Santo	Arquivo Permanente do Cefd/Ufes: Planos de ensino, Plano de disciplinas, Relatórios dos períodos letivos, Boletins diários das atividades, Dossiê dos alunos, Registros de professores, diretores e secretários, Registros de aquisição/doação de livros e impressos, Monografias dos discentes
-----------------------	--

⁴⁵ Conforme Marinho (1954), na Paraíba havia sido criada uma escola de Educação Física no ano de 1935. Contatos com universidades foram realizados na tentativa de encontrar vestígios sobre a existência de fontes que informassem sobre esse acontecimento, contudo não tivemos retorno. A Paraíba é o único Estado do Brasil que não conta com a manutenção de um Arquivo Público, o que também dificultou a busca por fontes. Realizamos uma pesquisa no site da Hemeroteca Digital (<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>), na tentativa de localizar periódicos que circularam no período, mas não encontramos, nesse acervo, esse tipo de material. Somado a isso, também não localizamos nenhum trabalho científico. Diante da incerteza de haver indícios sobre a formação de professores na Paraíba, optamos por não realizar a pesquisa nesse Estado.

⁴⁶ Marinho (1954) também aponta a criação de uma escola de Educação Física na Bahia em 1937, porém nenhum vestígio sobre a eventual existência de fontes históricas foi encontrado. O professor Dr. Augusto César Rios Leiro, docente da Universidade Federal da Bahia, que tem se interessado por aspectos históricos da Educação Física, informou desconhecer qualquer existência de documentos que possam informar sobre esse acontecimento. As pesquisas historiográficas indicam haver tentativas de instalação de cursos na década de 1940, mas, em realidade, a primeira oferta de uma formação especializada para formar professores de Educação Física só ocorreu em 1973 (PIRES; ROCHA JÚNIOR; FERREIRA MARTA, 2014).

⁴⁷ A primeira turma para a formação de professores de Educação Física foi constituída em Santa Catarina no ano de 1938, após, segundo Bombassaro (2010), ter sido organizada a Inspeção de Educação Física pelo Decreto nº 125, de 18 de junho.

⁴⁸ No ano de 1939, foi criada, no Piauí, pelo Decreto nº 168, de 3 de março de 1939 (PIAUI, 1939), a Inspeção de Educação Física. Com seu estabelecimento, foi regulamentado no Estado o Curso Normal de Educação Física.

⁴⁹ Conforme Moro (2011), no Paraná, uma primeira tentativa de criar uma escola de formação de professores de Educação Física foi realizada em 1939. Apesar de ser reconhecida pelo Governo do Paraná pelo Decreto nº 9.817, de 29 de abril de 1940, foi em 1942 que obteve autorização para o seu funcionamento pelo Decreto federal nº 9.890, de 7 de julho, entretanto, somente no ano de 1943 teve início o primeiro ano letivo.

⁵⁰ No Rio de Janeiro foi criada, em 1939, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) que, segundo Melo (1996), foi a primeira escola de formação de professores de Educação Física brasileira que nasceu ligada a uma universidade, a Universidade do Brasil.

⁵¹ O Curso Normal de Educação Física de Pernambuco foi criado pelo Decreto nº 487, de 25 de abril de 1940 (PERNAMBUCO, 1940).

⁵² De acordo com Mazo (2005), o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, para tentar amenizar a escassez de professores habilitados, promoveu o aprimoramento dos professores de Música, de Desenho e de Educação Física, com a realização de cursos intensivos no período de 1939 a 1942. Além dos cursos temporários, em 1939 foi apresentado o projeto de criação do Departamento de Educação Física que implantou, em 1940, a primeira instituição formadora de profissionais no Estado.

Quadro 2 – Levantamento de fontes dos cursos de formação de professores de Educação Física (continua)

Pará	Arquivo Público: Ofícios educacionais: decretos e documentos referentes ao Departamento de Educação Física, Diário do Estado, Boletins do Departamento de Educação Física e artigos sobre a Educação Física
	Biblioteca Pública: Diário do Estado, jornal Folha do Norte
Minas Gerais	Imprensa Oficial: <i>Jornal Minas Gerais</i>
	Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa: <i>Jornal Minas Gerais</i>
	Hemeroteca Histórica: <i>Jornal Minas Gerais, Revista do Ensino</i>
São Paulo	Centro de Memória da Educação Física da Universidade de São Paulo: Recortes de jornais e revistas, Obras nacionais e estrangeiras que pertenciam à biblioteca da escola
	Biblioteca Pública: <i>Diário Oficial</i> contendo decretos emitidos pelo Departamento de Educação Física, Relatórios anuais e documentos pertencentes à Secretaria da Educação e Saúde Pública, o jornal <i>Educação Physica</i> , Livro que aborda as ações do Departamento de Educação Física de 1931 a 1942 e os impressos educacionais <i>Revista de Educação</i> e <i>Educação</i>
Santa Catarina	Arquivo Público: Livro contendo o Plano de Ensino e de Programas, de autoria de Aloyr Queiroz de Araújo, o livro <i>A obra nacionalizadora do Estado Novo – Educação Física</i> , Correspondências expedidas, Circulares, leis e decretos, eesoluções e portaria, Projetos educacionais, Telegramas do Interventor Federal, Relatórios da Assembléia
	Biblioteca Pública: Decretos da Secretaria de Educação, Leis, Relatórios do interventor federal, o jornal <i>A Gazeta</i> , os impressos <i>Revista de Educação</i> e <i>Estudos Educacionais</i>
	Instituto de Documentação e Investigação em Ciências Humanas da Universidade do Estado de Santa Catarina: Circulares e coleções de leis e de decretos da Secretaria de Educação
Piauí	Arquivo Público: Diário Oficial, Relatórios do interventor federal, Decretos, Informações sobre as cerimônias de encerramento dos cursos e dos alunos diplomados
Paraná	Centro de Memória em Educação Física, Esporte e Lazer da Universidade Federal do Paraná: Relatórios de atividades da escola de 1944 a 1959
	Biblioteca do Centro de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná: Livro Tombo das obras que compuseram a biblioteca da escola
Rio de Janeiro	Centro de Memória Inezil Penna Marinho: Ata da cerimônia Inaugural, Lista de professores com suas respectivas disciplinas, Planos de disciplinas, Relatórios das disciplinas e ações promovidas pela escola

Quadro 2 – Levantamento de fontes dos cursos de formação de professores de Educação Física (conclusão)

Pernambuco	Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco: Lista de concluintes e suas respectivas notas
	Arquivo Público: <i>Decreto – Instruções para o Curso Normal de Educação Física, o Regulamento do Curso Normal de Educação Física, um número do livreto Plano para a reorganização do Serviço de Educação Física Escolar, um livreto, Publicações da Diretoria de Educação Física, uma cópia da Oração do Paraninfo, além de Programas de Educação Primária e documento da Secretaria do Interior, contendo informações sobre o desenvolvimento da Educação Física no Estado</i>
	Biblioteca Pública: Livretos: <i>Educação Física e reconstrução nacional, Educação Física nas escolas de Pernambuco, Plano para a reorganização do Serviço de Educação Física Escolar, Revista de Educação</i>
Rio Grande do Sul	Centro de Memória do Esporte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Livros de assentamento dos professores e funcionários, Ata do Conselho Técnico-Administrativo, Cadernos de chamadas, Livros de registro, Projeto de organização da Escola de Educação Física, Provas
	Biblioteca Setorial da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança: Livros nacionais e estrangeiros que pertenceram à biblioteca da escola

Fonte: Elaboração própria.

A imprensa de variedades e a imprensa periódica de ensino e de técnicas da Educação Física também foram consultadas. No que se refere à imprensa de variedades, acessamos dois principais jornais de grande circulação no Rio de Janeiro nas décadas de 1920 e 1930: *O Paiz* (1889-1934) e *O Jornal* (1919-1947).⁵³ Em suas matérias, localizamos informações sobre o Projeto de Educação Física Nacional perspectivado pelos militares e, ao mesmo tempo, as disputas representativas entre militares e ABE.

Já na imprensa periódica de ensino da Educação Física, centramos nossa análise, principalmente, na REF, criada em 1932 por iniciativa da EsEFEx,⁵⁴ que por isso apresentava as ideias e pensamentos dos militares, e na REPHY (1932-1945), sua concorrente no campo editorial, pois se moldava ao projeto acemista, em virtude do início de publicações de suas edições. Também consultamos a *Revista Brasileira de Educação Física* (RBEF) (1944-1952) e os *Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos* (AENEFD) (1945-1966).

⁵³ Ambos os jornais se encontram disponíveis em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

⁵⁴ A REF ainda hoje se encontra em publicação. Suas edições, desde 1932, podem ser acessadas digitalmente pelo link: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>.

A imprensa periódica da Educação Física, até a década de 1960, constituiu-se como *espaço* privilegiado para debates sobre escolarização, formação profissional, legislação para a Educação Física, métodos e conteúdos, sobretudo da ginástica e do esporte, detalhes técnicos dos esportes, organizações esportivas, materiais e instalações (FERREIRA NETO, 2005). A intenção, ao inseri-la em nossa análise, justifica-se, por se constituir como *lugar* por onde circularam os articulistas que publicavam proposições didático-pedagógicas a partir dos saberes do Método Francês, desmembrando-o. Para proceder à seleção dos textos, realizamos a leitura prévia dos títulos do *Catálogo de Periódicos de Educação Física e Esporte* (FERREIRA NETO et al., 2002) e a leitura do conteúdo.⁵⁵

Ainda no que tange à dimensão institucional, na França, foi realizada uma pesquisa no *Institut National du Sport, de l'Expertise et de la Performance* (Insep), antiga *École Normal de Gymnastique et d'Escrime de Joinville-le-Pont*.⁵⁶ A quantidade e o tipo documental encontrados foram variados. Organizamos a Quadro 3 detalhando as fontes localizadas na instituição.

Quadro 3 – Fontes históricas localizadas no Insep

INSEP	<p>Manuscritos referentes à história, objetivos e ações realizadas pela <i>École de Joinville-le-Pont</i></p> <p>Conferências</p> <p>Documentos sobre a transformação da instituição em uma Escola Superior de Educação Física</p> <p>Documentos e recortes de jornais sobre a disputa entre a <i>École de Joinville-le-Pont</i> e Georges Hébert</p> <p>Relatórios sobre as ações de Georges Demeny</p> <p>Ficha dos militares que estagiaram na <i>École de Joinville-le-Pont</i></p> <p>Guias, manuais e livros</p> <p>Demais documentos avulsos</p>
--------------	---

Fonte: Elaboração própria

Na *Bibliothèque National de France*, encontramos outras importantes fontes para o desenvolvimento da pesquisa. Localizamos uma diversidade de documentos históricos, dentre eles, documentos oficiais e não oficiais, que possibilitaram dar a ver

⁵⁵ As edições de todos os periódicos citados encontram-se disponíveis no acervo do Proteroria.

⁵⁶ Informamos que o arquivo histórico do Insep se encontrava no processo de organização, catalogação e divulgação do seu acervo, o que requereu um trabalho minucioso de investigação dos documentos.

as diferentes representações e transformações sobre a Educação Física que estiveram em debate na França, para que esse conhecimento se integrasse ao sistema educacional francês.⁵⁷ O acervo que está disponível também permite encontrar indícios sobre a circularidade e aplicabilidade do Método Francês nos espaços escolares franceses.⁵⁸ O Quadro 4 permite melhor visualizar as fontes localizadas.⁵⁹

Quadro 4 – Fontes históricas localizadas na *Bibliothèque National de France*

<i>Bibliothèque National de France</i>	<p>Manuais e regulamentos de Educação Física escolares (1869, 1880, 1881, 1891, 1908, 1919, 1921, 1925, 1928, 1931)</p> <p>Manuais dos Batalhões Escolares (1883 e 1884)</p> <p>Leis, decretos e circulares (1869 - 1960)</p> <p>Obras de entusiastas da Educação Física franceses: Fernand Lagrange, Paschal Grousset, Philippe Tissié, Georges Demeny, Georges Hébert</p> <p>Relatórios dos Congressos internacionais de Educação Física 1889, 1901, 1913, 1923</p> <p>Regulamentos e guias militares (1902, 1910, 1916)</p> <p>Obras de autores da Escola Nova</p> <p>Demais documentos e obras diversas</p>
---	---

Fonte: Elaboração própria.

Esse conjunto de fontes é fundamental para o desenvolvimento desta tese, tendo em vista que contribui para analisar as estratégias e as táticas empreendidas entre diferentes sujeitos e instituições que projetavam os caminhos da Educação Física escolar na França. Vozes autorizadas pelo Estado ou que buscavam se projetar na área foram apresentadas nessa narrativa histórica, principalmente no período da sistematização do Método Francês. Cabe questionar o modo como esses relatos aconteceram, quem os produziu e sob quais circunstâncias.

⁵⁷ Também acessamos a *Revue des Jeux Scolaires*, criada em 1890, por iniciativa de Philippe Tissié, que circulou até o ano de 1935. A coleção completa se encontra disponível em: <http://www.babordnum.fr/collections/show/7>.

⁵⁸ Alguns decretos e circulares também foram acessados na *Bibliothèque Historique de l'Éducation*, disponível on-line pelo site: <https://education.persee.fr/>.

⁵⁹ Uma visita também foi realizada no *Service Historique de l'Armée* na tentativa de encontrar instruções dos militares franceses que participaram da MMF no Brasil referente ao conhecimento da Educação Física. Contudo, não encontramos documentos a respeito da Educação Física, mas de informações gerais da MMF.

O processo de localização das fontes não foi uma tarefa fácil. Trabalhar com a história requer que o investigador estabeleça com a pesquisa a possibilidade de fazer reviver ou de ressuscitar um período histórico: “[...] quer restaurar em esquecimento e encontrar os homens através dos traços que eles deixaram” (CERTEAU, 1982, p. 41).

No decorrer do processo de localização e organização das fontes, destacamos a sua escassez, principalmente aquelas relacionadas com a possível existência de uma comissão responsável pela escrita do RGEP,⁶⁰ como das primeiras escolas de formação de professores de Educação Física no Brasil. Foi necessário recorrer a outras fontes do mesmo tempo e do mesmo lugar “[...] para descobrir o mundo que eles devem ter conhecido e as reações que podem ter tido” (GINZBURG, 1991). Em relação ao desaparecimento de documentos, Bloch (2001) manifesta-se sobre as perdas e queimas. Para o autor, o pesquisador só terá acesso aos documentos quando

[...] as sociedades consistam enfim a organizar racionalmente, com sua memória, o conhecimento de si mesmas. Só conseguirão isso lutando corpo-a-corpo com os dois principais responsáveis pelo esquecimento e pela ignorância: a negligência, que extravia os documentos; [...] e a paixão pelo sigilo – sigilo diplomático, sigilo dos negócios, sigilo das famílias que os esconde ou destrói (BLOCH, 2001, p. 85).

É essa a documentação que utilizamos na escrita da tese, por entender que ela pode identificar os outros “muitos”, os não ditos que ainda podem ser apresentados sobre a circularidade do objeto de estudo. Diante da diversidade de testemunhos históricos mobilizados, nosso esforço será pautado no estabelecimento de uma relação com os documentos, admitindo que eles fazem “[...] parte da ‘realidade’ da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada ‘enquanto atividade humana’, ‘enquanto prática’” (CERTEAU, 1982, p. 46-47).

Nessa perspectiva, a operação histórica narrada na pesquisa se refere à combinação de um *lugar* social, de *práticas* científicas e de uma *escrita*. São elementos que compõem a análise que nos direciona para a construção da trama

⁶⁰ Sugerimos que essa inexistência de fontes pode estar relacionada com o momento político vivenciado pela França. Era um período de muita tensão, perigo de guerra iminente. Segundo Simonet (1998), a *École* havia reaberto as suas portas em 1918, após seu eventual fechamento para que os militares se dedicassem à guerra, havendo, nesse período, um incêndio provocado pelos alemães em suas instalações.

histórica, permitindo dar contornos precisos às leis silenciosas que organizam o espaço produzido como texto.

CAPÍTULO 2

O PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FRANÇA E A SUA INSERÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: AS TENTATIVAS OFICIAIS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO (1869-1918)

L'Éducation Physique peut et doit se donner à l'air libre.
L'exercice pris dans un gymnase fermé, dans une salle
d'escrime, voire même dans l'étroite cour d'un lycée n'est
plus une compensation suffisante aux fâcheuses
exigences de la vie scolaire. Il n'y a pour nos écoliers
qu'une seule forme vraiment hygiénique de l'Éducation
Physique, c'est l'éducation de plein air
(LAGRANGE, 1890, p. 353).⁶¹

2.1 INTRODUÇÃO

Desde o início da década de 1990, a história da educação tem chamado a atenção dos historiadores para se debruçarem sobre as possibilidades de uma história das disciplinas escolares. Para Chervel (1990), é essencial identificar os fatores que permitiram o aparecimento de cada nova disciplina que foi inserida nos currículos escolares.

Para a inserção de cada nova disciplina, é necessário haver uma demanda social e negociações dentro e fora da escola, determinando tempo, espaços, saberes e autoridade com disciplinas já consolidadas pela tradição e pelo Estado. A história das disciplinas escolares tem se apresentado no cenário científico como um ramo da história da educação, pois dá visibilidade à trajetória escolar dos saberes, à sua constituição e às finalidades educativas que cada disciplina cumpre no projeto de escolarização.

No século XIX, o apelo à escolarização dos povos ocidentais teve um amplo caráter integrador, pelo menos no que diz respeito ao sentido e às finalidades da escola. Tornar todo um povo civilizado, disciplinado, tendo como referência uma cultura nacional foi parte de uma dinâmica fundamental para o estabelecimento dos governos europeus. A França da primeira metade do século XIX não era unificada em sua língua, em sua mentalidade e nos modos de vida. Era representada como um

⁶¹ “A Educação Física pode e deve ser dada ao ar livre. O exercício em um ginásio fechado, em uma sala de esgrima ou mesmo no pátio estreito de uma escola secundária não é mais uma compensação suficiente às infelizes exigências da vida escolar. Existe apenas uma forma realmente higiênica de Educação Física para os nossos alunos, é a educação ao ar livre” (tradução nossa).

mosaico de culturas. Essa característica dificultava a construção de um Estado-Nação em um período delicado de definição dos territórios que viviam os países europeus. Com o desejo de criar a identidade francesa, a escola passou a ser vista, aos olhos dos homens políticos, como o ambiente propício para o processo de aculturação, visando à integração de cada cidadão.

Nas análises de Elias (1994), a consolidação dos Estados nacionais pode trazer indicadores metodológicos que apontam que a monopolização dos saberes escolares pelo Estado foi uma prática fundamental para a estruturação das formas de governos constitucionais no século XIX. Nos processos de homogeneização cultural e de *habitus* possibilitados pela escolarização, as atividades corporais poderiam ser utilizadas no ambiente escolar para regular o corpo social e integrá-lo como organismo único, impelindo os homens em direção à civilização.

A Educação Física, presente oficialmente na escola francesa desde 1869, é um exemplo a ser estudado. Soares (1994, 1996) identificou que a ginástica pôde entrar na escola francesa no século XIX participando do processo civilizatório, porém Arnaud (1991) esclarece que, mesmo participando desse processo, sua presença precisava estar integrada à finalidade que cumpre a escolarização. Para Julia (2001) e Vincent, Lahire e Thin (2001), a escola estabelece um conjunto de normas e de condutas que lhes são próprias e que variam segundo as épocas, em consonância com os processos de produção de novas configurações sociais: tempo, espaço, manuais, métodos, disciplinas escolares. Dessa forma, a Educação Física precisava estar ajustada às imposições das normas escolares.

Julia (2001) problematiza que, até pouco tempo, a história da educação focalizava, em suas linhas gerais, uma história política e educacional. Apenas recentemente os olhares historiográficos começaram a se dirigir para os processos de ensino das disciplinas escolares, para as práticas reais de ensino de diferentes tempos, para o funcionamento do ensino dos variados conteúdos, expressão de uma cultura escolar. A preocupação é produzir uma história comprometida com a circulação de objetos culturais, com o estabelecimento de relações entre os saberes escolares e as representações construídas pelos sujeitos, em diferentes *tempos* e *espaços* escolares.

Diante do exposto, o capítulo assume como objetivo analisar os processos que justificaram a integração escolar obrigatória da Educação Física na França entre 1869 e 1918, quando uma nova tentativa de reorganizar essa disciplina foi promovida. A

centralidade está em examinar as tentativas de consagrar as atividades físicas a uma *forma* escolar, submetendo o conhecimento científico da Educação Física à lógica escolar da transmissão de saberes (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

2.1.1 Procedimentos metodológicos e fontes

Os procedimentos metodológicos e as fontes tomam como referência os dados apresentados no Capítulo 1, mas, para responder aos objetivos específicos apresentados neste capítulo, alguns aprofundamentos foram realizados. Um primeiro desafio que a história das disciplinas escolares coloca ao historiador é a escolha de documentos que contenham vestígios da prática cultural investigada, nesse caso, que sejam portadores de normas, de códigos e de condutas escolares.

Atentos ao modo como Chartier (2002) opera com o conceito de materialidade do impresso, damos ênfase às práticas de produção, circulação e apropriação de modelos pedagógicos para a Educação Física. Nesse processo, assumimos os manuais de ginástica concebidos como um panfleto normativo que deveria determinar a ação pedagógica do sujeito responsável pelo ensino desse conhecimento na escola.

Mas, por que atribuir interesse a essas obras didáticas que apresentam, sob a forma de manuseio, as noções essenciais de uma ciência, de uma técnica e os conhecimentos exigidos pelos programas escolares? A importância atribuída aos manuais foi respondida em parte pelo próprio ministro da Instrução Pública, Jules Ferry, em uma circular emitida em 1881:

Vous voudrez bien inviter les professeurs de gymnastique à se conformer strictement aux indications du manuel; il importe que la même méthode soit suivie dans tous les établissements publics, c'est une des conditions du succès et en même temps une garantie pour l'administration, pour les maîtres et pour les élèves. Il convient d'ajouter que les candidats seront interrogés s'après ce programme aux examens du certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique (CIRCULAIRE..., 1881, p. 2).⁶²

⁶² “Você bem pode convidar os professores de ginástica a se limitar estritamente às instruções do manual; é importante que o mesmo método seja seguido em todos os estabelecimentos públicos, é uma das condições de sucesso e, ao mesmo tempo, uma garantia para a administração, para os professores e para os alunos. Deve-se acrescentar que os candidatos serão questionados após esse programa pelos exames do Certificado de Aptidão para o ensino de ginástica” (tradução nossa).

Instrumento privilegiado de uniformização de ensino, mas também de controle, o manual é constituído de saberes de base direcionados aos professores. Os manuais se apresentam como um compromisso entre as novas ideias e os conhecimentos necessários para essa uniformização, pois reúne as práticas em vigor em determinada época. Configurado como um documento permeado de conjunturas, o manual permite igualmente estudar a identidade da Educação Física e compreender as contradições que geram essa noção: oposição entre militares, higienistas e civis, entre métodos privados e tentativas oficiais de sintetizá-los. Os manuais estão distribuídos conforme o Quadro 5:

Quadro 5 – Manuais de Educação Física franceses

<i>Manuel de gymnastique a l'usage des écoles primaires, des écoles normales primaires, des lycées et des collèges, 1869</i>
<i>Manuel de gymnastique – première partie, 1880</i>
<i>Manuel de gymnastique – deuxième partie, 1881</i>
<i>Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires, 1891</i>
<i>Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires, 1908</i>

Fonte: Elaboração própria.

Somam-se aos manuais os decretos e as circulares emitidos pelo Ministério da Instrução Pública como mais uma forma de regularizar o ensino da Educação Física nos estabelecimentos escolares. Posteriormente, mas também paralelamente à publicação dos manuais, outras tentativas de normatização de finalidades e práticas se multiplicaram na França, manifestadas pelo desejo de alguns entusiastas da área, que passaram a problematizar o lugar ocupado pela Educação Física no processo de escolarização, já que, aparentemente, os manuais deixavam lacunas a serem preenchidas. Livros e impressos produzidos por iniciativas particulares são incluídos nessa análise.

Na história das disciplinas escolares, as práticas de ensino, sob o olhar da história cultural, são práticas culturais, espaços de excelência repletos de códigos a serem decifrados. No entanto, como sublinha Julia (2001), a história das práticas culturais é a mais difícil de reconstruir: são práticas que não deixam traços.

Sob a vertente concebida por Chartier (2002) e tomando de empréstimo suas reflexões, podemos utilizar seus conceitos para pensar a história da disciplina Educação Física: localizar e problematizar representações para compreender quais

contornos foram dados ao seu ensino; ao uso (apropriações) de objetos culturais, às práticas que concorreram na conformação ou transformação da cultura escolar engendrada na escola pelos atores nela envolvidos. Durante o decorrer dessa trama, somos lembrados de que os textos normativos devem nos remeter às práticas.

2.2 UMA INTEGRAÇÃO ESCOLAR

Quais razões e circunstâncias presidiram a integração da ginástica no sistema escolar? A história do ensino na França revela um aumento constante do número de disciplinas inscritas nos programas no século XIX. O trabalho de Giolitto (1983) coloca em destaque uma tendência ao enciclopedismo. Duas lutas se opuseram: os favoráveis à escola mínima, que defendiam uma redução dos programas escolares, com relação àqueles da escola máxima, que reivindicavam uma extensão na quantidade de disciplinas escolares.

Durante muito tempo, ler, escrever e contar foram ações suficientes para satisfazer os objetivos dos legisladores, mas as necessidades da vida econômica e social, o progresso científico e o surgimento de novas correntes pedagógicas contribuíram para impor uma concepção mais ampla dos saberes escolares. A diferenciação e a especialização progressiva das disciplinas causaram, simultaneamente, a sua fragmentação, contribuindo para uma notável expansão do conceito de educação escolar, transformando a organização cultural da escola em razão de perceber “[...] l'institution scolaire comme le seul lieu où puisse s'ingérer le processus révolutionnaire, le seul authentique creuset des structures de demain” (AVANZINI, 1975, p. 143).⁶³

Mas podemos analisar esse investimento nas disciplinas escolares sob o aspecto político, pois estaria relacionado com uma visão política sobre as relações do homem e a cultura física, intelectual e moral, enfatizada com o surgimento das ideias republicanas. Os próprios ministros da Instrução Pública, Victor Duruy, Jules Simon e, principalmente, Jules Ferry, favoráveis a uma escola laica e gratuita, eram defensores do enciclopedismo. Giolitto (1983, p. 45) conclui: “[...] les programmes scolaires sont le reflet exact des fluctuations politiques du siècle”.⁶⁴

⁶³ “A instituição escolar como o único lugar onde o processo revolucionário pode ser introduzido, o único autêntico das estruturas do amanhã” (tradução nossa).

⁶⁴ “Os programas escolares são o reflexo exato das flutuações políticas do século” (tradução nossa).

A introdução da ginástica nos planos de estudos foi beneficiada pela política a favor do enciclopedismo. Juntamente às ideias republicanas, Giolitto (1983) acrescenta que o século XIX conheceu um extraordinário desenvolvimento industrial, o que exigiu a formação de mão de obra, cabendo esse papel à escola primária, e de formação de dirigentes esclarecidos, função do ensino secundário. Portanto, era dever da escola preparar o aluno para assumir as funções sociais, uma essencialmente utilitária e outra para as altas funções sociais.

Somada a esses fatores, a decisão de incluir a ginástica nos programas escolares era ainda marcada pelas preocupações ocasionais que tornavam seu ensino mais urgente. Para Arnaud (1991), a superioridade dos Exércitos profissionais, que já haviam implantado o ensino da ginástica nas escolas e em seus batalhões, mostrava o quão era importante incluir esse conhecimento na formação dos indivíduos franceses, ocasião constatada após a vitória prussiana em 1871.

2.2.1 O monopólio militar na ginástica escolar

Desde a primeira metade do século XIX, a Educação Física já vinha se apresentando como um campo frutífero na França. Precusores desse novo conhecimento se multiplicavam no país. Dentre as figuras mais conhecidas da primeira metade desse século, estão Phokion-Heinrich Clias, Francisco Amoros y Ondeano e Napoléon Laisné, que divulgavam tratados e manuais de ginástica.⁶⁵ Apesar desse primeiro momento que viveu a ginástica francesa, foi em 1869 que o ensino da ginástica nas escolas passou a ser reconhecido oficialmente, assegurado por chefes de estabelecimentos e de municipalidades.

A introdução do ensino da ginástica se deu pelo decreto emitido em 3 de fevereiro de 1869, aprovado pelo ministro da Instrução Pública, Victor Duruy (1863-1869).⁶⁶ Resumidamente, o documento foi ordenado em quatro partes: as três primeiras correspondiam a cada instituição diferente de ensino em que a ginástica se tornou obrigatória – liceus e colégios, escolas normais primárias e escolas primárias que lhes eram anexas –, englobando, por último, questões relativas ao recrutamento de professores de ginástica.

⁶⁵ Sobre os pioneiros da ginástica na França, consultar Arnaud (1981).

⁶⁶ Décret portant organisation de l'enseignement de la gymnastique (3 février 1869).

Anteriormente à publicação do decreto, havia sido instituída, pelo próprio ministro da Instrução Pública, a Comissão Hillairet, criada em 15 de fevereiro de 1868, apresentada como uma parte não oficial do decreto de 3 de fevereiro de 1869. A comissão foi liderada pelo médico Jean-Baptiste Hillairet e tinha a finalidade de apresentar um plano metódico de exercícios que servisse “[...] également aux lycées ainsi qu’aux écoles normales primaires” (HILLAIRET, 1869, p. 46).⁶⁷

Para justificar a presença obrigatória da ginástica no sistema de ensino francês e para auxiliar na construção de um método para o seu ensino, o relatório Hillairet inicialmente realizou uma análise dos principais métodos ginásticos estrangeiros e a forma como eram ensinados – na Suécia, na Suíça, na Alemanha e na Dinamarca. As ideias de Montaigne, Basedow, Pestalozzi e Rousseau eram mobilizadas pelos países estrangeiros, possibilitando um ensino moderno na educação das crianças e dos jovens. Era a vez de a França investir nessa formação.

Uma conscientização sobre a infância e a sua escolarização já podia ser notada. A Comissão Hillairet se posicionou favorável ao ensino de uma ginástica adaptada, por isso indicava a “[...] nécessité d’instituer une progression très-physiologique et méthodique [...]” (HILLAIRET, 1869, p. 46)⁶⁸ para que seu ensino fosse condizente com a idade e as finalidades educacionais de cada classe de alunos:

[...] l’on sait que l’âge moyen de rentrée et de sortie dans les écoles primaires et dans les lycées et collèges n’est pas la même; la population est beaucoup plus jeune dans celle-ci que dans les établissements universitaires du second degré. En conséquence, il a fallu établir une limite d’âge et une division pour les écoles primaires afin de proportionner la progression des exercices, et une autre limite pour les lycées et collèges, avec addition pour chaque catégorie d’âge dans ces derniers établissements (HILLAIRET, 1869, p. 46).⁶⁹

Para as escolas primárias, a comissão reconheceu a particularidade presente na fase infantil: “L’enfance a besoin de la liberté de ses mouvements; les exercices et les jeux qu’elle improvise conviennent mieux à la mobilité de son caractère et à ses

⁶⁷ “Igualmente nos liceus e nas escolas normais primárias” (tradução nossa).

⁶⁸ “Necessidade de instituir uma progressão fisiológica e metódica” (tradução nossa).

⁶⁹ “Sabemos que a idade média de entrada e saída nas escolas primárias e nos liceus e colégios não é a mesma; a população é muito mais jovem neste que nos estabelecimentos universitários do segundo grau. Consequentemente, foi necessário estabelecer um limite de idade e uma divisão para as escolas primárias, a fim de proporcionar a progressão dos exercícios, e outro limite para os liceus e colégios, com a adição, para cada categoria, de idade nos últimos estabelecimentos” (tradução nossa).

aptitudes physiques” (HILLAIRET, 1869, p. 46).⁷⁰ Dessa forma, foi aconselhado o uso dos pequenos jogos como programa que deveria ser direcionado para as escolas primárias, pois “Les mouvements réglés et disciplinés présentent peu attrait; ils peuvent être très-fatigants et même nuisibles” (HILLAIRET, 1869, p. 46).⁷¹

A ideia de estabelecer um grupamento de idades a partir das características fisiológicas é reveladora dos olhares que começava a se construir sobre a infância e a sua escolarização. Lembramos, a partir de Giolitto (1983), que o princípio de grupamento de alunos era recente, generalizando essa forma de ensino a partir de 1868, momento em que passou a ser necessário compor planos de estudos, graduar os ensinamentos e coordená-los de modo a fazê-los enciclopédicos. Dessa forma, a ginástica precisou se adequar às demandas educacionais, o que tornou possível o seu ensino de forma simultânea a uma grande quantidade de número de alunos.

Mas a sistematização de uma ginástica escolar que estava sendo construída por Hillairet conhece uma reviravolta ainda em 1868. O art. 9 da Lei de 1868, referente ao recrutamento do Exército, foi apresentado como um dos elementos que favoreciam a obrigatoriedade da ginástica nas instituições escolares. Com a aprovação dessa lei, menos homens se interessavam em se alistar no Exército, devido ao aumento para cinco anos de permanência obrigatória no meio militar. A Comissão Hillairet, então, cede às pressões políticas e se posiciona favorável à introdução de uma ginástica com características militares nas escolas: “Depuis de la promulgation de la loi sur le recrutement de l’armée, l’opinion publique est devenue très favorable à cette mesure qui est considérée comme indispensable” (HILLAIRET, 1869, p. 3).⁷²

A ideia de introduzir exercícios que favorecessem a liberdade dos movimentos pela criança não chegou a ser efetivada. O programa apresentado incluiu movimentos preliminares, chamados de manobras militares, seguidos por exercícios elementares e preparatórios. No relatório, os exercícios reafirmaram as características militares, assim como a presença dos militares nas instituições escolares. Nesse sentido, o Exército se apoiou na escola para cumprir a sua missão e oferecer uma formação física e militar aos jovens.

⁷⁰ “A infância tem necessidade de liberdade dos seus movimentos; os exercícios e os jogos que ela improvisa convém melhor para a mobilidade de seus caracteres e a suas habilidades físicas” (tradução nossa).

⁷¹ “Os movimentos regulados e disciplinados apresentam pouca atração; eles podem ser muitos cansativos e até prejudiciais” (tradução nossa).

⁷² “Depois da promulgação da lei sobre o recrutamento no Exército, a opinião pública tornou-se muito favorável a essa medida que considerava indispensável” (tradução nossa).

A escola, pela sua fragilidade em meados do século XIX, como apontam Arnaud (1991) e Loudcher e Vivier (1993), tornou-se um vetor interessante dessa forma descentralizada de controle que mobiliza a atenção. Assim, a ginástica escolar era a primeira e, muitas vezes, a única etapa que garantia uma formação militar aos jovens franceses.

Para as escolas primárias, foram indicados os exercícios preparatórios, como a formação dos pelotões, parada regular do corpo, os princípios de alinhamento para a direita e para a esquerda. Esses exercícios não requeriam uma despesa de energia e, ao mesmo tempo, “Elles ont cet avantage d’habituer les enfants à se bien tenir et de les pénétrer du sentiment de l’ordre” (HILLAIRET, 1869, p. 45).⁷³

A inserção de exercícios militares nos faz questionar as relações de forças que determinados grupos sociais exerciam com outras representações sociais almejando o controle dos saberes escolares da ginástica. É por essa razão que, no momento da obrigatoriedade do seu ensino, identificamos contradições nos discursos. Ao mesmo tempo em que se pretendeu um ensino mais condizente com o período da infância, evitando movimentos regulados e disciplinados, os exercícios militares foram impostos, mesmo que praticados de forma mais branda.

O manual de ginástica elaborado pelo capitão Vergnes, instrutor de ginástica do regimento de Bombeiros de Paris e um dos membros da Comissão Hillairet, foi o primeiro material oficialmente adotado como guia para o ensino da ginástica nos ambientes educacionais. Abrangia todas as instituições em que o ensino da ginástica se tornou obrigatório pelo decreto de 3 de fevereiro de 1869, além de ter sido “[...] publié conformément aux programmes officiels annexés au décret du 3 février 1869” (VERGNES, 1869, p. 4).⁷⁴

A forma como são apresentados os exercícios indica os objetivos de ensino que eram postos para a Educação Física na escola: a instrução militar e as suas características apresentadas pela maneira como são descritos os exercícios, seus movimentos combinados; a hierarquia das funções e das responsabilidades; a ideia da ordem, da disciplina; a utilização de instrumentos como bastão, pesos e cordas; e a aquisição de força muscular. Para Arnaud (1991), a tendência para a militarização

⁷³ “Eles possuem a vantagem de habituar as crianças a se comportarem bem e acatar o sentimento de ordem” (tradução nossa).

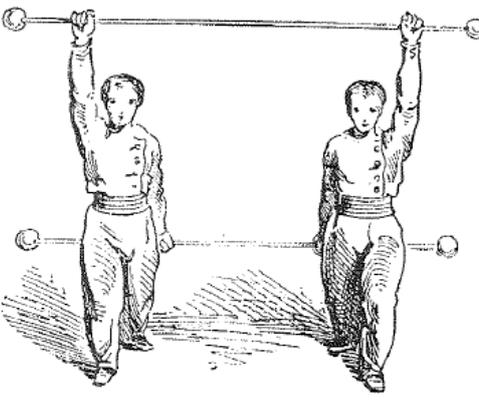
⁷⁴ “Publicado em conformidade com os programas oficiais anexos ao Decreto de 3 de fevereiro de 1869” (tradução nossa).

da escola era reivindicada há anos pelos homens políticos, reforçada pela forma como estudavam a organização escolar da Alemanha e o papel atribuído à ginástica.

Para encontrar os princípios de organização para a ginástica militar na escola, o programa “[...] repose entièrement sur des données anatomo-physiologiques” (VERGNES, 1869, p. 7)⁷⁵ e traz duas novidades: uma diferenciação dos programas em função dos níveis de escolaridade e uma progressão “[...] mesurée, méthodique et proportionnée à l’âge, à la force et au développement intellectuel des élèves” (VERGNES, 1869, p. 10),⁷⁶ indicando que as questões debatidas na Comissão Hillairet foram incorporadas no manual.

Essa divisão do programa proposta de forma hierarquizada correspondia, em partes, a uma necessidade escolar: a sucessão de classes e as divisões propostas por uma pedagogia do tipo moderna que se instalava no sistema educacional francês. Os conteúdos eram distintos para cada grupamento, havendo uma progressão e hierarquização de ensino para se adequar à *forma escolar*. Na Figura 1, visualizamos um exercício com bastão realizado em cada grupamento de alunos destinado à escola primária. Há uma ampliação do movimento, do ritmo e do grau de intensidade.

Figura 1 – Exemplo de exercícios com uso do bastão, demonstrando uma gradualidade de ensino para a escola primária

		
<p>- Exercício para alunos abaixo de 9 anos</p> <p>Passar, sem interrupção, o bastão em torno do corpo, em dois tempos</p>	<p>- Exercícios para alunos entre 9 e 11 anos</p> <p>Movimento de torção do corpo à direita e à esquerda, com o bastão acima da cabeça, realizado em dois tempos</p>	<p>- Exercício para alunos de 11 anos ou mais</p> <p>Meio-círculo alternativo para a direita e para a esquerda, avançando o joelho em dois tempos</p>

Fonte: Vergnes, 1869.

⁷⁵ “Baseia-se inteiramente em dados anátomo-fisiológicos” (tradução nossa).

⁷⁶ “Mensurada, metódica e proporcional à idade, força e desenvolvimento intelectual dos alunos” (tradução nossa).

A progressão de ensino proposta pelo manual fez da ginástica uma disciplina escolar e a destinou a um método coletivo de ensino baseado no ritmo. A cada ano os alunos deveriam rever as diferentes partes do programa, acrescentando outros movimentos, grau de dificuldade e intensidade e novos instrumentos. Com isso, a ginástica prova, perante a instituição escolar, sua seriedade às normas e costumes didáticos que, inicialmente, não haviam sido projetados para ela.

Os movimentos, longe de serem espontâneos, deveriam ser aprendidos. Essa era uma maneira de valorizar a imagem de uma cultura física introduzindo um distanciamento entre saber-fazer habitual e o saber-fazer legítimo da escola. O professor, ao utilizar o ensino simultâneo, poderia “individualizar” suas observações e correções, já que o menor desvio da norma era imediatamente percebido. Com o manual do capitão Vergnes, o objetivo era iniciar um processo de unificação dos métodos e programas de ensino de ginástica em toda a França.

Para aplicar essas medidas, era necessário recrutar profissionais competentes. A formação de professores seria a pedra angular de uma autêntica integração da ginástica na escola. A valorização de uma cultura física legítima exigia um corpo de professores responsável em divulgá-la, uma formação igual em qualidade e em tempo àquelas dos professores das disciplinas intelectuais. O professor de ginástica deveria estar à altura da tarefa, garantindo a permanência da ginástica na formação das crianças e dos jovens.

Na tentativa de formalizar o ensino da ginástica, o decreto de 3 de fevereiro de 1869 instituiu o *Certificat Spécial d’Aptitude à l’Enseignement de la Gymnastique*.⁷⁷ Os membros da Comissão Hillairet ficariam encarregados de avaliar os instrutores aptos para o ensino desse conhecimento nos estabelecimentos escolares. Entretanto, com a obrigatoriedade do certificado, foi o Exército que mais forneceu instrutores para o ensino da ginástica, pois era a *École de Joinville-le-Pont* a única instituição que formava, naquele momento, instrutores especializados. Também eram recrutados instrutores oriundos do Corpo de Bombeiros e diretores de ginásios civis.

Assim, a presença de militares nas escolas francesas parecia atender a uma dupla necessidade: a falta de instrutores conhecedores do conhecimento anatômico e fisiológico e das teorias dos exercícios militares.⁷⁸ Os responsáveis pelo

⁷⁷ “Certificado Especial de Aptidão ao Ensino da Ginástica” (tradução nossa).

⁷⁸ Arnaud (1991) realiza uma quantificação dos instrutores presentes nos estabelecimentos de ensino em 1869. Nos liceus, de um total de 97 professores, 34 eram militares, 31 eram antigos militares e

estabelecimento de políticas para a ginástica negligenciaram soluções susceptíveis de progredir no seu ensino com a formação de professores especializados, optando por recorrer a iniciativas privadas.

O decreto emitido em 3 de fevereiro de 1869 fixa um quadro preciso, mesmo que ainda mínimo, de integração escolar da ginástica. A princípio, as formas são respeitadas, garantindo uma aparente ortodoxia escolar, porém ainda se faziam necessários um programa, um método e profissionais que caminhassem no mesmo sentido das exigências educacionais.

2.2.2 Os tempos da mobilização nacional: recrutar e formar

A partir de 1871, um novo acontecimento reforçou a introdução dos exercícios militares nas escolas. A derrota da França na Guerra Franco-Prussiana e a perda de parte do território francês significaram uma humilhação nacional. Para além, revelavam uma falha na formação dada aos militares, mas também aos cidadãos, que ainda não haviam incorporado a ideia de mobilização nacional. A ginástica e os exercícios militares fortemente introduzidos nas instituições educacionais alemãs eram lembrados pelos políticos franceses como o motivo da vitória desse país.⁷⁹ Faltava a França investir mais intensamente na instrução pública.

Além desse acontecimento, Loudcher e Vivier (1993) apontam que a diminuição das pessoas recrutadas para o exercício militar continuava a acontecer, em virtude de dois principais motivos: a) as ideias democratas que cada vez mais despontavam na França, proporcionando uma mudança de pensamento no país, oferecendo aos cidadãos igualdade social e de chances; e b) mais uma alteração nas leis militares que, em 1870, aumentou de cinco para sete anos a permanência no Exército, fazendo com que cada vez menos homens se interessassem pelo alistamento. Nesse contexto, a instituição escolar passou a ser apresentada como uma extensão da caserna. A inclusão da ginástica militar foi ampliada e fortalecida na formação das crianças como uma forma de sanar essa lacuna.

32 eram civis. Nos colégios, dos 63 professores, 24 eram militares, 23 antigos militares e 16 civis. Nas Escolas Normais Primárias, de um total 14 professores, 2 eram militares, 9 eram antigos militares e 3 eram civis.

⁷⁹ *Resumé du rapport d'Eugene Paz adresse à monsieur le ministre de l'Éducation Publique*. Publicado em Paris, no dia 20 de novembro de 1870.

Durante os anos da década de 1870, o manual do capitão Vergnes, reeditado várias vezes, continuou sendo utilizado como guia para a prática da ginástica nas escolas. No ano de 1879, Jules Ferry assume o Ministério da Instrução Pública. A sua chegada, em um governo de esquerda republicano, cujos temas em alta eram a unidade nacional, a defesa da pátria e a conquista das províncias perdidas, consagrou o tempo da mobilização nacional (ARNAUD, 1991). Se a escola é vista como um ambiente que faz e promove a cultura, como uma instituição, a ela foi dada a responsabilidade de fornecer um sentimento de pertencimento e de patriotismo a iniciar pela infância, cuja mentalidade e hábitos adquiridos acompanhariam o indivíduo por toda a sua vida.

Nesse contexto, a ginástica participou do processo de integração nacional. Ler, escrever e contar, mas também reaprender as maneiras de utilizar o corpo a favor de uma linguagem nacional, auxiliando no processo de homogeneização cultural. Se a ginástica começava a participar do processo de aculturação do povo francês, ela deveria seguir os ideais republicanos, apoiados na ordem, no patriotismo e na moralidade. Nesse desejo apontado pelos políticos republicanos, a ginástica atendeu a uma lógica utilitária, em que a preocupação humanista desapareceu para fazer da criança um futuro militar, acreditando que ela garantiria o futuro da nação.

A década de 1880 consagrou a ginástica como instrução militar. Na Lei de 27 de janeiro de 1880, emitida por Jules Ferry, tornou-se obrigatório o ensino da ginástica e dos exercícios militares em todas as escolas públicas primárias.⁸⁰ A nova lei foi apresentada como uma maneira de assegurar um ensino completo para as crianças “[...] et comme un moyen très efficace d’assurer le bon fonctionnement de nos lois militaires” (FERRY, 1880, p. 1).⁸¹

No ano de 1880, um novo manual de ginástica e exercícios militares foi lançado, dividido em duas partes. A primeira, de 1880, trouxe o ensino da ginástica sem aparelhos e os exercícios militares. Foi direcionada às escolas primárias, aos liceus e aos colégios. A segunda parte, publicada em 1881, apresentava unicamente a ginástica com aparelho e trazia uma novidade: voltava-se, especialmente, para as escolas primárias e secundárias de meninas, além de abranger as escolas normais

⁸⁰ O decreto de 3 de fevereiro de 1869 havia contemplado apenas as escolas primárias anexas às escolas normais.

⁸¹ “E como um meio muito eficaz de assegurar o bom funcionamento das nossas leis militares” (tradução nossa).

de formação de professores, pois, conforme Jules Ferry, “[...] ils auront plus tard à se conformer à cette méthode pour diriger l’instruction de leurs élèves” (MINISTÈRE..., 1880, p. 8).⁸²

Se o manual de 1869 trazia certa progressão ao ensino da ginástica, essa característica foi esquecida nos manuais de 1880 e 1881. Para a realização dos exercícios, o manual orientava o uso de palavras de ordem para guiar e orientar os movimentos dos alunos: “Começar”, “cessar”, “marchar”, “em posição” “direita”, “esquerda”, “atenção”, “um”, “dois”, “três”. Essa prática era utilizada inclusive para o ensino da ginástica às meninas, cujo programa também se recomendava a prática de exercícios da primeira parte do manual. Na Figura 2, visualizamos um salto em altura e profundidade realizado para ambos os sexos.

Figura 2 – Exercícios de salto em altura realizados por ambos os sexos



Fonte: *Manuel de gymnastique et des exercices militaires*, 1880-1881.

Uma ginástica voltada para o sexo feminino e que começava a aparecer nas instruções oficiais pode ser explicada com o alargamento das ideias republicanas e a entrada de Jules Ferry como ministro da Instrução Pública. É com a presença desse ator social que a escola primária na França se tornou gratuita, laica e obrigatória para os meninos e para as meninas, com conteúdo aproximadamente idêntico, embora, segundo Dinet (2011), a escola mista, naquele momento, fosse malvista pela sociedade e ainda era rara.

⁸² “Eles terão, mais tarde, de se conformar com este método para dirigir a instrução dos seus alunos” (tradução nossa).

Em circular de 1880, antes da divulgação dos manuais, Jules Ferry previu a compra de materiais para aparelhar as escolas. O ministro pôs à disposição das escolas primárias e das escolas normais de professores “[...] un certain nombre de fusils destinés à l’exercice du tir, exercice dont on attend avec tant raison d’importants résultats pour préparer dans l’enfant le futur soldat” (FERRY, 1880, p. 727).⁸³ O modelo de fuzil utilizado deveria ser aprovado pelo Ministério da Guerra, pois deveria corresponder ao mecanismo de guerra utilizado no período.

Além dos exercícios militares prescritos para a infância e adolescente nas escolas, foram criados, a partir de 1882, pelo decreto de 6 de julho, os Batalhões Escolares (DÉCRET..., 1882). Ficou prevista a designação de antigos oficiais da *École de Joinville-le-Pont* para ministrar os ensinamentos dessa sessão. Manuais fixando os conteúdos e o método desse ensino também foram publicados. A primeira parte foi lançada em 1884 e a segunda parte em 1885.⁸⁴

Mais uma vez a ginástica ensinada na escola foi percebida como uma compensação das lacunas do sistema de recrutamento do Exército e, nessa formação, “[...] n’auraient plus qu’à compléter leur éducation militaire” (FERRY, 1881, p. 4).⁸⁵ Os textos publicados a partir de 1880 indicavam o lugar predominante da instrução militar no ensino escolar da ginástica.

A urgência de uma instrução militar precoce se fez sentir: o objetivo era controlar as massas e formar o espírito, a disciplina e uma consciência nacional. A Educação Física do cidadão, a ginástica e os exercícios militares deveriam ser realizados conjuntamente entre a escola e o Exército, mas o entusiasmo cessa rapidamente. No que se refere aos Batalhões Escolares, em 1890, eles se tornaram objeto de críticas quase unânimes, sobretudo de querer modelar a escola sobre a caserna. Segundo Bourzac (1987), os Batalhões Escolares precisavam indicar quais eram seus reais objetivos e se era sensato oferecer uma instrução militar às crianças.⁸⁶

⁸³ “Certa quantidade de fuzis destinada ao exercício de tiro, exercício que aguardamos em razão dos importantes resultados para preparar na criança o futuro soldado” (tradução nossa).

⁸⁴ MANUEL DE GYMNASIQUE. **Première partie**: publié sous les auspices des Ministères de l’Instruction Publique et de la Guerre. Paris: Hachette, Imprimerie Nationale, 1884; MANUEL DE GYMNASIQUE. **Deuxième partie**: publié sous les auspices des Ministères de l’Instruction Publique et de la Guerre. Paris: Imprimerie Nationale, 1885.

⁸⁵ “Não teria nada o que completar em sua formação militar” (tradução nossa).

⁸⁶ Bourzac (1987) acrescenta outros fatores para a sua supressão, como a hostilidade dos católicos, o enfraquecimento do zelo republicano, as críticas direcionadas às unidades militares, a má vontade dos estudantes muitos jovens para se beneficiarem de uma instrução militar, a hostilidade por parte

A ginástica militar implantada no sistema educacional passou a ser questionada. A lei emitida em 1880 representava um desejo e uma vontade, mas tudo dependeria da adesão das populações. A imposição de uma ginástica monolítica e militar não estava em sintonia com uma população habituada com a diversidade de práticas corporais: jogos tradicionais, atividades recreativas e festivas etc., além de ignorar totalmente a natureza das crianças.

Mais do que oposições ideológicas, o verdadeiro freio ao ensino da ginástica militar foi de natureza cultural. Ela não é uma disciplina como as outras. Por essa razão, como convencer as famílias de que a ginástica e os exercícios militares deveriam ter o mesmo *status* que as outras disciplinas? Como suscitar entusiasmo e interesse por um ensino em que o caráter utilitário não era evidente para os alunos?

Com a renovação pedagógica que se operou a partir de 1850 na França (ARNAUD, 1991), toda e qualquer disciplina teria que se adequar às normas. Era função do método prescrever formas de intervenção e as regras de sua apresentação didática. Logo, o método de ensino da ginástica não poderia ser apenas uma transposição das regras. A maior dificuldade que surgia era que os professores eram militares que apenas reproduziam suas experiências. Paralelamente a essa indiferença pedagógica e cultural, Loudcher e Vivier (1993) informam que houve uma redução do serviço militar de três para dois anos em 1890, não justificando mais a ginástica na escola.

2.2.3 Um ensino descontextualizado

As recomendações do ministro Víctor Duruy e de seus sucessores foram de pouco peso em relação às questões políticas e pedagógicas da integração acadêmica da ginástica. Sua introdução no sistema escolar acabou conferindo um eco negativo. No entanto, a possível falha desse empreendimento não pode ser justificada pelo fracasso dos municípios que buscavam seguir as recomendações provenientes de Paris, nem pelo Estado, que alocava recursos para uma organização didática e pedagógica e para a compra de materiais escolares. O fracasso, portanto, era cultural: a imposição da ginástica escolar prejudicava as mentalidades na medida em que ela não correspondia às expectativas.

dos professores e dos familiares e as dificuldades para encontrar instrutores. As atividades diminuíram progressivamente a partir de 1890 e foram extintas em 1893.

As práticas sociais de atividade física eram diversas e heterogêneas e não retratavam uma cultura física monolítica. Elas abrangiam um conjunto díspar de jogos, atividades recreativas e festivas que, simultaneamente, testemunhavam “[...] a continuidade, rupturas e sobrevivências das tradições” (GINZBURG, 1999, p. 42) com a Modernidade.

A escolha da ginástica não foi justificada por referência à sua prática social. Sua racionalidade precisou ser adequada àquela exigida pela Escola de Jules Ferry e o estreito vínculo anunciado entre escola e civilização, surgindo uma estrutura monopolista dos saberes elementares. Nas sociedades ocidentais do século XIX em diante, o apelo à civilização dos povos teve um amplo caráter integrador. A extensão das disciplinas de ensino referiu-se a uma concepção particular do homem civilizado. Portanto, tornar o povo civilizado foi parte de uma dinâmica fundamental para o estabelecimento dos governos, em que a legitimidade do equilíbrio dos poderes se fundamentava essencialmente na formação da opinião pública, na produção de uma imagem nacional ou de um padrão nacional de comportamento.

No projeto de civilização do povo francês, ser cultivado não era apenas carregar as marcas distintivas de se apropriar de objetos e técnicas; era atingir um certo nível de desenvolvimento. Nessa intencionalidade, a criança é inventada como uma segunda natureza (VEIGA, 2002), forjada pela escolarização que regula e se materializa com a cultura da autodisciplina, intelectual, moral e física, contenção da fala, dos desejos e também dos gestos. A ginástica passou a contribuir no processo de aculturação. Assim, ser cultivado fisicamente era ter assegurado seu aperfeiçoamento físico por meio de exercícios sistematizados.

As instituições – militar, médica e educacional – faziam do movimento um dispositivo estratégico que servia para múltiplos propósitos. As finalidades, minuciosamente, estiveram presentes nos decretos, circulares, relatórios e, principalmente, nos manuais que sugeriam o ensino da ginástica. Por um lado, destacavam as consideráveis contribuições para a educação geral e, por outro, para a sociedade. Os fins higiênicos se fizeram presentes e não estiveram separados das finalidades intelectuais da escola: contribuía para a saúde, permitiam lutar contra a sedentariedade, exerciam a vontade e cultivavam o conhecimento de si. As finalidades do tipo eugênicas se alinharam àquelas morais e cívicas: aprendizagem da ordem, do método e da disciplina.

Quanto às perspectivas militares, elas estiveram presentes desde a votação da lei sobre o recrutamento do Exército, em 1869. Por fim, as finalidades econômicas, em que a ginástica contribuiria para a melhoria da produção do trabalhador. O programa anexo ao decreto de 27 de julho de 1882, relativo à Educação Física e preparação para a educação profissional, reforçou essas finalidades, perpetuando e abrangendo os programas do decreto de 3 de fevereiro de 1869:

L'éducation physique a un double but: d'une part, fortifier le corps, affermir le tempérament de l'enfant, le placer dans les conditions hygiéniques les plus propices à son développement physique en général; d'autre part, lui donner de bonne heure ces qualités d'adresse et d'agilité, cette dextérité de la main, cette promptitude et cette sûreté des mouvements qui, précieuses pour tous, sont plus particulièrement nécessaires aux élèves des écoles primaires, destinés pour la plupart à des professions manuelles. Sans perdre son caractère essentiel d'établissement d'éducation, et sans se changer en atelier, l'école primaire peut et doit faire aux exercices du corps une part suffisante pour préparer et prédisposer, en quelque sorte, les garçons aux futurs travaux de l'ouvrier et du soldat, les filles aux soins du ménage (FERRY, 1881, p. 2019-220).⁸⁷

No contexto do século XIX, observamos a produção de um dispositivo de inclusão de todos na civilização, em que cada vez mais as crianças da classe pobre eram inseridas no ambiente escolar, isso porque elas eram vistas como a “[...] síntese da esperança da produção de nações pacíficas e ordeiras” (VEIGA, 2002, p. 97). Com a introdução da ginástica científica na escola, a questão imposta para as crianças era que elas (re)aprendessem a controlar os seus corpos, seus modos de usá-los e apresentá-los diante das novas formas de sociabilidade (ELIAS, 1994).

O ensino da ginástica ignorava o *habitus* particular, separando os sujeitos escolarizados de sua cultura de origem, para envolver os alunos em uma ação de domesticação de seu corpo. Nesse sentido, adotou-se um método coletivo e simultâneo de instrução que excluía qualquer individualização.

A estrutura pedagógica do século XIX obrigava cada disciplina a se conformar às regras da racionalidade e da progressividade. Racionalidade porque os objetivos e

⁸⁷ “A educação física tem um duplo objetivo: por um lado, fortificar o corpo, fortalecer o temperamento da criança, colocá-la nas condições higiênicas mais propícias ao seu desenvolvimento físico em geral; por outro lado, dar-lhe desde cedo qualidades de habilidade e agilidade, destreza da mão, esta prontidão e segurança dos movimentos que, valiosos para todos, são particularmente necessários aos alunos da escola primária, destinados para a maior parte das profissões manuais. Sem perder seu caráter essencial como instituição de ensino e sem se transformar em oficina, a escola primária pode e deve fazer com os exercícios do corpo uma parte suficiente para preparar e predispor, de certa forma, os meninos ao futuro trabalho e de soldado, e as meninas para as tarefas domésticas” (tradução nossa).

conteúdos de ensino deveriam ser divididos em unidades separadas ao longo do processo de escolarização. Era função do programa estruturar o conhecimento. Progressividade porque a aquisição de conhecimento e saber-fazer requeria uma hierarquia e diferentes estágios de aprendizagem. A ginástica se adaptou a essa demanda escolar e vinculou seu ensinamento a uma progressão fundamentada na repetição.

Projetada por alguns profissionais para atender aos anseios sociais do momento, a ginástica escolar se beneficiou, como aponta Defrance (1978), de um apoio científico e político. Entretanto, a ginástica racional praticada no interior das escolas estava muito distante da experiência diária da grande maioria da população. A ginástica escolar introduziu uma ruptura com as atividades físicas habituais, obrigando os alunos a reaprender seus corpos no modo abstrato, analítico, descontextualizado. Arnaud (1991) argumenta que era provável que essa iniciativa política e educacional só tivesse sucesso se houvesse a redução dessa distância cultural, aproximando a ginástica de hábitos e mentalidades da população.

2.3. OS DEFENSORES DOS JOGOS E DOS ESPORTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A orientação da ginástica que marcou sua introdução oficial de 1869 até os anos de 1880 tornou-se objeto de questionamentos pelos novos críticos que emergiam a favor de uma humanização e de um renovamento na educação. Os excessos observados na pedagogia tradicional deram origem, às vezes em nome de uma pedagogia mais liberal, às vezes em nome da higiene, a toda uma corrente de reforma cujo resultado seria o desejo de ver uma extensão das práticas dos exercícios físicos e praticados ao ar livre, para substituir os movimentos segmentares da ginástica tradicional.

Thibault (1991) destaca que é importante perceber que as razões que inicialmente introduziram, de forma gradual, os jogos e os esportes partiram de questões essencialmente educacionais. Eles se basearam em uma dupla tendência: a de intelectuais que acreditavam em uma Educação Física mais atraente, baseada em interesses infantis, e a de higienistas que preconizaram atividades ao ar livre. A

alteração de conteúdos refletia as mudanças das finalidades impostas pela conjuntura política ou de renovação do sistema educacional (CHERVEL, 1990).

A tendência higiênica teve grande peso no projeto reformador da Educação Física. Entre março e abril de 1887, a Academia de Medicina de Paris (AMP) centralizou suas atividades nas questões do excesso de trabalho intelectual e da sedentariedade nas escolas. Essas discussões encontraram na opinião pública considerável eco, tornando-se assunto em alta no final do século XIX. A AMP adotou diversas resoluções, entre as quais o desejo de ver todos os alunos submetidos a exercícios físicos diários, de acordo com a idade.

As novas perspectivas não mais reduziam a ginástica escolar aos exercícios militares. Influenciados pelos avanços obtidos pela AMP, alguns cientistas e intelectuais iniciaram um processo de renovação no modo de ensinar a Educação Física, divulgando proposições didáticas a partir do alargamento dos conteúdos de ensino, incluindo os jogos e os esportes no processo de escolarização.

O médico Fernand Lagrange foi um deles, preconizando uma Educação Física que fosse moderna, higiênica e natural. Sua primeira iniciativa foi estabelecer uma crítica aos militares: “Voyez l’inconséquence de nos institutions pédagogiques... Ces hommes qui n’ont aucune culture d’esprit, aucune notion de physiologie et d’hygiène” (LAGRANGE, 1889, p. 30).⁸⁸

Para Lagrange (1890), era essencial formar “[...] un professeur de jeu” (LAGRANGE 1890, p. 39)⁸⁹ para dirigir e orientar o ensino dos exercícios físicos na escola, excluindo os militares desses afazeres. Convencido de que o desenvolvimento físico passava inicialmente pelo desenvolvimento pulmonar, Lagrange defendia que as atividades fossem realizadas ao ar livre. Por esse motivo, ele afirmava que “[...] les jeux de plein air sont la seule gymnastique qui satisfasse aux nécessités de l’hygiène pour les enfants et les jeunes gens”⁹⁰ e é com eles que nós “[...] devons chercher cet élément dont l’indication hygiénique est si formelle: le plaisir” (LAGRANGE, 1890, p. 304-305).⁹¹

⁸⁸ “Veja a inconsistência de nossas instituições pedagógicas... Esses homens que não possuem nenhuma cultura de espírito, nenhuma noção de fisiologia e de higiene” (tradução nossa).

⁸⁹ “Um professor de jogo” (tradução nossa).

⁹⁰ “Os jogos ao ar livre são a única ginástica que atende às necessidades de higiene de crianças e jovens” (tradução nossa).

⁹¹ “Devemos procurar este elemento cuja indicação higiênica é tão formal: o prazer” (tradução nossa).

Outro defensor dos jogos ao ar livre na Educação Física, pela sua contribuição às questões de higiene, foi o médico Philippe Tissié. Uma das suas iniciativas foi criar, em dezembro de 1888, a *Ligue Girondina d'Éducation Physique* em Bordeaux. Tissié sempre se preocupou com a formação de uma juventude saudável e vigorosa, por isso a *Ligue* assumia como objetivo: “Développer la force et l'adresse des enfants et adolescents par tous les exercices du corps et en particulier par la récréation active et les jeux de plein air” (STATUS..., 1888, p. 5).⁹²

Tissié se posicionou favorável ao uso dos jogos na escola por acreditar que possuíam grande valor higiênico. Notamos, nesse autor, uma predileção pelo uso dos jogos tradicionais franceses. Teve como ideia criar comités regionais para que favorecessem o trabalho de difusão dos jogos e dos esportes.⁹³ Em 1890, criou a *Revue des Jeux Scolaires*, organismo oficial da *Ligue*, considerado o principal dispositivo para fazer circular suas ideias, pesquisas e posicionamentos sobre a Educação Física.

Tissié voltou seu trabalho para o desenvolvimento e institucionalização de uma Educação Física eugênica, na tentativa de resgatar uma saúde nacional considerada ainda deficiente pelos médicos da época. Preocupado com o meio escolar e a higienização das crianças, Tissié (1901, p. 4) preconizava exercícios menos fastidiosos, pois considerava que “[...] l'enfance est caractérisée par le mouvement et par la multiplicité des actes physiques”.⁹⁴ Por isso, preocupou-se em desenvolver a força e as habilidades das crianças, indicando exercícios recreativos, os jogos ao ar livre e também os exercícios esportivos, mas com a ausência da ideia de competição.

Além do valor higiênico, Tissié também destacou um valor educativo e social dos jogos: “Les jeux en comum sont une excellente école d'éducation, de discipline, de virilité, d'endurance, de respect mutuel, d'esprit de corps et... la pelouse de jeux est pour qui sait voir un microcosme social” (STATUS, 1888, p. 8).⁹⁵

⁹² “Desenvolver a força e a habilidade das crianças e dos adolescentes por meio de todos os exercícios do corpo e, em particular, pela recreação ativa e pelos jogos ao ar livre” (tradução nossa).

⁹³ Tissié organizava, durante os períodos festivos, delegações de alunos dos estabelecimentos de Bordeaux para se enfrentarem nos terrenos ao ar livre, de competições individuais e coletivas variadas. Para Thibault (1981), os *lendits*, como eram chamados os integrantes da *Ligue*, incentivavam, nos estabelecimentos secundários, o nascimento das associações esportivas, que deram origem às numerosas associações criadas na França.

⁹⁴ “A infância é caracterizada pelo movimento e pela multiplicidade de atos físicos” (tradução nossa).

⁹⁵ “Os jogos em comum são uma excelente escola de educação, de disciplina, de virilidade, de resistência, de respeito mútuo, de espírito de corpos e... o gramado de jogos é para quem sabe ver um microcosmo social” (tradução nossa).

Paralelamente a essa tendência médica, várias personalidades também defenderam uma modificação radical da ginástica escolar por razões de ordem pedagógica, por acreditarem ser uma formalidade fatigante e que não trazia nenhuma vantagem ao aluno.

Nessa tendência, os principais argumentos são apresentados por Paschal Grousset, que se posicionou contra a ginástica atlética e a militarização exacerbada da Educação Física.⁹⁶ Após passar uma temporada na Inglaterra, sob o pseudônimo de Philippe Darly, teve a oportunidade de vivenciar o entusiasmo dos alunos ingleses ao praticarem os jogos e os esportes ao ar livre. Em razão dessa experiência, ele se elevou contra “[...] l’éducation homicide qui a si longtemps abâtardi et émasculé notre race” (DARLY, 1888, p. 21)⁹⁷ e, retornando à França, defendia exercícios ativos e naturais no lugar dos exercícios metódicos. Passou a estimar que os professores de ginástica deveriam ser elevados ao reconhecimento de “Directeur des exercices physiques et des jeux” (DARLY, 1888, p. 169).⁹⁸

Ao defender a introdução dos jogos e dos esportes no projeto educativo francês, Grousset também se mostrou um árduo defensor da identidade cultural do país. Para ele, os jogos deveriam ser retirados do folclore francês, pois, como ele mesmo se expressou: “[...] ce qui est français doit rester français. Il n’est ni intelligente, ni utile, ni patriotique d’en faire une chose anglaise” (DARYL, 1888, p. 173).⁹⁹

Esse posicionamento pode ser percebido quando Grousset argumenta que especial atenção deveria ser dada ao jogo *La Paume*,¹⁰⁰ e “[...] qu’il faut pas sottement appeler tennis” (DARLY, 1888, p. 173).¹⁰¹ Observamos, indiciariamente, alusão à presença dos esportes ingleses na França ameaçando dominar até mesmo os jogos tradicionais franceses. Também era contrário ao esporte de competição que já era praticado pela Inglaterra, por considerá-lo moralmente nefasto. Para fazer circular

⁹⁶ Conforme Lebecq (2013), Grousset era um jornalista, um erudito em literatura, sensível à retórica, interessado pela política social, apaixonado pela ciência e atraído pela educação. Para o autor, foram esses motivos que o levaram a se engajar a favor de uma reforma da Educação Física na França.

⁹⁷ “A educação homicida que por tanto tempo debilitou e emasculou nossa raça (tradução nossa).”

⁹⁸ “Diretor de exercícios físicos e de jogos” (tradução nossa).

⁹⁹ “O que é francês deve continuar francês. Não é inteligente, nem útil, nem patriótico fazer uma coisa inglesa” (tradução nossa).

¹⁰⁰ *La Paume* é considerado um jogo milenar francês. Consiste em reenviar uma bola sob uma rede (um bate rebate), podendo ser praticado individualmente, em dois, ou em grupo. Ela teria inspirado o surgimento do tênis e os esportes de raquete.

¹⁰¹ “Não seja estupidamente chamada de tênis” (tradução nossa).

suas ideias, criou, em outubro de 1888, a *Ligue Nationale d'Éducation Physique*,¹⁰² apresentando ideias renovadoras para a Educação Física.

Essa evolução no âmbito educacional também foi alimentada pelos trabalhos do pedagogo e historiador Pierre de Coubertin. Assim como os demais percursores dos jogos e dos esportes, também se posicionou contra a militarização da ginástica escolar, por acreditar “[...] faire des esprits moins ouverts et des caractères de plus en plus incolores” (COUBERTIN, 1888a, p. 8),¹⁰³ e contra o excesso de trabalho escolar, que causava “[...] l'affaiblissement physique, souvent aussi l'engourdissement intellectuel, toujours l'affaiblissement moral” (COUBERTIN, 1888a, p. 4).¹⁰⁴

Simpatizante das atividades físicas que vira sendo praticadas nas instituições inglesas, ele não faz, como Tissié e Grousset, chamada ao nacionalismo, posicionando-se favorável à introdução dos jogos ingleses nas escolas francesas. Mas a filosofia educativa de Coubertin pode ser analisada de uma forma mais complexa. Quando ele encorajava o uso dos jogos atléticos ingleses, devemos vê-lo como um dos pioneiros da Escola Nova e um dos primeiros reformadores sociais na França. Coubertin previa o uso do método de *self-government*. Para ele, os jogos e os esportes eram práticas que favoreciam a aquisição de certas características, pois exigiam dos alunos franceses “[...] l'émulation, de la liberté de l'autorité et de la continuité sans parler du caractère collectif qu'ils revêtent le plus souvent” (COUBERTIN, 1888b, p. 276).¹⁰⁵

Segundo Clastres (2005), a principal defesa de Coubertin era a expansão dos esportes para todos, pois via que a sua utilização para a elite inglesa favorecia o desenvolvimento da moral e das virtudes. Acreditava que esses valores deveriam ser adquiridos por todos, incluindo as classes menos favorecidas, alimentando a República francesa com homens virtuosos e talentosos. Dessa forma, via no esporte um meio para se obter civilidade.

Ainda no século XIX, tentativas de mudança de mentalidade dos homens políticos e de seus pares para que fossem favoráveis à introdução dos jogos e dos

¹⁰² Com a publicação de *Renaissance Physique* em 1888 e o contato com a *Ligue National d'Éducation Physique*, Tissié se vê seduzido pelos objetivos propostos por Paschal Grousset. Mas, como resultado de sua formação médica e de suas pesquisas pessoais, ele opta por criar a sua própria liga.

¹⁰³ “Fazer mentes ainda menos abertas e de caracteres ainda mais incolores” (tradução nossa).

¹⁰⁴ “Deficiência física, as vezes também adormecimento intelectual, e sempre depressão moral” (tradução nossa).

¹⁰⁵ “A emulação, a liberdade de autoridade e a continuidade, sem mencionar o caráter coletivo que eles assumem com mais frequência” (tradução nossa).

esportes como conteúdo de ensino da Educação Física escolar já eram promovidas. A posição desses entusiastas já podia ser sentida no *Congrès International pour la Propagation des Exercices Physiques dans l'Éducation*, realizado em 1889, em Paris. Na ocasião, Lagrange e Coubertin apresentaram as suas posições favoráveis à introdução dos jogos na escola. Mas, como se posicionou o próprio Coubertin, “[...] le congrès ne lui parassait pas avoir élucidé avec assez bien la question des avantages et des inconvénients de la gymnastique pour qu'un voeu, à cet égard, pût être formulé” (CONGRÈS INTERNATIONAL..., 1889, p. 14).¹⁰⁶

Novamente as ideias favoráveis aos jogos foram apresentadas no *Congrès National de l'Éducation Physique*, realizado em Bordeaux, em 1893. Nesse congresso, foi dada ênfase ao papel do instrutor. Acreditava-se que ele garantiria a ordem e a disciplina dos escolares (CONGRÈS NATIONAL..., 1893). Anteriormente à realização do congresso, em um novo decreto, emitido em 27 de julho de 1893 para as escolas primárias, foram introduzidos os exercícios de tiro, preconizando que os estabelecimentos escolares criassem as sociedades de tiro, atividades que seriam realizadas paralelamente ao horário escolar.

Apesar de ganhar simpatizantes e defensores, os jogos e os esportes encontraram dificuldades para serem implantados como conteúdo escolar. As decisões oficiais reforçavam a posição de uma ginástica séria e dos exercícios militares, freando a proposta de uma Educação Física “renovada”. Assaf (2010) acrescenta que alguns defensores dos jogos se direcionaram para outras tarefas, como Coubertin para os Jogos Olímpicos que ele restaurou em 1896, Grousset para a vida política e Tissié acabou por se aproximar do Método Sueco, fazendo com que os jogos aguardassem pela sua aceitação e integração escolar.

2.3.1 A inclusão dos jogos e dos esportes na Educação Física: o manual de 1891

Para atender aos novos desejos manifestados pela opinião pública, em agosto de 1887, uma comissão responsável de “[...] reviser les programmes relatifs à l'enseignement de la gymnastique” (ARRÊTÉ..., 1887, p. 9)¹⁰⁷ foi formada sob a direção do professor Étienne-Jules Marey, contando com a participação, como

¹⁰⁶ “O congresso não parece ter esclarecido muito bem a questão das vantagens e dos inconvenientes da ginástica para que um voto pudesse ter sido formulado nesse respeito” (tradução nossa).

¹⁰⁷ “Revisar os programas relativos ao ensino da ginástica” (tradução nossa).

redator, de Georges Demeny. Contou ainda com professores de universidades, com professores de esportes e com apenas dois militares.¹⁰⁸

A escola evoluía renovando seus saberes tendo como base as ideias da Escola Nova que emergia ao final do século XIX em vários países da Europa.¹⁰⁹ Os primeiros percursores desse novo movimento se posicionavam contra a escola dita tradicional, qualificada de enciclopedista, que havia se expandido pela França durante o século XIX.¹¹⁰ Eles reivindicavam uma profunda reforma pedagógica que repousasse o seu ensino sobre o conhecimento científico da criança, adaptando as suas necessidades e os seus interesses, oportunizando a aprendizagem pela experiência, preparando a criança para enfrentar todos os aspectos da vida.

De 1890 em diante, a ginástica apresentava o desejo de acompanhar o renascimento escolar nos programas e nos métodos. Anteriormente à criação da Comissão Marey, os membros da AMP realizaram uma viagem à Suécia, em 1890, com o objetivo de redigir um relatório sobre a forma como os jogos haviam sido incorporados na formação das crianças suecas. Observaram que, “A côté de la gymnastique, dont la méthode rigoureuse n’exclut pas la joie et l’entrain, les suédois ont des exercices de plein air qui leur sont propres et qui constituent des sports ou jeux nationaux” (DEMENY, 1892, p. 95).¹¹¹

Iniciava-se, assim, uma mudança de pensamento a favor do uso dos jogos na formação das crianças, a partir da experiência sueca, vista sob uma ótica estritamente higiênica, e da experiência inglesa “[...] où la théorie et la pratique, les sports, la vie

¹⁰⁸ Participaram da comissão Marey: Étienne-Jules Marey, fisiologista e professor do *Collège de France*; Auguste Édouard Jacoulet, inspetor geral de instrução pública e diretor da *École de Saint-Cloud*; Ferdinand Buisson, professor e diretor do ensino primário; Blantin, deputado; Bonnal, comandante; Castex, comandante; Carriot, diretor do ensino primário de Seine; Dr. Paul Chéron; Crinon, professor de ginástica no *Collège Sainte-Barbe*; Cruciani, professor de ginástica no liceu Saint-Louis; Dally, coronel; Georges Demeny, preparador do *Collège de France*; François Frank, membro da Academia de Medicina; Féry d’Esclands, inspetor geral de ginástica e de exercícios militares; Galembert, chefe do escritório do Ministério da Instrução Pública.

¹⁰⁹ O termo *Éducation Nouvelle* (Escola Nova em português) é utilizado pelos historiadores da educação francesa para tratar o processo de renascimento pedagógico que emergiu no final do século XIX. Os estudos franceses dividem esse movimento em períodos, na medida em que novos percursores surgiam partilhando dos princípios da Escola Nova, mas utilizando termos sinônimos, por exemplo, a Escola Ativa por Adolphe Ferrière e Educação Funcional, por Édouard Claparède, evidenciando que nem sempre o pensamento se mantinha homogêneo, mas refletia a riqueza do debate e a sua evolução.

¹¹⁰ O movimento da Escola Nova francês alcançou o seu apogeu no período entreguerras, mas as ideias desse processo de renascimento pedagógico já eram sentidas desde o final do século XIX na Europa (DUVAL, 2002).

¹¹¹ “Ao lado da ginástica, cujo método rigoroso não exclui a alegria e o entusiasmo, os suecos têm exercícios ao ar livre que lhes são próprios e que constituem os esportes ou os jogos nacionais” (tradução nossa).

de famille soient également réunis” (DEMOLINS, 1898, p. 4),¹¹² proporcionando liberdade e responsabilidades aos alunos.

Esse ensino, contudo, ainda não se enquadrava no sistema de ensino francês que se mantinha fundamentado nos princípios militares e patrióticos. Como se expressou Duhamel (*apud* DEMOLINS, 1898, p. 64): “[...] nous fabriquons des lettrés, les Anglais créent des hommes”.¹¹³ Portanto, os franceses permaneciam com um ensino rigoroso promovendo o excesso de trabalho intelectual, enquanto os ingleses favoreciam a ascensão do homem de ação.

