



O MÉTODO
FRANCÊS E
A EDUCAÇÃO
FÍSICA NO
BRASIL
DA CASERNA À ESCOLA

SILVANA VILODRE GOELLNER



Grupo e Estudos sobre Esporte, Cultura e História

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Rua Felizardo, 750

Jardim Botânico

Porto Alegre - RS

90690-200

Tel: (51) 3308-5879

ceme@ufrgs.br

VISITE NOSSO SITE:

<http://www.ufrgs.br/grecco/site/>

Este livro se constitui em um e-book produzido pelo Grupo de Estudos sobre Esporte, Cultura e História vinculado a Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS em Porto Alegre (RS) em 2021



O Método Francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola

Silvana Vilodre Goellner

Coleção GRECCO

2021

Apresentação da Coleção

A coleção GRECCO é um projeto editorial do Grupo de Estudos sobre Esporte, Cultura e História, vinculado a Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Visa a publicação de livros eletrônicos privilegiando obras clássicas e contemporâneas no campo da Educação Física em interface com as Ciências Sociais e Humanas. História, Memória, Gênero, Sexualidade e Mídia são temas de maior interesse.

Coordenadores da Coleção:

André Luiz dos Santos Silva

Silvana Vilodre Goellner

Conselho Editorial:

Angelita Alice Jaeger (UFESM)

Ivone Job (UFRGS)

Lívia Tenório Brasileiro (UPE)

Ludmila Mourão (UJF)

Meily Assbú Linhales (UFMG)

Victor Andrade de Melo (UFRJ)



Copyright © 2021 Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Reitor: Carlos André Bulhões

Vice-reitora: Patrícia Pranke

Pró-reitor de Pesquisa: José Antônio Poli de Figueiredo

Vice-pró-reitor de Pesquisa: Jefferson Cardia Simões

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança - ESEFID

Diretora: Luciana Laureano Paiva

Vice-diretor: Rogério da Cunha Voser

Grupo de Estudos sobre Esporte, Cultura e História

Coordenador: André Luiz dos Santos Silva

Projeto Gráfico (Capa e Diagramação): Francine Aires e Tiago Dillenburg

Digitação do texto: Ana Carolina Vieira

Qualquer parte ou o todo desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada corretamente a fonte.

Goellner, Silvana Vilodre.

O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola. / [recurso eletrônico]. Silvana Vilodre Goellner. – Porto Alegre: GRECCO, 2021.

190 f.

ISBN 978-85-9489-154-9

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Grupo de Estudos sobre Esportes, Cultura e História (GRECCO). Porto Alegre, 2021.

1. Educação Física. 2. História. 3. Métodos. 4. Ginástica. I. Título. III. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CDU 796 (81)(091)

Ficha catalográfica elaborada por Ivone Job – CRB/ 10- 624

Apresentação

“O Método Francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola” é um texto datado. Além de marcar um período específico na formação da autora, situa as condições de possibilidade da primeira turma do Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano. Sem muitos estranhamentos para quem está minimamente familiarizado/a com as disputas de poder em torno da produção acadêmica no campo da Educação Física, das quatro primeiras dissertações defendidas no PPGCMH, apenas uma se reconhecia “no âmbito das ciências sociais”, o texto de Silvana Goellner.

Num contexto de redemocratização do país, há um par de anos da promulgação da constituição de 1988, Silvana investiga uma temporalidade que não é a sua. Inserida em uma conjuntura de profundos questionamentos acerca da Educação Física, seus efeitos e sua função social na escola, a autora se alinhava a outras/os pesquisadoras/es que coletivamente depreenderam esforços para estabelecerem outras possibilidades para o ensino da Educação Física.

Afora ser um texto pensado e tecido nas especificidades dos anos 1980, “O método francês e a Educação Física no Brasil” mantém-se como referência para aquelas/es que se interessam pela temática. Com quase 7000 downloads e mais de 40.000 acessos, a contar de 2008, a dissertação defendida em 1991, segue nos fazendo pensar. Num contexto em que, para muitos, a Instituição Militar continua a inspirar honradez e retidão de caráter. Num momento em que a política usa e se beneficia das representações de disciplina e de uma moral austera atribuída à caserna, pensar a Educação Física e seus vínculos com as forças armadas, como propõem a obra de Silvana, é mais do que oportuno, é urgente.

Para concluir, dizer que esse texto é um texto datado não se refere apenas ao momento histórico que circunscreve a produção de “O Método Francês e a Educação Física no Brasil”. Sua edição em formato de livro, em 2021, também marca outro importante momento na vida acadêmica da professora e pesquisadora Silvana Goellner. Se por um lado sua inserção na Pós Graduação date dos idos 1989, podemos dizer que se encerra, enquanto vínculo formal, em 2021, quando suas três últimas doutorandas defendem suas teses.

Enfim, por tudo que foi dito, que o livro que ora apresento seja lido como um importante marco para aquela que iria se constituir, desde sua dissertação de mestrado, em uma importante professora e pesquisadora para o campo da história/memória e dos Estudos de Gênero na Educação Física brasileira, para o Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano - UFRGS e para aquelas e aqueles que viriam a ser suas alunas e alunos.

A presente edição do “O Método Francês e a Educação Física no Brasil: da casa à escola” consiste na transcrição do original datilografado datado de 1991, não apresentando, portanto, alterações em seu conteúdo.

Este livro constitui-se como primeira publicação de um conjunto de e-books provenientes de teses e dissertações produzidas junto ao Grupo de Pesquisa Sobre Esporte Cultura e História GRECCO.

André Luiz dos Santos Silva

Prefácio

(e uma declaração de amor e amizade)

Cheguei em Santa Maria (RS) em 1988. Tinha recém me formado no Rio de Janeiro, minha terra natal, e desejava estudar mais. Foi nos corredores do Centro de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria que conheci a autora dessa obra, Silvana Vilodre Goellner. Naquele tempo, dávamos, eu e Silvana, os primeiros passos num Curso de Especialização Lato Sensu ofertado naquele Centro. Bons tempos em que os cursos de especialização, financiados que eram pelas agências de fomento, nos permitia ir/vir de longe estudar, eram espaços de formação densa, degrau importante para o mestrado, ainda poucos na área da Educação Física.

Dividindo a sala de aula com Silvana, era possível perceber, na sua postura introspectiva, sua competência acadêmica, advinda de sua dedicação e capacidade de trabalho, de estudo, de reflexão, de crítica. Sua competência vinha sempre acompanhada de serenidade, de cuidado, de profundo respeito pela opinião do outro e do diferente. Nos tornamos amigas.

Silvana pegou a estrada para Porto Alegre. Tinha sido aprovada no Mestrado em Educação Física na UFRGS. É fruto desse curso “*O Método Francês e a Educação Física no Brasil - Da Caserna a Escola*”, sua dissertação de mestrado, defendida em 1992. À época, foi uma pesquisa muito importante para o campo da Educação Física. Primeiramente porque se inscrevia no âmbito das ciências sociais e humanas – que ainda eram vistas com desconfiança para uma possível ancoragem teórica de nossas investigações, acostumadas com o diálogo das ciências biológicas.

Também pelo tema abordado. Silvana escolhia estudar o Método Francês, em função de constatar a importância de sua presença na educação física brasileira, por ter sido conteúdo da nossa disciplina escolar e também porque deixou marcas significativas no nosso fazer pedagógico. Sua dissertação nos ajudou a perceber as permanências que insistiam em existir nos modos de fazer e pensar a educação física.

A literatura sobre os métodos ginásticos europeus que circulavam na área e que serviam aos cursos de formação de professores, era advinda de trabalhos históricos com viés bastante generalizantes, caracterizados por uma história cronológica, pouco baseado em fontes e sem análises e discussões críticas a seu respeito. Hoje, entendemos que todos esses trabalhos, também, no seu tempo, foram importantes e constituem-se em importantes registros dos modos de fazer e conceber história da educação física em seus tempos. Tornaram-se fontes!

A dissertação de Silvana, junto com outros no mesmo período, dava um salto importante no modo de contarmos a história da educação física brasileira. Recorria a arquivos e documentos, fazia perguntas às fontes e buscava, a partir disso, *"historicizar um conteúdo da Educação Física de forma a apreender suas origens, desdobramentos e fundamentalmente suas implicações à Educação Física brasileira."* Era, nesse sentido, também um avanço nos procedimentos metodológicos.

Considero que os nossos trabalhos, produzidos nas décadas de 80 e 90, hoje passados cerca de 30, 40 anos, são, eles mesmos, fontes para a história da educação física. Deveriam ser (re)publicados, não como portadores de verdades, mas porque dizem de um tempo, revelam modos de fazer e pensar de pesquisadores e de uma área, com as caixas de ferramentas que tínhamos a nosso dispor naquele tempo. Obviamente têm limites, maiores ou menores, mas oferecem um modo de fazer encarnado no tempo. São, assim dizendo, históricos!

O percurso da vida nos levou para longe, fisicamente, uma da outra. Silvana ficou em Porto Alegre, onde é docente, hoje aposentada, da UFRGS. Eu, hoje, em Minas Gerais, docente da UFMG. Às vezes, a vida nos brindava: fomos, em fins dos anos 90, contemporâneas de doutorado na UNICAMP, no mesmo grupo de estudo. Tempo, já mais maduras, de outras trocas, era a vida que se complexificava... Silvana ampliou seus interesses de pesquisa para além da história, e passeia, com igual competência, pelos temas de gênero e, mais recentemente, pelo tema do futebol feminino. Seu compromisso com as questões de gênero, já aparecia na sua dedicatória, lá na dissertação: *"Às mulheres que, mesmo às portas do século XXI, continuam cotidianamente sofrendo discriminação e a opressão de gênero."* Isso guiou sempre, não só seus estudos, mas sua existência.

Nenhuma distância interferiu na amizade e carinho que nutrimos uma pela outra. Sou próxima da família linda que ela construiu e, ela, amiga e referência

para minhas filhas. Brincamos, por vezes, que somos irmãs – tal é nossa identificação! Tenho muito respeito por toda produção acadêmica de Silvana, da qual sou leitora e admiradora, orgulhosa de ser sua contemporânea e viver no mesmo tempo que ela. Mas ostento, com igual orgulho, ser sua amiga há mais de 30 anos – dividindo alegrias, confidências, quartos de hotéis, viagens, receitas, vinhos e momentos ímpares de nossas vidas. É para ela que telefono quando a voz embarga. Sua amizade é um luxo.

Sei que esse convite era pra ser um prefácio “acadêmico” de um livro historicamente importante. Mas, minha história com Silvana, atravessada por essa obra, permeada de bonitezas e que o convite para escrever esse prefácio me fez lembrar, é também “academicamente-pessoal”. O poeta João Cabral diz que “há um contar de si ao escolher”. Ser escolhida por Silvana para prefaciar um de seus primeiros escritos é também contar da gente, de nós duas!

Belo Horizonte, julho de 2020, quarentena, tempos difíceis, abrindo fresta para os afetos.

Andrea Moreno

Dedicatória

Às mulheres que, mesmo às portas do século XXI,
continuam cotidianamente sofrendo discriminação
e opressão de gênero.

Agradecimentos

A todas as pessoas que, de uma forma ou outra, se envolveram comigo na construção deste trabalho, que se traduz não como um projeto individual mas enquanto um caminhar coletivo.

Sumário

- 5 Apresentação
- 7 Prefácio (e uma declaração de amor e amizade)
- 15 Considerações iniciais: as questões norteadoras e os procedimentos metodológicos
- 25 As raízes históricas do Método Francês
 - As atividades físicas como um meio de educação ... para o trabalho*
- 41 O Método Francês: nacionalismo na formação do soldado combatente e do trabalhador produtivo
- 57 Escola Militar de Joinville-Le-Pont: em nome da defesa e da grandiosidade da Nação
- 63 O Método Francês e sua concepção de ciência: a pretensa neutralidade axiológica e o efetivo compromisso de classe
 - Ciência: da submissão as leis divinas à submissão as leis do capital*
- 75 O paradigma biológico e o reducionismo na compreensão dos homens e mulheres
- 87 O Método Francês no Brasil: saúde, raça, disciplina e ordem
 - Os métodos ginásticos e sua inserção na escola brasileira*
- 99 Em nome da ordem: a Educação Física como instrumento desta intencionalidade
- 117 O Método Francês e a escola brasileira: a militarização das aulas de Educação Física
- 133 O esporte como uma das formas de trabalho do Método Francês: as modalidades, o olimpismo e o treinamento na escola brasileira
- 145 Considerações Finais
- 151 Referencial Bibliográfico

Considerações iniciais: as questões norteadoras e os procedimentos metodológicos

A Educação Física brasileira tem sido, nos últimos tempos, palco de inúmeras e profundas discussões. Vimos despontar, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, uma quantidade de autores a orientar seus estudos na tentativa de compreendê-la em sua complexidade. Ou seja, autores que transcendem a análise unilateral dos elementos intrínsecos a sua ação, como por exemplo, as técnicas, as táticas, as sequências pedagógicas, as regras disciplinares, as metodologias e outros, e alargam-lhe os horizontes a partir de uma observação bem mais abrangente, que diz respeito aos seus condicionantes sócio-históricos.

Uma maior “abertura” nas discussões se deu em função de alterações no contexto político do país. Nessa época, vivíamos o momento da “redemocratização”, onde o então Presidente da República, João Baptista de Oliveira Figueiredo, proclamava o fim do regime ditatorial e a anistia, enfim, a abertura política. Período esse que refletiu não uma concessão governamental, mas o próprio desgaste que os governos militares vinham sofrendo na América Latina, frente às pressões e avanços dos movimentos sociais.

Aconteceram, a partir de então, gradativas modificações no cenário político nacional. A censura começou a desatar suas amarras, houve uma maior liberdade na exposição de opiniões, iniciaram-se as reivindicações por eleições livres e diretas, os partidos políticos conquistaram maiores espaços e alguns setores da sociedade civil reiniciaram seu processo de organização, resistência e luta, como por exemplo, os sindicatos, associações e outros.

Toda essa mobilização a nível da sociedade em geral acabou por acarretar, também, alterações nas mais distintas instâncias. Dentro da Educação Física de-

correram da contribuição de alguns estudiosos que adotaram referencial metodológico oriundo das ciências sociais, questionando e refletindo a Educação Física em face da sua identidade e função social.

Estes inauguraram uma linha de pensamento que se distanciou das análises reducionistas predominantes, provocando grande aceitação dentre aqueles que, voltados para projetos mais amplos de cunho pedagógico e político, necessitavam ver a Educação Física além da sua expressão unicamente direcionada para o aperfeiçoamento do desempenho físico.

Decorrente da adoção de novos referenciais, a história da Educação Física despontou enquanto uma área de estudo onde o historicizar trouxe como pressuposto o estabelecimento de nexos entre os acontecimentos específicos da Educação Física e sua relação com o momento histórico nos quais se desenvolveram; isto é, compreendendo os primeiros à luz de seus determinantes econômicos, políticos e ideológicos.

O presente estudo, cuja intenção reside na tentativa de historicizar um conteúdo da Educação Física, orienta-se a partir destas premissas e de uma concepção de história que “não se contenta em apreender como se passaram as coisas, mas quer saber por que se passaram de tal maneira e não de outra qualquer”¹.

A opção pelo Método Francês se deu em função da constatação da importância que este conteúdo adquiriu a nível da Educação Física escolar brasileira, não apenas por ter sido hegemônico por um longo período de tempo nesta instituição, mas, principalmente, porque pela maneira com que se desenvolveu, acabou deixando marcas profundas no fazer pedagógico desta disciplina curricular.

Nesse particular, cabe destacar a percepção “militarizada”² que alguns professores ainda têm acerca da Educação Física; percepção essa que, no meu entendimento, encontra suas origens na identificação que por algum tempo se fez, na escola brasileira, da Educação Física como instrução militar, onde o Método Francês figurou como sua expressão dominante, inclusive por ser originário de uma instituição militar.

Especificamente no que diz respeito ao Método Francês quero esclarecer que será analisado a partir da versão adotada oficialmente pelo Brasil e que tem sua origem na Escola Militar de Joinville-le-Pont, através do seu Regulamento Geral,

1 Guiorgui PLEKHANOV, A concepção materialista da história, p. 9.

2 Por concepção militarizada de Educação Física identifico aquela que vê no adestramento físico um objetivo central a ser alcançado, onde os conteúdos da cultura corporal são trabalhados de modo autoritário e onde o professor, por deter o conhecimento técnico possui o controle absoluto da aula. Subjacente a essa postura figura a intenção de forjar, uniformizar a disciplinar hábitos, valores e comportamentos dentro de padrões advindos de uma doutrina que, na tentativa de introjetar a lógica da submissão, trabalha a atividade física como mera instrução, voltada para a manutenção da ordem.

finalizado no ano de 1927, sob o nome “Règlement Général D’Education Physique. Méthodo Française”. A este Regulamento correspondeu na tradução brasileira a denominação de “Regulamento nº 7 de Educação Física”, conhecido também como “Método Francês”.

Tomando como referência a adoção oficial do Método Francês e sua manifestação no país, essa pesquisa busca nas raízes históricas deste conteúdo da cultura corporal e na história da Educação Física brasileira, subsídios capazes de responder as seguintes questões: Em que contexto histórico o Método Francês foi elaborado e com que objetivo? Qual a concepção de ciência que contemplou? E, no âmbito do Brasil, que pressupostos ideológicos sustentou enquanto esteve em vigência? Como se desenvolveu e que implicações trouxe a nível de Educação Física escolar?

Uma vez delimitadas as questões norteadoras, a pesquisa teve continuidade através da construção do seu referencial teórico, para o qual se fez necessário um maior esclarecimento acerca da sua periodização. Essa preocupação baseou-se no atendimento de que uma das questões fundantes na realização de um estudo que trabalha com a história recai na escolha dos períodos a serem analisados, principalmente, no que se refere aos critérios adotados para o estabelecimento dos marcos históricos. A meu ver, um tema central que é pouco abordado do ponto de vista da sua teorização, inclusive nos estudos clássicos efetuados não só na área da Educação Física como também na Educação.

Tendo em vista esta preocupação e seguindo os princípios de periodização levantados por Almeida³, sem qualquer pretensão de contemplar uma historiografia da Educação Física brasileira, tomo como base esse quadro de referências para melhor situar o período sobre o qual tecerei uma análise mais detalhada do Método Francês no contexto brasileiro. Porém, antes de entrar nessa explicitação, quero esclarecer que o fato de buscar critérios dentro da área desse estudo – Educação Física – de modo algum pressupõe isolá-la do contexto histórico no qual se insere. Ao contrário, sustento que a Educação Física brasileira apresenta nexos profundos com o desenvolvimento histórico do país, através da existência de uma relação onde as transformações políticas e econômicas, as modificações sócio-culturais que demarcam as diferentes estruturas e conjunturas do país adentram a especificidade da Educação Física, influenciando-a de forma marcante.

3 “O mínimo que se pode exigir de uma periodização é que atenda ao princípio da coerência interna, pela utilização de critérios uniformes para a divisão das etapas; que os marcos históricos divisórios sejam pertinentes à área do estudo em questão; e que os rótulos ou designações, caso os haja, correspondam ao conteúdo específico dos períodos delimitados, tornando clara(s) a(s) características que se lhes quer atribuir”. Maria Angela Vinagre de ALMEIDA, História da educação brasileira – o problema de sua periodização, p. 118.

Portanto, ao discutir o Método Francês e, mais especificamente suas implicações na escola brasileira, me deterei de forma pormenorizada no período compreendido entre 1920-1946 baseada nos seguintes critérios: a iniciativa do Estado⁴ no âmbito do ensino da Educação Física e o seu discurso pedagógico. Identificando a iniciativa estatal como a diretriz administrativa que intervém no contexto escolar, tornando-se o corolário de uma orientação filosófica, expressa no próprio discurso pedagógico veiculado.

Nos anos 1920, houve no país, um movimento educacional caracterizado como "otimismo pedagógico"⁵, onde se caracterizou um grande entusiasmo pela educação. Este movimento refletiu-se, ainda que nitidamente, na esfera da Educação Física mediante sua inclusão em várias reformas de ensino, em especial naquelas apoiadas pelo ideário escolanovista, onde muitas vezes figurou sob o nome de ginástica⁶.

No entanto, foi nos anos 1930 e 1940 que a Educação Física sofreu maior intervenção e onde o Método Francês adquiriu grande notoriedade. Figuram desse período: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930); a transformação do Centro Militar de Educação Física, criado em 1922, na Escola de Educação Física do Exército (1933); a adoção oficial do Regulamento Geral de Joinville-le-Pont, em 1932 e sua implantação no ensino secundário; a referência explícita à Educação Física na Constituição de 1937, outorgada por Getúlio Vargas; a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, em 1929 e as outras escolas

4 O Estado é compreendido a partir da visão gramsciana que, ao rever o conceito de Marx, propõe o Estado enquanto uma união orgânica entre duas instâncias da sociedade: a sociedade civil e a sociedade política. Portanto, traduz-se em "hegemonia revestida de coerção". Antonio GRAMSCI, *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*, p. 145. A sociedade civil concentra as ações comumente chamadas de provadas (escolas, igrejas, meios de comunicação, sindicatos etc) e a sociedade política arregimenta o poder repressivo da classe dirigente (polícia, governo, Exército, tribunais etc). Estas duas esferas agem organizadamente onde persuasão e consentimento atuam junto à coerção e dominação, no sentido de garantir a hegemonia do grupo dominante. A. GRAMSCI, *Os intelectuais e a organização da cultura*, p. 10-1.