Com o desejo de implantar uma Educação Física mais moderna, os membros da AMP elaboraram um sistema completo, levando em consideração as experiências nacionais e estrangeiras:

1º À prendre aux Anglais leur hygiène, leurs récréations en plein air, sans toutefois abuser des concours qui ne s'adressent qu'à une minorité d'élite;
2º A emprunter aux Suédois leur gymnastique pédagogique et esthétique;
3º Et à conserver notre gymnastique militaire avec ses applications, à peu près telle qu'elle se fait à l'École de Joinville-le-Pont (DEMENY, 1892, p. 107).¹¹⁴

A inclusão de novas práticas não foi uma tarefa fácil. Apesar de os anos finais do século XIX projetar novas formas de ensinar, novos modelos e novos métodos interferindo diretamente nos conteúdos de ensino da Educação Física, barreiras tiveram que ser transpostas. Observamos que a ginástica francesa não conseguia se desprender facilmente da ginástica militar, continuando a manter um espaço reservado para seu ensino.

Como resultado dos intensos debates que se iniciaram em 1887, a Comissão Marey produziu um novo manual para uso dos professores de ginástica, publicado em 1891, denominado *Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires*. A comissão esclareceu que dois métodos de Educação Física poderiam ser utilizados nas práticas escolares. Primeiramente a ginástica tradicional, “[...] qui consiste en mouvements réglés et en exercices avec appareils” (MINISTÈRE..., 1891, p. 1);¹¹⁵ e o outro método

¹¹² “Onde a teoria e a prática, os esportes, a vida familiar são igualmente reunidos” (tradução nossa).

¹¹³ “Nós fabricamos homens de letras, os ingleses criam homens de ação” (tradução nossa).

¹¹⁴ “1º Adotar dos ingleses a sua higiene, as suas recreações ao ar livre, sem, no entanto, abusar das competições dirigidas apenas a uma minoria de elite; 2º Tomar emprestado dos suecos a sua ginástica educacional e estética; 3º E manter nossa ginástica militar com suas aplicações, assim como é feito na *École de Joinville-le-Pont*” (tradução nossa).

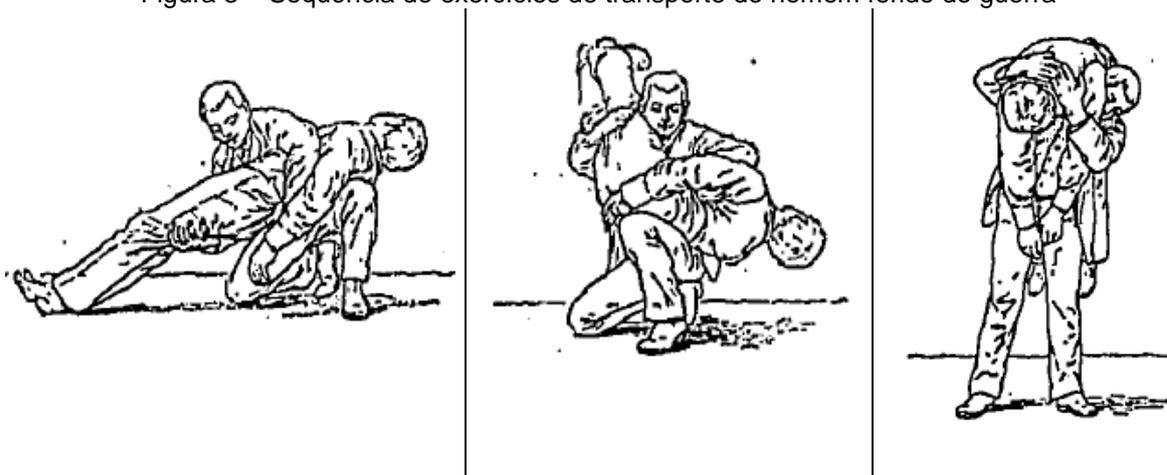
¹¹⁵ “Que consiste em movimentos regulados e exercícios com aparelhos” (tradução nossa).

“[...] plus ancienne en réalité et qui, après être tombée en désuétude parmi nous, vient de retrouver des partisans convaincus, vante les bienfaits des jeux libres et des exercices de force et d’adresse exécutés en plein air” (MINISTÈRE..., 1891, p. 1-2),¹¹⁶ foram incorporados jogos tradicionais provenientes da cultura popular francesa.

A forma como o novo manual apresenta o método e os seus conteúdos – ginástica elementar, de aplicação e militar, jogos culturais e lutas caracterizadas como prática esportiva – permite centrar a atenção no que Chartier (1991) denomina de estratégias simbólicas que buscam determinar posições e relações. Cada indivíduo presente na Comissão Marey defendia uma representação para a Educação Física. Isso fez com que as práticas presentes no manual de 1891 estivessem permeadas por “estratégias” de poder e de “táticas” que almejavam ora uma continuação, seja nas prescrições oficiais de imposição de normas, ora uma descontinuidade, seja pelo consumo criativo dessas normas em que, nas práticas ordinárias, os jogos populares destituídos de qualquer poder se moveram a partir das táticas de sobrevivência.

A parte reservada aos exercícios militares do manual de 1881 foi retirada do manual de 1891. Contudo, a ginástica de aplicação continuou integrando exercícios de vocação estritamente militar: a marcha individual e de conjunto, o manuseio de armas e ferramentas, o transporte de cargas, incluindo, mais especificamente, os homens feridos, como ilustramos na Figura 3.

Figura 3 – Sequência de exercícios de transporte de homem ferido de guerra



Fonte: *Manuel des exercices physiques et des jeux scolaires*, 1891.

¹¹⁶ “Mais antigo em realidade e que, após ter caído em desuso por nós, vem reencontrar defensores convencidos, exaltando os benefícios dos jogos livres e de exercícios de força executados ao ar livre” (tradução nossa).

Paradoxalmente, ainda na segunda parte do manual, outras práticas foram apresentadas. O boxe francês, *le bâton*¹¹⁷ e *la canne*¹¹⁸ eram esportes tradicionalmente franceses. Eram ensinados sob uma forma livre de toda violência. Atendendo aos avanços pedagógicos que preconizavam um ensino mais ativo, proporcionando maior contato do aluno com o conhecimento aprendido e exercícios realizados ao ar livre, o manual de 1891 também apresenta, como lição de Educação Física, passeios e excursões escolares e também jogos escolares divididos em duas categorias: jogos de interior e jogos ao ar livre.

A comissão determinou que os jogos utilizados pelas escolas francesas deveriam ser escolhidos “[...] accordé la préférence à nos jeux nationaux” (MINISTÈRE..., 1891, p. 5).¹¹⁹ Esses jogos deveriam ser praticados “[...] en plein air, d’exciter l’ardeur et l’émulation des élèves, de provoquer leur initiative et de les habituer à l’action rapide et énergique” (MINISTÈRE..., 1891, p. 2).¹²⁰ A prática de jogos era justificada, principalmente, para amenizar o excesso de trabalho intelectual, mas podemos inferir que também auxiliava contra o tédio que a ginástica de desenvolvimento e de aplicação, que ainda prevalecia na escola, causava nos alunos.

Uma lista de jogos foi disponibilizada no manual de 1891 com uma descrição de como eles deveriam ser praticados. Os jogos se apresentavam como possibilidades de conteúdo para o uso do professor. Apesar de citar exemplos de jogos mais tradicionais da cultura francesa, o manual adverte que há uma multiplicidade de outros jogos em toda a França, alguns particulares de cada região, tendo o professor a liberdade de fazer a sua escolha, selecionando aqueles que pertencessem aos costumes locais onde estava situada a escola. Notamos uma preocupação da comissão de 1887 com o desaparecimento dos jogos populares franceses: “On évitera ainsi de laisser perdre beaucoup de jeux nationaux dont la disparition serait très regrettable” (MINISTÈRE..., 1891, p. 231).¹²¹

¹¹⁷ *Le bâton* é uma luta de combate. Sua técnica está associada à Federação de Boxe Francês e a disciplinas associadas. Por vezes, é qualificada de arte marcial, devido à sua codificação. Utiliza, como instrumento de luta, um bastão.

¹¹⁸ *La canne* era considerado um esporte de luta individual. Sua prática permitia enfrentar um ou vários adversários. Auxiliava no desenvolvimento da velocidade, da precisão e da coordenação. A sua prática era semelhante à esgrima, com a utilização do florete. Por essa razão, era considerada como uma boa preparação para, posteriormente, ser introduzida a esgrima.

¹¹⁹ “Dada a preferência aos nossos jogos nacionais” (tradução nossa).

¹²⁰ “[...] ao ar livre para excitar o ardor e a emulação dos alunos, provocar sua iniciativa e para acostumá-los à ação rápida e enérgica” (tradução nossa).

¹²¹ “Assim, evitaremos perder muitos jogos nacionais cujo desaparecimento seria muito lamentável” (tradução nossa).

A preocupação em preservar os jogos tradicionais estaria relacionada com o despertar da consciência de que eles eram parte integrante da identidade francesa e poderiam ser considerados como um fenômeno essencial de civilização, como aponta a análise de Caillois (2017). Possivelmente reconheceram que aquelas pessoas, outrora definidas como camadas inferiores dos povos civilizados, eram dotadas de cultura. Superou-se, assim, uma visão de mundo das classes subalternas, apenas como “[...] um acúmulo desorgânico de fragmentos de ideias, crenças, visões de mundo elaborados pelas classes dominantes provavelmente vários séculos antes” (GINZBURG, 2002a, p. 16-17).

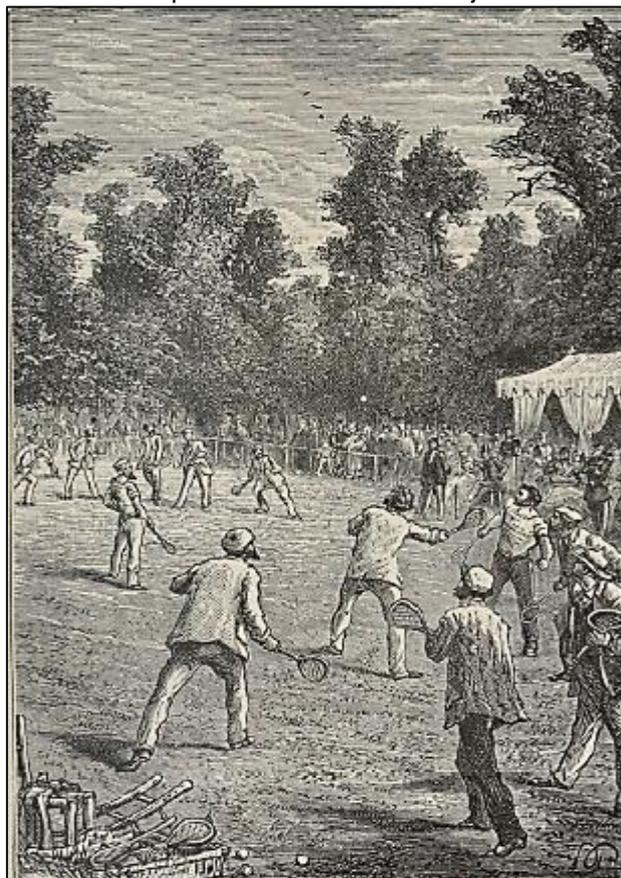
Indiciariamente, também inferimos que essa preocupação poderia estar associada ao avanço da influência inglesa que cada vez mais se fazia presente no país, com a importação dos jogos e, principalmente, dos esportes ingleses, como atesta Holt (2011). Contudo, certa cautela teria sido estabelecida com a incorporação dessas práticas.

Para Molaro (1993), ao mesmo tempo em que o discurso da educação inglesa incitava a formação do homem de ação, a República francesa insistia em evidenciar os perigos do sistema inglês. Os esportes ingleses eram julgados como perigosos, violentos e antipatrióticos, mas a principal crítica à incorporação das práticas inglesas era de fundo político. Holt (2011) informa que o sistema de ensino francês ensinava uma versão de história da França que enfatizava o antagonismo secular com a Inglaterra. Nessa história, demonstrava-se o caráter *colonizador* desse país e advertia-se para o hábito do francês de copiar as práticas de outras nações, como apresenta Tissié (1901, p. 28): “On copei tout: costume, tenue, langage, brutalité même”,¹²² demonstrando a necessidade de dar maior atenção às práticas culturais francesas e a seu uso no processo educacional.

O manual compreendeu os jogos recreativos, como o gato no poleiro, a mão quente, a cobra-cega e o balanço; os ginásticos de interior, a exemplo de os prisioneiros, a corrida do fardo, perna de pau, a amarelinha, a mãe *Garuche* (uma variação do pega-pega), e o gato e o rato; e ao ar livre, jogos como *La paume*, com as suas variações, e pique-bandeira. Na Figura 4, visualizamos um grupo de adolescentes praticando *La Paume*, jogo tradicional que era sempre lembrado entre os percursos da Educação Física como tipicamente francês.

¹²² “Nós copiamos tudo: traje, roupa, linguagem, até brutalidade” (tradução nossa).

Figura 4 – Grupo de adolescentes praticando *La Paume* no jardim de Luxemburgo, Paris



Fonte: Laurie, 1881.

Os jogos tradicionais possuem valores e códigos que lhes são próprios. De acordo com Bakhtin (2013) e Ginzburg (2002a), por muito tempo eles foram negligenciados e deixados à margem pelo paradigma científico da sociedade moderna, devido a um entendimento de que essa cultura produzia uma “dualidade do mundo”, configurando-se uma oposição à cultura oficial. O conhecimento da Educação Física científica, do século XIX, buscou romper totalmente com uma prática corporal da população, uma ginástica funambulesca, despreziosa e que despertava o riso, transformando-a em uma ginástica racional (ARNAUD, 1991; SOARES, 1996).

No final do século XIX, em um novo contexto a favor dos jogos tradicionais franceses nas práticas escolarizadas da Educação Física, identificamos uma coexistência de culturas. Os jogos tradicionais provenientes de uma cultura dita popular foram dotados por um discurso oficial para serem introduzidos e praticados no espaço escolar. Para Bakhtin (2013), isso não significa que o diálogo entre duas culturas – uma popular proveniente das práticas habituais da população francesa e outra do saber científico escolar –, resulte, necessariamente, em fusão ou mistura.

Cada uma manteve sua própria unidade e totalidade, mas elas eram mutualmente enriquecidas. Essa comunicação se dava de forma dialógica, com “[...] influências recíprocas, que se moviam de baixo para cima, bem como de cima para baixo” (GINZBURG, 2002a, p. 12).

Ocorriam, portanto, apropriações para que algumas características próprias da sua prática, como a liberdade, a ausência de regras, a espontaneidade, e que causavam de início certo receio quanto ao seu uso no meio escolar, fossem minimizadas. Os sujeitos que se apropriaram dessa cultura estabeleceram mediações, produziram novos entendimentos e projetaram outros usos diferentes daqueles inicialmente estabelecidos para essa prática cultural. Travestiram-lhe de um conhecimento científico – fisiológico, pedagógico e didático –, dando-lhe uma nova roupagem para seu uso no ambiente escolar.

O que se qualificava de “científico” e “popular” esteve em permanente processo de ajustes e reajustes, em suma, em movimento. Dessa forma, os jogos, progressivamente, puderam adentrar os espaços escolares e contribuir para o processo de escolarização da criança, de forma mais próxima às características inerentes a esse estágio de desenvolvimento e aos hábitos dessa população, ao mesmo tempo em que atendiam às necessidades sociais e educacionais.

Os discursos presentes no manual de 1891 parecem testemunhar uma mudança de sensibilidade. A descontinuidade entre os objetivos enunciados pelo manual de 1869 daqueles do manual de 1891 refletem essa evolução. Se, para o capitão Vergnes, a ginástica não “[...] doit chercher qu’à développer les forces du corps” (VERGNES, 1869, p. 8),¹²³ o manual de 1891 propõe melhorar “[...] toutes les énergies physiques et morales de l’homme” (MINISTÈRE..., 1891, p. 16-17).¹²⁴

Apesar de as iniciativas de modernização do ensino da ginástica estarem correlacionadas com a tentativa de modernização das condições de escolarização, os membros da Comissão Marey parecem não ter alcançado uma ampla reforma do ensino. Novos problemas surgiam. Os professores continuavam, em maioria, militares. Dessa forma, estavam satisfeitos com a primeira parte do manual que apresentava uma ginástica bem enquadrada e metódica. Esses profissionais presentes na escola não receberam qualquer tipo de formação. Isso inviabilizava

¹²³ “Deve procurar desenvolver apenas as forças do corpo” (tradução nossa).

¹²⁴ “Todas as energias físicas e morais do homem” (tradução nossa).

ensinar os jogos pedagogicamente (ASSAF, 2010). Apesar dos desafios, um desejo de modernização já havia sido implementado.

2.4 A “GUERRA DOS MÉTODOS”

Defrance (1978) nos informa que, ao longo do século XIX, houve um forte empoderamento das produções literárias relacionado com a Educação Física. Essa observação, longe de traduzir positivamente a evolução da oferta e da demanda de práticas, corresponde a uma tentativa de afirmar objetivos específicos e meios técnicos. As proliferações dos trabalhos expressam repetidas tentativas de legitimar a Educação Física. Isso permite entender as distinções estabelecidas entre as diversas práticas ginásticas – ortopédica, médica, militar e educativa – e as demais práticas que foram surgindo no decorrer da sua evolução – jogos e esportes.

Outras representações sobre a Educação Física entre o final do século XIX e o século XX foram construídas, objetivando novas classificações e divisões para a apreensão do mundo social. Métodos e sistemas ginásticos surgiram, condicionados segundo as disposições dos grupos ou classes sociais que aspiravam à universalidade, mas foram sempre determinados pelos interesses dos grupos que os forjavam. As novas representações construídas por novos autores não foram discursos neutros: produziram estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência e mesmo a legitimidade escolar. Assim, segundo Chartier (2002), elas se colocaram no campo da concorrência e da luta, em que o poder e a dominação estiveram sempre presentes nessas relações.

Se, externamente à escola, as várias concepções de Educação Física poderiam, de certa forma, coexistir, no seu interior, a coabitação de vários métodos sofreu um afrontamento inevitável. Mas, como afirma Julia (2001), quando estudamos a cultura escolar, também direcionamos a análise para as relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém. Após algumas décadas se fazendo presente na escola, a cultura física ainda enfrentava dificuldades em se legitimar, na medida em que novas representações eram criadas para ela.

O Método Sueco apoiado por Philippe Tissié, o movimento completo, contínuo e arredondado de Georges Demeny e o surgimento do Método Natural de Georges Hébert se juntaram ao método militar, aos jogos tradicionais franceses e aos esportes ingleses. Esse período suscitou novas polêmicas em torno da Educação Física, o que

os historiadores da Educação Física e dos Esportes na França denominam de “guerra dos métodos” (SAINT-MARTIN, 2005; ASSAF, 2010). Os novos métodos centraram as suas proposições, principalmente, no ambiente escolar, buscando legitimar as suas respectivas concepções de Educação Física, em que a coexistência de métodos, práticas e finalidades era inviável.

A multiplicidade de métodos diferentes, às vezes opostos uns aos outros, gerou conflitos entre os autores, cada um tentando ganhar vantagem por meio de uma ampla variedade de publicações, artigos, livros, conferências etc., gerando ora fracassos, ora sucesso, de acordo com as conjunturas dos tempos. Observamos nesse período, uma ênfase ao racional e ao científico. Todas as práticas passaram a ser explicadas racionalmente.

O Método Sueco foi fortemente defendido por Philippe Tissié na França. Esse autor, que desde a década 1890 se dedicou integralmente à Educação Física, continuou a produzir pesquisas, a coordenar projetos e publicar diversas obras, inclusive dando continuidade ao seu impresso *Revue des jeux scolaires*,¹²⁵ mantida pela *Ligue Girondine de l'Éducation Physique*.¹²⁶ Tissié tinha como finalidade abolir, definitivamente, o que ele considerou como “cem anos de erro”: “[...] la gymnastique qui sert pour les soldats et appliqué à la jeunesse. On fait exécuter par des enfants des exercices destinés à l'homme adulte. Voilà le grave erreur” (TISSIÉ, p. 1901).¹²⁷ A sua inquietação era sobre querer impor um método que os resultados sempre foram negativos e que teria a sua origem em Amoros e Clias. Tissié (1904) desejava introduzir ao mesmo tempo a ginástica no Exército e na escola, mas com proposições completamente distintas.

Foi após ser enviado para uma missão na Suécia pelo Ministério da Instrução Pública, em 1898, que Tissié se tornou um ardente defensor do Método Sueco. Via a sociedade francesa, principalmente os jovens e as crianças, “[...] comme un dégénéré, à évolution psychique ralentie, déviée ou déséquilibrée” (TISSIÉ, 1926, p. 40).¹²⁸ Para ele, vários fatores agravavam a degenerescência da raça francesa: o declínio da taxa de natalidade, as doenças crônicas, como a tuberculose, a sífilis, tudo somado a

¹²⁵ A partir de 1906, a *Revue des Jeux Scolaires* adota uma nova denominação: *Revue des Jeux Scolaires et d'Hygiène Sociale*.

¹²⁶ A revista encerra a publicação de suas edições em 1935, ano em que Philippe Tissié falece.

¹²⁷ “A ginástica militar que serve para os soldados é aplicada a juventude. São executados pelas crianças os exercícios destinados ao homem adulto. Aqui está o grave erro” (tradução nossa).

¹²⁸ “Como um degenerado, com evolução psíquica desacelerada, desviada ou desequilibrada” (tradução nossa).

problemas sociais, como o alcoolismo e a falta de sanitarismo. Essas condições fizeram com que Tissié direcionasse o seu método de Educação Física para o higienismo e o eugenismo, aplicado principalmente às crianças e às mulheres.

Estabelecida a sua residência definitiva em Pau, em 1900, Tissié iniciou um trabalho com as normalistas da *École Normale de Pau*, como observamos na Figura 5, entre os anos de 1903 e 1913: “Ce cours dura deux semaines au bout desquelles les élèves purent suffisamment comprendre la raison scientifique des mouvements et la valeur pédagogique de la nouvelle gymnastique” (TISSIÉ, 1913, p. 8).¹²⁹

Figura 5 – Curso promovido por Tissié na *École Normal de Pau*



Fonte: *Revue des Jeux Scolaires et d'Hygiène Sociale*, 1913.

O objetivo de Tissié era duplo. No trabalho realizado com as normalistas de Pau, essas mulheres eram, ao mesmo tempo, *agentes escolares*, pois a elas era dada a responsabilidade de levar o conhecimento da ginástica para as escolas primárias, e *sujeitos de escolarização*, pois Tissié centralizou o ensino da ginástica na constituição do corpo dessas mulheres, pois “Les mères fortes font les peuples forts” (TISSIÉ, 1913, p. 75).¹³⁰ Sob uma concepção científica apoiada em Lamarck,¹³¹ acreditava que as mudanças fisiológicas adquiridas poderiam ser transmitidas à descendência.

¹²⁹ “Este curso dura duas semanas, e ao fim do curso, as alunas podem suficientemente entender a razão científica dos movimentos e o valor educacional da nova ginástica” (tradução nossa).

¹³⁰ “Mães fortes fazem pessoas fortes” (tradução nossa).

¹³¹ Jean-Baptiste Lamarck desenvolveu a teoria da transmissão hereditária dos caracteres adquiridos. Segundo a sua teoria, as características adquiridas por uma espécie eram transmitidas de geração para geração, sendo hereditária.

Tissié projetava alcançar três finalidades com a aplicação desse método: desenvolver a saúde, melhorar a raça e servir à pátria. Por isso, preocupava-se com a ação do movimento para o desenvolvimento respiratório, a morfologia do ser humano e os gestos psicomotores. É por essa razão que os fisiologistas da época, segundo Saint-Martin (2006a), julgavam esse método interessante, por sua seriedade, sua construção racional e seu rigor educacional. A implementação dessa concepção foi fortemente estruturada pela noção de método e disciplina e por isso utiliza uma pedagogia tradicional.

Para Assaf (2010), foi justamente pelas suas características de disciplina e ordem que, aliadas com a necessidade de pouco material para ser praticado, como destaca Andrieu (1993), esse método ingressou facilmente no sistema escolar, acabando por ser utilizado sob uma perspectiva militar pelos professores que, em maioria, continuavam sendo militares. Esse método também acabou por ser adotado pela *École de Joinville-le-Pont* na elaboração do Regulamento Militar de 1910 (LOUDCHER; VIVIER, 1996).

O que mais seduzia Tissié, na aplicação desse modelo de Educação Física, era a capacidade de permitir a todos, crianças, jovens, homens, mulheres e também os militares, como os doentes, considerando as condições sociais que se encontravam esses sujeitos, praticar a ginástica. Denominada por ele como uma ginástica racional,

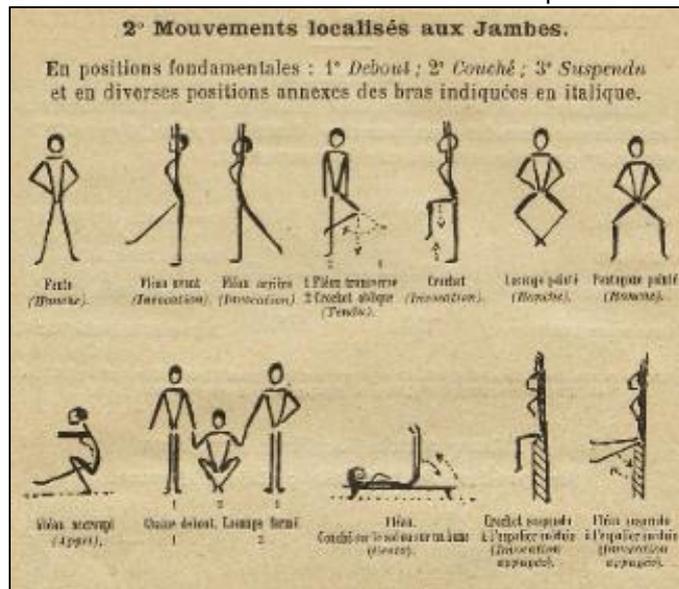
Il faut savoir ce que c'est que l'homme et à quoi il doit servir. Or, ses destinées ne sont pas seulement individuelles, elles sont sociales. Son organisme physique doit être développé suivant les lois qui lui sont propres, et qu'indique sa structure, afin de pouvoir supporter un développement intellectuel, afin de pouvoir agir comme une unité saine dans l'action totale du groupe auquel il appartient, afin d'apporter à la descendance et, par conséquent, à l'avenir de ce groupe une hérédité robuste, exemple de tares, et sur laquelle peuvent se fonder les développements que comporte l'évolution de la société (TISSIÉ, 1905, p. 21).¹³²

Para Tissié, esse ensino reabilitaria os jovens, principalmente aqueles infratores, oferecendo uma nova chance de participar da reconstrução nacional. Ele

¹³² “É necessário saber o que é o homem e a que ele servirá. Ora, seus destinos não são apenas individuais, eles são sociais. Seu organismo físico deve ser desenvolvido de acordo com as leis que lhe são específicas e que indicam sua estrutura, a fim de poder suportar um desenvolvimento intelectual, a fim de poder agir como uma unidade saudável na ação total do grupo a que ele pertence, a fim de trazer para os seus descendentes e, conseqüentemente, para o futuro deste grupo uma hereditariedade robusta, livre de taras, e sobre o qual pode se fundar o desenvolvimento que comporta a evolução da sociedade” (tradução nossa).

concebe seu método de ginástica como parte integrante da recuperação, limitando todos os gestos impulsivos e descontrolados. Tissié fala, então, de um “abrandamento do caráter”, possível pela imposição de ordens. Para isso, aproximou-se de uma pedagogia tradicional. Na Figura 6, identificamos a rigorosidade dos movimentos localizados para as pernas e dos movimentos destinados ao tronco, recomendados para uma escola primária.

Figura 6 - Exercícios do Método Sueco recomendados para a escola primária



Fonte: Tissié, 1904.

Fica evidente, a partir do rigor imposto, que Tissié destaca uma oposição à noção de prazer, de liberdade dos movimentos e de diversão na nova fase apresentada pelo autor. Os movimentos regulamentados e disciplinados do método eram poucos atraentes. A repetição contínua poderia causar o tédio e, simultaneamente, a aversão. Os jogos ao ar livre, que ele havia defendido nos anos finais do século XIX, retornam no século XX, contudo introduzidos de forma complementar após as aulas de ginástica racional. Assim, o jogo se torna apenas um derivado, impulsionado a partir do essencial.

Tissié também se opôs às outras concepções de Educação Física, sempre se referindo a elas com a palavra “erro”. Os modelos mais rejeitados eram os esportes que ele havia defendido no século XIX, o ecletismo e a ginástica acrobática, também se opondo às ideias apresentadas por Demeny e Hébert por sistematizarem movimentos livres e arredondados.

O Método Sueco que havia entusiasmado a AMP, nos anos de 1880 e 1890, para uma reforma da Educação Física na França, passou a receber uma divergência por Georges Demeny, um dos nomes que havia integrado a comissão. Tissié (1911) expôs uma crítica em virtude de um possível relatório apresentado por Demeny no 3º *Congrès International d'Éducation Physique de la Jeunesse*,¹³³ ocorrido na Suécia, em 1903, denominado *Erreurs de la méthode rationnelle en éducation physique*.¹³⁴ Para Tissié, o próprio Demeny se opôs aos seus escritos, pois havia preconizado com entusiasmo o sistema sueco para as escolas e para o Exército francês, defendendo-o por vários anos, ajudando a abolir na França a ginástica atlética e acrobática que tinha suas origens em Amoros.

Georges Demeny, nos anos de 1880, encontrou-se ligado ao movimento positivista, motivo pelo qual criou, com Emile Corra, *Le cercle de gymnastique rationnelle*, manifestando um zelo militante. Conforme Paciello (1981), Demeny acreditava poder utilizar a ciência a serviço da pátria e da nação, e que as possibilidades de melhorar o indivíduo pela educação eram ilimitadas. Sua participação o inspirou a pensar em uma racionalização das práticas da Educação Física, ocupando-se cientificamente desse conhecimento.

Admirado pelo jovem Demeny, Marey o convidou a participar, como seu preparador, na *Station physiologique du Parc-des-Princes*, anexada ao *Collège de France*, podendo utilizar todos os equipamentos de Marey à sua maneira. Os primeiros experimentos promovidos por Marey e Demeny deram origem às primeiras compreensões da Biomecânica do movimento. Juntos, criaram o método fotográfico e cronográfico de análise do movimento, mas foi sobretudo Demeny que os aplicou na decomposição analítica do movimento humano, podendo calcular o poder nos efeitos atléticos (como a marcha, a corrida, os saltos...) e matematizar as condições de eficácia.¹³⁵ As suas experiências, durante 15 anos na *Station*, permitiram-lhe

¹³³ “3º Congresso internacional de Educação Física da juventude” (tradução nossa).

¹³⁴ “Erros do método racional em Educação Física” (tradução nossa).

¹³⁵ Paciello (1981) explica que, de 1881 a 1894, Marey e Demeny determinaram, conjuntamente, um objetivo no laboratório, o que lhes rendeu um período de intensa produção científica: pesquisar as condições de melhor utilização da força muscular dos homens e dos animais. Porém Marey cada vez mais se interessava pelos problemas da navegação aérea e pelos movimentos da natação, ficando, por várias vezes, ausente de Paris. Ao publicarem a importante obra em 1894, *Le mouvement*, Marey apresenta uma homenagem bastante discreta ao seu colaborador. O autor destaca que, ao curso desse período de intensa pesquisa, nada teria sido possível sem a determinação do aluno Demeny. Em todo caso, em virtude dessa colaboração, Demeny adquiriu uma situação intelectual e institucional privilegiada, o que lhe conferiu um lugar dominante nesse

adquirir uma situação intelectual favorável e publicar várias obras que delinearam os fundamentos filosóficos e sociais de sua abordagem para a Educação Física.

Demény passou a defender a constituição do campo, demonstrando que seu objetivo era, indissociavelmente, social e pedagógico. Dessa forma, nos seus escritos, é possível evidenciar uma inquietação como educador, em querer associar a força e a beleza, elementos adquiridos pelos indivíduos durante a prática da Educação Física, com um uso social que deveria ser feito da disciplina. Em sua concepção, a sociedade era vista como um organismo, situando o lugar que o indivíduo, entendido como um órgão, deveria ocupar para o bem-estar coletivo, destacando o pensamento positivista em suas ideias:

Dans une société fortement organisée, chaque unité, tout en satisfaisant à ses besoins et en recherchant son bien-être, doit travailler aussi pour la collectivité. Ceci sous-entend une activité partielle donnant à l'ensemble une plus-value d'énergie, afin de résister aux causes de désorganisation et de destruction, une convergence des efforts vers le bien collectif, en un mot. La grandeur d'un peuple coïncide toujours avec le maximum d'efforts convergeant vers un idéal de force et de beauté. Cela ne peut s'obtenir sans une discipline volontaire ayant pour objet d'éviter la dispersion et le gaspillage de notre énergie. C'est la marque pour chacun d'une individualité nettement affirmée et sans laquelle la valeur de la masse ne peut atteindre un haut degré de perfection (DEMÉNY, 1914, p. 8-9).¹³⁶

Em suas obras, Demény apresentou as bases para o ensinamento da Educação Física no *Cours Supérieur d'Éducation Physique* que ele mesmo criou, em 1903, e que foi aprovado pelo Ministério da Instrução Pública. Com essa iniciativa, um primeiro passo foi dado para a formação de professores de Educação Física na França, escalados do meio civil, desvinculando esse ensinamento dos médicos e dos militares que até aquele momento dominavam os saberes da área.

O objetivo da prática da Educação Física científica defendida por Demény foi apresentado em um manual elaborado em 1905, que serviu de base para o *Cours Supérieurs d'Éducation Physique*, nesse mesmo ano:

campo teórico novo que era criado para a Educação Física. Demény foi, então, dispensado da *Station* em virtude de uma controvérsia com Marey, em função da apresentação de uma patente.

¹³⁶ “Em uma sociedade fortemente organizada, cada unidade, satisfazendo suas necessidades e buscando seu bem-estar, deve trabalhar também para a coletividade. Isso implica uma atividade parcial que dá, ao todo, uma mais-valia de energia, a fim de resistir aos casos de desorganização e de destruição, uma convergência de esforços para o bem coletivo, em uma palavra. A grandeza de um povo sempre coincide com o máximo de esforços convergindo para um ideal de força e de beleza. Isso não pode ser obtido sem uma disciplina voluntária, a fim de evitar a dispersão e o desperdício de nossa energia. É a marca para cada uma individualidade claramente afirmada, e sem a qual o valor da massa não pode alcançar um alto grau de perfeição” (tradução nossa).

Elle se propose avant de tout d'augmenter l'énergie vitale de l'individu et consécutivement de notre race, elle recherche ensuite et enseigne à chacun les moyens d'utiliser au mieux cette énergie et à la dépenser économiquement dans la pratique de tous les métiers et de toutes les professions, dans la famille comme dans l'armée. Elle rend ainsi l'homme plus apte à accomplir ses devoirs sociaux et plus fort dans la lutte pour l'existence (DEMENY, 1905, p. 2).¹³⁷

O desenvolvimento das habilidades motoras esteve na base do método apresentado por Demeny, que o tornou público, em 1910, com a denominação *Mouvement complet, continu et arrondi* (Movimento completo, contínuo e arredondado). A higiene geral, o treinamento, a vida regular ao ar livre e a boa alimentação deveriam ser naturalmente praticados pelos indivíduos e somados aos exercícios físicos sem excessos que proporcionariam a habilidade, a flexibilidade e o controle dos movimentos, promovendo no indivíduo uma harmonia dos movimentos (DEMENY, 1917). Os principais fundamentos do seu método podem ser encontrados em sua obra *Éducation et harmonie du mouvement*:

Les mouvements coniques et continus sont ceux qui fatiguent le moins; il est plus aisé d'entretenir un premier élan et d'en changer la direction que d'arrêter un mouvement commencé pour le reprendre de nouveau; la tension des muscles et des ligaments ne subit ainsi ni chocs ni à-coups et la circulation est grandement favorisée.

Remarque essentielle – Il faut observer dans l'exécution de ces exercices un laisser-aller complet, les articulations doivent être toujours prêtes à se fléchir; on imite ainsi tous les mouvements des animaux et les mouvements usuels (DEMENY, 1920, p. 22-23).¹³⁸

Demeny explicou as etapas desse método. No movimento contínuo, o objetivo era proporcionar às articulações movimentos de amplitude e de direções variadas, para que os músculos se desenvolvessem de forma completa e não se atrofiassem. A não interrupção do exercício daria ao movimento uma continuidade perfeita para se aproximar de atos naturais da vida, excluindo os esforços apoiados na imobilidade,

¹³⁷ “Ela [a Educação Física] propõe, antes de tudo, aumentar a energia vital e, consecutivamente, da nossa raça. Ela procura, em seguida, ensinar a cada um os meios de utilizar melhor essa energia e empregá-la economicamente na prática de todos os ofícios e de todas as profissões, tanto na família, como no Exército. Ela torna ainda o homem mais capaz de cumprir seus deveres sociais e mais fortes na luta pela existência” (tradução nossa).

¹³⁸ “Os movimentos cônicos e contínuos são os que menos cansam; é mais fácil manter um primeiro ímpeto e mudar a sua direção, do que impedir um movimento e reiniciá-lo; a tensão dos músculos e ligamentos não sofre choques nem impactos, e a circulação é muito favorecida. *Nota essencial* – é preciso observar, na execução desses exercícios, um deixar-ir completo. As articulações devem estar sempre prontas a se flexionar; imitamos também todos os movimentos dos animais e os movimentos usuais” (tradução nossa).

nas paradas bruscas e na decomposição do tempo. Já no movimento arredondado, evitava-se a mudança repentina de direção, a fim de não provocar choques.

Os exercícios se iniciariam pelos elementares, para que o indivíduo se habituasse à direção e à orientação no espaço dos diversos segmentos do corpo. Esses elementos eram a marcha, a corrida, o salto, a natação, a escalada, o lançamento, o carregar, as lutas e todos os movimentos naturais praticados pelo homem em sua vida, somente devendo atentar-se ao cuidado de não especializar um exercício em detrimento do outro. Para a aplicação desses elementos, Demeny os propôs em forma de pequenos jogos, tornando o movimento atraente e recreativo, ao mesmo tempo em que desenvolvia efeitos higiênicos e voltados para as funções respiratórias e circulatórias.

Em seu método, Demeny não era favorável aos movimentos isolados; eles deveriam estar associados em “[...] un ensemble d’exercices variés et différents qui se corrigent et se complètent les uns les autres” (DEMENY, 1917, p. 9),¹³⁹ como maneira de evitar uma deformação, ou mesmo uma desarmonia muscular. Esse é o ponto em que se difere da Educação Física defendida por Tissié, que era adepto dos movimentos combinados, ao contrário de exercícios localizados.

Demeny também se posicionou favorável ao esporte, pois, proposto de “forma correta”, era capaz de desenvolver “[...] la volonté, l’énergie morale, le courage, l’initiative, la sociabilité, la douceur de moeurs ou la vanité, l’égoïsme, l’automatisme mécanique, la brutalité et la cupidité” (DEMENY, 1917, p. 10).¹⁴⁰ Demeny iria ainda se interessar, nos anos de 1910 a 1915, pouco antes da sua morte, pela ginástica eclética, principalmente aquela praticada pelos dançarinos e coreógrafos, fazendo com que recebesse novamente críticas por parte de Tissié (PACIELLO, 1981).

No mesmo período, Georges Hébert começava a desenvolver um novo método. Um dos responsáveis pela criação do Naturismo (VILLARET; DELAPLACE, 2004) também direcionou suas obras para uma renovação na maneira de se praticar a Educação Física. Como forma de demarcar seu novo sistema, substituiu termos, como “Ginástica racional”, e utilizou exercícios físicos naturais diante daqueles artificiais da ginástica sueca, além de exceder às aplicações de Demeny.

¹³⁹ “Um conjunto de exercícios variados e diferentes que se corrigem e se completam uns aos outros” (tradução nossa).

¹⁴⁰ “A vontade, a energia moral, a coragem, a iniciativa, a sociabilidade, a doçura dos costumes ou da vaidade, o egoísmo, o automatismo mecânico, a brutalidade e a cobiça” (tradução nossa).

Militar, Hébert iniciou as primeiras experimentações do que se tornaria o Método Natural após a sua entrada na *École de Gymnastique de la Marine à Lorient*, em 1903. Durante o Congresso de Educação Física, ocorrido em Paris em 1913, Hébert apresentou o seu novo método, provocando interesse dos participantes presentes (CONGRÈS INTERNATIONAL..., 1913). Mesmo possuindo uma formação militar, Hébert se opôs aos regulamentos de instrução física utilizados pela *École de Joinville-le-Pont*. Ao mesmo tempo essa instituição sentiu seu prestígio ameaçado, rejeitando Hébert e contestando o seu método.

Nas lutas de representações entre o indivíduo e instituição, observamos haver aquilo que Bourdieu e Passeron (1992) denominaram de violência simbólica, já que a *École de Joinville-le-Pont*, pelo exercício de autoridade que possuía, buscava impor determinada visão à Hébert. Porém, para Chartier (2002), essa violência simbólica depende do consentimento de quem a sofre. Hébert não consente as imposições, optando por solicitar dispensa do Exército, podendo, assim, dedicar-se integralmente ao estudo e desenvolvimento do seu método.

Com a ausência das estratégias da *École de Joinville-le-Pont*, Hébert assume a direção do *Collège d'Athlètes de Reims*, criado em 1913, com o objetivo de preparar os atletas para os Jogos Olímpicos de Berlim. A instituição se torna, sob seu ímpeto, o local de um verdadeiro retorno à natureza, relacionando treinamento físico e esportes com práticas naturalistas. Na Figura 7, um grupo de atletas utiliza poucas vestimentas, favorecendo o contato direto com o Sol, contribuindo com a helioterapia.

Figura 7 – *Collège d'athlètes de Reims*



Fonte: *Bibliothèque Nationale de France*, 1913.

Hébert teria se interessado pelo naturismo, entre os anos de 1895 a 1903, após ter realizado uma grande viagem como militar da Marinha, pela América (VILLARET; DELAPLACE, 2004). Essa ocasião lhe teria permitido descobrir outros povos e outros modos de vida,¹⁴¹ mas o que verdadeiramente o teria impressionado era o contraste da vida civilizada nociva, sedentária e perniciosa, com a vida “primitiva” saudável, calma e a motricidade física que esses povos possuíam.

A influência do naturismo é destacada nos discursos de Hébert. Os elementos da natureza, como os banhos de ar, de água e de sol, ganharam um lugar indispensável em seu método, associados aos “[...] gestes qui sont ceux de notre espèce pour acquérir notre développement physique complet” (HÉBERT, 1936, p. 55).¹⁴² Para Hébert, o problema da degenerescência da raça francesa, física e moral, era a falta de contatos regulares do homem com os elementos naturais. Por essa razão, denunciava os métodos de ensino em vigor na escola e no Exército.

Em um primeiro momento, Hébert direcionou a sua atenção à formação física do soldado, passando para a formação das mulheres, para terminar com a cultura física escolar. Apesar de ter iniciado os seus experimentos a partir de 1903, foi somente em 1910 que ele apresentou, pela primeira vez, uma definição para o Método Natural:

J'ai toujours considéré l'éducation physique, c'est-à-dire la recherche du perfectionnement physique de l'être humain, comme une question simple et naturelle, me refusant à y voir un problème compliqué de biologie. La nature en effet n'a pas condamné l'homme à rester faible. Elle le pousse au contraire à se développer, en lui suggérant ce qu'il doit faire en quelque sorte par l'instinct [...] la méthode naturelle dérive d'une conception très simple qui est la suivante: l'homme, comme tout être vivant, doit parvenir à son développement physique intégral par la seule utilisation de ses moyens naturels de locomotion, de travail et de défense. Il est de plus organisé pour vivre à l'air libre, avec ce revêtement naturel qu'est la peau, et bâti pour pratiquer un certain nombre d'exercices qui répondent précisément à ses besoins (HÉBERT, 1910, p. 13-14).¹⁴³

¹⁴¹ Segundo Jubé (2017), o Brasil também compôs a lista visitada por Hébert. Em agosto de 1897, há registros de sua passagem em Santos, São Paulo, Florianópolis e Santa Catarina.

¹⁴² “Gestos que são aqueles de nossa espécie para adquirir nosso desenvolvimento físico completo” (tradução nossa).

¹⁴³ “Eu sempre considerei a Educação Física, quer dizer, a busca pela perfeição física do ser humano, como uma questão simples e natural, recusando-me a vê-la como um problema complicado da biologia. A natureza, na verdade, não condenou o homem a permanecer fraco. Pelo contrário, encoraja-o a se desenvolver, sugerindo a ele o que ele deve fazer de alguma forma por instinto [...] o método natural deriva de uma concepção muito simples que é a seguinte: o homem, como todo ser vivo, deve atingir seu pleno desenvolvimento físico integral somente utilizando dos meios naturais de locomoção, de trabalho e de defesa. Ele é mais constituído para viver ao ar livre, com esse revestimento natural que é a pele, e construído para praticar uma série de exercícios que atendem precisamente às suas necessidades” (tradução nossa).

Para responder sobre esse desejo, Hébert preconizou a utilização de exercícios naturais e utilitários, em substituição a uma Educação Física que procurava uma forma de movimento ou a técnica de execução. Ele levou em consideração o respeito da economia de forças e caracterizou o Método Natural como estético, pois procurou adequar a sua prática à estrutura física de cada indivíduo, por entender que cada pessoa possuía um estilo de execução único e natural. As considerações dispostas por Hébert (1909, p. 4) para o oferecimento de uma sessão de Educação Física pelo Método Natural ficaram praticamente imutáveis em todas as suas obras seguintes:

Dans cette méthode le principe de la séance de travail quotidien consiste précisément à rétablir, pendant un temps déterminé, les conditions mêmes de la vie naturelle. La façon de travailler est extrêmement simple. Une leçon ou une séance de travail comprend: des exercices de marche, de course, de grimper, de saut, de lever, de lancer, de défense et, quand on le peut, de natation. Elle comporte de plus un bain d'air, avec ou moins le torse nu, d'une durée variable suivant les circonstances atmosphériques, et des soins de la peau pendant ou après le travail. Elle a lieu au grand air ou, à défaut, dans un endroit aussi aéré que possible.¹⁴⁴

Diante das considerações apresentadas por Demeny, Hébert igualmente precisou que todo movimento natural deveria ser contínuo e arredondado, porém os exercícios, indicados por Hébert, ultrapassaram os exercícios propostos por Demeny. Apesar de esse entusiasta reconhecer a necessidade de aplicar exercícios naturais e ao ar livre, foi Hébert quem os dividiu em sete grupos – marchar, trepar – escalar, saltar, levantar – transportar, correr, lançar, atacar e defender-se –, reconhecendo os movimentos naturais do homem e apresentando uma nova característica para a Educação Física no período.¹⁴⁵

Dentre as suas principais preocupações, Hébert deu especial atenção à Educação Física escolar, diferenciando-a daquela direcionada ao adulto. Indagava-

¹⁴⁴ “Nesse método, o princípio da sessão diária de trabalho consiste, precisamente, em restaurar, por um tempo determinado, as condições da vida natural. A maneira de trabalhar é extremamente simples. Uma aula ou uma sessão de trabalho compreende: os exercícios de caminhar, de correr, de escalar, de pular, de levantar, de arremessar, de defender e, quando possível, de nadar. Ele também inclui um banho de ar, com ou sem o torso nu, de duração variável, dependendo das circunstâncias atmosféricas e dos cuidados com a pele durante ou após o trabalho. Deve ser praticado ao ar livre ou, na falta disso, num local tão arejado quanto possível” (tradução nossa).

¹⁴⁵ Apesar desse período na história da Educação Física na França ser reconhecido como a “guerra dos métodos”, Hébert e Demeny não eram ditos como opositores. Ambos reconheceram a importância do trabalho do outro, como podemos observar na obra de Hébert (1906), cujo prefácio foi escrito por Demeny, e o reconhecimento dos trabalhos de Demeny por Hébert (1936): “Nous avons conscience de continuer l'oeuvre [...]. Les grandes idées directrices sont les mêmes, un lien commun les unit” (HÉBERT, 1936, p. 19). (“Estamos conscientes de continuar o trabalho [...]. As grandes ideias orientadoras são as mesmas, um lugar comum as une” (tradução nossa).

se: “Pourquoi dégoûter systématiquement les élèves au début en leur imposant une forme aride de l'exercice, automatique et en leur défendant ce qui leur plaît?” (HÉBERT, 1906, p. 32).¹⁴⁶ Ele estabeleceu uma distinção fundamental e necessária entre os movimentos úteis ao desenvolvimento da criança, e “[...] propose d’amener le corps à son perfectionnement physiologique” (HÉBERT, 1906, p. 1).¹⁴⁷

Os jogos encontraram um lugar favorável em seu método. Eles foram propostos como uma atividade de entretenimento e de relações sociais, apropriados em lições simples, a partir dos movimentos das sete famílias (HÉBERT, 1909). Não desconsiderava por completo a ginástica metódica, vista como uma preparação para a aplicação dos movimentos naturais ao ar livre.

Os esportes também foram postos em discussão por Hébert. Ele não era contra essa prática, mas se posicionava contrário à forma como ela vinha sendo apresentada, mal orientada ou desviada da sua verdadeira finalidade utilitária e social. Por essa razão, ele recusava uma especialização precoce, considerada o mal de uma educação elitista e voltada para o espetáculo, prevalecendo a procura do *record* e do egocentrismo. Hébert (1925) se esforçou em distinguir um esporte educativo de um esporte elitista. Ele preconizava que essa prática não era perigosa por essência e que ela poderia ser utilizada com fins educativos, mas tudo dependia da forma que ela era concebida, ensinada e praticada. Para ele, ao serem introduzidos na escola de maneira distorcida,

Les jeunes gens négligent en général tout développement préalable et ne se livrent pratiquement qu'à leur sport de prédilection, en commentant dès l'abord l'erreur de se spécialiser. Leur mentalité, d'accord avec les buts du sport dans sa conception actuelle, répugne à toute idée de travail général éducatif (HÉBERT, 1925, p. 35).¹⁴⁸

Hébert defendida um ensino regular da Educação Física no ambiente escolar, permitindo um desenvolvimento físico integral, realizado de forma progressiva e contínua, da infância à idade adulta. A prática dos esportes seria reservada somente à idade adulta, após esse indivíduo ter passado por todo o processo de

¹⁴⁶ “Por que reprimir sistematicamente os alunos no início, impondo-lhes uma forma árida de exercício, automático e retirando o que lhes agrada?” (tradução nossa).

¹⁴⁷ “Propõe levar o corpo ao seu desenvolvimento fisiológico” (tradução nossa).

¹⁴⁸ “Os jovens negligenciam, em geral, todo o desenvolvimento anterior e praticam, apenas, o seu esporte favorito, comentando primeiro sobre o erro de se especializar. Essa mentalidade, de acordo com os objetivos do esporte em sua concepção atual, repugna qualquer ideia de trabalho geral educativo” (tradução nossa).

desenvolvimento físico e moral. Também indicava o seu uso na formação dos militares, pois fornecia características essenciais, como a ideia de luta e a noção de performance, um efeito puramente utilitário ao serviço da defesa da nação.

Outro importante ponto discutido nas obras de Hébert era a presença dos militares e dos médicos dominando essa área de ensino. Para ele, “[...] l'éducation physique est avant tout une question d'ordre pédagogique et non pas physiologique, encore moins médical. Elle nécessite une connaissance approfondie de l'enfant et de l'adolescent” (HÉBERT, 1936, p. 12).¹⁴⁹ Por essa razão, estabeleceu uma distinção dos papéis do professor e do médico. O médico não deveria ser o ditador dos exercícios físicos, mas um colaborador do professor, controlando o estado de saúde dos alunos e exigindo medidas higiênicas. Já ao professor de Educação Física caberia conhecer os efeitos da atividade no organismo, ensinar e demonstrar os exercícios conduzindo pedagogicamente a ação.

Hébert estava consciente dos problemas de formação de professores e sabia que uma Educação Física de qualidade não poderia se desenvolver sem a formação de profissionais altamente qualificados.¹⁵⁰ Por isso, dentre as suas iniciativas, buscou estruturar um ensino para a Educação Física escolar e, em especial, incentivar a formação de professores especializados na área.

A virada para o século XX significou a criação de novos métodos e novas disputas. Destacamos os considerados principais na França. Métodos estrangeiros, como os esportes ingleses e o Método Alemão, também circularam no país (SAINT-MARTIN, 2005). As relações de forças que se exerciam almejavam o controle da área, arrastando-se por décadas, alcançando seu auge no entreguerras. Mesmo após a morte de Demeny, em 1917, as suas ideias continuavam sendo utilizadas pelo Exército e pela Instrução Pública. Tissié, com caráter mais higiênico e médico, ganhava a contribuição de Fernand Lagrange e Maurice Boigey, e o Exército, caracterizado pela *École de Joinville-le-Pont*, também mostrava uma predileção para o desenvolvimento das ideias do Método Natural, porém sem assumir explicitamente esse favoritismo.

¹⁴⁹ “A Educação Física é, antes de tudo, uma questão de ordem pedagógica e não fisiológica, ainda menos médica. Ela necessita de um conhecimento profundo da criança e do adolescente” (tradução nossa).

¹⁵⁰ Andrieu (1981) localizou cartas de Hébert endereçadas Demeny. O autor destacou o teor dessas cartas, demonstrando a preocupação de Hébert sobre os problemas de formação de professores qualificados e o seu desejo de transformar o *Collège d'Athlètes de Reims* em um centro de estudos e de formação de professores com o auxílio de Demeny.

O desejo era de, enfim, ser tratada na França a questão da Educação Física nos sistemas escolares, primário e secundário, nas sociedades civis de ginásticas e no Exército, no entanto o clima era de lutas e de concorrências. Em torno dessa pluralidade de formas de se pensar a prática da Educação Física, cada um desenvolvia seu método e tentava difundir as suas concepções e, ao mesmo tempo, denunciar os ataques e as críticas que recebiam e resistir a eles.

2.5 A TENTATIVA DE UNIFICAR O ECLETISMO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Em 1908 mais um regulamento foi lançado. Denominado *Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires*, os discursos presentes em seu interior, assim como aqueles apresentados na comissão que precedeu à sua elaboração, expressam novamente o desejo de a Educação Física se desvincular da influência militar. A elaboração do novo manual foi o resultado de um intenso debate que se iniciou em 1904, momento em que o ministro da Guerra, Maurice Berteaux, endereçou ao presidente da República um relatório comentando que os processos de Educação Física utilizados no Exército, nas Universidades e nas sociedades de ginástica apresentavam divergências.

Diante da multiplicidade de métodos,¹⁵¹ uma comissão, composta pelo Ministério da Guerra, pelo Ministério do Interior e pelo Ministério da Instrução Pública, contando com a participação de representantes das sociedades civis de ginástica, foi criada, ainda em 1904, pelo presidente Émile Loubet.¹⁵² A comissão interministerial tinha como objetivo encontrar um método comum ao ensino da Educação Física para as instituições.

¹⁵¹ Destacamos os principais métodos, entretanto Tissié (1922) distinguiu ao menos 12 métodos existentes na França. São eles: a ginástica alemã, a ginástica inglesa, a ginástica sueca de Ling, a ginástica especulativa de laboratório, a ginástica natural, a ginástica sexlateral, a ginástica eclética, a ginástica de musculação, a ginástica de quarto, a ginástica estética, a ginástica rítmica e a ginástica dita francesa.

¹⁵² Participaram dessa comissão: Ministério da Guerra – o comandante Deponchel, do 89º Regimento de Infantaria; o doutor Detting, médico-major e professor de Anatomia da *École de Joinville-le-Pont*; e o capitão Harmand, do 42º Regimento de Infantaria; Ministério do Interior – Charles Cazalet, presidente da União das Sociedades de ginástica da França; o doutor Lachaud, deputado e membro honorário da União; Paul Christmann, professor e membro do comitê permanente; e Hausser, presidente honorário da *Ligue Girondine d'Éducation Physique*; Ministério de Instrução Pública – Bonnaric, inspetor da Academia de Paris; tenente-coronel Dérué, inspetor geral das Sociedades de Educação Física da cidade de Paris; Demeny, professor de Fisiologia aplicada da *École de Joinville-le-Pont*; Sandoz, professor de Ginástica do liceu Buffon; e Racine, professor de Educação Física da cidade de Paris.

Esse objetivo, contudo, não foi bem-sucedido. Os resultados da comissão foram expostos em relatório publicado em 23 de julho de 1906. Os participantes da comissão chegaram a uma conclusão: não era possível utilizar um único método de Educação Física para as três instituições – Exército, escola e sociedades civis de ginástica. Assim se posicionaram:

Si, en effet, les méthodes d'éducation physique doivent évidemment reposer sur des principes uniques, dans un même nation, on ne peut cependant pas fondre dans le même moule, ni soumettre à des règles ou moyens d'exécution absolument identiques au point de vue de l'enseignement de la gymnastique, des éléments aussi variés – par l'organisation et la constitution des milieux auxquels ils appartiennent – que le sont les soldats de diverses armes, les élèves des divers établissements d'instruction publique et les enfants (MINISTÈRE..., 1908, p. 4).¹⁵³

Com essa afirmação, a comissão reforçava a necessidade de haver uma definitiva separação entre a formação oferecida aos militares daquela ofertada aos alunos. Diante de uma possível pressão dos demais participantes em separar a Educação Física escolar da tutela militar, o general do Estado-Maior do Exército, Mercier-Milon, envia um relatório das conclusões dos trabalhos debatidos pela comissão, ao ministro da Guerra, Maurice Berteaux. Dentre os assuntos, estavam: a decisão de que o papel da escola não era mais formar soldados, mais de oferecer uma preparação física de base a todos os jovens; seria de responsabilidade das sociedades civis de ginástica preparar o jovem para o serviço militar; e deveria ser de responsabilidade do Ministério do Interior, não mais do Ministério da Guerra, determinar as condições de a Educação Física se tornar obrigatória na França (MERCII-MILON, 1906).

Em função do frutífero debate no interior da comissão interministerial, o Ministério da Instrução Pública criou uma nova comissão, em 14 de novembro de 1907, responsável por preparar o *Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires*, publicado oficialmente em 1908.¹⁵⁴ Suas finalidades eram unicamente de ordem

¹⁵³ “Se, com efeito, os métodos de Educação Física devem, evidentemente, repousar sobre os princípios únicos, em uma mesma nação, não se pode, no entanto, fundir no mesmo molde, nem submeter as regras ou meios de execução absolutamente idênticos do ponto de vista do ensino da ginástica, de elementos tão variados – para a organização e a constituição dos meios aos quais pertencem – que são os soldados de diversas armas, os alunos de diversos estabelecimentos de instrução pública e as crianças” (tradução nossa).

¹⁵⁴ Participaram da construção do novo manual, como presidente, M. Bonnarie, inspetor da Academia de Paris e, como membros, Georges Demeny, o coronel Dérué, o professor G. Racine e Sandoz.

escolar, entretanto observamos uma tendência para finalidades ligadas à saúde das crianças e dos adolescentes:

L'éducation physique a pour objet de perfectionner l'homme et de l'améliorer par la pratique d'exercices méthodiques de jeux et de sports. Bien dirigée, elle entretient la santé, favorise de développement normal de l'enfant, accroît l'énergie physique et morale de l'adulte, maintient cette énergie jusque dans l'âge avancé, rend adroit, fortifie le caractère et affermit la volonté. En résumé, elle augmente la valeur générale de l'homme tant au point individuel qu'au point de vue social (MINISTÈRE..., 1908, p. 11).¹⁵⁵

O manual apresenta as lutas internas ocorridas na comissão para a definição de uma identidade para a Educação Física e o seu lugar no sistema educacional. Cada um – militar, civil, ou médico – tentava definir a sua contribuição nessa definição. O manual apresenta uma multiplicidade de ideias, pois se esforçou para conciliar todos os conceitos e práticas dominantes, usando os diferentes métodos de Educação Física que circulavam no período.

O manual compreendia duas partes. A primeira correspondia à ginástica de desenvolvimento. Tinha como finalidade o aperfeiçoamento corporal, a luta contra as más condições de higiene e o estabelecimento de um equilíbrio entre atividade física e atividade intelectual. A ginástica de desenvolvimento, sob uma explicação fisiológica, auxiliaria a ativar a circulação sanguínea e a respiração, ajudaria a desenvolver o sistema muscular e a remediar as más atitudes. Essa ginástica objetivava o aperfeiçoamento do sujeito e o preparava para a ginástica de aplicação. Quanto à ginástica de aplicação, ela teria uma utilidade na vida adulta dos seus alunos, dando-lhes livre iniciativa e desenvolvendo o espírito de solidariedade e de disciplina voluntária. Tinha como objetivo aperfeiçoar a destreza, a flexibilidade, a independência dos movimentos e aperfeiçoar os ritmos normais, objetivando uma utilidade prática na vida social e militar.

Para alcançar os objetivos determinados pela comissão, o plano de Educação Física apresentado era gradual, correspondendo à idade e à força do sujeito. Os alunos eram divididos em dois grupos, um Elementar e outro Secundário, havendo,

¹⁵⁵ “O objetivo da Educação Física é aperfeiçoar o homem e melhorá-lo com a prática de exercícios metódicos de jogos e esportes. Bem dirigida, ela conserva a saúde, promove o desenvolvimento normal da criança, aumenta a energia física e moral do adulto, mantém essa energia até a velhice, favorece a destreza, fortalece o caráter e a vontade. Em resumo, ela aumenta o valor geral do homem tanto do ponto de vista individual, quanto social” (tradução nossa).

no interior dessa divisão, uma subclassificação por idade. No grupo Elementar, os alunos eram divididos de 4 a 6 anos; de 6 a 9 anos; e de 9 a 13 anos. No grupo Secundário, a subclassificação era feita, para os meninos, de 13 a 16 anos, e acima de 16 anos; e para as meninas, de 13 a 15 anos e acima de 15 anos. Os exercícios teriam que corresponder a essa classificação.

A lição de Educação Física era elaborada de forma satisfatória para os professores nesse manual. Eles reagrupavam atividades propostas para cada grupo de alunos, incluindo jogos, corridas, ginástica e diferentes exercícios de movimento e força recomendados de forma progressiva. Caberia aos professores recorrer ao manual, selecionando, a partir da lista de exercícios sugeridos, aqueles que mais se adequariam às atividades do dia.

No momento em que uma concepção de Educação Física mais ampla e mais diversificada tendeu a substituir a ginástica, manifestada pelo desejo de várias personalidades no campo educacional e esportivo, o manual de 1908 continuou priorizando a ginástica como conteúdo principal. Os jogos, que permaneceram citados nesse manual, não foram amplamente utilizados, pois a ginástica ainda continuava a ocupar a maior parte do tempo destinado à aula de Educação Física.

Em relação ao manual de 1891, não houve uma evolução significativa no manual de 1908. Sessões adicionais foram realizadas, incluindo jogos ao ar livre que poderiam excepcionalmente substituir a lição, contudo a preferência foi dada aos exercícios estáticos que ofereciam maior dosagem e segurança do que os jogos. Os esportes também tiveram uma inserção tímida nesse manual, em que as únicas práticas recomendadas continuaram sendo os esportes de luta: o boxe, *la canne* e foi acrescentada a luta romana.

Esse manual marcou uma virada na relação entre militares e civis. A sociedade mudava, resultando também em uma alteração na Educação Física. A tutela militar sobre a Educação Física desacelera, mas não desaparece integralmente, pois as marchas, as evoluções e os exercícios de ordem continuaram ocupando parte da carga horária destinada ao seu ensino. Apesar de os militares, dos médicos e dos civis disputarem o monopólio da área, eles chegaram, entretanto, a um consenso sobre as finalidades: unificar a Educação Física em torno da ideia de reequilíbrio da raça francesa.¹⁵⁶

¹⁵⁶ Sob a direção do Ministério da Guerra, foi criado, em 1910, um novo manual, denominado *Règlement d'éducation physique*, destinado ao Exército, mas que também foi aconselhado ao ensino escolar.

2.6 OS MANUAIS COMO CAIXA DE UTENSÍLIOS E AS IMPLICAÇÕES COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA ÁREA

A França, sob a égide dos seus representantes, investe na organização de um sistema de ensino modelar. É assim que, estrategicamente, a escola francesa se constituiu signo do progresso que a III República instaurava; signo do moderno que funcionava como dispositivo de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia de suas políticas e representações transmitidas para a população desde a mais tenra idade para que contribuíssem futuramente com a ideia de um Estado-Nação.

Na lógica que presidiu a institucionalização do modelo republicano francês, a escola se organizou em moldes compatíveis com a *pedagogia moderna* que se desenvolveu a partir de meados do século XIX: divisão das matérias de ensino, distribuição dos alunos em classes, divisão do tempo, aposta em um *corpus* de saberes e de instrumentos metodológicos aptos a viabilizar a escola graduada e o ensino simultâneo em classes numerosas (GIOLITTO, 1983). Na confluência dessas convicções e propósitos, o exercício escolar tornou-se uma engenharia minuciosa, organizando a vida escolar segundo os modernos preceitos pedagógicos.

É pertinente relacionar essa engenharia com as concepções pedagógicas que propunham a *arte de ensinar* como boa cópia de modelos. Para Carvalho (2001), no modo de aprender centrado na visibilidade e na imitabilidade das práticas pedagógicas, esperava-se a propagação dos métodos de ensino e das práticas de organização da vida escolar. Nessa forma de vigilância, em que as crianças eram manejadas e instruídas, produzia-se a uniformização necessária à institucionalização do sistema de ensino que a propagação do modelo pretendia assegurar.

A ginástica, ao ser integrada, em 1869, ao sistema escolar francês, participou da lógica republicana. Dispositivos de produção de visibilidades de práticas exemplares, demonstrações em escolas e relatórios de políticos testemunharam o intenso processo de institucionalização dessa nova prática. Dessa estratégia republicana resultaria o modelo parisiense que deveria ser propagado para todas as

Os exercícios físicos do Método Sueco são enfatizados nesse manual. O direcionamento também para o ensino escolar pode ser percebido como uma tática dos miliares diante da perda progressiva do seu monopólio militar na orientação da Educação Física escolar, sempre fiéis aos seus conceitos militares.

escolas do país. Nesse projeto, o ensino da ginástica se adaptou ao ensino seriado e às classes homogêneas, seguindo os métodos pedagógicos utilizados pela escola.

A centralidade do exercício escolar, no campo normativo da pedagogia, indicia a lógica que presidiu a organização dos manuais de ginástica. Os manuais de 1869, de 1880 e 1881, de 1891 e de 1908 estruturaram-se como *caixas de utensílios* para uso dos professores, com seções práticas compostas por roteiros ou modelos de lições. Todos os exercícios eram descritos minuciosamente, orientando como o professor deveria aplicá-los na formação das crianças. A *arte de ensinar*, tal como concebida por esse modelo, era, assim, uma pedagogia prática. De acordo com Carvalho (2000, p. 113):

Nessa *pedagogia das faculdades da alma*, ensinar é prática que se materializa em outras práticas; práticas nas quais a *arte* de aprender formaliza-se como exercício de competências bem determinadas e observáveis em usos escolarmente determinados. As práticas que se formalizam nos usos desses materiais guardam forte relação com uma pedagogia em que tal *arte* é prescrita como boa imitação de um modelo.

Inferimos que essa característica que assumiu os primeiros manuais de ginástica na França também é reveladora da ausência de uma formação específica para a área, momento em que ocorria um processo de constituição científica e lutas de representações travadas entre representantes militares, médicos e civis, visando a determinar as especificidades dessa área de ensino (CHARTIER, 2002).

Notamos que, principalmente, os manuais publicados em 1869, 1880 e 1881 não apresentaram qualquer debate científico como forma de balizar a prática pedagógica do professor de ginástica. No entanto, os indícios apontam que esse debate não era necessário, pois os professores chamados a colaborar com o ensino dessa disciplina eram militares e não possuíam formação pedagógica para se operar com saberes pedagógicos. O próprio Hillairet (1869, p. 30) se pronunciou sobre esse assunto em seu relatório de 1869: “La plupart des maîtres sont privés des notions scientifiques le plus élémentaires et d’une instruction générale convenable”.¹⁵⁷ Essa falta de formação especializada para o ensino pedagógico da ginástica justifica a marca da concepção da *arte de ensinar* nos manuais.

¹⁵⁷ “A maior parte dos professores são privados dos conceitos científicos elementares e de uma educação geral adequada” (tradução nossa).

Assim, a pedagogia, como *arte de ensinar*, foi gradativamente cedendo lugar por iniciativas cujo denominador comum foi a pretensão de construir uma *pedagogia científica* para o ensino da ginástica. Os manuais de 1891 e 1908 apresentaram timidamente esse desejo, incorporando discussões a partir das pesquisas da AMP, de novos entusiastas que publicavam obras de iniciativa particular e das primeiras iniciativas de formação de professores de Educação Física no início do século XX, favoráveis a um ensino científico que fosse integrado à Universidade (DORVILLE, 1993).

Com o nascimento intelectual e institucional das “ciências da educação” que se desenvolviam na França e em toda a Europa, pela primeira vez, a Educação Física deparou-se com essa dinâmica em que os professores designados a ensinar essa disciplina nas escolas francesas foram confrontados com saberes pedagógicos que tenderam a se automatizar por procedimentos metodológicos, instaurando novas relações de poder entre os produtores de teoria e os produtores de prática.

Como espécie de efeito colateral dessa pretensão no ensino da Educação Física, foi-se produzindo um outro tipo de deslocamento, marcando o solapamento da pedagogia como *arte de ensinar* que dava sinais de que havia esgotado a sua capacidade de balizar a prática docente da disciplina no início do século XX. Índices da permanência, ou de estratégias historicamente datadas de organização do campo da pedagogia, e os manuais autorizados pelo Governo continuaram com a tendência da pedagogia como *arte de ensinar*, mas foram confrontados com outros materiais, livros e impressos organizados segundo outras regras e que se articularam como crítica a uma pedagogia tradicional.

Os materiais elaborados por novos atores discutiam a construção de uma *pedagogia científica* da área, a exemplo de Tissié, Lagrange, Grousset, Coubertin, Demeny e Hébert, mas também de tantos outros. Estiveram atentos às posições que reivindicavam o estatuto de uma pedagogia *moderna e nova*. Os materiais produzidos a partir dessa tendência se organizaram como uma *biblioteca pedagógica*, com um corpo sistematizado de saberes e de doutrinas dedutivamente estabelecidos a partir de princípios de natureza científica. Passou-se a deixar de fornecer apenas modelos exemplares de lições para oferecer fundamentos. Caberia, então, ao professor operar com os saberes científicos em sua prática docente.

2.7 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Entre os muitos guias que pontuam a história da ginástica, os manuais de 1869, 1880, 1881, 1891 e 1908 se destacaram sensivelmente, pois apresentaram os saberes oficiais que deveriam nortear o ensino em todo o território francês, mas cada um desses manuais reflete um período característico do desenvolvimento da ginástica como disciplina escolar.

Na trama produzida com essas fontes, duas etapas puderam ser distinguidas: a) uma fase militar, que cobre o período de 1869 a 1891, em que somente uma norma foi considerada, um corpo combatente, e uma somente maneira de alcançá-lo, a ginástica militar; b) uma fase higiênica, que se estende de 1891 até 1918, limite de nossa periodização para este capítulo, que compreendeu um propósito: a saúde, mas que incorporou novos conteúdos de ensino, em virtude da abrangência dessa concepção.

Por meio dos estudos dos manuais, indiciariamente, identificamos relações de forças pelo controle da Educação Física entre militares, médicos e civis. Esse afrontamento, aliado às conjunturas políticas, sociais e educacionais que se diversificaram ainda no final do século XIX, contribuiu para que a ginástica se tornasse mais social, higiênica e moral. Os exercícios tentaram, então, corresponder às finalidades educativas.

Se uma mudança de perspectiva ocorre intelectualmente e ela é satisfatória, é evidente que os períodos não são estritamente delimitados. Modelo militar, higiênico e tentativas civis de introduzir uma Educação Física mais renovada se sobrepuseram, buscando um reconhecimento da Educação Física escolar. Quando um monopólio se instala, ele nunca consegue eliminar completamente as outras influências, como identificamos nas tentativas de fazer com que, gradualmente, a ginástica militar fosse diluída e evacuada da escola.

Com a virada para o século XX, a Educação Física diversifica suas finalidades e seus conteúdos e apresenta problemas pedagógicos novos. Com o trabalho iniciado pela AMP, novas questões foram abordadas no ensino da ginástica. A aplicação do ritmo e de movimento foi atualizada. Para encontrar a sua ascensão no ambiente escolar, a Educação Física buscava uma nova legitimidade e rigor, o que pareceu encontrar na fisiologia, mas precisava, gradativamente, atender também às finalidades pedagógicas.

É nesse momento que observamos uma pluralidade de formas de pensar a Educação Física, dando origem a mais uma etapa vivenciada pela Educação Física francesa, na busca de sua legitimidade escolar: a pluralidade de concepções e um ecletismo de métodos. Como consequência, a “guerra dos métodos” causaria o caos de doutrina e de interesses, conforme aponta Saint-Martin (2005), e a Educação Física escolar continuaria a aguardar a sua legitimidade.

CAPÍTULO 3

O SURGIMENTO DO MÉTODO FRANCÊS: UNIFICAÇÃO DE UMA IDENTIDADE PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA FRANÇA? (1918-1960)

La répétition incoordonnée de gestes mal ébauchés activera peut être la circulation; mais ce n'est que par l'exécution méthodique des gestes précis appropriés aux différents buts poursuivis que l'on obtiendra un résultat complet

Bellefon e Marul ([19--], p. 61).¹⁵⁸

3.1 INTRODUÇÃO

O final do século XIX marcou a história da Educação Física francesa pelas tentativas de integrá-la oficialmente a uma *cultura escolar* e torná-la uma disciplina com saberes e com conhecimentos específicos no interior das instituições educacionais. A virada para o século XX não encerrou essa discussão, pois a disputa entre grupos continuava constante, assim como os objetivos propostos para a sua prática, que se encontrava em renascimento e em movimento.

Como vimos no capítulo anterior, os manuais criados para apresentar o ensino e as técnicas com que deveria ser proposta a Educação Física escolar nasceram sob uma demanda do Estado. O último material criado com esse objetivo foi em 1908. Dez anos após, novas iniciativas na tentativa de encerrar o ecletismo nas propostas para a Educação Física, contudo, voltaram a acontecer. Na intenção de formular um Plano de Educação Física Nacional, em 1925, foi lançada a primeira parte do RGEP. No entanto, esse manual não nasceu sob a encomenda do Estado, mas por meio de uma iniciativa particular e foi oficializado posteriormente. O sistema presente nesse regulamento foi designado como método nacional, denominado de Método Francês (LABROSSE, 1929).

Por ser considerado pelos seus criadores como método nacional, o Método Francês ainda é mal conhecido e rapidamente tratado nos estudos históricos da disciplina na França. Em nossa revisão de literatura, realizada no Capítulo 1, identificamos que as pesquisas que possuem como periodização o momento da sua

¹⁵⁸ “A repetição incoordenada de gestos mal esboçados pode ativar a circulação; mas é somente pela execução metódica dos gestos precisos apropriados aos diferentes objetivos pretendidos que um resultado completo será obtido” (tradução nossa).

sistematização, de 1918 aos anos de 1931, pouco, ou mesmo podemos dizer nada, abordam sobre a sua elaboração e os atores sociais que participaram desse processo (SPIVAK, 1983; LOUDCHER; VIVIER, 1993; TERRET, 2000; SAINT-MARTIN, 2005). Defrance (2018) informa que todo historiador que se inquieta com as condições da criação do Método Francês se encontra em uma zona de sombra.

Embora os estudos tenham abordado e discutido aspectos da Educação Física no período investigado, não há um enfoque específico sobre os processos que deram origem à sistematização do RGEP. Diante do exposto, este capítulo assume como objetivo pesquisar sobre os possíveis anseios que deram origem à produção desse material, a forma como ele apresenta proposições para o ensino da Educação Física, buscando identificar as intenções de quem o produziu, aspectos de sua circulação, aceitação ou recusa, no período de 1918, quando ele começa a ser elaborado, até 1960, quando esse modelo não foi mais apresentado nas instruções oficiais francesas.

3.1.1 Procedimentos metodológicos e fontes

O estudo centra as suas análises no modo como o RGEP se constituiu como produto de estratégias de difusão e conformação de saberes pedagógicos. Toma como referência os entendimentos de Chartier (2002), pois o autor reconhece que os manuais são vistos como instrumento privilegiado para a construção do conhecimento. Carvalho (1998b), ao utilizar os pressupostos desse autor, considera que o manual de destinação pedagógica permite ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado grupo social, a partir da ressonância dos temas debatidos.

As fontes e os procedimentos metodológicos foram apresentados no Capítulo 1, mas alguns aprofundamentos foram realizados para atender ao objetivo estabelecido neste capítulo. Na análise, consideramos como fontes as versões finais do RGEP, além de decretos e instruções oficiais emitidos entre 1918 e 1960 e as fontes históricas do Insep. Esse percurso histórico precisa ser compreendido com cautela, uma vez que os documentos analisados são produzidos pelos atores que tomaram parte dos acontecimentos. Dessa forma, as suas representações estão em jogo, matizando todo o discurso que foi produzido para a área da Educação Física.

Na análise das fontes, principalmente para entender como o denominado Método Francês foi projetado, utilizamos os conceitos de *estratégia* e de *tática*

empregados por Certeau (1994). Estratégica/taticamente, procuraremos demonstrar qual opção foi realizada pelo grupo responsável pela elaboração do regulamento para: a) encerrar a multiplicidade de proposições para a área; b) legitimar-se como o grupo responsável por criar um método nacional, ganhando prestígio e voz autorizada entre os pares.

3.2 AS CONDIÇÕES QUE PERMITIRAM A ELABORAÇÃO DO *RÈGLEMENT GÉNÉRAL D'ÉDUCATION PHYSIQUE*

Em novembro de 1918, com o encerrar da Primeira Guerra Mundial, um novo momento se abriu para os franceses. De acordo com Thibault (1991) e Saint-Martin (2005), a questão da regeneração física e moral dos cidadãos foi retomada e a Educação Física novamente foi considerada como um dos elementos principais do amoldamento dos corpos e dos espíritos. Diante dos números assustadores de 1.400.000 milhões de mortos e milhões de feridos, para a reconstrução do país, os franceses, sobretudo os jovens, precisavam passar por uma melhora na saúde e, aos válidos, uma participação mais ativa na economia nacional.