5 Jorge NAGLE, *Educação e Sociedade na Primeira República*, p.101.

6 Dentre estas reformas destacam-se: Reforma Sampaio Dória (1920) em São Paulo, Reforma Lourenço Filho (1922-1923) no Ceará, Reforma Carneiro Leão (1922-1926) no Distrito Federal e em Pernambuco em 1928, Reforma Francisco Campos (1927-1928) em Minas Gerais, Reforma Anísio Teixeira (1928) na Bahia e Reforma Fernando de Azevedo (1928) no Distrito Federal. Mauro BETTI, *A Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus, no período 1930:1986: uma abordagem sociológica*, p. 62.

que a sucederam; a organização da “Juventude Brasileira”, em 1940 e as leis orgânicas elaboradas por Gustavo Capanema, a partir de 1942⁷.

A Reforma Capanema é apontada como um marco delimitador do período privilegiado em função da atribuição que conferiu à Educação Física enquanto instrução militar. E pertinente enfatizar que as reformas do ensino secundário, industrial e comercial, promulgadas em 1942, estiveram perpassadas pela presença explícita da instrução militar, obrigatória para todos os alunos do sexo masculino, onde o Método Francês era a expressão hegemônica. Essa tendência não se fez sentir naquelas promulgadas em 1946: as reformas do ensino primário, normal e agrícola, apresentaram um espírito menos autoritário. Nestas “não se faz referência à instrução militar, nem se enfatizam os objetivos de educação nacionalista ou transmissão de valores cívicos, tão presentes nos decretos anteriores”⁸.

Começou, desde então, um “afrouxamento” na identificação da Educação Física como instrução militar e despontaram novas medidas administrativas, que principiaram a promover o esporte enquanto conteúdo fundante da Educação Física, relegando a ginástica ou ainda, o Método Francês, a um plano secundário.

Quanto ao discurso pedagógico veiculado no período eleito, percebo como predominante duas vertentes: uma oriunda do pensamento médico higienista que, fundada na abordagem positivista da ciência, invadiu o contexto escolar em nome da manutenção da saúde; outra, transposta da caserna, que percebeu na escola mais um espaço a ser ocupado no tocante a um trabalho com a disciplina, a manutenção da ordem e a imposição de valores. Vertentes estas que na sua essência apontavam para o fortalecimento da raça brasileira, tão necessário à consolidação do processo de industrialização que se instaurava.

Tendo como referência esse cenário, busquei na literatura da área elementos que pudessem subsidiar minha hipótese de base, que reside na percepção de que o Método Francês, através do modo pelo qual se desenvolveu no Brasil, foi utilizado com a mesma orientação tanto na caserna como na escola. Favorecendo, portanto, nas duas instituições a existência de uma doutrina que, embasada nos princípios eugênicos e nacionalistas, estava voltada para a manutenção do sistema político vigente e para a preparação da força de trabalho⁹.

7 As leis orgânicas configuraram-se numa série de decretos-leis emitidos no período 1942-1946 que, na sua globalidade formaram a Reforma Capanema, reordenando o ensino primário, secundário, normal, industrial, comercial e agrícola. Paulo GHIRALDELLI JÚNIOR, p. 23.

8 Mauro BETTI, op. cit., p. 68-9.

9 A força de trabalho diz respeito “ao conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de cada ser humano, as quais ele põe ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie”. Karl MARX, O Capital, Volume 1, p. 187.

Para tecer o referencial teórico desse estudo tomei como base estudos que versam sobre a história da Educação Física e, em especial, daqueles autores que escreveram sobre o Método Francês na época em que esteve em vigência, ou ainda, muito próxima a ela. Destacam-se, num primeiro momento, alguns textos de Inezil Penna Marinho, Washington Gutierrez e alguns oficiais do Exército, como por exemplo, Laurentino L. Bonorino e Gutemberg Ayres de Miranda, Jair Ribeiro Dantas, João Barbosa Leite e Ignácio de Freitas Rolim.

Decorrente da leitura destes autores foi possível verificar que, ao trabalharem com a história da Educação Física, utilizaram uma concepção de história muito similar à narração de fatos, onde havia uma certa linearidade no transcorrer dos acontecimentos históricos, fossem eles descritos a partir de uma sequência cronológica ou feitos heróicos de algumas personagens individuais.

Essa forma de “descrever” a história mostrou-se como uma das dificuldades encontradas na elaboração do presente trabalho, na medida em que os acontecimentos específicos da Educação Física eram tidos como que isolados do contexto onde se inseriam, o que de certa forma restringiu a reflexão sobre esses mesmos acontecimentos, pois os fenômenos eram abordados por intermédio de uma narrativa, sem sofrerem uma interpretação por parte dos autores.

Além deste, levanto também como fator limitante a pouca literatura existente no âmbito da Educação Física brasileira no que diz respeito a sínteses históricas que contemplem uma discussão mais aprofundada de temas afetos a sua própria manifestação, não apenas enquanto disciplina curricular de 1º e 2º graus, mas também como área de conhecimento, área de formação e atuação de profissionais ou mediadora das relações trabalho-lazer¹⁰.

Ciente destas limitações, dois caminhos foram trilhados para a construção do aporte teórico deste trabalho. O primeiro orientou-se a partir de uma seleção de fontes primárias que fossem significativas à temática abordada. Razão pela qual, foram analisados o *Règlement Général D'Education Physique. Méthode Française* e sua respectiva tradução, um texto de Dom Francisco de Amoros y Ondeano, tido como precursor do método, alguns escritos de Georges Demeny, cuja obra foi determinante na elaboração da doutrina de Joinville-le-Pont e um livro editado pela própria Escola de Joinville, que trazia como objetivo: expor algumas generalidades sobre o Método Francês, comentar as prescrições do Regulamento Geral, precisar de forma simples e clara os seus exercícios, as técnicas de execução e, principalmente, os efeitos mecânicos e fisiológicos¹¹.

10 Estas quatro dimensões da manifestação da Educação Física são apontadas por Celi NelzaZulke TAFFAREL, *A Educação Física em Pernambuco – quadro atual e perspectivas*, p. 219.

11 *Ecole Normale de Gymnastique e D'Escrime Joinville-le-Pont, Cours de Pedagogie*, p. 8.

Para melhor compreender as implicações da oficialização do Método Francês no Brasil, julguei importante analisar alguns periódicos que circularam nesse período, divulgando não apenas o conhecimento do ponto de vista técnico, como também veiculando o seu caráter doutrinário deixando, não raras vezes, às claras a sua ligação com a ideologia dominante¹².

Tendo presente estes critérios, foram selecionados vários textos, comentários, artigos e depoimentos publicados pela Revista de Educação Física, órgão de divulgação da Escola Militar, e pelos periódicos “Educação Physica. Revista de Esporte e Saúde”, todas com circulação mensal. Configuraram-se também como de grande contribuição várias publicações do Exército, mesmo aquelas que se limitaram a transcrever o Método Francês a partir das orientações de Joinville-le-Pont privilegiando apenas a sua dimensão técnica, através da descrição dos princípios anátomo-fisiológicos, da estruturação das lições, dos cuidados com a saúde e as prescrições higiênicas e do papel do instrutor.

O segundo caminho encontrado para melhor adentrar a investigação proposta esteve voltado para referenciais advindos de áreas externas à Educação Física e que, uma vez a ela inter-relacionados, pudessem se constituir como subsídios fundamentais na discussão das questões norteadoras da pesquisa. Situam-se aqui algumas obras oriundas da área da educação, da história, da filosofia e da sociologia.

Ainda no que se refere ao aporte teórico, merece destaque a contribuição trazida pela leitura da Dissertação do Mestrado de Carmen Lúcia Soares, intitulada “O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930”. Apesar desse trabalho não versar sobre o Método Francês, foi básico para uma melhor compreensão acerca das questões levantadas, mediante as análises que contempla no que respeita à influência do pensamento higienista não só sobre a Educação Física brasileira mas sobre a sociedade da época.

Com a intenção de melhor apreender os dados advindos das obras, textos, comentários, artigos, leis e depoimentos que foram utilizados tomei como básico o método de análise de conteúdo. Este é recomendado por Augusto Triviños¹³, por permitir o conhecimento não só das motivações, tendências, atitudes, crenças do que subjaz ao que está sendo analisado, mas porque possibilita, também, o desvelamento das ideologias que se manifestam através destes documentos vindo, por

12 O termo ideologia neste texto é entendido através de Gramsci que, influenciado por Lênin, não vê a ideologia como uma distorção necessária que oculta as contradições; entende-a enquanto “uma concepção de mundo implicitamente manifesta na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individuais e coletivas”. A. GRAMSCI, *Concepção dialética da história*, p. 16.

13 Augusto N. S. TRIVIÑOS, *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*, p. 159-60.

consequente, ao encontro das intenções deste trabalho, bem como da concepção de história que apresenta.

Assim, respaldada pelo referencial teórico eleito para compor o corpo desta pesquisa, utilizei o método de análise de conteúdo a partir das suas etapas fundamentais, que são: a) a pré-análise, que se traduz na seleção e organização do material a ser observado, em especial aqueles que se constituem como fontes primárias; b) a descrição analítica, cujo início acontece já na pré-análise e que concretiza-se mediante um estudo aprofundado em princípio pelas hipóteses e pelo referencial teórico; c) a interpretação referencial, onde através da interação dos materiais se busca a interpretação não exclusiva do conteúdo manifesto nos documentos, mas se procura, insistentemente, desvendar o seu conteúdo latente. Este cuidado com o investigar o que não aparece explicitamente, abre perspectivas para “descobrir ideologias, tendências etc., das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e teórico”¹⁴. Tentando responder às suas questões norteadoras, esse estudo, que se desenvolve a partir de uma abordagem histórica, estrutura-se por meio de três capítulos. No primeiro – **As raízes históricas do Método Francês** – está colocada a tentativa de entender esse conteúdo desde as suas origens. Razão pela qual, num primeiro momento, faz-se presente a discussão sobre a importância das atividades físicas como um meio de educação, fundamentalmente de educação para o trabalho, visto que, nesse período, estruturava-se também a sociedade industrial contemporânea. A análise do Método Francês é contemplada a partir de duas perspectivas: a primeira busca apreender como este método se originou na França e a segunda tenta captar como foi que se desenvolveu no Brasil, a partir da sua tradução.

O segundo capítulo – **O Método Francês e sua concepção de ciência: a pretensa neutralidade axiológica e o afetivo compromisso de classe** – advém do entendimento de que este método ginástico esteve orientado por uma concepção positivista de ciência, expressa através da hipervalorização às pesquisas oriundas da fisiologia e biologia. Nesse sentido, procurei desvelar essa concepção identificando como se explicitou no Método Francês. Neste capítulo está presente também a discussão sobre o reducionismo com que o Método Francês compreendeu as mulheres e homens, restringindo-os a sua dimensão biológica, ignorando a dialeticidade do ser humano como um ser biológico-social.

Na intenção de apreender como se deu a manifestação do Método Francês no nosso país, o terceiro capítulo – **O Método Francês no Brasil: saúde, raça, disciplina e ordem** – apresenta uma reflexão crítica acerca das suas implicações no contexto brasileiro, especialmente na Educação Física. Aponta ainda para uma

14 Ibid., p. 161-2.

discussão pormenorizada sobre a hipótese de base deste trabalho e que está centrada na compreensão de que o Método Francês no Brasil, refletiu a nível das atividades físicas, uma transposição do trabalho realizado na caserna à escola.

As **Considerações Finais** aparecem com o objetivo de fazer uma síntese das principais discussões que foram desenvolvidas ao longo desse estudo, apontando ainda para as suas limitações.



As raízes históricas do Método Francês

“Não, na verdade, os fatos não se assemelham aos peixes expostos na banca do comerciante. Assemelham-se aos peixes que nadam no oceano imenso e muitas vezes inacessíveis; o que o historiador apanhará depende em parte do acaso, mas sobretudo da região do oceano que tiver escolhido para a sua pesca e da isca de que se serve. Estes três fatores são, evidentemente, determinados pelo tipo de peixes que se propõe apanhar. Em geral, o historiador obterá o tipo de fatos que deseja encontrar.”(Edward Carr, 1969)

As atividades físicas como um meio de educação ... para o trabalho

A identificação das atividades físicas como um meio de educação tem sido propagada desde há muito tempo. Na Idade Moderna encontramos no Renascimento¹⁵ um momento particularmente interessante à nossa observação, pois ao redimensionar a compreensão acerca do ser humano, que passou a ser o centro de tudo – em contraposição à Idade Média onde o centro era Deus – o percebeu como sujeito a uma educação que, necessariamente, deveria abranger todos os

15 Movimento de cunho cultural que marcou o início dos tempos modernos, cuja plenitude se deu entre os séculos XV e XVI. O nome Renascimento surgiu da aproximação que se tentou fazer com o pensamento e a cultura da Antiguidade resgatando muitos dos seus valores. Representou uma clara oposição à cultura medieval. José Robson de A. ARRUDA, História Moderna e Contemporânea, p. 153.

seus aspectos. Ou seja, uma educação integral onde se inseriam também práticas corporais.

O Renascimento rompeu com o obscurantismo medieval, assentado na crença divina e na ideia de encontrar a salvação e o paraíso apenas “post mortem” e colocou uma mudança na perspectiva de compreender o mundo, apontando para a possibilidade de vivenciar até mesmo o paraíso na própria vida terrena.

O foco das preocupações desviou-se do mundo transcendente para o mundo concreto; a visão do clero tradicional, que reforçava a submissão total do indivíduo à onipotência divina, ao clero e à tutela da nobreza, foi substituída pela valorização do divino que havia em cada pessoa, induzindo-a a expandir suas forças, a criar, produzir e agir sobre o próprio mundo para transformá-lo conforme suas vontades e interesses¹⁶.

Dadas as condições econômicas e sociais precedentes a este período – crise do modo de produção feudal, surgimento dos burgos, economia monetária em substituição a de subsistência, crescimento do comércio – houve, com o movimento renascentista, um impulso à maturação da burguesia enquanto classe social¹⁷, firmando-se os princípios do liberalismo como a concepção burguesa de mundo, cuja sustentação pressupôs um falseamento da realidade baseada, entre outras, na premissa da igualdade de oportunidades no enfrentamento da realidade cotidiana¹⁸.

Esta nova ordem social, ao desenvolver-se e legitimar-se, acabou também por incorrer na mesma valorização à submissão do indivíduo, só que não mais perante a força divina, mas frente ao poder do capital, visto que principiava a gestar-se o modo de produção capitalista.

16 Nicolau SEVCENKO, *O Renascimento*, p. 15.

17 Dentro das formulações do pensamento marxista a divisão da sociedade capitalista em classes sociais se dá a partir do modo de produção, de onde se destacam duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. Portanto, antagônicas, divergentes e com interesses conflitantes. Mas para além da burguesia e do proletariado, existem numa formação social distintos grupos que são determinados, principalmente, mas não exclusivamente, pelo lugar que ocupam no processo de produção e que, ao figurarem no interior das classes fundamentais, são reconhecidos como “camadas ou facções de classe”. Nesse sentido, o econômico assume um papel determinante na estruturação da sociedade, mas um papel igualmente importante desempenha a esfera superestrutural, que diz respeito ao âmbito político e ideológico. Nicos POULANTZAS, *As classes sociais e o capitalismo hoje*, p. 39. Os termos burguesia e proletariado são entendidos, neste estudo, também a partir das camadas ou facções de classe que se incorporam e identificam com as classes fundamentais.

18 Voltaire SCHILLING, Jean-Jacques Rousseau, texto e contexto, pag. 34.

Este conjunto de circunstâncias valorizou o “culto à razão” que, como consequência, trouxe o aperfeiçoamento da técnica e a prática de observar a natureza de maneira metódica, apresentando por objetivo primeiro a obtenção do “máximo domínio sobre o meio natural, a fim de explorar-lhe os mínimos recursos em proveito dos lucros do mercado”¹⁹. A esta observação correspondeu uma atitude que posteriormente foi denominada de científica.

Dentro desse contexto foram abordadas novas perspectivas acerca da formação do ser humano, centrada agora nos seus próprios valores e potencialidades, o que favoreceu um repensar a educação do seu corpo entendida, a partir de então, como que necessária ao pleno desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

Compayre nos fornece algumas pistas sobre esse período quando afirma que:

A Educação na Idade Média, excessivamente rígida e repressiva, que condenava o corpo a um regime demasiadamente severo e a mente a uma disciplina demasiadamente estreita, foi sucedida, pelo menos em teoria por uma educação mais ampla e mais liberal, que concedeu a devida atenção à higiene e aos exercícios físicos..., que buscou o desenvolvimento do homem integral, mente e corpo, gosto [sic] e conhecimento, coração e vontade²⁰.

O Renascimento, enquanto movimento cultural aliado a outros acontecimentos da época como a Reforma²¹ e o advento das grandes invenções, propiciou o emergir do racionalismo²² e do pensamento humanista moderno.

19 Nicolau SEVCENKO, op. cit., p. 11.

20 Inezil Penna MARINHO, História da Educação Física no Brasil, p. 81.

21 Movimento de caráter religioso que se desenvolveu nos fins do século XV e início do século XVI, questionando a autoridade, a supremacia e os dogmas da Igreja Católica, rompendo inclusive com a unidade que esta havia conquistado a nível da Europa Ocidental. J. R. de A. ARRUDA, op. cit., p. 158.

22 Posição epistemológica que vê no pensamento e na razão uma fonte principal do conhecimento humano, Para o racionalismo, um conhecimento só pode ser entendido como tal quando é logicamente necessário e universalmente válido. Postula que o verdadeiro conhecimento se funda no pensamento e tem no conhecimento se funda no pensamento e tem no conhecimento matemático uma forma determinada que lhe serviu de modelo, privilegiando um raciocínio lógico formal e, por vezes, um espírito dogmático. Johannes HESSEN, Teoria do Conhecimento, p. 25.

Do racionalismo despontou a idolatria ao cientificismo e à experimentação, que resultou no desenvolvimento dos métodos experimentais, no empirismo²³, na observação científica e na comprovação. Do humanismo despontou o culto ao Juvenal – “mens sana in corpore sano”, pois ao resgatar a cultura greco-romana fez renascer o seu espírito antigo, despertando, ainda, o gosto pela ciência e pelo saber – cujas influências posteriores foram fundamentais à Educação Física.

Ao repensar o ser humano, o Renascimento rediscutiu também a sua educação, contrapondo-se à escolástica, que destinava ao esquecimento as necessidades corporais dos homens e mulheres; o que me permite inferir que, mesmo não apresentando um corpo metodológico a sua importância colaborando de forma ímpar para a revitalização do interesse pela cultura corporal.

Esse processo não gerou tantas polêmicas e contradições como as que foram observadas no campo religioso, social e mesmo pedagógico porque, de uma forma ou outra, já era consenso que a saúde física não prejudicava as necessidades espirituais, e que cuidá-la era por igual dever do cidadão cristão.

A ginástica apareceu, então, como um elemento essencial para a educação do “homem total”, pois servia para enriquecer o espírito, enobrecer a alma e fortalecer o corpo. A idéia reinante postulava a formação do indivíduo sadio, de corpo e espírito, capaz de enfrentar os percalços de uma vida ativa. Para tanto, as atividades físicas deveriam ser aplicadas de forma a atingir fins éticos, sociais e higiênicos. Éticos porque eram consideradas um válido instrumento de disciplina e formação da juventude; sociais, prevalentemente militares, porque fortificavam o corpo tornando-o mais resistente às fadigas da guerra e, por conseguinte, úteis à Pátria; higiênicos porque eram tratadas como um indispensável meio para fortalecer o organismo e manter saúde corporal²⁴.

O pensamento liberal emergente advogou a ressurgência das atividades físicas e, num gesto de pretenciosa intencionalidade, enfatizou a importância do tra-

23 Diferentemente do racionalismo, o empirismo atesta que a única fonte do conhecimento humano é a experiência, onde não existe a priori qualquer privilégio da razão. A consciência cognoscente não tira os seus conteúdos da razão; tira-os exclusivamente da experiência. O empirismo parte de fatos concretos e entende que o espírito humano está por natureza vazio; é uma tábua rasa, uma folha em branco onde a experiência é quem escreve e de onde advém todos os nossos conhecimentos.

Enquanto que o racionalismo procede da matemática e tende para o dogmatismo metafísico, o empirismo tem sustentação nas ciências naturais, pois se todo o conhecimento provém da experiência, este encontra-se limitado dentro do mundo empírico. A superação da experiência, o conhecimento do supra-sensível é, nesta perspectiva, impossível. *Ibid.*, p. 27.