No campo educacional, o encerrar da guerra marcou, em toda a Europa, questionamentos dos pedagogos sobre os motivos que acarretaram essa catástrofe. A questão da reforma escolar se tornou política e alcançou seu apogeu no período entreguerras, repercutindo com a criação da Liga Internacional pela Educação Nova, em 1921.¹⁵⁹ A entidade, que se propôs a renovar as formas de ensino, reuniu numerosos interessados que acreditavam em uma educação mais pacifista (GUTIERREZ, 2006).

Anseios mais sociais e humanistas eram sentidos por toda a França. Isso fez com que a Educação Física, que já vinha passando por um processo constante de reformas, fosse mais ampla e mais diversificada, tendendo a substituir a antiga ginástica. Nesse sentido, as práticas esportivas desempenharam um importante papel. Seu crescimento, iniciado antes da guerra, encontrou um desenvolvimento pleno, determinado principalmente com a realização dos Jogos Interaliados ocorridos

¹⁵⁹ A Liga Internacional pela Educação Nova foi fundada na ocasião do seu primeiro congresso, ocorrido na cidade de Calais, França, de 30 de julho a 12 de agosto de 1921. Sua criação foi incentivada pela *New Education Fellowship* (Sociedade Educação Nova), associação inglesa fundada em 1915 por Béatrice Ensor e pelo *Bureau International des Écoles Nouvelles* (Agência Internacional das Escolas Novas) criado em 1899 por Adolphe Ferrière.

em Paris, em julho de 1919 (TERRET, 2003).¹⁶⁰ Thibault (1991) atesta o caráter popular que alcançou os esportes na França, com a criação de associações esportiva em todo o país.

Mesmo com todos os desejos vivenciados pelos franceses para questões mais sociais, a cultura física sempre aparecia, em virtude do seu papel solidamente implantado no século anterior, como um preâmbulo útil à guerra (SPIVAK, 1983). Os militares, como uma ação calculada, tentavam manter o seu prestígio jogando com o terreno que lhe era imposto. Por essa razão, o Ministério da Guerra chegou a criar, em 1921, o *Commissariat à l'Éducation Physique, aux Sports et à la Préparation Militaire*,¹⁶¹ considerado o primeiro serviço administrativo especializado no domínio dos esportes.

No entanto, a tutela militar sobre os exercícios físicos de toda natureza não estava mais em sintonia com o estado de espírito geral da época. O deputado Hippolyte Ducos se fez intérprete da opinião pública e afirmou “[...] qu’il est inadmissible qu’on soumette à l’autorisation et au controle de l’autorité militaire toute l’Éducation Physique de la jeunesse française” (DUCOS, p. 3, 1921).¹⁶² Ao mesmo tempo, também lembrou os erros dos batalhões escolares e afirmou diante do Senado:

On mêle deux questions tout à fait différentes, l’Éducation Physique et la Préparation Militaire... les associations sportives et les associations d’Éducation Physique qui seules peuvent nous permettre d’assurer l’éducation physique de la jeunesse française ne toléreraient pas que l’autorité militaire s’imposât à elles d’une façon absolument insupportable (DUCOS, p. 5, 1921).¹⁶³

¹⁶⁰ Após a Primeira Guerra Mundial, foi organizada em Paris uma competição esportiva pelas Forças Expedicionárias Americanas e pelo movimento da juventude inglesa, *Young Men’s Christian Association*. Ambos financiaram o evento, fornecendo o equipamento necessário. O *Stade Pershing* foi construído em *Bois de Vincennes*, ao lado da *École de Joinville-le-Pont*, e foi considerado um presente dos americanos para a França. Os jogos serviram aos menos para quatro tipos de questões: militares, culturais e simbólicas, políticas e esportivas, fazendo com que esse evento fosse mais do que um simples reencontro entre atletas de oito países participantes e um evento esportivo para celebração do fim do conflito (TERRET, 2003).

¹⁶¹ “Comissariado da Educação Física, dos Desportos e da Preparação Militar” (tradução nossa).

¹⁶² “Que é inadmissível submeter à autorização e ao controle da autoridade militar toda a Educação Física da juventude francesa” (tradução nossa).

¹⁶³ “Estamos misturando duas questões bem diferentes, Educação Física e a Preparação Militar... as associações esportivas e as associações de Educação Física que, sozinhas, nos permitem assegurar a Educação Física da juventude francesa, não tolerariam que a autoridade militar lhes impusesse uma maneira absolutamente insuportável” (tradução nossa).

Com essas reivindicações, em 1921 o Governo operou uma importante intervenção, separando os poderes e as atribuições da Educação Física em duas subsecretarias.¹⁶⁴ A primeira, ligada ao Ministério da Instrução Pública, que se ocupou da Educação Física escolar e pós-escolar; e a outra, associada ao Ministério da Guerra, para tratar da Educação Física militar. Em 1922, o Ministério da Instrução Pública criou um *Service Provisoire de l'Éducation Physique et des Sports dans les Établissements d'Enseignement*¹⁶⁵ para dar maior atenção aos assuntos educacionais da Educação Física. Sob um plano administrativo, uma página teria sido virada e a orientação militar da Educação Física parecia ter sido evacuada dos estabelecimentos de ensino primário e secundário.

A opinião pública se posicionou contra a presença de características e elementos militares na orientação de uma Educação Física para as crianças e os jovens franceses. Dessa forma, a participação militar nas escolas foi cada vez menos apoiada pelos defensores de uma orientação médica e científica para a Educação Física, bem como por aqueles que encontraram elementos da modernidade em novos métodos, como o Método Natural.

Mas a Primeira Guerra Mundial redistribuiria temporariamente as cartas, dando à *École de Joinville-le-Pont* novamente a oportunidade de reafirmar a sua posição na área da Educação Física. Para isso, a instituição precisou, por vezes, utilizar ações táticas, postulando novamente seu lugar estratégico. Dessa vez ela se propôs criar um método nacional encerrando o ecletismo de sistemas que continuavam em disputas no entreguerras.

Em 1918, quando a guerra ainda não havia terminado, o comissário do Ministério da Guerra encarregou a *École de Joinville-le-Pont* da tarefa de escrever um novo programa de Educação Física. Mas ele não deveria ser direcionado somente para a instrução física do militar, mas “[...] à tous les Français, sans distinction d'âge ni de sexe, et adaptée au tempérament national” (MINISTÈRE DE LA GUERRE, 1928a, p. 5).¹⁶⁶ Sob o comando do coronel Bonvalot, entre 1919 e 1922, a *École de Joinville-le-Pont* lança os *Projets de RGEP*.

¹⁶⁴ Seção ocorrida no Senado em 25 de novembro de 1921.

¹⁶⁵ “Serviço Provisório de Educação Física e dos Esportes nos Estabelecimentos de Ensino” (tradução nossa).

¹⁶⁶ “A todos os franceses, sem distinção de idade nem de sexo, e adaptado ao temperamento nacional” (tradução nossa).

O manual compreendeu quatro fascículos e um anexo: 1ª parte – Educação Física Elementar (infância); 2ª parte – Educação Física Secundária (adolescentes e jovens de 13 a 18 anos); 3ª parte – Educação Física Superior (esportiva e atlética, abrangendo os homens de 18 a 30 anos); 4ª parte – Título I: Adaptações profissionais, Título II: Reeducação física militar; além de um anexo – Instrução sobre o papel do médico na Educação e na Reeducação Física.

Com a sua publicação, imediatamente o projeto foi aprovado pelo Ministério da Guerra e pelo Ministério da Instrução Pública, após experiências terem sido realizadas em escolas de Paris. Entretanto, no interior da *École de Joinville-le-Pont*, o método descrito no projeto já estaria sendo utilizado, possivelmente por meio de teste, na formação dos instrutores, antes mesmo da sua publicação, havendo uma disciplina denominada “*Règlement Général d’Éducation Physique*” para os militares em formação desde 1918, conforme identificamos nas fichas acadêmicas dos alunos, nos arquivos do Insep.

Após o *Projet de Règlement* ser revisado várias vezes, A *École de Joinville-le-Pont* transformou, nos anos seguintes, o seu projeto em um regulamento definitivo. Em outubro de 1923, uma comissão formada pelo Ministério da Guerra, pelo Ministério da Instrução Pública e pelo Ministério do Interior foi reunida para debater as novas ideias. A instituição, sob a direção do coronel Arnould,¹⁶⁷ iniciou a elaboração do RGEP, agora dividido em três partes, além dos anexos, contudo sem alterações substanciais em seu texto.

O RGEP – *première partie* –, foi apresentado no ano de 1925. Essa primeira parte foi publicada em um novo formato, pois englobou as discussões sobre a Educação Física Elementar, Educação Física Secundária, Educação Física Superior e Adaptações Profissionais, que anteriormente foram apresentadas separadamente, somando um novo ciclo, a Educação Física Feminina. Essa opção foi feita, pois toda a base teórica e metodológica da Educação Física para os diferentes ciclos era única. Já o RGEP – *deuxième partie* – divulgado em 1928, tratou especialmente dos esportes, individuais e coletivos. Por último, o RGEP – *troisième partie* – foi publicado em 1931, direcionado exclusivamente à Educação Física Militar. Há ainda três anexos:

¹⁶⁷ Para Terret e Tesche (2009), um dos motivos para que a publicação das três versões do RGEP tenha demorado sete anos a acontecer, de 1925 a 1931, teria sido, possivelmente, em função da substituição do coronel Bonvalot como chefe da *École de Joinville-le-Pont*, pelo coronel Arnould durante esse período.

A – O papel do médico; B – O manual do instrutor militar; e C – O manual do instrutor civil.

O RGEF reforçava o argumento tão solicitado pela opinião pública: a instrução física escolar não deveria ser confundida com a Educação Física militar. Essa intencionalidade ficou marcadamente visível diante da forma como o documento descrevia os princípios da Educação Física para a infância e para o adolescente. Como uma extensão dos manuais de 1891 e 1908, ele se utilizou da fisiologia como suporte científico dominante, enquanto o médico vigiava o desenvolvimento físico da criança.

Com a perda gradativa da influência da instituição militar em direcionar a Educação Física escolar, todo e qualquer tipo de exercício militar foi excluído do programa. O conhecimento da medicina e as novas discussões educacionais substituíram as influências militares.

Os episódios sobre a produção do RGEF ainda permanecem obscuros. É difícil encontrar uma data precisa do início da sua elaboração. Por isso seguimos as recomendações de Ginzburg (1999) sobre atentarmos para as pistas, rastros que nos informem sobre esse período histórico, para que seja possível construir possibilidades de acontecimentos. Podemos considerar que ele vem sendo pensado e sistematizado desde o ano de 1918 pela *École de Joinville-le-Pont*, momento em que as discussões sobre a Educação Física são retomadas com o encerramento da Primeira Guerra Mundial.

A *École de Joinville-le-Pont*, ao ser reaberta sob o nome de *Centre d'Instruction Physique*, em 1918, após permanecer fechada durante o conflito mundial, foi concebida, de acordo com Simonet (1998), como um organismo central de estudos, de instrução e de difusão dos métodos, permitindo reorganizar a formação nos 21 *Centres Régionaux d'Instruction Physique* criados nessa ocasião.¹⁶⁸ Diante dessa efervescência, ainda em 1918, a *École de Joinville-le-Pont* propôs ao Ministério da Guerra e ao Ministério da Instrução Pública a adoção de um vasto plano para a Educação Física nacional, assim como todos os regulamentos necessários para a

¹⁶⁸ Nos arquivos históricos do Insep, foi possível observar que, desde o ano de 1919, a *École de Joinville-le-Pont* buscava transformar as suas instalações em uma Escola Superior de Educação Física, discussão que se arrastaria durante anos, até ser concretizada em 1925. Essa iniciativa demonstra a tentativa de controlar o ensino da Educação Física e a formação dos quadros.

realização desse plano, “[...] ouvre nouvelle et complete, que l’École n’a cesse de perfectionner” (LABROSSE, 1929, p. 12).¹⁶⁹

Observamos que a *École de Joinville-le-Pont* utilizou de seu *capital simbólico* (BOURDIEU, 2001), construído historicamente, para se apresentar como o grupo responsável em encontrar uma definitiva solução para as disputas pelos saberes da área. Alegava que foi em nome da sua tradição e da sua importância histórica na construção dessa área de conhecimento que a instituição se posicionou como a responsável na busca por essa solução. Assim destacaram a sua contribuição para a Educação Física civil:

L’extension du rôle primitif de Joinville a reçu, d’ailleurs plus d’une consécration officielle; pendant de longues années, ses règlements ont, sinon régi, du moins fortement inspiré les maîtres civils chargés de l’éducation physique dans les écoles de l’enseignement public ou privé; c’est elle qui a formé ces maîtres civils; c’est encore dans son enseignement que la plupart des créateurs de système ‘nouveaux’ ont puisé leurs rudiments, avant de voler de leurs propres ailes; et lorsque l’Ecole dès 1902, fut pourvue de laboratoires de recherches scientifiques, elle fut en mesure d’aborder le problème de l’éducation physique dans toute son ampleur (LABROSSE, 1929, p. 11).¹⁷⁰

Nenhuma menção foi deixada sobre a comissão que trabalhou na sistematização do projeto que deu origem ao RGEP. Mesmo sendo divulgada pela Charles-Lavauzelle et Cie., uma das principais editoras que publicavam livros e manuais de Educação Física no período, nenhuma ficha redacional acompanhou a obra. Mas consideramos essa ausência de nomes uma ação estratégica por aqueles responsáveis pela sua escrita. Com a ausência de autores, a *École de Joinville-le-Pont* levaria os créditos pela sua elaboração, atribuindo a ela uma representação por aqueles que desejavam novamente seu reconhecimento. A atenção a essas estratégias nos permite determinar “[...] posições e relações e que atribuem a cada classe, grupo, ou meio um ‘ser-apreendido’ constitutivo da sua identidade” (CHARTIER, 2002, p. 23).

¹⁶⁹ “Obra nova e completa que a Escola não cessa de aperfeiçoar” (tradução nossa).

¹⁷⁰ “A extensão do papel primitivo de Joinville recebeu, além disso, mais de uma consagração oficial; por muitos anos seus regulamentos foram, se não governados, pelo menos fortemente inspirados nos mestres civis encarregados da Educação Física em escolas de educação pública ou privada; foi ela quem treinou esses mestres civis; é ainda no seu ensinamento que a maioria dos criadores dos “novos” sistemas traçaram seus rudimentos antes de seguir seus próprios caminhos; e quando a escola, em 1902, foi equipada com laboratórios de pesquisa científica, ela foi capaz de resolver o problema da Educação Física em toda a sua magnitude” (tradução nossa).

No trabalho com os arquivos, identificamos rastros dos prováveis colaboradores desse novo projeto. Realizamos, para isso, a leitura do que não foi dito, que não está no texto, mas fora dele, num espaço em branco que precisa ser decifrado (GINZBURG, 2002b). É Henry Paté, deputado e presidente do *Comité National d'Éducation Physique*,¹⁷¹ que dá indícios dos possíveis colaboradores na elaboração do RGEF. Em prefácio para o livro de Bellefon e Marul ([19--]), ele sinaliza que o Ministério da Guerra e os dirigentes da *École de Joinville-le-Pont* convidaram para colaborar, em 1918, representantes mais qualificados da área da Medicina, da Educação e dos Esportes em um projeto desenvolvido pela instituição. Em outro documento escrito pelo comandante Eugène Labrosse (1929), ele cita, como parte da comissão responsável em criar um novo método, os professores G. Racine¹⁷² e Fischer, os médicos Charbonnier e Moreau, além dos instrutores e médicos da própria *École de Joinville-le-Pont*.

Defrance (2018) nos auxilia nessa investigação e informa que, em um artigo publicado no jornal *L'Auto*, em janeiro de 1919, foi anunciado que um projeto estava sendo lançado pelo *Comité National d'Éducation Physique*. Teriam participado desse projeto o encarregado pelo seu desenvolvimento, o comandante Eugène Labrosse, com a ajuda dos seus colaboradores: o general Cottez, o professor de medicina Jean-Paul Langlois, o médico Savornin, a inspetora das escolas maternais Couirault, o inspetor pedagógico Alfred Leune, o inspetor Colette, além de Racine e Fischer.

Os prováveis organizadores dessa ação indicam a origem dessa iniciativa: a *École de Joinville-le-Pont*, juntamente ao Ministério da Guerra emanavam iniciativas pretendendo retornar com o seu *capital simbólico*, estando em jogo a ordenação e a hierarquização da própria estrutura social (CHARTIER, 2002).

Cientes das constantes críticas que sofriam pela sua intervenção na Educação Física civil e conscientes da inexistência de um engajamento da Universidade na cultura física dos jovens franceses, a *École de Joinville-le-Pont* buscou demarcar a sua contribuição na organização de uma Educação Física civil, incluindo a Educação Física escolar.¹⁷³ Para evitar maiores críticas, a instituição novamente se colocou no

¹⁷¹ Criado em 1918, o Comité Nacional de Educação Física foi uma rede que agiu como apoiadora das ações do ministro da Guerra Georges Clemenceau, no período de 1917 a 1920.

¹⁷² Professor de Educação Física da cidade de Paris, Racine, também havia integrado a comissão interministerial constituída em 1904, destinada a unificar os métodos de Educação Física em circulação na França.

¹⁷³ Dorville (1993) esclarece que, no período entreguerras, houve uma disputa entre médicos e militares na formação do quadro de professores de Educação Física. De um lado, uma formação pré-militar,

campo da tática: acatou o desejo da opinião pública e separou, definitivamente, a Educação Física escolar e a instrução física militar como assuntos distintos e que careciam de investimentos próprios para tratar de cada especificidade.

Os militares buscaram reafirmar, a todo o momento, que o RGEP não pretendia uma militarização, mas suscitava um vasto desenvolvimento da Educação Física para reforçar a condição física da população, crianças, jovens, mulheres, homens e idosos e, ao mesmo tempo, desenvolver a higiene social, preservando a população das doenças e diminuindo a mortalidade. Por essa razão, rebatiam as críticas sofridas:

Ouvre militaire, a-t-on dit, ouvre de militarisation de la Nation: - Non. Ouvre large, aboutissement des travaux d'Amoros, de Lagrange, de Marey, de Demeny, des physiologues et des psychologues les plus estimés, ouvre pratique aussi d'une école qui a toujours fourni à la France les meilleurs pédagogues d'Éducation Physique et qui ne s'est pas figée dans des formules rigides. Ouvre de militaires, certes, mais de militaires qui ont élargi leur horizon et travaillé pour l'ensemble de leur nation, avec un désintéressement total, en pleine indépendance, mais en étroit accord avec les données scientifiques les plus récentes (LABROSSE, 1929, p. 12-13).¹⁷⁴

O desinteresse não era total, como mencionou o militar Labrosse. O projeto apresentado pelos militares para a Educação Física, arquitetado para ser adotado como método nacional e apresentado sob a forma de um regulamento, foi uma estratégia empregada pelo Exército na tentativa de manter o seu prestígio na área, em um momento em que outros sujeitos e instituições também buscavam se legitimar. Hoje, sabemos que a publicação do RGEP constituiu uma das últimas ações do Exército em direção ao ensino escolar, representando este material como o seu último legado para a Educação Física educacional.

sobretudo no ensino secundário, do outro, a necessidade de um controle médico na Educação Física. Este último tipo de formação encontraria força nos também chamados Institutos Regionais de Educação Física, sistematizados por Tissié, preconizando uma medicalização na forma de ministrar o seu ensino (SAINT-MARTIN, 2006b). Haveria, então, uma luta para controlar essa formação, em que os militares se beneficiaram de quase um monopólio, e a universidade pretendia controlar esse novo campo sob a ótica médica. Essa luta acarretaria a passagem de uma formação militar para uma formação médica, ainda nos anos finais da década de 1920, momento em que a Educação Física foi transferida do Ministério da Guerra para o controle do Ministério da Instrução Pública. Somente em 1968, é que teve início o processo de integração da formação em Educação Física ao Ensino Superior na França.

¹⁷⁴ “Obra militar, dizia-se, obra de militarização da Nação: Não. Obra ampla, conclusão dos trabalhos de Amoros, de Lagrange, de Marey, de Demeny, de fisiologistas, de psicólogos os mais estimados, obra prática também de uma escola que sempre forneceu à França os melhores pedagogos da Educação Física e que não se congelou em formulas rígidas. Obra de militares, certos, mas de militares que ampliaram o horizonte e trabalharam para o conjunto de sua nação, com um desinteresse total, em plena independência, mais em estreito acordo com os dados científicos mais recentes” (tradução nossa).

3.3 O ECLETISMO DO MÉTODO FRANCÊS: ESTRATÉGIA DE CONVENCIMENTO

Saint-Martin (2005) informa que, após a guerra, todos os países da Europa se engajaram em uma reforma de seus sistemas de Educação Física. A França não foi exceção. Mas, como reformar seu sistema se a Educação Física francesa possuía uma característica peculiar: apresentava-se pela sua heterogeneidade, pelo caos de doutrina e de interesses?

Após vários anos de esforços, de embates e de disputas, a *École de Joinville-le-Pont* propôs uma síntese com o objetivo de estruturar a reconstrução rápida da Nação graças a um ensino racional da Educação Física. A *École de Joinville-le-Pont* utiliza-se da estratégia: se os educadores e os médicos recusavam toda nova interferência militar no domínio pedagógico da Educação Física, a instituição assume o ecletismo e a justaposição de modelos, sem, contudo, confrontar as diferentes concepções francesas e estrangeiras. A instituição realizou, dessa forma, a apropriação das melhores teses ou elementos em circulação sobre a Educação Física, conciliando-as, com vistas à obtenção de um sistema mais vasto, em vez de edificar um novo sistema (COUSIN, 1854).

Lentamente, o ecletismo foi sendo incorporado e, em uma ação calculada, veio a ser interrogado e incorporado pela instituição na produção do Plano Nacional de Educação Física. A *École de Joinville-le-Pont* apareceu, então, como o lugar onde foram experimentados, testados, conservados e enriquecidos todos os métodos que surgiam no meio militar e no meio civil. Nesse projeto, o sincretismo de pensamento não foi negado, mas ressaltado como uma solução precisa para abranger o ensino da Educação Física em todos os ambientes, sujeitos e necessidade e como forma de encerrar as disputas existentes na França, mesmo que essa ação representasse uma própria luta pelo domínio da área:

L'historique résumé de l'École de Joinville, qui précède ces pages, suffit à montrer la trame solide qui unit à travers le XIX^e siècle, les travaux d'Amoros à ceux de Joinville, de Demeny et de Lagrange; d'autre part, Joinville a su, non sans les passer au crible, utiliser les données de Ling ou plutôt de ses successeurs, scientifiquement rajeunis et mises au point par Demeny, puis incorporer dans son enseignement, les ordonnant, la plupart des sports en vigueur. Cette soudure d'éléments, étroitement apparentés, mais qui tандаient à s'opposer, faute de se mieux connaître et surtout d'être jugés impartialement, on ne peut nier que, commencé avant la guerre, ele s'est effectuée pratiquement à Joinville. Le Règlement général d'éducation physique est l'application de ces idées: toute l'éducation physique, et à

chacun les exercices physiques don't il a besoin et qu'il peut faire (LABROSSE, 1929, p. 48).¹⁷⁵

Para que o trabalho da *École de Joinville-le-Pont* fosse reconhecido sobre o plano nacional e mesmo internacional, como veremos no capítulo seguinte, os militares se situaram no jogo de forças que se exercia em torno da Educação Física francesa: cientistas, médicos, esportistas, pedagogos... Se o Método Natural foi integrado a esse projeto, a *École de Joinville-le-Pont* deveria reconhecer que ele era obra de Georges Hébert, mesmo que assim resistisse para o fazê-lo, possibilitando-nos perceber a oposição que havia entre os próprios militares. O trabalho intelectual exercido pelos militares em conciliar práticas de cada método, sem, contudo, confrontá-los, permitiu que o Método Francês assumisse um conhecimento moderno, ao apropriar-se dos esportes e das contribuições de homens como Demeny e Hébert que diversificaram finalidades e conteúdos, além de apresentar problemas pedagógicos novos para a Educação Física.

Com essa mistura original, nasceu o RGEP, abrangendo os saberes necessários para a sistematização de um método nacional. Ele foi o reflexo desse ecletismo e colocou em evidência o esforço de síntese dos militares. Neste trabalho, observamos o cálculo ou a manipulação das relações de forças do grupo, “[...] uma racionalização ‘estratégica’ [que] procura em primeiro lugar distinguir de um ‘ambiente’ um ‘próprio’, isto é, o lugar do poder e do querer próprios” (CERTEAU, 1994, p. 99).

Assim, sob um plano administrativo, todos concordaram que um método nacional poderia ser desenvolvido com a condição de reagrupar o melhor de cada método existente. Foi, de certo modo, o apogeu do ecletismo, compreendido por alguns como uma síntese de justaposição de diferentes doutrinas francesas e estrangeiras e, por outros, como um vasto sincretismo de processos pedagógicos e didáticos.

Essa estratégia requereu um tipo específico de saber. Nesse caminho, o poder da instituição militar foi a preliminar. A *École de Joinville-le-Pont* se apropriou das

¹⁷⁵ “A história resumida da *École de Joinville*, que procede essas páginas, é suficiente para mostrar a trama sólida que une, no século XIX, as obras de Amoros às de Joinville, de Demeny e de Lagrange; de outra parte, Joinville conseguiu, não sem peneirá-los, utilizar os dados de Ling e de seus sucessores, cientificamente, rejuvenescidos e desenvolvidos por Demeny, para depois incorporar o seu ensino, a maior parte dos esportes em vigor. Essa soldagem de elementos, intimamente relacionados, mas que tentavam se opor, por falta de um melhor conhecimento e acima de tudo para ser julgado imparcialmente antes da guerra, foi praticamente realizado em Joinville. O RGEP é a aplicação dessas ideias: toda Educação Física, e a cada um dos exercícios físicos que ele precisa e que ele pode fazer” (tradução nossa).

demais representações da Educação Física ao seu entorno em um novo objeto que pôde ser observado e medido, controlado, portanto, e incluído na sua visão. Utilizando-nos das observações de Chartier (2002), podemos perceber como os militares lidaram com a percepção do real, produzida a partir de categorias compartilhadas por esse grupo, permitindo compreender, classificar e atuar sobre o real. Tais categorias configuram a instituição social na qual se busca atender a interesses específicos. Constrói-se, dessa forma, uma nova representação que tende a justificar e a legitimar determinado lugar e, ao mesmo tempo, a própria representação que está em jogo. Essa representação pretendida pelos militares aspirava à hegemonia, buscava-se impor aos demais grupos sociais, submetendo-os os seus valores e conceitos.

Pelos múltiplos conteúdos assumidos, é possível ler a extensão das missões pretendidas pela *École de Joinville-le-Pont*: tomar para si a responsabilidade na oferta de uma Educação Física militar, mas também civil. Objetivavam, então, ser a voz autorizada a dizer sobre essa área de conhecimento na França e por isso utilizou seu lugar próprio para “[...] deter o poder de reconhecer, consagrar, dizer, com sucesso, o que merece ser conhecido e reconhecido” (BOURDIEU, 2001, p. 296).

O REGP pode ser entendido, dessa forma, como um dispositivo estratégico: utilizado como um instrumento para fazer crer que os militares detinham os mencionados poderes para autorizar e classificar o que deveria fazer parte de um método amplo para toda a Educação Física francesa, atraindo para si respeito (CHARTIER, 2002).

3.3.1 Práticas em circulação

O otimismo manifestado com a divulgação do RGEP parece ter atendido à classe política que se manifestou favorável, e as disputas vivenciadas pelos vários sistemas estariam terminadas. A unidade de um método nacional, depois de vários anos sendo pesquisada, estava, enfim, finalizada. A fim de evitar qualquer nova crítica, avança-se com a ideia de um acompanhamento pedagógico entre o Ministério da Instrução Pública e o Ministério da Guerra.

Nesse projeto, a concepção de saúde ganhou uma abrangência maior do que aquela que era persectivada pelos defensores que possuíam uma predileção pela ginástica sueca: “[...] de faire parvenir l’homme au plus haut degré de

perfectionnement physique que comporte sa nature (MINISTÈRE DE LA GUERRE, 1928a, p. 20).¹⁷⁶ Objetivava-se, dessa forma, além da aquisição de uma saúde vigorosa, que o homem alcançasse maior desempenho no trabalho e na vida.

Assim, podemos destacar duas qualidades que eram pretendidas nesse projeto: uma física e outra moral. Como qualidades físicas, pretendia-se adquirir: “[...] détente et vitesse, force musculaire et résistance organique, adresse, harmonie dans les formes et les proportions” (MINISTÈRE DE LA GUERRE, 1928a, p. 200).¹⁷⁷ Como qualidades morais, entendiam se manifestar durante as atividades físicas: “[...] audace, sang-froid, endurance, ténacité, esprit de discipline et de solidarité” (MINISTÈRE DE LA GUERRE, 1928a, p. 20).¹⁷⁸ Características físicas e morais requeridas pela nova sociedade francesa do século XX que visava, ao final do processo, a atingir uma finalidade utilitária ao serviço da Nação.¹⁷⁹

Com o encerrar da guerra, percebe-se um sutil deslocamento de sentidos à disciplina Educação Física, em função da própria mutação ocorrida no discurso pedagógico francês. As novas práticas legitimadas pelo regulamento buscaram se alinhar aos anseios culturais e sociais perspectivados pela pedagogia da Escola Nova, e com ela a “[...] racionalização das relações sociais sob o modelo da fábrica” (CARVALHO, 1997, p. 280), determinada pelo taylorismo que se expandia na Europa.¹⁸⁰ Uma mutação se produziu no sentido da Educação Física na França, que passou a recorrer ao discurso da eficiência em detrimento do discurso da higienização que havia caracterizado os anos finais do século XIX e os primeiros anos do século XX.

A ideia utilitária que já havia caracterizado as obras de Demeny e Hébert foi debatida no interior do RGEP. Ensinar ao homem a “[...] donner son maximum de

¹⁷⁶ “Fazer o homem atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico que comporta a sua natureza” (tradução nossa).

¹⁷⁷ “A impulsão e a velocidade, a força muscular e a resistência orgânica, a destreza, a harmonia nas formas e nas proporções” (tradução nossa).

¹⁷⁸ “A audácia, o sangue frio, a resistência, a tenacidade, o espírito de disciplina e de solidariedade” (tradução nossa).

¹⁷⁹ Bellefon e Marul ([19--]) dialogam sobre o período taylorista vivenciado pela França nas primeiras décadas do século XX. Taylor estudou a forma de empregar cada trabalhador no exercício de sua função, transformando o gesto motor em automático. Entretanto, não se preocupou em aumentar os meios de produção pelo desenvolvimento da força física. Os autores afirmam que, pertencentes a esse tempo, o Método Francês auxiliaria aos homens franceses a “triunfarem” na luta econômica, em que o desenvolvimento do trabalho seria aumentado, com um gasto menor de força.

¹⁸⁰ Apesar de Carvalho (1997) voltar a sua atenção para uma historiografia da educação brasileira, identificamos que suas ponderações também se aproximam com a historiografia da educação francesa, mesmo que os acontecimentos tenham ocorrido em períodos distintos, mas bastante próximos.

rendement en travail avec le minimum de dépense et de fatigue” (MINISTÈRE DE LA GUERRE, 1928a, p. 20)¹⁸¹ estava entre os objetivos dispensados ao projeto da *École de Joinville-le-Pont*. A concepção utilitária só se tornou possível, porque toda a sua base se apoiava exclusivamente no conhecimento da fisiologia, graças aos estudos de homens como Demeny.

A fisiologia servia de embasamento para toda a boa aplicação dos exercícios físicos, demonstrando o perigo de impor exercícios idênticos a indivíduos com constituição fisiológica diferentes. Para isso, o RGEP destacava a necessidade de classificar e seriar os sujeitos. Para propor um ensino da Educação Física coerente, classificou em sete ciclos a aplicação do método, determinando finalidades e conteúdos distintos. Passou-se a reconhecer o que vinha sendo contestado por todos os criadores de sistemas nacionais e estrangeiros: o erro biológico e pedagógico de impor exercícios idênticos a indivíduos de constituição física diferente, prática que era recorrente na Educação Física francesa do século XIX.

Como forma de orientar o trabalho do professor e do instrutor de Educação Física, o regulamento propôs um plano, dividido por idade, aproximação fisiológica e finalidade a atingir, como visualizamos no Quadro 6. Identificamos a diversidade de objetivos oriundos da medicina, da higiene, da pedagogia, do conhecimento fisiológico, do mundo esportivo e militar.

Quadro 6 – Ciclos de indivíduos e as suas finalidades (continua)

Educação Física Elementar - crianças de 4 a 13 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer uma Educação Física higiênica • Desenvolver as grandes funções: respiratória, circulatória e articular • Corrigir as atitudes defeituosas • Educar a coordenação nervosa • Evitar desenvolver a musculatura • Explorar a sua faculdade de imitação • Desenvolver as faculdades cerebrais
Educação Física Secundária - adolescentes de 13 a 18 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a saúde, a força, a resistência, a destreza, a harmonia das formas, a virilidade
Educação Física Superior - esportiva e atlética	<ul style="list-style-type: none"> • Aperfeiçoar a saúde, a força, a agilidade, a resistência, a virilidade, a harmonia das formas • Formar o atleta completo

¹⁸¹ “Dar o seu máximo de rendimento ao trabalho com o mínimo de despesa e fadiga” (tradução nossa).

Quadro 6 – Ciclos de indivíduos e as suas finalidades (conclusão)

Educação Física Feminina	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar exercícios que contribuam para o desenvolvimento normal da região pélvica • Evitar desenvolver a musculatura
Adaptações Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o organismo • Assegurar a saúde • Proporcionar uma adequação a uma função profissional • Aumentar o rendimento no trabalho
Ginástica de Conservação - após os 35 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigir as atitudes • Restituir os músculos, a sua flexibilidade e a sua elasticidade • Assegurar a saúde • Restituir o sono, o apetite e as forças
Educação Física militar	<ul style="list-style-type: none"> • Aperfeiçoamento físico do indivíduo • Preparação para o combate • Adaptação física às diversas funções de uma arma

Fonte: Produzido pela autora.

Surgia a ideia da graduação no RGEP, prática ausente na oferta da ginástica no século XIX. Loudcher e Vivier (1993) informam que o manual de 1891 foi o primeiro a propor um ensino da Educação Física que levasse em consideração as capacidades físicas dos sujeitos que recebiam a lição, graças às pesquisas AMP, e aperfeiçoado pelos estudos científicos de Demeny (1917) no século XX.

A graduação previa uma série de exercícios aparentemente complicados, mas incluíam elementos simples, conhecidos e estudados. Quando executados, deveriam ter as qualidades do movimento completo, contínuo e arredondado. Esse entendimento permitiu reconciliar a sociedade do século XX com o movimento, não concebendo mais o aluno como uma pessoa estática. A Educação Física encontrou um novo caminho a partir das pesquisas que se expandiram na virada do século e não previa “[...] développer, chez un sujet normal, certains organes aux dépens des autres” (MINISTÈRE DE LA GUERRE, 1928a, p. 9),¹⁸² mas deveria visar, antes de tudo, à harmonia das funções.

A Educação Física do século XX estabeleceu uma ruptura com a ginástica do século XIX, oficializando a graduação no centro das instruções. Hébert também

¹⁸² “Desenvolver num indivíduo normal, certos órgãos em prejuízo de outros” (tradução nossa).

utilizou a ideia da gradualidade do esforço, questionando valores até então intocáveis no meio militar, o ordenamento e o alinhamento militar. O RGEP privilegiou a organização de um controle pedagógico sobre o esforço muscular, conforme uma ordem que permitisse compor uma lição graduada, intensiva e alternada.

O RGEP aproximou os saberes da medicina e da pedagogia, orientando a boa aplicação dos exercícios físicos. Marcel (1930) informa que, dentre os países da Europa que investiram na prática da Educação Física, a França foi o último a realizar uma aproximação entre o médico e professor de Educação Física, após os debates para a criação do Método Francês. No entanto, a intervenção dos médicos orientando a boa aplicação das atividades físicas já vinha sendo debatida por Demeny e Hébert.

Para Hébert (1906), o médico deveria ser um colaborador, controlando o estado de saúde dos alunos para oferecer um *feedback* das condições fisiológicas ao professor, que seria responsável em escolher os exercícios mais convenientes a cada constituição fisiológica e as necessidades individuais de cada aluno. A contribuição do conhecimento médico para a Educação Física deveria estar bem delimitada, pois, para Demeny (1905) e Hébert (1906), se mal indicada, implicava a falta de reconhecimento pedagógico e profissional do professor de Educação Física.

O RGEP avança no sentido de oferecer uma teoria científica ao professor de Educação Física. Se os manuais lançados anteriormente trouxeram como marca a pedagogia como arte de ensinar, a primeira parte do RGEP apresentou discussões teóricas, deixando de fornecer apenas roteiros de lições para serem imitados, para oferecer fundamentos, subsidiando a prática docente com um repertório de saberes autorizados.

Mas, no momento de sua publicação, a França passava por um processo de transição da pedagogia moderna para o modelo da Escola Nova, além de a Educação Física buscar se legitimar como conhecimento científico. O RGEP, por se encontrar nesse período transitório, continuou a fornecer roteiros de lições, exemplificando diversos conteúdos que poderiam ser utilizados pelo professor em sua prática docente.

De posse de todo o conhecimento, o professor seria capaz de organizar um programa de ensino de Educação Física para todos os ciclos. Por isso, para dar mais competência às discussões teóricas e a forma de mobilizá-las, foram apresentadas as *Bases Pedagógicas*, demonstrando como organizar uma *Lição de Educação Física*, dividida em *sessão preparatória*, *lição propriamente dita* e *volta à calma*. Diante das

finalidades fixadas, os professores escolheriam as práticas a utilizar na construção dessa lição. São apresentadas seis formas de exercícios: 1) os jogos; 2) os flexionamentos; 3) os exercícios educativos; 4) as aplicações; 5) os esportes individuais; e 6) os esportes coletivos.

Notamos que, principalmente os debates apresentados por Demeny, mas também por Hébert, deram embasamento teórico ao RGEP, mas, no momento de apresentar os conteúdos de ensino para atingir as finalidades determinadas, uma maior multiplicidade de concepções se fez presente com uma fresta para visualizar a pluralidade de apropriações das representações (CHARTIER, 2002). As apropriações não se manifestaram desprovidas de qualquer relação de poder, mas como uma ação em que a *École de Joinville-le-Pont* trabalhava com as representações que eles modelaram deles próprios e dos outros, objetivando o seu reconhecimento. Com referência à apropriação como uma ação estratégica, aproximamo-nos das considerações de Chartier (2002, p. 137):

[...] as práticas contrastantes devem ser entendidas como concorrências, que as suas diferenças são organizadas pelas estratégias de distinção ou de imitação e que os empregos diversos dos mesmos bens culturais se enraízam nas disposições do *habitus* de cada grupo.

Para o tempo destinado à *sessão preparatória*, foram consagradas exclusivamente a ginástica de inspiração francesa e a sueca, práticas que, como observamos no Capítulo 2, estiveram presentes com maior ênfase nos manuais anteriores. Foram propostos flexionamentos combinados e assimétricos, contudo deveriam ser realizados seguindo as recomendações de Demeny, sob uma forma completa, contínua e arredondada.

Os exercícios indicados para essa sessão possuíam a finalidade de tornar flexíveis as articulações, corrigir as más atitudes, disciplinar a vontade e o sistema nervoso. Se, por muitas vezes, essas práticas foram aconselhadas como parte integrante de toda a lição, no RGEP, elas ganharam um novo sentido, recomendadas na *sessão preparatória* para aquecer progressivamente o organismo e prepará-lo para o trabalho mais intenso da *lição propriamente dita*.

Já na parte da sessão de estudo destinada à *lição propriamente dita*, os exercícios indicados correspondiam às sete grandes famílias propostas por Hébert, consideradas a base de todo o método: marchar, trepar, saltar, levantar – transportar,

correr, lançar, atacar e defender. Somavam-se, ainda, os exercícios educativos e preparatórios e os esportes (individuais e coletivos) de inspiração inglesa. Após uma gama de ginástica de aplicação, o jogo era introduzido gradualmente. A influência do mundo médico, mas também pedagógico, podia ser identificada com precisão. Por último, em *volta à calma*, os exercícios que compunham essa parte eram os de fraca intensidade, como a marcha lenta acompanhada de exercícios respiratórios, o canto, o assobio e alguns exercícios de ordem, também recomendados por Hébert.

No RGEP, os conteúdos provenientes dos demais sistemas e métodos foram apropriados, agora com novas funções na *lição de Educação Física*. A ginástica de inspiração francesa, sueca e as sete famílias de Hébert ganhavam uma nova função, na medida em que eram reformuladas com práticas diferenciadas, com utilizações contrastadas (CHARTIER, 2002).

Destacamos os esquemas de operações. Os atores sociais responsáveis em pensar metodologias de ensino voltam a jogar com a estratégia e, dessa forma, manipulam e alteram as representações de teorias e conteúdos. Eles subvertiam o ecletismo a partir de dentro: não rejeitavam as metodologias individuais de cada sistema. Sugeriam maneiras de empregá-las, tornando-se objetos de manipulações por outros praticantes que não são seus fabricantes.

Dessa forma, produzir *novas maneiras* de se praticar as sete famílias também era um modo de se adequar à *forma* e à *cultura* escolar de um novo ambiente educacional que se desenvolvia e se ampliava no entreguerras. O *consumo cultural* dos diversos sistemas de Educação Física mobilizados pelo RGEP buscava se alinhar ao movimento escolanovista e, com ele, uma nova representação entre a criança e seu processo de escolarização.

Os jogos e as brincadeiras ganharam um reconhecimento legítimo nesse movimento. Vários intelectuais, inclusive da área da Educação Física, defendiam essa proposta de ensino para a educação infantil. Adolphe Ferrière (1909, p. 19), um dos principais nomes da Escola Nova na França, explicou a importância dos jogos na educação das crianças:

L'enfance a besoin de jouer. Les jeux lui sont aussi naturels que le chant à l'oiseau. Les jeux sont l'expression de l'éveil des facultés du corps et de

l'esprit; ils sont, par là même, une occasion d'expériences et une préparation à la vie. L'enfant doit donc pouvoir jouer librement.¹⁸³

Os jogos, que se tornavam uma ferramenta fundamental do processo ensino-aprendizagem do século XX e já haviam sido introduzidos nos manuais de Educação Física de 1891 e 1908, continuaram presentes no RGEP. Os movimentos segmentados que, por muito tempo, predominaram na Educação Física francesa, não foram descartados, mas travestidos sob uma nova roupagem, para tornar o ensino mais prazeroso, menos fatigante, para melhor se adequar ao ensino infantil.

Na *sessão preparatória*, em *flexionamentos da caixa torácica*, por exemplo, notamos que os movimentos que eram praticados de modo mais preciso foram apropriados sob forma de brincadeiras mímicas. Essas atividades eram: cheirar a flor, apagar a vela, a sopa está quente, as bolhas de sabão, o girassol, o foguete, o apito do trem, a sereia, o cocoricó e o cantor. Ficava sob a responsabilidade do professor criar uma condição favorável, utilizando uma narrativa historiada para que as crianças realizassem os movimentos exigidos.

O valor pedagógico dos exercícios mímicos já possuía reconhecimento no âmbito educacional, como expressou a professora Girard (1927, p. 7): “[...] pour imiter, il lui faudra de l'attention, de la patience, de la volonté, une certaine habilité des mains. Il apprendra à regarder, à voir, à observer, à comparer, etc.”¹⁸⁴ A capacidade de imitação das crianças era relacionada com a execução e o aprendizado de movimentos básicos, como aqueles pertencentes às sete famílias de movimentos naturais. No Quadro 7, observamos os exercícios mímicos recomendados de acordo com cada família do movimento natural.

¹⁸³ “A infância tem necessidade de brincar. Os jogos são tão naturais para elas quanto a música para o pássaro. Os jogos são a expressão do despertar das faculdades do corpo e do espírito; eles são, ao mesmo tempo, uma oportunidade de experiências e uma preparação para a vida. A criança deve poder jogar livremente” (tradução nossa).

¹⁸⁴ “Para imitar, ele precisará de atenção, de paciência, de vontade, de certa habilidade das mãos. Ele aprenderá a olhar, a ver, a observar, a comparar etc.” (tradução nossa).

Quadro 7 – Os movimentos mímicos

Marchar	<ul style="list-style-type: none"> • Pega ladrão, o papão e o pequeno polegar, o anão e o gigante, o pato, o quadrúpede, a centopeia
Trepar	<ul style="list-style-type: none"> • O tirador de água, o limpador de chaminé, o desenhista maneta, o João grande, o caranguejo, o carrinho de mão, o esquilo
Saltar	<ul style="list-style-type: none"> • O Polichinelo, o alfaiate
Levantar e transportar	<ul style="list-style-type: none"> • O carregador, os escavadores, o bombeiro, o padeiro, o tocador de sino, o serrador, a onda, os remadores, a roda, o homem serpente
Correr	<ul style="list-style-type: none"> • A pêndula, a locomotiva, o aeroplano, o amolador, a revoada dos pássaros, o ciclista, o cavalo de circo
Lançar	<ul style="list-style-type: none"> • O malabarista, o moinho de vento, o ceifador, o varredor
Atacar e defender	<ul style="list-style-type: none"> • Mãos queimadas, o carpinteiro, o boxeador, cambalhota para frente

Fonte: Produzido pela autora.

Os jogos, apesar de terem sido introduzidos nos manuais anteriores, aparentemente, enfrentaram dificuldades para serem adotados como conteúdos de ensino para a Educação Física, pois os professores careceriam de um aprofundamento de discussões teóricas para realizar o seu ensino. Juntamente às brincadeiras historiadas e os exercícios mímicos, o RGEP deu especial atenção a essas atividades, demonstrando a melhor forma de serem introduzidas na *lição de Educação Física*, indicando como ensiná-las. Eles foram recomendados, principalmente, para as crianças, pois “[...] constituent la forme de gymnastique la mieux appropriée aux indications de la vie scolaire; ils sont adaptés aux aptitudes physiques de l’enfant aussi bien qu’à ses besoins moraux. Ils sont à la fois hygiéniques et récréatifs” (MINISTÈRE DE LA GUERRE, 1928a, p. 22).¹⁸⁵

Sob um discurso médico, pedagógico e fisiológico, os jogos provenientes da cultura popular marcaram a parte da *lição propriamente dita* do ciclo elementar e secundário e, a partir de um conhecimento científico, foram legitimados no ambiente escolar. Cada jogo era classificado conforme o movimento que cada exercício

¹⁸⁵ “Constituem a forma de ginástica mais apropriada às indicações da vida escolar; adaptam-se tanto às aptidões físicas da criança, como às suas necessidades morais. São ao mesmo tempo higiênicos e recreativos” (tradução nossa).

demandava. No Quadro 8, demonstramos a relação dos pequenos jogos presentes no regulamento.

Quadro 8 – Os pequenos jogos

Marchar	<ul style="list-style-type: none"> Sem indicações de jogo
Trepar	<ul style="list-style-type: none"> Morto e vivo, a prece dos hindus, o gato no poleiro, o gato suspenso, o tripé humano, a cabra, o poste humano
Saltar	<ul style="list-style-type: none"> O pombo voa, os quatros cantos sobre um pé, o passo do gigante, a perseguição aos penetras, a corrida da centopeia, quebra-canela em círculo, quebra-canela em coluna, carniça com limites estipulados, carniça repetida, o salto do frade, o canguru
Levantar e transportar	<ul style="list-style-type: none"> A bola a cavalo, o urso, a corrida com carga
Correr	<ul style="list-style-type: none"> Apanhar a borboleta, o lobo e os carneiros, o gato e o rato, a estátua, o chicote-queimado, a enguia, os quatros cantos, o corredor e o caçador, a gato doente, o gato cupê, corrida da estafeta, corrida da estafeta com braçal, cara e coroa, o vaivém, a bola caçadora, os policiais e os ladrões, o lobo e o cordeiro, a bruxa, a pescaria, corrida de três pernas, corrida dois a dois de duas pernas
Lançar	<ul style="list-style-type: none"> Bola ao pote, segura a bola, os fuzilados, a chamada para a bola, olha a bola, pega a bola, foge da bola, a bola ao campo contrário, o passeio aéreo
Atacar e defender	<ul style="list-style-type: none"> Os prisioneiros, não passará, os dois campos, as estações interditas, o maneta é senhor em sua casa, a briga de galos, o torneio

Fonte: Produzido pela autora.

A inclusão dos exercícios mímicos e dos jogos correspondia a um duplo objetivo: eles atendiam aos anseios sociais, educacionais e médicos, mas também a um projeto de Educação Física assumido pela *École de Joinville-le-Pont* que, em muito, se assemelhava àquele criado por Georges Hébert (1909). Houve uma transposição de conhecimento sobre a cultura popular no seu uso escolar para o ensino de habilidades motoras. Os exercícios utilitários eram propostos, podendo ser executados sob a forma de exercícios mímicos, às crianças, como modo de aprender as habilidades básicas e “[...] les meilleurs modes d’exécution” (HÉBERT, 1909, p. 5), como observamos na Figura 8. Pelos jogos culturais, elas os aplicavam.

Figura 8 – Crianças francesas executam o movimento de marcha rápida em extensão



Fonte: Hébert, 1909.

Para a infância e a adolescência, esperava-se que aprendessem e aperfeiçoassem os gestos naturais em habilidades motoras, para que, na fase adulta, alcançassem o “[...] plus haut degré de perfectionnement physique” (HÉBERT, 1909, p. 15). Nesse sentido, para o alcance dessas finalidades, o RGEP previa uma progressão em grau de intensidade e de dificuldade, como exemplificamos no Diagrama 1 e, nele, a correção exercida pelo professor sobre a execução correta do movimento não era dispensada.

Diagrama 1 – Exemplo de progressão de exercícios para o movimento do *marchar*

Movimentos mímicos: Pega ladrão, o papão e o pequeno polegar, o anão e o gigante, a centopéia.

Exercícios educativos: Marcha na ponta dos pés, marcha com elevação dos joelhos, marcha nos calcanhares, marcha com extensão.

Aplicações: Marcha alongada rápida, Marcha em cadência viva, marcha descendo, marcha subindo, marcha em terreno variados.

Fonte: Ministère de la Guerre, 1925.

Além dos exercícios mímicos e dos pequenos jogos, os *Grandes jogos* e *Jogos desportivos* também poderiam ser introduzidos no ciclo elementar para as crianças mais desenvolvidas, mas eram praticados, principalmente, para o ciclo secundário. Destacamos a influência dos jogos e desportos ingleses. Essas atividades eram: as barras, a bandeira coletiva, a bandeira individual, o bate-bola, a bola militar e o voleibol.

Apesar das vantagens da ginástica, cada vez menos ela causava entusiasmo aos escolares e aos pós-escolares. Notamos haver um movimento de reconfiguração dos discursos para a disciplina Educação Física, entre as décadas de 1910 e 1920, na França, com a inclusão de brincadeiras, jogos, e também dos esportes compondo, majoritariamente, os conteúdos dessa disciplina. O RGEF apresentou as marcas desse projeto de modificação dos costumes pela introdução de novas práticas na sociedade francesa, de novos cuidados com o corpo e a mente e de uma concepção em termos de eficiência para a produção de um homem novo.

Assim, apesar de os esportes causarem, no início do século XX, grande entusiasmo na França, seu ensino ficava reservado aos indivíduos maiores de 18 anos. Eram rejeitados na *lição de Educação Física* das crianças e, timidamente, apareciam na educação dos adolescentes, na qual apenas conhecimentos elementares eram aprendidos. Podemos relacionar os cuidados com o seu ensino com os posicionamentos de Demeny (1914) e Hébert (1909, 1925) sobre o perigo de promover uma especialização precoce ou, ainda, de transmitir valores não educativos, se forem malconduzidos. A prática dos esportes, contudo, tornava-se possível aos adultos, devido à progressão de conteúdos propostos desde a infância, indicando um ensino sistematizado e racional para cada fase de aprendizado.

O RGEF – *deuxième partie* – foi, então, dedicado a apresentar os esportes, individuais e coletivos, direcionados para a Educação Física Superior, as Adaptações Profissionais e a Educação Física Militar. Mesmo para aqueles indivíduos que não se tornariam atletas, o ganho de um condicionamento físico seria útil para outras atividades desempenhadas na vida, por exemplo, no trabalho e na carreira militar, reforçando o caráter utilitário desse projeto.

Na indicação dos esportes, foram categorizados dois tipos de intensidade na execução: aqueles que requeriam gestos mais moderados e aqueles que exigiam uma técnica mais apurada. Primeiramente, foram apresentados os esportes considerados

elementares, pois “[...] tout athlète peut acquérir rapidement et conserver sa vie durant, même lors de ses périodes d’entraînement à l’autres sports” (MINISTÈRE DE LA GUERRE, 1932, p. 9).¹⁸⁶ Eram exemplos desses esportes: a caminhada, a corrida, a natação e o ciclismo. De modo contrário, os esportes, como os saltos, de aparelho, os lançamentos, o boxe, a esgrima, o remo, a equitação, o tênis e o futebol “[...] ont une technique assez compliquée, que même les meilleurs athlètes ne possèdent pas toujours” (MINISTÈRE DE LA GUERRE, 1932, p. 9).¹⁸⁷

Para ambos os momentos, havia a preocupação com o condicionamento físico. A prática esportiva deveria estar adequada às capacidades fisiológicas de cada praticante, por isso o cuidado com a realização do exame fisiológico, prevenindo-os de “perigosos erros” e observando as regras gerais apresentadas na primeira parte do RGEF, para se se compor uma *lição de Educação Física*.

Os esportes individuais foram apresentados como um indiscutível método de aperfeiçoamento, por isso eram indicados aos indivíduos que já possuíam um físico completamente desenvolvido. Eles eram divididos em três grupos, conforme o Quadro 9:

Quadro 9 – Os esportes individuais

1º grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Marcha (normal e atlética); corrida (de velocidade: de meia distância e longa distância); salto (em distância, triplo, em altura, e com vara); lançamento (de peso, de dardo, de disco, e de martelo)
2º grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Boxe inglês; boxe francês; luta greco-romana; jiu-jítsu; <i>la canne</i>; esgrima
3º grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Pesos e halteres; escalada; cabo de guerra; natação e salvamento; remo; ciclismo

Fonte: Produzido pela autora.

Contrariamente, os esportes coletivos já poderiam ser introduzidos, com acompanhamento, no ensino secundário, pois, se bem conduzidos, eram tidos como uma prática atraente, que poderia favorecer a aquisição de valores morais e éticos. Os exercícios contribuíam para o ganho de ações voluntária e mantinham a vivacidade e o bom humor. Por essa razão,

¹⁸⁶ “Todo atleta pode adquirir rapidamente e conservar a sua vida, mesmo durante os períodos de treinamento em outros esportes” (tradução nossa).

¹⁸⁷ “Tem uma técnica bastante complicada, que mesmo os melhores atletas nem sempre têm”.

Les jeux doivent être ainsi variés que possible, simples, compliqués, beaux, régionaux, nationaux, de courte ou de longue durée, exiger un nombre plus en moins grand de joueurs, et s'adapter, en un mot, à tous les goûts et à toutes les situations (MINISTÈRE DE LA GUERRE, 1932, p. 317).¹⁸⁸

Os esportes estrangeiros até se faziam presentes, mas destacamos que eram indicadas, como mais adequadas, as práticas de origem nacional. Dois momentos foram considerados para o aprendizado dessas práticas: a) os pequenos jogos provenientes da cultura popular francesa; e b) os jogos desportivos, que compreendiam o basquete, o futebol, o hóquei e o rugby, práticas de origem estrangeiras, principalmente inglesas.

Nesse processo de transferência cultural, copiar as regras dos esportes ingleses não implicava adotar a sua cultura e os seus valores. Podia-se compartilhar os mesmos esportes sem praticá-los da mesma maneira. É o que nos mostra o estudo de Holt (2011) sobre a prática na França do rugby, do jogo de balão e do ciclismo. A oposição manifestada por alguns autores que se posicionaram contra a introdução dos esportes da maneira como eles eram praticados na Grã-Bretanha, considerados violentos, dava lugar a novas apropriações em um processo de interações complexas entre os esportes em si, suas estruturas, as personalidades envolvidas em sua defesa e o contexto vivenciado. As práticas esportivas na França, quando não praticadas com finalidades atléticas, eram desprovidas de uma intensa competição, pois eram utilizadas com um duplo objetivo: aquisição da moral e da eficiência.

Dessa forma, os esportes invadiram a França e se tornaram um fenômeno social, impossível de negá-los como conteúdo da Educação Física. A integração dos esportes modernos ocorreu lentamente no interior da *École de Joinville-le-Pont*, como ilustraram Loucher e Vivier (1993), ao analisarem os manuais de 1902, 1910, 1916 e o RGEF – *troisième partie*, substituindo, gradualmente, a ginástica de inspiração francesa e sueca.

Para Terret (2003), a introdução dos esportes foi uma consequência direta dos Jogos Interaliados ocorridos em 1919. Nessa ocasião, a *École de Joinville-le-Pont* recebeu a responsabilidade de preparar uma equipe francesa, particularmente no atletismo, pela primeira vez em sua história. Apesar da inexperiência na preparação

¹⁸⁸ "Os jogos devem ser tão variados quanto possível, simples, complicados, bonitos, regionais, nacionais, de curta ou de longa duração, exigir de um número mais ou menos grande de jogadores, e se adaptar, em uma palavra, a todos os gostos e a todas as situações" (tradução nossa).

de atletas, essa iniciativa continuou e a instituição foi convertida em um centro de preparação de atletas olímpicos e de competições esportivas internacionais.¹⁸⁹ Diante de um contexto crescente de nacionalismo que envolvia a França, os esportes foram incluídos no novo método que nascia, embora em versão que não abrangesse a Educação Física escolar.¹⁹⁰

A terceira e última parte do RGEP foi dedicada, exclusivamente, a apresentar uma metodologia de ensino para a formação física do combatente. Mas, como já afirmamos, a instrução física do militar não era um método à parte, pois era integrante do chamado Método Francês. Por isso, as mesmas regras para a composição de uma *lição de Educação Física* eram utilizadas, contudo objetivando alcançar finalidades bem distintas de uma prática de Educação Física civil.

O poder médico adentrou a Educação Física militar e a fisiologia, finalmente, se impôs nessa área, regulando a preparação física. Em razão desses conhecimentos, o programa foi dividido, em um primeiro momento, em homens *normais* e *poupados*.¹⁹¹ Para os *normais*, o plano de ensino apresentava um treinamento progressivo, contando com sessões de grandes jogos e *lições de Educação Física*.

Quanto aos *poupados*, observamos, principalmente, a indicação de uma ginástica metódica de origem sueca. O objetivo era corrigir as deficiências e melhorar a condição respiratória. Somente posteriormente seriam introduzidas as aplicações das sete famílias de Hébert, as lições de aplicação militar,¹⁹² os esportes individuais e os esportes coletivos. Diante do valor moral e ético dos jogos, essa prática também era aconselhada para os militares que, uma vez por semana, deveriam adotá-la em substituição a uma *lição de Educação Física*.

No ecletismo presente no RGEP, para evitar qualquer tipo de enfrentamento, mediações culturais foram realizadas no processo de sua produção, momento em que

¹⁸⁹ Os atletas formados pela *École de Joinville-le-Pont* eram chamados de *joinvillais*.

¹⁹⁰ Terret (2003) nos informa que os militares franceses foram assistidos por treinadores americanos que permaneceram na França após os Jogos Interaliados, como Louis Schroeder, especialista em atletismo, formado na ACM de *Springfield College*.

¹⁹¹ Pela forma como o documento descreve a aplicação da Educação Física, entendemos, como *normais*, os militares em perfeita condição física e de saúde. Eram *poupados* militares debilitados fisicamente por algum motivo, como feridos ou mutilados de guerra, ou que apresentavam problemas de doença.

¹⁹² Esses exercícios eram direcionados aos soldados que exerciam atividades, como granadeiros, fuzileiros, metralhadores, artilheiros, dentre outras. Os exercícios indicados correspondiam as sete famílias, com exceção do levantar e transportar, devendo o soldado estar acompanhando do seu equipamento e armamento (MINISTÈRE DE LA GUERRE, 1928b).

novas apropriações e usos culturais das práticas em circulação ocorreram. Nessa investida efetuada pelos militares, não podemos esquecer que tantos os bens simbólicos, como as práticas culturais foram objeto de lutas sociais em que estiveram em jogo a sua classificação, hierarquização, consagração ou, ao contrário, sua desqualificação (CHARTIER, 1995).

3.4 UM MÉTODO ECLÉTICO OU UM MÉTODO DE SÍNTESE?

Uma característica é evidenciada no transcorrer das três versões do RGEP. Os manuais anteriores indicavam exatamente as práticas a utilizar e como ensiná-las, mas, no regulamento, o professor, de posse da teoria, era convidado a construir a sua própria *lição de Educação Física*. O RGEP até oferecia um conjunto de práticas que poderiam ser utilizadas, mas ao professor era dada a liberdade de fazer apropriações de práticas, caso elas se adequassem à teoria e à metodologia indicadas. Essa política compreendia os saberes pedagógicos necessários à transformação da mentalidade e da prática do professor.

Como já apontamos, o RGEP avança em relação aos manuais anteriores, fornecendo teorias. Para Carvalho (2001), os livros, manuais e regulamentos que trazem essas marcas tendem a construir uma cultura pedagógica que sirva de fundamento e de critério para o exercício da prática docente. Se o professor tinha autonomia de selecionar as práticas, ele deveria dominar as teorias e fundamentos que davam suporte ao que ficou conhecido como Método Francês. Trata-se de fornecer um repertório de informações e uma abrangência de referenciais teóricos ao professor, “[...] orientando-lhe a leitura como prática inventiva rebelde à prescrição de modelos” (CARVALHO, 2001, p. 154). Se a tendência era transformar a Educação Física em um conhecimento moderno, sob os moldes de uma pedagogia científica, sua prática não poderia continuar com a pedagogia da arte de ensinar. Esta deveria ser figura do passado.

Para o professor operar com o conhecimento científico em sua prática cotidiana, a proposta é que os indivíduos que tinham acesso a esse material também pudessem recorrer aos livros e demais materiais publicados pelos próprios criadores dos métodos que, indiciariamente, constituíram o RGEP. Poderiam, dessa forma, melhor compreender a importância de cada prática e a finalidade que constituía a *lição de Educação Física*.

Entendemos que a opção para a proposta eclética assumida pela *École de Joinville-le-Pont* também buscava amenizar uma discussão que começava a ser debatida na França: a determinação de um método para orientar a Educação Física, principalmente, a escolar. Sobre esse tema, Demeny (1909, p. 71) já advertia sobre a impossibilidade de indicar programas e conteúdos predeterminados: “[...] l'école sera et restera écletique”. Demeny explicou melhor as razões pelas quais se direcionou para um método eclético:

La méthode sera expérimentale et procédera de toutes les données antérieurement acquies: elle tiendra compte des complexités d'individus, voire même des complexités de races; elle sera souple, pour permettre à ses moyens de s'adapter au but cherché; elle sera écletique et évolutive; ses détails en seront prévus; mais elle sera néanmoins modifiable, parce que scientifique, au fur et à mesure des progrès de la science et de l'expérience acquise (DEMENY, 1909, p. 74).¹⁹³

Mais do que assumir o ecletismo, consideramos que os agentes que participaram desse projeto optaram por realizar um método de síntese, em que diferentes propostas foram conciliadas para dar conta de trabalhar com as diferentes dimensões do ser humano e dos meios. Mesmo que nenhuma menção aos métodos que compuseram a mistura original fosse deixada no próprio RGEP, foi possível detectá-los entre linhas, pela *verossimilhança* (GINZBURG, 1991). Isso porque uma determinada memória nos foi legada pelos “vencedores” dessas lutas de representações, que, estrategicamente, elaboraram lugares teóricos, capazes de articular uma nova proposta em que as forças se distribuíram (CERTEAU, 1994).

3.4.1 O Método Francês: para quem?

O pensamento eclético assumido pela *École de Joinville-le-Pont* não nasceu, contudo, após a sua reabertura em 1918. A Educação Física que se desenvolveu depois de 1880 perdeu seu caráter analítico sobre a pressão dos higienistas, mais particularmente, da AMP e dos trabalhos científicos de Marey e Demeny. Spivak (1983) e Andrieu (1999) afirmam que diversas influências e diferentes correntes de

¹⁹³ “O método será experimental e procederá de todos os dados previamente adquiridos; ele levará em conta as complexidades dos indivíduos, até mesmo as complexidades das raças; ele será flexível, para permitir que seus meios se adaptem ao objetivo desejado; ele será eclético e evolutivo; seus detalhes serão previstos, mas poderá, no entanto, ser modificado, em razão do progresso da ciência e da experiência adquirida” (tradução nossa).

pensamento revelaram, para além dos conteúdos que se opuseram um questionamento do monopólio militar na área.

As disputas mais marcantes que enfrentou o monopólio da *École de Joinville-le-Pont* podem ser encontradas nos estudos de Delaplace (2003) e Sarremejane (2007). Os autores discorrem sobre os embates entre três principais atores que se envolveram nesse conflito, Demeny,¹⁹⁴ Hébert e o comandante Coste, que defendia “religiosamente” o Método Sueco, chegando a declarar que “Nous serons plus suédois que les suédois” (COSTE, 1906, p. 7).¹⁹⁵

Nessa concorrência, os três protagonistas usaram argumentos focados na racionalidade do Método Sueco para legitimá-lo ou criticá-lo. No clima positivista da época, os protagonistas deveriam encontrar evidências empíricas para estabelecer a superioridade de um método em detrimento de outro. Para tentar falar em nome de uma superioridade de seus respectivos métodos, os protagonistas utilizaram muitas estratégias, dentre elas, mudanças de alianças: Demeny pediu demissão da *École de Joinville-le-Pont*; Hébert abdicou de sua patente de oficial; Tissié se alinhou aos militares e depois os criticou; ocorreram acusações de plágio, em que o comandante Coste julgou Demeny de copiar o Método Sueco.

Essas relações, travadas desde a virada do século XX, movimentaram-se no interior da *École de Joinville-le-Pont*, mas eram anuladas pelas representações que os militares ocupavam na sociedade francesa. No entanto, as diferentes propostas que se opuseram àquela defendida pela instituição não foram suprimidas integralmente. Em 1916, os seus dirigentes divulgaram o *Guide pratique d'éducation physique* que, de acordo com Labrosse (1929, p. 45), refletiu o desejo de não “[...] s'inféoder à acune formule admise et de traiter rationnellement les problèmes qui lui sont imposés”.¹⁹⁶

¹⁹⁴ Um enfrentamento entre Demeny e o comandante Coste se iniciaria, conforme Sarremejane (2007), em 1906, quando este último assumiu a direção da *École de Joinville-le-Pont*. Defensor árduo do Método Sueco, Coste pressionava Demeny, que integrava o laboratório de Fisiologia, para que este reconhecesse a superioridade desse método, afirmava que várias características que compõem esse modelo estavam presentes no seu método eclético. Nesse jogo de poder sobre a Educação Física, Coste (1906) chegou a atacar pessoalmente Demeny, citando trechos de escritos de Demeny retirados de sua obra *L'éducation physique em Suède*, publicado em 1891, quando ainda era um defensor do Método Sueco. Mas, pelo próprio desenvolvimento de suas pesquisas científicas, negou-o progressivamente, estabelecendo um distanciamento com esse método.

¹⁹⁵ “Nós seremos mais suecos, que os próprios suecos” (tradução nossa).

¹⁹⁶ “Ser inferior a qualquer fórmula aceita e lidar racionalmente com os problemas impostos a ela” (tradução nossa).

O guia pareceu incorporar as proposições de ensino de Hébert, de sua obra também intitulada *Guide pratique d'éducation physique*, publicada em 1909. Hébert se manifestou sobre a divulgação do novo regulamento militar:¹⁹⁷

Malheureusement, il est pénible de le constater, ce document élaboré par des officiers pleins de bonne volonté mais incompétents en la matière, n'est qu'un amalgame ou une simple copie sans liens de travaux déjà existants sur le sujet à traiter (HÉBERT, 1941, p. 158).¹⁹⁸

Mas, a característica primeira do texto desse guia era que ele era eclético: “Exercices préparatoires sous forme de mouvements éducatifs, jeux choisis, exercices et applications militaires. Elle incorpore le riche domaine sportif en le classant selon le but qu'elle propose” (MINISTÈRE DE LA GUERRE, 1916, p. 6).¹⁹⁹

Hébert parecia não representar um perigo para a *École de Joinville-le-Pont*, pelo menos até 1913, quando seu modelo foi aplaudido na ocasião do Congresso Internacional de Educação Física. O perigo não podia surgir de dentro, tanto que o comandante Coste (1906) não o citou em seus escritos, reservando as críticas somente a Demeny. Mas a divisão entre os Exércitos, manifestada entre Infantaria e Marinha, entre a *École de Joinville-le-Pont* e a *École de Gymnastique de la Marine à Lorient*,²⁰⁰ manteve esta última em certo isolamento, favorecendo o surgimento de um método independente, porém qualquer subversão era neutralizada, como destacou Delaplace (1998), ao relatar o episódio da produção por Hébert, em 1918, de um novo guia destinado aos instrutores do IV Exército, anulado pelo Ministério da Guerra.

Foi o RGEP que regulou, ao menos provisoriamente, essa situação confusa de justaposição de sistemas e métodos. Por isso, não podemos entender a sua divulgação como algo pacífico; mas devemos situá-lo como estratégias simbólicas que

¹⁹⁷ Lembramos que Hébert publicou, em 1909, uma obra também intitulada *Guide pratique d'éducation physique*.

¹⁹⁸ “Infelizmente, é doloroso de constatar que, este documento elaborado por oficiais cheios de boa vontade, mas incompetentes no assunto, é apenas um amálgama ou uma cópia simples sem links de trabalhos já existentes sobre o sujeito a tratar” (tradução nossa).

¹⁹⁹ “Exercícios preparatórios sob a forma de movimentos educativos, jogos selecionados, exercícios e aplicações militares. Incorporam o rico campo esportivo, classificando-o de acordo com o objetivo que ele se propõe” (tradução nossa).

²⁰⁰ A *École de Joinville-le-Pont* e a *École de gymnastique de la Marine à Lorient* adotaram práticas ginásticas diferentes para a formação dos seus militares, desde os anos finais do século XIX. O argumento, segundo Delaplace (2003), era de que o regulamento militar em vigência era ideal para a Infantaria, mas não adaptável aos marinheiros. Publicado em 1902, um novo regulamento militar pretendia essa uniformização para todo o Exército, contudo a Marinha passou a adotar as práticas do Método Natural que era desenvolvido pelo oficial de Marinha, Georges Hébert.

determinaram posições e relações produzidas no jogo das representações múltiplas, compósitas, contraditórias e concorrentes entre si.

Se a opção da *École de Joinville-le-Pont* foi assimilar as diferentes propostas de Educação Física em circulação, o ecletismo de métodos presente no Método Francês não iria tardar a provocar, contudo, questionamentos: afinal, de qual método ou métodos se falava?

Se o objetivo da *École de Joinville-le-Pont* era sanar as disputas dos métodos existentes no país e demonstrar a sua força representativa nas tomadas de decisões para a Educação Física, essa instituição, na verdade, relançou a “guerra dos métodos”. Saint-Martin (2005) salienta que, longe de enterrar essa disputa, a solução do ecletismo, ao contrário, acentuou-se. A questão era que os participantes e defensores de cada um dos métodos representados não tardaram a criticar o sincretismo de ideias e a distorção no uso dos seus respectivos métodos.

Se, anteriormente, Hébert acusava a *École de Joinville-le-Pont* de roubar suas ideias, mas era constantemente subvertido em suas atitudes, ele passou, então, a exigir reconhecimento, como um dos inspiradores do Método Francês, “[...] c’est-à-dire une simple mention de noms! – à Amoros, à Demeny et à Hébert, des travaux desquels l’École s’est inspirée pour codifier sa méthode” (EXTRAIT..., 1930, s. p.).²⁰¹ Até 1930, a *École de Joinville-le-Pont* rejeitava publicamente as contribuições de Hébert, acusando-o de tratar essa questão como uma futilidade pessoal, acima dos interesses da Nação. Mas, com o reconhecimento que cada vez mais seu método suscitava, outros países teriam, até mesmo, o apoiado nessa luta:

[...] c’est un comble que les Français ne veuillent pas convenir que leur méthode officielle est empruntée pour une large part aux travaux d’un homme qui fait autorité et dont on peut dire que l’évolution sportive des récentes années ne fait que confirmer la thèse (EXTRAIT..., 1930, s. p.).²⁰²

Um possível acordo teria sido realizado em 1930, após Heny Paté reconhecer o valor do novo método criado por Hébert. Timidamente, seu nome teria sido incluído como inspirador do Método Francês. Essa disputa estava ancorada no plano do reconhecimento cultural, social, simbólico e político de legitimar finalidades, conteúdos

²⁰¹ “Quer dizer, uma simples menção de nomes! – a Amoros, a Demeny, e a Hébert, obras de que a *École* se inspirou para codificar o seu método” (tradução nossa).

²⁰² “É lamentável que os franceses não queiram concordar que o seu método oficial é emprestado em grande parte do trabalho de um homem de autoridade e que podemos dizer que a evolução esportiva recente não faz mais do que confirmar a tese” (tradução nossa).

e problemas pedagógicos novos. Resistia-se em dar credibilidade a um oficial que havia “insurgido” com a criação de um método que não se enquadrava nas prerrogativas da *École de Joinville-le-Pont*. Tanto que não localizamos nos arquivos históricos do Insep nenhuma menção ao nome de Hébert, principalmente à brochura escrita pelo coronel Labrosse (1929), sobre a história da instituição de 1852 a 1930.

Já Tissié, que viu seu método ser arduamente defendido pelo comandante Coste, e o de seu sucessor, perdeu, contudo, reconhecimento após ser sucessivamente criticado por Demeny e Hébert. Tissié passou a direcionar a sua crítica à união dos métodos e aos seus sistematizadores. Utilizou, para isso, a *Revue des Jeux Scolaire et d'Hygiène Sociale* para publicar as suas opiniões a respeito da justaposição de modelos do Método Francês. De acordo com ele, “[...] l’éclectisme ne peut constituer un système éducatif physique. Il n’est le plus souvent que la manifestation de la paresse et de l’ignorance dans le souci de conciliation par le moindre effort” (TISSIÉ, 1922, p. 45).²⁰³ Afirmava haver, no projeto da *École de Joinville-le-Pont*, uma “mediocridade” na união dos métodos, sem nenhuma coerência.

Nessa disputa, Tissié ambicionava ter seu método novamente reconhecido e amplamente utilizado na França, em um momento em que perdia terreno para as demais concepções favoráveis a movimentos menos rígidos. De acordo com as suas próprias palavras: “[...] il n’y a pas des méthodes en éducation physique rationnelle, il n’y a qu’une méthode” (TISSIÉ, 1922, p. 37).²⁰⁴ Deixando de estabelecer alianças com a *École de Joinville-le-Pont*, Tissié também passou a defender que a Educação Física deveria ser estritamente escolar e universitária, e não mais carregar o peso da instituição militar.²⁰⁵

Esse período ilustrou bem o clima de lutas e disputas que obrigou Demeny, Hébert, Tissié e a *École de Joinville-le-Pont* a resistir e a desenvolver seus respectivos métodos em todos os meios, a difundir suas concepções e, ao mesmo tempo, denunciar os ataques e as críticas dos quais eles se tornaram objetos.

A princípio, uma uniformidade parecia ter sido, finalmente, proposta para a Educação Física francesa, com a criação do Método Francês. Entretanto, sua

²⁰³ “O ecletismo não pode constituir um sistema de Educação Física. Ele não é mais que a manifestação da preguiça e da ignorância de conciliar pelo menor esforço” (tradução nossa).

²⁰⁴ “Não há métodos na Educação Física racional, existe apenas um método” (tradução nossa).

²⁰⁵ Com o falecimento de Demeny em 1917, não possuímos a sua opinião a respeito da estratégia empregada pela *École de Joinville-le-Pont*.

utilização ainda carece de estudos, como já pontuamos, para possibilitar compreender sob quais anseios ele circulou, foi utilizado e apropriado na própria França.

Apesar de as instruções oficiais serem proposições, e não marcarem o cotidiano e nem dele serem o espelho, as práticas do Método Francês, ao menos pela ordem legal, foram indicadas para o uso escolar. Nas instruções oficiais publicadas em 1923, os conteúdos de ensino para a Educação Física foram determinados. Eles não eram mais do que o prolongamento do *Projet de RGEP – première partie*, destinada à infância: as evoluções, as rodas com cânticos, os pequenos jogos coletivos, os exercícios de imitação e os jogos respiratórios. Foram recomendados, ainda, os passeios escolares e o escotismo, aproximando-se de uma educação natural.

Atividades incorporadas pelo método ativo de ensino, as instruções oficiais de 1923 oficializaram a aproximação da Educação Física com a Escola Nova (GLEYSE, 2003), dialogando com pensadores como Dewey, Montessori e Decroly. O documento apresentava as características que deveriam estar presentes na *lição de Educação Física*, como observamos no Quadro 10.

Quadro 10 – Características da Escola Nova presentes na orientação da Educação Física nas Instruções Oficiais de 1923

A adaptação dos exercícios de acordo com a idade (o interesse pelos mais fracos)
A liberdade dos movimentos
A utilização de práticas lúdicas
O trabalho com alegria e prazer
A relação pedagógica afetuosa

Fonte: Produzido pela autora.

Se, por longos anos, os manuais de ginástica foram considerados como instrumentos privilegiados de uniformização, as instruções oficiais passaram a substituí-los. Não mais eram reconhecidos em razão de sua ineficácia de garantir uma uniformização para a Educação Física (ASSAF, 2010). O RGEP se caracterizou como o último manual desse tipo elaborado na França. À Educação Física era creditada um papel tão importante na determinação do futuro da nação, que o Estado, vivendo sob os auspícios de uma República, resolveu, estrategicamente, tomar para si a

autoridade de conduzir o processo de institucionalização desse conhecimento, minimizando, ao mesmo tempo, a intervenção do Exército.

As próximas instruções oficiais foram publicadas somente em 1938, divulgadas em um período político que se referia ao *Front populaire*, uma coalisão de partidos socialistas que governou a França de 1936 a 1938. Vivendo sob um período de democratização, buscou-se promover a prática da atividade física e os esportes para todos.²⁰⁶

Os conteúdos de ensino mantiveram ligação com o Método Francês, mas houve um crescimento das práticas naturais realizadas ao ar livre, com predileção para o Método Natural. Identificamos a criação de vários movimentos que preconizaram as atividades ao ar livre, como o *Mouvement des Auberges de Jeunesses*,²⁰⁷ o escotismo, as colônias de férias e as caminhadas na floresta. Essas atividades tinham como objetivo “[...] inspirer aux enfants le goût de la culture corporelle et de la vie au plein-air” (INSTRUCTIONS OFFICIELLES..., 1938),²⁰⁸ considerando o espaço natural como o melhor lugar de socialização da criança.

Em 1939, com o início da Segunda Guerra Mundial, o *Front populaire* foi destituído, instalando-se um regime autoritário, conhecido como governo de Vichy, liderado pelo marechal Phillipe Pétain (1940-1944), delimitando, como objetivo principal, recuperar o norte da França ocupada. Sob o plano político, a ruptura ideológica foi evidente. Fontaine (2015, p. 67) argumenta que o novo governo anunciou uma nova política educativa: “Contre l’école républicaine et ses valeurs – liberté, égalité, laïcité – accusées d’être responsables de la démoralisation et de la défaite du pays, ce sont l’ordre, l’autorité et la hiérarchie qui doivent désormais guider l’institution scolaire”.²⁰⁹

A política de Pétain instituiu, em 1940, um *Commissariat Général d’Éducation Physique et aux Sports*, com a finalidade de organizar e regular as atividades físicas (COMMISSARIAT GÉNÉRAL..., 1940). Essa organização tentou impor um método

²⁰⁶ Thibault (1991) afirma que, mesmo que o Método Francês ainda representasse a doutrina oficial, ela reservava um espaço para os esportes com restrições, mas, aos poucos, foi perdendo espaço para uma maior expansão dessas práticas.

²⁰⁷ “Movimento de Albergues da Juventude” (tradução nossa).

²⁰⁸ “Inspirar nas crianças o gosto pela cultura corporal e da vida ao ar livre” (tradução nossa).

²⁰⁹ “Contra a escola republicana e seus valores – liberdade, igualdade, laicidade – acusados de serem responsáveis pela desmoralização e derrota do país, é a ordem, a autoridade e a hierarquia que devem, a partir de então, orientar a instituição escolar” (tradução nossa).

único para a Educação Física, cuja base foi retirada do Método Natural, oficializado nas instruções oficiais de 1941 (INSTRUCTIONS OFFICIELLES, 1941).

A política do período buscava traduzir as suas posições e interesses, delimitando uma representação para a Educação Física. Mas, mesmo com uma política considerada autoritária, a diversidade de métodos e sistemas continuava em circulação na França. Os esportes, utilizados como práticas de socialização no país, passaram a ser utilizados com a ideia de se criar uma hierarquia nacional, objetivando alcançar o *record* e a vitória.

Os elementos do Método Francês não foram rejeitados por completo, contudo sofreram usos e significações diferenciadas. As instruções de Demeny, por exemplo, foram ignoradas e as instruções que eram direcionadas para a escola afirmaram que

[...] les exercices préparatoires, obtenus par la décomposition du geste sportif en ses éléments essentiels, permettent d'en apprendre plus aisément la technique, et, en perfectionnant la coordination des mouvements, de l'exécuter avec plus d'aisance, de vitesse ou de vigueur et de précision (INSTRUCTIONS OFFICIELLES, 1941, p. 9).²¹⁰

A iniciativa de instalar um método único de Educação Física durante o governo de Vichy foi abandonada em 1945. Com o retorno da República, com o encerrar da Segunda Guerra Mundial e a liberação do país, o ecletismo pedagógico foi reinstalado e os professores tiveram a liberdade de “[...] rechercher dans la multiplicité des procédés pédagogiques ceux qui s’adaptent le mieux à son cas particulier” (INSTRUCTIONS MINISTERIELLES..., 1945, p. 112),²¹¹ a fim de obter os melhores resultados. Os diferentes métodos foram autorizados e julgados aceitáveis na medida em que eles poderiam contribuir para “[...] le développement complet de l’enfant” (INSTRUCTIONS MINISTERIELLES, 1945, p. 113).²¹²

Dessa forma, o ecletismo que caracterizava a Educação Física na França foi relançado pelas instruções oficiais de 1945, o que nos permite perceber que, no cotidiano das práticas, eles permaneceram em disputa e em concorrência. Determinada representação era priorizada nas instruções oficiais, pois estiveram sujeitas ao “[...] modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada

²¹⁰ “Os exercícios preparatórios, obtidos pela decomposição do gesto esportivo em seus elementos essenciais, facilitam o aprendizado da técnica e, ao aperfeiçoar a coordenação dos movimentos, realizá-los com mais facilidade, velocidade ou vigor e precisão” (tradução nossa).

²¹¹ “Buscar na multiplicidade de métodos pedagógicos aqueles que se adaptam melhor ao seu caso particular” (tradução nossa).

²¹² “O desenvolvimento completo da criança” (tradução nossa).

realidade social é contruída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 17), oportunizando classificar como os diferentes grupos organizam e apreendem a percepção do real.

As justificativas para a diversidade de métodos e sistemas foram explicadas nos princípios gerais das instruções oficiais:

La méthodologie et la pédagogie de l'éducation physique ont permis de dégager de la variété des écoles et des procédés un certain nombre de principes de base unanimement admis, fruits d'innombrables recherches et d'expériences, et qui, à ce titre, permettent une conception et une pratique de l'éducation physique conformes à la réalité et adaptées à la vie courante, mieux qu'une doctrine théorique issue d'une unique pensée, imposée à ceux qui doivent l'appliquer, ces principes semblent propres à inspirer et à guider les éducateurs selon un mode logique rationnel et utile (INSTRUCTIONS MINISTERIELLES..., 1945, p. 111).²¹³

Logo, a Educação Física deveria se adaptar ao meio escolar e aos alunos em função do seu valor físico e psicológico, e se habituar, ainda, a cada região francesa e à sua diversidade cultural, às estações e ao clima, aos meios materiais e às instalações disponíveis. Em razão dessas peculiaridades, as instruções oficiais de 1945 entenderam que seria impossível impor regras gerais precisas.

A coerência entre finalidades e objetivos parecia inexistente. Quanto aos meios, a escolha era vasta. Identificamos indicações da ginástica sueca, do Método Natural, do Método Francês, dos jogos infantis e do escotismo ao ar livre, dos esportes, somando as danças folclóricas. A diversidade de objetivos, de meios e de práticas na orientação da Educação Física se entendeu de 1945 até 1960, quando, conforme Assaf (2010), foi instalado o esporte como conteúdo homogêneo, encerrando o fim da multiplicidade de métodos e de perspectivas na Educação Física francesa.

Assim, o Método Francês parece ter sido vítima de suas próprias práticas de consumo cultural. Ele foi aprovado pelos representantes governamentais e, pela sua proposta de síntese, poderia, nas entrelinhas dos documentos oficiais, indicar uma predileção para os outros métodos que continuavam em circulação na França. O Método Francês poderia ser subvertido a partir de dentro, como uma ação estratégica

²¹³ “A metodologia e a pedagogia da Educação Física permitiram identificar, a partir da variedade de escolas e de processos, uma variedade de princípios básicos que são unanimemente aceitos, fruto de inúmeras pesquisas e de experiências, e que, como tal, permitem uma concepção e uma prática da Educação Física conforme a realidade e adaptada à vida cotidiana, melhor do que uma doutrina teórica derivada de um único pensamento, imposto sobre aquele que deve aplicar, esses princípios parecem inspirar e orientar educadores de acordo com um modo lógico, racional e útil” (tradução nossa).

utilizada pelos representantes do Estado, que tomaram para si a autoridade do discurso pedagógico, determinando o que deveria ser considerado como práticas tradicionais de ensino e práticas modernas na cultura escolar da França.

O diálogo com Chartier (2002), para se compreender a circulação do Método Francês, pode ser estendido à Certeau (1994), ao considerar que a crença não é o dogma, mas o investimento que os sujeitos realizam ao terem contato com os objetos. A força da representação pode tentar persuadir de um poder, mas pode também dar a perceber a distância entre a realidade que ele não pode dissimular. Por isso, para perceber essas disputas que estão acontecendo no plano simbólico e cultural, Chartier (2002, p. 14) nos orienta que devemos desviar “[...] a atenção das hierarquias para as relações, das posições para as representações” que cada grupo constrói dele mesmo.

3.5 A DIFUSÃO DO MÉTODO FRANCÊS EM PAÍSES ESTRANGEIROS

A criação do Método Francês atendeu, momentaneamente, aos anseios do grupo responsável pela sua sistematização. Apesar de ser designado como método nacional, ele sofreu, contudo, controvérsias, quanto à sua aplicabilidade nos espaços educacionais franceses e foi acusado de ser uma justaposição de métodos, causando um sincretismo. Como resultado dessas disputas, instaurou-se o que passou a ser designado como ecletismo, e o Método Francês, pelas pistas que as instruções oficiais ofereceram, não chegou a ser adotado como único modelo autorizado, precisando ceder espaço para os demais métodos e práticas que continuaram a circular e que ganhavam simpatizantes na França.

Entretanto, o novo contexto vivenciado pela França na década de 1920 fez com que o Método Francês não permanecesse centrado no país, mas se estendesse além de suas fronteiras. A França assumiu o desenvolvimento de uma política externa mais influente após a realização da Conferência de Paz ocorrida em Paris, em 1919. Assim, o país lançou uma ofensiva de vários projetos econômicos destinados a aumentar o seu poder na Europa. Rapidamente a busca pelo imperialismo econômico foi ampliada para também incluir uma política de influência cultural (TERRET; TESCHE, 2009), com a criação, em 1920, do *Service des oeuvres Françaises à l'Étranger*,²¹⁴ organização responsável pela propaganda da França no exterior.

²¹⁴ “Serviço de obras francesas no exterior” (tradução nossa).

A Educação Física e as atividades esportivas foram incluídas nessa estratégia. Apesar das críticas sofridas contra a instituição militar, e mesmo diante das dificuldades materiais, como acrescentou Saint-Martin (1996), a *École de Joinville-le-Pont* tornou-se uma instituição de propaganda, disseminando a cultura física e esportiva dos franceses.

O Império colonial francês representou um dos principais espaços de exercício e de influência, mas a exportação do conceito do Método Francês também se tornou objeto de proselitismo. Segundo Saint-Martin (2003) e Dumont (2003), a participação das tropas nativas durante a Primeira Guerra Mundial convidou à formação do futuro recruta. A França foi envolvida por uma retórica de deveres e de direitos em relação às populações confiadas sob sua responsabilidade e, com isso, “[...] une mystique du prosélytisme civilisateur” (L’ÉDUCATION PHYSIQUE..., 1937, p. 4)²¹⁵ veio justificar essa intervenção.

Rastros da influência geopolítica da *École de Joinville-le-Pont* no entreguerras e fichas individuais de estagiários militares oriundos de países colonizados foram encontrados a partir de 1918. Militares provenientes da África Ocidental Francesa, como a Argélia, Marrocos, Tunísia, Senegal e também de Guadalupe, são exemplos do trânsito de sujeitos de outros países que eram enviados à instituição para realizarem uma especialização, com o objetivo de levar os ensinamentos aprendidos aos seus países de origem.

Ao vasculhar os arquivos do Insep, também localizamos fichas individuais de militares de outros países não colonizados, o que indicia que outras influências geopolíticas desse modelo para os demais países também podem ter ocorrido. Militares de diferentes países interessados em conhecer o projeto de formação física dos militares franceses se reuniam na *École de Joinville-le-Pont* diante de iniciativa própria ou a convite da instituição. Lá, eles assistiam às demonstrações do Método Francês, ou realizavam um curto período de estágio para melhor aprender a metodologia de ensino do novo método criado.

Exemplo da exportação desse modelo para os demais países foi a conferência feita em 1925, na instituição, sobre a aplicação do Método Francês em Portugal, ministrada pelo tenente Henrique Galvão, ex-estagiário. Ele relata os esforços promovidos em seu país para a implantação desse método nas instituições

²¹⁵ “Uma mística de proselitismo civilizatório” (tradução nossa).

educacionais e militares, em substituição ao Método Sueco, considerado por esse militar como não ideal para o temperamento dos portugueses (GALVÃO, 1925).

Também existiu outra modalidade de transferência cultural e de influência geopolítica. Após a Primeira Guerra Mundial, missões militares foram organizadas pelos países vencedores, principalmente a França, a Inglaterra e os Estados-Unidos, fornecendo apoio e formação aos demais países europeus aliados que precisavam de ajuda para reorganizar seus Exércitos, com o objetivo de manter uma conexão de confiança mútua. Foi o caso da Polônia, da Sérvia, da Grécia, da Tchecoslováquia e da Romênia.

Outras missões além dos limites europeus também ocorreram. Era o envio de missões militares a países neutros ou aliados considerados de menor porte, com a finalidade de desenvolver políticas de amizade e verificar oportunidades industriais e comerciais e de prestígio militar francesa no exterior. Foi o caso do Brasil, do Peru, do Paraguai e do Uruguai, como aponta Suppo (2004). O historiador acrescenta, ainda, que essa política foi considerada um excelente exemplo do imperialismo cultural desenvolvido pela França, cuja influência no Brasil já era manifestada nas artes, na literatura e nas alianças na criação de instituições franco-brasileiras, antes mesmo da Primeira Guerra Mundial. Assim, novos campos de pesquisa se abrem, com a finalidade de compreender em que medida o Método Francês foi considerado como uma peça do quebra-cabeça que constituía o novo imperialismo cultural francês.

3.6 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Com a perda progressiva do seu monopólio político e pedagógico em olhar para a Educação Física escolar, a *École de Joinville-le-Pont* agiu tática e estrategicamente na tentativa de manter o seu prestígio nessa área. Ela se posicionou como a instituição que encontraria um direcionamento para a unificação dos métodos em disputa. Como solução, apresentou o RGEP e o seu ecletismo. Nenhum encaminhamento para uma Educação Física militar ministrada na escola foi apresentado. Os militares estavam conscientes de que a opinião pública não aceitaria mais esse imperativo, por isso reforçaram o argumento de que a Educação Física civil e a Educação Física militar eram projetos distintos.

A opção pelo uso e ao consumo (CERTEAU, 1994) que a *École de Joinville-le-Pont* fez das propostas que estavam circulando não foi ao acaso. Foi um cálculo bem

planejado na constituição de um discurso pedagógico que poderia acabar com as críticas que eram direcionadas à sua intervenção na Educação Física escolar. Nesse projeto, que foi idealizado estrategicamente, Demeny e Hébert, viveram, com alguns anos de diferença, os mesmos dilemas, como um estranho destino que aproximou os dois homens.

Enfrentado pelo comandante Coste, acarretando no episódio de seu desligamento com a *École de Joinville-le-Pont*, Demeny escreveu um prefácio para o livro de Hébert (1906), que o considerava precursor de seu próprio método. Homem essencialmente científico, ele reconheceu o valor do naturalismo de Hébert desprovido de base científica, parecendo enfatizar o empirismo contra o pensamento positivista da época ao qual parecia aderir, afirmando Demeny (apud HÉBERT, 1906): “[...] il n’y a pas de science qui remplace les leçons de l’expérience” (p. 5),²¹⁶ sempre havendo “[...] une place pour un sage écletisme, [pois] c’est l’empirisme avec ses erreus, mais aussi avec ses progrès; tout ce que nous savons vient de là” (p. 6).²¹⁷ Ele parecia encontrar o reconhecimento prático que reivindicava em seu método nas aplicações de Hébert.

A opção menos científica e mais empírica que pareceu se desenvolver em Demeny foi, possivelmente, o ressentimento em relação ao comandante Coste e o seu argumento inquestionável do valor racional do Método Sueco. As ambições pessoais se cruzaram e nos dão pistas das fervorosas lutas que marcaram o início do século XX. Na impossibilidade de dizer, cientificamente, qual era o melhor método, se é que se podia afirmar que existia um método superior ao outro, a *École de Joinville-le-Pont* realizou esse trabalho de síntese.

Contudo, essa ação estratégica deixa pistas para considerar qual era a predileção da instituição no momento da elaboração do Método Francês: os conhecimentos científicos de Demeny, recorrentemente citados como contribuidor, e, nas entrelinhas dos documentos, as aplicações de Hébert, mesmo que a este último nenhum reconhecimento tinha sido dado pelos ressentimentos e orgulho que pareceram abranger os envolvidos nessa história.

Estranho percurso que envolveu personagens e instituição. O olhar para as fendas contidas nos textos, conforme aconselha Ginzburg (2002b), mostra Demeny

²¹⁶ “Não há ciência que substitua as lições da experiência” (tradução nossa).

²¹⁷ “Um lugar para o sábio ecletismo, [pois] é o empirismo com seus erros, mas também com seus progressos; tudo o que nós sabemos vem daí” (tradução nossa).

voltando para a cena, ganhando novamente destaque e admiração pela *École de Joinville-le-Pont*. Seria uma nova ação estratégica para evitar dar reconhecimento à Hébert, citando Demeny e o valor de seu método em um momento em que ele não mais podia se posicionar em função de seu falecimento? Os militares afirmaram ser Demeny, “[...] le créateur de l’éducation physique en France” (DOSSIER DEMENY, s. d. p. 7)²¹⁸ e, não raras vezes, passou-se a confundir o Método Francês com o método particular elaborado por esse ator.

Mesmo rejeitados e, posteriormente, assimilados pelo Método Francês, isso não impediu a difusão dos métodos que resistiram para se desenvolver na França. As contribuições de Demeny permaneceram no próprio Exército e persistiram dentro do sistema educacional, com o Método Sueco defendido por Tissié. Hébert viu seu método expandir-se na França, chegando até mesmo a ser proclamado como método nacional. Consideravelmente, foi utilizado no Exército, assim como na Educação Física escolar, até os anos 1950. Os esportes, influenciados sob uma perspectiva inglesa, tiveram desenvolvimento pleno e alcançaram seu apogeu em 1960, realizando apropriações das famílias de exercícios de Hébert, que foram gradualmente integradas ao método esportivo.

O RGEP foi reeditado várias vezes, assegurando a sua difusão, mas as suas reedições também atestam que o Método Francês serviu de modelo para países estrangeiros. O caso brasileiro foi um deles. Com a presença da MMF em solo brasileiro, a sua propagação iniciou-se ainda em 1919, momento em que o método estava sendo elaborado. Cabe avaliar, então, os impactos de sua circulação na escolarização da Educação Física nas escolas brasileiras e as consequências que esse ecletismo suscitou.

²¹⁸ “O criador da Educação Física na França” (tradução nossa).

CAPÍTULO 4

A DIFUSÃO DO MÉTODO FRANCÊS NO BRASIL: IMPERATIVOS POLÍTICO E CULTURAL (1919-1960)

Il est bon qu'un chef de mission ait à sa disposition un certain nombre d'exemplaires des ouvrages qui font honneur à la pensée française et qu'il puisse, à l'occasion, les glisser adroitement là où l'influence est utile (GAMELIN, 1925, p. 27).²¹⁹

4 INTRODUÇÃO

Do outro lado do Atlântico, desde o final do século XIX, o Brasil se via desejoso de criar alianças com a Europa, seja para adquirir armamento militar, seja para formar os seus oficiais. A guerra do Paraguai (1864-1870) havia demonstrado as deficiências de um Exército pouco efetivo, sem armamento e sem preparação para garantir a defesa de um país de ampla dimensão territorial. Segundo Suppo (2004), no encerrar do século XIX, a Inglaterra, a França e a Alemanha se interessaram em influenciar o meio militar, mas foi a Alemanha que ofereceu uma política mais consistente ao Exército brasileiro.

Decorrente do desejo de modernização interna, Ferreira Neto (1999) observa que, desde 1905, com a adoção de um novo regulamento de ensino, a instrução física, a ginástica ou mesmo a Educação Física passaram a ser vistas como um importante componente de ensino do Exército. Normalmente, eram aplicadas na seção prática de ensino, mas podiam aparecer também no ensino teórico. A adoção de uma nova forma de instrução trouxe as marcas da influência da formação militar alemã para o Exército brasileiro.²²⁰

Com a circulação de elementos militares da Alemanha no país, surgiu a ideia de contratar uma missão militar para ministrar ensinamentos ao Exército brasileiro.

²¹⁹ “É bom que um chefe de missão tenha à sua disposição certo número de exemplares das obras que honram o pensamento francês, e que ele possa, de vez em quando, inseri-las onde a influência é útil” (tradução nossa).

²²⁰ No ano de 1905, seis oficiais brasileiros designados pelo ministro da Guerra, marechal Francisco de Paula Argolo (1902-1906), foram enviados à Alemanha para servirem ao seu Exército por dois anos. Sob o comando do marechal Hermes da Fonseca, então ministro da Guerra (1906-1908), novos grupos de oficiais brasileiros foram enviados ao Exército alemão, em 1908 e em 1910, para um estágio de também dois anos. Esses oficiais ficaram conhecidos, conforme Bastos Filho (1994), como *jovens turcos*, assim denominados em alusão a oficiais turcos que também haviam estagiado no Exército alemão e que, ao retornarem à decadente Turquia, se engajaram em um partido nacionalista e reformista, tentando soerguer o país ao patamar dos Estados contemporâneos.

Em virtude da aproximação estabelecida entre o Brasil e a Alemanha, cresceu a esperança de se contratar uma missão militar alemã. Contudo, esse entusiasmo cessa durante a Primeira Guerra Mundial, quando o Brasil rompeu relações diplomáticas e declarou guerra à Alemanha em 1917, após o vapor brasileiro “Paraná” ser torpedeado supostamente por um submarino alemão.

Com a participação ativa de Graça Aranha,²²¹ ministro Plenipotenciário, exercendo a função de diplomacia no estrangeiro, a aliança entre Brasil e França ganhou novos contornos.²²² Graça Aranha passou a realizar uma campanha favorável ao envio de tropas brasileiras para a França e também à compra de material bélico desse país. Os deputados Nabuco Gouvêa, Maurício Lacerda e João Pandiá Calógeras passaram a apoiar Graça Aranha e realizaram uma intensa campanha favorável às proposições realizadas pelo ministro. Bastos Filho (1994) demonstra o intenso debate estabelecido na Câmara dos Deputados entre os anos de 1917 e 1918, expondo os apoios e as divergências, quando, finalmente, o Congresso brasileiro votou uma lei prevendo a aprovação de uma MMF no Exército brasileiro.²²³

Na Europa, os países que formavam a *Tríplice Entente*, aliança vitoriosa da Primeira Guerra Mundial, buscavam amenizar e eliminar a influência militar e cultural alemã. Para isso lhe impuseram a interdição da produção de armamentos militares pelo Tratado de Versailles em 1919. A França, ao contrário, saiu dessa batalha com um grande prestígio militar nos ramos da Aeronáutica e da Infantaria. Vários países se interessaram pela sua política de formação, visitaram o país ou contrataram uma missão para reorganizar os seus Exércitos.

No caso brasileiro, a França finalmente fez frente à sua rival, a Alemanha, e, com os Estados Unidos, ofereceu uma política de instrução ao Exército brasileiro: à França ficou o encargo de proporcionar um projeto de formação para a Aeronáutica,²²⁴

²²¹ Graça Aranha também participou do movimento Antropofágico na década de 1920 (RICUPERO, 2018).

²²² Segundo Suppo (2004), Graça Aranha era um antigermânico e participou de todas as ações de política e propaganda francesa no Brasil.

²²³ É conhecida na história das missões militares que, em 1906, contratou a MMF de Instrução da Polícia Militar, que permaneceu em São Paulo até o ano de 1914, quando os oficiais franceses tiveram que retornar à França com a eclosão da Primeira Guerra. A missão tinha como objetivo promover a especialização e a profissionalização da Polícia Militar de São Paulo por meio de métodos modernos de guerra. Para maiores informações, consultar Barsottini (2011).

²²⁴ A vinda de militares franceses a serviço do Exército brasileiro iniciou-se no ano de 1918, por elementos da aviação. Essa missão foi incumbida de desenvolver e organizar os serviços de aviação militar, criando escolas para a instrução de pilotos, mecânicos e observadores, com duração da missão de dois anos (BASTOS FILHO, 1994).

principalmente, para a Infantaria,²²⁵ enquanto a Marinha ficou sob a responsabilidade dos Estados-Unidos.²²⁶

A vinda da MMF foi aprovada no Congresso Nacional, em 28 de maio de 1919, pelo Decreto nº 3.741 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018). A assinatura do contrato entre o adido militar brasileiro na França, o coronel Malan d'Angrogne, e o ministro da Guerra francês, Georges Clemenceau, teria ocorrido somente em 20 de outubro de 1919, em Paris (SÚMULA..., 1920). A MMF contou com um oficial-general, chefe da missão, inicialmente a cargo do general Maurice Gamelin, que ficaria subordinado ao chefe do Estado-Maior do Exército brasileiro colaborando diretamente. Deveria ser obrigatoriamente consultado sobre todos os assuntos de instrução.²²⁷

Com a contratação da MMF, o Brasil passou a ser visto como um país propício para desenvolver uma política de influência estrangeira pela França. Os objetivos da missão militar passaram a ser mais econômicos, de pretensões diplomáticas e culturais, como pontuou Suppo (1999), do que de propaganda militar. A Educação Física e as práticas esportivas foram incluídas em uma política de formação militar, mas logo se irradiariam para outros setores educacionais e sociais brasileiros, participando desse projeto cultural.

Nos acordos estabelecidos entre Brasil e França, assumimos, como objetivo para este capítulo, demonstrar as mediações culturais realizadas entre militares brasileiros e militares franceses para promover a modernização do Exército brasileiro pela Educação Física. Nesse processo, nosso enfoque será direcionado para o Método Francês que, rapidamente, foi apresentado como um dispositivo de imperativo político e cultural, sendo irradiado para todo o Brasil, por meio de iniciativas desenvolvidas pelos oficiais brasileiros.

²²⁵ Um outro possível motivo que teria influenciado a contratação de uma MMF era que a França era conhecida como o mais ativo foco disseminador de cultura do mundo. O Brasil era um consumidor dos modos e dos costumes dos países mais avançados e civilizados da Europa, destacando-se a França, tanto que as características do movimento francês *Belle Époque* puderam ser sentidas em diversas regiões do Brasil (FOLLIS, 2003; DAOU, 2004).

²²⁶ Em 1922, uma missão naval americana foi contratada para dar instrução à Marinha do Brasil. Para mais informações, consultar Amaral (2014).

²²⁷ Os chefes da MMF foram sucessivamente os generais Maurice Gamelin (1919-1924), Frédéric Mathieu Coffec (1925-1927), Claude Martin François Joseph Spire (1927-1930), Charles Léon Clément Huntziger (1931-1933), Jules Georges Jacques Baudouin (1933-1935), Onésimo Pol Noël (1935-1938) e Jean Émile René Chabadec deLavalade (1938 -1940).

4.1.2 Procedimentos metodológicos e fontes

As fontes e os procedimentos metodológicos utilizados neste capítulo compreendem aqueles anunciados no Capítulo 1, mas, neste momento, realizamos alguns aprofundamentos com a finalidade de dar visibilidade aos objetivos propostos neste capítulo. Isso nos permitirá aprofundar a narrativa sobre o processo de difusão, irradiação e apropriações do Método Francês no Brasil. Utilizamos, como fontes, documentos históricos produzidos pelos militares brasileiros e pelos militares franceses; aqueles referentes às primeiras iniciativas de criação de escolas de Educação Física civis no país; além de matérias publicadas em dois impressos de variedades, *O Paiz* (1889-1934) e *O Jornal* (1919-1947).

Na análise, priorizamos o particular, para perceber as estratégias que estavam sendo utilizadas pelos grupos para determinar posições e relações. A MMF, ao chegar ao Brasil, pretendeu eliminar resquícios de elementos culturais das práticas físicas de outros países que aqui circulavam. Por isso nos apropriamos da noção de lutas de representações emprestada de Chartier (2002, p. 21) para perceber

O trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns 'representantes' marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe e da comunidade.

Para isso, colocamos em análise a ação dos atores sociais que, conforme Gruzinski (2001), também podem ser entendidos como mediadores culturais. Analisar a chegada e a disseminação de uma nova cultura em território brasileiro não parece ser possível, se não levarmos em consideração a atuação dos agentes que estiveram em torno desse novo projeto. Os mediadores não apenas promovem a circulação ou o trânsito de novos elementos culturais, mas também produzem novas configurações culturais deles resultantes. Por essa razão, eles são responsáveis por estabelecer novas comunicações, levando “[...] ideias, projetos de um mundo ao outro e, às vezes, criando ferramentas para pensar [outros] inúmeros espaços” (GRUZNSKI, 2001, p. 32).

4.2 UM PROJETO CULTURAL FRANCÊS

Prevista para durar quatro anos, a missão no Brasil se estendeu por 20 anos, após o seu contrato ser renovado seis vezes, permanecendo aqui de 1919 a 1940, com a eclosão da Segunda Guerra Mundial e o retorno dos militares franceses ao seu país. O contratado da MMF foi claro: a sua intervenção nas questões de instrução ocorreria, especialmente, na direção da Escola de Estado-Maior do Exército, na Escola de Aperfeiçoamento, na Escola de Intendência, na Escola de Veterinária e na Escola de Aviação (SÚMULA..., 1920), ou seja, a totalidade da instrução, com exceção da Escola Militar de Realengo, instituição responsável por formar oficiais de todas as armas. A MMF só teria acesso a essa escola em 1923, quando os *jovens turcos* foram destituídos, e a MMF designou um oficial francês para coordenar toda a instrução militar teórica e prática.²²⁸

Durante os 20 anos, a MMF marcou profundamente a evolução no Exército brasileiro, proporcionando modernização e aperfeiçoamento profissional.²²⁹ Do ponto de vista do Brasil, a missão auxiliaria a reconstruir e a dar uma formação completa a seus militares, diante da inferioridade do Exército brasileiro e do perigo exterior, o Exército argentino, o seu eventual adversário.

Para oferecer uma missão militar para o Brasil, a França instituiu algumas obrigações. Dois pontos podem ser destacados: a) o Brasil não contratar nenhuma outra missão estrangeira, sendo o Exército brasileiro de exclusividade da MMF; b) o Brasil dar preferência na compra de material de guerra à indústria francesa. Caso o Brasil não cumprisse o acordo estabelecido, o contrato da MMF poderia ser rescindido a qualquer momento (SÚMULA..., 1920).

Mesmo com algumas tentativas promovidas anteriormente de modernizar o Exército brasileiro com o envio de oficiais para formação na Alemanha, muita coisa ainda precisava a ser feita. Em 1923, o embaixador francês no Rio de Janeiro, Alexandre Conty (1918-1940), afirmou: “L’armée brésilienne est squelettique et

²²⁸ A presença dos *jovens turcos* no Exército brasileiro manteve-se por meio da *Missão Indígena*, formada por um grupo de oficiais que permaneceram ligados aos ensinamentos militares alemães na Escola Militar de Realengo, até o ano de 1923. Roesler (2015) aponta que, nessa instituição, estiveram presentes os oficiais Newton de Andrade Cavalcanti, João Barbosa Leite, Illydio Romulo Colonia e Adylio Denys que, como veremos no decorrer do capítulo, passaram a apoiar a MMF e toda a formação proposta por essa missão.

²²⁹ Apesar da proposta de reorganização do Exército brasileiro pela MMF, suas ações ficaram restritas ao Rio de Janeiro, então capital da República. Para os demais Estados brasileiros, era mantido contato com os oficiais-chefes de cada região militar, com o envio das instruções a serem realizadas.

dépourvue à peu entièrement du matériel moderne sans lequel l'instruction de la mission militaire ne peut être que théorique (CONTY, 1923, p. 6).²³⁰ O general Maurice Gamelin, primeiro chefe designado para comandar a MMF, relata as características peculiares encontradas no Brasil:

Pays immense, où le temps ni l'espace ne comptent; de climat excessif limitant l'effort, mais d'une prodigieuse richesse naturelle; sans opinion publique véritable, sans classe moyenne intermédiaire entre le peuple et l'élite qui seule règle les destinées de la nation; sans partis politiques définis et gouverné par des clans locaux ou personnels. Il faut à nos yeux européens une accommodation toute spéciale pour y voir clair (GAMELIN, 1925, p. 12).²³¹

Com esse relato, o general Gamelin, à extrema esquerda da Figura 9, esclarece as dificuldades encontradas para promover a reorganização do Exército brasileiro. Ela não era apenas de ordem estrutural, mas também política. Como relatou Suppo (1999), o projeto político previsto pela MMF não era apenas de propaganda militar. A missão também possuía, como objetivo central, irradiar a cultura francesa, produzindo francófonos-francófilos no Brasil.

Figura 9 – Chegada da MMF no Brasil em 1919



Fonte: Arquivo Histórico do Exército.

²³⁰ “O Exército brasileiro é esquelético e quase completamente desprovido de modernos equipamentos, sem os quais o treinamento da missão militar só pode ser teórico” (tradução nossa).

²³¹ “País imenso, onde o tempo e o espaço não contam; de clima excessivo que limita o esforço, mais de uma prestigiosa riqueza natural; sem opinião pública genuína, sem classe média intermediária entre o povo e a elite que, sozinha, governa todo o destino da nação; sem partido político definido e governado por clãs locais ou pessoais. É necessário aos nossos olhos europeus uma acomodação especial para ver claramente” (tradução nossa).

Os oficiais instrutores franceses se esforçaram para aprender o português rapidamente. De igual modo, foi exigido que os oficiais brasileiros também aprendessem o francês. O general Gamelin parecia ter total consciência do projeto político e cultural assumido pela França com o encerrar da Primeira Guerra Mundial. Em um dos seus relatórios enviados à França, ele relacionou a MMF com a “propaganda francesa” no Brasil e a forma como ele estava coordenando a missão a ele designada (GAMELIN, 1925). A MMF parece ter favorecido, além do aspecto militar e econômico, uma notável influência intelectual, pelo intercâmbio cultural estabelecido no idioma, na mentalidade e também na literatura.

No meio militar, com o projeto político-cultural sob a sua responsabilidade, o general Gamelin adotou, como primeira medida, substituir e realizar as adaptações às condições locais dos regulamentos militares:

Il importe donc que les règlements soient tenus à jour, afin que cette instruction prépare réellement l'Armée au rôle qu'elle aurait à jouer en temps de Guerre.

Il faut donc envisager une transformation des procédés de combat de l'Armée Brésilienne, par suite, une modification des règlements qui y sont actuellement en vigueur.

Ces modifications devront tenir compte à la fois des enseignements de la guerre, des caractéristiques des matériels adoptés, et des conditions de leur emploi particulier au Brésil (GAMELIN, 1920, p. 1).²³²

Essa medida, contudo, sofreu controvérsias iniciais. A maioria dos oficiais brasileiros havia estudado pelos regulamentos alemães e, por essa razão, era questionado se “[...] poderemos revogar de supetão os que temos, para substituí-los ‘d’emblée’ [imediatamente] pelos que vieram na bagagem de porão dos instrutores franceses?” (A MISSÃO..., 1920, p. 224). Para dar prosseguimento ao projeto de instrução com a adoção, revisão e adaptação dos regulamentos franceses, o general Gamelin previu a organização de uma comissão incumbida de revisar os regulamentos. Ela seria presidida pelo marechal Bento Ribeiro, encarregado dos assuntos de instrução, assistido pelo próprio Gamelin. A MMF agiu estrategicamente,

²³² “É importante que os regulamentos sejam atualizados, para que a instrução realmente prepare o Exército para o papel que ele tem que desempenhar em tempos de guerra. É necessário prever uma transformação dos processos de combate do Exército brasileiro, conseqüentemente, uma modificação dos regulamentos atualmente vigentes. Essas modificações deverão levar em conta, ao mesmo tempo, as lições da guerra, as características dos materiais adotados e as condições de seu uso particular no Brasil” (tradução nossa).

aplicando os regulamentos franceses somente nas escolas que haviam recebido novo material militar, evitando críticas.

Sob esse âmbito, as práticas da Educação Física e dos esportes sofreram fortes impactos no Exército brasileiro sob a coordenação da MMF. A instrução física do militar, que era orientada pelos ensinamentos alemães, foi, gradativamente, substituída pelos ensinamentos franceses. A MMF encontrou uma nova forma de influência cultural no Brasil, tendo como ângulo dessa intervenção o projeto educacional da *École de Joinville-le-Pont*.

4.3 AS REPRESENTAÇÕES EM A DEFESA NACIONAL SOBRE UMA NOVA MANEIRA DE FAZER A EDUCAÇÃO FÍSICA

Os projetos educacionais de ambos os modelos que tiveram maior disseminação no Exército brasileiro podem ser localizados no impresso militar *A Defesa Nacional*.²³³ Rodrigues (2007) informa que o impresso foi criado em 1913 pelos *jovens turcos* para ser utilizado como um dispositivo editorial para circular e introduzir no Exército brasileiro os ensinamentos trazidos da Alemanha. Regulamentos militares, guias de instrução, notas e relatórios eram traduzidos e publicados, facilitando a compreensão dos ensinamentos militares a que tiveram acesso no exterior.

A revista *A Defesa Nacional* logo se engajaria na campanha pela vinda de uma missão militar, repercutindo as posições divergentes nos setores onde a matéria era tratada. Travassos (1919, p. 119), ao tratar desse tema, esclarece sobre a necessidade de se contratar a missão estrangeira para modernizar o Exército brasileiro, pois “Não há quem desconheça quanto ainda exige a nossa eficiência militar. Conceituar hoje sobre a vinda de uma missão para o Exército, é muito simples. Basta lembrar esses dez anos de fatos e exemplos”.

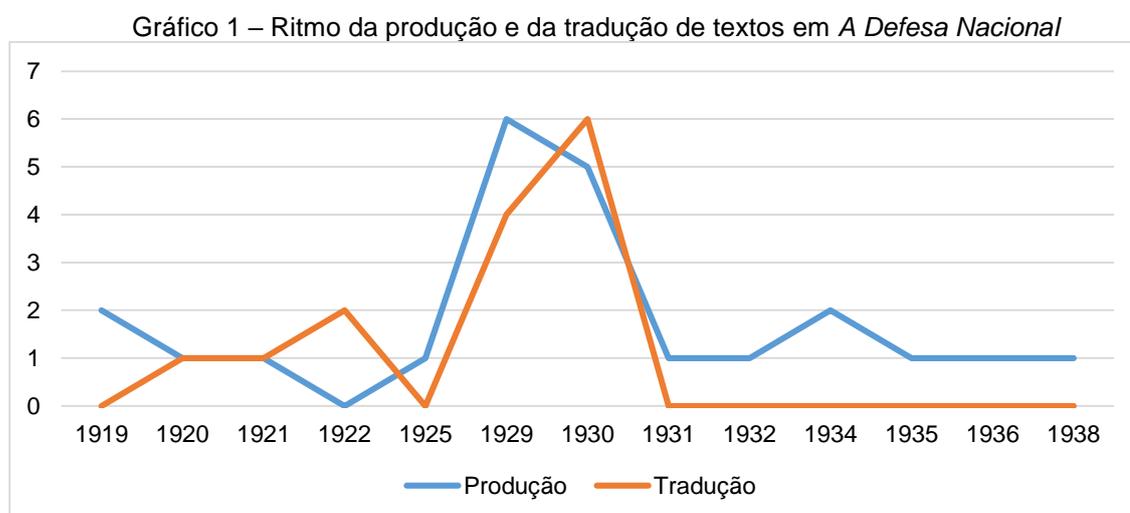
Criada pelos *jovens turcos*, a revista passou para as mãos dos oficiais favoráveis à vinda da missão francesa com toda a sua instrução. Em suas páginas, passou-se a publicar regulamentos de ensino e guias de instrução a partir da

²³³ Cancellata (2013) destaca que o Exército brasileiro passou a participar de competições esportivas internacionais, em virtude da circulação dos métodos ginásticos na instituição. A autora aponta que também foi possível localizar oficiais defensores Método Sueco.

experiência francesa. Como era uma revista que circulava no meio militar brasileiro, era uma forma mais fácil de expandir os ensinamentos que chegavam da França para todas as escolas e regiões militares. Nela destacamos também que as matérias relacionadas à ginástica, à Educação Física e aos esportes foram publicadas com certa frequência.

Os regulamentos de instrução física anteriormente utilizados também estiveram sujeitos às substituições para divulgar as novas proposições francesas para essa área. Esses regulamentos traziam um novo projeto de formação física para os militares, mas logo passou a ser discutida a sua irradiação também para o meio educacional brasileiro, pelo entendimento de que “A educação física apresenta um interesse mais nacional que militar” (O QUE TRAZ..., 1919, p. 225).

O levantamento nas matérias publicadas em *A Defesa Nacional*, no Gráfico 1, demonstra com qual frequência era divulgada a produção de textos ou traduções sobre a Educação Física.



Fonte: Produzido pela autora.²³⁴

Os oficiais que, possivelmente, foram incumbidos dessa missão, participando da comissão sugerida pelo general Gamelin, iniciaram a produção de textos, ou mesmo a tradução de materiais, anunciando proposições de ensino da Educação Física construídas pela *École de Joinville-le-Pont*. Eles atuavam como mediadores culturais, pois assumiram a missão de produzir leituras, interpretações e sínteses para intermediar as novas práticas culturais da Educação Física que chegavam da França.

²³⁴ Os intervalos entre os anos indicam não haver publicação de matérias sobre a Educação Física.

Os trabalhos eram divulgados para, conforme o tenente Moraes (1922, p. 77), “[...] auxiliar os nossos camaradas [...]. Tais exemplos indicam a medida e a progressão a adotar na composição de um programa”. A passagem de uma língua a outra tornou-se uma prática comum ao projeto assumido pela MMF em parceria com o Exército brasileiro.

É difícil determinar exatamente quais obras chegavam às mãos dos oficiais brasileiros. Acessar esses materiais possibilitaria compreender sob quais aspectos o Método Francês e o seu ecletismo, que ainda se encontravam em processo de elaboração, chegavam ao Brasil. No entanto, pistas indicam que, desde 1921, os oficiais brasileiros já possuíam acesso ao *Guide pratique d'éducation physique*, ao *Entraînement physique du combattant* e ao *Projet de RGEP*, todos de publicação da *École de Joinville-le-Pont* (DO R.E.I..., 1921).

Outros rastros indicam que diversas obras produzidas por autores franceses também estiveram em circulação no Exército brasileiro. Elas sugerem que os oficiais brasileiros estiveram em constante contato com as práticas culturais dos outros métodos e teorias que foram apropriados pela *École de Joinville-le-Pont* para produção do RGEP e a compreensão do que veio a denominar-se de Método Francês.

É o que deixa expressar o capitão Francisco José Dutra, em texto publicado em 1925, ao discorrer sobre o novo método de Educação Física em implementação. Com o seu posicionamento, ele nos informa que teria chegado ao conhecimento dos oficiais brasileiros o pensamento eclético assimilado pela *École de Joinville-le-Pont*. Ele destaca alguns autores cujas obras, possivelmente, circularam pelas mãos dos oficiais brasileiros:

Para isso temos nos socorrido sucessiva e por fim simultaneamente das obras, verdadeiros tratados dos drs. Condeyras, Lagrange e Tissié, Mosso, Schreber, [...] Demeny e por fim do próprio dr. Boigey, além dos manuais práticos que mais obedecem aqueles preceitos e mestres, não tendo por isto mesmo, os exageros acrobáticos e atléticos (DUTRA, 1925, p. 29).

O mesmo texto publicado pelo capitão Dutra também nos permite observar outros aspectos da presença do pensamento eclético importado ao Brasil. Dentre eles, é o reconhecimento dado ao Método Natural de Georges Hébert, como expressou o oficial, “pai” do método criado pela *École de Joinville-le-Pont*. Ao vasculhar evidências históricas, como sugere Ginzburg (2002b), percebemos que os oficiais franceses, longe das fronteiras territoriais francesas e das intensas *relações de forças* entre as

práticas culturais das atividades físicas travadas entre os grupos que objetivavam o controle da área na França, deram, aparentemente, credibilidade a Hébert e ao seu método.

Como o Método Natural constituía a base de conhecimento do Método Francês, os oficiais brasileiros deveriam estudar e utilizar, a partir das obras de Hébert, as teorias, os saberes e as práticas desse método. A partir de Dutra (1925), preconizamos que muitas outras obras de Hébert já poderiam estar em circulação, balizando o conhecimento aprendido pelos oficiais brasileiros, responsáveis por construir proposições de ensino para a Educação Física a partir do novo método adotado:

Com o indispensável discernimento temos de há 3 anos para cá, lido as interessantes e attrahentes publicações (já vão para mais de 9 livros) do official da marinha franceza G. Hébert que, desde mesmo antes de 1913, ainda simples tenente de navio, se vem celebrizando com o chamado 'methodo natural' ou de 'retorno à natureza', adaptado às condições da vida social actual. É o mesmo seguido oficialmente naquela marinha, na Escola de Laurent e no exército, nos corpos que ainda não possuem instructores especiaes sahidos da Escola de Joinville-le-Pont, methodo cuja paternidade, a elle, Hébert é attribuida e vem aureolando de preciosa fama, creada pelo seu natural entusiasmo por essa causa e pela sua atestada operosidade e capacidade pratica e um tanto technica no assumpto (DUTRA, 1925, p. 29-30).

Portanto, se quisermos uma compreensão pormenorizada e perspicaz da chegada, do projeto de difusão e da circularidade do Método Francês no Brasil, precisamos estudar não apenas os produtos literários que aportavam no país, mas também a gama de atividades de intercâmbio e de transferências subjacentes a esses produtos. Para isso, esta análise pode ser estudada melhor, tomando as pessoas que assumiram esse projeto cultural como ponto de partida, pois as ações desses mediadores culturais são compreendidas para nós como *figuras-chave*.

Com o projeto de transferência cultural em curso, um grupo de oficiais brasileiros foi designado para assumir a missão de dominar as novas teorias da Educação Física. Esses oficiais não eram apenas atores culturais que consumiam as representações dos regulamentos, na cotidianidade de forma ordinária. Eles atuavam como mediadores, atores culturais ativos que transitavam pelas fronteiras linguísticas, culturais e geográficas, ocupando posições estratégicas dentre as grandes redes que permitiam a circulação de outras práticas de atividades físicas. Por essa razão, os conhecimentos adquiridos não poderiam se encerrar no próprio projeto de síntese do

RGEP, mas deveriam ser mais amplos, capacitando esses oficiais cientificamente, para assumir um projeto de formação de profissionais em Educação Física no Brasil.

O desejo crescente de modernizar e tornar a Educação Física uma área embasada pelo conhecimento científico justifica o acesso que os oficiais brasileiros tiveram a outros materiais de língua francesa, cujos saberes foram apropriados pelo Método Francês na construção de um novo projeto educativo de formação de cidadãos na França. O tenente Moraes (1922) explica esse novo momento vivenciado pelo Exército brasileiro sobre a abrangência necessária na formação dos instrutores de Educação Física:

Esse ramo da instrução militar, a que outrora geralmente se dava uma orientação ridícula, sem o menor racionalismo, - tornou-se, com justa razão, motivo das cogitações de todos, já por seu desmedido valor na formação do soldado, já porque ao educador de gymnastica moderno se faz imprescindível a integração de conhecimentos que demandam vastos estudos e acurada meditação. Não basta que os mestres dessa matéria sejam optimos executores; é, antes de tudo, preciso que, sabedores de physiologia e de hygiene, organizem os seus programmas sem conflitos com as leis da sciencia (MORAES, 1922, p. 77).

A introdução de um novo projeto cultural não se restringia apenas à tradução ou produção de textos, marcados pela circularidade de obras francesas no Brasil. Em 1922, o tenente Illydio Romulo Colonia foi enviado para um estágio na *École de Joinville-le-Pont* (ESTÁGIO..., 1922). Sua capacitação na instituição teve a duração de pouco mais de dois meses. Ele pôde contar com uma formação teórica e prática, incluindo uma disciplina específica para o aprendizado do Método Francês,²³⁵ obtendo bom aproveitamento.²³⁶

O aumento do ritmo de publicação de textos traduzidos entre os anos de 1929 e 1930 estaria relacionado com a presença do major Pierre Segur, professor da *École de Joinville-le-Pont*, designado pelo chefe da MMF em novo contrato assinado para o período de 1927 a 1931, para atuar especialmente no Serviço de Educação Física do Exército brasileiro (SERVICE..., 1928).²³⁷ Dentre as primeiras medidas adotadas,

²³⁵ A sua ficha pode ser localizada no Arquivo Histórico do Insep.

²³⁶ Algumas pesquisas históricas sinalizam que outros oficiais brasileiros teriam realizado um aperfeiçoamento na *École de Joinville-le-Pont*. É o caso do trabalho de Soeiro e Pinheiro (2005), que destacam que os tenentes Ignácio Freitas Rolim e Jair de Jordão Ramos também foram enviados para a instituição em 1929 e 1935, respectivamente. Contudo, nas fontes históricas pesquisadas para esta tese, não localizamos qualquer informação que confirme a estada desses atores naquela instituição.

²³⁷ No novo contrato assinado para os anos de 1927-1931, foram designados oficiais franceses para atuar nas seguintes escolas e serviços: Escola de Estado-Maior, Escola de Aperfeiçoamento de

previu a substituição dos regulamentos de instrução física que estavam sendo utilizados nas escolas militares, dentre eles, o *Manual de Educação Física*, material produzido pelo capitão João Barbosa Leite e pelo tenente Jair Dantas Ribeiro, entre os anos de 1925 e 1926. O manual representava um esforço de sistematizar um guia oficial, contendo orientações e proposições de ensino a partir das experiências a que tiveram acesso sobre o Método Francês.²³⁸ Mas, com a escrita do RGEP, finalizada na França, ficou definida a sua adoção.

Para que os oficiais brasileiros tivessem acesso a esse material, foi estabelecido um comitê encarregado de realizar a sua tradução, participando os tenentes Jair Dantas Ribeiro, João Carlos Gross e Ignácio de Freitas Rolim, supervisionados pelo major Pierre Segur (REGULAMENTO..., 1929).²³⁹ Com a atuação dos agentes culturais no processo de tradução, as partes eram divulgadas nas edições de *A Defesa Nacional*, permitindo aos demais oficiais terem acesso imediato aos seus conteúdos e metodologias de ensino.

4.3.2 O uso do Método Francês para além dos limites militares

Os textos produzidos ou traduzidos, publicados na revista *A Defesa Nacional*, sugerem a intenção de tornar comum ao Exército brasileiro um novo projeto para a Educação Física. A prática de fazer conhecer a cultura francesa sobre as atividades físicas objetivava, contudo, propósitos abrangentes. Entre eles, também tornar comum esse projeto em todo Brasil, disseminando o método para além dos limites militares.

Esses textos fazem promover uma nova maneira de fazer a Educação Física a partir das proposições que eram sistematizadas na França. Apesar de as práticas serem implementadas inicialmente no meio militar, em meados da década de 1920,

Oficiais, Escola de Cavalaria, Escola de Aviação, Serviço de Transmissão, Escola Militar de Realengo, Escola de Intendente, Escola do Serviço de Saúde, Escola de Veterinária, Serviço de Indústria (MISSION..., 1928).

²³⁸ Para a elaboração do manual, os autores teriam utilizado as versões do *Projet de RGEP*, o *Manuel d'Éducation Physique*, do doutor Maurice Boigey, um relatório de conferência sobre fadiga muscular e nervosa, promovido pelo médico Prado Jacques, publicações de relatórios de cursos da *École de Joinville-le-Pont* e manuais de atletismo e de jogos desportivos publicados no Rio de Janeiro e em São Paulo (LEITE; RIBEIRO, 1926).

²³⁹ Desde 1920, o general Gamelin sugeriu a constituição de uma comissão responsável por auxiliar no processo de tradução dos materiais que chegavam da França, porém não sabemos se a possível existência dessa comissão trabalhou na tradução de textos sobre a Educação Física publicados na *A Defesa Nacional* em 1920, 1921 e 1922, pois não foram assinados. Já os novos textos veiculados entre 1929 e 1930 atribuem à comissão o trabalho de tradução.

os oficiais brasileiros já sugeriam a “Diffusão do methodo racional de educação physica pelas escolas de todo nosso paíz” (DAHER, 1925, p. 86), sem haver a distinção de sexo, a começar pelos mais elementares.

Nesse momento, os oficiais brasileiros começaram a se aproximar dos problemas educacionais enfrentados pelo Brasil. Afirmaram que, em um processo educacional, a intervenção deveria pesar em três dimensões do ser humano: uma educação moral, uma educação intelectual e uma educação física, eixos que caracterizavam o alicerce de engrandecimento nacional (DAHER, 1925).

O caráter utilitário foi evidenciado nesse novo projeto educativo, em que a prática de jogos e desportos deveria substituir os anos de aplicação de um ensino que não visava “[...] somente [ao] fortalecimento e correção do organismo infantil, limitando-se a fastidiosos exercicios choreographicos” (ARARIPE, 1929, p. 37), mas também objetivava moldar o indivíduo para ser moderno e industrioso. A Educação Física, além de servir para higienizar e corrigir o organismo, deveria “[...] aumentar a capacidade de energia produtiva pelo fortalecimento dos músculos, e temperar a alma graças ao sentimento da própria força” (ARARIPE, 1929, p. 37). Para Schneider (2010), em uma sociedade que se projetava para ser competitiva, não há dúvidas de que novas práticas passaram a integrar o projeto de escolarização dessa disciplina.

Pistas indiciárias apontam que, desde 1925, iniciativas teriam sido promovidas no Rio de Janeiro, com a finalidade de demonstrar as novas metodologias de ensino que poderiam ser implantadas na Educação Física das crianças. Foi inaugurado o Estádio na Vila Militar, considerado uma verdadeira praça de esportes, pois contou com instalações adequadas para a prática de esportes individuais e coletivos, a comando do tenente Newton Cavalcanti.

Essa instalação não teria sido direcionada apenas para os militares e os atletas, mas também para as “[...] crianças, para no ar puro do estádio fortificarem seus pulmões, tingirem suas faces de rubro verdadeiro, dando-lhes saude e facilitando-lhes o crescimento pelo desenvolvimento harmonioso das funções da vida” (OS SPORTS..., 1925, p. 7).

Para a inauguração do estádio, ocasião que visualizamos na Figura 10, teria sido programada uma demonstração de *lições de Educação Física* pelas crianças que, indiciariamente, teriam participado de um curso mantido pela *Liga de Sports do*

Exército (OS SPORTS..., 1925).²⁴⁰ Com a realização desse evento, foi demonstrado ao público civil o moderno método que já era utilizado no Exército. Faltavam ainda maiores iniciativas para que sua prática também fosse difundida nos meios civis, em especial, o escolar. Mas esse era o início desse projeto.

Figura 10 – Anúncio da inauguração de um Estádio na Vila Militar



Fonte: *O Jornal*, 1925.

Além da mutação que ocorria na perspectiva educacional apresentada por Carvalho (1997), Horta (1994) sugere que o investimento do Exército brasileiro na Educação Física escolar foi o reflexo de uma mudança de perspectiva no interior da própria instituição. Estava relacionada com a ideia de mobilização geral, a partir das relações estabelecidas entre as Forças Armadas e a sociedade civil (DEFrance. 1998) que, supostamente, foram introduzidas no Brasil com a presença da MMF. Nessa nova perspectiva, o sistema educacional teria a função de fornecer uma orientação capaz de disciplinar as gerações futuras, criando um sentimento patriótico. A disciplina Educação Física era um dos principais instrumentos utilizados para atingir essa finalidade.

²⁴⁰ De acordo com Cancelli (2013), entre 1915 e 1920, o Exército contou com a *Liga de Sports do Exército*, criada no intuito de atuar na organização do futebol. No início da década de 1920, a autora aponta que, já sob a influência do Método Francês, a liga teria passado por reformulações para que outras modalidades esportivas pudessem ter maior desenvolvimento no Exército brasileiro.

4.4 O INVESTIMENTO EM UM PROJETO FORMATIVO

Dentre as ações promovidas pelo major Pierre Segur no Brasil, incluía-se a visita às principais escolas de formação no Rio de Janeiro: a Escola Militar de Realengo, a Escola de Sargentos de Infantaria, Escola de Cavalaria e a Escola de Aviação. A vistoria lhe permitiu produzir relatórios, averiguando a forma como a instrução física estava sendo ministrada pelos oficiais brasileiros, responsáveis em sistematizar e introduzir as novas representações para a área. Apesar de “[...] un travail souvent intense et assidu, une bonne volonté evidente” (SEGUR, 1928, p. 2)²⁴¹ promovido pelos oficiais brasileiros, o major Segur chegou à conclusão de que ainda faltavam maiores esforços para a aplicação de um método firme. Na realidade, a introdução de um novo projeto cultural no Brasil esteve sujeita à aculturação que, para Certeau (1994), são os deslocamentos que substituem as maneiras de transitar pela identificação com o lugar.

Após a averiguação, o oficial francês auxiliou na orientação da prática da Educação Física. Os trabalhos já eram notáveis ao final de 1928: “[...] des progrès considérables ont pu notés dans les quatre Écoles où l’action du Commandant Segur a pu se faire efficacement sentir” (SERVICE..., 1928, p. 3).²⁴² A sua presença teria favorecido a organização de uma Educação Física mais sistematizada, promovendo ações que possibilitariam a aplicação do Método Francês de forma racionalizada. Com a sua presença no Exército brasileiro, novas ações foram projetadas a favor da Educação Física.

Volta-se a se discutir sobre a criação de um centro especializado na formação de instrutores de Educação Física. A ideia de abertura de uma escola de ginástica já havia sido debatida em 1920, logo após a chegada da MMF. Naquela ocasião, o objetivo não era apenas fornecer instrutores especializados, mas também aplicar “[...] o methodo aprovado pelo ministro da guerra, com exclusão de qualquer outro” (BUYS, 1920, p. 72).

Para a historiografia da Educação Física brasileira, o projeto de criação do CMEF em 1920, teria sido obra da *Missão Indígena*, que tem tradição nos *jovens turcos*, que permaneciam na Escola Militar de Realengo (FERREIRA NETO, 1999).

²⁴¹ “Um trabalho intenso e assíduo, uma boa vontade evidente” (tradução nossa).

²⁴² “Os progressos consideráveis já podem ser notados nas quatro escolas onde a ação do comandante Segur se pode fazer eficazmente sentir” (tradução nossa).

Contudo, os indícios deixados nas fontes indicam que, desde o projeto de sua criação, o objetivo era difundir o novo método que estava sendo implementado no Exército brasileiro, devendo as experiências educativas serem asseguradas “I – pelo centro de Joinville-le-Pont, que é um órgão de estudos, de instrução e de difusão” (BUYS, 1920, p. 72).

Uma primeira tentativa de abertura de um centro teria sido realizada em 10 de janeiro de 1922, quando o ministro da Guerra, Jean Pandiá Cológeras (1919-1922), editou as instruções para a criação do CMEF, que funcionaria integrado à Escola de Sargentos de Infantaria (BAIXANDO..., 1922). Contudo, nenhuma turma foi formada até o ano de 1928. As razões do não funcionamento do curso ainda são desconhecidas, mas, para Ferreira Neto (1999), os acontecimentos da Revolução de 1922 teriam sido a principal causa.²⁴³

Após as ações do major Segur na reorganização da instrução física nas principais escolas militares, as discussões a respeito da necessidade de se criar um centro especializado na formação dos instrutores de Educação Física foram retomadas. A Escola de Sargentos de Infantaria novamente foi apontada como o local mais apropriado, “[...] pour y constituer un centre spécialisé auquel pourrait être heureusement adjoint un laboratoire de physiologie à l’éducation physique” (SERVICE..., 1928, p. 5).²⁴⁴

Com o intenso trabalho à causa da Educação Física desenvolvido pela Escola de Sargentos de Infantaria, em 1928, a instituição recebeu a visita do presidente do Brasil, Washington Luís (1926-1930), e do diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, Fernando de Azevedo (1926-1930), para assistir a uma demonstração de Educação Física (PELA FORMAÇÃO..., 1929). O presidente, entusiasmado com a

²⁴³ De acordo com Viviani (2009), o tenentismo, como ficou conhecido o movimento político-militar, foi formado por um grupo de jovens oficiais de baixa e média patente do Exército brasileiro que deram origem a uma série de rebeliões na década de 1920 (Revolta dos 18 do Forte de Copacabana em 1922; a Revolução de 1924 em 1924; a Comuna de Manaus, também em 1924; e a Coluna Prestes, ocorrida entre 1925 a 1927). Esses oficiais se organizaram em um contexto particular de modernização da sociedade brasileira e das Forças Armadas, desempenhando intensa atuação contestatória das estruturas da República Velha. Eram contrários a disputas e conflitos entre as oligarquias e promoveram uma retaliação ao então candidato à presidência da República, Artur Bernardes. Segundo esses tenentes, a política de favores, restrita a alguns setores elitistas, conduziu o povo brasileiro a uma situação de inércia e ignorância. Por isso, 17 militares e um civil, no dia 5 de julho de 1922, realizaram uma marcha na cidade do Rio de Janeiro, reivindicando o fim das oligarquias do poder. Esse movimento ficou conhecido como Revolta dos 18 do Forte de Copacabana.

²⁴⁴ “Para constituir um centro especializado que pode ser, felizmente, acrescentado um laboratório de fisiologia para a Educação Física” (tradução nossa).

demonstração, solicitou ao ministro da Guerra, o general Nestor Sezefredo dos Passos, apoio em favor da Educação Física nacional.

Com o apoio favorável pelos representantes do governo, o CMEF finalmente foi inaugurado em 1929, ficando conhecido como Curso Provisório de Educação Física, situado na Escola de Sargentos de Infantaria, da qual era subordinado. Os atores sociais que atuavam como mediadores culturais, produzindo proposições de ensino ou traduções publicadas em *A Defesa Nacional*, assumiram novas posições: tornaram-se professores e funcionários, incumbidos da tarefa de oferecer uma formação especializada a instrutores militares e também a professores do ensino primário, capacitando-os a atuar como profissionais de Educação Física. Tornaram-se funcionários do CMEF o tenente Newton de Andrade Cavalcanti, diretor-técnico; o tenente Ignácio de Freitas Rolim, instrutor; o capitão Orlando Eduardo Silva, diretor-técnico; e o tenente Virgílio Alves Bastos, médico instrutor.

O final da década de 1920 marca algumas iniciativas que colocam em cena tentativas de oferecer uma formação profissional em Educação Física, caracterizando essa área como um conhecimento científico. Linhares (2009), ao estudar as ações da ACM, afirma que esse grupo realizava, no Rio de Janeiro, em Porto Alegre e em São Paulo, cursos de curta duração com certa regularidade, ofertando uma formação profissional em Educação Física. A preparação de “técnicos esportivos” e “técnicos de Educação Física”, como eles denominavam, também acontecia em cursos de longa duração – quatro anos – no Rio de Janeiro.

Iniciativas dessa ordem colocam em evidência que não só os militares tomaram para si a tarefa de organizar formulações pedagógicas para a Educação Física. Uma diversidade de projetos educacionais inovadores, manifestados na década de 1920, anuncia que as experiências de escolarização da Educação Física comportavam múltiplas influências, mas também produziam diversas representações que estiveram em disputa, objetivando implementar determinado projeto cultural das práticas das atividades físicas no Brasil.

Desde a sua abertura, o centro não objetivou formar apenas instrutores militares, mas também ofereceu uma formação que abrangeu as outras esferas educacionais – ensino primário, secundário e superior (CURSO..., 1929) – disseminando o projeto cultural que defendiam a partir da formação de professores. Fernando de Azevedo, na ocasião da abertura, enviou 22 professores primários da capital da República para obterem uma formação em Educação Física no Curso

Provisório de Educação Física. Impressionado com a aplicação do novo método, o ministro da Instrução Pública também teria solicitado ao ministro da Guerra que fosse colocado à sua disposição um oficial para orientar o ensino do Método Francês aos professores do ensino municipal, sendo designado para essa função Paulo Peixoto (EDUCAÇÃO PHYSICA, 1929).

Funcionando na Escola de Sargentos de Infantaria, o Curso Provisório de Educação Física contava com instalações precárias. Em 1930, ele foi transferido para o Forte São João, passando a ser subordinado ao chefe do Estado-Maior do Exército. Em 19 de outubro de 1933, o CMEF foi transformado em EsEFEx pelo Decreto nº 23.252, promulgado pelo presidente Getúlio Vargas. Seus objetivos foram preservados, quais sejam: “[...] a) proporcionar o ensino do método de Educação Física regularmente; b) orientar e difundir a aplicação do método” (CRIANDO..., 1933, p. 906).

A intencionalidade presente nesse ato era de reforçar os objetivos da instituição na oferta de formação para os militares e também direcionar essa formação mais firmemente aos civis. Por isso propôs: “Formar, eventualmente, para fins não militares, instrutores e monitores de educação física, recrutados no meio civil” (MINISTÉRIO DA GUERRA, 1933, p. 5-6). Para as suas formações, era destinado o Curso de Instrutor e Monitor, contudo a formação dos professores civis era ministrada separadamente das atividades oferecidas aos militares, pois “[...] visam prepara-los para as funções nos estabelecimentos civis de ensino” (MINISTÉRIO DA GUERRA, 1933, p. 24), o que inviabilizava uma mesma formação para finalidades completamente distintas.

Destacamos haver, nesse projeto, um retorno aos estudos teóricos em constante relação com os estudos práticos. Essa ação foi possível pois, como observamos, na estreita relação estabelecida entre oficiais franceses e oficiais brasileiros, um projeto formativo foi estabelecido com a chegada da MMF. Foi proporcionado aos oficiais brasileiros acesso a uma pluralidade de materiais, obras, regulamentos e guias, materiais que os favoreciam a terem acesso a todo o repertório científico e pedagógico do pensamento francês sobre a Educação Física e os esportes. Esses indivíduos, como mediadores culturais, propagariam o projeto cultural francês nas práticas das atividades físicas brasileiras.

Por isso, a formação oferecida pela EsEFEx, desde a sua criação, ainda denominada de CMEF, era ampla, não se restringindo à instrução física militar, mas seguindo, como proposta curricular, as recomendações do RGEP. No Quadro 11,

identificamos a proposta curricular que deveria balizar a formação dos profissionais que eram diplomados pela instituição:

Quadro 11 – Grade curricular apresentada para o curso de Instrutor

Ensino teórico-prático	Ensino prático	Excursões
<ul style="list-style-type: none"> • 1º Período: • Anatomia • Fisiologia • Química biológica • Higiene • 2º Período: • História da Educação Física • Fisiologia aplicada • Psicologia aplicada • Antropometria e morfologia • Didática e pedagogia da Educação Física • 3º Período: • Fisiologia e mecânica dos movimentos • Monografia e cinematografia dos movimentos • Ginástica ortopédica • Socorros de urgência • Fisioterapia • Estudo geral da educação e da harmonia dos movimentos, com aplicação na Educação Física feminina • Plástica animada, ginástica rítmica, danças regionais e clássicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstração prática e execução individual e coletiva de todos os elementos do método • Estudo geral pedagógico e anatomofisiológico dos diferentes elementos do RGEF • Composição das lições para os diferentes graus das idades fisiológicas • Direção de lições para os diferentes graus das idades fisiológicas • Organização de reuniões desportivas • Organização do ensino de Educação Física nos corpos da tropa, estabelecimentos militares de ensino e nas escolas primárias, secundárias e superiores 	<ul style="list-style-type: none"> • Visitas aos estabelecimentos de ensino: militares, navais, federais, municipais e particulares, em horas destinadas à prática da Educação Física • Visitas às escolas de Educação Física do Distrito Federal e dos Estados vizinhos • Visitas aos Centros Regionais de Educação Física

Fonte: Produzido pela autora.

As instruções curriculares nos indicam um projeto amplo perspectivado pelo Exército brasileiro. Em *Excursões*, é indicada a realização de visitas nos Centros Regionais de Educação Física. A previsão de abertura desses centros já era prevista nas instruções emitidas em 1929, como um projeto de expansão do Método Francês a várias regiões do Brasil.

Ferreira Neto (1999) também identifica a criação dos Centros Regionais de Educação Física como mais um projeto de difusão do método adotado no Exército. Os primeiros foram criados em São Paulo e em Minas Gerais. Contudo, ressalta que,

apesar de haver informações sobre os alunos matriculados nesses cursos na REF, esclarece que as informações sobre o funcionamento desses centros são desencontradas.

Entretanto, outras informações foram encontradas em nossa pesquisa documental sobre o funcionamento dos Centros Regionais. Foi possível localizar anúncios de nomeações de diretores técnicos, instrutores, monitores e alunos matriculados nas regiões militares do Rio de Janeiro (CENTROS REGIONAIS..., 1930; CENTRO MILITAR..., 1931). Em 1935, o Centro Regional de Pernambuco divulgou o número de vagas disponibilizadas aos sargentos do Exército, sargentos das Forças Públicas e também a professores civis (FIXAÇÃO..., 1936), devendo seguir as recomendações do regulamento da EsEFEx. Essas informações demonstram que a ideia inicial foi mantida, porém ainda se faz necessário um estudo mais aprofundado na historiografia da Educação Física sobre a funcionalidade e as ações formativas desenvolvidas por esses centros.

Em *Excursões*, eram previstas visitas em escolas de Educação Física do Distrito Federal e dos Estados vizinhos, mas ainda eram ausentes, no Brasil, instituições que ofertavam uma formação em Educação Física, com exceção dos cursos de curta duração oferecidos nas sedes da ACM, como sugere Linhales (2009). Essa ideia que circulava na instituição militar não iria tardar a acontecer. Sob o auxílio do CMEF, iniciou-se a criação de escolas de Educação Física, a partir de 1931, em diversas regiões do Brasil.

4.5 AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA CIVIS: PROJETO DE DISSEMINAÇÃO DO MÉTODO FRANCÊS

Com as ações desenvolvidas no Exército brasileiro, centralizadas nas ações da EsEFEx, e com o apoio do ministro da Guerra, novas ações foram sistematizadas, tendo como enfoque intervir a favor de uma Educação Física científica, racional e sistematizada na sociedade civil. Em 1929, o general Nestor Sezefredo dos Passos²⁴⁵ engajou-se nessa campanha. Elaborado por uma comissão sob a sua presidência, um

²⁴⁵ Na campanha em prol de uma Educação Física sistematizada promovida pelo general Nestor Sezefredo dos Passos, como ministro da Guerra, vemos a participação do tenente Jair Dantas Ribeiro, como seu ajudante de ordens, encarregado de todos os assuntos relacionados com a Educação Física (A CAMPANHA..., 1929).

anteprojeto de lei foi produzido. Nele, foram apresentadas as medidas necessárias para regular a Educação Física em nível nacional, obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino, federais, estaduais, municipais e particulares (ANTEPROJETO..., 1929).

Para o alcance das finalidades, o projeto deveria passar pela formação de professores e pela escolha de um método, uniformizando o ensino da Educação Física em todo o território brasileiro. A opção, pelo ministro da Guerra, era evidente. A sistematização de uma cultura física nacional perpassava pela adoção do “[...] methodo de educação physica adoptado no nosso exército e que tão excelentes resultados vêm produzindo” (PELA FORMAÇÃO..., 1929, p. 1), até que se produzisse um método nacional.

Conforme os dirigentes dessa campanha, um dos pontos primordiais que deveriam ser priorizados era o aproveitamento dos professores primários que poderiam especializar-se em Educação Física. Os professores municipais do Rio de Janeiro realizavam suas especializações na EsEFEx, mas como proporcionar a formação para os demais professores municipais dos outros Estados brasileiros? Para o general Nestor Sezefredo dos Passos, já existia, no meio militar, “[...] uma *elite* de technicos, capazes, todos eles, de formarem outros technicos que levarão, por todos os recantos do Brasil, a segurança de um methodo, a eficácia de um exemplo e o prestígio de uma autoridade” (A CAMPANHA..., 1929, p. 1).

Criticava-se a completa ausência de fundamento científico que regia as aulas de ginástica/Educação Física que eram ministradas nas escolas brasileiras, tanto na execução de um modelo didático, quanto na concepção das lições. Inexistia um plano que regulasse a formação dos corpos infantis nas instituições de ensino e a iminência da sua necessidade se refletia na efervescência de unificação de um plano. Manifestações dessa natureza justificavam a iniciativa de formação de professores de Educação Física nos Estados.

O ministro da Guerra deixou pistas que nos permitem reconstruir a trama histórica para entender os processos de abertura das primeiras escolas civis de Educação Física. A intensa campanha em que teria se envolvido esse ator teria tido respostas positivas de alguns governadores de Estados que responderam, satisfatoriamente, ao seu apelo em prol da Educação Física.

Com Getúlio Vargas assumindo a presidência a partir de 1930 e a instalação de um regime mais autoritário, a abertura das primeiras escolas, provavelmente,

tornou-se possível pelos esforços do Governo Federal, que, “[...] patrioticamente, [foi] secundado pelas administrações estaduais, no sentido de amparar a infância brasileira para mais tarde torna-la digna da Pátria” (ARAÚJO, 1943, p. 6). Lembramos que, nesse período, eram constituídos interventores federais para governar os Estados, favorecendo uma administração mais centralizada.

Mas também podemos nos perguntar sobre as relações existentes entre a criação das escolas de Educação Física e um contexto nacional marcado por imposições de obrigatoriedade legal. Tais instituições, ao que parece, foram criadas para atender a diretivas inscritas nas leis e que obrigavam a Educação Física a ser apresentada entre os saberes escolares, compondo parte do projeto de nacionalização. Os anos que se sucederam a 1929 intensificaram a atuação por parte do Governo Federal no sentido de legitimar os saberes relativos à Educação Física e o seu ensino nas escolas brasileiras, em todos os níveis, investindo também em sua prática em ambientes extraescolares.

Legislações instituídas em âmbito nacional, como a Reforma Francisco Campos em 1931, a Constituição Federal de 1937, a Reforma Capanema em 1942, faziam com que a Educação Física escolar adquirisse centralidade na dinâmica educacional e que os Estados se adequassem a essa nova demanda. Essa investida pedagógica representou um considerável avanço para a Educação Física brasileira, pois sugeriu novos espaços e, principalmente, acrescentou-lhe um status de saber científico e obrigatório a ser veiculado nas escolas brasileiras.

Na esteira de localizarmos de qual lugar emanavam as “ordens” legais para uma Educação Física racional e sistematizada, trabalhamos no limite do *não factual* proposto por Veyne (1995). Estivemos atentos às tramas presentes nas entrelinhas desse projeto, que não se apresentou, de forma alguma, em uma sequência cronológica, mas foi conhecido mediante indícios. Se os fatos humanos são por essência fenômenos delicados, Bloch (2001, p. 55) nos aconselha que, “[...] onde o calcular é impossível, impõe-se sugerir”.

É inegável a presença de oficiais com formação em Educação Física, incluindo aqueles com especialização em Medicina pela EsEFEx compondo o corpo docente das escolas civis, demonstrando a efetiva participação de militares na criação e funcionamento dessas instituições. Os seus representantes civis também circulavam. Vestígios documentais indicam a participação desses protagonistas.

Para a criação e funcionamento da Escola de Educação Física de São Paulo, Fernando de Azevedo, na ocasião como diretor de ensino de São Paulo, enviou 15 professores normalistas para a EsEFEx, uma vez que inexistiam docentes especializados para exercer essas funções no Estado. Os professores Antônio Castro Carvalho, Jarbas Salles de Figueiredo e Antônio Alfredo Gigilotti retornaram a São Paulo, ocupando o cargo de primeiros docentes, permitindo que a Escola de Educação Física entrasse em funcionamento (ESCOLA SUPERIOR..., 1934), adotando o moderno método. Pela estreita relação estabelecida entre as instituições, frequentemente os professores da Escola de Educação Física de São Paulo eram enviados para estágio na EsEFEx, como visualizamos na Figura 11.

Figura 11 – Turma de alunas da Escola de Educação Física de São Paulo em visita à EsEFEx



Fonte: Centro de Memória da Educação Física da Universidade de São Paulo, 1934.

Também destacamos a centralidade exercida pela Escola de Educação Física do Espírito Santo, primeira a formar professores civis especializados nos moldes do Método Francês no Brasil (CONFERÊNCIA INAUGURAL..., 1934). Concentramo-nos nas ações exercidas pelos professores Aloyr Queiroz de Araújo e Manoel Carvalho de Anchieta, ambos normalistas, formados por essa instituição, em 1932 e em 1933, respectivamente, e pela EsEFEx, em 1933. A esses protagonistas foi dada a responsabilidade de criar e organizar escolas de Educação Física.

Aloyr Queiroz de Araújo se direcionou para Santa Catarina, onde foi, “[...] especialmente contratado pelo Estado para organizar o referido serviço [de Educação

Física]” (ALTA REALIZAÇÃO..., 1938, p. 1) e, posteriormente, seguiu para Pernambuco, assumindo a Diretoria de Educação Física Escolar e atuando como instrutor especializado da Escola de Educação Física de Pernambuco, entre 1943 e 1945 (ARAÚJO, 1943). Já Manoel Carvalho de Anchieta foi enviado para o Piauí, após o governo do Estado ter solicitado ao Governo Federal o envio de um profissional para coordenar os serviços de Educação Física, iniciando, em 1939, sob a sua responsabilidade, a formação de professores no Estado.

No intenso trânsito de pessoas e de interesses manifestados em torno do Projeto de Educação Física Nacional, também localizamos a professora Luzia Paoliello. Normalista formada pela Escola de Educação Física do Espírito Santo em 1932, integrou o corpo docente da ENEFD, criada em 1939, no Rio de Janeiro. Primeira instituição de formação de professores que nasce integrada a uma universidade, a Universidade do Brasil. Segundo Melo (1996), o início do seu funcionamento pode ser considerado como uma extensão das atividades promovidas pela EsEFEx e um centro irradiador de experiências para o ensino e prática da Educação Física, uma referência em nível nacional.