24 Giampiero GRIFI, *História da Educação Física e do Esporte*, p. 155.

balho corporal, ao mesmo tempo em que propagava, enquanto ideologia da classe burguesa revolucionária, a expansão da educação escolar.

A ciência era resguardada uma tarefa significativa no decorrer deste processo, na medida em que o empirismo abria novas perspectivas de conhecimento do mundo em função da atenta observação que fazia sobre a natureza.

Assim, pensadores empiristas como Francis Bacon (1561-1626) e John Locke (1632-1704) contemplaram nos seus escritos algumas considerações sobre as atividades físicas enquanto constitutivas de um processo de aprimoramento da saúde. Bacon via no exercício físico um meio de prolongar a vida, posto que poderia corrigir qualquer tendência ao mal e ao enfraquecimento. Locke, ao escrever sobre questões afetas à higiene, saúde e educação física da juventude, no seu livro "Pensamentos sobre Educação", percebia na prática de atividades físicas um modo de fortalecer o corpo que deveria estar a serviço do espírito. De acordo com seu pensamento, o fim da Educação Física seria o de "propiciar, através da conservação da saúde e do desenvolvimento de destrezas corporais, a formação do caráter e da moralidade"²⁵.

A concepção de educação privilegiada por estes autores abriu espaços para o surgimento de diferentes manifestações pedagógicas, que se estruturaram no século XVIII, dentre as quais Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi o maior expoente, tendo em "Emílio ou da Educação" (1762) uma obra de grande divulgação.

Rousseau, um representante do pensamento liberal, entendia que a educação deveria promover o desenvolvimento espontâneo da sensibilidade, ao ponto do ser humano ver com seus próprios olhos, sentir com o coração e não ser governado a não ser pela sua própria razão. Dentro de seu idealismo romântico, entendia que "as paixões enraizadas nas necessidades corporais em seu estado natural ou modificadas pelas circunstâncias (estavam) na base de todo ato humano, impulsionando a razão"²⁶. Assim, inspirado no desejo do retorno à pureza da vida natural, Rousseau, apesar de não pensar numa metodologia para a Educação Física, apontou para a significância de um trabalho corporal.

Ao preconizar um programa de educação para Emílio, um jovem imaginário, rico, de boa família e sem defeitos, previu a contínua exercitação de seu corpo, com o objetivo de torná-lo robusto e vigoroso, para que obedecesse à alma, pois entendia que um corpo débil fatalmente enfraqueceria a alma do indivíduo. Dizia ele:

25 Juan Manuel MORENO apud Maria Augusta Salin Gonçalves, A questão dos pressupostos filosóficos da Educação Física, p. 48.

26 M. A. S. GONÇALVES, op. cit., p. 51.

Cultivai a inteligência de vossos alunos, mas cultivai, antes de tudo, seu físico porque é ele que vai orientar o desenvolvimento intelectual; fazei primeiro vosso aluno são e forte para podê-lo ver inteligente e sadio.²⁷

Este caráter funcional do exercício físico em favor da educação intelectual, contemplado por Rousseau, serviu de ruma para pensadores de distintas áreas e em diversos países que, influenciados por suas ideias, elaboraram teorias referentes ao campo da pedagogia.

Na França, por exemplo, foi referência de expoentes da teoria política liberal que, apesar de não traçarem sistematizações acerca da Educação Física, contribuíra para a elaboração de uma concepção burguesa de Educação e Educação Física. Situam-se aqui personalidades como Voltaire (1694-1778), Diderot (1713-1784), Condorcet (1743-1794) e Leppelletier (1760-1793), cujas influências, no desencadear e transcorrer da Revolução Burguesa de 1789 foram fundamentais²⁸.

Para além do território francês, o naturalismo pedagógico de Rousseau disseminou-se pelo mundo tendo muita aceitação entre os pedagogos do século XIX, tornando-se um referencial importante na elaboração de projetos educacionais tais como os de Basedow²⁹ e Pestalozzi³⁰.

No campo da Educação Física exerceu grande influência pelo destaque que conferiu em sua obra às atividades físicas. Rousseau foi um dos divulgadores da prática de muitas das ancestrais atividades físicas da Grécia Antiga e dos jogos

27 Jean-Jacques ROUSSEAU, *Emílio ou da Educação*, p. 87.

28 A esse respeito ler Carmen L. SOARES, *O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930*, mais especificamente a primeira parte do capítulo II, onde a autora desenvolve o tema "Instituição Escolar e Educação Física: contribuição para a manutenção e prevenção da saúde do corpo social", p. 67-90.

29 Johann Bernard Basedow (1723-1790) Pastor protestante que como pedagogo deve ser considerado o iniciador das reformas educativas baseadas nos ensinamentos dos enciclopedistas. Através da sua obra pretendeu despertar o interesse dos jovens pela atividade física, tornando essa última adaptável ao psiquismo juvenil. Salientou a necessidade de haver um equilíbrio entre os diferentes aspectos educativos, buscando uma educação completa – intelectual, moral e artística.

Celestino F. Marques FERREIRA, *Tratado de Educação Física: problema pedagógico e histórico*, p. 182.

30 Jean Henry Pestalozzi (1746-1827) Pedagogo suíço e fundador das escolas populares. No campo da Educação Física sua ação foi notável não só pela concepção pedagógica acerca da necessidade das atividades físicas para a saúde e para o cultivo da personalidade humana, mas porque soube criar exercícios de fácil execução e sem aparelhos, suscetíveis de aplicação feral e que foram, mais tarde, utilizados como base da ginástica pedagógica. *Ibid.*, p. 193.

da Idade Médica, que estavam fadados ao desaparecimento, além de ter alertado sobre a importância das práticas higiênicas.

Adquiriu certo reconhecimento por parte de alguns expoentes da Educação Física como Salzmann³¹, Buts-Muths³², Nachteggall³³, que ora mais, ora menos, nutriram-se de suas idéias, alicerçando a implantação da Educação Física no contexto escolar.

Estes autores iniciaram suas obras no século XVIII, porém tiveram uma maior projeção no século XIX, tornando-se os antecessores diretos dos fundadores de dois grandes métodos ginásticos dos tempos contemporâneos, que foram Friedrich LudwingJahn³⁴, o precursor do Método Alemão e Pehr Henrik Ling³⁵ do Método Sueco.

Estruturou-se, então, a Educação Física contemporânea, que para Langlade e Langlade³⁶ é marcada pelo surgimento de quatro grandes escolas: a alemã, a nórdica, a francesa e a inglesa. Essas escolas, sob certos aspectos, têm fundamentação nas idéias rousseauianas, com maior destaque a alemã, notadamente no que se refere à dimensão pedagógica, que acabou perdendo força para o caráter nacional-patriótico, que posteriormente dominou a intencionalidade desses movimentos, em função de aspectos políticos.

-
- 31 Crist G. Salzmann (1746-1811) Pedagogo e destacado filantropo, cujas preocupações didáticas e pedagógicas influenciaram a Educação Física. Chamou a atenção para a importância da educação sensorial, do caráter global da educação, da diferenciação entre ginástica e jogos e de assuntos médicos e pedagógicos. *Ibid.*, p. 287.
- 32 Johann C. F. Guts-Muths (1759-1839) Considerado o pai da ginástica alemã; sua ginástica inspirava-se no culto à natureza, legado rousseauiano, e compreendia todas as variações de exercícios corporais, sendo obrigatória entre os deveres da vida humana. Vitor Marinho de OLIVEIRA, *Educação Física Humanista*, p. 7.
- 33 Franz Nachteggall (1777-1847) Fundador da ginástica na Dinamarca e responsável pela sua inserção nas escolas primárias desse país (1801). Criou em 1804 o Instituto Militar de Ginástica, o mais antigo instituto especializado do mundo, e em 1808 inaugurou um instituto civil para a formação de professores de Educação Física. *Ibid.*, p. 7.
- 34 Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) É figura mais representativa do Método Alemão, dotado de um patriotismo infindável. Filho de clérigo, desde sua infância demonstrou interesse por causas justas buscando através de seu modelo ginástico recuperar a moral e a saúde do povo alemão. C. F. M. PEREIRA, *op. cit.*, p. 132.
- 35 Pehr Henrik Ling. Professor de esgrima e ginástica da Universidade da Dinamarca, foi o precursor do Método Sueco. Sob influência das idéias de Guts-Muths, Vieth e Pestalozzi entendia a ginástica a partir de quatro dimensões: pedagógica, médica, militar e estética, todas voltadas para a regeneração da raça. *Ibid.*, p. 290.
- 36 Alberto LANGLADE e Nelly R. de LANGLADE, *Teoria general de lagimnasia*, p. 12.

Pela própria grandiosidade da ação dessas escolas no âmbito das atividades físicas, é possível verificar que elas não se restringiram apenas ao continente europeu. Os métodos ginásticos das escolas alemã, nórdica e francesa, e o método esportivo da escola inglesa, expandiram-se para outras terras, chegando inclusive no nosso país, geralmente através de missões militares, cujos pressupostos acabaram se inserindo nos currículos escolares, prioritariamente os métodos ginásticos.

É possível, através desse breve histórico, observar que as atividades físicas, negligenciadas pelo pensamento medieval, foram resgatadas pelo movimento renascentista que, mesmo não apresentando uma proposta metodológica elaborada para a utilização de atividades físicas junto ao desenvolvimento global dos homens e mulheres, contribuiu de forma significativa para a estruturação da Educação Física de forma a fundamentá-la como um meio de educação, cuja sistematização se deu nos primórdios da Idade Média.

Antes de tudo é pertinente lembrar que, nos séculos XV e XVI, moldavam-se as bases do modo de produção capitalista que teve seu desenvolvimento incrementado a partir do século XVIII e que, ao se solidificar, transformou as relações humanas como também as relações do indivíduo com a sua corporeidade. O corpo humano gradativamente passou a ser encarado como útil ao capital, dado que sua força e resistência seriam o motor primeiro do sistema industrial; o instrumento pelo qual se concretizaria o trabalho produtivo³⁷.

A burguesia nascente, de posse deste entendimento, ao veicular sua ideologia pregava uma valorização ao trabalho enquanto propriedade do indivíduo. Assim, a expressão clássica do liberalismo, ao defender a idéia da igualdade dos homens e da liberdade que estes possuiriam para decidir acerca da própria vida, visualizava no trabalho a instância onde se manifestava a diferenciação entre eles. Ou seja, a igualdade era rompida em função dos dotes naturais ou talentos que cada um trazia em si, manifestos pela ação do trabalho sobre a natureza.

A ideologia das aptidões naturais, circunscrita na dimensão biológico-hereditária representava grosseiramente a diferenciação entre os indivíduos, manifesta não pelas condições objetivas da realidade, mas pela sua condição natural e individual. “Essa concepção está muito ligada à convicção de que a evolução humana, obedecendo às leis biológicas, se estende a todas as etapas do seu desenvolvimen-

37 Trabalho produtivo advém da seguinte concepção: “a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, ela é essencialmente produção de mais valia. O trabalhador não produz para si, mas para o capital. Por isso não é suficiente que ele apenas produza. Este tem que produzir mais valia. Só é produtivo o trabalho que produz mais valia. Karl MARX, O Capital, Volume II, p. 584.

to no seio da sociedade”³⁸ e, portanto, serve para justificar e legitimar as desigualdades sociais, impingindo-lhes um caráter de imutabilidade.

O trabalho exerceu por parte do pensamento liberal clássico uma aferição enquanto propriedade individual sobre a qual ninguém tinha direitos a não ser a própria pessoa.

Permeava esta idéia uma visão de mundo individualista, onde o indivíduo estava à frente do Estado, dos interesses e exigências da coletividade. Individualismo esse que foi reforçado enquanto valor, ao passo que se desenvolveu o sistema capitalista e se acirraram as contradições de classe.

Tivemos aqui o corolário da igualdade de direitos que no fundo mascarou uma desigualdade de fato, pois não eram consideradas questões afetas à condição social de cada pessoa, a disparidade das fortunas, o acesso e posse aos bens materiais e culturais e a posição de cada um na esfera do processo de produção. Perspectiva essa que pode ser confrontada com um outro entendimento, claramente antagônico, representado no século XIX, pelas idéias de Karl Marx, que viu no trabalho o meio pelo qual o ser humano se humaniza. Isto é, o trabalho representa um processo que liga os homens e mulheres à natureza, ao desempenharem sobre esta o papel de uma potência natural.

Enquanto principal forma de atividade humana, o trabalho, de acordo com o ponto de vista marxiano, distingue o ser humano dos demais seres vivos, na medida em que, é a partir do trabalho que o indivíduo se torna social. Conforme Marx:

O desenvolvimento do homem, da sua vida, exige evidentemente uma interação constante do homem com o meio natural, uma troca de substâncias entre eles. Esta interação executa o processo de adaptação do homem à natureza. Todavia adaptar-se à natureza circundante não é senão produzir os meios da sua própria existência. Graças a isso, o homem diferentemente do animal, mediatiza, regula e controla esse processo pela sua atividade³⁹.

Ou seja, é exatamente a atividade do trabalho enquanto uma forma de apropriação da realidade e modificação dessa que mediatiza a ação do indivíduo na natureza, natureza essa da qual faz parte. Pois, “as forças de que seu corpo é dotado, braços, pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar os materiais dando-lhes uma forma útil à vida”⁴⁰. E, ao agir sobre a natureza exterior modifica-a, modificando também sua própria natureza.

38 Alexis N. LEONTIEV, O desenvolvimento do psiquismo, p. 160-1.

39 K. MARX, O Capital, Volume I, p. 180.

40 Ibid., p. 182.

Com o modo de produção capitalista, o trabalho deixou de servir para a satisfação das necessidades vitais imediatas e passou a se constituir enquanto mercadoria⁴¹, enquanto valor de troca que o indivíduo produz para vender. Nesse sentido, no capitalismo, o trabalho tornou-se expropriado, aviltado, ou ainda alienado, pois é externo a quem o produz. Portanto, não possui valor em si; seu real valor advém da relação de troca, e está na origem do lucro e da acumulação do capital. Noutras palavras, o valor de uso da força de trabalho do indivíduo vem do desenvolvimento das relações de produção e da troca de mercadoria, de valor e de dinheiro. Portanto, a contradição entre o valor de uso e o valor de troca que é inerente à forma mercadoria quando se expressa na força de trabalho enquanto mercadoria é a origem da contradição social da divisão de classes. Assim:

O trabalhador sai sempre do processo como nele entrou, fonte pessoal de riqueza, mas desprovido de todos os meios para realizá-la em seu proveito. Uma vez que, antes de entrar no processo aliena seu próprio trabalho, que se torna propriedade do capitalista e se incorpora ao capital, seu trabalho durante o processo se materializa sempre em produtos alheios⁴².

Advém dessa relação a divisão social do trabalho⁴³, onde as massas trabalhadoras acabam reificando sua força de trabalho em função da própria sobrevivência e por isso contribuem para o crescimento do capital produtivo que se mantém exatamente pela exploração do trabalho.

41 Todas as sociedades têm de produzir suas próprias condições de existência. Assim, mercadoria é a forma que os produtos tomam quando essa produção é organizada por meio de trocas. Uma vez criados, os produtos (mercadorias) são propriedades de agentes particulares que tem o poder de dispor deles, transferindo-os a outros agentes. Tom BOTTOMORE, *Dicionário do Pensamento Marxista*, p. 255-6.

42 K. MARX, *op. cit.*, p. 164.

43 A divisão do trabalho se dá de duas formas: a) a divisão social do trabalho, entendida como o sistema complexo de todas as formas úteis diferentes de trabalho que são levadas a cabo independentemente umas das outras por produtores privados, ou seja, no capitalismo uma divisão de trabalho que se dá na troca entre capitalistas individuais e independentes que competem uns com os outros; b) divisão de trabalho entre trabalhadores, cada um dos quais executa uma operação parcial de um conjunto de operações que são todas executadas simultaneamente e cujo resultado é o produto social do trabalhador coletivo. Esta é uma divisão que acontece na produção em seu confronto dentro do processo de produção. Embora esta divisão do trabalho na produção e a divisão social do trabalho estejam mutuamente relacionadas, suas origens e seu desenvolvimento são de todo diferentes. T. BOTTOMORE, *Dicionário do Pensamento Marxista*, p. 112.

É no mínimo ingênuo supor, conforme preconiza a ideologia liberal, que a liberdade entre todos esteja colocada numa sociedade fundada nestes parâmetros. A força de trabalho é modo de subsistência para uns e perspectiva de acumulo de riqueza para outros, ou seja, para aqueles que exploram a força de trabalho alheia. Esta análise pode parecer maniqueísta, mas se observarmos com atenção a história da humanidade sob o jugo do capitalismo, nos deparamos a todo momento com situações desta ordem. Para ilustrar essa idéia recorro novamente a Marx:

A força do trabalho em ação, o trabalho mesmo, é, portanto, a atividade vital peculiar ao operário (...) E é esta atividade vital peculiar ao operário terceiro para assegurar-se os meios de subsistência necessários. Sua atividade vital não lhe é pois, senão um meio de poder existir. Trabalha para viver. Para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. E uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade. O que ele produz para si mesmo não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si mesmo é o salário, e a seda, o ouro, o palácio reduzem-se, para ele, a uma quantidade determinada de meios de subsistência, talvez uma pequena jaqueta de algodão, alguns cobsres ou o alojamento do subsolo⁴⁴.

Frente a estas condições e retornando à preocupação dos liberais para com a efetiva expansão da escolarização, face ao avanço das indústrias, se fazia premente uma qualificação do trabalho, nem que fosse mínima. A escola figurou, então, como um espaço para atuar nesse sentido não só a nível de instrução, mas capaz de forjar uma interiorização de hábitos e valores afins à ideologia liberal: uma escola capaz ainda de preparar fisicamente a massa constitutiva da força de trabalho, motivo pelo qual os "olhares" se voltaram para a Educação Física, entendida como parte integrante do processo educacional.

Toda essa ênfase na utilização dos exercícios físicos no contexto escolar trouxe consequências à Educação Física que podem ser observadas a partir de dois ângulos distintos:

Se por um lado representou avanços à educação na medida em que se constituía em mais um elemento laico na sua estruturação, por outro, representou atraso, significando disciplinação de

44 K. MARX, Trabalho assalariado e capital, p. 25-6.

movimento, domesticação, na medida em que se constituía em mais um canal, absolutamente dominado pela burguesia para veicular o seu modelo de corpo, de atividade física, de saúde... a sua visão de mundo⁴⁵.

Instalou-se, assim, toda uma dimensão de disciplinação da sociedade em função do “mundo do trabalho”, que passava a exigir do indivíduo uma redefinição de sua própria vida como hábitos, valores, crenças, e outros, uma vez que, o capitalismo e a conseqüente exaltação ao trabalho não encontrou o trabalhador feito, teve de formá-lo.

Não é para menos quem além da pretensão de impingir a inserção das atividades físicas na escola, houve incidências em outros espaços e instituições, como por exemplo, o lar e a família, que passaram também pelo crivo da preocupação pedagógica:

Os hábitos de alimentação, a higiene, o descanso, repouso e lazer, até a intimidade das relações sexuais e afetivas eram penetrados pela preocupação de que o lar operário, em sua exiguidade e miséria, educasse para a nova ordem, para os novos valores de autoridade, laboriosidade, pontualidade e dedicação total ao trabalho⁴⁶.

A “disciplina” esteve sempre presente, mesmo que implicitamente, às ingerências para com o trabalho corporal; basta pensarmos nas torturas, nas punições e outras formas de repressão calcadas na aplicação de ações violentas sobre o corpo, pois além da utilização da força física direta sobre o corpo existem também outras formas de forjar a subordinação e opressão; formais mais coercitivas e sutis, como por exemplo, a tentativa de introjeção de certos valores e da própria disciplina.

Quero esclarecer que o termo disciplina, neste estudo, adquire um sentido foucaultiano e diz respeito aos métodos que permitem um controle minucioso sobre as operações do corpo, subjugando sua força e impondo-lhe uma relação de docilidade-utilidade, onde toda uma política de coerção é exercida sobre o corpo, seus gestos e comportamentos.

A disciplina, portanto, fabrica corpos submissos e exercitados ou como diz Foucault “corpos dóceis”, pois:

45 C. L. SOARES, *op.cit.*, p. 98.

46 Miguel G. ARROYO, *O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho?*, p. 98.

Aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado <<aptidão>>, uma <<capacidade>> que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força do produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece o ela coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada⁴⁷.

O corpo percebido como alvo de poder tornou-se objeto de um minucioso controle sobre seus movimentos, gestos, atitudes e comportamentos, cujos resultados foram consagrados, não apenas no aprofundar da sujeição e no aumento das habilidades, mas no estabelecer de uma relação onde se privilegiou a rapidez e eficácia. O modo de produção capitalista trouxe a ruptura das relações do indivíduo com o seu corpo e com a natureza, pois:

A redução do trabalho humano à força de trabalho no sentido fisiológico trouxe consigo uma dissociação da força criativa espiritual do indivíduo e sua força fisiológica corporal, gerando um corpo autômato, desprovido de subjetividade. A força muscular do trabalhador, sua energia e resistência passaram a ser objetos de exploração capitalista, seu corpo passou a ser um corpo oprimido, manipulável, um instrumento para a expansão do capital⁴⁸.