Demarcar a circulação de determinados atores auxilia a compreender o lugar de onde emanavam as ações, objetivando formar professores especializados em Educação Física sob determinadas *formas*. Pelo intenso trabalho desenvolvido pelo Estado do Espírito Santo desde 1931, formando professores sob a perspectiva de um método racional e sistematizado, teve essa instituição destacado reconhecimento. Seus ex-alunos, agora assumindo a responsabilidades de mediadores culturais, foram autorizados a irradiar práticas exemplares na formação de professores especializados em Educação Física, divulgando modelos pedagógicos para a escolarização da Educação Física para outras regiões brasileiras.²⁴⁶ Para esses protagonistas, eles participavam de uma verdadeira missão patriótica. Foi o que exaltou Manoel Carvalho de Anchieta em discurso de inauguração da Escola de Educação Física do Piauí:

Meus amigos, venho de longe. A muitas léguas de distância, deixei o meu pequenino Espírito Santo, para vir colaborar convosco. Para tanto não medi sacrifício, pois a tarefa que se une impõe não admite alternativa. Trata de

²⁴⁶ Os professores Aloyr Queiroz de Araújo, Manoel Carvalho de Anchieta e Luzia Paoliello exerceram funções de docentes na Escola de Educação Física do Espírito Santo, logo após serem formados pela instituição (BRUSCHI, 2015). Sobre Aloyr Queiroz de Araújo, Eller (2019) realiza uma investigação compreendendo as redes de sociabilidade estabelecidas por esse indivíduo, identificando o seu protagonismo para que fosse reconhecido na área da Educação Física em nível regional e também nacional.

uma obra de alto valor patriótico, repassada do mais puro e elevado sentimento de brasileiro. É, como bom brasileiro que me orgulho de ser, não conhecendo fronteiras dentro do meu país [...], aceitando, com entusiasmo, a honrosa e dignificante missão que ora me é proporcionada pelo Governo do Piauí, confiando-me a organização do Serviço de Educação Física neste Estado, cujo curso de formação de professores especializados, vem de ser neste momento instalado [...]. A criação da Inspetoria de Educação Física nessa unidade da Federação é um feito de projeção nacional [...]. Todos vos bem conheceis das vantagens enormes oriundas da educação física. Harmonizando cérebro e corações, como peça necessária ao funcionamento vital, contribuindo para a construção de um tipo racial perfeito, sobre os alicerces científicos do progresso hodierno, é sobre esta base que repousa a grandeza deste imenso Brasil. Futuros professores de educação física, seja esta a nossa primeira aula (ANCHIETA, 1939, p.1).

Sabemos, a partir de Certeau (1994), que, entre o discurso e a prática, existe um espaço permeado por representações, transformações e usos, não correspondendo às fontes oficiais, necessariamente, a realidade. Em certos Estados, a implementação das escolas de Educação Física, aparentemente, correspondeu às expectativas. Após criadas, eram rapidamente reconhecidas pelo Governo Federal, iniciando o trabalho de formação de professores. Contudo, a partir do paradigma indiciário (GINZBURG, 1999), observamos que a instalação de determinadas escolas de Educação Física foi permeada por relações de forças.

Em Minas Gerais, apesar de o Governo Estadual atender aos anseios de oferecer maior profissionalização aos professores de Educação Física, oferecendo cursos intensivos aos professores primários (1928-1932/1933-1934), o método oficial não exerceu influência. Destacamos, nesse Estado, a adoção das práticas culturais provenientes da ACM, com forte ligação com as experiências que chegavam dos Estados Unidos:

E para seu estímulo é olhar para a América do Norte, é olhar para a Argentina, cujo respeito podem dizer o que, a respeito da Inglaterra. [...]. As aulas de amanhã não serão uma criação, mas uma assimilação inteligente, uma adaptação racional e metódica de um sistema de educação física, apto a transformar de vez a geração nascente (AZEVEDO, 1933, p. 90).

A Inspetoria de Educação Física de Minas Gerais, responsável pelo oferecimento dos cursos intensivos, parece ter se constituído como lugar de resistência à instituição do Método Francês. As proposições acemistas para a Educação Física encontraram acolhimento na inspetoria, posicionamento em consonância com os espaços que, conforme Silva (2017), eram frequentados pelo seu

inspetor, Renato Eloy de Andrade: a ACM e a ABE. O que circulava nesses espaços onde Renato Eloy fazia interlocução era de outra orientação.

Linhaes (2009) comenta sobre as ações de formação de professores organizadas pela ABE e sobre as intensas parcerias que se estabeleceram entre a ABE e a ACM. Afirma que a orientação pedagógica proposta para a Educação Física era diferente daquela pautada pelo Método Francês. Dessa forma, a presença de Renato Eloy, formado na sede da ACM em Montevideú, fez divulgar propostas de ensino para a Educação Física forjadas pelas práticas acemistas nas instituições escolares mineiras.²⁴⁷

Já na Escola de Educação Física do Paraná, identificamos que, constantemente, representantes do Governo Federal precisavam fiscalizar a instituição. Criada em 1939 como uma instituição de caráter privado e de propriedade de seu fundador, o então inspetor de Educação Física, o professor Francisco Mateus Albizú, a escola chegou a obter reconhecimento do Governo Estadual (PARANÁ, 1940), mas não pelo Governo Federal, acarretando o fechamento das suas portas.

Com a sua reabertura em 1941 (PARANÁ, 1941), a escola, finalmente, obteve autorização do Governo Federal em 1942 (BRASIL, 2019), iniciando suas atividades somente em 1943. Podemos aferir que houve uma preocupação do Governo Estadual em subsidiar a instituição,²⁴⁸ uma estratégia para que a escola adotasse as recomendações provenientes dos órgãos federais, ou seja, as práticas da Educação Física que eram autorizadas a circular. Dessa forma, ao final de cada ano letivo, a escola enviava um relatório das atividades para averiguação da DEF.

Com exceção de Minas Gerais, os documentos históricos das escolas de Educação Física a que tivemos acesso atestam, oficialmente, o uso do Método Francês balizando a formação dos professores de Educação Física. A grade curricular das escolas se assemelhava. Algumas disciplinas eram recorrentes, como destacamos no Quadro 12:

²⁴⁷ Silva (2009) identifica que, no jogo de forças políticas no movimento que se envolveu a Educação Física em Minas Gerais, produziu-se um novo desenho para essas práticas, mas também foram expropriadas do projeto modelado pela inspetoria algumas das suas propostas. A autora aborda sobre possíveis cursos preparatórios para professoras de Educação Física nas instalações do Minas Tênis Clube, a partir de 1938. Tais cursos tiveram por conteúdo proposições do Método Francês e com eles um provável desejo de ruptura com o modelo adotado pela extinta inspetoria para a qualificação docente em Educação Física.

²⁴⁸ A Escola de Educação Física do Paraná, quando criada, foi reconhecida pelo Governo Estadual, contudo, sem ônus para o Estado. Ao obter autorização do Governo Federal, em 1942, passou a receber uma subvenção anual do Governo do Estado do Paraná (PARANÁ, 1942).

Quadro 12 – Disciplinas recorrentes nas escolas de Educação Física

1) Anatomia e Fisiologia Humana	8) Metodologia da Educação Física
2) Cinesiologia e Mecânica Animal	9) Ginástica Rítmica
3) Higiene Geral Aplicada	10) Educação Física Geral
4) Socorros de Urgência	11) Desportos Aquáticos
5) Biometria e Bioestatística	12) Desportos Terrestres e Individuais
6) Psicologia Aplicada	13) Desportos Terrestres e Coletivos
7) História da Educação Física	14) Desportos de Ataque e Defesa

Fonte: Produzido pela autora.

Por meio das disciplinas *História da Educação Física* e *Metodologia do Ensino da Educação Física*, podemos examinar dois pontos que consideramos de grande importância: inicialmente, o processo que foi determinado para a construção da memória e do conhecimento da Educação Física, para, posteriormente, recomendar um conjunto de proposições que foram definidas para o seu ensino.

Uma diversidade de temas era apresentada na cadeira de *História da Educação Física*. Sua inserção na formação dos professores pode ser justificada, pois, conforme Warde e Carvalho (2000, p. 20), ela “[...] carrega [sua] marca de origem: a de ter nascido para ser útil e para ter sua eficácia medida pelo que oferece de justificativas para o passado e de guia para a construção do futuro”. Destacamos esse itinerário nos planos de aula da disciplina nas escolas de Educação Física, pois essa espécie de “presentismo” é justificada pela historiografia, sustentando o novo saber científico para a área, evitando erros já abolidos:

Atualmente provemos nossa educação física por intermédio de um método, ao quais os conhecimentos científicos do momento permitem classifica-lo de excelente, em face dos objetivos que lhe são propostos. Necessário será, sem dúvida, saber como surgiu, porque apareceu, como evoluiu, quais as causas que determinaram e concorreram para seu aparecimento e desenvolvimento. Deste modo, na confecção de futuros métodos poderemos evitar reedições ou repetições de coisas que a experiência já condenou por prejudiciais e inúteis, o que seria dificilmente evitado sem o conhecimento das dificuldades que passaram no decorrer de suas existências, métodos e sistemas de Educação Física (HISTÓRIA..., 1940, p. 11).

Para isso, os principais métodos, apresentando suas qualidades e evolução, mas também suas falhas, eram estudados. No Quadro 13, podemos observar os temas trabalhados, destacando como o ecletismo se fazia presente e com quais

contribuições os outros métodos poderiam favorecer a boa aplicação da Educação Física, incorporadas à metodologia do Método Francês, já que nas sabatinas era solicitado aos alunos que apresentassem um “Estudo comparativo entre o Método Francês e os demais métodos estudados” (EXAME..., 1934, [s. p.]).

Quadro13 – Temas estudados na disciplina *História da Educação Física*

Nº. da sessão	Assuntos a ministrar	Duração
1	Apresentação da cadeira - Importância do estudo da História - Objetivos do curso, definição de História da Educação Física e pre-história.	1 hora
2	Educação Física na Antiguidade Oriental - Índia - Chineses - Egípcios.	1 "
3	Antiguidade Clássica - Educação Física na Grécia.	1 "
4	Causas do esplendor e da decadência da Educação Física na Grécia - Jogos olímpicos antigos e sua correlação com os jogos modernos.	1 "
5	Antiguidade Clássica - Educação Física em Roma.	1 "
6	Educação Física na Idade Média.	1 "
7	Educação Física na Renascença.	1 "
8	Educação Física nos tempos modernos - Início da metodização.	1 "
9	Método Suéco antigo e moderno - Método de Ling.	1 "
10	Métodos de Amorós e Hobart.	1 "
11	Método de Demeny - Culturista - Sistemas Escandinavos (Nils Buká).	1 "
12	Método de Sokols e Galistônico.	1 "
13	Moderno método Alemão.	1 "
14	Educação Física na América e no Brasil.	1 "
15	Organização dos Jogos Olímpicos Modernos.	1 "
Total		15 horas

Fonte: Arquivo Permanente do Cefd/Ufes, 1940.

A forma como o Método Francês teria sido apresentado no Brasil pelos oficiais da MMF reforça nossos apontamentos de que o ecletismo não foi negado, mas ressaltado. No campo estratégico, era um meio para contribuir com uma Educação Física moderna, a partir do momento em que se poderia fazer uso do conhecimento de outro método para atender às dificuldades que, ocasionalmente, poderiam surgir, sem abandonar, contudo, a metodologia do Método Francês.

Os atores que participaram do processo de produção e propagação do Método Francês no Brasil elaboraram mecanismos de manipulação da memória coletiva que, segundo Le Goff (1990), são utilizados por classes, grupos ou indivíduos como um instrumento e um objeto de poder. Percebemos, nessa memória, que um grande reconhecimento foi dado principalmente a Demeny para o “[...] aparecimento deste novo meio [Método Francês] de Educação Physica” (BOMFIM, 1933, p. 7), sobrevivendo na história não o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada pelas forças que operaram, voluntariamente, essa memória.

Na cadeira de *Metodologia do Ensino da Educação Física*, destacamos que uma formação geral era oferecida aos professores capazes de atuar em diversos espaços educacionais, proporcionando à “[...] aluna conhecimento prático dos elementos do método de Educação Física adotado [...]” (CADEIRA..., 1940, p. 1). Contudo, destacamos que a preocupação das escolas de Educação Física era direcionar uma formação aos professores para que atuassem com a Educação Física no ensino primário e secundário. Dessa forma, era ensinada a didática, o teorizar para ensinar, como podemos visualizar no Quadro 14, sendo possível ao professor, elaborar uma *lição de Educação Física* de acordo com o grupo a que seria destinada a lição, trabalhando com os conteúdos previstos no RGEF.

Quadro 14 – Conteúdos de ensino para a cadeira *Metodologia do Ensino da Educação Física*

44.	
<u>QUADRO DE MATÉRIA LECIONADA DA CADEIRA DE :</u>	
<u>" METODOLOGIA "</u>	
<u>CURSO SUPERIOR.</u>	
<u>1º ANO.</u>	
<u>PROFESSOR : FRANCISCO M. ALBIZU.</u>	
<u>ASSUNTO DAS LIÇÕES.</u>	
<u>MARCO.</u>	Aula inaugural. A pedagogia como filosofia. Objetos e finalidades da pedagogia. A didática no conjunto das disciplinas pedagógicas. Conceituação e divisão da didática.
<u>ABRIL.</u>	O processo educativo, sua natureza, suas características e sua marcha. Arguição. As finalidades do processo educativo. A função de aprendizagem no processo educativo. As relações básicas do ensino.
<u>MAIO.</u>	Arguição. O planejamento do ensino. Sua necessidade e importância. O programa técnico de sua elaboração. Conceitos e tipos fundamentais de motivação da aprendizagem. O método didático; sua natureza e suas propriedades. Elementos básicos do método didático. Os processos de fixação de aprendizagem em Educação Física O problema das diferenças individuais no ensino geral e particularmente em Educação Física. O trabalho Socializado entre crianças e adolescentes, (continuação).
<u>JUNHO.</u>	Arguição. Educação Física e suas necessidades.

Fonte: Centro de Memória em Educação Física, Esporte e Lazer da Universidade Federal do Paraná, 1944.

Por ser um método estrangeiro implementado no Brasil, fazia-se necessária, primeiramente, a “[...] sua adaptação às diversas regiões do país” (RELATÓRIO..., 1944, p. 44). Por essa razão, em metodologia também se estudavam as condições climáticas e econômicas das quatro regiões brasileiras para que, assim, as condições de ensino sofressem modificações para se adequarem às situações climáticas, sociais

e materiais de um país de dimensão territorial tão extensa. Compreendemos, dessa forma, que modificações poderiam ser introduzidas nas *maneiras de fazer* a Educação Física pelo Método Francês, se necessário.

A preferência pela adoção do Método Francês logo teve implicações ligadas ao novo contexto brasileiro. A noção de saúde sofria um alargamento, alcançando o desempenho do sujeito no trabalho e na vida. Esse sistema, dito racional e científico, adequava-se a essa conjuntura, pois apontava para uma noção mais elaborada do uso e da racionalização da energia produzida ao incorporar o conhecimento da fisiologia no aprimoramento do gesto técnico. Essa racionalização do movimento refletia no próprio desenvolvimento da indústria e das suas técnicas, como sugere Carvalho (1997), razões pelas quais se estudava “a Escola Nova em Educação Física” (RELATÓRIO..., 1945), dando vez à eficiência, eficácia e hierarquização. Reis (1934), ao descrever os princípios fisiológicos da atividade física, estabeleceu um paralelo entre Educação Física, trabalho e modernização, três eixos que estavam correlacionados e que poderiam auxiliar no desenvolvimento econômico do Pará:

Procura-se agora os meios de decidir os jovens brasileiros a povoar nossas colonias, a disseminar a instrução, a lançar-se nas industrias, no commercio, na agricultura, nos 'metiers' manuaes [...]. Porém, a tarefa é difficil. E por que? Porque lhes falta o fator principal, a energia. E a energia não se adquire senão com uma rigorosa educação physica (REIS, 1934, p. 3).

Para se alcançar essas novas finalidades educacionais das quais a Educação Física passou a fazer parte, as fontes sugerem a substituição, por completo, do Método Sueco pelo Método Francês. A aluna Maria Orlandina Bonfim (1933, p.11-12), da Escola de Educação Física do Espírito Santo, assim sugeriu essa troca:

Este methodo [Método Francês] apresenta uma vantagem extraordinaria, jamais vista em outro. Corrige com perfeição os esforços estaticos do methodo sueco, que a experiencia mostra ser contraproducente; introduz a verdadeira caracteristica dos movimentos naturaes: - completos, continuos e arredondados; dosa sufficientemente os esforços que são exigidos pelos differentes exercicios; reprova o emprego dos movimentos analyticos por naturaes. E' portanto o methodo mais perfeito, razão por que é adoptado no exercito brasileiro, nas nossas escolas, e o mais ensinado nos cursos de educação physica espalhados por todo o Brasil.

Os propósitos para a Educação Física eram abrangentes: saúde, obediência, vitalidade, eficiência, mas também de patriotismo e nacionalismo. A juventude representava um novo grupo que pretendia ver emergir no seio da sociedade

brasileira, entre crianças, adolescentes e jovens, e que esteve no centro do investimento do novo governo. A escola surgia como um centro irradiador das novas gerações (HORTA, 1994), na qual a Educação Física deveria cumprir um papel bem específico para o alcance desse fim.

Nesse âmbito, os professores de Educação Física tinham a missão de educar de acordo com a política de nacionalização, desenvolvendo o sentimento de brasilidade e a integridade física e moral em seus alunos. O nacionalismo deveria se multiplicar nas escolas, já que as crianças educadas dentro desse parâmetro seriam a nova força motriz do trabalho e deveriam reconhecer a grandeza social dessa tarefa para o país.

Como parte da política de cristalização de uma identidade brasileira, a educação deveria condenar o que “vinha de fora” e privilegiar elementos culturais do Brasil. Isso dizia respeito a nacionalizar as levas de imigrantes espalhados pelo país, especialmente nos Estados da Região Sul, que seguiam os costumes europeus, eliminando resquícios das culturas externas.

Para o Governo Central, o isolamento cultural, político e até comunitário das comunidades de imigrantes ocasionava uma multiplicidade cultural, idiomática e de identidade pátria variável, constituindo o seu maior desafio. Para fazer prosperar uma política nacionalista, o Governo Federal emitia constantemente mensagens nacionalistas de “unidade” e “disciplina” que atuavam de forma coerciva, visando à assimilação cultural. As cerimônias cívicas e o Canto Orfeônico,²⁴⁹ mas também a Educação Física, faziam parte da estratégia nacionalista. Práticas dinamizadoras do sentimento de pertencer a uma pátria, buscando minimizar, ou mesmo anular sentimentos de desagregação pela ligação emocional, cultural ou de qualquer outra ordem com a nação de origem (SCHWARTZMAN; BOMEY; COSTA, 2000).

Características brasileiras foram inseridas nas novas *maneiras de fazer a Educação Física pelo Método Francês* ao ser incorporado nessa política, como

²⁴⁹ O ensino do Canto Orfeônico passou a ser contemplado nas leis e decretos federais, com a Reforma de Ensino de Francisco Campos, em 1931, resultado da intervenção do maestro Heitor Villa-Lobos em prol da educação musical, em particular, o Canto Orfeônico na escola. Seu interesse se manifestou após vivenciar a introdução dessa prática nas escolas francesas e alemãs em viagem feita na década de 1920. A propagação dessa iniciativa foi favorecida com o movimento escolanovista, que, mais tarde, iria ao encontro da política nacionalista de Getúlio Vargas. A harmonização social e a unidade de massa proporcionadas pelo Canto Orfeônico surtiem um efeito emocional, vinculado à transmissão dos conceitos de educação cívica e de valores morais por meio dos textos das canções, instalando um perfil cívico-patriótico (UNGLAUB, 2009; LEMOS JÚNIOR, 2011). A prática do Canto Orfeônico era realizada nas festas cívicas, momento de exaltação do patriotismo, muitas vezes, ao lado da Educação Física.

veremos melhor no Capítulo 6. Quanto às festividades cívicas, eram acompanhadas por demonstrações públicas de Educação Física e de espetáculos que reuniam um público numeroso, como visualizamos na Figura 12, com a finalidade de construir o abasileiramento integral pela preparação da juventude brasileira.

Figura 12 – Demonstrações de Educação Física pelas alunas do Curso Especial de Educação Física e da Escola Normal nos aspectos festivos em comemoração ao Dia da Árvore



Fonte: Diário Oficial do Piauí, 1942.

Em discurso proferido na ocasião de entrega dos diplomas para a primeira turma de formandos da Escola de Educação Física de Santa Catarina, o interventor Nerêu Ramos discursa enfatizando a importância da Educação Física para a obra nacionalizadora do Estado Novo: “Os que aqui nasceram, não nasceram para servir a outras pátrias, nem para cultivar outras tradições, nem para alimentar outros sentimentos [...] despertados pela bandeira incomparável do Brasil” (RAMOS, 1939, p. 8).

Para isso, o corpo jovem deveria ser “sólido” diante das adversidades da vida social, “ágil” para a busca de soluções precisas e aplicáveis e, ao mesmo tempo, “harmônico” em suas formas individuais e coletivas (RAMOS, 1939). O corpo da juventude deveria sustentar e carregar a representação que se pretendia ao próprio Brasil, que buscava renascer sob a insígnia do “novo” e do “moderno”.

A indicação manifestada pelo general Nestor Sezefredo dos Passos, em 1929, sobre o aproveitamento de professores primários, parece ter sido atendida. A matrícula nessas instituições era destinada a professores já titulados em Escolas

Normais ou em instituições de ensino secundário, para aquilo que ficou conhecido como uma “especialização” para se tornarem aptos a atuar na área (ESPÍRITO SANTO, 1931; PARÁ, 1933; SÃO PAULO, 1934; SANTA CATARINA, 1938; PIAUÍ, 1939; PERNAMBUCO, 1940).²⁵⁰ As instituições previam uma formação rápida que, inicialmente, podia durar apenas seis meses. Somente na ENEFD havia a exigência da realização do vestibular.

Na análise das fontes, destacamos a majoritária presença de mulheres participando dessa formação. A obrigatoriedade de apresentar uma formação como professor justifica a maior participação de professoras nas escolas de Educação Física. Isso porque, segundo Franco (2001), o magistério foi considerado, no início do século XX, como uma função essencialmente realizada por mulheres, por possuírem a representação de serem “educadoras por natureza”.

A criação e a implementação das escolas de Educação Física, nas décadas de 1930 e 1940, demonstram o lugar ocupado pela Educação Física nas representações dos projetos educacionais no Brasil. A formação oferecida pela Escola Normal objetivava embasar o professor nas técnicas didáticas, no que abrange um fundamento científico de interpretação dos fenômenos pedagógicos, psicológicos e biológicos. Havia uma lacuna que separava essa formação dos fundamentos e dos saberes científicos que requeria a Educação Física.

Para se tornar uma pedagogia racional e científica, de estatuto de igual valor em referência a outras disciplinas, fazia-se necessário esse aprofundamento na formação. Os professores de Educação Física, de posse de um conhecimento sistematizado oferecido pelas escolas de Educação Física, evitariam que sua aplicação resultasse em “[...] males consequentes de um ensino errado e mal orientado” (ANDRADA, 1941, p. 72). Teoria e prática estiveram, portanto, intercaladas, proporcionando uma formação ampla e completa no investimento em formar os primeiros professores especializados no Brasil. Nessa investida,

[...] o mestre de educação physica não é mais o professor que ficava perante a sua classe, distincto e isolado dela, dizendo isto ou mandando aquillo que pouco ou mal poderia executar [...]. Não bastam o gosto e a vontade, de um lado, como também não são suficientes a intelligencia e a instrucção theorica isoladas, de outro lado. É mister que se combinem todos estes factores que até agora quase sempre estiveram apartados, quando não postos em franca hostilidade [...] (SÃO PAULO, 1935, p. 42).

²⁵⁰ Não localizamos as instruções para o funcionamento das escolas de Educação Física do Paraná e do Rio Grande do Sul.

O Método Francês expandiu-se pelo país em 1930, participando de um projeto de investimento na Educação Física dos brasileiros. Ele permaneceu sendo utilizado no Brasil até que se criasse um Método Nacional de Educação Física, promessa que foi feita ainda em 1929, quando o general Nestor Sezefredo dos Passos iniciou o Projeto de Educação Física Nacional. A Educação Física resultou, para os oficiais franceses, em um dos meios da notável influência cultural e intelectual no Brasil.

4.6 A REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO LUGAR DE CIRCULAÇÃO DE SABERES E DE PRÁTICAS ECLÉTICAS

Por meio da análise dos arquivos históricos das escolas de Educação Física do Paraná, do Rio Grande do Sul e de São Paulo, constatamos que muitos materiais compuseram o acervo das bibliotecas das primeiras escolas de Educação Física, como observamos nas Figuras 13 e 14.²⁵¹ Apesar das bibliografias nacionais, muitas obras estrangeiras estiveram presentes. Materiais originais oriundos principalmente da França, mas também da Suécia, da Inglaterra, da Alemanha, da Espanha, da Itália, dos Estados Unidos, da Argentina e do México, são exemplos de referências que circulavam no Brasil.

²⁵¹ Ressaltamos a diversidade de fontes que localizamos em nossa pesquisa documental. O mesmo tipo de acervo encontrado em um Estado não se mantinha nos demais Estados visitados, pois esses materiais estiveram sujeitos a condições de conservação e guarda variadas. Por esse motivo, conseguimos identificar, parcialmente, documentos que constituíam o acervo bibliográfico das escolas de Educação Física do Paraná, do Rio Grande do Sul e de São Paulo. Contudo, sabemos que esses acervos poderiam ser maiores e que as demais escolas, possivelmente, também possuíam um acervo bibliográfico, mas, supomos, não se mantiveram conservados.

Figura 13 – Acervo histórico das obras pertencentes à Escola de Educação Física do Rio Grande do Sul



Fonte: Biblioteca da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Figura 14 – Acervo histórico das obras pertencentes à Escola de Educação Física do Paraná



Fonte: Biblioteca de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

As obras que aqui circulavam poderiam ser utilizadas como apoio didático aos professores em formação. No entanto, por serem redigidas em língua estrangeira, entendemos que, provavelmente, eram pouco utilizadas. Dessa forma, era necessário tornar todo esse repertório de conhecimento mais compreensível ao público que frequentava as escolas para se especializarem em Educação Física.

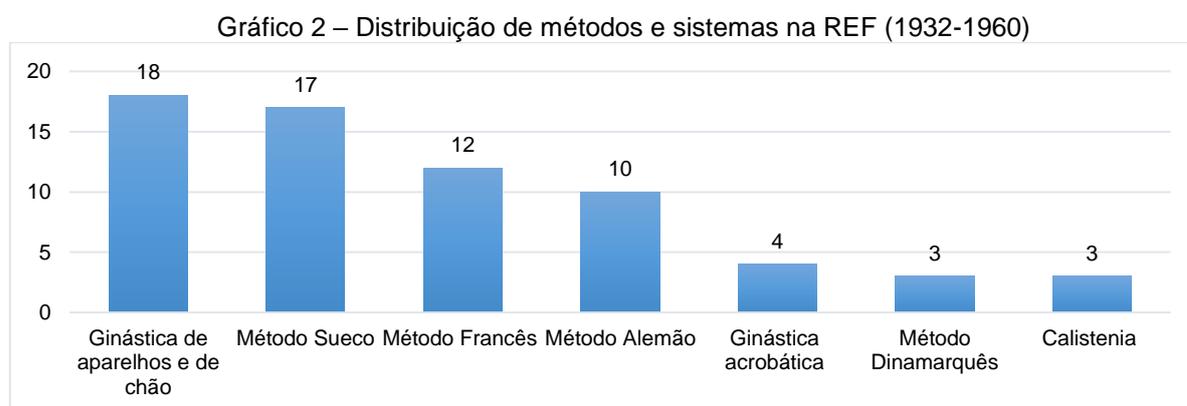
No momento de criação das primeiras escolas de Educação Física, a imprensa periódica brasileira sobre a Educação Física e os esportes também ganhava fôlego no Brasil. Em maio de 1932, a EsEFEx publicava o primeiro número da REF, impresso que possuía rápida editoração e concentrava, em apenas um único número, extensa informação sobre assuntos de diferente natureza. Ferreira Neto (2005) salienta que a imprensa periódica de ensino e de técnicas da Educação Física que se desenvolveu a partir de 1930 no Brasil dedicou-se a temas relacionados a formação profissional, a escolarização, a definição de métodos e conteúdos de ensino, com a finalidade de ver organizada a Educação Física como prática escolar.

Ao abordar assuntos diversos, os contribuintes dos impressos transformavam as teorias a que tinham acesso em proposições didático-pedagógicas. Facilitava-se, dessa forma, a compreensão do conhecimento, e servia de orientação aos alunos em

formação nas escolas de Educação Física que se criavam. A publicação, nesse caso, referia-se às divulgações das ações do Exército em colaborar com o ensino da Educação Física, como expressou Chateaubriand (1934, p. 1) “[...] uma das indispensáveis condições para que o Exército [seja visto como] um agente de aperfeiçoamento da nação”. Reafirmava-se o lugar de autoridade do Exército, e sua contribuição no processo de escolarização que acontecia no Brasil.

A REF representava, dessa forma, um dispositivo no qual se propagavam os fundamentos para a sistematização da Educação Física. Em suas páginas, a defesa era por um método que orientasse o seu ensino no país, forjado pelo RGEP. Dentre os diversos métodos conhecidos e estudados pelo Exército, o Método Francês, criado na França, “[...] país de raça latina como a nossa (MOLINA, 1932, [s. p.]”, conciliava-se com as especificidades brasileiras, pois amoldava-se às situações diversas e contrastantes em virtude da extensão do nosso território e sua pluralidade de clima, economia e de culturas.

Entretanto, entre 1932 e 1960, identificamos uma diversidade de métodos e modelos ginásticos nas páginas da REF. A revista materializava as práticas de apropriações das obras a que os oficiais brasileiros e seus interlocutores tinham acesso, ora por meio da relação cultural estabelecida com o MMF, ora por outros meios em virtude da circulação de outros métodos e atores no Brasil, divulgando possibilidades de saberes. O Gráfico 2 apresenta a distribuição quantitativa de métodos e sistemas veiculados no impresso:²⁵²



Fonte: Elaboração própria.²⁵³

²⁵² Demais métodos e sistemas tiveram circulação na REF: Método de Demeny (2); ginástica desportiva generalizada (2); Educação Física portuguesa (2); ginástica finlandesa (1); Método Húngaro (1); ginástica polonesa (1); ginástica italiana (2), além das relações estabelecidas com seus países vizinhos, como uma visita de uma comitiva da Argentina, em 1939, e do Paraguai em 1941.

²⁵³ Na análise dos métodos em circularidade na revista, identificamos que, por vezes, as matérias referentes à ginástica de aparelhos, ginástica de chão e ginástica acrobática também eram

A diversidade de métodos e sistemas, provenientes, principalmente, da Europa, anuncia que, possivelmente, a REF esteve permeada pelas relações de forças para determinar um lugar de autoridade (GINZBURG, 2002b), havendo luta de representações entre os articulistas e o corpo editorial, para determinar possibilidades de escolarização da Educação Física. Mas, apesar de um número expressivo de outros métodos em circulação, a REF determinou o saber principal que deveria circular no interior do impresso, o Método Francês (MOLINA, 1932).

A variedade de métodos certifica um interesse em veicular um conjunto de saberes para oferecer as bases para o ensino da Educação Física na escola. Nessa preocupação, destacamos que, mais do que luta de representações em legitimar determinados conhecimentos e recursos teórico-metodológicos, a REF assumiu o sistema eclético do Método Francês, já que ele, ao mesmo tempo, era a conciliação de teorias distintas. A EsEFEX agia estrategicamente buscando sua representação (CHARTIER, 2002), para ser reconhecida como o lugar de onde emanavam os conhecimentos mais atuais para a área.

No momento em que o Método Francês era implementado no Brasil pela MMF, havia o entendimento de que esse modelo, nutrido por práticas ecléticas, era uma grande síntese conhecida pelos militares brasileiros. Essa percepção não foi negada pelos militares franceses e nem pelos militares brasileiros, mais acentuada, compreendendo-se, assim, que o Método Francês poderia se tornar um sistema mais vasto, e poderia se adaptar às diversas situações de escolarização e de formação de indivíduos encontrados no Brasil. Barbosa Leite (1929, p. 259), um dos articulistas desse impresso, já mediava esse entendimento antes da sua adoção oficial:

III – O methodo exposto pelo Regulamento geral é eclectico, elle não exclue, a priori, nenhum dos processos capazes de contribuir, eficientemente para o desenvolvimento physico e harmonioso do homem. Contrário a todo dogmatismo elle admite que cada experiência nova deve constituir um marco a mais na estrada do progresso.

vinculadas ao Método Alemão. Práticas que marcaram o fazer pedagógico da ginástica francesa no século XIX, esses exercícios, aos poucos, foram eliminados dos preceitos racionais que adquiria a Educação Física científica criada na França, principalmente a acrobática, caracterizada por exercícios do funambulismo (SOARES, 1996). Em razão do cientificismo que caracterizou a Educação Física no final do século XIX e início do século XX, aos poucos essa ginástica deixou de ser praticada no país. Destacamos que essas práticas retornaram para a cena na própria França, defendidas, principalmente, pelo próprio Demeny pouco antes de sua morte, momento em que ele assumiu uma postura mais empírica, razão pela qual ficou conhecido na historiografia como um defensor de práticas ecléticas (PACIELLO, 1981).

Sobre o dogmatismo dos demais métodos, os colaboradores do impresso anunciavam um processo de negociações entre os próprios modelos, fornecendo aos leitores saberes que orientariam a Educação Física. Exemplo desses deslocamentos é apresentado por Martins (1933) que, em prol do método desenvolvido pela *École de Joinville-le-Pont*, compara-o com a ginástica sueca. Ao preconizar exercícios artificiais, convencionais e corretivos, Molina (1932) apresenta, como um grave erro, a indicação dos mesmos exercícios para homens, mulheres e crianças, sem considerar suas condições fisiológicas e psíquicas.

Para demonstrar o não dogmatismo do Método Francês, Martins (1933, p. 36) acrescentou que “O método francês empresta relativa importância nos movimentos artificiais e corretivos, que não ocupam senão $\frac{1}{4}$ da lição”, retirando boa parte de suas teorias e práticas “[...] dos mestres Ling, Amoros, Hébert e Demeny” (MOLINA, 1932, s. p.). Para confirmar como podiam ser utilizados os demais sistemas e métodos, em novo *Manual de Educação Física* para preparação militar, produzido em 1946, a ginástica de chão e a ginástica acrobática foram introduzidas sem, contudo, estabelecer um enfrentamento com os princípios teóricos do Método Francês (O NOVO..., 1948).

Ao realizarem a abertura para os demais métodos, compreendemos que os articulistas da REF agiram estrategicamente. Reafirmaram a necessidade de institucionalização de um modelo centralizado no Método Francês, mas não excluíram a possibilidade de estabelecer interlocução com outros métodos. Assim, fins corretivos, higiênicos, eugênicos, desportivos e utilitários propagados pela diversidade de métodos colocavam em cena um projeto mais amplo de formação de um novo homem no Brasil, ordeiro e moderno.

Identificamos que a ideia do ecletismo também se fez presente nas escolas de Educação Física, impactando a formação docente. Cardoso (1935), ao discutir a Educação Física na formação da mulher, acrescentou a ginástica rítmica e as danças por entender que eram práticas de grande valor para a sua constituição física. A incorporação de novas práticas somente se tornou possível porque “O Método Francês, eminentemente eclético, como é, longe de desprezar o que de útil e interessante se possa colher dos demais métodos, ao contrário, aceita-os e preconiza-os quando necessário” (CARDOSO, 1935, p. 3). A possibilidade de incorporar outras práticas, novos saberes, permitia “[...] uma feição elástica, flexível, a fim de poder obter

a maior difusão e se adaptar as diversas peculiaridades de cada Região ou Estado” (BASTOS, 1940b, p. 14).

Mesmo com o consumo cultural das obras do Método Natural, citada por Dutra (1925), e da presença marcante de livros de autoria de Georges Hébert no Brasil, destacamos uma certa ausência de recorrência a esse autor e seu método. Apesar de encontrarmos indícios que apontem um reconhecimento dado pela *École de Joinville-le-Pont* à Hébert no Brasil, assegurando que o Método Francês e o Método Natural eram complementares, como sugeriu Marinho (1953), ressaltamos haver controvérsias sobre essas lutas de representações, pois essa complementariedade não agradava nem aos joinvillais, nem à Hébert. Optou-se pelo silenciamento, no qual as críticas direcionaram para a ausência de um conhecimento científico embasando a prática desse método (BONORINO; MOLINA; MEDEIROS, 1931; BOMFIM, 1933).

Ressaltamos que, apesar de um não reconhecimento direto dado pelos articulistas da REF a esse ator, a característica desse método marcou profundamente a forma de realizar o Método Francês no Brasil. Os movimentos das sete famílias seriam respeitados, mesmo se o Método Francês sofresse apropriações e novas práticas fossem incorporadas nas *maneiras de fazer* a Educação Física. Nessa tendência, destacamos que, nas décadas de 1930 e 1940, o pensamento naturalista já alcançava a Educação Física brasileira pelos exercícios ao ar livre, os banhos de sol, de mar e de ar (JUBÉ, 2017), preceitos naturalistas defendidos por Hébert, reconhecido como um dos pioneiros do naturalismo (VILLARET; DELAPLACE, 2004).

Abrangendo o período analisado, também destacamos um número expressivo de modalidades esportivas: o atletismo, as lutas, o vôlei, o handebol, o basquete, o futebol, o polo aquático, o remo, o tênis, a ginástica e as danças, que se apresentavam expressivamente no impresso, cuja “Influência esportiva inglesa na França” (EXAME..., 1934, s. p.) também marcava a constituição do RGEP, em virtude da interdependência entre os métodos.

As primeiras décadas do século XX constituíram, no Brasil, um período caracterizado por um ímpeto de urbanização, industrialização e modernização. A presença dos esportes possuía estreita relação com o modo como a sua prática passou a ser vista pela sociedade brasileira. Os esportes deram uma configuração mais controlada aos jogos populares, estabelecendo regras fixas que buscavam controlar os níveis de violências desses jogos. As práticas esportivas estabeleciam

uma série de comportamentos ideais, como obediência, controle de si, cooperação, que, segundo Elias (1992), expressavam-se durante as partidas.

Assim, a REF preocupou-se em oferecer procedimentos para a organização de campeonatos, mas, principalmente, com possibilidades didático-pedagógicas, demonstrando *como ensinar* essa prática aos adultos com uma formação física completa, atentando para o aperfeiçoamento do atleta, mas também para as crianças e adolescentes, promovendo as adaptações necessárias para escolarizar esse saber, como identificamos nas Figuras 15 e 16.

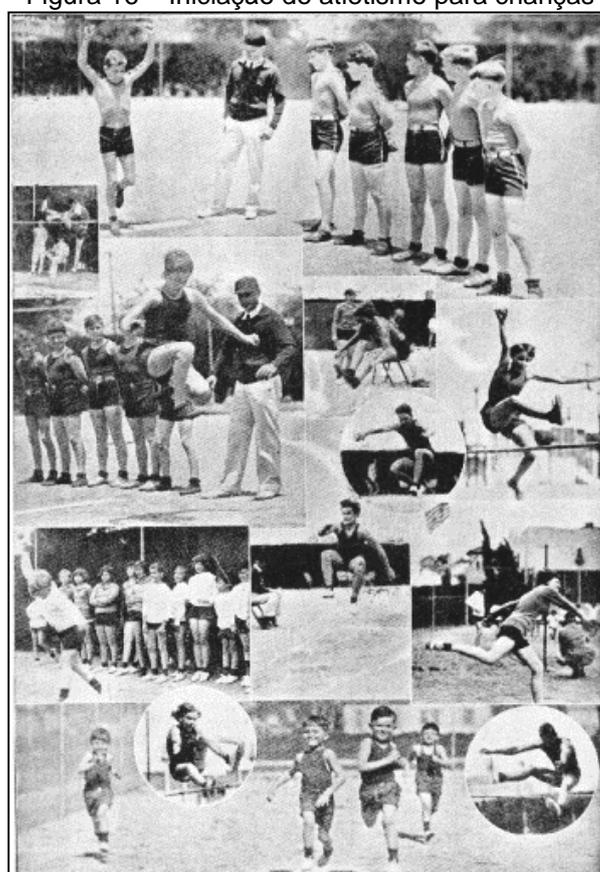
Figura 15 – Técnica e da tática do futebol



Fonte: Borges, 1938.

Finalidade: Aperfeiçoamento da técnica e da tática do movimento esportivo, objetivando a vitória

Figura 16 – Iniciação do atletismo para crianças



Fonte: Rodrigues, 1933.

Finalidade: Iniciar o contato das crianças com as práticas esportivas. Não se exige performance nem se objetiva a vitória.

Por se tornar uma prática social popularizada desde a virada do século XIX para o século XX, o esporte foi se inserindo nos processos de escolarização com a finalidade de instituir “[...] sentidos e significados modernizadores” (LINHARES, 2009, p. 332) nas experiências educativas. O esporte era considerado um dos elementos da

vida moderna (LINHALES, 2009; SCHNEIDER, 2010; ASSUNÇÃO, 2012; SCHNEIDER ET AL., 2014), e, por isso, auxiliava a criar uma nova representação do brasileiro, do tipo moderno. A REF, além de apresentar os preceitos históricos das modalidades esportivas, também mantinha seus leitores informados sobre os assuntos mais atuais do mundo esportivo, como os campeonatos nacionais e internacionais, a exemplo das olimpíadas, manifestando o desejo de preparar futuros atletas olímpicos.

Utilizando as ponderações de Darton (1996), podemos afirmar que, mais do que veicular informações, a imprensa possibilita dar forma ao que por ela é registrado. Ela ajuda a captar as representações que circularam sobre as teorias e propostas para o ensino da Educação Física, configurando-se como um importante dispositivo de circulação de ideias, teorias e prescrições para a área (SCHNEIDER, 2010). Na REF estava em circulação o Método Francês e o seu sistema eclético, demonstrando a interdependência entre os métodos, quanto o que o próprio pensamento dessa filosofia eclética permitia (COUSIN, 1854), ou seja, a estar sempre aberta a novos enriquecimentos.

4.7 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Os dados acenam para uma investida que ocorreu no ensino da Educação Física a partir dos anos de 1920. Com a presença da MMF orientando uma instrução ao Exército Brasileiro, a implementação de um novo modelo foi pretendida no Brasil, aquele sistematizado pela *École de Joinville-le-Pont*. Estrategicamente, as finalidades de difusão de uma influência política e cultural francesa foram promovidas, participando a Educação Física dessa investida.

Os militares brasileiros puseram em circulação uma nova cultura para a Educação Física no Brasil, impactando a formação docente e sistematizando saberes em prescrições didático-pedagógicas. A especificidade do ecletismo teórico realizado pelos mediadores culturais desse modelo no Brasil demonstra as continuidades e as negociações que marcaram o próprio fazer pedagógico do Método Francês, considerando os diversos métodos como interdependentes, mas também as tensões enfrentadas.

A REF foi conformada como uma base de diálogo com diferentes teorias. A partir de 1940, abriu-se uma demanda manifestada pela própria área em assumir um

ecletismo (MARINHO, 1946b), que não era mais aquela manifestada pelo Método Francês, mas exteriorizava o desejo de ver criado um Método Nacional Brasileiro, também ganhando espaço, uma cultura esportiva.

A MMF havia encerrado a sua participação no Brasil em dezembro de 1940 com um desfecho trágico da derrota e da perda do prestígio internacional da França na Segunda Guerra Mundial, especialmente porque o general Maurice Gamelin, ex-chefe da missão no Brasil, foi derrotado e feito prisioneiro. Apesar de o Brasil se tornar o mais importante aliado militar dos Estados Unidos na América Latina a partir dos anos 1940, observamos que os articulistas da REF se preocupavam em manter o seu prestígio na Educação Física, continuando a defender o Método Francês como o modelo oficial. Como uma forma de mediar essa tensão, os articulistas do impresso previram a possibilidade de inserir outras práticas sem, contudo, confrontar com a teria do modelo por eles defendido.

CAPÍTULO 5

OS MILITARES NA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: TENTATIVAS DE CONFORMAÇÃO EM TORNO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NACIONAL (1929-1935)

É necessário precisar a natureza [das] operações por outro prisma, não mais a título da relação que mantêm com um sistema ou uma ordem, mas enquanto há *relações de forças* definindo as redes onde se inscrevem e delimitam as circunstâncias de que podem aproveitar-se (CERTEAU, 1994, p. 91).

5.1 INTRODUÇÃO

Os militares brasileiros avançavam na orientação da Educação Física brasileira a partir de 1929, após receberem apoio do presidente do Brasil, Washington Luís. Com uma condição favorável, o ministro da Guerra, Nestor Sezefredo dos Passos, não tardaria a apresentar um anteprojeto na tentativa de criar um Projeto de Educação Física Nacional para homogeneizar o seu ensino em todo o território brasileiro, sugerindo como modelo o Método Francês.

A participação dos militares na Educação Física brasileira não se deu, contudo, sem concorrências. A face mais visível das lutas de representações estabelecidas pelo direito de dizer quais saberes e práticas deveriam forjar o seu ensino nas escolas brasileiras aconteceria entre dois grupos: os militares, com as experiências oriundas da EsEFEx, apoiados pelo Ministério da Guerra, e os membros da ABE.

A ABE foi e ainda é uma associação civil. Segundo Carvalho (1998a), nasceu no ano de 1924, tendo como base o ideário pedagógico do movimento Escola Nova. De acordo com a autora, o surgimento dessa associação foi o resultado da união de intelectuais, de professores, de jornalistas, de médicos, de escritores e também dos demais interessados que aderiram, de forma voluntária, à Associação para discutir e propor mudanças em frente aos problemas educacionais que persistiam, mesmo em uma sociedade que pretendia a modernidade. Desde a sua criação, o ensino da Educação Física tornou-se um tema de discussão no interior da ABE. Em 1926 foi criada a SEPH para tratar, especialmente, dos assuntos referentes a essa disciplina.

A oposição entre os dois grupos, como a centralidade desse debate é o anteprojeto, que já há algum tempo tem sido tratada nos estudos históricos da educação e da Educação Física. Os trabalhos de Soares (1994), Horta (1994) e Castro (1997) apresentam a forte oposição da ABE ao anteprojeto dos militares. Os autores chegam a resultados comuns e ressaltam o possível caráter militar adotado pela Educação Física escolar naquele projeto, ao assumir as proposições de ensino do Método Francês, originárias do RGEF, motivo pelo qual recebeu críticas da associação.

Os estudos apresentados utilizam, recorrentemente, a expressão “severa crítica”. De acordo com Linhales (2009), os debates ocorridos na SEPH para analisar as relações entre esporte e Educação Física escolar, tendo como lugar as práticas discursivas e institucionalizadas da ABE, afirmam que é das séries documentais sistematizadas por Inezil Penna Marinho o emprego da expressão “severa crítica” ou “grande crítica”. Diante do uso recorrente de suas obras para se analisar a História da Educação Física (DALBEN, 2011), tem se lapidado, nessa historiografia, uma intensa disputa entre os militares e civis membros da ABE e, nessa narrativa, um desinteresse nas tentativas de compreender as negociações entre ambos os grupos.

Ao apresentarem publicamente o andamento da elaboração do anteprojeto na imprensa de variedades, os militares tomaram ciência dos imperativos advindos dos civis, centralizados na voz da ABE. No primeiro número da REF, publicado em maio de 1932, Pinheiro (1932, s. p.), incomodado com as acusações do meio civil, manifesta sua indignação: “[...] num mau véso, propagam maldosamente, antipatrioticamente que se pretende fazer uma obra de militarismo”. Eram as disputas nas quais o debate sobre o processo de escolarização da Educação Física estava inserido, com o Exército diante do posicionamento da ABE que indagava, ou ao menos tentava, pela via do silenciamento, afastar a intervenção desse grupo da Educação Física escolar.

Diante do exposto, este capítulo tem como objetivo analisar em que medida houve uma negociação promovida no terreno da cultura entre militares e civis para encerrar os entraves entre ambos os grupos. Nossa prioridade é investigar como as ideias que circularam ora foram aceitas, ora reinterpretadas para a sistematização de um Projeto de Educação Física Nacional.

5.1.1 Procedimentos metodológicos e fontes

As fontes e os procedimentos metodológicos utilizados neste capítulo abrangem aqueles anunciados no Capítulo 1. Entretanto, aprofundamentos foram realizados, buscando as respostas ao objetivo apresentado. Como fontes, utilizamos os documentos pertencentes ao acervo da ABE, mas também fazemos uso das matérias publicadas em *O Paiz* (1889-1934) e *O Jornal* (1919-1947), pois neles podemos encontrar informações referentes às lutas de representações estabelecidas entre os grupos que buscavam ser a voz autorizada sobre os assuntos educacionais da Educação Física.

A partir do conceito de lutas de representações (CHARTIER, 2002), compreendemos como os grupos comandam ações, constroem e dão a ler um mundo social, elaborando matrizes de discursos que dão visibilidade às suas compreensões e propostas de ensino para convencer o “outro” sobre os seus interesses objetivamente confrontados. É por esse motivo que, para Chartier (2002, p. 17), “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio”.

Sob essa perspectiva, os registros históricos da ABE indicam os diferentes interesses no processo de implantação da Educação Física, manifestado pelas opiniões dos grupos em relação aos saberes que deveriam constituí-la, objetivando assumir-se como autoridades. O debate estabelecido entre os grupos girava em torno da definição de teoria e saberes que deveriam significá-la, principalmente, na escola, e oferecer uma formação “estável” aos professores. Lembramos que era um momento em que se iniciava uma formação especializada nessa área, em razão de a Educação Física começar a se inserir nos aspectos legais da educação.

Por comunicarem as particularidades dos lugares em que foram produzidos, confrontados nas reuniões da SEPH para serem legitimados, os projetos culturais da Educação Física elaborados pelos grupos foram analisados nos termos das *estratégias de conservação e táticas de subversão* (CERTEAU, 1994).

Para Certeau (1994), as *estratégias de conservação* são manipulações das relações de forças que postulam um lugar de poder. Elas pleiteiam um lugar que pode ser circunscrito como algo próprio, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças, para, assim, obter

independência em relação à variabilidade das circunstâncias. As ações determinadas pelos militares em frente à ABE foram analisadas sob essa perspectiva, pois buscavam amenizar, ou mesmo eliminar as contraposições de seus membros contra o projeto de Educação Física por eles proposto.

Já as *táticas de subversão* não têm por lugar senão o do outro e, por isso, jogam com o terreno que lhes é imposto. A ABE, ao operar “[...] golpe por golpe, lance por lance” (CERTEAU, 1994, p. 100), previu contornos e saídas, buscando transformar as suas táticas contra o projeto “militar” em novas estratégias. Certeau (1994, p. 105) nos lembra de que o estudo das estratégias e das táticas é necessário, pois não se deve esquecer “[...] o horizonte de onde vem, nem tampouco, o horizonte para onde deveriam ir”. Para nós, é entender os desmembramentos que essas relações de poder estabeleceram para a Educação Física.

5.2 OS PROJETOS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM CIRCULAÇÃO NA ABE NOS ANOS DE 1920

Posicionando-se como uma associação civil responsável por tratar dos problemas educacionais (CARVALHO, 1998a), a Educação Física não poderia ficar de fora. Ganhando uma importância cada vez maior como uma prática capaz de formar integralmente o indivíduo – física, moral e intelectual – a ABE criou, em 1926, uma seção exclusiva para tratar dos assuntos educacionais da Educação Física, denominada de SEPH, funcionando por 11 anos. Adotou, como forma de registrar uma síntese dos assuntos tratados nas reuniões, um Livro de Ata.²⁵⁴ O primeiro registro do encontro do grupo data de maio de 1926 e o último registro é de junho de 1937. Pelas anotações presentes nesse documento, o grupo foi composto por uma variedade de interessados no assunto, principalmente professores, médicos, higienistas, políticos e, posteriormente, militares.

Os registros dos encontros no Livro de Atas nos permitem perceber dois momentos relativos às propostas que esse grupo formulava para a Educação Física. Em um primeiro momento, uma concepção de Educação Física correlacionada com a

²⁵⁴ Nesse caderno constam registros de 76 reuniões realizadas entre maio de 1926 e junho de 1937. Nesse material, estão registradas, em manuscrito, as atas das reuniões, juntamente à lista de presença dos membros. Do total de reuniões, 50 encontros foram realizados e 26 foram cancelados em virtude da ausência de membros para a sua realização.

ideia da educação como ortopedia e arte de correção, em função do próprio projeto educativo que a ABE assumiu no início de seu funcionamento, em 1924 (CARVALHO, 1998a). O segundo momento aponta para uma perspectiva de incorporação dos princípios escolanovistas, de uma educação moderna em que o mote se traduzia por *eficiência*.

A escola dos anos da década de 1920 era entendida como um sistema disciplinador e moralizador, em que os conteúdos e práticas educacionais, modelados por uma pedagogia considerada científica, racional e moderna, era capaz de promover o *molde nacional* e a *fôrma cívica*, valorizando, segundo Carvalho (1998a, p. 315), “[...] questões morais e sanitárias avançadas como dispositivos de fixação de hábitos e de erradicação de vícios”. A finalidade presente na escola era livrar os homens de vícios e venenos sociais, como “[...] o álcool, a doença, a promiscuidade, a alimentação inadequada, os costumes lascivos [...]” (CARVALHO, 1998a, p. 315).

Vivendo em uma nova fase, como um país republicano, a Educação Física, ainda entendida como ginástica, inserida como disciplina escolar, assentava seus conhecimentos nas prescrições do Método Sueco (VAGO, 2002). Compreendido como um sistema ortopédico, seu conhecimento científico objetivava a regeneração física e moral, curando os defeitos, as moléstias e as anormalidades, promovendo hábitos higiênicos e introduzindo comportamentos sociais aceitos para a vida moderna. Por isso, utilizava exercícios localizados e centrados no sujeito individual, ao mesmo tempo em que as suas práticas podiam ser feitas em um espaço reduzido, abrangendo uma boa quantidade de alunos com atividades iguais para todos (MORENO, 2015).

As reuniões realizadas na SEPH, nos anos de 1926, 1927 e 1928, evidenciam que a higiene e a Educação Física eram pensadas e produzidas de forma bastante correlacionada. O inquérito sobre o ensino da higiene e da Educação Física nas escolas do Distrito Federal, em 1927, realizado pelos professores Gabriel Skinner e Ambrosio Torres, em 1927²⁵⁵ e em 1928,²⁵⁶ sugere a intenção de se criar um programa de higiene e de Educação Física para ser adotado em todas as escolas do Brasil. Ainda em 1928, chegou-se a promover um curso de aperfeiçoamento voltado aos professores primários, em que os saberes de ambas as áreas foram apresentados como duas dimensões complementares do projeto educativo. A ausência de uma

²⁵⁵ Ata da SEPH, 8ª reunião, realizada em 20 de julho de 1927.

²⁵⁶ Ata da SEPH, 10ª reunião, realizada em 14 de dezembro de 1928.

formação específica do saber pedagógico da Educação Física na década de 1920 dificultava a delimitação da divisão entre ambas as áreas.

As teses produzidas e apresentadas na ocasião das conferências promovidas pela ABE²⁵⁷ atestam a adoção do Método Sueco. Os trabalhos apresentados por Torres (1927) e Carvalho (1929a) certificam que esse modelo, naquele momento, era o que melhor se adaptava às necessidades regionais, como o clima, a índole da população e os seus costumes, promovendo uma verdadeira regeneração física e higiênica e eliminando as representações do brasileiro associado ao personagem “Jeca-Tatu”.²⁵⁸

A partir de 1929, observamos, nos registros da SEPH, um deslocamento de sentidos para o ensino da Educação Física. Ocorre uma maior demarcação entre as especificidades educativas da Educação Física e da higiene. Uma proposta de subdivisão da SEPH foi apresentada pelo seu presidente, o professor e médico Gustavo de Sá Lessa. Para ele, essa ação era necessária “[...] para poder dar mais esclarecimento a parte da educação física, que ficará confiada a um especialista no assunto” (SECÇÃO..., 1926-1937, p. 33).²⁵⁹ A formação especializada em Educação Física torna-se, assim, tema de debates, objetivando demarcar esse espaço como área pedagógica e definindo um projeto político para esse campo de saberes em formação.

²⁵⁷ A ABE também promovia, anual ou bianualmente, a Conferência Nacional de Educação (CNE), uma maneira de circular as ideias educacionais do grupo e tentar encontrar “caminhos” para resolver os problemas educacionais. Para a realização do evento, era escolhido um tema para ser discutido. As conferências promovidas foram as seguintes: I CNE (Curitiba, 1927), que abordou o ensino primário e a formação de professores; II CNE (Belo Horizonte, 1928), que discutiu temas como educação política, sanitária, agrícola, doméstica, ensino secundário, dentre outros; III CNE (São Paulo, 1929), com a apresentação de temas sobre o ensino primário, ensino secundário, ensino profissional, organização universitária etc.; IV CNE (Rio de Janeiro, 1931), que trouxe para a discussão as diretrizes para a educação popular; V CNE (Niterói, 1932), que apresentou sugestões à Assembleia Constituinte; VI CNE (Fortaleza, 1934), que abordou especialmente a educação pré-escolar; VII CNE (Rio de Janeiro, 1935), que teve como eixo central a Educação Física; VIII CNE (Goiânia, 1942), trazendo novamente para o centro da discussão o ensino primário; a IX CNE (Rio de Janeiro, 1945), que teve como norte o debate sobre a educação democrática; X CNE (Rio de Janeiro, 1950), que trouxe para a discussão o poder do Estado e instituições de ensino; XI CNE (Curitiba, 1954), que se preocupou em abordar o papel das Nações Unidas e o financiamento do ensino.

²⁵⁸ Na ocasião da realização do III CNE, as demonstrações de cultura física realizadas na abertura do evento, organizadas pela Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, destacam que o saber do Método Sueco era o modelo escolarizado nas práticas da Educação Física das crianças. As demonstrações apresentadas pelas escolas constavam de práticas como ginástica coletiva, bailado sueco, ginástica rítmica, exercícios em aparelhos suecos e ginástica pedagógica (CONFERÊNCIA... 3., 1929).

²⁵⁹ Ata da SEPH, 20ª reunião, realizada em 2 de maio de 1929.

A redefinição de sentidos da Educação Física começa a ser notada a partir de 1929, nas seções da SEPH. Podemos relacionar essa mutação de perspectiva posta para a área com as próprias redefinições ocorridas no âmbito do discurso educacional apontado por Carvalho (1997), advindas da pedagogia da Escola Nova. Nesse (re)deslocamento, Linhales (2009), ao abordar as relações entre o esporte e a educação escolar, destaca essa alteração no entendimento da Educação Física no seio da ABE, havendo maior especificidades de ambas as áreas e a necessidade de maior especialização para qualificar o trabalho técnico. A temática do esporte, inexistente até o ano de 1929, em função de um entendimento correlacionado entre a Educação Física e a Higiene, passou a ter maior regularidade nas seções.

Schneider (2010), ao utilizar as ponderações de Carvalho (1997) nas análises das matérias veiculadas na REPHy, considera que essa mutação que ocorreu no campo da Educação Física, entre os anos de 1930 e 1940, também possuía pontos de contato com as redefinições da educação. Para o autor, a Educação Física passou a “[...] recorrer ao discurso da eficiência em ‘detrimento’ do discurso da ortopedia” (SCHNEIDER, 2010, p. 155).

Para proceder a essa narrativa, a partir de 1929, destacamos que novos nomes passaram a circular nas reuniões da SEPH. Eles possuíam pontos de ligação com um novo projeto cultural que se desenvolvia no Brasil, proveniente da perspectiva acemista (ASSUNÇÃO, 2012; BAÍA, 2012; SCHNEIDER et al., 2014; SILVA, 2017). Linhales (2009) também destaca a presença de seus membros em agremiações, como o *Club dos Bandeirantes do Brasil*,²⁶⁰ e de agremiações militares,²⁶¹ que também circularam na REPHy (SCHNEIDER, 2010), favorecendo um novo projeto cultural.

Contudo, um dos motivos para um intenso contato que a ABE passou a manter com a ACM²⁶² pode estar relacionado com a comunicação que os educadores

²⁶⁰ O *Club dos Bandeirantes do Brasil* foi estabelecido como um lugar moderno, futurista e industrialista, mantendo conexão com a Escola Politécnica do Brasil e a sua tradução positivista e cientificista. Tanto nessa agremiação quanto na Escola Politécnica, circulavam intelectuais que produziram uma campanha educacional carregada de argumentos nacionalistas e de metáforas energéticas, como evidencia Carvalho (2003). Por esse motivo, difundiam os esportes como signos de uma vida moderna e mais próxima dos costumes norte-americanos, como forma de renovar a mentalidade brasileira.

²⁶¹ Sobre a participação de agremiações militares em campeonatos esportivos mundiais, ver Cancelli (2013).

²⁶² Ao acessar os envelopes “correspondências recebidas” e “correspondências enviadas” na pasta relativa ao *VII Congresso Nacional de Educação*, Linhales (2009) encontrou vários convites da ABE para que as entidades norte-americanas enviassem representantes ao referido evento, destacando-

brasileiros passaram a estabelecer com a Escola Nova que se desenvolvia no estrangeiro. A face mais visível dessas relações, como salienta Carvalho (2004), foi mantida com a pedagogia da Escola Nova norte-americana. Esses contatos eram alimentados por um grande número de viagens aos Estados Unidos.²⁶³

A relação que passou a se construir entre os associados da ABE com a ACM tornou-se constante. Em julho de 1929, a ABE anunciou a realização de um intercâmbio proposto pela União Pan-Americana com sede em Washington, para a realização de cursos para professores primários na *Carnegie Endowment* (INTERCÂMBIO INTELECTUAL..., 1929).²⁶⁴ Também encontramos anúncios de cursos intensivos em Educação Física promovidos pela ACM, solicitados pela ABE, voltados aos professores do Rio de Janeiro, como o promovido pela professora Miss Helen C. Paulison, pertencente à sua correspondente, a Associação Cristã Feminina, determinado após sua presença em reunião ocorrida em 18 de janeiro de 1929.²⁶⁵ A ABE também apoiava a realização de cursos intensivos de Educação Física em outros Estados, como em Porto Alegre, pelo inspetor Frederico Guilherme Gaelzer (A EDUCAÇÃO PHYSICA..., 1930b),²⁶⁶ cidade que, assim como o Rio de Janeiro, também possuía uma sede da ACM.²⁶⁷

se: o *Institute of International Education*, a *National Recreation Association*, a *American Child Health Association*, a *National Organization for Public Health Nursing* e a *The Women's Press*.

²⁶³ Apesar de anunciar que a face mais visível do movimento escolanovista no Brasil foi mantida com os educadores norte-americanos, recorrentemente estudada essa relação pelos pesquisadores brasileiros, Carvalho (2004) propõe explorar a referida relação do *Manifesto dos pioneiros da educação nova* com a face estrangeira do escolanovismo europeu, em especial, com a *Liga Internacional pela Educação Nova* francesa.

²⁶⁴ Para a realização dos cursos que seriam realizados em Carnegie Endowment, a ABE sugeriu alguns temas que deveriam ser escolhidos pelos professores candidatos. Esses temas foram: a) Organização dos jardins de infância; b) O método educativo de projetos; c) Ensino de física e química elementares; d) Educação Física nas escolas primárias, secundárias e normais; e) Ensino da higiene nas escolas primárias, secundárias e normais; f) Organização do ensino secundário e normal; g) Organização do ensino profissional; h) Organização do ensino universitário (INTERCÂMBIO INTELECTUAL..., 1929).

²⁶⁵ Ata da SEPH, 13ª reunião, realizada em 18 de janeiro de 1929.

²⁶⁶ Sobre o professor Frederico Guilherme Gaelzer, Baía (2012) afirma que esse associado foi admitido na ACM de Porto Alegre em 1915, juntamente com seu pai, Emílio Gaelzer. Em 1919, foi enviado aos Estados Unidos para cursar Educação Física na George Willians Colege, em Chigaco. Após finalizar a sua formação, voltou ao Brasil e pôs em circulação os saberes e as práticas do projeto acmista na cidade de Porto Alegre, possibilitando a criação de um *ethos* esportivo. Exerceu o cargo de diretor de Jardins de Recreio e Praças de Esporte da cidade. Dentre as suas principais ações, ofertou atividades de lazer para crianças e jovens, como colônias de férias e *playgrounds*. Com outros membros da ACM, organizou vários cursos para a formação técnica dos professores especializados em Educação Física em Porto Alegre e em outras cidades do Rio Grande do Sul.

²⁶⁷ Sobre a realização de cursos técnicos promovidos pela ACM no Brasil, Linhales (2009) esclarece que essa associação realizava com certa regularidade, em suas sedes localizadas na cidade do Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, cursos de curta duração destinados à formação profissional em Educação Física. Também oferecia cursos de longa duração (quatro anos) nos Estados Unidos, no Uruguai e também na cidade do Rio de Janeiro.

A Educação Física, até a década de 1920, orientava-se pelo primado da correção, do endireitamento e da constituição dos corpos. Contudo, a partir de 1929, seu ensino rearticulou-se internamente para atender à demanda de uma “vida moderna”. Um dos indícios mais fortes dessa reconfiguração – da correção à eficiência – foi a ampliação do programa de ensino da Educação Física, com a escolarização de novas práticas. Se, nas décadas anteriores, o programa de ginástica contemplava marchas, flexionamentos e séries de exercícios físicos sob a influência do Método Sueco, a partir de 1930, assistiu-se à incorporação de outras práticas, como exercícios naturais, exercícios respiratórios, jogos e esportes.

Contudo, qual modelo forjava essa nova intervenção na escolarização da Educação Física brasileira? A SEPH tornou-se o espaço de debates e (re)negociações entre modelos opostos, mas que, em sua origem, apostaram no poder disciplinador do progresso, produtor de novas sensibilidades, alicerçada nos pressupostos da Escola Nova, cujo modelo inglês da incorporação dos jogos e dos esportes se expandiu paulatinamente para fora dela, servindo de exemplo para outros projetos, novos modelos, outros métodos.

5.3 A ELABORAÇÃO DO ANTEPROJETO E AS SUAS REPERCUSSÕES NA SEPH

Em novembro de 1929, o anteprojeto, com o objetivo de unificar e homogeneizar o ensino da Educação Física em todo o território nacional, foi apresentado a toda a sociedade. O documento foi distribuído em quatro seções: I – Disposições Gerais; II – Educação Física Escolar; III – Educação Física Post-Escolar; IV – Dos professores, instrutores e monitores de Educação Física; V – Dos fundos da Educação Física; VI – Penas; e VII – Disposições transitórias.²⁶⁸

Apesar de a elaboração do anteprojeto ser presidida pelo ministro da Guerra, a comissão não foi composta somente por militares, mas também por civis. Outros três militares participaram da sua elaboração: os tenentes Ignácio de Freitas Rolim e Jair Dantas Ribeiro, ambos pertencentes ao quadro de professores do CMEF, e o comandante Jorge de Albuquerque, membro da Liga de Sports da Marinha.

²⁶⁸ O anteprojeto foi reproduzido na íntegra em 17 de novembro de 1929 em *O Jornal* e também por Marinho (1954).

Provenientes do meio civil participaram: o Dr. Fernando de Azevedo, diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro; o deputado Arthur Lemos; o professor e médico Faustino Esponzel, presidente do Clube de Regatas do Flamengo; o Dr. Renato Pacheco, presidente da Confederação Brasileira de Desportos, membro da Diretoria da ABE e presidente da SEPH; o Dr. Arnaldo Guinle cujo nome, segundo Linhales (2009), constou na lista dos associados da ABE desde 1927; e o Dr. Jorge Figueira Machado, professor do Colégio Pedro II, da Escola Normal do Distrito Federal e membro da ABE.²⁶⁹

As reuniões organizadas por Nestor Sezefredo eram realizadas com a finalidade de os colaboradores apresentarem possíveis falhas, propor sugestões, ou mesmo mudanças no anteprojeto, trazendo contribuições dos setores civis, dentre elas, de membros da própria ABE. Na Figura 17, vemos a ocasião de um encontro do ministro da Guerra com os demais colaboradores para discutir os pontos do documento.

²⁶⁹ As reuniões promovidas pelo ministro da Guerra para a elaboração final do anteprojeto foram organizadas no mês de novembro de 1929. Contudo, anteriormente a esse período, esse personagem já vinha realizando encontros para serem discutidos os rumos da Educação Física no Brasil. Nessas reuniões, é possível perceber maior presença de interessados no assunto: Mário Cardim, organizador do escotismo no Distrito Federal e representante do prefeito Prado Júnior; general Ivo Soares, diretor de Saúde do Exército; Coelho Netto, escritor e professor; Renato Pacheco, presidente da Confederação Brasileira de Desportos; Argemiro Bulcão, jornalista; Antônio Avelar, presidente do América Football Clube; Afrânio Costa, desportista brasileiro; Mário Newton de Figueiredo, presidente da Associação Metropolitana de Esportes Atléticos; Flávio Vieira, presidente da Federação de Remo; Caio Lustosa, professor; major Pyrineus de Souza, comandante da Escola de Sargentos de Infantaria; e Benjamin Costallat, escritor (PELA FORMAÇÃO..., 1929).

Figura 17 – Reunião presidida pelo ministro da Guerra para elaboração do anteprojeto



Fonte: *O Jornal*, 1929.

Os apontamentos dos colaboradores, mais do que propor sugestões, trazem a aprovação integral do documento. O primeiro a confirmar a sua implementação teria sido Fernando de Azevedo:

O primeiro a falar foi o senhor Fernando de Azevedo. Ao abrir o exemplar que tinha em mãos, vimos que estava cheio de anotações a margem. Mas logo depois e de acordo com as suas palavras, constatamos que essas anotações em nada alteravam o trabalho do ministro da Guerra. Algumas mesmo visavam concretizar melhor a idéia do ministro ou dar mais redação que não admitisse duvidas na sua interpretação (NAS VESPERAS..., 1929, p. 3).

O Método Francês foi apresentado como aquele que orientaria o ensino da Educação Física em todo o território brasileiro. Pensado e desenvolvido por iniciativa do Exército brasileiro, o anteprojeto foi determinado “[...] pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 2002, p. 17), objetivando as aspirações do mundo social. Entretanto, foi esclarecido que a sua adoção ocorreria de modo provisório, pois, dentre as funções do Conselho Superior de Educação Física, órgão previsto a ser criado no documento, seria de sua responsabilidade o estudo e a elaboração de um Método Nacional de Educação Física para respeitar as características próprias dos brasileiros.

O anteprojeto não pretendia legitimar o saber da Educação Física apenas no ambiente escolar, mas também extraescolar, havendo uma separação na forma de ensinar por entenderem que se tratava de projetos e intencionalidade de formação distintos em cada ambiente. Entretanto, os espaços exteriores à escola, como as associações esportivas, colônias de férias, parques e demais locais onde era praticada a Educação Física, também eram compreendidos como *espaços* de escolarização, que podemos entender como uma tática (CERTEAU, 1994) para ocupar e disciplinar o lugar do outro.

O anteprojeto foi apresentado aos membros da SEPH em março de 1929,²⁷⁰ por Jorge Figueiredo Machado, para que fosse estudado e analisado. Isso indica que, mesmo que o anteprojeto tenha sido finalizado somente em novembro de 1929, sua elaboração, em realidade, já estava sendo formulada desde o início daquele ano. Imediatamente, o anteprojeto tornou-se pauta de discussão entre os associados, possibilitando perceber as opiniões em torno da sua produção. Para o presidente da seção, Gustavo Lessa,

[...] o plano do dr. Jorge de Figueira Machado [é] extraordinariamente vasto e exige providências de ordem legislativas e administrativas. Acha também que a ABE é, principalmente, um órgão de estudos e, por isso, só se deve pronunciar sobre este assumpto depois de uma apurada investigação (SECÇÃO..., 1926-1937, p. 28-29).

Após a palavra do presidente, outros membros presentes se posicionaram, já apresentando um entendimento não favorável ao anteprojeto. O principal ponto debatido foi a sua feição militar, que “[...] não se adapta ao ensino primário nem ao secundário” (SECÇÃO..., 1926-1937, p. 29). Rapidamente o deputado Jorge de Moraes saiu em defesa do anteprojeto,²⁷¹ afirmando que “[...] o intuito não era de subordinar a educação physica à orientação do Ministério da Guerra” (SECÇÃO..., 1926-1937, p. 29). Diante da efervescência causada com a apresentação do anteprojeto, a reunião foi finalizada, ficando decidido que o documento fosse estudado cautelosamente pelos seus membros.

²⁷⁰ Ata da SEPH, 18ª reunião, realizada em 17 de março de 1929.

²⁷¹ O deputado Jorge de Moraes teria elaborado um projeto, em 1905, que previa a criação de duas escolas de Educação Física, uma civil e uma militar, buscando discutir um aparelhamento para a Educação Física. Apesar de sair em defesa do anteprojeto, estudos apontam que esse ator social migrava entre diferentes projetos, ora foi defensor árduo do Método Sueco, ora do Método Francês (MELO, 2000), havendo também uma possível aproximação com a ACM pelo seu envolvimento com o Rotary Club (LINHALES, 2009).

A partir das contribuições de Chartier (2002), podemos perceber que se estabeleceram lutas de representações por meio das relações culturais que ocorreram na SEPH, envolvendo estratégias de circulação de saberes científico-pedagógicos que procuravam “[...] legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 2002, p. 17). Sob essa perspectiva, tanto aqueles atores que se moviam em torno do anteprojeto, os militares, como os associados da ABE demonstravam os seus diferentes interesses no processo de implementação e consolidação da Educação Física, em especial, a escolarizada. Eles expressavam suas posições em relação aos saberes e projetos culturais, tal como pensavam ou gostariam que fossem.

Diante de um plano apresentado, oriundo da esfera militar, e não educacional, os membros da SEPH destacam uma possível “feição militar” que a sua adoção poderia ocasionar. Os associados parecem questionar um ponto apresentado pelo anteprojeto, presente na VII Seção do documento, que tratava das *Disposições Transitórias*. Era prevista a necessidade da criação de uma ENEFD, contudo, enquanto esse objetivo não estivesse consolidado, os cursos seriam feitos no CMEF.

Sobre essa questão, em reunião realizada em julho de 1929,²⁷² o presidente deu a palavra a Jorge de Moraes que melhor esclareceu alguns pontos do anteprojeto. O deputado explicou que uma formação dada pelos sargentos aos futuros professores das escolas primárias era necessária, pois eles eram os únicos conhecedores, até aquele momento, do modelo previsto a ser adotado.

Diante dos questionamentos advindos pelos membros presentes em uma mesma reunião, sobre entregar o controle da disciplina a instrutores com visões militarizadas, Jorge de Moraes novamente precisou se pronunciar. Elucidou que o professor de Educação Física deveria “[...] ter o conhecimento de anatomia, [de] fisiologia e [de] pedagogia, portanto, não poderá ser nunca um sargento” (SECÇÃO..., 1926-1937, p. 42). Sua fala salienta que o professor de Educação Física deveria ser formado a partir dos princípios pedagógicos, o que significa a necessidade de possuir um conhecimento didático do como ensinar. Além do mais, previa-se que seria dever do Estado ofertar a Educação Física de forma gratuita e obrigatória, fiscalizando as instituições públicas e privadas.

²⁷² Ata da SEPH, 24ª reunião, realizada em 13 de junho de 1929.

No embate entre diferentes projetos culturais ocorridos no âmbito da ABE, em sessão realizada em 25 de abril,²⁷³ o presidente Gustavo Lessa encarregou o professor Ambrósio Torres de “[...] organizar as bases para a realização de um inquérito a ser feito sobre a maneira de se fazer a Educação Physica” (SECÇÃO..., 1926-1937, p. 32). O inquérito seria distribuído aos interessados no assunto no Distrito Federal, nos demais Estados brasileiros, mas também a outros países da América Latina.²⁷⁴

O questionário elaborado constava de quatro perguntas que se correlacionavam e auxiliavam na definição da compreensão sobre a identidade da área, do professor de Educação Física, das obrigações e deveres governamentais sobre o tema, ou seja, discutiam pontos apresentados no anteprojeto. Todavia, a principal pergunta era: qual modelo e projeto cultural eram mais convenientes para ser implantado na realidade brasileira? As perguntas que compuseram o inquérito foram:

1ª – Quais os métodos de educação physica que julgaes aconselháveis nas escolas primarias e secundarias?

2ª – Deverá a educação physica nas escolas primarias ser ministrada por uma professora que lecione tambem outras disciplinas ou por um membro do magisterio especializado, ou por outro?

3ª – Em que especie de instituição deve ser preparados os professores de educação physica destinados as escolas primarias e secundarias? Achais aconselháveis para tal fim, escolas de educação physica no thypo do Instituto Central de Estolcomo, ou da Escola de Grand, ou da Escola de Joinville-le-Pont?

4ª – Qual deve ser a acção respectiva dos governos federal e estaduaes na solução do problema? (SECÇÃO..., 1926-1937, p. 45-46).

Na ausência de fontes históricas que informassem o grupo para o qual esse questionário foi distribuído, recorreremos a Linhares (2009) que se utilizou de Marinho (1954), que diz que houve retorno de Alfredo Wood (Porto Alegre), Oswaldo Diniz Magalhães (São Paulo), Ambrósio Torres, Faustino Esponzel e Arthur Azevedo Filho (Rio de Janeiro), James Summer, Ciro Morais e Emílio Chapella (Montevideu) e Alberto Regina (Buenos Aires). Há também indícios de opiniões de H. P. Clark (Rio de Janeiro), Frederico Dickens (Buenos Aires) e Guilherme Gaelzer (Porto Alegre). Alguns participavam dos encontros da SEPH, outros, com exceção de Ambrósio

²⁷³ Ata da SEPH, 19ª reunião, realizada em 25 de abril de 1929.

²⁷⁴ Ata da SEPH, 26ª reunião, realizada em 27 de junho de 1929.

Torres e Faustino Esponzel, possuíam alguma vinculação com a ACM, por serem diretores técnicos ou por terem realizado suas formações nessa associação.²⁷⁵

Determinadas vozes foram autorizadas a falar, aquelas que possuíam uma predileção para as ações da ACM. Outras foram caladas. Adverte Le Goff (1990, p. 535) que “[...] o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, [mas] uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade”.

Esse sequenciamento “intencional” obtido de retorno ao inquérito por determinadas pessoas oferece indícios das lutas de representações (CHARTIER, 2002) entre grupos em um período no qual a Educação Física estava se inserindo e se consolidando como disciplina escolar. Nesse cenário de tensões estavam a incapacidade e o não querer dos representantes da sociedade civil em compreender a “Doutrina do Exército” para a escolarização da Educação Física, referenciada pelo Método Francês, preferindo atribuir uma representação negativa à instituição que pretendia fazer uma obra de militarização na educação.

Em virtude do apoio governamental, o anteprojeto, apesar das críticas advindas dos civis, avança e foi enviado à Câmara dos Deputados para ser analisado e votado (EDUCAÇÃO PHYSICA, 1929). Em um possível caráter de urgência, Gustavo Lessa encarregou James Henry Sims, representante da ACM do Rio de Janeiro, e Ambrósio Torres, que desde que foi criada a SEPH frequentava com regularidade as seções, de introduzir, o mais rápido possível, emendas necessárias ao referido projeto.²⁷⁶ A escolha de determinados personagens desvela, novamente, as relações assimétricas de poder.

²⁷⁵ Apesar de essa informação indicar os objetivos da SEPH e de seus associados sobre um Projeto de Educação Física Nacional, autorizando determinadas falas, Linhales (2009) também informa ter localizado alguns indícios de que esse inquérito foi encaminhado a outros interessados no assunto, como Fernando de Azevedo e Mário Cardim (ambos pertencentes à Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal), J. P. Fontonelle (médico e ex-presidente da SEPH), a professora Margarida Fryer (da Escola Normal do Rio de Janeiro), os tenentes Jair Ribeiro e Ignácio de Freitas Rolim, o comandante Jair de Albuquerque, Roberto Fowler e Giovanni Abbita (da Escola de Educação Física da Marinha), Silas Raeder e Octacílio Braga (da ACM do Rio de Janeiro) e Renato Eloy de Andrade (formado pela ACM do Rio de Janeiro e inspetor de Educação Física de Minas Gerais). Na lista de novos possíveis nomes, estavam incluídos defensores do próprio anteprojeto. Entretanto, apesar do indício do encaminhamento do inquérito a essas pessoas, não constam no acervo da ABE as respostas desses possíveis outros contatados pelo professor Ambrósio Torres. Há um silenciamento das fontes referentes a um grupo que apoiava as ações dos militares.

²⁷⁶ Ata da SEPH, 32º reunião, realizada em 22 de novembro de 1929.

Em reunião realizada em 22 de novembro de 1929,²⁷⁷ organizou-se uma comissão para o estudo e elaboração de um parecer ao anteprojeto, “[...] que será entregue ao Conselho Diretor da ABE que o enviará ao Congresso” (SECÇÃO..., 1926-1937, p. 55), com a finalidade de pontuar “erros” do referido documento e, conseqüentemente, a sua não aprovação. As ações para a elaboração do parecer foram produzidas em reuniões em que é possível observar uma ausência de associados que defendessem a implementação do anteprojeto, uma tática que comportou processos complexos e sutis de anulação das forças políticas e culturais propostas pelo outro grupo.

Referimo-nos à ausência de representantes que defenderam o anteprojeto, como Jorge de Moraes, que havia assumido a presidência na 29ª Reunião,²⁷⁸ quando a subdivisão da SEPH foi retomada, ficando a seu cargo tratar dos assuntos da Educação Física. Contudo, por algum fato desconhecido, na seção seguinte,²⁷⁹ Gustavo Lessa já havia retomado a presidência, permanecendo Jorge de Moraes ausente nas três reuniões subsequentes, momento em que percebemos uma aceleração da produção do parecer.

5.3.1 O parecer e a crítica ao anteprojeto

Com as reuniões da SEPH encerradas no ano de 1929, o parecer produzido pelos associados, a partir das respostas do inquérito, foi encaminhado para o Conselho Diretor da ABE. Com a aprovação da diretoria, o parecer foi divulgado no jornal de variedades, em 16 de janeiro de 1930 (A EDUCAÇÃO PHYSICA..., 1930a),²⁸⁰ e encaminhado à Câmara dos Deputados para ser analisado, o que indica que os responsáveis pela sua elaboração seguiram as recomendações de urgência. O parecer foi formalmente assinado por Jorge de Moraes que, na ocasião, já havia retomado a presidência da SEPH, por Octacílio Braga, Silas Raeder e Arthur de Azevedo, relatores do parecer, e também por Cecília Muniz, secretária da SEPH.

Quatro principais falhas foram apontadas no parecer escrito pelos relatores da ABE. A primeira diz respeito à **centralização do poder** na escolha de determinado

²⁷⁷ Ata da SEPH, 32ª reunião, realizada em 22 de novembro de 1929.

²⁷⁸ Ata da SEPH, 29ª reunião, realizada em 18 de outubro de 1929.

²⁷⁹ Ata da SEPH, 30ª reunião, realizada em 24 de outubro de 1929.

²⁸⁰ Marinho (1954) também publicou na íntegra o parecer do anteprojeto.

método para ser utilizado como guia orientador nas aulas de Educação Física, do ensino primário e secundário, em um país com uma extensão territorial ampla e com uma variedade de manifestações culturais.

Se aprovado, não era apenas a legitimidade de um método, mas o que acreditavam ser uma ideologia “militar” de determinado grupo, um ensino ditado, fechado em si mesmo e não aberto ao contínuo progresso educacional. Por isso, tentavam realizar o apagamento de um modelo, uma projeção típica das reduções necessariamente efetuadas, para ter eficácia, por uma gestão funcionalista de lugar, apresentando outro modelo, de inspiração americana.

A segunda falha possui uma continuidade de pensamento em relação à primeira, pois dizia respeito ao uso da Educação Física com **feições militares** na formação dos escolares. O grupo da ABE adverte que o modelo de Educação Física deveria estar de acordo com o avanço científico dos assuntos educacionais. Para esse grupo, era um retrocesso entregar a cultura física das crianças a pessoas que se especializaram no “adestramento de adulto”, criticando arduamente o Método Francês, elaborado sob a inspiração da *École de Joinville-le-Pont*.

De acordo com Linhales (2009), o Método Francês não possui nenhuma *interseção* com a Escola Nova, não tendo estabelecido contato com esse movimento, não sendo afetado sob nenhum ângulo ou sob nenhuma forma pelos elementos que caracterizaram esse renascimento pedagógico. Mas precisamos interrogar: até que ponto os princípios da Escola Nova no continente europeu, e que também ganharam projeção na França ainda no final do século XIX (GUTIERREZ, 2006), não tiveram elementos de ligação para que a prática da Educação Física, finalmente, conseguisse se integrar a uma *forma* e uma *cultura escolar*?

Os estudos de Arnaud (1991), Loudcher e Vivier (1993) e Saint-Martin (2005) debatem como a Educação Física, ainda no século XIX, precisou ser questionada para inserir-se na escola, cada vez mais perdendo o peso militar em virtude do reconhecimento social da escola. Para Molaro (1993), a cultura inglesa, berço do escolanovismo, inclusive norte-americano, influenciou a nova forma de se ensinar a Educação Física na França, permitindo que os jogos e os esportes se apresentassem como conteúdo e produzissem o diálogo com as “ciências da educação”.

O Método Francês, mesmo elaborado pelo grupo do entorno da *École de Joinville-le-Pont*, estrategicamente, trouxe as marcas das iniciativas civis e por isso incorporou uma continuidade das ideias daqueles que lutavam por caracterizar a

Educação Física como um campo de intervenção pedagógica. A ABE pareceu desconhecer ou, até mesmo, ignorar essa transformação histórica no processo de conceber a Educação Física na França e o próprio Método Francês. Provavelmente, realizou uma leitura equivocada e anacrônica, pois remeteu-se a um período histórico já ultrapassado e intensamente criticado pelos novos intelectuais da Educação Física francesa que não aceitavam mais o imperativo militar que havia caracterizado o seu ensino no século XIX.

A ABE ignorou a pluralidade de práticas recomendadas pelo Método Francês e seu caráter eclético que, sob muitas semelhanças, eram uma continuidade de modelos que a própria instituição defendia, como a ginástica e, principalmente, os jogos e os esportes de influência inglesa, possuindo uma perspectiva em termos da *eficiência*. Preferiu, entretanto, classificá-lo apenas como uma inspiração: uma Educação Física militarizada ou com *feições militares*, favorecendo com que “[...] o militar [invadissem] a escola e [avocasse] para si a orientação da Educação Física infantil” (MARINHO, 1954, p. 132).²⁸¹

Provavelmente, a ignorância tenha sido intencional, como uma ação tática, desautorizando os seus saberes e as suas práticas no projeto de escolarização, uma vez que a aprovação do enteprojeto, em realidade, significaria legitimar os militares também como intelectuais e educadores, o que abriria uma concorrência desnecessária em um momento muito conturbado da política nacional, possivelmente tirando o seu protagonismo no trato das questões pedagógicas que iriam orientar a modernização do Brasil.

O embate era para legitimar uma posição de poder e, assim, estabelecer determinada visão de mundo. É justamente diante do desejo de se situar como voz autorizada e manter o prestígio adquirido em tratar dos assuntos educacionais que, na terceira falha apresentada, a ABE se posicionou veemente contra a **formação profissional** oferecida pelo CMEF, ausente de uma perspectiva pedagógica. Os relatores do inquérito recorreram a referências estrangeiras, principalmente dos Estados Unidos da América, da Argentina e do Uruguai, destacando haver, nesses países, bons centros de formação de técnicos em Educação Física que poderiam servir de modelos para Brasil.

²⁸¹ A citação é um extrato do parecer elaborado pela ABE e que Marinho (1954) publicou na íntegra em seu livro. Esse trecho também tem se cristalizado na historiografia da Educação Física brasileira. A mesma frase pode ser encontrada no estudo de Goellner (1992).

Podemos notar que, em ambos os documentos, as ações para a formação de profissionais em Educação Física foram bem delimitadas, demarcando, pelo uso de termos técnicos, o projeto cultural defendido por cada instituição. No anteprojeto, foram utilizados os termos “professores”, “instrutores” e “monitores”, fazendo alusão à formação oferecida pela *École de Joinville-le-Pont*. Já no parecer foram empregados os termos “técnicos”, “praças de esporte” e “campos de recreio”, denotando firmemente a afiliação com o vocabulário da ACM.

Por último, a quarta falha diz respeito ao **desenvolvimento esportivo** que havia começado a se desenvolver no Brasil, promovendo um reerguimento físico e uma energização do caráter. Esse movimento, de acordo com o parecer, tem sido processado graças às iniciativas particulares, fazendo alusão aos cursos oferecidos pela ACM e às suas interlocuções com as agremiações esportivas. Não são mencionados, em nenhum momento, os esportes propostos pelo Método Francês, que dedicou a segunda parte do RGEF a apresentá-los, compreendidos como o “coroamento da Educação Física”.

Posteriormente ao envio para averiguação do parecer na Câmara dos Deputados, em janeiro de 1930, houve uma descontinuidade nas seções da SEPH, encerrando os encontros em agosto de 1930.²⁸² Por essa razão, não foi possível observar as discussões seguintes entre os associados referentes ao andamento da votação de ambos os documentos. A imprensa de variedades também não publicizou mais matérias sobre o Projeto de Educação Física Nacional. Durante os anos de 1930, 1931 e 1932,²⁸³ houve um silenciamento das fontes.²⁸⁴

Esse silenciamento inviabiliza entender qual fim levou as *lutas de representações* entre os militares e a ABE, tendo como eixo de análise a produção do anteprojeto e do parecer.²⁸⁵ As reuniões da SEPH retornaram somente em junho de

²⁸² Ata da SEPH, 35ª reunião, realizada em 29 de agosto de 1929.

²⁸³ Em 19 de setembro de 1932, há registro nas Atas da SEPH de uma possível reunião, porém sem apontamentos de assuntos tratados.

²⁸⁴ Sobre o hiato existente no Livro de Atas da SEPH, entre 1930 até meados de 1933, Carvalho (1998a) esclarece que, nesse período, acirrou-se uma polarização entre o grupo de Fernando de Magalhães, Barbosa de Oliveira e outros, defensores de um projeto de modernização da educação pela moral católica, e o grupo de Edgar Sússekind de Mendonça, Venâncio Filho e Armando Álvaro Alberto, defensores da escola laica e vinculada ao mundo do trabalho. Esse embate acabou por gerar uma instabilidade no próprio grupo diretor da ABE, ocasionando a saída do grupo católico da associação. Linhales (2009) também acrescenta que esse período representou um momento em que a fronteira entre a ABE e o Governo Provisório se encontrava pouco demarcada, possível razão para o encerramento das reuniões da SEPH.

²⁸⁵ Castro (1997) afirma que o Método Francês teria sido aprovado para uso em todo o território nacional, tanto em espaços escolares como não escolares, pela Portaria nº 70, de 30 de junho de

1933, com uma nova reorganização: os militares passaram a frequentar, como associados, os encontros, participando dos debates e das ações para escolarizar a Educação Física em todo o Brasil. A presença dos militares indica, contudo, que a oposição entre ambos os grupos continuava, pois ainda se fazia necessária uma negociação que ocorreria no campo cultural das práticas.

5.4 AS (RE)NEGOCIAÇÕES NA TENTATIVA DE CRIAÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NACIONAL

A presença dos militares nas seções da SEPH sugere uma nova investida na tentativa de *convencer* o outro a aceitar suas *representações* sobre os processos de escolarização da Educação Física no Brasil. Prática entendida como *estratégias de conservação*, os militares buscaram manipular as relações de forças, servindo de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. Era uma forma de capitalizar as vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter, assim, para si, uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias que enfrentavam para dar prosseguimento a uma política nacional de Educação Física.

Com as reuniões da SEPH retomadas, ficou decidido que o Sr. Oswaldo Diniz Magalhães, juntamente ao capitão Orlando Eduardo da Silva, prepararia um relatório utilizando os documentos anteriores, o anteprojeto e o parecer para que, novamente, houvesse um estudo e novos debates pelos membros participantes.²⁸⁶ Os dois atores convidados para elaborar um novo relatório defendiam projetos distintos. Dessa forma, compreendemos que foi proposta uma mediação para que os dois planos fossem contemplados, extraíndo elementos considerados mais significativos, na busca de encontrar uma solução final para os rumos da Educação Física.

No decorrer das seções seguintes, contudo, nota-se que o termo anteprojeto continuou a ser usado. O que isso pode significar? A intenção não era chegar a um consenso entre os dois projetos defendidos por sujeitos e instituições opostas para a elaboração de um documento intitulado Projeto de Educação Física Nacional? Isso nos permite pensar que, mais do que a elaboração de um novo documento produzido

1931. Sugerimos que, possivelmente, a aprovação dessa portaria pode referir-se ao anteprojeto que se encontrava na Câmara dos Deputados para ser analisado e aprovado.

²⁸⁶ Ata da SEPH, 39ª reunião, realizada em 14 de junho de 1933.

em um exercício compartilhado, operou-se com as *táticas de subversão* e as *estratégias de conservação*, pois ambos os atores preferiram, em realidade, trabalhar com seus respectivos pares oriundos da EsEFEx ou da ACM, pois apresentavam seus trabalhos separadamente nas reuniões que se sucederam na SEPH.

Quando o capitão Orlando Eduardo da Silva se ausentava das seções, Oswaldo Diniz Magalhães apresentava a versão do seu documento, normalmente aceito entre os pares presentes, como ocorrido na seção do dia 9 de agosto de 1933.²⁸⁷ O mesmo acontecia com o capitão Orlando Eduardo da Silva, contudo, sempre que apresentava o seu documento, os membros presentes chegavam ao consenso de que era necessário um estudo mais detalhado.

Ao invés de buscar debater sobre o conteúdo de ambos os projetos, as fontes parecem indiciar que os associados tentaram diminuir o peso dos militares nas tomadas de decisões para a Educação Física. Para isso, modificações foram apresentadas para que fossem incorporadas ao anteprojeto, sendo previstas modificações de termos como “controlar” para “dirigir”.²⁸⁸ Ora, esses indícios evidenciam, mais uma vez, a tentativa de diminuir a centralização do poder dos militares, questão tão criticada pela ABE. O projeto de Oswaldo Diniz Magalhães deixou de ser debatido nas reuniões.

As (re)negociações levantadas pela SEPH aconteciam, mas sempre de forma sutil e prolongada, para que fosse possível promover diferentes contribuições entre os interessados pelo assunto. Nesse jogo estratégico (CERTEAU, 1994), os militares acatavam as modificações sugeridas pela ABE, sem haver uma confrontação. Era uma forma de os militares medirem, controlarem e manterem a ABE sob a sua atenta observação para encontrar “brechas”, minimizando as críticas sofridas, e projetar novas intervenções.

Em nova seção, ficou decidido que os associados realizariam outro estudo do anteprojeto.²⁸⁹ Nesse encontro, percebemos a presença de representantes militares, o capitão João Carlos Gross e o tenente Oswaldo Niemeyer Lisbôa. Algumas análises e sugestões para o anteprojeto foram realizadas na mesma reunião. A principal delas era que, “[...] do artº 6º em diante se considerasse um ‘anexo’ ao plano propriamente dito” (SECÇÃO..., 1926-1937, p. 102). As sugestões apresentadas foram retomadas

²⁸⁷ Ata da SEPH, 42ª reunião, realizada em 9 de agosto de 1933.

²⁸⁸ Ata da SEPH, 42ª reunião, realizada em 9 de agosto de 1933.

²⁸⁹ Ata da SEPH, 51ª reunião, realizada em 28 de março de 1934.

na reunião seguinte. Ficou determinado que parte do anteprojeto seria considerado um anexo ao Plano de Educação Física Nacional.²⁹⁰

Após a análise e apresentação das propostas, foi entregue uma nova versão do anteprojeto para ser novamente examinada, a fim “[...] de poder entrar em aprovação definitiva, na reunião seguinte” (SECÇÃO..., 1926-1937, p. 104).²⁹¹ Apesar de haver uma perspectiva de que o anteprojeto finalmente fosse aprovado, sendo utilizado como um guia para a orientação para o ensino da Educação Física nacional, em reunião realizada no dia 26 de junho de 1934, foi lida uma carta enviada pelo Dr. Celso Kelly, pertencente ao Conselho Diretor da ABE, fazendo com que a aprovação do anteprojeto se tornasse novamente pauta de discussão. Em carta, “[...] declarou que achou o anteprojeto demasiadamente ‘centralizador’” (SECÇÃO..., 1926-1937, p. 107).²⁹²

O documento em questão refere-se a uma carta manuscrita enviada pelo Dr. Celso Kelly ao presidente da seção, Renato Pacheco, em 19 de junho de 1934, contendo problematizações referentes ao Plano de Educação Física Nacional. O principal ponto debatido na carta refere-se à centralização do poder pelos militares. Visualizamos:

2ª preliminar: b) em fase do conhecido ponto de vista em torno da centralização e descentralização em matéria de ensino, que função atribuir aos órgãos federais e aos órgãos locais? Peço considerar cronologicamente: I) em 1932, publicava-se o manifesto dos pioneiros, muitos dos quais, membros da Associação Brasileira de Educação, II) em 1933, a V Conf. Nac. de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, elaborava um esboço de organização nacional, III) em 1934, a Associação Brasileira de Educação, pelo Conselho Diretor do Departamento do Rio, pleiteava, junto à constituinte, as reivindicações mais necessárias quanto à reorganização do país. Qual o ponto comum, a ideia diretora nessas diversas fases? A da descentralização administrativa, permitindo aos Estados que organizem os seus sistemas educacionais, contrariamente à regulamentação imperativa e inútil da União com relação aos ensinos secundário e superior. Os fundamentos dessa orientação doutrinária encontramos no Manifesto, na justificação do esboço da V Conferência, nos debates da Associação Brasileira de Educação, em algumas de suas publicações. Mas daí se concluirá pela ausência de ação nacional? Certo que não. Todas aquelas manifestações acima citadas, no sentido da descentralização, admitem como necessário, um plano nacional de educação, coordenador da atividade educacional no país. A Constituição já aprovada consagrou essas duas ideias: competência da União para traçar o plano nacional de educação; competência dos Estados para organizar os sistemas estaduais de educação. Diante dessa expectativa, quase realidade, como se considerar o plano sobre educação física? Suas ideias gerais devem integrar-se ao plano nacional

²⁹⁰ Ata da SEPH, 52ª reunião, realizada em 5 de abril de 1934.

²⁹¹ Ata da SEPH, 54ª reunião, realizada em 26 de abril de 1934.

²⁹² Ata da SEPH, 57ª reunião, realizada em 26 de junho de 1934.

de educação, que só deverá ser de princípios gerais. Com referência a competência local, estará em função da organização dos sistemas estaduais. Sendo assim, parece-me que, por coerência, qualquer trabalho apresentado pela Associação Brasileira de Educação não pode ter tendência centralizadora excessiva, apenas coordenadora (CARTA ENVIADA..., 1934, s. p.).

Celso Kelly pareceu incomodado com a ideia presente no anteprojeto de centralizar as ações da Educação Física para todo o país. Para ele, apresentar um projeto era pensar uma ação coordenadora, e não centralizadora, o que iria ao encontro da proposta presente no parecer elaborado pela ABE, lembrando que o território brasileiro possuía uma diversidade de manifestações culturais, permitindo que cada Estado pudesse organizar o seu ensino e abranger suas particularidades. A função da União era apenas orientar e supervisionar, por isso sugeriu que Renato Pacheco reavaliasse o Projeto de Educação Física Nacional em construção.

O posicionamento de um membro diretor da ABE novamente retoma a discussão da centralização da Educação Física pelos militares.²⁹³ As opiniões dos membros se mostraram divididas, o que sugere que o posicionamento de Celso Kelly incomodou os presentes, que acrescentaram que “[...] o Dr. Celso Kelly não havia talvez compreendido alguns detalhes do referido trabalho, que apoia claramente a ‘descentralização’ do ensino” (SECÇÃO..., 1926-1937, p. 108).

Os membros apontaram que os esforços contra essa descentralização já vinham sendo realizados desde início do ano de 1933, quando, por várias vezes, o anteprojeto foi distribuído para estudo. Por isso, sugerem que “[...] o Dr. Renato Pacheco visitasse o Dr. Kelly, a fim de tirar qualquer dúvida a respeito” (SECÇÃO..., 1926-1937, p. 108), mas também deixaram acordado que eles poderiam realizar os devidos ajustes que fossem necessários ao projeto.

A próxima seção só aconteceria no dia 18 de outubro,²⁹⁴ momento em que as discussões se mostraram favoráveis à aprovação definitiva do anteprojeto, após a leitura por Renato Pacheco da versão definitiva. Os membros presentes se mostraram entusiasmados com a sua aprovação, por “[...] ser simples e de fácil adaptação” (SECÇÃO..., 1926-1937, p. 109).

Em outubro de 1934,²⁹⁵ uma versão assinada por Renato Pacheco, denominada de Projeto de Educação Física Nacional, foi apresentada para o

²⁹³ Ata da SEPH, 57^o reunião, realizada em 26 de junho de 1934.

²⁹⁴ Ata da SEPH, 58^a reunião, realizada em 18 de outubro de 1934.

²⁹⁵ Projeto de Educação Física Nacional. **Arquivo Histórico da ABE**, Rio de Janeiro, 1934.

Conselho Diretor. O documento pareceu incorporar os elementos discutidos por Celso Kelly, pois incentivava a criação de inspetorias de Educação Física estaduais, tendo em vista coordenar, orientar e fornecer informações técnicas e auxiliar o ensino da Educação Física. Seria responsabilidade de cada inspetoria dirigir a Educação Física em seus respectivos Estados, encarregar-se da propaganda e difusão da Educação Física e enviar à Inspetoria de Educação Física Nacional, que se localizaria no Ministério da Educação e Saúde Pública, dados e estatísticas dos resultados obtidos.

No entanto, a publicação preliminar do Projeto de Educação Física Nacional parece não ter agradado a todos. Há uma descontinuidade na participação dos militares, a partir do mês de abril de 1934, nos encontros da SEPH, assim como a ausência dos demais membros e uma diminuição na frequência das reuniões. O documento volta a ser debatido somente em reunião realizada no dia 15 de janeiro de 1935, com a sugestão de que fosse enviada cópia do documento para o Ministério da Educação e Saúde Pública para ser estudado, avaliado e oficialmente aceito.²⁹⁶ Não há mais notícia sobre o encaminhamento que se deu ao documento. Linhales (2009) sugere o seu “engavetamento”, mas suas ideias parecem ter sido “diluídas” nas propostas que foram debatidas no VII CNE, que teve como tema a Educação Física.

5.4.1 A VII CNE: práticas correlacionadas no ensino da Educação Física

O documento referente ao Projeto de Educação Física Nacional, em nenhum momento, torna-se ponto de discussão, mas inferimos que, na realização da VII CNE, em 1935,²⁹⁷ dedicada especialmente a tratar dos assuntos educacionais da Educação Física, ainda se evidenciava a necessidade de encontrar uma solução, um projeto que desse direcionamento à sua prática e ao ensino no Brasil. A VII CNE visava a elaborar uma série de sugestões para ser oferecida ao Governo Federal e aos Estados, determinando um modelo (ou modelos) a ser utilizado, a fim de sanar os problemas da Educação Física.

A abertura do evento foi realizada no dia 23 de junho, desenrolando as atividades até o dia 7 de julho de 1935, na cidade do Rio de Janeiro, onde os debates

²⁹⁶ Ata da SEPH, 63ª reunião, realizada em 15 de janeiro de 1935.

²⁹⁷ Conforme as decisões tomadas no Ceará durante a realização da VI CNE, o congresso seguinte seria realizado em janeiro de 1935, na Bahia. Entretanto, o interventor da Bahia teria solicitado o adiamento do evento em razão de “lutas políticas”, ficando decidido que seria realizado no Rio de Janeiro, onde os debates sobre a Educação Física se concentravam (LINHALES, 2009).

sobre os rumos da Educação Física se concentravam. O evento não foi caracterizado como conferência, como nos anos anteriores, mas como congresso. Foram convidados diversos atores e instituições de todo o país.²⁹⁸ A Figura 18 dá a ideia de como os conferencistas circulavam nos espaços existentes na Capital Federal para a prática da Educação Física e dos esportes.²⁹⁹

Figura 18 – Visita à Liga de Esportes da Marinha, realizada na ocasião da VII CNE



Fonte: Arquivo Histórico da ABE.

Na intencionalidade de realizar, inicialmente, um diagnóstico para melhor conhecer como a Educação Física era praticada em território brasileiro, representantes de alguns Estados foram convidados a apresentar as ações desenvolvidas para a Educação Física em suas respectivas regiões, com resposta a

²⁹⁸ No índice dos anais, são apresentados, de forma nominal, todos os participantes do evento. Estiveram presentes representantes dos Estados: Amazonas, Maranhão, Piauí, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Sergipe, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso, Goiás, e Minas Gerais. O evento ainda contou com representantes do Ministério da Educação e Saúde Pública, da Confederação Católica de Educação, da Associação de Professores de São Paulo e da Associação de Professores Primários do Distrito Federal.

²⁹⁹ No desenrolar do evento, foram realizadas 15 visitas ou excursões a instituições: visita à ACM e à Associação Cristã Feminina; excursão na Baía de Guanabara; visita à EsEFEx; à Esporte da Marinha; à Casa de Correção; ao Ginásio Vera Cruz; aos novos prédios escolares do Departamento de Educação do Distrito Federal; às escolas experimentais do Departamento de Educação do Distrito Federal; ao Instituto de Pesquisas Educacionais; às escolas técnicas secundárias do Departamento de Educação; ao Departamento da ABE no Rio de Janeiro; ao Instituto de Educação; ao Colégio Militar; e ao ginásio do Instituto La-Fayette (CONFERÊNCIA... 7, 1935). Essa variedade de instituições reforça a pluralidade de informações presentes no evento, em que cada instituição havia contribuído com a causa da Educação Física.

uma lista de perguntas enviadas anteriormente à realização do evento (REGULAMENTO INTERNO..., 1935).³⁰⁰

Dentre os representantes estaduais, alguns optaram pelo envio de comitivas. Foi o caso de São Paulo, apresentando os serviços desenvolvidos no âmbito do Departamento de Educação Física (ENGE, 1935) do Espírito Santo, expondo sobre a oferta de formação de professores desde 1931 (INSPETORIA..., 1935) e alguns participantes que dialogaram sobre a formação em Educação Física fornecida nos Estados Unidos da América, na Argentina, no Chile e no Uruguai, servindo de exemplo para o Brasil (A ORGANIZAÇÃO..., 1935).

Referente ao Espírito Santo, identificamos, no acervo da ABE, uma quantidade expressiva de documentos históricos das iniciativas de investimento na formação de professores(as) primários(as) no Espírito Santo e os aspectos legais da Educação Física nas leis educacionais do Estado, apresentados a cargo do tenente Heitor Rossi Bélache. Na variedade de documentos, encontramos *Lições de Educação Física* para o ensino primário, trabalhos científicos produzidos pelos professores como requisito avaliativo ao final de suas formações, a presença da Educação Física nas leis educacionais do Estado, a indicação de pequenos e grandes jogos, brincadeiras, cantigas de rodas, atividades historiadas e jogos sensoriais etc. (INSPETORIA..., 1935). O teor desse acervo indicia uma tentativa de construir outra imagem diferente daquela “produzida” pela ABE sobre a introdução do Método Francês e o investimento conferido pelos militares à formação dos professores civis para atuar com esse conhecimento na instituição escolar.

No prosseguimento dado ao evento, o desenrolar das problematizações foram desencadeadas por duas perguntas principais: a) O que vem a ser a Educação Física? e b) Quais as suas contribuições à educação geral? Os organizadores do evento pretendiam eliminar uma concepção muito presente na Educação Física de ser utilizada como uma medicina preventiva, encarada em termos ginásticos no Brasil. Nessa intenção, havia uma tendência para a nacionalização da Educação Física e dos esportes e, com ela, uma reforma dos costumes.

³⁰⁰ O inquérito possuía um total de 51 perguntas, abrangendo questões sobre: formação de professores; escotismo; Educação Física nas instituições militares; Educação Física nos presídios; médicos especializados em Educação Física; instituições para a Educação Física feminina; campos de recreios e ginásios esportivos; dificuldades para o ensino da Educação Física, colônias de férias, dentre outros.

As discussões propostas a partir da apresentação das teses³⁰¹ atestaram que a maior preocupação era caracterizar a Educação Física como um campo social e de intervenção pedagógica, aproximando-a das modernas teorias pedagógicas da Escola Nova. Por isso consideraram que a Educação Física e as suas aplicações desportivas deveriam estar sempre atentas às mudanças ocorridas no processo educacional e utilizadas a favor do “[...] desenvolvimento [das] qualidades intelectuais e morais necessárias à educação integral” (A ORGANIZAÇÃO..., 1935, p. 5).

Os vestígios deixados nos documentos permitem identificar que, possivelmente, a realização do VII CNE encerrou os longos debates e tensões ocorridos na SEPH. Nesse clima de discussões, alguns projetos foram ofuscados e outros ganharam a cena. Os interlocutores presentes no evento chegaram a um consenso na tentativa de encerrar os embates que já se perpetuavam por anos. Essa negociação colocou em cena uma ampla adesão de diferentes sujeitos e grupos, com uma diversidade de modelos e experiências. Assim, os militares e os associados da ABE não impuseram seus projetos culturais como o único modelo a ser utilizado, mas cederam espaço para as contribuições trazidas por diferentes sujeitos que se encontravam nesse espaço de diálogo.

Nessa intencionalidade, a criação do escotismo foi incentivada no Brasil, diante da sua intensa contribuição para a formação integral da mocidade. Aliado à Educação Física, favoreceria o ensino de uma escola ativa, despertando o instinto criador e o espírito de desenvolvimento de cada educando (MARTINS FILHO, 1935). Para alcançar essa educação integral tão desejada entre os participantes do evento, ficou decidido o uso de jogos e dos esportes por favorecerem as atividades físicas, psíquicas e morais, mas essas práticas deveriam ser ajustadas à idade e ao grupamento, devendo corresponder à idade biológica e também psicológica da criança.

Os jogos infantis e recreativos foram eleitos como conteúdos mais indicados às crianças e à vida escolar. Foram escolhidos, pois eram os que mais se adequavam às indicações do escolanovismo, pondo em relevo uma significação biológica, desenvolvendo os instintos existentes e conferindo um enorme valor educativo, do ponto de vista físico, intelectual, moral e social. Assim, há uma interlocução com as

³⁰¹ No decorrer do evento, foram realizadas seis seções ordinárias, momento em que foram apresentadas as teses. Os seguintes temas foram abordados: a Educação Física elementar; a escola e o escotismo, a organização de serviços administrativos de Educação Física; a organização de institutos de Educação Física; as bases científicas para a Educação Física; a Educação Física nas Escolas Normais; e a Educação Física no ensino secundário (CONFERÊNCIA... 7, 1935).

áreas da “ciências da educação” para propor procedimentos metodológicos para os professores de Educação Física ao ensino primário. Mas outras práticas também seriam utilizadas para a Educação Física infantil:

Nosso programa de Educação Física, cujo desenvolvimento, como pode se ver, está submetido a um plano gradual e progressivo, tem a justificá-lo os princípios da psicologia, fisiologia e pedagogia. Ele compreenderá exercícios naturais, respiratórios, ginástica pedagógica, jogos e ginástica rítmica. As atividades naturais, que correspondem aquelas que ocorrem na vida normal (correr, saltar, andar) entram desde o 1º ano até o último (PAIVA, 1935, p. 43).

Por essa razão, o professor de Educação Física deveria também ser um educador e apreciar a criança em seu aspecto global. A Educação Física deveria ser ministrada sob uma forma recreativa, atendendo às condições biológicas e psicológicas das crianças. Para dar sustentação a essas considerações, autores que contribuíram para o entendimento da Escola Nova, como os educadores John Dewey e Jean-Ovide Decroly, os psicologistas Alfred Binet e Édouard Claparède, dentre outros nomes, foram mobilizados, dando sustentação científica e estabelecendo relações com a Educação Física realizada no contexto escolar (RAMOS, 1935; PAIVA, 1935).

As discussões na VII CNE revelaram um debate mais centralizado sobre a Educação Física escolar, por isso as proposições evidenciam a efervescência de propostas para caracterizar um campo pedagógico e educacional para a Educação Física, integrando-a definitivamente ao sistema educacional brasileiro. Contudo, mais uma vez o problema da formação de professores tornou-se um ponto central em debate no VII CNE.

Os esforços para a formação de professores de Educação Física ainda eram realizados isoladamente, havendo iniciativas no Espírito Santo, em São Paulo, em Minas Gerais, no Pará e também aquelas promovidas pela EsEFEx e pela ACM. Quando esmiuçamos os documentos reservados para discutir a necessidade de formar os quadros, percebemos elogios direcionados às ações da EsEFEx que, já há algum tempo, vinha trabalhando a favor dessa causa, oferecendo, em suas instalações, uma formação a militares e civis e utilizando a REF como um espaço de divulgação de um conjunto de saberes orientadores da prática pedagógica.

Naquele momento, os congressistas chegaram à conclusão de que havia uma possível “confusão” na compreensão de essa instituição possuir uma “disciplina

exagerada” na orientação ministrada às crianças, mas, de forma contrária, sempre se preocuparam em “[...] abolir esse tipo de orientação” (MORAIS, 1935b, p. 128). Esse novo posicionamento pode estar relacionado com a apresentação dos trabalhos que eram realizados no Espírito Santo, em São Paulo e na própria EsEFEx, demonstrando as ações na formação de professores, sobretudo primário e secundário, e uma orientação regular e uniforme da Educação Física em frente ao aspecto educativo.

Para os presentes no Congresso, a Educação Física era uma ciência aplicada e deveria acompanhar de perto as observações realizadas nos meios científicos. Seguindo a tendência na Europa de inserir esse conhecimento nas universidades, o assunto da criação de uma Escola Nacional de Educação Física, já apresentada no anteprojeto, voltava a ser discutido. No plano delineado pela VII CNE, a sua criação iria obedecer à seguinte ordem:

1. O Governo criará a primeira Escola Nacional de Educação Física, que fará parte integrante da Universidade do Rio de Janeiro;
2. Inicialmente, funcionará apenas a Escola do Rio de Janeiro, e posteriormente, criar-se-ão outras escolas, ou cursos preliminares, que satisfaçam pelo menos em parte, às exigências do ensino nos vários Estados;
3. O Diretor da Escola a formar-se será nomeado pelo Ministro da Educação e deverá ser educador de reconhecida capacidade;
4. O Corpo Docente compor-se-á de professores de reconhecida autoridade nos assumptos relacionados com educação física e estudos da criança, etc.
5. Para a organização do Corpo Docente contratar-se-ão os técnicos já existentes no País, de acordo com o critério estabelecido pelo Ministro da Educação e o Director da Escola;
6. Aos Estados, será permitido a organização de cursos intensivos, para o preparo de instructores. Estes serão reconhecidos pela Escola Nacional por exame de suficiência (A ORGANIZAÇÃO..., 1935, p. 10-11).

Enquanto não era efetivada a sua criação, que só ocorreria em 1939, outras providências, consideradas de ordem imediata, seriam tomadas como forma de favorecer a formação de professores para atuar nas escolas. Dentre elas, intensificar os atuais cursos de Educação Física já existentes em alguns Estados e disseminá-los. Também ficou prevista a criação, no Ministério da Educação e Saúde Pública, de um órgão nacional para estudar os problemas da Educação Física e as soluções a serem difundidas para todo o país. Nessa última proposição, o objetivo era sistematizar um plano de Educação Física verdadeiramente brasileiro. O Método Francês chegou a ser citado, tendo o Governo Federal o adotado. Por esse motivo, foi utilizado nos cursos criados. Porém, os vários métodos existentes também foram

apresentados e, “[...] ao lado desta profusão de métodos, uma acentuada tendência para o ecletismo” (A ORGANIZAÇÃO..., 1935, p. 3).

Se nenhum projeto cedia totalmente às pressões do outro, a solução foi propor o ecletismo, aproximando as perspectivas. Nas teses apresentadas na ocasião do congresso, uma mistura de modelos, métodos e novas tendências foi apresentada. Essas interações foram apanhadas pelos indícios documentais, permitindo-nos enxergar os elementos da calistenia, do Método Sueco, do Método Francês, do Método Natural, os pequenos e os grandes jogos, os esportes e também de novos modelos, como a ginástica de chão, as danças ginásticas e a ginástica rítmica, propostas que apareceram nas discussões e anunciadas como uma forma de complementariedade às práticas de ensino da Educação Física escolar.

Com a finalização do VII CNE, as reuniões da SEPH foram retomadas. Os militares voltaram as suas atenções para as atividades organizadas por essa seção, demarcando maior presença, assumindo o cargo de presidência³⁰² e realizando palestras sobre a Educação Física.³⁰³ Contudo, as reuniões não foram realizadas com regularidades e logo a SEPH encerraria suas atividades, definitivamente, em junho de 1937.³⁰⁴

5.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Encontros e desencontros entre educadores, médicos, políticos, militares, dentre outros, marcaram a ABE como espaço de discussão. Ao analisar os documentos históricos, observamos como diferentes projetos buscavam se legitimar naquele lugar de poder, estabelecendo suas compreensões sobre a Educação Física e a forma como deveria ser escolarizada, a partir das instituições e de seus projetos, com os quais os seus atores se afiliaram.

Os achados deste capítulo acenam para as lutas de representações entre os atores presentes na história, determinando o campo de conhecimento da Educação Física. Nas estratégias e nas táticas empregadas entre militares e membros da ABE, interpretamos as permanências, mas também as renegociações que nos permitiram ver o descontínuo, as rupturas, os embates finalizados e recomeçados.

³⁰² Ata da SEPH, 69ª reunião, realizada em 17 de outubro de 1936.

³⁰³ Ata da SEPH, 71ª reunião, realizada em 1º de novembro de 1936.

³⁰⁴ Ata da SEPH, 77ª reunião, realizada em 22 de junho de 1937.

A intensa disputa estabelecida entre ambos os grupos e as suas respectivas propostas para a escolarização da Educação Física pareceram ser “dissolvidas” na VII CNE. A análise dos documentos sugere uma (re)negociação que ocorreu no campo da cultura. Ambos os projetos defendidos permaneceram aconselhando saberes e práticas, contudo acrescidos de outras práticas de Educação Física, que circulavam pelas experiências de outros sujeitos e outros grupos no Brasil. A opção foi para o ecletismo, abrangendo saberes que contribuiriam para o desenvolvimento físico, moral e intelectual da criança e do adolescente, principalmente para os jogos, as brincadeiras e os esportes, conteúdos que, em realidade, nutriam tanto o projeto acemista como o Método Francês que auxiliavam na energização do indivíduo em sociedade.

As conclusões geradas no VII CNE se posicionaram no campo das projeções, das possibilidades e investimentos a serem realizados na Educação Física. As escolas de Educação Física, experiências que já eram realizadas desde 1931, deveriam ser difundidas para outras regiões, formando o educador que “[...] aprecie sempre a criança em seu aspecto legal” (CONFERÊNCIA... 7, 1935, p. 14).

Apesar da experiência demonstrada com o Método Francês na formação de professores já realizada em Espírito Santo e em São Paulo, destacando um encaminhamento pedagógico, os membros da ABE estabeleceram um olhar negativo para esse modelo, por não valorizar as manifestações culturais brasileiras. Assim, resta-nos um esforço em demonstrar como as teorias e as práticas do Método Francês foram apropriadas no Brasil.

CAPÍTULO 6

EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DO MÉTODO FRANCÊS NO BRASIL: MODOS DE CIRCULAÇÃO E PRÁTICAS DE APROPRIAÇÃO

O cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizadas* (CERTEAU, 1994, p. 38).

6.1 INTRODUÇÃO

Em preâmbulo acrescentado na versão traduzida para o português do RGEP, os oficiais brasileiros afirmaram que o Método Francês, “Não sendo, pois, um regulamento nacional, a sua aplicação irá encontrar certas dificuldades que a Escola de Educação Física do Exército [...] irá remover, [...] fazendo a sua adaptação ao elemento nacional” (ESTADO-MAIOR..., 1934, p. 5). O trecho indica uma preocupação em construir sentidos próprios para as práticas culturais que chegavam da França.

Na nova forma de interpretar, as condições brasileiras possibilitavam e até mesmo exigiam outros modos de apropriações de práticas de exercícios, diferentes daqueles exercidos na França. Podemos lançar um novo olhar para as ideias estrangeiras que aqui circulavam, não mais em uma recepção passiva, mas de transformação em função dos condicionamentos climáticos, sociais, econômicos e das variadas manifestações culturais que constituíam o país.

No trecho citado, destaca-se uma dinâmica de interpretação que caracteriza a inserção de aspectos culturais com o propósito de constituí-los em novas formas de concebê-los. Esses modos de agir são próprios de mediadores culturais, como sugere Gruzinski (2001), pois a inserção dos elementos do Método Francês só se tornou possível com a atuação de agentes que produziram e elaboraram leituras, interpretações e sínteses. Eles não apenas promoveram a circulação ou o trânsito de elementos e saberes culturais novos, como também produziram novas configurações culturais deles resultantes. A operação dos agentes recaiu sobre o movimento de apropriação e reelaboração de sentidos, prescrições e práticas do Método Francês em experiências de escolarização no Brasil.

Essas ações podem ser identificadas nos vestígios documentais das primeiras tentativas de sistematizar uma formação especializada de professores aptos a

ministrar o ensino da Educação Física no Brasil. O processo de contato entre culturas, saberes, fazeres, experiências, e apropriações pode ser percebido tomando como contribuição a operação proposta por Carvalho (1998b) de utilizar manuais e livros pedagógicos, materiais escritos, imprensa pedagógica, processos formais e informais, de transmissão e circulação de saberes. A partir das considerações dessa autora, a análise desses objetos históricos demanda apreendê-los nos processos que os produziram e os propagaram e também deles fizeram uso.

Tomando as proposições do Método Francês como objeto cultural, é possível ressaltar ações que exteriorizam um conjunto de procedimentos que revelam um trânsito de elementos da Educação Física promovidos em debates e práticas que objetivavam maior sistematização para o ensino da disciplina no Brasil, incorporando novas teorias e novas metodologias de ensino. Esses processos formais de transmissão de saberes estão relacionados com a criação das escolas de Educação Física e com os materiais didáticos e pedagógicos que foram elaborados para a formação dos indivíduos que se encontravam nesse processo.

Nos vestígios documentais, captamos as *maneiras de utilizar e o fazer com*, mecanismos próprios de indivíduos que transitavam na cotidianeidade, e “[...] efetuavam pluralidade e criatividade” (CERTEAU, 1994, p. 92), quanto às iniciativas dos chamados mediadores culturais, entendidos pela capacidade de “[...] produzir leituras, interpretações e sínteses” (FONSECA, 2012, p. 307).

A partir dessa breve introdução, o objetivo assumido para este capítulo foi identificar formas de interpretação, apropriações e utilização de elementos do Método Francês no Brasil. Tomamos como ponto de partida o projeto pretendido a partir de 1930: de oferecer formação capacitada aos professores interessados em ministrar esse conhecimento nas instituições escolares, como também não escolares, regulando e integrando, oficialmente, a Educação Física como uma área de conhecimento no Brasil. Nessas instituições, dever-se-ia, por ordem legal, adotar como modelo de ensino os conhecimentos provenientes do Método Francês.

6.1.1 Procedimentos metodológicos e fontes

Os procedimentos teóricos e metodológicos abrangem aqueles apresentados no Capítulo 1, contudo realizamos maior aprofundamento com a finalidade de dar visibilidade aos objetivos pretendidos para este último capítulo. Por isso, os principais

conceitos mobilizados referem-se àqueles citados por Certeau (1994) e Chartier (2002), pois nos oferecem ferramentas teóricas para compreendermos as *apropriações* e os *consumos culturais* a partir das experiências de escolarização com o Método Francês no Brasil. Assumimos, então, a difícil arte de fazer a história das práticas, que reinventa os usos dos bens culturais. Assim, esses bens produzidos não podiam ser concebidos como *dados*, mas como um *repertório* a compor o léxico das práticas sociais (CERTEAU, 1994).

Para os autores que utilizamos como suporte, o cotidiano se revela na maneira de utilizar os sistemas impostos. Por essa razão, opera com os bens culturais distribuídos, dando vez à apropriação e à bricolagem que subvertem os dispositivos inscritos nos objetos. Compreendemos, então, que “[...] não se pode ler diretamente a alteridade cultural na especificidade profusa dos objetos a ela destinados, mas sim no uso que se faz deles” (CHARTIER; HÉBRARD, 1998, p. 30), problematizando a própria pergunta realizada por Chartier (apud CARVALHO, 1998b, p. 271): “O que é que as pessoas fazem com os modelos que lhes são impostos ou com os objetos que lhes são distribuídos?”.

Se, para Certeau (1994), a cultura popular se revela na maneira de utilizar os sistemas impostos, também podemos nos aproximar das considerações de Ginzburg (2002a), ao reconhecer que há uma circularidade entre dois níveis de cultura, uma proveniente de uma cultura oficial e a outra a que se opera nas práticas ordinárias do cotidiano, ocorrendo “deterioração” e “deformação”. Gruzinski (2001) também compartilha dessas ideias, pois, em seu entendimento, o contato entre culturas ocorre em diversas circunstâncias que resultam em diferentes construções culturais e aculturações.

Para identificar as *apropriações*, *usos*, *consumos* e *operações de emprego*, com as experiências ocorridas com o Método Francês no Brasil, adotamos a metodologia da Micro-História. Essa metodologia prioriza o particular, negligencia, em um primeiro momento, o contexto global geral e cobra uma maior atenção às definições territoriais e temporais no campo da História Cultural, atenta às redefinições que estão ocorrendo com os elementos culturais.

Para perceber a apropriação que estava sendo realizada no plano cultural, utilizamos, como fontes, documentos históricos das primeiras escolas de Educação Física criadas durante a década de 1930 e que sobreviveram nos arquivos. Destacamos também a presença de periódicos, que, a partir de 1932, começaram a

ser produzidos na área, pois davam suporte às teorias. Os saberes que eram ministrados na formação dos futuros professores de Educação Física debatiam as apropriações do Método Francês e os anseios em sistematizar um Método Nacional de Educação Física.

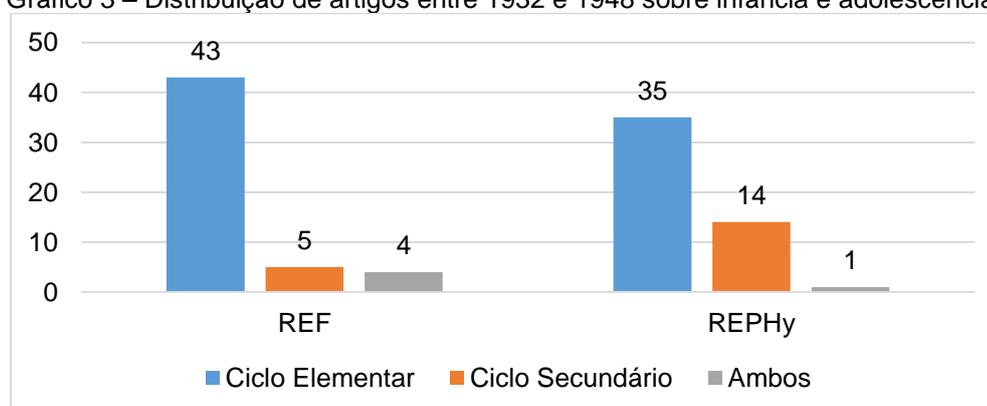
Operar com a metodologia da Micro-História, apoiada em Ginzburg (1991), permite-nos aproximar de certa realidade social ou construir o objeto historiográfico pesquisado. Empreendemos para tal uma redução da escala de observação que não poupa pormenores e que investe no exame intensivo de uma documentação para, com isso, identificar os detalhes dos modos de emprego do Método Francês.

6.2 UMA EDUCAÇÃO MAIS PRÓXIMA DA INFÂNCIA

O levantamento da produção dos artigos sobre a Educação Física infantil e a Educação Física secundária, publicados na REF e na REPHy, sua concorrente no campo editorial, demonstra uma preocupação em proporcionar condições didático-pedagógicas, direcionadas, principalmente, aos professores. Reforçamos, a partir de Cassani (2018), que ambos os impressos em Educação Física podem ser apresentados, na historiografia, como material didático para orientação pedagógica do professor, já que constatamos suas presenças nas bibliotecas das escolas de Educação Física.

Entre os anos de 1932 e 1948, catalogamos um total de 102 artigos sobre a infância e a adolescência em ambos os periódicos pioneiros da Educação Física no Brasil, distribuídos conforme o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Distribuição de artigos entre 1932 e 1948 sobre infância e adolescência



Fonte: Elaboração própria.

Desde 1932, a REF publica sobre a Educação Física escolarizada das crianças e adolescentes. Esse investimento demonstra sua preocupação com esse aspecto da educação. O interesse pode afirmar, ainda, outros significados, por exemplo, tornar-se porta-voz oficial da Educação Física escolar, já que o Método Francês, tendo sido oficial sua introdução nas escolas, emanava das iniciativas promovidas pela EsEFEx para a sua difusão. Na REPHY, a primeira publicação referente à infância e à adolescência data de 1937, mas só manteve um ritmo de produção a partir de setembro de 1939, com a entrada de Hollanda Loyola como um dos articulistas e diretor do periódico.

Na medida em que a Educação Física delimitava suas atividades para ser ensinada à escola, era necessário construir proposições didáticas de ensino que considerassem a sua especificidade, integrando-se à *forma* e à *cultura escolar*. Era preciso construir metodologias voltadas para o ensino dos exercícios ao longo dos anos escolares, obedecendo a uma progressão pedagógica. Do total de produções divulgadas entre 1932 e 1948, na REF e na REPHY, identificamos que alguns artigos ofereciam embasamento teórico proporcionando critérios para se pensar aquilo que se ensina. Outros, sob uma forma prática de lições, destinavam-se a demonstrar como organizar um programa de ensino para atender aos diferentes ciclos, seguindo para isso as recomendações metodológicas do Método Francês. Os Gráficos 4 e 5 demonstram a distribuição das lições por ano e número por periódico.

Gráfico 4 – Publicação das *lições de Educação Física* na REF

Idade	1932		1933							1934				1935			1937	1938			1939		1948
	2	3	4	7	8	9	10	11	13	14	15	16	18	19	20	21	35	41	42	44	45	46	58
4 a 6 anos																							
6 a 9 anos																							
9 a 11 anos																							
11 a 13 anos																							
13 a 16 anos																							
16 a 18 anos																							

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 5 – Publicação das *lições de Educação Física* na REPHY

Idade	1939			1940															1941												1942
	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62			
4 a 6 anos																															
6 a 9 anos																															
9 a 11 anos																															
11 a 13 anos																															
13 a 15 anos																															
15 a 16 anos																															

Fonte: Elaboração própria.

Para a elaboração dos programas escolares, os artigos que versavam sobre a Educação Física da infância e da adolescência definiam finalidades para esses níveis. Segundo Martins (1933), os exercícios deveriam ser pertinentes ao desenvolvimento de faculdades físicas e psicológicas e contribuir para assegurar a saúde dos alunos. Informavam-se os efeitos nefastos que poderiam proporcionar aos sujeitos da escolarização, se os conteúdos de ensino não correspondessem a essas condições. Para Loyola (1940a), a preocupação era oferecer uma graduação crescente, estabelecendo uma estreita ligação entre método, continuidade e coerência. Atentava-se, principalmente, para os exercícios que poderiam desenvolver a musculatura, executar manobras de força, de esforços violentos e de contrações localizadas.

Os artigos se fundamentavam nos princípios da Pedagogia Moderna, estabelecendo uma estreita discussão com autores do campo educacional, dando subsídio e suporte para o professor pensar a sua prática pedagógica (BERTO, 2008). Assim, não se excluía a possibilidade de diferenciações na orientação pedagógica do professor. As proposições de Martins (1933) ressaltam a necessidade de um método que oriente e uniformize o ensino da Educação Física ao longo da escolarização, contudo o autor destacava que o interesse da criança deveria ser levado em consideração no momento da aprendizagem. Por essa razão, o uso do método deveria ser flexibilizado.

Assim, o que parecia estar em discussão não era a aplicação de um método em específico, mas a sua reorientação, que deveria corresponder aos interesses e às necessidades expressas pelos alunos e abranger “[...] a sua concepção pedagógica, o seu sentido científico e a sua finalidade educativa” (LOYOLA, 1939, p. 65).

Teoria e metodologia caminharam conjuntamente nos periódicos. Os articulistas puseram em circulação matérias específicas para disseminar saberes que conferiam especificidade à Educação Física escolar, ao mesmo tempo em que embasavam o conhecimento pedagógico do professor, aproximando-se de uma “biblioteca pedagógica”. Paralelamente, demonstravam o *fazer com*, mobilizando toda a teoria proposta, oferecendo roteiro de lições, exteriorizando a complexidade e a progressão a esses conhecimentos, aproximando-se da “caixa de utensílios”, possibilitando ao professor compreender como trabalharia os saberes e os conteúdos no processo de escolarização.

A REF e a REPHy, mesmo apresentando, a princípio, projetos distintos para a Educação Física, destacam, contudo, aproximações com as bases teóricas da área,

trazendo prescrições didático-pedagógicas. Ambas apostam em um repertório de conhecimentos das ciências da educação em articulação com demais saberes com que estabeleceu contatos: Pedagogia, Psicologia, Biologia, Filosofia, Sociologia e História (BERTO, 2008). A intenção era constituir uma cultura pedagógica que pudesse orientar a atuação docente, propósito introduzido com o movimento escolanovista (CARVALHO, 2001).

Na *arte de ensinar* a Educação Física da infância, os conteúdos privilegiados foram: os exercícios sensoriais, os exercícios mímicos, as atividades historiadas, as dramatizações, os pequenos e os grandes jogos. Para a execução dessas atividades, seguiam-se as proposições metodológicas do Método Francês: *sessão preparatória*, *lição propriamente dita* e *volta à calma*. Mesmo se a aula fosse executada por meio de uma narrativa histórica, como a apresentada por Rodrigues (1933a), era responsabilidade do professor atentar para as mudanças de movimentos a serem executados pelos alunos, momento em que operava com o repertório de teorias a que teve acesso.

Destacamos a preocupação em elaborar *lições de Educação Física* que atendessem às orientações e às recomendações provenientes da DEF. Após a sua criação em 1937, o órgão passou a fiscalizar, pela atuação de seus inspetores, a organização e o desenvolvimento da Educação Física nas instituições escolares e nas escolas de formação de professores. Essa seria uma possível razão pela qual os articulistas da REPHY publicavam conforme essas recomendações, referindo-se às *lições* elaboradas por Hollanda Loyola, que escreveu recorrentemente nesse periódico, adotando o método em voga.

Os alunos executavam todos os exercícios recomendados pelo Método Francês: os flexionamentos, os movimentos das sete famílias: marchar, trepar – escalar, saltar, levantar – transportar, correr, lançar, atacar e defender-se, e também os exercícios respiratórios. Eles eram executados com exercícios simples, como visualizamos na Figura 19, em que os alunos imitam o movimento “pular” do sapo. A preocupação primeira era com o desenvolvimento das faculdades cerebrais das crianças e o oferecimento de atividades que correspondessem às características inerentes a esse período da vida (SALEMA, 1935).

Figura 19 – Alunos imitam o pular do sapo, fazendo uso do movimento saltar



Fonte: Rodrigues, 1933a.

Nessa relação entre teoria e metodologia, os aspectos higiênicos não foram esquecidos. De acordo com Vago (2002), entre os saberes concernentes à Educação Física, estavam as condições de higiene, cujas noções deveriam ser transmitidas às crianças pelos professores. Noções, como necessidade do banho, cuidado com os dentes, com os cabelos e as mãos, os cuidados com a alimentação, o asseio do corpo, dentre outros, eram função de toda a escola, estando presente, inclusive, no projeto arquitetônico das escolas republicanas (LOCATELLI, 2012). Essas práticas eram integradas nas *lições de Educação Física*, compondo o repertório de atividades, como destacamos em trecho de uma atividade historiada do Quadro 15.

Quadro 15 – Aspecto higiênico em trecho de uma atividade historiada para o ciclo elementar

— Pois muito bem, depois do jantar os nossos amiguinhos conversaram um pouco com os outros, contaram historias e foram dormir porque estavam cansados da viagem e dos brinquedos do dia inteiro.

Dormiram muito bem. No dia seguinte muito cedo se levantaram, lavaram o rosto, escovaram os dentes, se pentearam (notas sobre higiene individual) e depois do café foram passear lá fóra. A primeira

Fonte: Rodrigues, 1933a.

A produção de *lições* que manifestam o *como ensinar* pelo método oficial parece ter sido uma prática recorrente nos anos 1930, que não permaneceu apenas na REF e na REPHy. Também se fez presente nas revistas educacionais regionais destinadas ao professorado (CARVALHO, 1929b; JOR, 1934; LÚCIO, 1935b, 1936), mas como uma produção realizada pelos próprios professores em formação.

Localizamos um total de 59 *lições de Educação Física* produzidas pelos alunos da Escola de Educação Física do Espírito Santo, entre os anos de 1934 e 1935.³⁰⁵ Encontramos variadas maneiras de propagar práticas exemplares com a finalidade de moldar as atuações dos professores, como observamos no Quadro 16.

Quadro 16 – Lição de Educação Física

ESCOLA DE EDUCAÇÃO PHYSICA.	
1º grau do cyclo elementar. Lição historiada.	
(Alunos do Jardim da Infancia "Ernestina Pessoa")	
§§	
LICÇÃO DE EDUCAÇÃO PHYSICA.	
REGIME	2º grau do cyclo elementar.
DURAÇÃO	20 minutos.
LOCAL	Campo de Jucutuquara.
HORA	8 horas da manhã.
UNIFORME	De educação physica.
MATERIAL	
SESSÃO PREPARATORIA (Duração 4 minutos)	
EVOLUÇÃO	Marcha com canto (A nossa bandeira).
RCDA	Periquito maracaná...
FLEXIONAMENTOS:	
dos braços	Elevação lateral dos braços, flexão dos antebraços no plano vertical. R.15 Rep.10
das pernas	Grande afastamento lateral, mãos nos quadris; Ele- xão alternativa das pernas. R. 8 Rep. 5
do tronco	Afastamento lateral, maos nos quadris; Flexão late- ral do tronco. R. 5 Rep. 5
Jogo respiratorio:	O foguete.
LICÇÃO PROPRIAMENTE DITA (Duração 14 minutos)	
MARCHAR:	O anão e o gigante. Mimico.
TREPAR:	O tirador d'agua. Mimico.
SALTAR:	O polichinello. Mimico.
LEV.e TRANSPORTAR:	Os remadores. Mimico.
CORRER:	O aeroplano. Mimico.
ARREMESSAR:	O moinho de vento. Mimico.
AT.e DEFFENDER-se:	A cambalhota. Mimico.
PEQUENOS JOGOS:	O morto e o vivo. (Tregar)
	O pombo vãa. (sensorial)
VOLTA Á CALMA (Duração 2 minutos)	
Exercicios correctivos da respiração em marcha.	
Marcha com canto. (O sorteado).	
Marcha normal, exigindo correcção dos movimentos.	
Observações:	Entre as cathogorias de trepar e saltar, introduzir-se- á um pequeno jogo - o pombo vãa, e o morto e o vivo en- tre correr e arremessar.
§§	
LICÇÃO DE EDUCAÇÃO PHYSICA.	
REGIME	3º grau do cyclo elementar (meninas)
DURAÇÃO	25 minutos.
LOCAL	Campo de Jucutuquara.
HORA	8 horas.

Fonte: Arquivo Permanente do Cefd/Ufes.

As *lições* eram destinadas a um público em específico, como meninas ou meninos, mas também eram elaboradas para atender a um ou mais ciclos da escolaridade. Desse total, 55 *lições* referem-se à Educação Física Elementar e apenas quatro à Educação Física Secundária.

³⁰⁵ Período em que essa prática pôde ser localizada nos dossiês dos alunos.

Contrariamente a algumas representações que foram se perpetuando na historiografia da área (GOELLNER, 1992; TERRET; TESCHE, 2009; LIMA, 1980; CANTARINO FILHO, 1982; BERCITO, 1991; CASTRO, 1997), a Educação Física, que foi desenvolvida no Brasil, tomando como referência o Método Francês, incorporou-se ao movimento da Escola Nova, promovendo o projeto de uma educação dos sentidos e respeitando as características inerentes às crianças. Os indícios deixados nos documentos históricos das escolas de Educação Física atestam essa investida.

A possibilidade de experimentar múltiplas linguagens – ouvir, tocar, olhar, cheirar –, como observamos em um aspecto de uma aula de Educação Física em uma escola de Pernambuco na Figura 20, era incorporada com o movimentar-se.

Figura 20 – Um aspecto de uma educação dos sentidos em uma aula de Educação Física em Pernambuco



Obs.: Uma aluna realiza o movimento de cheirar
Fonte: Gomes, 1936.

As atividades selecionadas para a Educação Física deveriam “[...] ser baseadas nas necessidades dos educandos, levando em consideração seu desenvolvimento físico, mental e social” (SILVA, 1948, p. 1). O contato com a vida natural, a prática de jogos sensoriais, dos exercícios mímicos, das atividades historiadas, as

dramatizações e os pequenos e grandes jogos proporcionavam a liberdade pelo dinamismo, manifestando a personalidade da criança, que deveria ser valorizada pelo professor, não a inibindo (JOR, 1934; CURSO NORMAL..., 1934; MELO, 1940; BASTOS, 1940a; SÃO PAULO, 1942; CURSO NORMAL, 1943; RELATÓRIO..., 1944; SILVA, 1948).

Iniciativas promovidas por algumas escolas de Educação Física demonstraram a preocupação em reforçar uma formação aos professores voltados para atuar com a escolarização da infância. Elas se referiam: à existência de uma Seção Infantil de exercícios práticos de Educação Física (ESPÍRITO SANTO, 1932-1934); a uma Escola de Aplicação ao ar livre anexa à Escola de Educação Física de São Paulo (SÃO PAULO, 1942); à criação de cursos de Educação Física Infantil no Estado do Paraná, em 1955 (CURSO..., 1955) e no Estado de Pernambuco em 1958 (CURSO..., 1958).

Esse investimento na educação da criança esteve relacionado com a própria mudança de pensamento em relação à escola. Era necessário extinguir a representação dessa instituição “[...] como um abrigo a uma massa de crianças aonde unicamente se faça a alfabetização” (BASTOS, 1940a, p. 8). A escola passou, então, a ser encarada como um “laboratório”, uma instituição organizada, onde as crianças eram educadas física, moral e intelectualmente, procurando realizar a sua adaptação “[...] às várias condições que o mundo apresenta na sua evolução” (p. 8).

O Estado atribuiu à criança um valor social, pois ela passou a ser vista como o agente que realizaria a grandeza dos povos, a preparação das nações e o progresso da humanidade (CREMA, 1933). Para promover essa escolarização, as características infantis deveriam ser respeitadas:

O interesse da criança é que fornece o meio mais direto para alcançar o fim proposto; a educação física ministrada é uma boa orientação dada a ânsia infantil de movimento e atividade que procura expansão, desenvolvendo os instintos naturais da infância [...]. O instinto natural de agrupamento encontra livre expansão da mesma idade e, a criança adquire assim, bons hábitos de cavalheirismo e delicadeza cultivando a amizade e lealdade; o vasto campo da imaginação, fértil da meninice, encontra material abundante sem histórias selecionadas, que são ouvidas e dramatizadas. A criança, em meio de experiências próprias, vai adquirindo insensivelmente a base moral e patriótica do cidadão e do indivíduo do futuro. Enfim, os pequenos vivem na Escola a sua própria vida. Dentro desse ambiente SEU, é que melhor se manifesta a criança, oferecendo-nos a verdadeira expressão do seu EU (SÃO PAULO, 1942, p. 16).

Para operar com os conteúdos indicados à infância, destacamos que a formação ofertada aos professores em especialização esteve em consonância com o cenário educacional vivenciado nas décadas de 1930 e 1940. Por essa razão, não foram colocados em cena apenas modelos para serem ensinados. Com roteiros de lições para orientar o professorado, a preferência foi “[...] subsidiar a sua prática fornecendo-lhe informações que funcionem como leques de alternativas e como repertório de conhecimentos especializados que sirvam de fundamento às suas práticas” (CARVALHO, 1998b, p. 38-39). O Quadro 17 exemplifica parte dos saberes que eram transmitidos para a formação dos professores.

Quadro 17 – Programa da disciplina *Metodologia do Ensino da Educação Física*

CURSO NORMAL.
1. Sessões historiadas. Educação física sensorial. Como conduzir a classe.
2. Necessidade da educação Física. Características bio-psicológicas da criança. Atração pelo exercício.
3. Características da sessão de Estudo. Os certificados de Educação Física. A criança.
4. Finalidade da sessão de estudo. Desportos coletivos. Programas escolares.
5. Como conduzir a classe. Educação Física. A escola nova em educação física.
6. Atividades do Parque infantil. Sessões de grandes jogos. Atração do exercício.
7. Os flexionamentos. Os diversos métodos da educação física. Natureza do exercício.
8. Escolha e variedade dos exercícios. O Método de educação física. Programa escolar.
9. Educação Física. Sessão dramatizada. Parques infantis.
10. Diversos métodos de educação Física. Exercícios naturais e formais
11. O Professor. Parques Infantis. A importância da recreação.
12. Bases científicas. Ginástica Rítmica. Grupamento homogêneo.
13. O corpo e o espírito. Desportos individuais. Sessão de estudo.
14. A criança. Os certificados de educação física. Sessão de ginástica.
15. Ciclo elementar. A educação física do lactante. Sessões de dança.
16. O Método da educação física. Programas escolares. A sessão de Educação física.
17. Jogos no ciclo elementar. Organização do material. Excursionismo.

Fonte: Centro de Memória em Educação Física, Esporte e Lazer da Universidade Federal do Paraná, 1944.

As escolas de Educação Física operaram com esse deslocamento. Mais do que copiar séries de exercícios físicos detalhados, ministrar a matéria passava a demandar saberes científicos, de métodos de ensino e de relações da Educação Física com os espaços onde se realizaria a aula e com os sujeitos que estariam

recebendo a formação. Apostava-se na organização de um repertório de saberes que pudesse ser acionado nas diferentes circunstâncias que envolviam o ensino da Educação Física. O intenso diálogo estabelecido com um grupo de ciências que auxiliava pensar a educação e a infância configurava-se como suporte para a Educação Física exercer a escolarização da criança.

6.3 PROPAGAR MANEIRAS DE FAZER EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Os saberes transmitidos na formação dos professores especializados podem ser encontrados materializados em suas próprias produções. Como uma particularidade presente na Escola de Educação Física do Espírito Santo nos anos de 1930,³⁰⁶ os alunos deveriam, ao final do processo formativo, assimilar todo o conhecimento aprendido em um trabalho de conclusão de curso, uma espécie de monografia. O levantamento dos temas, trabalho já realizado por Bruschi (2015), indicia quais foram os saberes autorizados a balizar a prática docente. Entretanto, merecem especial atenção: o conhecimento produzido sobre a *Educação Física Infantil*, com um total de 15 produções, e sobre os *Jogos*, com 6 trabalhos, pois eles nos informam sobre os aspectos da escolarização da infância no novo projeto em que se investiu a partir de 1930.

As monografias nos permitem identificar novas maneiras de organização da escola e da Educação Física que foram sendo instituídas pela Escola Nova, mobilizadas a partir do diálogo estabelecido com as demais ciências. É fundamental destacar a intervenção possível dos professores nesse processo. Como atores sociais praticantes, eles participaram também da instituição e da consolidação de novas práticas escolares. Poderiam tanto aderir aos ordenamentos e modelos que circulavam, como criar alternativas de práticas em suas atuações.

Dessa forma, o professorado capixaba pôde assistir, ou não, passivamente à imposição de modelos escolares, que poderiam ser [...] recebidos, compreendidos e manipulados de diversas maneiras” (CHARTIER, 1995, p. 184). Podemos realçar, em

³⁰⁶ Em nossa busca por fontes históricas, ressaltamos que somente localizamos essa espécie de acervo documental, na Escola de Educação Física, com os dossiês dos alunos, que foram conservados. Destacamos que essas produções ocorreram de 1932 a 1939, havendo uma interrupção entre 1936 e 1938, quando a instituição deixou de funcionar. A partir de 1939, não localizamos indícios que permitam afirmar que esse requisito avaliativo continuou sendo produzido pelos alunos.

suas escritas, a “[...] pluralidade dos usos e dos empreendimentos” (p. 184) que o professorado poderia fazer com o modelo em circulação. O desejo de inculcação de determinados modelos culturais nunca anula, contudo, o espaço próprio da sua recepção, do seu uso e da sua interpretação. As apropriações constituem um espaço aberto de possibilidades de intervenção para o professor, que deve ser potencializado, e não subestimado.

De modo geral, os discursos e as práticas sugerem uma proximidade com aqueles divulgados pela REF. Isso pode ser justificado, pois esse impresso compunha o acervo da biblioteca da escola e chegava a ser distribuído entre os professores e os alunos (ESPÍRITO SANTO, 1931-1932; ESPÍRITO SANTO, 1932-1934).

Se a formação deveria corresponder a uma educação moderna, ressaltamos as apropriações de autores estrangeiros da área educacional, com referência a Jean-Jacques Rousseau, a Eduard Claparède e, também, a John Dewey, mesmo que a este último não houvesse uma referência direta ao seu nome. Essa informação reforça, a partir de Bermond e Ferreira Neto (2005) e Bermond (2007), a aproximação com esse periódico.

Os professores que publicaram sobre ambos os temas afirmam o abandono de uma representação da infância, aquela que considerava a criança como um adulto em miniatura (DAIELLO, 1935). A ênfase era na oferta de uma formação que favorecesse uma educação integral para a infância – física, moral e intelectual. Esse novo investimento na educação só foi permitido graças aos avanços científicos vivenciados entre o século XIX e o século XX: “Com o progresso da fisiologia, verificamos que este problema vaee tomando novos rumos, mais certos, mais positivos, mais seguros, mais científicos, capazes de levá-los a atingir, com a sua resolução, o nosso verdadeiro ideal” (DAIELLO, 1935, p. 2).

Para promover uma educação que correspondesse aos princípios “modernos” e “científicos”, os professores recorreriam a Rousseau para discutir a relação entre o desenvolvimento físico e o intelectual. Chegaram a realizar citações desse entusiasta, como evidenciado em Coutinho (1933, p. 2): “Cultivai a inteligência dos vossos alunos, mas cultivai, antes de tudo, o seu físico, porque é ele que vai orientar o desenvolvimento intelectual. Fazei primeiro vosso aluno são e forte para poder vê-lo inteligente e sábio”. A Educação Física, parte integrante de um projeto de escolarização, auxiliaria a “[...] preparar o homem para a vida completa, no sentido mais completo da palavra” (GARCIA, 1933, p. 2).

As produções atribuem ao desenvolvimento físico a base para o desenvolvimento mental. A dicotomia existente entre o corpo e a alma, considerando o corpo como o templo da alma, é uma ideia que podemos encontrar em Rousseau (1995), ao anunciar que o exercício do corpo deve andar junto às operações do espírito, não os considerando como contraditórios. Daí as razões pelas quais Fundação (1932) esclareceu a importância de formar um corpo são e forte, porque ele é o templo da alma.

Ao deslocarmos nosso olhar para os pormenores, para os rastros (GINZBURG, 2007), encontramos pistas que nos permitem considerar que os professores capixabas utilizaram as referências educacionais estrangeiras, fazendo apropriações para propor modelos pedagógicos. Os professores realizavam, então, uma mediação. Estabeleceram um diálogo constante com os saberes escolanovistas, sem, contudo, deixar de utilizar as recomendações do Método Francês, principalmente, na forma de organizar as *lições*, utilizando o *Grupamento dos indivíduos*, mas destacamos que este último esteve sujeito a outras possibilidades.

Os trabalhos citam, como recorrência, o que foi denominado como primeira infância, ou seja, as crianças que possuíam até quatro anos. Essa fase deveria ser “[...] consagrada à educação sensorial que estimulará, assim, a atividade sensorial espontânea aumentando as sensações recebidas do mundo exterior, ficando-as mais exatamente e preparando assim, uma educação inteligente” (COUTINHO, 1933, 4). Foram utilizados brinquedos para auxiliar nessa educação (GARCIA, 1933).

O RGEP não contemplava indicações de ensino e de práticas para essa fase de ensino, o que possibilita entender que se recorreu a outras teorias para criar metodologias de ensino para esse período infantil. Apesar de o Método Francês ser o oficial, a possibilidade de se adotar práticas ecléticas no Brasil nos ajuda a compreender o investimento que foi feito sobre a infância, mesmo que ela não estivesse sugerida pelo RGEP. Como exemplo desse ecletismo que circulou no Brasil, destacamos a publicação de um texto traduzido do alemão na REF, originalmente escrito por Neuman-Neurode (1933), que aborda sobre o desenvolvimento sensorial das crianças nos primeiros anos de vida.³⁰⁷

³⁰⁷ Para a primeira infância, as fontes nos informam uma preocupação com esse ciclo, considerando o lar como a extensão dos espaços que deveriam oferecer uma educação sensitiva e física às crianças. Os pais, principalmente a mãe, eram as primeiras educadoras (NEAUMAN-NEURODE, 1933; THEVENARD, 1935).

Mais uma vez, podemos ressaltar as apropriações de Rousseau. Para esse autor, “[...] tudo que entra no conhecimento humano entra pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão perceptiva” (ROUSSEAU, 1995, p. 121). Para desenvolver essa educação do ver, do distinguir diferenças de cor, de som, de odor, de gosto e das sensações produzidas pelo tato (MALBAR, 1934, p. 3), recomendava-se uma educação ao ar livre, o mais próximo possível da natureza. Esse era considerado o melhor lugar para se explorar, pela experiência, uma exaltação de sentidos, vivenciar e desenvolver os movimentos naturais do indivíduo, aqueles que correspondiam às sete famílias.

Posteriormente a essa fase, foi abordado o segundo período, dos 4 aos 13 anos da criança. Os professores falavam sobre a necessidade de se desenvolver uma saúde vigorosa pelo desenvolvimento normal das faculdades físicas e do equilíbrio perfeito de suas funções orgânicas – respiratória, circulatória e articular (MALBAR, 1934). Os exercícios imitativos, as atividades historiadas e os jogos foram indicados para esse período como os melhores exercícios, pois o conhecimento da Psicologia demonstrava o efeito considerável que essas práticas desenvolviam na vida da criança ao auxiliarem a explorar as suas faculdades de imitação (NEVES, 1934). A liberdade deveria estar presente na execução das atividades:

As crianças sentem uma necessidade imperiosa de se recrearem. Não se deve priva-los dos seus folguedos, pois assim comete-se uma calorosa injustiça. Devemos ao contrário deixa-las livres, correndo, dançando, cantando, em plena expansão de suas energias, esquecidas de tudo, guiadas pela sua atividade inquieta e buliçosa (FUNDÃO, 1932, p. 7).

Observamos, nesse momento, uma relação com o pensamento de Rousseau, mas também uma aproximação com as proposições de Claparède, chegando a ser referência entre os professores: “Diz Claparède: ‘Para brincar e para imitar é que serve a criança’” (BENEZATH, 1935, p. 4). Exalta-se, nesse momento, uma compreensão da criança questionadora, aberta a experiências. É a fase da atividade simbólica e da aquisição de conhecimentos abstratos. Os professores fazem referência à lista de exercícios mímicos e de jogos presentes no RGEP (GRIJÓ, 1939). Contudo, destacamos que as apropriações que realizadas no Brasil se direcionaram para novas *maneiras de fazer*, ou melhor, de *fazer com* (CERTEAU, 1994), instauram pluralidades e criatividade nos usos do Método Francês.

Podiam-se realizar os exercícios mímicos e os jogos em forma de histórias e dramatizações. Esses processos de trabalho também não foram prescritos no RGEP, contudo traziam a nova *cultura escolar* incorporada pela Escola Nova. A criança aprende porque imita, mas uma liberdade de ensino era oferecida em sua formação, elegendo “[...] o interesse como eixo de aprendizagem da criança, e que deve[ria] ser valorizado” (CLAPARÈDE, 1959, p. 86), até porque, se sujeito a ordens, deixaria de ser jogo (HUIZINGA, 2007).