A escola figurou como uma instituição onde também se fez presente esse controle disciplinar, que foi efetivado através de uma gama de ações sutis como a distribuição do espaço, controle do tempo, inculcação ideológica e outras, onde a formação de um corpo disciplinado passou a representar a base de um gesto eficiente.

A esse controle corporal correspondeu um controle intelectual orientado fundamentalmente pela perspectiva axiológica, onde os valores contemplados seguiam a lógica liberal burguesa ostentando, ainda, a concepção de mundo peculiar desta classe social.

No tocante às atividades físicas e sua inserção no contexto escolar, os métodos ginásticos alemão, sueco e francês que despontaram no século XIX, traduziram-se nas primeiras sistematizações de exercícios físicos, apresentando como objetivos, resguardadas as especificidades de cada país: a regeneração da raça, a

47 Michel FOUCAULT, *Vigiar e Punir*, p. 127.

48 M. A. S. GONÇALVES, *op. cit.*, p. 15-6.

promoção da saúde e a formação do homem forte e corajoso, útil à nação tanto pelo desempenho nas guerras como pela atuação na esfera da produção industrial. Acrescidas a essas intenções estavam presentes ainda aquelas destinadas à perpetuação da mulher enquanto geradora dos filhos da pátria, para as quais se pregava um trabalho corporal específico para o pleno atendimento desse fim.

A todo esse conjunto de objetivos estava implícito um rigoroso controle disciplinar manifesto nos desdobramentos de cada método e na concepção de ser humano (biológico) e de movimento (anátomo-mecânico) que estes sustentavam.

Mesmo considerando importante a discussão de cada método ginástico julgo não ser oportuno fazê-la nesse momento tendo em vista que o objetivo desse estudo é o Método Francês, que será analisado mais detalhadamente a partir de agora, na tentativa de compreender as suas implicações para a Educação Física brasileira.



O Método Francês: nacionalismo na formação do soldado combatente e do trabalhador produtivo

A origem do Método Francês está muito ligada ao panorama político e econômico europeu dos séculos XVIII e XIX, onde aconteceram mudanças significativas que influenciaram de forma marcante a humanidade, mudanças essas originárias de dois grandes movimentos: a Revolução Francesa de 1789, que derrubou os Estados Feudais e o Absolutismo dando origem à República, e a Revolução Industrial, que teve início em 1760, expandindo-se por toda Europa depois de 1850.

Esta “dupla revolução”, no dizer de Eric Hobsbawm, alicerçou o pensamento liberal e a maturação da burguesia enquanto classe social, incentivando ainda a propagação de um movimento de cunho nacionalista, que dominou o território europeu, traduzido, na época, pelas guerras em função das conquistas territoriais e da formação dos Estados Nacionais.

Na França, a Revolução de 1789 se constituiu como aquela que solidificou a burguesia, na medida em que esta, deferida a Revolução, aliou-se com as forças conservadoras para tirar vantagem, e, assim, sufocar o proletariado rebelde que emergia e invocava para si modificações substanciais na qualidade de vida.

Do ponto de vista econômico, o país vivia na época da Revolução e mesmo posterior a ela, um momento extremamente delicado, onde a miséria e a fome assolavam as camadas pauperizadas, fato esse que se configurou num dos motores da própria Revolução que, na tentativa de destruir o antigo regime, reunia camponeses, operários e burgueses. Entretanto, derrubado o feudalismo, essa aliança desfez-se, fundamentalmente porque a burguesia adotou uma postura contra-revolucionária.

Já nos primeiros anos da Revolução, por exemplo, a discussão sobre a propriedade e sobre o aluguel da terra fez-se marcante, uma vez que, estase caracterizava como fonte de riqueza sobre a qual a burguesia nutria grandes interesses, em função da obtenção de lucros. Para que essa intervenção se concretizasse três mudanças deveriam acontecer: a primeira estava ligada a transformação da terra em mercadoria a ser possuída por proprietários privados e negociável entre eles; a segunda, partia do entendimento de que a terra deveria passar a constituir-se propriedade de uma classe de homens desejosos de devolver seus recursos produtivos para o mercado, estimulados pelos próprios interesses e pelo lucro. E, a terceira, apontava para a transformação de grande massa da população rural em trabalhadores assalariados, com liberdade de movimento para o setor não agrícola da economia⁴⁹.

Direcionada para essa perspectiva, ainda em 1789, foi organizada a Assembléia Nacional Constituinte, formada na sua grande maioria por burgueses. Esta, ao mesmo tempo em que anunciou a célebre Declaração dos Direitos Humanos, agiu, contraditoriamente por meio de uma intervenção nas propriedades do clero, sobre as quais logrou grandes proveitos. Assim, com a justificativa de solucionar a grave crise econômica do país, a 14 de maio de 1790, foram colocados à venda os bens da Igreja; contudo, o processo pelo qual esta venda se desenvolveu serviu muito mais para o enriquecimento da burguesia, dos camponeses abastados, da aristocracia, da monarquia e do próprio clero, demonstrando a grande preocupação existente acerca da apropriação de extensões territoriais. De acordo com a análise de Daniel Guérin:

Quando a Constituinte decidiu confiscar os bens nacionais, fê-lo com dupla intenção: enriquecer a burguesia e anular o saldo negativo do orçamento, intenções aliás contraditórias, porque para encher os bolsos dos burgueses, não convinha que os bens nacionais fossem vendidos demasiado caro; e para encher as caixas do tesouro, não convinha que fossem vendidos demasiadamente barato. Fez-se um cálculo aproximado. A burguesia pagou um preço justo, bastante em conta para ela e obteve grandes facilidades de pagamento. Mas ninguém se lembrou de distribuir uma dessas imensas extensões de terras aos pequenos camponeses, ou de lhes ceder por baixo preço, primeiro, porque a burguesia e os camponeses ricos queriam tudo para eles; depois porque o tesouro estava ali para fazer dinheiro e não para fazer caridade⁵⁰.

49 Eric. J. HOBBSBAWN, *A era das revoluções: 1789-1848*, p. 168.

50 Daniel GUERIN, *A luta de classes em França na Primeira República*, p. 140.

Esse acontecimento torna-se relevante a essa observação, na medida em que registra a intencionalidade presente na manipulação por parte da burguesia e das forças conservadoras que, ao instalarem-se no poder, repudiaram aqueles que se apresentavam enquanto uma ameaça a esse poder constituído. Como tentativa de legitimação enquanto força dominante, a burguesia e as facções de classe que a ela se incorporaram, buscaram engendrar-se no desenvolvimento econômico caracterizado, então, pelo sistema industrial emergente que se fundava na apropriação da força de trabalho, dos bens produzidos e na acumulação do capital.

Isso não significa que a luta de classes tenha desaparecido; ao contrário, continuou viva e traduzindo-se na mola propulsora do desenvolver da história. Cabe lembrar que a Insurreição de Junho de 1848 e a Comuna de Paris em 1871, que demonstraram a veracidade dessa constante luta de antagonismos, uma vez que, o proletariado parisiense se colocou enquanto classe na luta por reivindicações que apontavam para uma melhor situação de vida, representando uma ameaça à nova ordem social que estava se estabelecendo e que tinha na burguesia contra-revolucionária a direção política da França⁵¹.

Esses movimentos foram decorrentes de confrontos que começaram a se gestar entre a classe específica dos operários ou proletariado e os patrões ou capitalistas. Para Hobsbawm, a Revolução Francesa deu confiança à nova classe operária, enquanto que a Revolução Industrial provocou nela uma possibilidade de mobilização permanente, na medida em que, apenas um simples protesto ocasional não servia para enfrentar uma luta por uma existência decente. “Era necessária uma eterna vigilância, organização e atividade do “movimento” – o sindicato, a sociedade cooperativa ou mútua, instituições trabalhistas, jornais, agitação”⁵².

O nacionalismo se apresentou, nesse período, como uma ideologia em voga que, ao ser veiculada pela classe dominante, pregava a soberania do povo e da nação, incitando as pessoas à ação exigindo delas certas doses de “disciplina”, na

51 A Insurreição de Junho caracterizou-se como a primeira guerra civil da história travada entre proletariados e burgueses e se deu nos dias 23 a 26 de junho de 1848, na França. K. MARX, *A guerra civil em França*. P. 96.

A comuna de Paris traduziu-se num movimento que enfrentou a burguesia contra-revolucionária, expressando a consolidação de uma República não mais sujeita à forma monárquica de dominação de classe. A 26 de maio de 1871, através de luta armada, os operários parisienses edificaram a Comuna, cuja proclamação se deu a 28 do mesmo mês. Foi formada por conselheiros municipais eleitos por sufrágio universal nos vários bairros da cidade, sendo composta na sua maioria por operários ou representantes reconhecidos da classe operária. Introduziu mudanças significativas no modo de governar Paris, razão pela qual foi violentamente sufocada pela burguesia. K. MARX, *op. cit.*, p.62-77; Vladimir Ilich LENIN, *O Estado e a Revolução*, p. 81-100.

52 E. J. HOBSBAWM, *op. cit.*, p. 230.

medida em que, calcada no consenso, gerasse uma base sólida capaz de embasar as novas elites políticas. Forjou-se um espírito de “sacrifício e lealdade” que, ao estabelecer uniformidades, tentava absorver o cidadão nos propósitos do Estado-nação, onde a burguesia contra-revolucionária tentava se afirmar, inclusive por força de aspectos econômicos⁵³.

Nasceu daí o propósito da ideologia liberal de defender a nação como um estágio de evolução alcançado pela humanidade, ou ainda, da “nação como progresso”. Pois é com o ruir do feudalismo e do Estado absolutista que se torna imperiosa a construção de um novo Estado, constituído em consequência da autodeterminação popular.

Surgiu o Estado-nação, que tinha na soberania do povo o seu grande ideal. Conforme propôs a Declaração Francesa de Direitos do Homem, em 1795: “Cada povo é independente e soberano, qualquer que seja o número de indivíduos que o compõe e a extensão que ocupa. Esta soberania é inalienável”⁵⁴.

Este Estado-nação se tornou, na verdade, o Estado burguês quando a burguesia passou a se utilizar desse Estado como um aparelho ideológico em defesa de seus interesses e da sua consolidação no poder, excluindo de seus benefícios uma parcela significativa da população, representada pelos setores mais pobres que, enquanto classe, constituíam o proletariado.