As atividades historiadas eram consideradas como as mais indicadas, pois, além de consistir em lições divertidas, a criança aceitaria com prazer (PINHEIRO, 1933). Nesse processo, a Educação Física deveria partir da compreensão dos interesses das crianças. As suas contribuições deveriam ser valorizadas, pois era um processo sempre contínuo das formas de se apresentar no mundo, demonstrando o “[...] desenvolvimento *da experiência pela experiência*” (DEWEY, 1978). Ressaltamos um exemplo trazido por Machado (1935, p. 5), reconhecendo a imaginação das crianças e introduzindo as suas contribuições na *lição de Educação Física*:

Estava a prof. de Educação Physica do Jardim de Infância ‘Ernestina Pessoa’ dando uma aula no Parque Moscoso a uma turma de encantadoras creanças. Faziam exercício de imitação, quando, em dado momento, o vento soprou fortemente levando muitas folhas. Um dos garotinhos deixou os companheiros, simulando ser levado também com as folhas. A prof. rindo-se, perguntou-lhe: ‘Atharé, o que está fazendo?’ Ao mesmo tempo convidando para a fileira. Ao que respondeu: ‘Não possi ir porque o vento está me carregando com as folhas’.

Vale destacar o trabalho exercido pelo professor nesse processo. Rousseau (1995), Claparède (1959) e Dewey (1978) afirmavam ser o seu papel tornar-se um estimulador para que a criança pudesse despertar o interesse por sua aprendizagem, a partir das experiências vivenciadas. O professor trabalharia, inicialmente, pela *observação controlada*, para “[...] obter uma progressão lenta e crescente, evitando a fadiga physica e cerebral” (MACHADO, 1935, p. 5); ao mesmo tempo, realizava a *observação provocada* pelas experiências sistemáticas que eram introduzidas pela ação intencional do professor:

Reconhecemos as tendencias de cada período, não as reprimimos, mas guiamo-las, dirigimo-las, aproveitando as oportunidades para estabelecer atitudes favoráveis, desenvolver habilidades e interesses que auxiliem o individuo a sentir satisfação para formar deles hábitos permanentes (BARBOSA, 1935, p. 1).

A partir dos dez anos, as crianças já poderiam manifestar interesse pelos jogos de competição, pois já tinham um desenvolvimento físico e mental mais ou menos acentuado. Os jogos são mantidos como conteúdo privilegiado, contudo passam a ser associados à ideia do trabalho, adquirindo um caráter utilitário. Assim, os jogos poderiam ser escolhidos, atendendo ao grau de complexidade, de modo a exigir desses sujeitos um maior esforço de modo a concorrer para o desenvolvimento de habilidades.

Mas os jogos, além de serem, ao mesmo tempo, recreativos, higiênicos e contribuir no desenvolvimento físico (PINHEIRO, 1933), auxiliariam o adolescente a se definir pela sua coletividade. Mais uma vez é possível vislumbrar a utilização, pelos professores, das ponderações de Claparède (1959) sobre a *tomada de consciência*, mas também de Dewey (1978), ao defender que era papel da escola oferecer uma experiência educativa que, por meio do processo de reflexão, ensinaria à criança a viver em comunidade. Por essa razão, o professor deveria conduzir uma *lição de Educação Física*, sendo “Capaz de promover a solidariedade, a cooperação, a disciplina, etc., com a ausência completa de egoísmo e agressividade que tanto prejudicam o grupo na sua organização social” (BARBOSA, 1935, p. 3).

A análise das monografias, como das 59 *lições de Educação Física* que citamos, cujas autorias são atribuídas a esses próprios professores, permite identificar as práticas de apropriações (CHARTIER, 2002) dos docentes para distribuir esses saberes para o ciclo elementar. Eles operaram com um deslocamento que lhes permitiu produzir uma progressão pedagógica para o ciclo elementar, correspondendo às características de cada fase com os respectivos conteúdos que visualizamos no Quadro 18:

Quadro 18 – Processos de ensino que devem orientar a lição de Educação Física da infância
(continua)

Primeira infância (0 a 4 anos)	Os sentidos são a porta de entrada do conhecimento humano O conhecimento é perceptivo A criança é um ser abstrato que precisa ser lapidada Os pais são os primeiros educadores	Atividades: Atividades sensoriais Contato da criança com a natureza
---------------------------------------	---	--

Quadro 18 – Processos de ensino que devem orientar a lição de Educação Física da infância (conclusão)

<p>Segunda infância (4 a 6 anos)</p>	<p>A criança frequenta os jardins de infância Preocupação com o desenvolvimento normal dos órgãos Preocupação com a higiene e a alimentação das crianças A criança observa e questiona. Inicia-se o seu desenvolvimento intelectual Começa a criar noções concretas das coisas Possui boa capacidade de imitação Esse período corresponde à idade do jogo espontâneo O interesse das crianças é o eixo de aprendizagem As lições são atraentes e alegres Não há diferença entre meninos e meninas</p>	<p>Atividades: Exercícios mímicos Atividades historiadas com dramatizações Jogos espontâneos Folguedos coletivos</p>
<p>Terceira infância (6 aos 11 anos)</p>	<p>As lições são distintas para meninos e meninas, pois começa a haver diferenças psicofisiológicas Mantém-se a idade do jogo, contudo introduz-se o carácter utilitário. Os movimentos naturais começam a se transformar em habilidades motoras A criança passa a sistematizar intelectualmente os conhecimentos Há um aumento na intensidade das atividades</p>	<p>Atividades: Atividades historiadas/dramatizações Exercícios mímicos Jogos coletivos Exercícios educativos: sete famílias</p>
<p>Quarta infância (11 aos 13 anos)</p>	<p>A criança já possui um desenvolvimento físico e intelectual mais acentuado Exige-se um esforço maior da criança e uma maior habilidade motora e de destreza A criança se interessa pelas atividades de competição, porém devem ser praticadas ausentes de egoísmo e agressividade</p>	<p>Atividades: Pequenos e grandes jogos Exercícios educativos Exercícios de aplicação</p>

Fonte: Elaboração própria.

Os alunos poderiam participar ativamente do seu processo de ensino-aprendizagem. As fontes indiciam haver uma relação de parceria entre o professor e o aluno. As experiências externas vivenciadas pelos sujeitos da escolarização poderiam ser identificadas na *lição de Educação Física*. Era função do professor, formado pelas novas teorias educacionais, dar os sentidos necessários ao processo de aprendizagem. Ora, se a Educação Física abrangia as experiências fruto das relações cotidianas dos alunos, estamos falando em uma pluralidade de formas de realizar a Educação Física, mesmo que ela fosse orientada, oficialmente, pelo Método Francês.

O ecletismo de meios e de finalidades presentes nesse método foi uma das justificativas apresentadas para que as adaptações às nossas condições culturais ocorressem, “[...] por ser o mesmo racional, científico, moderno e eclético,

perfeitamente aplicável ao nosso temperamento” (PIAUI, 1939, p. 122). Observamos em Fundão (1932) apontamentos de novos direcionamentos para a prática da Educação Física no Brasil. Elas se referiam à inserção de aspectos da brasilidade ao destacar uma infinidade de jogos infantis e danças regionais esquecidos, que poderiam ser utilizados nas aulas de Educação Física.

6.4 ASPECTOS DA BRASILIDADE NOS USOS DO MÉTODO FRANCÊS

No processo de esmiuçar as fontes (GINZBURG, 1999), procuramos ter a compreensão mais íntima possível de como se desmembraram os contornos de um projeto que foi proposto, desde 1929, à formação especializada. Assim, localizar as rotinas pedagógicas que orientavam essa formação exigiu de nós uma relação constante dos debates educacionais mais amplos que atravessavam o campo da Educação Física no cenário nacional.

A busca, nesse sentido, deu-se na direção de compreendermos os contornos que uma doutrina nacional assumiu no pensamento educacional, que formava os professores especializados nas escolas de Educação Física existentes no Brasil. Nesse contexto, entre as discussões pedagógicas em voga, a definição de um “método” para o ensino da Educação Física se destacava.

Definir um método no Brasil parecia ir muito além do que uma simples escolha desta ou daquela forma de ensinar. Decidir por um método era assumir uma identidade cultural. Em um movimento constante de negociações e renegociações, os debates nacionais giravam em torno dessa problemática, apropriando-se das discussões que coexistiam na área nesse período. A defesa, portanto, era da construção de um método que fosse genuinamente brasileiro, um Método Nacional, que carregasse, em sua especificidade, características do nosso povo, assim como dos seus aspectos culturais.

Nessa negociação, o discurso autorizado sobre o “método oficial” de Educação Física, que se sustentou no país até os anos de 1950, assumia o Método Francês como o ideal, o moderno, aquele que mais poderia se adaptar às características do nosso povo. Adotá-lo significava negar qualquer afinidade com os demais modelos que circulavam na área, mesmo que, em muitos aspectos, deles se nutrisse. As oito monografias, por exemplo, que foram produzidas pelos alunos da Escola de Educação Física do Espírito Santo buscavam demonstrar as vantagens do Método Francês

quando comparado com os demais modelos, principalmente com o Método Sueco e o Método Natural de Hébert.

Nesse processo, havia também questionamentos quanto ao seu uso. As contradições recaíam justamente por ser um modelo importado, produzido para sanar as lacunas da formação de cidadãos de um país com aspectos sociais, culturais e econômicos distintos dos nossos. Em Pernambuco, mesmo adotando oficialmente o Método Francês na orientação da Educação Física, Brito Bastos (1940b, p. 18), diretor de Educação Física escolar, não deixou de se manifestar sobre esse assunto:

Com respeito a escolha do método de Educação Física a ser adotado no nosso meio, penso ser êste um assunto que, apesar de grande interesse e de importância capital, não podemos discuti-lo no momento, pois o Regulamento Francês, está hoje em dia quase que posto em prática em todo o currículo escolar do território nacional. É um método verdadeiramente científico e cuja psicologia racial mais se aproxima da nossa, sendo ao meu ver grande pretensão se quisermos, agora, organizar um método nacional de Educação Física, pois uma obra desta natureza, para ser duradoura, precisa ter alicerces profundos, ser calcada no estudo etnico da nossa raça e dos seus tipos constitucionais, devendo-se ainda levar em consideração as variações regionais.

Envolvidos pelos ares estadonovistas, pela Campanha de Nacionalização que atravessava o país e pela espera da criação de um método genuinamente brasileiro, aspectos lúdicos das manifestações socioculturais populares brasileiras começaram a ser introduzidos no *fazer com* a Educação Física pelo Método Francês. Considerava-se que muitos dos exercícios contidos no Método Francês não poderiam se adaptar “[...] à índole do nosso povo, notadamente os pequenos jogos, destituídos de atração” (MARINHO, 1946, p. 9). Identificamos, nesse momento, o que Certeau (1994) denominou de operações de emprego, ou reemprego. A introdução de um novo projeto cultural no Brasil esteve sujeita à aculturação, deslocamentos que substituem as maneiras de transitar pela identificação com o lugar.

O projeto que se operou, a partir dos anos 1930, não foi apenas a importação de modelos. As práticas de apropriações nos sugerem que poderíamos nos apropriar da cultura física de outros países, adaptando-as às nossas necessidades. Essa forma de consumo da cultura do outro nos sugere aquilo que Chartier (2002) chama de *utensilagem mental*.³⁰⁸ Assim, é a maneira como cada civilização, em cada época,

³⁰⁸ O conceito de utensilagem mental foi utilizado, pela primeira vez, por Lucien Febvre em seu livro *Rabelais*, publicado em 1942. Febvre não definiu a utensilagem mental, mas a considerou do seguinte modo: “[...] a cada civilização, a sua utensilagem mental; mas ainda, a cada época de uma

forja ou utiliza determinada representação, determinado objeto. Isso significa que o resultado do consumo pode produzir outros usos, outros objetos, novas práticas.

O consumo da cultura do outro que se empreendeu no Brasil preconiza que a *utensilagem mental* que se operou com o Método Francês também pôde ter pontos de contato com o desenrolar dos debates travados na Semana de Arte Moderna, em fevereiro de 1922.³⁰⁹ Movimento que objetivava a deglutição da cultura externa, não a negava, mas também não a imitava fielmente. Preferia-se realizar uma antropofagia cultural.³¹⁰ O movimento modernista possuía como finalidade criar uma cultura brasileira que tivesse a nossa cara, “[...] cujos filhos são resultados do caldeamento de raças diversas” (BASTOS, 1940a, p. 8).

Essa experiência nos mostra que a cultura externa que se pretendia submeter ao brasileiro, pelo imperativo político e cultural francês, necessitou passar por modificações para se adaptar à realidade brasileira. É preciso postular que existe um espaço entre a norma e o vivido, entre o sentido visado e o sentido produzido, espaços que, conforme Chartier (1995, p. 4), “[...] podem insinuar-se reformulações e deturpações”.

Com o ufanismo que se instalou no governo de Getúlio Vargas,³¹¹ os oficiais que participavam do projeto de irradiação do Método Francês realizaram operações de consumo, buscando desenvolver as mediações culturais, já que eles próprios

mesma civilização, a cada progresso que a caracteriza – uma utensilagem renovada, um pouco mais desenvolvida para certas utilizações, um pouco menos para outras” (apud CHARTIER, 2002, p. 36). Chartier (2002) explica, ao apropriar-se do conceito de Febvre de utensilagem mental, que a tarefa primeira do historiador é, portanto, reencontrar representações antigas na sua irredutível especificidade, sem as envolver em categorias anacrônicas, nem as medir pelos padrões da utensilagem mental do século XX.

³⁰⁹ A Semana de Arte Moderna foi realizada entre os dias 11 e 18 de fevereiro de 1922, em São Paulo. Essa manifestação foi potencializada pelo contexto em que ocorreu: as questões associadas ao nacionalismo emergente do pós-Primeira Guerra Mundial e à industrialização que se estebeleceu, especialmente em São Paulo, motivaram intelectuais e jovens artistas entusiasmados a rever e criar novos projetos culturais. Dentre os principais objetivos, pretendia-se traçar um perfil mais leve, com a quebra de cânones que impediam a renovação da criatividade artística e a demonstração do que havia em nosso meio em escultura, pintura, arquitetura, música e literatura, pendendo para um maior nacionalismo (AJZENBERG, 2012).

³¹⁰ Em 1928, Oswald de Andrade, um dos escritores que participou da Semana de Arte Moderna, publica o *Manifesto Antropofágico*, na *Revista de Antropofagia*, veículo de difusão do movimento antropofágico brasileiro. Oswald formula uma solução diferente para as influências estrangeiras que permaneciam no Brasil. Diante da importação de ideias e culturas produzidas na Europa, já que elas eram inadequadas a nossas condições, toma o ato de devorar o que vem de fora, fazendo menção ao canibalismo, como definidor de um país como o Brasil (RICUPERO, 2018).

³¹¹ O Brasil, reconhecendo a necessidade de proteger o patrimônio histórico e artístico apontado desde 1920 com a Semana de Arte Moderna, cria, pelo Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937 (BRASIL, 2019b), o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Brasileiro, com a finalidade de conservar, simbolicamente, a identidade e a memória da nação.

assumiram essa responsabilidade. Eles procuraram dar a nossa cara para o ensino da Educação Física, trazer sentido para as práticas aqui realizadas, utilizando nossas tradições, nossa relação com o meio natural e cultural, cuja miscigenação do povo brasileiro é oriunda de três povos: indígena, negra e europeu. Procurou-se educar o imaginário popular,³¹² inserindo práticas que faziam parte do plano nacionalista do governo.

Indícios de práticas antropofágicas podem ser localizadas na REF. Rodrigues (1933a), por exemplo, ao demonstrar uma lição de dramatização, utilizou-se de exercícios de rodas e cantigas populares oriundas no nosso folclore brasileiro e que estão diretamente relacionadas com o que era identificado como “literatura popular”: *Fui ao Tororó, a Marcha soldado cabeça de papel e O seu lobo está aí.*

Em outros exemplos, encontramos o capitão Barbosa Leite (1943) utilizando a ideia de aculturação, ao apresentar uma lista de atividades rítmicas e de pequenos jogos para o ensino da Educação Física infantil. Possíveis danças regionais do Distrito Federal, recolhidas em um trabalho realizado pelo Serviço de Educação Física da DEF, no qual assumia a função de diretor, foram aconselhadas: *Danças indígenas; Polca das crianças; Na Bahia tem; Maestro; Oh! Suzana; Sete passos*, dentre outras. Na indicação dos pequenos jogos, além daqueles presentes no RGEP, outros foram indicados, retirados da contribuição de Nicanor Miranda, diretor do Departamento de Cultura de São Paulo, e de Hollanda Loyola.

As tradições e os valores da cultura popular brasileira, dispersos na cotidianeidade e transmitidos, até então, pela oralidade, passaram a conviver com uma contraparte oficial (BAKTHIN, 2013) ao serem inseridos em um projeto de escolarização destinado à disciplina Educação Física. O Método Francês passou a ser alimentado por elementos de brasilidade que poderiam conviver, pacificamente, com a sua metodologia de ensino. Isso significa dizer que os movimentos exigidos não foram esquecidos. Continuava-se a realizar os flexionamentos, as aplicações, os exercícios educativos e mímicos e os movimentos das sete famílias, que foram apropriados pelas danças regionais e pelos folguedos.

Percebeu-se que a Educação Física poderia ser utilizada como um dispositivo estratégico para “exalar” o ufanismo a favor do futuro do Brasil, criando um sentimento de pertencimento a esse país, a iniciar pela infância. Por essa razão, as escolas de

³¹² Pesavento (2003) entende por *imaginário* um conjunto de ideias e de imagens de representação coletiva que os homens constroem para si dando sentido ao mundo.

Educação Física também operaram com esse procedimento. Assimilavam o Método Francês, mas sem deixar de seguir as suas teorias e as suas metodologias. Afinal, esse era o método oficial. Por isso os procedimentos de consumo conservaram a sua diferença no próprio espaço ocupado. Assim, as manifestações culturais brasileiras foram inseridas, coexistindo, dentro e paralelamente, com o modelo oficial, participando da constituição de uma educação corporal.

Os professores recorriam ao RGEF, selecionando exercícios mímicos e os jogos para organizar suas *lições de Educação Física*. Materiais, a exemplo do livro organizado pelo tenente francês Baissac (1928), que apresentou um total de 166 exercícios mímicos e pequenos e grandes jogos, abrangendo aqueles apresentados no RGEF, também circularam no Brasil. Muitas dessas práticas marcaram o fazer da Educação Física nas décadas de 1930, 1940 e 1950: *Amarelinha, Gato e rato, Morto e vivo, Polícia ladrão, Não passarás, Os prisioneiros, Estátua, Estafeta, Polícia e ladrão, Chicote-queimado, Quatro cantos, Três cortes, Cabo de guerra, Carrinho de mão, Pique-bandeira*, dentre outros. A circularidade cultural efetivamente existe e não pode ser negada (GINZBURG, 2002a) e, nessa relação, muitas dessas práticas foram assimiladas e são pertencentes, atualmente, à nossa atual cultura popular.

Isso não significa dizer que esses exercícios foram praticados fielmente como nas recomendações prescritas no RGEF. Puderam estar sujeitos às modalidades diferenciadas pelas quais eles foram apropriados. As formas populares da cultura, desde as práticas do cotidiano até às formas de consumo cultural, podem ser pensadas como práticas produtoras de sentido, embora de um sentido possivelmente estranho àqueles visados pelos produtores. Isso significa dizer que elas estavam sujeitas às modalidades diferenciadas pelas quais foram assimiladas, adaptando-se às condições brasileiras, tanto educacionais, como culturais:

A uma produção racionalizada, expansionista e centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde uma outra produção, chamada 'consumo'. Ela é matreira e dispersa, mas se insinua em todos os lugares, silenciosa e quase invisível, pois não se manifesta através de produtos próprios e sim através de modos de usar os produtos impostos pela ordem econômica dominante (CERTEAU, 1994, p. 39).

No consumo realizado, assimilações foram feitas: “Se os jogos previstos no método não despertam o interesse desejado, que os substitua por outros de caráter regional sem, contudo, pensar que isto implica em alterar o método” (O MÉTODO

FRANCÊS..., 1948, p. 3). Na Figura 21, observamos a professora Felisbina Pinheiros de Moraes, diplomada pela Escola de Educação Física do Espírito Santo, realizando uma *Lição de Educação Física*, ministrando a brincadeira *Coelhinho sai da toca*, atividade que não fazia parte dos jogos prescritos pelo RGEF.

Figura 21– Lição de Educação Física realizada no Jardim de Infância Ernestina Pessoa, na capital Vitória, Espírito Santo



Fonte: Arquivo Permanente do Cefd/Ufes, 1934.

Diversos outros jogos, cantigas populares e folguedos praticados no Brasil, trazidos pelas experiências individuais dos sujeitos que participavam do processo de escolarização, foram inseridos nas práticas escolares da Educação Física no momento em que o Método Francês se tornou oficial. Lúcio (1935a, p. 20), em Santa Catarina, foi um dos defensores, ao considerar que, “Tanto quanto possível essa escolha deverá recair sôbre motivos bem brasileiros”. A opção seria por atividades oriundas de tradições locais, derivadas do nosso folclore (MACHADO, 1935), como observamos nas indicações de rodas infantis para a Educação Física escolar nos Quadros 19 e 20.

Quadro 19 – Lista de cantigas de rodas

RODAS - (de mãos dadas).

Carneirinho...Carneirão...
 Passa a ponte da linhaça.
 Princesa Rosa.
 Pisa...Pisa...
 O Brasil.
 O sorteado.
 O Brasil é bom.
 Marcha soldado.
 Ciranda...Cirandinha...
 Onda vae...onda vem...
 Nana, Nanana...
 O tamborsinho.
 O galinho.
 Um...dois...tres...
 Princesa D. Isabel.

Fonte: Arquivo Histórico da ABE.³¹³

Quadro 20 – Cantigas de rodas

PRINCESA ROSA.

Rosa foi criança linda.
 Morava num castelo grande.
 (O castelo eleva os braços)
 Veio um dia uma bruxa feia
 (A bruxa entra na roda e toca em Rosa).
 E fez Rosa dormir com anos.
 (Rosa feita-se fingindo dormir).
 Cresceu ao redor espessa sébe
 (Ambos os círculos levantam os braços).
 Chegou um dia um lindo príncipe
 (O príncipe corta as sébes)
 Ao beijo seu Rosa acordou.
 (O príncipe dá a mão a Rosa).
 E todos somos bem felizes.
 (O castelo dança para a esquerda e a sébe para a direita).
 Tra-la-lá-la-la-la-la-etc.

NANA NANANA.

Côro.
 Nana nanana que é feito do papai
 Nana nanana morreu no Paraguay.
 2º

Nana nanana que foi o seu papai
 Nana nanana fazer no Paraguay?
 Nana na tropa soldado se alistou
 Foi para a guerra quando ela começou.
 3º

Nana ferido por bala fusil
 Nana nanana morreu pelo Brasil.
 Nana menino que é feito do papai
 Nana ele dorme no chão do Paraguay.

Fonte: Arquivo Histórico da ABE.

Não só os indícios de práticas materializadas nas atividades cotidianas de formação de professores e nos periódicos informam essa investida. Percebemos uma grande variedade de livros circulando nas bibliotecas, produzindo práticas aculturantes (JOGOS INFANTIS... [193--]; RAMOS, 1936; RAMOS 1939; LOYOLA, 1940b). Dentre essas produções, um guia oficial de ensino da Educação Física para a escola elementar, parte da Campanha do Livro Didático e manuais de ensino (INSTITUTO NACIONAL..., 1955). Organizados como “pequenos manuais”, condensavam as ideias e as práticas destinadas a constituir a cultura pedagógica do professorado. De um lado apresentavam a exposição das bases sobre a reflexão pedagógica e, de outro, as aplicações e ensaios de didática.

Ao esmiuçar os documentos pertencentes às escolas de Educação Física, identificamos uma recorrência de referências à Hollanda Loyola. Encontramos suas obras nas bibliotecas das escolas do Pará, do Rio Grande do Sul e de Pernambuco. Neste último Estado, seus materiais foram consultados pela Diretoria de Educação

³¹³ As fontes foram localizadas no conjunto documental da ABE referente à comitiva capixaba enviada ao VII CNE realizado em 1935, responsável por apresentar os avanços educacionais da Educação Física no Estado com a utilização do Método Francês.

Física Escolar, cujas professoras especializadas, Loréga et al. (1943), propuseram uma coletânea de atividades para a Educação Física para consulta dos professores. Uma lista de jogos foi indicada. Nela se encontravam cantigas de roda oriundas das manifestações populares brasileiras, além de cantos e de hinos pátrios.

Loyola desejava criar um método brasileiro, principalmente quando integralista (FREITAS, 2011).³¹⁴ Para isso, considerava ser necessária uma adaptação dos métodos estrangeiros à realidade e às características brasileiras: “[...] às variações climáticas da região, à constituição étnica do povo, às condições mesológicas do paiz e aos fundamentos políticos da nação” (LOYOLA, 1940c, p. 9), fazendo até mesmo chamada para o ecletismo, aproveitando o que havia de melhor em cada método.

Entretanto, os indícios apontam que Loyola acreditava na eficiência do Método Francês e o utilizava nas proposições de ensino evidentes nas *15 lições de Educação Física* que ele fez circular na REPHy. A opção realizada por Loyola foi de apropriar-se de práticas culturais brasileiras, alargando as recomendações do RGEP. Para Freitas (2011), era uma tática encontrada por Loyola para se tornar a voz autorizada na área, no momento em que os militares se encontravam no centro da relação de poder,³¹⁵ determinando o Método Francês como o oficial.

Como já destacamos, a REF se moldou ao desejo de nacionalização, inserindo os aspectos de brasilidade nos jogos. Em outro impresso, a REPHy, apesar de se adaptar ao projeto cultural proveniente da ACM, informa que os jogos, os exercícios mímicos, as atividades historiadas, as dramatizações, os pequenos e os grandes jogos também foram o conteúdo homogêneo indicado à infância, cujo conjunto de

³¹⁴ Ação Integralista do Brasil foi um partido e movimento político criado, em 1932, por Plínio Salgado, influenciado pelos ideais e práticas fascistas que se desenvolveram na Itália após o fim da I Guerra Mundial. O jornal *A Offensiva* foi criado como forma de divulgação das ideias do Integralismo, circulando entre 1934 e 1938. Segundo Simões (2009), o jornal divulgava e fazia conhecer a doutrina do Integralismo, arregimentando novos militantes e difundindo ideologicamente a estruturação do movimento. Simões (2009) destaca a participação de Hollanda Loyola no Integralismo. Freitas (2011) analisa a publicação de matérias sobre a Educação Física de sua autoria no jornal, já que o movimento defendia a prática da Educação Física e dos esportes para todos os cidadãos brasileiros. Desde 1935, a autora destaca que seus textos já indicavam a intenção de sistematizar um “Plano Geral de Educação Physica”. O Integralismo foi extinto em 10 de novembro de 1937, após a instauração do Estado Novo, e o desaparecimento dos partidos políticos por determinação do governo, passando o Integralismo a viver na clandestinidade. Seus membros foram perseguidos, a partir de 1938, por Vargas, ocasionando prisões e exílios de seus líderes.

³¹⁵ Militar formado pelo Centro de Preparação de Oficiais da Reserva (CPOR/1ª Região), realizou também o Curso de Instrutores da EsEFEx, Freitas (2011) sinaliza que, possivelmente Hollanda Loyola foi expulso do Exército, perdendo sua patente após ter sido julgado por participar do levante contra o governo no dia 11 de março de 1938.

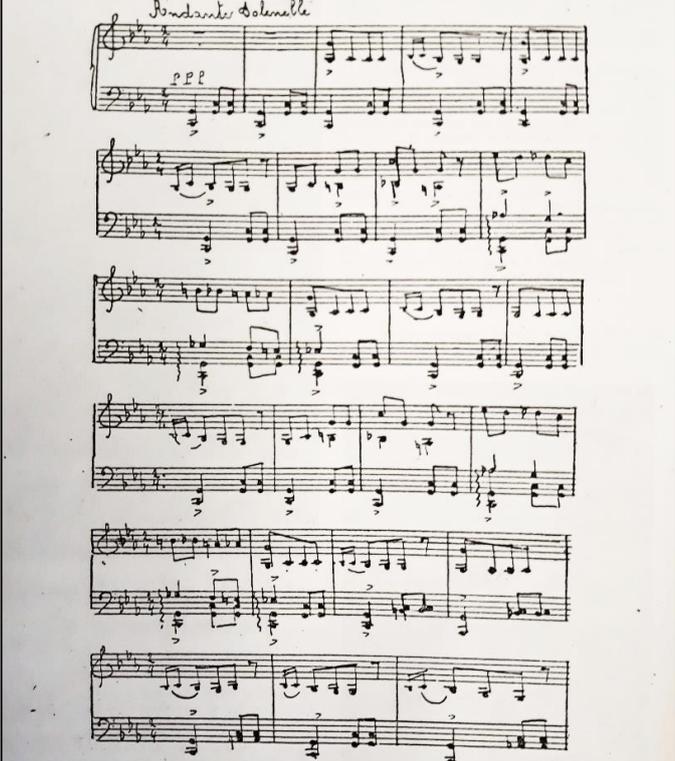
práticas localizamos circulando na *Revista do Ensino*. Esse periódico servia de apoio pedagógico aos professores que participavam do curso intensivo promovido por Renato Eloy de Andrade, que seguia as práticas estabelecidas pela ACM (ANDRADE, 1929; ROCHA, 1936; BITTENCOURT, 1936). Isso porque o modelo acemista americano é fruto das influências inglesas (SCHNEIDER, 2010; SCHNEIDER et al., 2016) que interferiram na introdução dos jogos na escolarização francesa.³¹⁶

Pondo a circular o projeto forjado pela ACM (RAEDER, 1932, 1933; WEISIGK, 1936a, 1936b; SMITH, 1936), a revista também realizou um chamado para práticas e características brasileiras: brincadeiras de pique, bailados e danças folclóricas, a exemplo da Figura 22.

Figura 22 – Danças para as festas escolares com indicação de bailado indígena

D A N S A
PARA AS FESTAS ESCOLARES
Bailado dos Índios

Pondante Solenne



○ bailado representa a reunião de inúmeras tribos de índio: para conselhos de guerra. A música, pi-sis-sis-sis, inicia o batuque e, após os oito primeiros compassos, entram no recinto, vindos de todos os cantos, os alunos participantes. Estes com ervam o uniforme colegial e como único ornamento para o bailado colocam sobre a cabeça um cocar de penas de variadas cores. A sua entrada é solene, tem eles os braços cruzados e a cabeça erguida; com pas os lentos e majestosos formam, em cada canto, um círculo. Ao nono compasso, saltitam ao redor (um passo à frente e pulo sobre o mesmo pé, alternadamente). À repetição do nono compasso, voltam ao pas ao natural e majestoso e formam então um gran-

Fonte: Dansas (1940).

³¹⁶ Silva (2009) destaca que as práticas propostas pelo projeto acemista também estabeleceram estreito diálogo com pensadores escolanovistas, como Rousseau, Claparède e Dewey.

Ao mesmo tempo, o número expressivo de diferentes modalidades esportivas que circularam no Brasil, como levantamos na REF, e também como foi identificado por Schneider (2010) na REPHy, possui relação íntima sobre a forma como o esporte era visto pela sociedade. Para Sevcenko (1992), a sua prática permitia introduzir um repertório de atitudes novas, conferir comportamento disciplinado, energizar o caráter a partir da organização coletiva e dos preceitos humanos.

Diante de seu avanço expressivo, também percebemos a preocupação em dar novos sentidos à sua prática na realidade brasileira. Para Netto (1938), era necessário realizar um abasileiramento dos termos esportivos, evitando uma “exacerbação estrangeira”. Em ambos os periódicos, a peteca, ora denominada de jogo, ora de esporte, passou a ser considerada como uma prática bem brasileira (UM ESPORTE..., 1937),³¹⁷ assim como o remo, aconselhado em virtude de se adaptar ao nosso ambiente, às nossas condições climáticas (A PRÁTICA..., 1937).

No desenrolar dessa análise, compreendemos que as formatações em uma natureza “cultura” que se pretendia operar com a criança brasileira estiveram sujeitas ao que a história cultural chama de processos necessários e incontornáveis de transformação de uma “primeira” em uma “segunda” natureza. Uma cultura brasileira que pretendeu se valorizar e preservar, a partir dos anos 1930, precisava estar sujeita aos processos de transmissão às gerações subsequentes, não apenas pela oralidade, mas também pelas práticas familiares. A escola tornou-se, assim, o lugar apropriado para tal colocação.

A escola operava um duplo deslocamento. Primeiramente, a formação de hábito como uma segunda natureza, concebendo uma cultura civilizada, capaz de reforçar, contemplar ou corrigir a “primeira natureza”, cujos instintos naturais passariam a ser controlados e direcionados por critérios racionais ponderados. A segunda era formar uma natureza social e cultural, por meio de um trabalho educativo, compartilhando tradições e práticas produzidas historicamente, incorporadas na segunda natureza, criando um critério de pertencimento sociocultural (VEIGA, 2002). Práticas que auxiliavam a construir um sentimento de pertencimento à pátria, pois, de acordo com Rezende (1932, p. 51),

³¹⁷ Segundo Kishimoto (1993), especialistas afirmam que a origem da peteca é brasileira, proveniente de tribos tupis do Brasil e que se expandem em regiões densamente povoadas pelos indígenas.

Podem os povos falar até línguas ou dialectos diferentes; podem ter costumes desiguais; podem ter religiões diversas; se tiverem, entre si, afinidade emocional, possuem mais do que outro que desfructe dos primeiros elementos, características de um povo coheso.

Se a intencionalidade era formar brasileiros que compartilhavam tradições e regras, também observamos a introdução das canções e hinos pátrios no cotidiano escolar. Eram inseridos na própria *lição de Educação Física*, principalmente na *volta à calma*, utilizando a categoria *marchar*, acompanhada pelo canto, ou logo após a sua realização. Essas canções eram carregadas de simbolismos patrióticos na busca de difundir valores e condutas. Cantar e marchar representavam atos de brasilidade, consolidando um nacionalismo ufanista em terras brasileiras.

As práticas culturais, oriundas de uma cultura externa à nossa, com as quais estabelecemos inter-relações culturais, como aquelas provenientes da nossa própria constituição histórica, foram inseridas nos processos educativos brasileiros e contribuíram com o projeto escolar pensado em dada época. Por isso corrobora a assertiva de Chervel (1990, p. 180), ao afirmar que “[...] os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha”.³¹⁸

6.4.1 Tentativas oficiais de se criar o Método Nacional de Educação Física

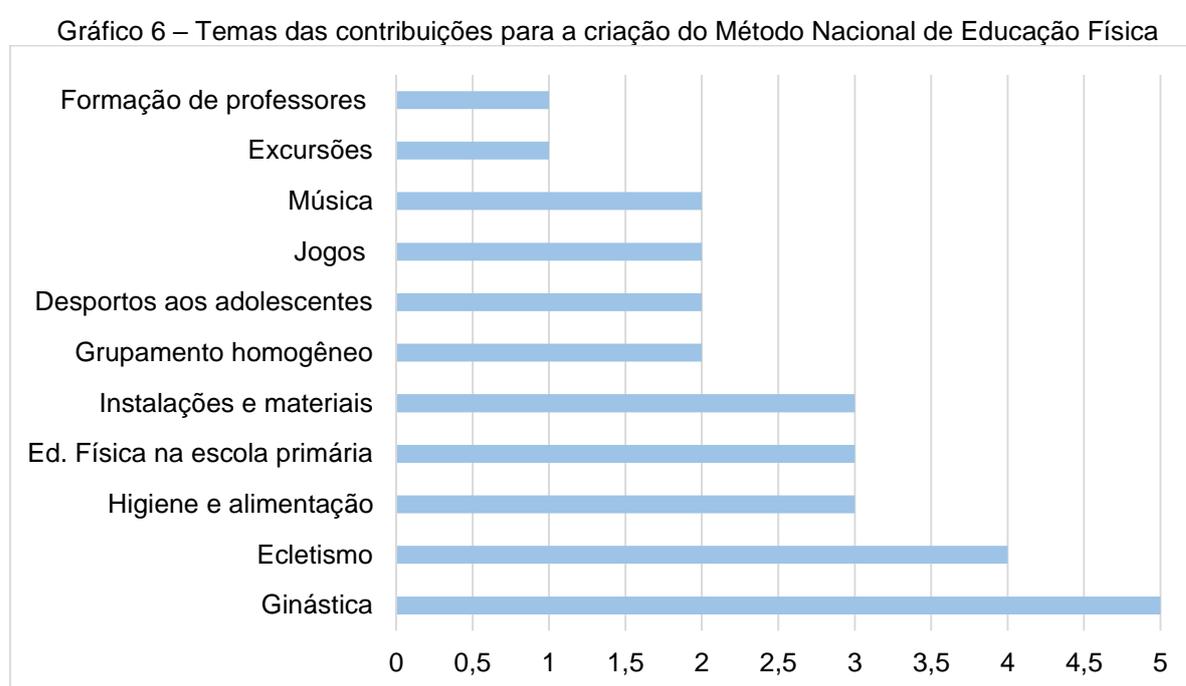
A integração de tradição de costumes brasileiros foi sendo efetivada nas *maneiras de fazer* a Educação Física no Brasil, sem abandonar, contudo, o Método Francês. As discussões para se criar um método nacional se intensificaram nos anos de 1940. A DEF, por representar um órgão oficial, iniciou esse processo. Após uma década se fazendo presente nas práticas escolares e extraescolares, “A prática veio demonstrar que o referido método não satisfaz inteiramente às nossas necessidades” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1944, p. 11).

A partir de 1940, a DEF iniciou um estudo, tendo como finalidade criar um Método Nacional de Educação Física. Após dois anos de trabalho, em agosto de 1943, um inquérito contendo as bases do futuro método brasileiro foi distribuído, via correios,

³¹⁸ Nos ANEXOS A, B e C, realizamos um levantamento dos jogos e das cantigas que localizamos nas fontes pesquisadas. Não incluiremos nessa listagem as atividades mímicas, pois estiveram sujeitas às criatividade dos seus praticantes, não inserindo, obrigatoriamente, aspectos culturais brasileiros. Os jogos recomendados pelo Método Francês também não foram citados, pois localizamos as suas descrições sobre a forma de realizar suas atividades no RGEF.

a 1.675 pessoas de diversas formações.³¹⁹ A distribuição a esse total de indivíduos demonstra o desejo de obter sugestões e mesmo críticas para aperfeiçoar e tornar mais sólido esse projeto. Contudo, não houve um retorno considerável dos contribuidores, obtendo apenas 23 respostas até 31 de outubro daquele ano, data-limite estabelecida para o retorno das sugestões.

Apesar do número inexpressivo das contribuições, podemos identificar alguns apontamentos que foram encaminhados para a averiguação da DEF. No Gráfico 6, indicamos os temas debatidos entre os contribuidores, entre críticas e sugestões.



Fonte: Elaboração própria.

Para a criação do Método Nacional de Educação Física, não bastava apenas introduzir práticas culturais que circulavam na cotidianidade dos brasileiros. Discutiam-se questões mais abrangentes. Em **Ginástica**, percebemos um desejo de retorno da ginástica corretiva, ganhando, novamente, um lugar destacado na Educação Física escolar, o que já demonstravam as publicações na REF. Contudo, os contribuidores questionaram os motivos pelos quais o tema Flexionamento da caixa torácica teria sido retirado do projeto.

Observamos a forma como o **ecletismo** de proposições teóricas e metodológicas que identificamos circular na REF auxiliaria a resolver os problemas de

³¹⁹ A relação nominal dos endereçados encontra-se disponível em MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE (1944).

adequação da Educação Física no Brasil. A ideia que passou a ser debatida, a partir de 1940, era de uma descentralização das atividades, em virtude da dimensão territorial, da variedade de clima, de culturas e da diversidade étnica que representa ser o brasileiro. Dessa forma, mobilizavam-se diversos saberes de outros métodos e sistemas para solucionar os problemas particulares dos educandos no Brasil, ligados às dimensões sociais e mesmo econômicas, e também às **condições estruturais e de materiais** existentes nas diversas instituições escolares.

A criação de um Método Nacional de Educação Física não representava, contudo, a eliminação do Método Francês. Por ser uma síntese, nutrido pelos demais métodos, não rejeitava saberes que poderiam contribuir com o melhoramento integral do indivíduo. Diante dessa estratégia “invisivelmente”, ele continuava a balizar os novos debates integrados no projeto do Método Nacional, ganhando centralidade, na discussão, o seu ecletismo, pois, como destacou o professor Rosalvo Florentino de Souza (*apud* MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1944, p. 177), “[...] já que a educação é universal e como tal devem ser os meios”.

Dentre as demais sugestões, a preocupação era com as condições sociais e econômicas representadas pelo povo brasileiro. O principal problema era com as **condições higiênicas** e, principalmente, a **alimentação** dos alunos. Para o Dr. Olavo Felicíssimo de Paula Xavier, principalmente a má alimentação representada pela maioria das crianças brasileiras, devido às condições econômicas, era um entrave para a aplicação da Educação Física racional, como destacamos em seu próprio relato: “Observamos que entre esses, a E. F. quando não os prejudica, se lhes assimila a um sacrifício” (XAVIER, *apud* MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1944, p. 103).

A deficiência alimentar representava dificuldades para a aplicação do Método Francês. A questão que estava de pano de fundo era a boa aplicação de uma Educação Física que estava ancorada no conhecimento científico da fisiologia, ao introduzir, a partir de 1930, os jogos e os esportes, ocasionando um maior gasto energético. Por isso, a recomendação era que o Método Nacional abrangesse a propaganda da alimentação sadia e das condições higiênicas, e a escola era uma aliada em sanar essa lacuna, realizando assim uma educação preventiva ao invés de uma saúde corretiva.

O **Grupamento homogêneo** proposto pelo Método Nacional continuou adotando a mesma divisão do Método Francês e, por essa razão, ocasionou

questionamentos. A dificuldade central recaía na impossibilidade de estabelecer um horário especial para a aula de Educação Física em razão do tempo escolar adotado nos estabelecimentos de ensino do Brasil. Para resolver esse contratempo, a solução sugerida, era “[...] o agrupamento dos alunos por classe, tendo em vista o desenvolvimento físico, médio, dos seus componentes”, para não “[...] prejudicar o andamento das demais disciplinas” (D’AVILA, *apud* MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1944, p. 84).³²⁰

O que nos soou estranho foi uma possível falta de enfoque do projeto para a **Educação Física infantil**, tendo em vista o investimento em prol desses sujeitos da escolarização operado pelas escolas de Educação Física, cujos professores diplomados eram direcionados, prioritariamente, para as escolas primárias, além de um investimento realizado pelos próprios periódicos. Presumivelmente, o inquérito contemplava a Educação Física Secundária. Os contribuintes do inquérito esclareceram, então, que um plano educacional nacional, nele inserido a Educação Física, deveria priorizar, impreterivelmente, o ensino elementar.

Sobre os conteúdos destinados ao ciclo elementar, contribuições contraditórias foram apresentadas. A professora Leopoldina Polly Wetli (*apud* MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1944, p. 222) se posicionou favorável aos **jogos**: “[...] não devem ser colocados num plano inferior, sendo antes um precioso elemento de organização da criança e do adolescente, merecendo mais atenção e melhor aplicação”.³²¹

Essa afirmação representa o avanço dos **desportos** também para a formação das crianças. Contribuições sugeriram que, a partir dos dez anos, os esportes já poderiam ser introduzidos na lição, inserindo aspectos de competição, pois “O esporte invadiu de tal maneira a vida moderna que não se pode proibir a prática dos mais populares por parte dos alunos” (SOUZA, *apud* MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1944, p. 174). Para isso, sugestões para a instalação de praças de desportos adequadas em todo o Brasil também foram indicadas.

³²⁰ Como vimos no Capítulo 3, observamos que o o Método Francês propunha a formação de pequenos grupos. Era dada mais atenção às condições fisiológicas de cada aluno do que à sua idade real. Isso significava que alguns alunos poderiam se ausentar de suas classes regulares para realizar a aula de Educação Física, prejudicando o andamento do tempo escolar utilizado na *forma* adotada na escolarização.

³²¹ A professora Leopoldina Polly Wetli realiza uma crítica ao tempo reservado para a prática dos jogos no Método Francês, que destinava, normalmente, três minutos para a sua execução. Assim, quando o aluno começava a gostar de determinado jogo e a se integrar na sua prática, esgotava-se o tempo. Por isso, sugere que a *lição propriamente dita* seja reservada integralmete aos jogos.

Sugestões para a inclusão da **música** no momento do ensino das atividades físicas foram propostas. Os cantos e os hinos, acompanhados com a marcha, continuavam sendo aconselhados, pois ajudavam a imprimir o espírito de unidade e de disciplina, auxiliando na formação do caráter nacional. As **excursões** ao ar livre também foram indicadas, consideradas como uma forma de trabalho compatível com o nosso temperamento e meio. Ocorreu também o aumento do tempo de **formação de professores** de Educação Física, de dois anos para três, para maior especialização.

Juntamente ao inquérito, a DEF anunciou, ainda, o “Concurso de Contribuições para o Método Nacional de Educação Física”, em julho de 1944. Dos cinco trabalhos submetidos, obteve o primeiro lugar a proposta *Bases científicas da Educação Física*, apresentada por Inezil Penna Marinho, trabalho elaborado a partir das pesquisas desenvolvidas pela Sociedade de Estudos dos Problemas da Educação Física, instituição fundada em 15 de outubro de 1943, com apoio do Dr. Paulo Frederico de Figueiredo Araújo (MARINHO, 1954).

O trabalho, produzido em formato de monografia, foi divulgado oficialmente em 1944 pela DEF para ser analisado. Apesar de anunciar ser “[...] um compromisso tacitamente assumido para com aqueles que se dedicam as profissões relacionadas com a sua administração [da Educação Física] e, em particular os que atenderam ao apelo através do inquérito lançado em 1943” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1944), acabou por não incorporar as contribuições sugeridas. A DEF optou por autorizar unicamente as contribuições de Inezil, que utilizou esse trabalho para apresentar as bases científicas da Filosofia, da Biologia, da Sociologia e da Psicologia e suas relações com a Educação e a Educação Física

A DEF pareceu não ter dado prosseguimento à criação do Método Nacional de Educação Física, pois não mais divulgou nenhuma proposta sobre o tema. A responsabilidade em elaborar um método genuinamente brasileiro parece ter sido passada para ENEFD que, em agosto de 1944, formou uma comissão oficial incumbida de organizar o Método Nacional.

Sete reuniões foram realizadas. Nesses encontros, percebemos que algumas das sugestões dos contribuintes que responderam ao inquérito voltaram a ser debatidas: alteração no Grupamento homogêneo, retirada dos jogos no ensino secundário para introdução dos esportes; e o ecletismo dos métodos. Alguns outros apontamentos também foram destacados, dentre eles, os exercícios educativos

seriam utilizados apenas como exercícios complementares, caso fossem necessários, e a redução da participação do médico no momento de organizar o Grupamento homogêneo, possuindo o professor maior autonomia pedagógica (REUNIÕES..., 1944).

Atribuída à ENEFD o organismo de desenvolvimento de pesquisas e de experiências para o aperfeiçoamento das técnicas de trabalho do professor de Educação Física, em 1945, em virtude das reuniões para realizar as adaptações as condições brasileiras, a instituição elaborou uma reforma do seu currículo (LIRA, 1945a). Observamos a tendência da escola em adotar a diversidade de práticas e de meios proveniente de diversos métodos, rejeitando o Método Francês como modelo exclusivo. Deste último, manteve-se “[...] o que havia de bom, [...] abandonando o que não podia mais ser assimilado pelo povo brasileiro” (LIRA, 1945b).

A ENEFD passou a assumir um discurso eclético. No projeto que elaboravam para o Método Nacional, anunciaram empregar o “Método Eclético de Educação Física” (MARINHO, 1946b). Adotar-se-ia uma diversidade de práticas e de meios proveniente de diferentes modelos de Educação Física: ginástica dinamarquesa de Niels Bukh, ginástica sueca, calistenia, ginástica acrobática, desportos, ginástica com aparelhos, exercícios educativos, jogos, flexionamentos, dentre outros. A finalidade não era mais assumir um único método, mas adotar uma variedade de práticas que, ao serem aplicadas, estivessem de acordo com a idade, o sexo e as necessidades dos praticantes.³²²

Apesar de abandonar a tendência para um único modelo, o objetivo, contudo, era que a introdução de novas formas de trabalho não rompesse com os conhecimentos científicos preconizados pelo RGEP. A EsEFEx orienta a utilizar o ecletismo do próprio Método Francês, ou seja, poderiam ser introduzidas outras práticas, mas que não rompessem com os “[...] princípios pedagógicos afirmados pela Escola de Joinville” (O MÉTODO FRANCÊS, 1948, p. 3). Essa era uma estratégia para continuar legitimando “[...] um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 2002, p. 17).

³²² O relatório foi elaborado após uma viagem de estudo na Argentina e no Uruguai. A justificativa para a visita a esses dois países era pelo fato de ambos terem realizado pesquisas e experiências com a finalidade de adaptar a Educação Física, cujos métodos também foram provenientes dos Estados Unidos e da Europa, às suas necessidades. A viagem, realizada pelos professores nomeados para proceder aos novos ajustes para a Educação Física brasileira, demonstrou a variedade de práticas de diversos métodos que eram utilizados: acrobática, sueca, calistênica, dinamarquesa, da ACM etc.

Para Marinho (1981), a obrigatoriedade do Método Francês perdurou até 1944 ou, mais precisamente, com o término da Segunda Guerra Mundial, quando ocorreu uma abertura a vários métodos que tentavam ocupar o vazio deixado pelo RGEP. Contudo, o Método Francês continuaria a orientar a Educação Física brasileira, convivendo com os demais modelos em circulação, até aproximadamente os anos de 1960 (GOELLNER, 1992), momento em que se iniciou o processo de esportivização generalizada nas aulas de Educação Física (CUNHA, 2017). Isso porque nenhum projeto de criação de um Método Nacional de Educação Física chegou a ser apresentado e implementado oficialmente, circulando apenas nos debates em periódicos.

6.4.2 O ritmo gímico na produção da ginástica brasileira

No debate em periódico, destacamos a continuidade das discussões em torno do Método Nacional pelo articulista Inezil Penna Marinho, que tem sido reconhecido como um dos maiores intelectuais da Educação Física brasileira, tornando-se objeto de pesquisas científicas (NASCIMENTO, 1997; MELO, 1998; DALBEN, 2011; OLIVEIRA, 2012). O interesse em estudar a sua participação na Educação Física brasileira refere-se à ampla produção acadêmica deixada para a área.

Os lugares em que se inseriu intelectualmente fizeram emergir disputas de poderes nos quais Inezil, na maioria das vezes, se encontrava no polo mais forte. Em 1938, formou-se na EsEFEx no Curso de Instrutor de Educação Física destinado aos civis. No ano seguinte, foi aprovado como subassistente técnico na DEF, conquistando, em 1941, o cargo de chefe da Secção Pedagógica, mesmo ano em que ingressou no curso de Técnico Desportivo da ENEFD (DALBEN, 2011; OLIVEIRA, 2012), atuando em órgãos governamentais de grande preeminência para o Estado Novo.³²³

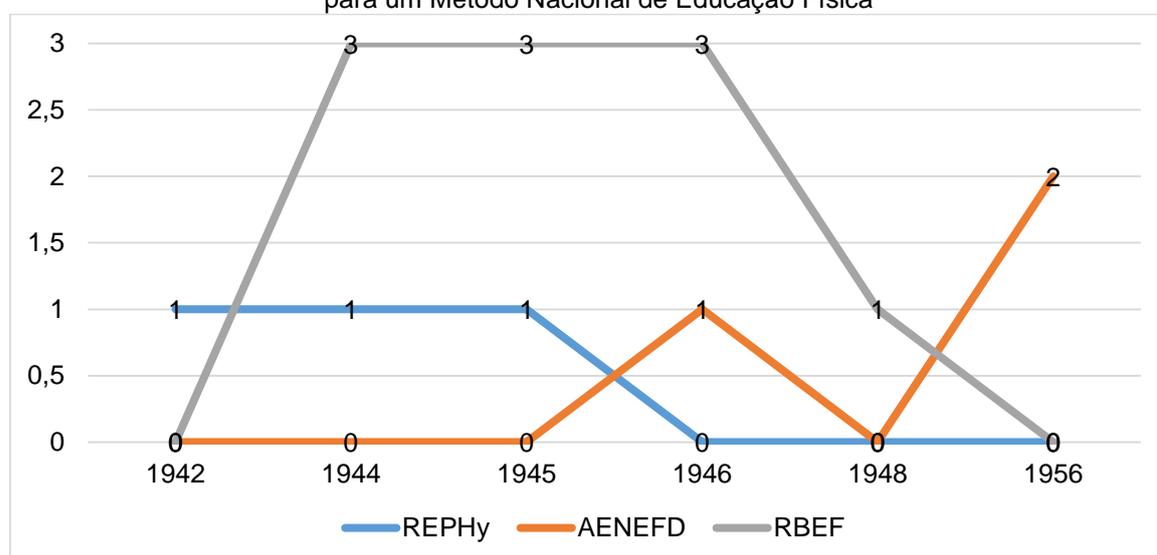
Como sublinhamos, tal método nacional nunca foi desenvolvido por completo e adotado efetivamente pelos órgãos institucionais e governamentais. No entanto,

³²³ De acordo com Dalben (2011), Inezil compartilhou as horas dedicadas aos estudos clássicos e à escrita literária com uma atividade que muito despertava o seu interesse: as práticas esportivas. Nos tempos do Colégio Pedro II, frequentava regularmente as aulas de ginástica, participando dos campeonatos colegiais. Inezil se viu, então, dividido entre duas paixões adquiridas ainda em sua juventude: os livros e a atividade física, chegando a iniciar seus estudos na Faculdade de Direito da Universidade do Brasil. Em 1938, tentou conciliar os estudos de Direito com o Curso de Instrutor de Educação Física na EsEFEx, mas, em 1938, interrompeu o curso de Direito, retomando-o somente em 1943.

podemos afirmar que Inezil não encerrou esse debate, continuando a elaborar propostas referentes à sua sistematização em periódicos, como uma iniciativa particular.

Inezil publicava sobre diversos temas (OLIVEIRA, 2012). No total de 177 artigos divulgados entre os anos de 1942 a 1952, destacamos que 15 trabalhos indicavam o seu pensamento sobre o projeto de se criar um método nacional. No Gráfico 7, identificamos o ritmo de publicações nos impressos em que Inezil participou como articulista e editor, aqueles que apresentavam as ideias desse intelectual, para um método mais adaptado às nossas condições.

Gráfico 7 – Ritmo de produção de artigos que apresentam o pensamento de Inezil Penna Marinho para um Método Nacional de Educação Física



Fonte: Elaboração própria.³²⁴

Dentre os temas debatidos por Inezil, estava o problema do Grupamento homogêneo na Educação Física (MARINHO *et al.*, 1946a; MARINHO, 1942, 1944a, 1944b, 1945a), assunto que esteve entre as principais sugestões enviadas à DEF e discutidas pela ENEFD. Com uma produção intelectual expressiva (FERREIRA NETO, 1999), Inezil foi deixando rastros, a partir de 1944, do seu posicionamento para a elaboração de um método nacional, principalmente na RBEF, na qual foi editor.³²⁵

³²⁴ Destacamos que não houve publicação de Inezil na REF referente à sistematização de um Método Nacional Brasileiro.

³²⁵ A RBEF foi um impresso de caráter privado e comercial da Editora A Noite, tendo seu fundador, o capitão João Brabosa Leite, substituído por Inezil Penna Marinho na edição n. 28, em 1946.

Isso justifica o número expressivo de publicações nesse periódico, realizando usos estratégicos (CERTEAU, 1994).³²⁶

Para Inezil, o método deveria representar uma unidade de princípios e de ideias, porém não poderia se fechar em uma uniformidade, em modelos rígidos e inflexíveis (MARINHO, 1945b). Para dar conta de atender à heterogeneidade que representava o brasileiro, Inezil apresentou o seu conceito “bio-sócio-psico-filosófico”, acrescentando, posteriormente, o conceito histórico, os mesmos apresentados em sua monografia *Bases científicas da Educação Física* para o concurso do Método Nacional promovido pela DEF.

Acreditava que um método brasileiro deveria repousar sobre as mesmas bases que fundamentavam a educação: a biologia a base orgânica; a sociologia a vida social; a psicologia a vida psíquica; a filosofia os fins educacionais; e a história a identificação dos aspectos culturais brasileiros (MARINHO, 1944b).

Indiciariamente, Inezil deixou pistas de práticas que deveriam ser incorporadas ao método brasileiro. A sua aposta foi nas práticas culturais indígenas (MARINHO, 1956a) e, principalmente, na inserção da capoeira nas adaptações que estavam sendo elaboradas para se criar um método nacional (MARINHO, 1945a, 1956b). Em 1945, reuniu seus estudos sobre a capoeira, no livro *Subsídios para o estudo da metodologia do treinamento da capoeiragem*, sistematizando a sua prática, seguindo, contudo, os parâmetros científicos do método oficialmente adotado e afirmando a capoeira como símbolo étnico representativo da cultura nacional.

Inezil passou a defender a inserção da capoeira nas práticas das atividades física, entendida como uma atividade de ataque e defesa, ao lado do “[...] box, do jiu-jítsu, da luta, da esgrima” (MARINHO, 1945b). Destacamos que Inezil continuou a utilizar a unidade de princípios propostos pelo Método Francês, usando sua divisão em uma *Lição de Educação Física – aplicações, exercícios educativos* e, em especial, os movimentos das sete famílias, parte assimilada do Método Natual de Hébert, cujas

³²⁶ Ressaltamos que, em 1981, Inezil Penna Marinho publicou o livro *A ginástica brasileira*, contendo a continuação de seus pensamentos apresentados entre as décadas de 1940 e 1950. Desde 1960, Inezil deixou de ter a Educação Física como atividade central de trabalho, momento em que se muda para Brasília assumindo cargos jurídicos (DALBEN, 2011). Inezil retorna na década de 1980 com um debate em torno de métodos ginásticos e com a intencionalidade de criar uma ginástica brasileira, contendo, em muitos aspectos, elementos do Método Francês. Contudo, não abordaremos esse seu trabalho, pois consideramos que ele é anacrônico, pois, em 1980, outros debates estavam ocorrendo na Educação Física brasileira, dentre eles, o início das discussões do Movimento Renovador da Educação Física brasileira, diante da esportivização que abrangiu a sua prática, principalmente entre os anos de 1960 e 1980. O conteúdo homegêneo advinha das Ciências dos Esportes.

obras considerava como uma das mais completas da Educação Física (MARINHO, 1953).

Nessas práticas, Inezil introduzia os elementos culturais brasileiros: a flexibilidade, o equilíbrio, a destreza e os pequenos jogos da capoeira. Ao mesmo tempo, tornava a capoeira uma prática esportiva, legitimando-a perante a sociedade, destituindo-a do caráter pejorativo que a associava à vadiagem. Afirmava que a Educação Física, para ser nacional, teria que exprimir o *ritmo gímnico* de seu povo. Favorável à utilização da música na Educação Física, acrescentou que o coco, o frevo, o batuque e o samba exprimiam o ritmo que deveria guiar os movimentos ginásticos.

6.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

É difícil determinar quais jogos faziam parte da cultura tradicional brasileira no início do século XX. Sabemos que os jogos tradicionais são manifestações de criação regional ou nacional e que refletem a identidade cultural de um determinado grupo étnico (HUIZINGA, 2007). A cultura brasileira possui fortes elementos de origem indígena e africana, mas também tem raízes de identificação entre países de cultura similar ou mesmo distantes, determinadas pelo processo de colonização e pelos contatos transnacionais principalmente com o continente europeu (MELLO, 2005). Para Chartier (1995), o que mais interessa nessa análise não são os conjuntos culturais dados como populares, mas as modalidades diferenciadas pelas quais eles foram apropriados.

Nesse processo, a introdução do Método Francês no Brasil esteve sujeita aos encontros, aos choques e às misturas entre culturas que, eventualmente, ocasionaram apropriações e práticas aculturantes. Destacamos que os sujeitos, dentre aqueles que se posicionaram nos lugares de poder e atuaram como mediadores culturais, como aqueles que circulavam na cotidianidade das práticas metaforizaram os conteúdos provenientes de uma ordem dominante e os fizeram funcionar em outro registro, na medida em que respeitavam a unidade do RGEP, assimilando-os aos outros aspectos culturais e ocasionando novas *maneiras de fazer*.

As experiências de escolarização com o Método Francês no Brasil destacam que, na década de 1930 e nos anos que se sucederam, houve uma valorização dos aspectos lúdicos, principalmente para a fase infantil, caminhando junto e paralelamente aos avanços educacionais da Escola Nova. Observamos que, nos anos

que abrangeram a presidência de Getúlio Vargas, houve um incentivo para os aspectos nacionalistas, inserindo práticas que buscavam criar e fortalecer sentimentos cívicos. Contudo não localizamos práticas que indicassem o caráter militar, com a desvalorização das dimensões psicológicas, biológicas e educacionais, como informado na literatura existente (LIMA, 1980; BERCITO, 1991).

A preferência foi que a escolarização da Educação Física pelo Método Francês perpassasse pela apropriação de práticas socioculturais brasileiras. Deu-se ênfase aos jogos, aos exercícios de rodas e às cantigas populares que aqui existiam, mas também aos esportes, entendidos como prática irradiadora de códigos sociais e formadores de caráter. A incorporação dos jogos nas práticas escolares favoreceu uma dupla finalidade: atendeu às renovações pedagógicas, respeitando o período infantil, dialogando com os intelectuais da educação; e promoveu o sentimento de pertencimento ao Brasil, ao valorizar as manifestações culturais próprias do país.

A análise do processo de difusão e apropriações do Método Francês no Brasil permitiu identificar que a cultura popular incorporada nas práticas não foi tão radicalmente diferente daquela proveniente da elite, que impôs, por um discurso científico, seus repertórios e modelos. Elas foram compartilhadas por meios sociais diferentes, dentre eles, pelas práticas educativas e não apenas pelos meios populares. As apropriações realizadas permitiram identificar que elas foram, ao mesmo tempo, aculturadas e aculturantes diante do contato contínuo, havendo uma interpenetração de culturas, cujas práticas, descritas pelo RGEP, atualmente se encontram incorporadas em nossa cultura popular no fortalecimento de nossa própria cultura, no momento em que elas passaram a contribuir na escolarização da infância no Brasil.

Destacamos, no início deste capítulo, a preocupação dos militares incumbidos da irradiação do Método Francês no Brasil em construir sentidos próprios para as práticas culturais do Método Francês que chegavam a partir da relação estabelecida até os anos de 1940, com a MMF. Identificamos a necessidade de adaptações às condições físicas, sociais e econômicas vivenciadas pelas crianças brasileiras.

Contudo, a principal adaptação ocorreu com as práticas culturais. Os mediadores reduziram a distância cultural, aproximando as práticas exigidas pelo conhecimento científico com os hábitos e mentalidades da população. Para isso, inseriram aspectos de brasilidades, ao mesmo tempo em que construíram uma identidade cultural para o Brasil, ao reconhecer e afirmar a nossa cultura. Pontuamos

que não apenas o projeto cultural do Método Francês se moldou a essas exigências, mas também aquele proveniente dos Estados Unidos da América forjado pelas ações da ACM, ao também participar da constituição da Educação Física brasileira.

REDESCOBRINDO OS PROCESSOS DE CIRCULAÇÃO DO MÉTODO FRANCÊS NO BRASIL

À medida que o tempo passa, a tinta velha em uma tela muitas vezes se torna transparente. Quando isso acontece, é possível ver, em alguns quadros, as linhas originais: através de um vestido de mulher surge uma árvore, uma criança dá lugar a um cachorro e um grande barco não está mais em mar aberto. Isso se chama *pentimento*, porque o pintor se arrependeu, mudou de ideia. Talvez se pudesse dizer que a antiga concepção, substituída por uma imagem ulterior, é uma forma de ver, e ver de novo, mais tarde.
Lillian Hellman, *Pentimento*

O objetivo desta tese foi analisar os processos que permitiram a sistematização do RGEP na França, denominado como Método Francês, e os aspectos da sua chegada, da sua disseminação, da sua circulação e das suas apropriações no Brasil, entre os anos de 1931 e 1960. De modo especial, demos atenção às suas práticas e às ações dos mediadores culturais que auxiliaram o Método Francês a se moldar às características brasileiras.

Para a análise das fontes, fizemos uso das *lutas de representações* (CHARTIER, 2002) envolvidas entre os atores franceses que debatiam a escolarização da Educação Física na França e os atores brasileiros que discutiam o melhor método que deveria ser utilizado na escolarização da infância brasileira. Do mesmo modo, investigamos a *circularidade cultural* (GINZBURG, 2002a), as *apropriações* (CHATIER, 2002) e os *usos* (CERTEAU, 1994), compreendendo como os responsáveis pela criação do RGEP formularam proposições para adaptar o ensino de um novo modelo às condições educacionais francesas, e como os mediadores culturais brasileiros também o adaptaram às condições de escolarização no Brasil e às suas diferenças culturais, sociais e econômicas.

Para proceder à nossa análise, determinamos objetivos norteadores para cada capítulo, mas de forma que dialogassem com o “fio condutor” da tese de que o Método Francês não possuía como finalidade uma militarização e uma esportivização exacerbada da infância, nem mesmo ao ser adotado como o modelo oficial no Brasil. De modo contrário ao que foi “lapidado” na historiografia da Educação e da Educação Física, o Método Francês nutriu-se de teorias e práticas sistematizadas por civis, estabelecendo estreito diálogo com o movimento da Escola Nova que pretendia romper com um ensino tradicionalista.

A partir das proposições de Bloch (2001), nossa intenção foi entender as ações dos homens no tempo. Para isso, localizamos e mapeamos um número significativo de fontes históricas recolhidas na França e no Brasil, operado, em suas análises, com os procedimentos teóricos e metodológicos que assumimos na tese. Trabalhar com essa metodologia nos permitiu escrutinar as camadas dos documentos (BLOCH, 2001) para compreendermos as especificidades, captadas pelos vestígios, presentes nas fontes sobre as ações dos homens.

Com as fontes, Ginzburg (1991, 1999, 2002a, 2002b, 2007) nos ajudou a enfrentar o estranhamento, as representações, os mitos e as imagens esculpturantes consolidadas na Educação Física brasileira. As suas contribuições nos possibilitaram enxergar as minúcias, as lutas, as representações, as (des)continuidades e as (re)negociações que se efetivaram, fazendo as fontes “falarem” (BLOCH, 2001).

Dessa forma, retornamos ao passado a partir de questões elaboradas no presente (BLOCH, 2001). Buscamos responder a algumas indagações que, ainda na atualidade, nos inquietam: os militares haviam tomado para si a orientação da Educação Física nas escolas brasileiras, entendida como uma atividade essencialmente prática com a adoção do Método Francês, fato esse que contribuiu para não diferenciá-la da instrução física militar, desprovida de qualquer base humanista.

Identificamos que o Método Francês estabeleceu um diálogo constante com as “ciências da educação” que se desenvolviam com a Escola Nova. Elas auxiliavam a entender os processos educativos e uma nova ideia de criança que nascia entre o século XIX e XX. Saberes, principalmente da Biologia, da Pedagogia e da Psicologia, auxiliavam a construir as bases pedagógicas da Educação Física e a formular o que ensinar, como ensinar e os efeitos dessa escolarização. A partir desses conhecimentos, entendemos que a Educação Física não poderia romper totalmente com os hábitos dos sujeitos escolarizados, experiência que as tentativas de escolarização da Educação Física na França no século XIX demonstraram.

O interesse pela experiência inglesa e o diálogo que a Educação Física francesa passou a estabelecer com outras áreas científicas implicou um entendimento de que ensinar e aprender estavam intimamente relacionados pela experiência com os exercícios. Os jogos, retirados de uma cultura popular francesa, passaram a ser defendidos como os conteúdos mais aconselhados para o espaço escolar, pois imbricavam a formação física, moral e intelectual, além de serem assimilados com

prazer por serem práticas culturais e atenderem às características dos sujeitos da escolarização.

Incorporados pela metodologia eclética do Método Francês, os jogos se tornaram conteúdo homogêneo da Educação Física infantil, por abranger a maior parte da lição prescrita pelo método, atentos, contudo, à metodologia científica empregada, ou seja, correspondiam às sete famílias dos movimentos naturais. Nos usos operados (CERTEAU, 1994) com esse modelo, além dos jogos, as atividades historiadas, as dramatizações, os jogos sensoriais e os exercícios mímicos foram inseridos nas práticas da Educação Física infantil na França, mas também no Brasil, pois estiveram sujeitos às apropriações das teorias de uma Escola Nova, que centraliza suas ações no interesse das crianças.

Se os jogos provenientes da França e sugeridos no RGEF não se adaptassem aos interesses das crianças, um trabalho intensivo era realizado pelos mediadores culturais, principalmente pelos militares, mas também articulistas de periódicos, professores das escolas de Educação Física e civis interessados em promover as adaptações necessárias no Brasil. Momento em que o interesse era, na produção do imaginário nacional brasileiro, criar um sentimento cívico e uma identidade de pertencimento cultural, a opção foi em adotar jogos regionais de nossa cultura, sobressaindo aqueles frutos de nossa origem indígena e africana, já que se buscava ofuscar tradições europeias.

Cantigas populares oriundas do nosso folclore, danças indígenas, folguedos e outras brincadeiras e jogos populares foram inseridos nas maneiras de se praticar o Método Francês, convivendo, ao mesmo tempo, com a sua parte oficial. Os jogos indicados pelo RGEF continuaram sendo praticados no Brasil, forjando a Educação Física brasileira. Essas práticas se naturalizaram com o tempo e, atualmente, encontram-se dispersas em nosso entendimento de cultura popular. São práticas hoje tornadas invisíveis e pouco ou nada se fala de onde vieram, como e por que foram introduzidas no contexto educacional brasileiro, havendo, portanto, um silenciamento da história.

O caráter inovador da tese foi propor novos entendimentos a respeito da criação do Método Francês e da sua circulação no Brasil, descrystalizando representações. Sua produção foi o resultado final de um intenso debate que buscava legitimar uma educação do corpo na escola. Como resultado, chegou-se à conclusão de que a Educação Física não poderia se separar das finalidades educativas, pois

cada disciplina deveria munir-se de um conhecimento pedagógico para agir adequadamente com as crianças (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), incorporando saberes produzidos pela sociedade (CHERVEL, 1990).

O resultado do consumo cultural que se operou com o Método Francês na cotidianidade das pessoas que o praticaram não foram os discursos de sua ciência, pautados na Anatomia, na Fisiologia, e nem a realização dos seus exercícios analíticos, mas os conteúdos de sua prática, que são os pequenos e os grandes jogos, as brincadeiras e os esportes. Isso porque todo conhecimento submetido à lógica escolar de transmissão de saberes deve ser objetivado, delimitado, codificado e se operar na e pela prática, pelo fazer e pelo ver fazer.

Pelo desenrolar do estudo de tese, também anunciamos possibilidades de pesquisas futuras que contribuam para a História da Educação e da Educação Física. Acenamos para a necessidade de estudos franceses que tomem o Método Francês como objeto, diante da difusão desse modelo para outros países estrangeiros. Uma compreensão aprofundada sobre a sua criação pode servir de referência para diversas pesquisas que estudam os impactos de sua interferência cultural, possibilitando novas contribuições, novos entendimentos, outros significados.

Também propomos, como possibilidades futuras, pesquisas que tomem a criação das escolas de Educação Física e a formação docente na área como categorias de análise. Apesar de esse investimento ter se iniciado em algumas regiões (MELO, 1996; MAZO, 2005; SILVA, 2009; BOMBASSARO, 2010; MORO, 2011; LYRA, 2013; BRUSCHI, 2015), ainda se faz necessário um maior esforço, compreendendo a formação pedagógica, os modelos e as práticas que foram projetados na constituição de uma área pedagógica para a Educação Física no Brasil.

Consideramos também como relevantes pesquisas que estudem as relações entre o Método Francês e as práticas acemistas no Brasil a partir das práticas culturais postas a circular. Apesar de carregarem projetos distintos defendidos por atores sociais de filiações institucionais opostas, afirmamos haver uma aproximação nos modos de se praticar a Educação Física, pois ambos os modelos se nutriram da influência inglesa, perspectivando os jogos, os esportes e uma educação moderna nos processos de escolarização.

Outros aspectos necessários à adequação de uma Educação Física científica às especificidades do Brasil acabaram sendo levantados. As condições socioeconômicas dos brasileiros sobressaíram como principal entrave para a

aplicação de uma Educação Física científica que deveria ser levada em consideração na sistematização de um método brasileiro. Por isso, também acenamos para a possibilidade de futuras investigações sobre um possível caráter assistencialista assumido pela Educação Física no Brasil.

“Papai, então me diz para que serve a história?” (BLOCH, 2001, p. 41). A pergunta de um filho a um pai historiador, ao próprio Marc Bloch, parece uma pergunta ingênua, mas que “[...] nada mais é do que a legitimidade da história” (p. 41). Revisitar a história, descortinando as várias camadas de documentos, auxilia-nos a descristalizar representações, a apresentar as (des)continuidades, a projetar outras (re)significações. Para Bloch (2001, p. 60), “A ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação”.

A cultura popular, atualmente, é vislumbrada como potência pedagógica estabelecida na dinâmica curricular com os diferentes campos de conhecimento, incluindo a Educação Física. A Base Nacional Comum Curricular aconselha, como parte do currículo, atenção às especificidades da faixa etária, à contextualização das comunidades escolares, à regionalidade, às festividades e jogos locais e mundiais e, também, à proposição de brincadeiras que dialoguem com as manifestações e tradições culturais das crianças (BRASIL, 2017).

Destacamos, pelos achados da tese, que as discussões que atentam às especificidades educacionais das crianças não são, contudo, uma realidade atual. Elas estiveram presentes nas *maneiras de fazer* a Educação Física desde a década de 1930 no Brasil, forjadas pelo Método Francês e por seu ecletismo, pela junção de outras teorias e métodos. Dessa forma, confirmamos a hipótese defendida de que o Método Francês não implementou práticas que visavam uma militarização e uma esportivização generalizada, mas um saber-fazer de natureza didático-pedagógica, priorizando, como preferência em seus conteúdos, brincadeiras e jogos, em constante diálogo com tradições culturais e regionais.

REFERÊNCIAS

- AJZENBERG, Elza. A Semana de Arte Moderna de 1922. **Revista Cultura e Extensão USP**, São Paulo, v. 7, p. 25-29, 2012.
- AMARAL, Misael Henrique Silva do. A influência norte-americana na Marinha brasileira e seus reflexos ao longo do século XX. **Revista Navigator**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, 2014.
- ANDRIEU, Gilbert. A propos d'influences étrangères et plus particulièrement de l'influence suédoise. In: CLEMENT Jean-Paul; HERR Michel (org.). **L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle**: entre l'école et le sport. Clermont-Ferrand: Editions AFRAPS, 1993. p. 178-187.
- ANDRIEU, Gilbert. Georges Hébert (1875-1957). In: ARNAULD, Pierre (org.). **Le corps en mouvement**: précurseurs et pionniers de l'éducation physique. Toulouse: Privat, 1981. p. 291-312.
- ANDRIEU, Gilbert. **La gymnastique au XIXe siècle ou la naissance de l'éducation physique 1789-1914**. Paris: Les Cahiers ACTIO, 1999.
- ARNAUD, Pierre. **Le corps en mouvement**: précurseurs et pionniers de l'éducation physique. Toulouse: Privat, 1981.
- ARNAUD, Pierre. **Le militaire, l'écolier, le gymnaste**: naissance de l'éducation physique en France (1869-1889). Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1991.
- ASSAF, Tarek. **La place des jeux traditionnels dans l'EPS**: analyse socio-historique de 1891 à nos jours: le cas de la Gironde. 2010. 322 f. Tese (Doutorado em Ciências e Técnicas das Atividades físicas e Esportivas) – Université Victor Segalen Bordeaux 2, Bordeaux, 2010.
- ASSUNÇÃO, Wallace Rocha. **Presença americana na educação física brasileira**: padrões culturais na imprensa periódica (1932-1950). 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- AVANZINI, Guy. **Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire**. Paris: Privat, 1975.
- BAÍÁ, Anderson da Cunha. **Associação Cristã de Moços no Brasil**: um projeto de formação moral, intelectual e física (1890-1929). 2012. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 2013.
- BARSOTTINI, Daniel. **A influência francesa na estruturação da Escola de Educação Física da Polícia Militar de São Paulo (1906-1934)**. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2011.
- BASTOS FILHO, Jayme de Araújo. **A missão militar francesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994.

BERCITO, Sônia de Deus Rodrigues. **Ser forte para fazer a nação forte: a educação física no Brasil (1932-1945)**. 1991. 244 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

BERMOND, Magda Terezinha. **A educação física na Revista de Educação Física (1932-1952): apropriações de Rousseau, Claparède e Dewey**. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BERMOND, Magda Terezinha; FERREIRA NETO, Amarílio. Um olhar sobre as propostas dos militares para a educação física escolar na Revista de Educação Física (1932-1957). In: SEMINÁRIO DO CENTRO DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER, 2., 2005, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2005. p. 1-14.

BERTO, Rosianny Campos. **Regenerar, civilizar, modernizar e nacionalizar: a educação física e a infância em revista nas décadas de 1930 e 1940**. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOMBASSARO, Ticiane. **A educação física no Estado de Santa Catarina: a construção de uma pedagogia racional e científica (1930-1940)**. 2010. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992

BOURZAC, Albert. Les bataillons scolaires en France: naissance, développement, disparition. In : ARNAUD, Pierre (org.). **Les athlètes de la République: gymnastique, sport et idéologie républicaine (1870-1914)**. Toulouse: Privat, 1987. p. 41-62.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 9.890, de 7 de julho de 1942**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-9890-7-julho-1942-466517-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 jun. 2019a.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del0025.htm. Acesso em: 16 de jul. 2019b.

BRUSCHI, Marcela. **As mulheres na escolarização da educação física no Espírito Santo: professoras e autoras (1931-1936)**. 2015. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CAILLOIS, Roger. **Les jeux et les hommes**. Paris: Gallimard, 2007.

CANCELLA, Karina Barbosa. **O esporte e as Forças Armadas na Primeira República: das atividades gymnásticas às participações em eventos esportivos internacionais (1890-1922)**. 2013. 220 f. Dissertação (Mestrado em História Comparada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CANTARINO FILHO, Mário Ribeiro. **A educação física no Estado Novo**: história e doutrina. 1982. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 1982.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (org.). **Brasil 500 anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 137-167.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, jan./mar. 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: Edusf, 1998a.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O Manifesto e a Liga Internacional pela Educação Nova. In: XAVIER, Maria do Carmo (org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 147-182.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**: atas [do] 2. Congresso..., São Paulo: Escrituras, 1998b. p. 31-40.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 269-287.

CASSANI, Juliana Martins. **Da imprensa periódica de ensino e de técnicas aos livros didáticos da educação física**: trajetórias de prescrições pedagógicas. 2018. 430 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

CASTRO, Celso. In corpore sano: os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, Rio de Janeiro, n. 2, p. 61-78, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. **Projeto História**, São Paulo, n. 17, p. 29-41, nov. 1998.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 1-13, 1995.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Rio Claro, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CLAPARÈDE, Edouard. **A escola sob medida**. Tradução de Maria Lúcia do Eirado Silva. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.
- CLASTRES, Patrick. Inventer une élite: Pierre de Coubertin et la “chevalerie sportive”. **Revue Française d’Histoire de Idées Politiques**, n. 22, p. 51-71, 2005.
- COUSIN, Victor. **Du vrai, du beau et du bien**. Paris: Didier, 1854.
- CUNHA, Luciana Bicalho da. **A educação física desportiva generalizada no Brasil: princípios e sistematizações de um método de ensino em circulação (1952-1980)**. 2017. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- DALBEN, André. Inezil Penna Marinho: formação de um intelectual da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 59-76, jan./mar. 2011.
- DAOU, Ana Maria. **A Belle Époque Amazônica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- DARNTON, Robert. Introdução. In: DARNTON, Robert.; ROCHE, Daniel. (org.). **Revolução impressa: a imprensa na França (1775-1800)**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 15-17.
- DEFRANCE Jacques. **La fortification des corps**. Paris: EHESS, 1978.
- DEFRANCE, Jacques. La signification culturelle de l’hébertisme: étude de sociologie de la culture des années 1920 et 1930. In: CLEMENT Jean-Paul; HERR Michel (org.). **L’identité de l’éducation physique scolaire au XXe siècle: entre l’école et le sport**. Clermont-Ferrand: Editions AFRAPS, 1993. p. 171-188.
- DEFRANCE, Jacques. Le pouvoir de Joinville sur l’école publique. In: SIMONET, Pierre (org.). **L’insep: de la gymnastique joinvillaise aux sports contemporains**. Woippy: G. Klopp, 1998.
- DELAPLACE, Jean-Michel. Georges Hébert et l’École de Joinville (1905-1939). In: SIMONET, Pierre; VERAY, Laurent (org.). **L’empreinte de Joinville: 150 ans de sport (1852-2002)**. Paris: Insep Publications, 2003. p. 83-103.
- DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 11. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1978.
- DINET, Dominique. L’éducation des filles de la fin du 18^e siècle jusqu’en 1918. **Revue des Sciences Religieuses**, Strasbourg, v. 85, n. 4, p. 457- 490, 2011.
- DORVILLE, Christian. Les concours de recrutement comme révélateurs de l’identité de l’éducation physique. In: CLEMENT, Jean-Paul; HERR, Michel (org.) **L’identité de l’éducation physique scolaire au XXe siècle: entre l’école et le sport**. Clermont-Ferrand: Editions Afraps, 1993. p. 311-326.
- DUMONT, Jacques. Joinville aux Antilles, d’une guerre à l’autre: les enjeux d’une formation coloniale. In: SIMONET, Pierre; VÉRAY, Laurent (org.). **L’empreinte de Joinville: 150 ans de sport (1852-2002)**. Paris: Insep Publicações, 2003. p. 67-82.
- DUVAL, Nathalie. L’éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle. **Histoire, Économie & Société**, n. 1, p. 71-86, 2002.
- ELIAS, Norbert. A gênese do desporto moderno. In: ELIAS, Norbert.; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELLER, Marcelo Laquini. **Aloyr Queiroz de Araújo**: arquivos, redes de sociabilidades, estratégias e táticas na constituição da Educação Física do Espírito Santo. 2019. 415 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, v.1, p.191- 211, 2007.

FERREIRA NETO, Amarílio, et al. **Catálogo de periódicos de Educação Física e esportes (1930- 2000)**. Vitória: Proteoria, 2002.

FERREIRA NETO, Amarílio. **Pedagogia no exército e na escola**: a educação física brasileira (1880-1950). 1999. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 1999.

FERREIRA NETO, Amarílio. Publicações periódicas de ensino, de técnicas e de magazines em educação física e esporte. In: COSTA, Lamartine Pereira da (org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 776-777.

FOLLIS, Fransérgio. **Modernização urbana na Belle Époque paulista**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. Mestiçagem e mediadores culturais e história da educação: contribuições da obra de Serge Gruzinski. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Pensadores sociais e história da educação 2**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FONTAINE, Juliette. Réformer l'école sous Vichy: changements et permanences de l'institution scolaire dans la France occupée (1940-1944). **Éducation et Sociétés**, v. 2, n. 36, p. 67-81, 2015.

FRANCO, Sebastião Pimentel. **Do privado o público**: o papel da escolarização na ampliação de espaços sociais para a mulher na Primeira República. 2001. 295 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FREITAS, Luana Loss. **Holanda Loyola, educação e educação física**: reflexões pedagógicas e prescrições educacionais (1934-1944). 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2002a.

GINZBURG, Carlo. Provas e possibilidades à margem de “Il ritorno de Martin Guerre” de Natalie Zemon Davis. In: GINZBURG, Carlo (org.). **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1991. p. 179-202.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002b.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo (org.). **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 143-179.

GIOLITTO, Pierre. **Histoire de l'enseignement primaire au XIX siècle: l'organisation pédagogique**. Paris: Fernand Nathan, 1983.

GLEYSE, Jacques. Taire la chose et dire les mots: ou les avatars de l'innovation pédagogique en éducation physique au XXe siècle en France. **Histoire, Éducation, Innovation**, n. 22, p. 1-19, set. 2003.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O método francês e a educação física no Brasil: da caserna à escola**. 1992. 223 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. Goerges Demeny e Fernando de Azevedo: uma ginástica científica e sem excessos (Brasil, França, 1900-1930). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 2, p. 144-150, abr./jun. 2015.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GUTIERREZ, Laurent. Les limites de la visibilité pédagogique des premières écoles nouvelles (1889-1932). **Les Sciences de l'Éducation: – pour l'ère nouvelle**, v. 39, n. 4, p. 31 - 45, 2006.

HOLT, Richard. Le destin des “sports anglais” en France de 1870 à 1914: imitation, opposition, séparation. **Ethnologie Française**, v. 41, n. 4, p. 615-624, 2011.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 1994.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

JUBÉ, Carolina Nascimento. **Educação, educação física e natureza na obra de Georges Hébert e sua recepção no Brasil (1915-1945)**. 2017. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2017.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brincadeiras tradicionais do Brasil**. São Paulo: Fapesp, 1993.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LEBECQ, Pierre-Alban. **Paschal Grousset: sport et éducation physique à la française, 1888-1909**. Paris: Riveneuve, 2013.

LE MOS JÚNIOR, Wilson. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira (década de 1930 e 1940). **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 42, p. 279-295, 2011.

LIMA, Magali Alonso de. **O corpo no espaço e no tempo: educação física no Estado Novo (1937-1945)**. 1980. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1980.

LINHALES, Meily Assbú. **A escola e o esporte: uma história de práticas culturais**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOCATELLI, Andrea Brandão. **Espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX**: arquitetura, memórias e história. 2012. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

LOUDCHER, François; VIVIER, Christian. Gymnastique, éducation physique et sports dans les manuels militaires (XIXe-XXe siècles). In: MINISTÈRE de la Défense (org.). **De Joinville à l'Olympisme**: rôle des Armées dans le mouvement sportif français. Paris: Éditions Revue EPS, 1996.

LOUDCHER, François; VIVIER, Christian. Les manuels de gymnastique et d'Éducation Physique officiels et officialisés (1869-1931). In: CLEMENT, Jean-Paul; HERR, Michel (org.) **L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle**: entre l'école et le sport. Clermont-Ferrand: Editions Afraps, 1993. p. 327-348.

LYRA, Vanessa Bellani. **A criação da Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul**: formação de professoras(es) para a construção do campo (1940-1970). 2013. 279 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MARINHO, Inezil Penna. **A ginástica brasileira**: resumo do projeto geral. Brasília: [s. n.], 1981.

MARINHO, Inezil Penna. **História da educação física e dos desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1954.

MARINHO, Inezil Penna. **História da educação física no Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, Divisão de Educação Física, 1954.

MARINHO, Inezil Penna. **Sistemas e métodos**. São Paulo: Cia. Brasil, 1953.

MAZO, Janice Zarpellon. Memórias da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS): um estudo do período de sua fundação até a federalização (1940-1969). **Movimento**, v. 11, n. 1, p. 143-167, jan./abr. 2005.

MELLO, Alexandre Moraes de. Jogos tradicionais e brincadeiras infantis. In: DA COSTA, Lamartine pereira da (org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, p. 35-36, 2005.

MELO, Victor Andrade de. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos**: uma possível história. 1996. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

MELO, Victor Andrade de. Inezil Penna Marinho: notas bibliográficas. In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). **Pesquisa histórica na educação física**. Aracruz: Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1998. v. 3.

MELO, Victor Andrade de. O papel dos militares no desenvolvimento da formação profissional na educação física brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2000. p. 1-11.

MOLARO, Christian. Identité de l'éducation physique et influence culturelle anglaise. In: CLEMENT, Jean-Paul; HERR, Michel (org.) **L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle**: entre l'école et le sport. Clermont-Ferrand: Editions Afraps, 1993. p. 69-79.

MORENO, Andrea. A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 128-135, 2015.

MORO, Vera Luiza. Incrementar a ginástica racional em todo o Estado: a Escola de Educação Física e Desportos do Paraná (1939-1956). In: CONGRESSO BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais [...]**. Vitória, 2011. p. 205-211.

NASCIMENTO, Célia Carvalho do. Inezil Penna Marinho: o tempo de uma história. In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória: Ufes, Centro de Educação Física e Desportos, 1997. v. 2, p. 121-156.

OLIVEIRA, Antônio Sérgio Francisco. **Inezil Penna Marinho: história e educação física (1940 a 1958)**. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

PACIELLO, Christian. Georges Demeny. In: ARNAUD, Pierre. **Le corps en mouvement: précurseurs et pionniers de l'éducation physique**. Toulouse: Privat, 1981. p. 209-221.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PIRES, Roberto Gondim; ROCHA JÚNIOR, Coriolano Pereira da; FERREIRA MARTA, Felipe Eduardo. Primeiro curso de educação física na Bahia: trajetórias e personagens. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 205-223, jan./mar. 2014.

PREVOST, Claude. La notion d'identité et l'éducation physique et sportive à travers 'Le sport contre l'éducation physique' (G. Hébert 1925). In: CLEMENT Jean-Paul; HERR Michel (org.). **L'identité de l'éducation physique scolaire au XXe siècle: entre l'école et le sport**. Clermont-Ferrand: Editions Afraps, 1993. p. 203-229.

RICUPERO, Bernardo. O "original" e a "cópia" na antropofagia. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, set./dez. 2018.

RODRIGUES, Fernando da Silva. Os jovens turcos e o projeto de modernização profissional do exército brasileiro. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo, 2007.

ROESLER, Rafael. A missão indígena e sua atuação na Escola Militar de Realengo. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 17., 2015, Santa Catarina. **Anais [...]**. Santa Catarina, 2015. p. 1-20.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAINT-MARTIN, Jean. L'École de Joinville: une pièce maîtresse dans le rayonnement géopolitique de l'EP française entre les deux guerres mondiales? In: SIMONET, Pierre; VÉRAY, Laurent (org.). **L'empreinte de Joinville: 150 ans de sport (1852-2002)**. Paris: Insep Publicações, 2003. p. 47-66.

SAINT-MARTIN, Jean. **L'éducation physique à l'épreuve de la nation (1918-1939)**. Paris: Vuibert, 2005.

SAINT-MARTIN, Jean. La création des instituts régionaux d'éducation physique et le modèle du médecin gymnastique en France à la fin des années 1920. **Staps**, n. 71, p. 7-22, 2006b.

SAINT-MARTIN, Jean. Philippe Tissié ou l'éducation physique au secours de la dégénérescence de la jeunesse française (1888-1935). **Revue d'Histoire de l'Enfance "Irrégulière"**, n. 8, p. 119-132, 2006a.

SAINT-MARTIN, Jean-Philippe. Fallait-il reconstruire l'École de Joinville durant l'entre-deux-guerres? In: MINISTÈRE de la Défense (org.). **De Joinville à l'Olympisme: rôle des Armées dans le mouvement sportif français**. Paris: Éditions Revue EPS, 1996.

SARREMEJANE, Philippe. L'héritage de la méthode suédoise d'éducation physique en France: les conflits de méthode au sein de l'École Normale de Gymnastique et d'Escrime de Joinville au début du Xxème siècle. **Paedagogica Historica**, v. 42, n. 6, p. 817-837, jan. 2007.

SCHNEIDER, Omar et al. A educação física, o esporte e o (Pan-)Americanismo em revista (1932-1950). **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 2, p. 245-256, 2. trim. 2014.

SCHNEIDER, Omar et al. American influences in Brazilian physical education: clues in the specialised periodical press (1932–1950). **Sport, Education and Society**, v. 21, n. 7, p. 1053-1070, 2016.

SCHNEIDER, Omar, et al. American influences in Brazilian physical education: clues in the specialised periodical press (1932–1950). **Sport, Education and Society**, v. 21, n. 7, p. 1053-1070, 2016.

SCHNEIDER, Omar. **Educação physica: a arqueologia de um impresso**. Vitória: Edufes, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Edusp, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

SEVCENKO. Nicolau. **Orfeu extático na metrópole: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SILVA, Giovanna Camila da. **A Associação Cristã de Moços e experiências de escolarização da educação física no Brasil: sujeitos, ideias e práticas acemistas em circulação**. 2017. 237 f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

SILVA, Giovanna Camila da. **A partir da Inspeção de Educação Física de Minas Gerais (1927-1937): movimentos para a escolarização da educação física no Estado**. 2009. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SIMÕES, Renata Duarte. **A educação do corpo no jornal A Offensiva (1932- 1938)**. 2009, 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SIMONET, Pierre. **L'insep: de la gymnastique joinvillaise aux sports contemporains**. Woippy: G. Klopp, 1998.

SOARES, Carmen Lúcia Soares. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 1996. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia; MORENO, Andrea. Apresentação dossiê – Práticas e prescrições sobre o corpo: a dimensão educativa dos métodos ginásticos europeus. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 108-110, abr./jun. 2015.

SOEIRO, Renato Souza Pinto; PINHEIRO, Rafael. Escola de Educação Física do Exército – EsEFEx. In: COSTA, Lamartine Pereira da (org.). **Atlas do esporte no Brasil**: atlas do esporte, educação física e atividades físicas de saúde e lazer no Brasil. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 129-130.

SPIVAK, Marcel. **Éducation physique, sport et nationalisme en France du Second Empire au front populaire**: un aspect original de la Défense National. 1983. 1538 f. Tese (Doutorado de Estado, Letras e Ciências Humanas) – Université de Paris I - Sorbonne, Paris, 1983.

SUPPO, Hugo Rogelio. **La politique culturelle française au Brésil entre les années 1920-1950**. 1999. 1149 f. Thèse (Doctorat en Histoire) – Université Sobornne Nouvelle, 1999.

SUPPO, Hugo Rogério. Les enjeux français au Brésil pendant l'entre-deux-guerres: la mission militaire (1919-1940). **Guerres Mondiales et Conflits Contemporains**, n. 215, p. 3-24, 2004.

TERRET, Thierry. Les modèles d'entraînement en France dans les années vingt: diversité, références scientifiques et pressions internationales. In: SAINT-MARTIN, Jean-Philippe; TERRET, Thierry (org.). **Le sport français dans l'entre-deux-guerres**: regards croisés sur les influences étrangères. Paris: l'Harmattan, 2000. p. 146-150.

TERRET, Thierry. Les quatre enjeux de Jeux interalliés de 1919. In: SIMONET, Pierre; VÉRAY, Laurent (org.). **L'empreinte de Joinville**: 150 ans de sport (1852-2002). Paris: Insep Publications, 2003. p. 121-137.

TERRET, Thierry; TESCHE, Leomar. French gymnastics in Brazil: dissemination, diffusion and relocalization. **The International Journal of the History of Sport**, v. 26, p. 1983-1998, out. 2009.

THIBAUT, Jacques. **L'influence de mouvement sportif sur l'éducation physique dans l'enseignement secondaire français**: étude historique et citique (1870-1970). Paris: J. Vrin, 1991.

THIBAUT, Jacques. Philippe Tissié (1852-1935). In: ARNAULD, Pierre (org.). **Le corps en mouvement**: précurseurs et pionniers de l'éducation physique. Toulouse: Privat, 1981. p. 223-246.

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. A prática do canto orfeônico e cerimônias cívicas na consolidação de um nacionalismo ufanista em terras catarinenses. **Revista Linhas**, v. 10, n. 1, p. 1-23, jan./jun. 2009.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Cultura escolar, cultivo de corpos**: educação física e gymnastica com práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista: Edusf, 2002.

VAGO, Tarcísio Mauro. Da ortopedia à eficiência dos corpos: a gymnastica e as exigências da "vida moderna" (Minas Gerais, 1906-1930). **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p. 77-97, set./dez. 2004.

VEIGA, Cynhia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 90-170, set./out./nov. 2002.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Brasília: UnB, 1995.

VIGARELLO, Georges. A invenção da ginástica no século XIX: movimentos novos, corpos novos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 9-10, set. 2003.

VILLARET, Sylvain; DELAPLACE, Jean-Michel. La Méthode Naturelle de Goerges Hébert ou "l'école naturiste" en éducation physique (1900-1939). **Staps**, n. 63, p. 29-44, 2004.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 3, p. 7-47, jun. 2001.

VIVIANI, Fabrícia Carla. **A trajetória política tenentista enquanto processo**: do Forte de Copacabana ao Clube 3 de Outubro (1922-1932). 202 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

WARDE, Miriam Jorge; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Política e cultura na produção da história da educação no Brasil. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 7, p. 9-33, 2000.

FONTES BRASILEIRAS

A CAMPANHA pela educação physica systematizada. **O Paiz**, Rio de Janeiro, ano, 46, n. 16.560, p. 101, fev. 1929.

A EDUCAÇÃO PHYSICA no Brasil. Sugestões da Associação Brasileira de Educação, **O Paiz**, ano XLVI, n. 16.524, p. 1-1, jan. 1930a.

A EDUCAÇÃO PHYSICA no Rio Grande do sul: criação de um curso intensivo para a formação de professores especialista. **O Jornal**, Rio de Janeiro, ano 45, n. 18.548, p. 3-3, maio 1930b.

A MISSÃO militar franceza no Brasil. **A Defesa Nacional**, Rio de Janeiro, ano VII, n. 79, p. 224-225, fev. 1920.

A ORGANIZAÇÃO de instituto ou escolas de Educação Physica. **Arquivo histórico da ABE**. Rio de Janeiro, 1935.

A PRÁTICA do remo: um esporte aconselhável para o nosso ambiente. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 64, nov. 1937.

ALTA REALIZAÇÃO no terreno educacional. **A Notícia**, Florianópolis, ano 17, n. 2.989, p. 1, set. 1938.

ANCHIETA, Manoel Carvalho de. Educação Física. **Diário Oficial**, Teresina, n. 77, abr., 1939. p. 1-1.

ANDRADA, Caldeira Fernandino. Educação Física. **Estudos Educacionais**, Florianópolis, ano 1, n. 1, p. 71-72, ago. 1941.

ANDRADE, Renato Eloy. Educação physica: jogos menores. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano IV, n. 33, p. 6-8, maio 1929.

ANTEPROJETO de lei submetido ao estudo da Comissão de Educação Physica pelo general Nestor Passos, Ministro da Guerra. **A Defesa Nacional**, Rio de Janeiro, ano 17, n. 191, p. 132-135, nov. 1929.

ARARIPE. O problema da educação physica nacional. **A Defesa Nacional**, Rio de Janeiro, ano 16, n. 181, p. 36-38, jan. 1929.

ARAÚJO, Aloyr Queiroz. Diretoria de Educação Física Escolar: discurso do professor Aloyr Queiroz, diretor do Serviço Técnico. **Revista de Educação**, Florianópolis, v. 5, p. 5-8, 1943.

AZEVEDO, Maria Emerenciana de. Trabalhos sobre educação física. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano 7, n. 97, p. 86-90, dez. 1933.

BAIXANDO as instruções para o Centro Militar de Educação Physica. **Boletim do Exército**, Rio de Janeiro, n. 431, p. 31-36, jan. 1922.

BARBOSA LEITE, Ignácio. O regulamento geral de esucação physica. **A Defesa Nacional**, Rio de Janeiro, ano XVI, n. 184, p. 259-263, abr. 1929.

BARBOSA LEITE, João. Regulamento Geral de Educação Physica pelo cap. Bernard. Tradução de “La Revue d’Infanterie” pelo cap. Barbosa Leite. **A Defesa Nacional**, Rio de Janeiro, ano 16, n. 184, p. 259-263, abr. 1929.

BARBOSA LEITE, João. **Boletim de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 8, dez. 1943.

BARBOSA, Ataíde. Os jogos como fator de desenvolvimento na prática da educação física. **Arquivo Permanente do Cefd/Ufes**, Vitória, 1935.

BASTOS, Brito. O problema fundamental da nação. **Plano para a Reorganização do Serviço de Educação Física Escolar**. Recife: Diretoria de Educação Física Escolar, 1940a.

BASTOS, Brito. Plano para a Reorganização da Educação Física Escolar. **Plano para a Reorganização do Serviço de Educação Física escolar**. Recife: Diretoria de Educação Física Escolar, 1940b.

BENEZATH, Adão. O valor dos jogos: ação do instrutor. **Arquivo Permanente do Cefd/Ufes**, Vitória, 1935.

BITTENCOURT, Iracema. Os jogos como meio educativo. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano X, n. 124, p. 215-225, mar. 1936.

BOMFIM, Maria Orlandina. A educação physica e os seus methods. **Arquivo Permanente do Cefd/Ufes**, Vitória, 1933.

BONORINO, Laurentino Lopes; MOLINA, Antonio de Mendonça; MEDEIROS, Carlos Marciano de. **Histórico da educação física**. Vitória: Imprensa Oficial, 1931.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição de 1937**. 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. Acesso em: 2 abr. 2019.

BUYS, Fred. A cultura physica: ideias e sugestões. **A Defesa Nacional**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 87-88, p. 72-73, out. 1920.

CADEIRA – educação física geral. **Centro de memória Inezil Penna Marinho da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1940.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 28 abr. 2017a.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932**. 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 28 abr. 2017b.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 3.741, de 28 de maio de 1919**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-3741-28-maio-1919-571040-publicacaooriginal-94146-pe.html>. Acesso em: 14 abr. 2018.

CARDOSO, Celina. A dança e a ginástica rítmica na educação física feminina. **Arquivo Permanente do Cefd/Ufes**. Vitória, 1935.

CARTA ENVIADA por Celso Kelly à Renato Pacheco. **Arquivo Histórico da ABE**. Rio de Janeiro, 1934.

CARVALHO, Augusto Ribeiro de. Educação física. **Arquivo Histórico da ABE**. Rio de Janeiro, 1929a.

CARVALHO, Augusto Ribeiro de. Educação Física. **Educação**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 301-306, jun. 1929b.

CENTRO MILITAR e Regionaes de Educação Física. **Boletim do Exército**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 272-272, 1931.

CENTROS REGIONAES de Educação Física. **Boletim do Exército**, Rio de Janeiro, n. 578, p. 96-96, 1930.

CHATEAUBRIAND, Assis. Dinâmica corporal. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 18, p. 1, dez. 1934.

CONFERENCIA INAUGURAL do 5º período letivo (junho/dezembro) 1934, do Curso Especial de Educação Física. **Arquivo Permanente do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo**, Vitória, 1934.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 7., 1935, Rio de Janeiro. **Arquivo Histórico da ABE**. Rio de Janeiro, 1935.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 1929, Rio de Janeiro. **Arquivo Histórico da ABE**. Rio de Janeiro, 1929.

COUTINHO, Donatilla. Formação intelectual da criança. **Arquivo Permanente do Cefd/Ufes**, Vitória, 1933.

CREMA, Mathilde. Educação física e sua influência no organismo infantil. **Arquivo Permanente do Cefd/Ufes**, Vitória, 1933.

CRIANDO a Escola de Educação Física do Exército. **Boletim do Exército**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 906-907, 1933.

CURSO de educação física infantil. **Arquivo da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco**, Recife, 1958.

CURSO de educação física Infantil. **Centro de memória do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná**, Curitiba, 1955.

CURSO de Educação Physica. **Boletim do Exército**, Rio de Janeiro, n. 503, p. 159-159, jan. 1929.

CURSO NORMAL de Educação Física. Prgramas de disciplinas. **Arquivo Permanente do Cefd/Ufes**, Vitória, 1934.

CURSO NORMAL. Programas de didática. **Centro de Memória Inezil Penna Marinho da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 1943.

DAHER, Loyola. Cultura physica. **A Defesa Nacional**, Rio de Janeiro, ano XII, n. 135 e 136, p. 86-87, mar./abr. 1925.

DAIELLO, Erzilia. A educação physica no período pré-escolar: dramatizações e gymnastica historiada. **Arquivo Permanente do Cefd/Ufes**, Vitória, 1935.

DANSAS: para as festas escolares: bailado dos índios. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 43, p. 38-39, jun. 1940.

DO R.E.I frances de 1920. **A Defesa Nacional**, Rio de Janeiro, ano VIII, n. 91, p. 225-226, jan. 1921.

DUTRA, Francisco José. Cavacos profissionais: VIII Educação Physica. **A Defesa Nacional**, Rio de Janeiro, ano XII, n. 133 e 1934, p. 29-30, jan./fev. 1925.

EDUCAÇÃO PHYSICA. **Boletim do Exército**, Rio de Janeiro, n. 550, p. 330-330, set. 1929.

EDUCAÇÃO PHYSICA. **O Paiz**, Rio de Janeiro, ano XLVI, n. 16.502, p. 3-3, dez. 1929.

ENGE, Arne. A organização dos serviços do Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo. **Arquivo histórico da ABE**. Rio de Janeiro, 1935.

ESCOLA SUPERIOR de Educação Física, sua inauguração. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 6, ago. 1934.

ESPÍRITO SANTO. Decreto n. 1.366, de 26 de junho de 1931. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória, 1931.

ESPÍRITO SANTO. Ministério da Educação e Cultura. Dossiês de alunos. **Arquivo Permanente do Cefd/Ufes**, Vitória, 1932-1934.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação e Saúde Pública. Boletim Diário. **Arquivo Permanente do Cefd/Ufes**, Vitória, 1931-1932.

ESTADO-MAIOR do Exército. **Regulamento de Educação Física**: primeira parte. Rio de Janeiro: Biblioteca da "A Defesa Nacional", 1934.

ESTÁGIO na Escola de Joinville (França). **Boletim do Exército**, Rio de Janeiro, n. 431, p. 64, jan. 1922.

EXAME escrito da cadeira História da Educação Física. **Arquivo Permanente do Cefd/Ufes**, Vitória, 1934.

FIXAÇÃO do número de vagas a preencher no Centro Regional de Educação Physica de Pernambuco e sua distribuição. **Boletim do Exército**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 722, mar. 1936.

FUNDÃO, Laura Vieira. Os jogos na educação física. **Arquivo Permanente do Cefd/Ufes**, Vitória, 1932.

GAMELIN, Maurice. Mission Militaire Française. **Arquivo Histórico do Exército**. Rio de Janeiro, 1920.

GARCIA, Mercês. A educação física infantil. **Arquivo Permanente do Cefd/Ufes**, Vitória, 1933.

GOMES, Oliveira. **Educação física nas escolas públicas de Pernambuco**. Recife: [s. n.], 1936.

GRIJÓ, Darcy Goulart. O jogo e a ação do instrutor. **Arquivo Permanente do Cefd/Ufes**, Vitória, 1939.

HISTÓRIA da educação física e dos desportos. Escola Nacional de Educação Física. **Centro de Memória da Educação Física Inezil Penna Marinho**, Rio de Janeiro, 1940.

INSPETORIA de Educação Física de Vitória. **Arquivo Histórico da ABE**. Rio de Janeiro, 1935.

INSTITUTO NACIONAL de Estudos Pedagógicos. **Jogos infantis na escola elementar**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1955. INTERCAMBIO INTELLECTUAL com os Estados Unidos. **O Paiz**, ano 45, n. 16.334, jul. 1929.

JOGOS INFANTIS aprovados pelo Departamento de Educação Física para uso nas escolas primárias do Estado de São Paulo. **Centro de Memória do Esporte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, [193-].

JOR, Furtado. Educação física infantil. **Diário do Estado**, Belém, n. 324, jun. 1934.

LEITE, João Barbosa; RIBEIRO, Jair Dantas. **Manual de Instrução Physica**. Rio de Janeiro: Imprensa Militar, 1926.

LIRA, Antônio Pereira. Exposição de motivos e ante-projeto para a reforma dos currículos da escola. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, ano 1, n. 1, out. 1945a.

LIRA, Antônio Pereira. Relatório de viagem de estudos ao Uruguai e Argentina. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, ano 1, n. 1, out. 1945b.

LORÉGA, Iete Vieira et al. Coletânea de jogos e exercícios mímicos. **Revista de Educação**, Recife, v. 5, p. 83, 1º sem. 1943.

LOYOLA, Hollanda. Educação física nos colégios: como organiza-la e dirigi-la em um estabelecimento de ensino. **Educação physica**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 50-56, jan. 1940a.

LOYOLA, Hollanda. Educação Física. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 9, 65, out. 1939.

LOYOLA, Hollanda. **Jogos, diversões e passatempos**: jogos educativos de acordo com o Método Francês. Rio de Janeiro: Companhia Brasil Editora, 1940b.

LOYOLA, Hollanda. Para um método nacional. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 12-13, fev. 1940c.

LÚCIO, Antônio. A educação física na escola. **Revista de Educação**, Florianópolis, ano 1, n. 1, p. 24-32, jan./fev. 1935a.

LÚCIO, Antônio. Educação física. **Revista de Educação**, Florianópolis, ano 1, n. 4 e 5, p. 25-25, jul./ago. 1935b.

LÚCIO, Antônio. Educação Física. **Revista de Educação**, Florianópolis, ano 1, n. 3, p. 19-19, maio/jun. 1936.

MACHADO, Adelina Mendonça. A educação physica dos pré-escolares. **Arquivo Permanente do Cefd/Ufes**, Vitória, 1935.

MALBAR, Antonia. A educação physica da creança. **Arquivo Permanente do Cefd/Ufes**, Vitória, 1934.

MARINHO, Inezil Penna et al. O eterno problema do grupamento homogêneo. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, p. 51-56, jun. 1946a.

MARINHO, Inezil Penna Marinho. **Subsídios para o estudo da metodologia do treinamento da capoeiragem**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1945b.

MARINHO, Inezil Penna. As críticas ao método frances na França e no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano III, n. 24, p. 4-9, jan. 1946b.

MARINHO, Inezil Penna. Grupamento homogêneo: considerações em torno desse problema em educação física. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 65, p. 15-16; 29-30 e 52-54, jun. 1942.

MARINHO, Inezil Penna. Grupamento homogêneo: considerações em torno desse problema em educação física. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 77, p. 57-61, mar. 1944a.

MARINHO, Inezil Penna. O conceito bio-sócio-psico-filosófico da educação física em oposição ao conceito anátomo-fisiológico. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano I, n. 2, p. 23-38, fev. 1944b.

MARINHO, Inezil Penna. O eterno problema do grupamento homogêneo. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, ano 2, n. 2, p. 51-56, jun. 1946b.

MARINHO, Inezil Penna. O eterno problema do grupamento homogêneo. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano I, n. 8, p. 5-17, ago. 1944b.

MARINHO, Inezil Penna. O eterno problema do grupamento homogêneo. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano II, n. 14, p. 2-4, fev. 1945a.

MARINHO, Inezil Penna. Práticas desportivas entre os índios do Brasil. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano IX, n. 9, p. 27-29, jan./jun. 1956a.

MARINHO, Inezil Penna. Subsídios para a história da capoeiragem no Brasil. **Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos**, Rio de Janeiro, ano IX, n. 9, p. 81-102, jan./jun. 1956b.

MARINHO, Inezil Penna. Subsídios para a história da capoeiragem no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 15, p. 2-9, mar. 1945a.

MARINHO, Inezil, Penna. O método nacional de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano II, n. 17, p. 27-28, maio 1945b.

MARTINS FILHO, Eneas. A escola e o escotismo. **Arquivo Histórico da ABE**. Rio de Janeiro, 1935.

MARTINS, Ivanhoé Gonçalves. Comparando... **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 9, p. 36-37, jun. 1933.

MARTINS, Ivanhoé Gonçalves. Educação física infantil. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 7, p. 35-36, abr. 1933.

MELO, Leonidas de Castro. **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Presidente da República pelo interventor Leonidas de Castro Melo**. Teresina: Imprensa Oficial, 1940.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Bases científicas da educação física: contribuição ao Método Nacional de Educação Física**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **O inquérito sobre o método nacional de educação física pela Divisão de Educação Física**. Rio de Janeiro: Tipografia Baptista de Souza, 1944.

MINISTÉRIO DA GUERRA. **Regulamento da Escola de Educação Física do Exército**, Rio de Janeiro, n. 92, 1933.

MISSION militaire française. **Arquivo Histórico do Exército**. Rio de Janeiro, 1928.

MOLINA, Antônio de Mendonça. Importância da educação física de um povo: o método adotado: razões de sua adoção. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, jul. 1932.

MORAES. Educação physica: programmas de instrucção. **A Defesa Nacional**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 105, p. 77-79, abr./maio 1922.

MORAIS, Aureo. Mais uma etapa vencida! **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 22, p. 2, maio, 1935a.

MORAIS, Cyro de. A organização de institutos ou escolas de educação physica. **Arquivo Histórico da ABE**. Rio de Janeiro, 1935b.

NAS VESPERAS da brigatoriedade da educação physica sob a presidência do ministro da Guerra esteve reunida a comissão para discutir o anteprojeto. **O Jornal**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 3.381, nov. 1929.

NEAUMAN-NEURODE, Detlev. Porque as crianças devem praticar a ginástica. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 19-23, abr. 1933.

NETTO, Américo. O abasileiramento dos termos esportivos. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 43, p. 39-40, out. 1938.

NEVES, Dalila. Os jogos na educação física. **Arquivo Permanente do Cefd/Ufes**, Vitória, 1934.

O MÉTODO FRANCÊS em face da criação de outros métodos adaptáveis ao Brasil: contribuição da E. E. F. E. ao Congresso de Educação Física, realizado no Est. de S. Paulo, pela Associação de Professores de Educação Física desse Estado, em 1947. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XV, n. 58, p. 2-5, abr./mar. 1948.

O NOVO manual de educação física. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano XV, n. 57, p. 2-4, jan. 1948.

O QUE TRAZ de novo o R. Gy. n. 7. **A Defesa Nacional**, Rio de Janeiro, ano VI, n. 70, p. 364, jul. 1919.

OS SPORTS no Exército. **O Jornal**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 2.102, p. 12-12, out. 1925.

PAIVA, Diumira Campos de. Educação física na escola primária. **Arquivo Histórico da ABE**. Rio de Janeiro, 1935.

PARÁ. Decreto nº 1.138, de 30 de dezembro de 1933. **Diário do Estado**, Belém, 1933.

PARANÁ. Decreto nº 11.895, de 6 de setembro de 1941. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 1941.

PARANÁ. Decreto nº 9.817, de 29 de abril de 1940. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 1940.

PARANÁ. Decreto-lei nº 2, de 9 de janeiro de 1942. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 1942.

PELA FORMAÇÃO eugenica da raça brasileira. **O Paiz**, Rio de Janeiro, ano 46, n. 16.316, p. 7, jun. 1929.

PERNAMBUCO. Decreto nº 487, de 25 de abril de 1940. **Imprensa Oficial do Estado de Pernambuco**, Recife, 1940.

PIAUI. Decreto nº 168, de 3 de março de 1939. **Diário Oficial do Estado do Piauí**, Teresina, 1939.

PINHEIRO, João Ribeiro. Militarismo e educação física. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, maio 1932.

PINHEIRO, Maria. A educação física elementar. **Arquivo Permanente do Cefd/Ufes**, Vitória, 1933.

RAEDER, Silas. Jogos menores. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 7-8; 74-76 e 79-80, dez. 1932.

RAEDER, Silas. Jogos menores. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 65-68, set. 1933.

RAMOS, Arthur. A educação física elementar. **Arquivo Histórico da ABE**. Rio de Janeiro, 1935.

RAMOS, Jair Jordão. Exemplos de sessões de estudo de elementos, lições de educação física e sessões de jogos. **Centro de Memória do Esporte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 1939.

RAMOS, Mário Marques. **Educação física elementar**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1936.

RAMOS, Nerêu. **A obra nacionalizadora do Estado Novo**: educação física. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1939.

REGULAMENTO de educação física francês. **Boletim do Exército**, Rio de Janeiro, n. 550, p. 631-631, dez. 1929.

REGULAMENTO INTERNO do 7º CNE. **Arquivo Histórico da ABE**. Rio de Janeiro, 1935.

REIS, Arthur Pires dos. Cultura physica, fonte de saúde, vigor e beleza esthetica. **Folha do Norte**, Belém, p. 3, jan. 1934.

RELATÓRIO 2º trimestre 1944. **Centro de Memória do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná**. Curitiba, 1944.

RELATÓRIO anual. **Centro de Memória do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná**. Curitiba, 1945.

REUNIÕES da comissão oficialmente incumbida de organizar o Método Nacional de Educação Física. **Centro de Memória Inezil Penna Marinho da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1944.

REZENDE, Octavio Murgel. Os esportes como elemento de coesão nacional. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, ano I, n. 2, p. 51, dez. 1932.

ROCHA, Esmeralda. Para a gymnastica historiada. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano X, n. 122 e 123, p. 81-83, jan./fev. 1936.

RODRIGUES, Mario de Queiroz. Atletismo racional. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, p. 32-33, maio 1933b.

RODRIGUES, Mário Queiroz. Um passeio na fazenda: dramatização de 2 histórias para o ciclo elementar de 4 a 6 e de 6 a 9 anos. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 28-30, abr. 1933a.

SALEMA, Octávio. A ginástica infantil como fator de desenvolvimento cerebral na espécie humana. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 27, p. 10-12, out. 1935.

SANTA CATARINA. Decreto nº 508, de 18 de agosto de 1938. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, 1938.

SÃO PAULO. **Coleções leis e decretos do Estado de São Paulo**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1935.

SÃO PAULO. **Decreto nº 4.855, de 27 de janeiro de 1931**. 2019. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1931/decreto-4855-27.01.1931.html>. Acesso em: 11 de fev. 2019a.

SÃO PAULO. Decreto nº 6.383, de 1 de agosto de 1934. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. São Paulo, 1934.

SÃO PAULO. **Decreto nº 6.440, de 16 de maio de 1934**. 2019. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6440-16.05.1934.html>. Acesso em: 11 de fev. 2019b.

SÃO PAULO. **Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo (1931-1942)**. São Paulo, 1942.

SECÇÃO de educação physica e hygiene. **Arquivo Histórico da ABE**. Rio de Janeiro, 1929-1937.

SEGUR, Pierre. Service de l'Éducation Physique. **Serviço Histórico do Exército**, Rio de Janeiro, 1928.

SERVICE de l'Éducation Physique. **Arquivo Histórico do Exército**. Rio de Janeiro, 1928.

SILVA, Aderbal R. da. Decreto nº 181, de 16 de março de 1948. **Relação de decretos estaduais**. Florianópolis, 1948.

SMITH, Chas F. Jogos e direção de jogos. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 45-47, dez. 1936.

SÚMULA do papel e das condições de funcionamento da MMF no Brasil. **Arquivo Histórico do Exército**. Rio de Janeiro, 1920.

THEVENARD, Maria Yolanda. A criança no lar: início e formação do caráter. **Arquivo Permanente do Cefd/Ufes**, Vitória, 1935.

TORRES, Ambrosio. Metodologia do ensino da educação física. **Arquivo Histórico da ABE**. Rio de Janeiro, 1927.

TRAVASSOS, Mário. A missão. **A Defesa Nacional**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 64, p. 118-119, jan. 1919.

UM ESPORTE brasileiro: a peteca. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 75 e 92, nov. 1937.

WEISIGK, Adolf. Pequenos jogos. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 73-76, abr. 1936a.

WEISIGK, Adolf. Pequenos jogos. **Educação Physica**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 63, set. 1936b.

FONTES FRANCESAS

ARRÊTÉ portant nomination des membres de la commission chargée de reviser les programmes relatifs à l'enseignement de la gymnastique. **Bibliothèque National de France**. Paris, 1887.

BAISSAC. **Les jeux dans l'éducation physique**: description de 166 jeux. Paris: Charles-Lavauzelle & Cie., 1928

BELLEFON, H. de; MARUL, Gabriel. **La Méthode française d'éducation physique**: manuel pratique établi conformément aux règlements en vigueur. Paris: Etienne Chiron, [19--].

CIRCULAIRE n° 400 adressé aux Recteurs, relative à l'envoi du manuel des exercices gymnastiques et militaires. **Bibliothèque National de France**. Paris, 1881.

COMMISSARIAT GÉNÉRAL d'éducation physique et aux sports. **Bibliothèque National de France**. Paris, 1940.

CONGRÈS INTERNATIONAL de éducation physique – I Rapports. **Bibliothèque National de France**. Paris: J.-B. Baillièrre et fils, 1913.

CONGRÈS INTERNATIONAL pour la propagation des exercices physiques dans l'éducation physique. **Bibliothèque National de France**. Paris, 1889.

CONGRÈS NATIONAL d'éducation physique à Bordeaux. **Bibliothèque National de France**. Paris, 1893.

CONTY, Alexandre. Lettre de Alexandre R. Conty: ambassadeur de France au Brésil. **Service Historique de la Défense**, Paris: 1923.

COSTE, Emile. **L'éducation physique en France**: ce qu'elle est, ce qu'elle devrait être. Paris: Charles-Lavauzelle, 1906.

COUBERTIN, Pierre de. **Le remède au surmenage et la transformation des lycées de Paris, conférence faite le 29 mai 1888 au Congrès Annuel de la Société d'Économie Sociale**. Paris: Impr. de Chaix, 1888a.

COUBERTIN, Pierre. **L'éducation physique en Angleterre: collèges et universités**. Paris: Hachette et Cie., 1888b.

DARYL, Philippe. **Renaissance physique**. Paris: J. Hetzel, 1888.

DÉCRET relatif à l'instruction militaire et à la création de bataillons scolaires dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire (6 juillet 1882). **Bibliothèque Nationale de France**. Paris: 1882.

DEMENY, Georges. **Cours supérieur d'éducation physique**. Paris: F. Alcan, 1905.

DEMENY, Georges. **Éducation et harmonie du mouvement**. Paris: F. Alcan, 1920.

DEMENY, Georges. **Éducation physique des adolescents: préparation sportive par la méthode synthétique avec l'art de travailler**. Paris: Félix Alcan, 1917.

DEMENY, Georges. **L'école française**. Paris: F. Alcan, 1909.

DEMENY, Georges. **L'éducation de l'effort: psychologie et physiologie**. Paris: 1914.

DEMENY, Georges. **L'éducation physique en Suède**. Paris: Société d'Éditions Scientifiques, 1892.

DEMOLINS, Edmond. **L'éducation nouvelle: l'école des Roches**. Paris: Firmin-Didot, 1898.

DOSSIER DEMENY. **Archives Historique de l'Insep**. Joinville-le-Pont: [s.d.].

DUCOS, Hippolyte. Séance du 22 mars 1921. **Bibliothèque Nationale de France**. Paris: 1921.

EXTRAIT du journal l'Auto. **Archives Historiques de l'Insep**. Joinville-le-Pont, 1930.

FERRIÈRE, Adolphe. **Projet d'école nouvelle**. Saint-Blaise: Foyer Solidariste, 1909.

FERRY, Jules. Circulaire aux préfets sur l'enseignement gymnastique et militaire dans les écoles primaires. **Bibliothèque Historique de l'Éducation**. Paris, 1881.

FERRY, Jules. Circulaire relative à l'enseignement gymnastique et militaire dans les écoles primaires. **Bibliothèque Historique de l'Éducation**. Paris, 1880.

GALVÃO, Henrique. Conférence faite à l'École de Joinville sur l'application de la méthode française au Portugal. **Archives Historiques de l'Insep**. Joinville-le-Pont, 1925.

GAMELIN, Maurice. Lettre sur l'action de la mission militaire française au Brésil, avril 1925. **Service Historique de la Défense**, Paris: 1925.

GIRARD, Jeanne. **Jeux éducatifs**. Paris: Gedalge, 1927.

HÉBERT, Georges. **Guide pratique d'éducation physique**. Paris: Librairie Vuibert, 1909.

HÉBERT, Georges. **L'éducation physique ou l'entraînement complet par la méthode naturelle, historique documentaire, exposé original et résultats initiaux, rapports, comptes rendus, articles de presse, critiques... concernant l'application de la méthode naturelle dans les milieux les plus divers**. Paris: Vuibert, 1941.

HÉBERT, Georges. **L'éducation physique raisonnée**. Paris: Librairie Vuibert, 1906.

HÉBERT, Georges. **L'éducation physique virile et morale par la méthode naturelle, tome I**. Paris: Librairie Vuibert, 1936.

HÉBERT, Georges. **Le code de la force**. Paris: Librairie Vuibert, 1910.

HÉBERT, Georges. **Le sport contre l'éducation physique**. Paris: Librairie Vuibert, 1925.

HILLAIRET, Jean-Baptiste-S. **Rapport à S. Exc. M. Le ministre de l'Instruction publique sur l'enseignement de la gymnastique dans les lycées, collèges, écoles normales et écoles primaires, par M. Le Dr. J.B. Hillairet**. Paris, 1869.

INSTRUCTIONS MINISTERIELLES du 1er octobre 1945 à l'usage des professeurs et maîtres d'éducation physique et sportive. **Bibliothèque National de France**. Paris, 1945.

INSTRUCTIONS OFFICIELLES du 1er juin 1941. **Bibliothèque National de France**. Paris, 1941.

INSTRUCTIONS OFFICIELLES du 23 mars 1938. **Bibliothèque National de France**. Paris, 1938.

L'ÉDUCATION PHYSIQUE au service de la colonisation. **Archives Historiques de l'insep**. Joinville-le-Pont, 1937.

LABROSSE. **Notice sur l'école supérieur d'éducation physique de Joinville-le-Pont**: historique: rôle et fonctionnement 1852-1929. Joinville-le-Pont: Imprimerie de l'École, 1929.

LAGRANGE, Fernand. **L'hygiène de l'exercice chez les enfants et les jeunes gens**. Paris: Alcan, 1890.

LAGRANGE, Fernand. **Physiologie des exercices du corps**. Paris: Félix Alcan, 1889.

LAURIE, André. **La vie de collège en Angleterre**. Paris: J. Hetzel, 1881.

MARCEL, Labbé. **Traité d'éducation physique**. Paris: Corbeil, 1930.

MERCIER-MILON, Armand. Compte rendu des travaux de la commission interministérielle de gymnastique. **Bibliothèque National de France**. Paris, 1906.

MINISTÈRE de l'éducation l'instruction publique et des beaux-arts. **Manuel d'exercices gymnastiques et de jeux scolaire**. Paris: Librairie Hachette et Cie., 1891.

MINISTÈRE de l'instruction publique et des beaux-arts. **Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires**. Paris, 1908.

MINISTÈRE de l'instruction publique. **Manuel de gymnastique et des exercices militaires**. Paris: Imprimerie Nationale, 1880.

MINISTÈRE DE LA GUERRE. **Guide pratique d'éducation physique**: jeunes classes, préparation au service militaire, services auxiliaires. Paris: Imprimerie Nationale, 1916.

MINISTÈRE DE LA GUERRE. **Règlement Général d'Éducation Physique**: deuxième partie. Paris: Charles-Lavauzelle & Cie., 1932.

MINISTÈRE DE LA GUERRE. **Règlement Général d'Éducation Physique**: première partie. Paris: Imprimerie Nationale, 1928a.

MINISTÈRE DE LA GUERRE. **Règlement Général d'Éducation Physique**: troisième partie. Paris: Imprimerie Nationale, 1928b.

STATUS de la Ligue Girondine d'Éducation Physique. **Bibliothèque National de France**. Paris: 1888.

TISSIÉ, Philippe. L'éducation physique en Suède et en France. **Revue des Jeux Scolaires**, n. 1, p. 6-7, janv. 1904.

TISSIÉ, Philippe. L'éducation physique et le patriotisme chez les jeunes criminels en correction. **La Revue des Jeux Scolaires et d'Hygiène Sociale**, ano 36, n. 1-2-3, p. 14-19, jan./fév./mar. 1926.

TISSIÉ, Philippe. L'éducation physique rationnelle: méthode, les maîtres, les programmes. In: **Revue des Jeux Scolaires et d'Hygiène Sociale**, ano 32, n. 4-5-6, p. 36-37, avril/mai/juin. 1922.

TISSIÉ, Philippe. **L'éducation physique**. Paris: Larousse, 1901.

TISSIÉ, Philippe. L'éducation physique. **Revue des Jeux Scolaires**, ano 15, n. 1-2, p. 19-22, jan./fév. 1905.

TISSIÉ, Philippe. **L'évolution de l'éducation physique en France et en Belgique (1900-1910)**. Pau: Imprimerie-Stéréotypie Garet, 1911.

TISSIÉ, PHILIPPE. **Le moteur humain, la mère, l'institutrice**: les normaliennes de Pau: une oeuvre sociale de dix ans: témoignage des faits. Bordeaux, 1913.

VERGNES. **Manuel de gymnastique a l'usage des écoles primaires, des écoles normales primaires, des lycées et des collèges**. Paris: Librairie Hachette et Cie., 1869.

ANEXOS

ANEXO A – CANTIGAS POPULARES

1 – Marujos

Somos marujinhos
Marujinhos do mar
Viemos de campanha
Ora fogo, navegar
Fogo, fogo, fogo
Fogo de abrasar

2 – Minha gatinha

Oh, minha gatinha parda
Que em janeiro fugiu
Quem roubou minha gatinha
Você sabe, você sabe, você viu?

3 – Capelinha de melão

Capelinha de melão
É de São João
É de cravo
É de rosa
É de manjericão

4 – Camponesa

Onde vai, camponesa?
Bela menina
Menina galante.
Vou aos bosques celestes
Bela menina
Menina galante.
Que fazer nos bosques celestes?
Bela menina
Menina galante.

Vou colher as violetas.
Bela menina
Menina galante.
Que fazer das violetas?
Bela menina
Menina galante.

Vou dar a F...
Bela menina
Menina galante.

5 – Ponte da aliança

Lá na ponte da aliança
Todo mundo passa
As lavadeiras fazem assim (bis)
Ai, ai, ai, todo mundo passa.

6 – Mariquinhas

Minha mãe mandou fazer, Mariquinhas,
Um vestido para nós usarmos.
O vestido era assim, assim,
E o corpo do tamanho assim.

7 – Ciranda, cirandinha

Ciranda, cirandinha
Vamos todos cirandar
Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar.

Ciranda, cirandinha
Vamos todos cirandar.
Escolhei nesta roda
A que mais lhe agradar.
Esta não me serve,

Esta não me agrada,
Só a ti, só a ti,
Hei de querer
Até morrer.

8 – Vim do Tororó

Vim do Tororó
Beber água e não achei,
Encontrei bela menina
Que de Tororó chegou (bis)
Com prazer e alegria,
Nossa Senhora do Ó
Nossa Senhora da Guia.
Oh! F..., oh! Fulanazinha
Você está na roda
Ficará sozinha.

Sozinha eu não fico
Nem hei de ficar
Porqu tenho F...
Para ser meu par.
Ai, dança roda, meu benzinho
Dança roda em braços meus,
No tirar do teu pezinho, no tirar do teu pezinho
Um braço te dou eu.

9 – Rosa amarela

Oh, rosa, rosa amarela
Oh, rosa amarela eu sou
Oh, rosa amarela
Eu serei o teu amor.

Minha mãe se chama Rosa
Eu sou filha da roseira,

E não posso deixar de amar
Uma flor que tanto cheira.

Fui ao mar buscar laranjas
Que é fruta e o mar não tem
Vim de lá todo molhado
Das ondas que vão e vêm.

Minha mãe me dê dinheiro
Quero comprar novas rosas,
Três brancas, três encarnadas,
Três amarelas, cheirosas.

10 – Mão direita

Na mão direita tem uma roseira (bis)
Que bota rosa no mês de maio (bis)
Entra, entra, linda roseira (bis)
E abraçai a mais faceira
E abraçai a mais faceira.

11 – Do Recife para Maceió

Vim do Recife para Maceió
Encontrei D. F... de uma banda só (bis)
De D. F... ninguém tenha dó (bis)
Que ela monta no cavalo
De uma banda só (bis).

12 – A barca virou

A barca virou
Deixou de virar, foi por causa de F...
Que não soube navegar.

Se eu fosse um peixinho,
Soubesse nadar

Tirava F... das ondas do mar.

13 – Carneirinho, carneirão

Carneirinho, carneirão, neirão, neirão,
Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão, pro chão,
Mandai el-rei Nosso Senhor
Para nós nos sentarmos.

Carneirinho, carneirão, neirão, neirão,
Olhai pro céu, olhai pro chão, pro chão, pro chão,
Mandai el-rei Nosso Senhor
Para nós nos levantarmos.

14 – Senhora viúva

P – Oh! Senhora viúva
 Você com quem quer casar
 Quer casar.
 É com o filho do conde
 Ou com o Sr. general, general.

R – Eu não quero esses homens
 Que não nsceram para mim, para mim
 Sou uma pobre viúva,
 Triste coitada de mim
 Ai de mim.
 Vem cá, meu bem
 Quero te contar
 Amores ausentes
 Quero te abraçar.

15 – Terezinha de Jesus

Terezinha de Jesus
Deu um baque e foi ao chão,
Acudiram três cavalheiros,

Todos três chapeu na mão.
O primeiro foi seu pai,
O segundo seu irmão,
O terceiro foi aquele
Que Tereza deu a mão.
Da laranja quero um bago,
Do limão um pedacinho,
Da menina mais bonita
Quero um beijo e um abracinho.

16 – Passarás

Dai-me licença
Bom barqueiro,
Dai licença eu passar
Eu passar.
Tenho meus filhos pequeninos,
Não posso mais demorar.
Passarás, passarás,
Que algum deles há de ficar
Se não for o da frente,
Há de ser o de detrás.

17 – A moda das tais anquinhas

A moda das tais anquinhas,
É uma moda deliciosa,
Depois de joelho em terra
Faz a gente ficar formosa.
F... sacode a saia,
F... levanta os braços
F... tem dó de mim
F... dá-me um abraço.

18 – Mangirão, tão tão

De onde vem, bela menina,

De tão longe (bis)
Ao redor de nossa terra,
Mangirão, tão, tão,
Ando por aqui assim, assim
A ver
Que aqui perdi.
Volta para casa
Vai dizer a teu pai, teu pai,
Que uma agulha que se perde
Não se acha mais.

Quero esta, quero aquela,
Quero essa? Não
Quero esta, quero aquela,
Do meu coração.

19 – Eu sou pobre, pobre

Eu sou pobre, pobre, pobre,
Rema, rema, rema a ré
Eu sou pobre, pobre, pobre,
Rema a ré descer,
Eu sou rica, rica, rica
Rema, rema, rema a ré
Eu sou rica, rica, rica
Rema a ré descer
Quero uma das suas filhas
Rema, rema, rema a ré
Quero uma das suas filhas,
Rema a ré descer.

Escolha a que quiser,
Rema, rema, rema a ré,
Escolha a que quiser
Rema a ré descer.

Quero fulaninha
Rema, rema, rema a ré,
Quero fulaninha
Rema a ré descer.

Que ofício dar a ela,
Rema, rema, rema a ré,
Que ofício dar a ela,
Rema a ré descer.

Dou ofício de ... etc. Rema a ré descer.
Este ofício me agrada
Rema a ré descer.

20 – Samba Lelê

Samba Lelê tá doente
Tá com a cabeça quebrada
Samba Lelê precisava
É de uma boa lambada

Samba, samba, samba, ô Lelê
Samba, samba, samba, ô Lalá
Samba, samba, samba, ô Lelê
Pisa na barra da saia, ô Lalá

21 – Na Bahia tem

Na Bahia tem – tem, tem, tem
Na Bahia tem, ô baiana, coco de vintém
Na Bahia tem – tem, tem, tem
Na Bahia tem, ô baiana, coco de vintém

Na Bahia tem, vou mandar buscar

Lampião de vidro, ô baiana, ferro de engomar

Na Bahia tem, vou mandar buscar

Máquina de costura, ô baiana, fole de assoprar

22 – Oh! Suzana

Quando eu fui ao Alabama e toquei meu violão

Encontrei uma menina no cavalo alazão

Ela me pediu sorrindo para tocar uma canção

Que falasse do Alabama de um banjo e um violão

Oh, Suzana

Não chores por mim

Pois eu volto a Alabama

Para tocar meu banjo assim

23 – Princesa Rosa

Rosa foi criança linda

Morava num castelo grande

Veio um dia uma bruxa feia

E fez Rosa dormir cem anos

Cresceu ao redor espessa sebe

Chegou um dia um lindo príncipe

Ao beijo seu Rosa acordou

E todos somos bem felizes

24 – Nana Nanana

Nana nanana que é feito do papai

Nana nanana morreu no Paraguai

Nana nanana que foi seu papai

Nana nanana fazer no Paraguai?

Nana na tropa soldado se alistou

Foi para a guerra quando ela começou

Nana ferido por bala fusil
Nana nanana morreu pelo Brasil
Nana menino que é feito do papai
Nana ele dorme no chão do Paraguai

25 – Princesa Dona Isabel

Princesa Dona Isabel
Mamãe disse que a senhora
Perdeu o seu lindo trono
Mas tem um mais lindo agora

No céu está este trono
Que agora a senhora tem
Além de ser mais bonito
Ninguém o tira, ninguém

Ai no céu quando chegam
Anjinhos em bando aos mil
Depressa a senhora abraça
Os que chegam do Brasil

26 – O Brasil é bom

O Brasil é bom
O Brasil é mais que bom é mesmo
O Brasil é tudo que há de bom na terra
Venham todos ao Brasil que é muito bom
Venham todos ao Brasil

Oh meu Deus, que país
Este meu, meu Brasil
Deus proteja o meu Brasil tão grande e bom
Deus o faça bem feliz

Que o Brasil é bom
Que o Brasil é mais que bom é mesmo
O Brasil é tudo que há de bom na terra
Deus o faça mais feliz entre as nações
Meu Brasil, meu Brasil, meu Brasil, meu Brasil

27 – O sorteado

Marcha soldado
Cabeça de papel
O Brasil está esperando
Que você vá pro quartel

Mamãezinha está dizendo
Que você vai viajar
Vai fazer em Mato Grosso
O serviço militar

Meu irmão está zangado
Quando deve estar feliz
Que vergonha não tem gosto
De servir o seu país?

Ainda estou muito garoto
Para o serviço militar
Mas arranje do Governo
Que eu irei no seu lugar

28 – O Brasil

Brasil do meu Deus
Brasil do meu Senhor
Brasil da minha gente
Meu Brasil do meu amor

Viva o Brasil

Viva o meu país
Viva o meu Brasil
De sol Brasil feliz

Terra do açúcar
Terra do café
Brasil da minha infância
Meu Brasil da minha fé

ANEXO B – CANÇÕES E HINOS NACIONAIS MINISTRADOS NA VOLTA À CALMA DA LIÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1 – Terminou nossa jornada

Terminou nossa jornada,
Na campanha do saber,
A esperança na vanguarda
Quem trabalha há de colher,
A vitória desejada,
Bendigamos ufanados,
Nossa escola, nosso lar,
Pais e mestres irmanados,
Nos fizeram triunfar
Dos perigos, dos cuidados.

2 – No Brasil não tem

No Brasil não tem,
No Brasil não tem,
Pano mais bonito
A que eu mais queira bem.

A bandeira brasileira,
Tem no centro um céu pintado
Tem um céu cheio de estrelas,
Cada estrela é um Estado.

O Brasil tem muita mina,
Cada mina é um tesouro,
É por isto que a bandeira
Tem metade cor de ouro.

Quando há festa, em cada mastro,
Bate o sol numa bandeira
Quando vejo a brasileira.

3 – Oh, valentes marinheiros

Oh, valentes marinheiros,
Destemidos companheiros,
Filhos bons, filhos queridos
Desta Pátria, mãe gentil.
Brandemos fortes, unidos,
São muralhas nossos peitos,
Onde se quebram despeitos
Lançados contra o Brasil.

Atravessamos os mares,
Deixemos flutuar nos ares
O bendito pavilhão
De feitos e glórias mil,
É uma História, uma oração
Que nos invoca Barroso
Caxias o portentoso
Filho ingente do Brasil.

4 – Deixa-te beijar-te bandeira

Deixa-te beijar-te bandeira,
A brisa leda e gentil,
Tu simbolisas ativa
Nosso adorado Brasil.

Quando no topo do mastro,
Flutuas primaveril,
Vibram por ti nossas almas,
Salve, salve, pendão do Brasil.

Grandes héris sagraram,
Sob o céu de puro anil,
Era o sonho a liberdade,

E o amor pelo Brasil.

Independência – República,
Nossa História varonil,
Tu representas sublime
Toda a glória do Brasil.

Na peleja mais renhida
Tens o peito veronil,
Do soldado que te exalta
Na defesa do Brasil.

5 – Hino à Bandeira Brasileira

Salve, lindo pendão da esperança,
Salve, símbolo augusto da paz!
Tua nobre presença à lembrança
A grandeza da Pátria nos traz.

Recebe o afeto que se encerra
Em nosso peito juvenil,
Querido símbolo da terra,
Da amada terra do Brasil!

Em teu seio formoso retratas
Este céu de puríssimo azul,
A verdura sem par destas matas,
E o esplendor do Cruzeiro do Sul.

Recebe o afeto que se encerra,
Em nosso peito juvenil,
Querido símbolo da terra,
Da amada terra do Brasil!

Contemplando o teu vulto sagrado,

Compreendemos o nosso dever;
E o Brasil, por seus filhos amados,
Poderoso e feliz há de ser.

Recebe o afeto que se encerra,
Em nosso peito juvenil,
Querido símbolo da terra,
Da amada terra do Brasil!

Sobre a imensa Nação Brasileira,
Nos momentos de festa ou de dor,
Paira sempre, sagrada bandeira,
Pavilhão da justiça e do amor!

Recebe o afeto que se encerra,
Em nosso peito juvenil,
Querido símbolo da terra,
Da amada terra do Brasil!

6 – Canção da Bandeira

No Brasil não tem
No Brasil não tem
Pano mais bonito
A que eu queira bem

O Brasil tem muita mina
Cada mina é um tesouro
É por isso que a bandeira
Tem metade côr de ouro

A bandeira brasileira
Tem no meio o céu pintado
Tem o céu com 27 estrelas
Cada estrela é um Estado

Quando há festa e em cada mastro
Bate o sol numa bandeira
Fico todo satisfeito
Quando vejo a brasileira

7 – Soldado brasileiro

Nós somos da Pátria a guarda,
Fiéis soldados,
Por ela amados.
Nas cores de nossa farda
Rebrilha a glória,
Fulge a vitória.
Em nosso valor se encerra
Toda a esperança
Que um povo alcança.
Quando altiva for a Terra
Rebrilha a glória,
Fulge a vitória. A paz queremos com fervor,
A guerra só nos causa dor.
Porém, se a Pátria amada
For um dia ultrajada
Lutaremos sem temor.
Como é sublime
Saber amar,
Com a alma adorar
A terra onde se nasce!
Amor febril
Pelo Brasil
No coração
Nosso que passe.
Como é sublime
Saber amar,
Com a alma adorar

A terra onde se nasce!
Amor febril
Pelo Brasil
No coração
Nosso que passe.
E quando a nação querida,
Frente ao inimigo,
Correr perigo,
Se dermos por ela a vida
Rebrilha a glória,
Fulge a vitória.
Assim ao Brasil faremos
Oferta igual
De amor filial.
E a ti, Pátria, salvaremos!
Rebrilha a glória,
Fulge a vitória.
A paz queremos com fervor,
A guerra só nos causa dor.
Porém, se a Pátria amada
For um dia ultrajada
Lutaremos sem temor.

8 – Hino do Estado do Espírito Santo

Surge ao longe a estrela prometida
Que a luz sobre nós quer espalhar
Quando ela ocultar-se no horizonte
Há de o sol nossos feitos lumiar
Nossos braços são fracos, que importa?
Temos fé, temos crença a faltar
Supre a falta de idade e de força
Peitos nobres, valentes, sem par
Salve o povo espírito-santense
Herdeiro de um passado glorioso

Somos nós a falange do presente
Em busca de um futuro esperançoso
Saudemos nossos pais e mestres
A Pátria que estremece de alegria
Na hora em que seus filhos reunidos
Dão exemplo de amor e de harmonia
Venham louros, coroas, venham flores
Ornar os troféus da mocidade
Se as glórias do presente forem poucas
Acenai para nós, posteridade!
Salve o povo espírito-santense
Herdeiro de um passado glorioso
Somos nós a falange do presente
Em busca de um futuro esperançoso

ANEXO C – BRINCADEIRAS, PEQUENOS E GRANDES JOGOS

1 – Coelho sai da toca

Os participantes são divididos em grupos de três. Dois jogadores dão-se as mãos formando a toca e o terceiro ficará entre eles e será o coelho. Do lado de fora, ficam os coelhos perdidos. Ao ser dado o sinal: “Coelho, sai da toca, um, dois, três”, as tocas levantam os braços e todos os coelhos devem ocupar uma nova toca, inclusive os coelhos perdidos. Quem não conseguir entrar fica no centro, esperando nova oportunidade.

2 – Pular corda

Dois participantes seguram cada um uma ponta da corda, batendo-a em círculo e de forma ritmada enquanto o terceiro integrante pula. Para deixar o jogo mais divertido, tanto o ritmo das batidas quanto os pulos podem variar. Pode-se introduzir o elemento música:

“Um homem bateu em minha porta
 E eu abri
 Senhoras e senhores, ponham a mão no chão
 Senhoras e senhores, pulem de um pé só
 Senhoras e senhores, deem uma rodadinha
 E vá para o olho da rua”.

3 – Seu lobo está aí

Uma criança será escolhida para ser o lobo e ela terá que ficar escondida. As outras crianças, de mãos dadas, começam um diálogo com o lobo: -

- Vamos passear na floresta, enquanto o seu lobo não vem! Está pronto, seu lobo?
(crianças)
- Estou ocupado lavando o rosto (lobo).
- Vamos passear na floresta, enquanto seu lobo não vem! Está pronto, seu lobo?
(crianças)
- Estou escovando os dentes (lobo).

O diálogo continua e o lobo poderá inventar muitas tarefas que está fazendo, como “tomando banho”, “vestindo a roupa”, “penteadando o cabelo”, “calçando o tênis” e o que mais a criatividade permitir.

A brincadeira continua até o lobo, sem avisar que está pronto, sai do esconderijo e começa a correr atrás das crianças tentando pegar uma a uma. A primeira criança que o lobo tiver pego será o lobo na próxima vez.

4 – Mamãe, posso ir?

São traçadas duas linhas no chão com uma distância de pelo menos cinco metros entre elas. Quem for escolhido para ser a “mamãe” ou o “papai” fica à frente de uma das linhas, de costas para o resto do grupo. Os outros participantes ficam enfileirados lado a lado sobre a linha oposta. Um a um, eles tentam chegar até a “mamãe” recitando o seguinte diálogo:

- “Mamãe, posso ir?” – pergunta o jogador.
- “Pode” – a “mamãe” responde.
- “Quantos passos?” – pergunta o jogador.

A “mamãe” escolhe o número e o tipo de passo que o participante deve andar. Por exemplo: “Dois, de passarinho”.

O jogador dá dois passos pequeninos para a frente. Se forem passos de cachorro, o jogador anda de quatro. Se forem passos de elefante, o jogador dá passos grandes. Vence quem chegar primeiro até a mamãe.

5 – O pega-pega gigante

Um aluno escolhido, munido de um lenço, percorre o exterior do círculo formado por um grupo de crianças que se posicionam sentadas e de frente para o círculo e de mãos dadas, colocando o lenço atrás de um dos seus colegas. Este, ao perceber que o lenço se encontra nas suas costas, sai do círculo e persegue o aluno escolhido; se o aluno que fez o gigante for tocado continua como gigante, repetindo o jogo e colocando o lenço em outro colega; se o aluno que persegue o gigante não conseguir tocá-lo, irá substituí-lo como gigante, e assim sucessivamente.

6 – Pique-cola

Uma criança será responsável por colar todas as outras. Quando alguém é pego, tem que ficar paralisado no lugar em que foi colado e a que está com o pique continuará

tentando alcançar as demais. Enquanto tenta realizar esse objetivo, a criança que está colando precisa estar atenta para que as já alcançadas não sejam descoladas pelas outras crianças que ainda não foram pegadas. A última a ser colada ficará com o pique.

7 – A luta dos jacarés

Traçam-se duas linhas no chão, uma de partida e outra de chegada. Os alunos são colocados em linha de partida, em posição de marcha rastejante: braço esquerdo estendido e perna direita flexionada; braço direito flexionado e perna esquerda estendida. Ao sinal do professor, todos partem em marcha rastejante para a linha de chegada. Aquele que atingir primeiro a linha de chegada será o vencedor.

- Variação da brincadeira da brincadeira: Jacaré coiô: Em roda, as crianças cantam a música do jacaré coiô e imitam seus movimentos: “Eu sou, eu sou, eu sou; Eu sou jacaré coiô; Eu sou, eu sou, eu sou; Eu sou jacaré coiô; Sacode o rabo, jacaré; Dá rabanada, jacaré; Eu sou jacaré coiô”.

8 – Corrida dos sacos

Traçam-se duas linhas no chão, uma de partida e outra de chegada. Os alunos se posicionam na linha de partida, sendo que cada aluno terá a parte inferior do corpo, até a altura da cintura, dentro de um saco. Ao sinal dado pelo professor, todos partem saltando dentro dos sacos em direção à linha de chegada. O que chegar primeiro será o vencedor.

9 – Corrida do ovo

Traçam-se duas linhas distanciadas no chão. Alinham-se os alunos em uma das extremidades do terreno conduzindo cada um uma colher contendo um ovo. Ao sinal dado pelo professor, todos correm em direção à outra extremidade do terreno. O que alcançar primeiro a linha de chegada, se deixar o ovo cair, será o vencedor. É proibido auxiliar a condução do ovo com a mão.

10 – Nunca dois

Todos os alunos sentam espalhados pelo chão. Uma pessoa é escolhida para ser o pegador, e outra é escolhida para ser o fugitivo. Eles correm num pega-pega. Quem está fugindo deve sentar na frente de alguém do grupo que está sentado. Essa pessoa

se levanta e corre atrás de quem estava pegando. Se conseguir pegá-lo, os papéis são invertidos.

11 – Nunca três

Várias duplas de mãos dadas ficam dispersas pelo terreno. Uma pessoa é escolhida para ser o pegador, e outra é escolhida para ser fugitivo. Eles correm como num pega-pega. Quem está fugindo deve tomar a mão de um dos colegas cuja dupla se deslocará do perseguidor, por não ser permitido o grupo de três. Com o novo fugitivo, o jogo prosseguirá sem interrupções. Se o perseguidor atingir o fugitivo a ação será invertida.

12 – Pique-esconde

Um aluno tem que esconder o rosto e contar até 30 enquanto as outras crianças se escondem. Depois, ele tem que encontrar todos os outros para ganhar a brincadeira. Sempre que achar alguém, tem que correr e bater no pique, dizendo o nome da pessoa. Se a criança que foi encontrada conseguir chegar primeiro até o pique, ela ganha. Quem estava procurando continua a procurar por todos os outros.

13 – Jacó e Raquel

Os alunos se posicionam em círculo e de mãos dadas para limitar o espaço onde dois colegas irão correr: um será Jacó e ficará de olhos vendados; e a outra será Raquel com um sininho. Ao início do jogo, Raquel correrá dentro do círculo soando o sininho. Jacó tentará pegá-la. Quando for apanhada, os dois escolhem os substitutos.

14 – Pega lenço/Lenço atrás

Os alunos deverão tirar a sorte para ver quem ficará com o lenço. Deverão sentar na roda com as pernas cruzadas. Quem estiver segurando o lenço, corre ao redor da roda enquanto o grupo fala:

Corre, cutia,

Na casa da tia

Corre, cipó

Na casa da avó

Lencinho na mão

Caiu no chão

Moça bonita

Do meu coração.

O dono do lenço então pergunta:

– Posso jogar?

E todos respondem:

– Pode!

Um, dois, três!

Deixa então o lenço cair atrás de alguém da roda. Este deverá perceber, pegar o lenço e correr atrás de quem jogou antes que este sente no seu lugar. Se conseguir pegar aquele que jogou, ele será o próximo a jogar o lenço. Se não conseguir, quem jogou o lenço continuará segurando-o para jogar atrás de outra pessoa.

15 – Minha tia voltou de Paris

Forma-se um círculo. O primeiro começa “Minha tia voltou de Paris e trouxe um chapéu” (ou qualquer outro objeto). O próximo deverá dizer “Minha tia voltou de Paris e trouxe um chapéu e uma meia”, ou seja, deverá repetir o que o primeiro aluno disse e acrescentar seu próprio objeto, e assim sucessivamente. Quem errar sai do jogo. Ganha aquele que conseguir se lembrar de todos os objetos.

16 – Batata quente

Em roda, sentados no chão, os alunos passam a batata quente (que poder ser uma pedra, uma bola de meia etc.) de um para o outro, enquanto alguém canta o verso: “Roda, roda, roda; Roda, roda, roda; Parou!”. Quando parar de cantar, quem estiver com a “batata” na mão sai da roda. Ganha quem ficar por último.

17 – Acorda, seu urso!

Um aluno é escolhido para ser o urso (o pegador) e ficará deitado na quadra. Os outros participantes devem chegar bem perto do urso, quietinhos, contar até três e gritar: “Acorda, senhor urso!” Em seguida, todos saem correndo. O urso se levanta para tentar pegar quantos participantes conseguir. Quem for pego vira pegador também.

18 – Sete passos

Um aluno joga a bola para a cima com força e, no momento que estiver saltando a bola, grita o nome de uma das crianças participantes e sai correndo para qualquer lugar,

indo o mais longe possível. Enquanto isso, as outras crianças também saem correndo com a mesma intenção. A criança que teve seu nome gritado deve pegar a bola e, no momento que tiver ela em mãos deve gritar: PAREM. Todos os que estavam correndo devem parar imediatamente. A criança que estiver com a bola deve dar sete passos em direção à pessoa que está mais perto (esses passos podem ser imitando o de elefante, girafa, cachorro, sapo etc.). Após dar os sete passos, a criança que estiver com a bola deve jogá-la fortemente em direção de seu “alvo”, com o objetivo de “queimá-la”. Se conseguir queimar seu colega, deverá substituí-la.

19 – Quatro cantos

Faça-se um quadrado no chão. Cada criança ficará em cada canto do quadrado. As crianças terão que ficar mudando de lugar e a quinta criança que ficar no meio do quadrado terá que tentar ocupar um dos cantos. Quando essa quinta criança conseguir ocupar um dos cantos, quem ocupava aquele canto passa para o meio.

20 – Pique-parede

As crianças ficam dispersas. Escolhe-se uma para ser a “pegadora”. A “pegadora” deve correr e tentar pegar as crianças que não estão nas paredes ou que estão trocando de lugar, de parede. As crianças nas paredes estão salvas. Vence a criança que não for pega.

21 – Boca de forno

Uma criança é escolhida para ser o mestre. Ela fica no centro de uma roda formada pelas outras crianças. A criança do meio começa dizendo: “Boca de forno?”

Todos respondem: “Forno!”

Mestre: “Tira bolo?”

Todos: “Bolo!”

Mestre: “Farão tudo que seu mestre mandar?”

Todos: “Faremos todos!”

Mestre: “E se não fizerem?”

Todos: “Ganharemos bolo!”

O mestre manda as outras crianças fazerem alguma tarefa, por exemplo, caminhar até um lugar, dar boa noite a alguém, buscar um objeto. Todos têm que fazer o que o

mestre mandou o mais rápido possível, pois o último a voltar até ele leva bolo (tapas na mão).

22 – Bola ao túnel

A turma é dividida em duas equipes com igual número de jogadores. Cada equipe forma uma coluna, ficando os alunos na posição de afastamento lateral, a uma distância de três passos um do outro. O primeiro aluno de cada coluna ficará com a bola e jogará ao aluno de trás por entre as pernas e este, ao seguinte, até que a bola chegue às mãos do último da coluna. O último aluno corre para se colocar à frente da sua coluna a quem passará a bola pelo mesmo processo, continuando assim o jogo. Será vencedora a equipe que primeiro conseguir que o primeiro aluno que iniciou a atividade volte novamente a ser o primeiro da coluna.

23 – Bola aérea

A turma é dividida em duas equipes com igual número de jogadores. Cada equipe forma uma coluna. O primeiro aluno de cada coluna de posse de uma bola passa-a para o colega de trás por cima da cabeça e este ao seguinte, até que a bola chegue às mãos do último da coluna. Feito isso, o último aluno corre para se colocar na frente da sua coluna, e deve passar a bola pelo mesmo processo, continuando dessa maneira o jogo. Será vencedora a equipe que primeiro conseguir que o primeiro aluno que iniciou a atividade volte novamente a ser o primeiro da coluna.

24 – Bola alternada

A turma é dividida em duas equipes com igual número de jogadores. Cada equipe forma uma coluna, e os alunos ficam em posição de afastamento lateral. A bola é passada uma vez por baixo das pernas e outra vez por cima da cabeça. Será vencedora a equipe que primeiro conseguir que o primeiro aluno que iniciou a atividade volte novamente a ser o primeiro da coluna.