Conforme as análises de Marx e Engels, num primeiro momento, a burguesia emprestou a seus pensamentos um caráter de universalidade apresentando-os como representantes dos anseios de toda a sociedade, o que foi possível porque, enquanto classe revolucionária estava mesmo ligada ao interesse comum de outras classes não dominantes. Motivo pelo qual a sua vitória foi útil a muitos indivíduos que não alcançaram o poder, mas o foi na medida em que os colocou em condições de elevarem-se à classe dominante.

Quando a burguesia francesa derrubou a dominação da aristocracia, permitiu que muitos proletários se elevassem acima do proletariado, mas unicamente na medida em que tornaram-se

53 Os termos nação e nacionalismo são tomados a partir do ponto de vista de Hobsbawm que, ao fazer um estudo detalhado acerca desse tema, adota as seguintes posições: a) o nacionalismo diz respeito a um princípio que sustenta que a unidade política e nacional deva ser congruente; b) a nação é vista como uma entidade social apenas quando relacionada a uma certa forma de estado moderno – o Estado-nação –, onde não tem sentido discutir a nação e o nacionalismo fora dessa relação. Em uma palavra, para os propósitos da análise, o nacionalismo surge antes das nações. Estas não formam os Estados e os nacionalismos, mas sim o contrário. E. J. HOBBSBAWN, *Nações e nacionalismos desde 1870*, p. 18-9.

54 Citado por E. J. HOBBSBAWN, *op. cit.*, p. 32.

burgueses. Cada nova classe estabelece sua dominação sobre uma base mais extensa que até então dominava, ao passo que, mais tarde, a oposição entre a nova classe dominante e a não dominante se agrava e se aprofunda cada vez mais⁵⁵.

Face à consolidação da burguesia no poder e ao desenvolvimento do capitalismo, decorrente da dupla revolução, estava colocada a necessidade da expansão das fronteiras em função de aspectos políticos e econômicos, como a formação de grandes áreas de comércio e a introdução do livre mercado como regulador da economia. Nesse âmbito, se tornou essencial à nova ordem social a garantia de determinados direitos como os de propriedade, de herança, de acúmulo de riqueza, e da liberdade contratual de compra e venda, garantias essas que só se efetivaram em tese, pois no fundo camuflaram a existência das desigualdades sociais. Foram, sim, garantias e privilégios de uns e não de todo o conjunto da população.

O capitalismo, pelo modo que se desenvolveu, colaborou eficientemente no fortalecimento da burguesia, como também acabou por contribuir para a emergência do proletariado que, ao sustentar interesses antagônicos à classe burguesa, se configurou frente a sua organização e luta como um bloco de resistência, a partir da sua consciência de classe⁵⁶.

Nessa perspectiva é possível afirmar que, se por um lado, o caráter civilizatório do capitalismo trouxe avanços e benefícios à humanidade, por outro, alijou um contingente de pessoas da sua própria dignidade e cidadania, pela exploração da força de trabalho e acumulação do capital.

Frente ao desenvolvimento da nova ordem social, em função das revoluções supracitadas, tornava-se premente a formação de um “novo homem”, ciente de seus deveres e de seu papel no desenrolar da história, que não mais era compreendida a partir dos desígnios de Deus. Vingou o nacionalismo enquanto tentativa de unificação de ideais, adentrando espaços bem particulares na vida de cada cidadão.

Para que se alcançassem os objetivos de identificação nacional foram utilizados inúmeros recursos não só a nível da sociedade política, mas também da sociedade civil. Segundo Macridis:

55 Karl MARX e Friedrich ENGELS, *A ideologia alemã*, p. 74-5.

56 Consciência de classe é entendida como um produto social edificado na relação entre os seres humanos frente a sua condição de classe. “A consciência de classe não é a consciência psicológica de proletários individuais, ou a consciência (de massas) de seu conjunto, mas sim o sentido tomado consciente da situação histórica de classe. Georg LUKACS, *História e consciência de classe*, p. 32.

Foram usados rituais, festivais nacionais, simbolismos, hinos nacionais, tudo para criar a solidariedade entre os franceses. Um sistema de educação nacional foi instituído para propagar valores patrióticos. Tudo foi feito para apagar particularismos regionais e lingüísticos, em favor da unidade cultural, da integração territorial e da centralização. A república devia ser “uma e indivisível”⁵⁷.

Dentro desses diversos recursos esteve presente a tentativa de implantação de uma diretriz única no que tange a um trabalho corporal, fundada no entendimento de que o fortalecimento e o vigor físico eram sinônimos de saúde, coragem e virilidade.

Desta forma, as primeiras sistematizações de exercícios físicos, na França, estiveram perpassadas por essa concepção, que acrescida da compreensão do ser humano como meramente biológico solidificou uma orientação mecanicista que tinha no aperfeiçoamento da raça uma meta a ser atingida. Isto porque o binômio raça/nação era, muitas vezes, percebido frente a uma clara aproximação. Como analisa Hobsbawm, o caráter racial e nacional eram tidos na prática como sinônimos possíveis pois “o nacionalismo étnico recebeu reforços enormes, em termos práticos através da crescente e massiva migração geográfica; na teoria pela transformação da “raça” em conceito central das ciências sociais do séculos XIX”⁵⁸.

Dentro desse pensamento era importante a existência de diferentes estratégias que sustentassem a intenção do aprimoramento da raça e o fortalecimento da nação, com o fim de preparar a força de trabalho, o que acarretaria, segundo ideologia dominante, não só melhorias nas condições de vida de cada indivíduo, como também, o progresso da nação.

Assim, o Método Francês, desde suas origens, esteve perpassado por esses objetivos nacionalistas e seus idealizadores, de uma forma ou outra, colaboraram para a legitimação desses pressupostos.

A ginástica francesa de Joinville-le-Pont, nesse estudo, é discutida, num primeiro momento, a partir da obra de Dom Francisco de Amoros y Odeano⁵⁹, tido como percursos do método. Depois, através do trabalho dos fisiologistas france-

57 Roy MACRIDIS, Ideologias políticas contemporâneas, p. 303.

58 E. J. HOBBSAWM, op., p. 131.

59 Dom Francisco de Amoros y Odeano (1770-1848) Militar Espanhol que ingressou para o Exército com apenas nove anos, tendo muito jovem reconhecido seus méritos. Por motivos de ordem política buscou refúgio na França em 1814, naturalizando-se cidadão francês em 1816, onde abandonou a política e dedicou-se à Educação Física. Inezil Pen-na MARINHO, Sistemas e Métodos de Educação Física, p. 60-1; Eduardo de los REYES, Amoros. Adelantado de lagimnasia moderna. Su vida, su sistema, p. 7.

ses, em especial Georges Demeny⁶⁰ que, ao apoiarem-se na ciência, deram continuidade aos ideais de Amoros, sendo também determinantes na edificação da doutrina dessa escola de onde o Brasil importou seu modelo ginástico tendo, portanto, assimilado grande influência.

O trabalho de Amoros teve uma enorme repercussão na França durante a segunda metade do século XIX e início deste, obtendo por parte das autoridades francesas grande admiração e aceitação, visto que seu modelo ginástico não visava apenas formar o homem forte e sadio capaz de demonstrar as mais diferentes qualidades físicas e psíquicas de um bom militar, mas porque enfatizou a disciplina e a consciência dos deveres e serviços para com o Estado nacional, o que pode ser extraído da sua própria concepção de ginástica:

A ciência provada de nossos movimentos, de suas relações com nossos sentidos, nossa inteligência. Nossos sentimentos, nossos costumes e o desenvolvimento de todas as nossas faculdades (...) abrange a prática de todos os exercícios que tornam o homem mais corajoso, mais intrépido, mais inteligente, mais sensível, mais forte, mais habilidoso, mais adestrado, mais veloz, mais flexível e mais ágil, predispondo-o a resistir a todas intempéries das estações, a todas variações dos climas, a suportar todas as privações e contrariedades da vida, a vencer todas as dificuldades, a triunfar de todos os perigos e de todos os obstáculos que encontre, a prestar, enfim, serviços assinalados ao Estado e à humanidade⁶¹.

O caráter doutrinário imanente ao seu modelo ginástico não se restringiu às instituições militares; acabou também adentrando a rede escolar a partir de 1850, principalmente porque, na maioria das vezes, o ensino era ministrado por sub-oficiais do Exército sem o menor preparo do ponto de vista pedagógico e científico. Sua função primeira estava ligada ao melhoramento da raça e à disciplinação na formação do homem forte e combatente, motivo pelo qual se sustentou por longo tempo como dominante no cenário militar e civil da França, sendo ainda determinante na constituição da Escola Militar de Joinville-le-Pont, que não só o man-

60 Georges Demeny (1850-1917) Fisiologista e pedagogo, foi considerado o chefe da Escola Francesa de Educação Física, tendo realizado inúmeras ações m favor desta. Em 1880 criou o Círculo de Ginástica Racional que promoveu crusos, palestras e conferências sobre a Educação Física; em 1903 realizou o primeiro curso de Educação Física da França. V. M. de OLIVEIRA, op. cit., p. 15.

61 I. P. MARINHO, op. cit., p. 61-2.

teve como foi o grande centro divulgador de sua obra. A ginástica amorosiana, portanto, não tinha uma finalidade escolar ainda que as crianças a praticassem⁶².

Amoros concebia quatro tipos de ginástica – civil e industrial, militar, médica e cênica ou funambulesca – cada qual com fins específicos para atender. Para a ginástica civil e industrial montou uma lição composta por quinze grupos de exercícios que formavam a base do seu método e que eram assim distribuídos:

1. Exercícios elementares ritmados e sustentados por cantos, que objetivavam o desenvolvimento da voz e a atuação dos movimentos respiratórios;
2. Exercícios de marchar e correr em terrenos variados, escorregar e patinar para habituar-se a corridas de fundo e de velocidade;
3. Exercícios de saltar em profundidade, altura e largura em todas as direções, com ou sem armas e com auxílio de uma vara ou bastão ou de um fuzil ou lança;
4. Exercícios de equilíbrio ou de passagem sobre pinguelas, barra fixa ou oscilante, horizontal ou inclinado, a cavalo ou a pé, progredindo para frente ou para trás, a fim de habituar-se à passagem de ribeiros ou precipícios, utilizando-se de ramos de árvores ou de uma vara;
5. Exercícios de transposição de obstáculos naturais conduzindo ou não uma carga;
6. Exercícios das mais diversas lutas para desenvolver a força muscular, destreza, resistência à fadiga e subjugar o adversário;
7. Exercícios de trepar em escada vertical ou progredir em escada horizontal, fixa ou oscilante com auxílio dos pés e das mãos ao longo de uma corda cheia de nós, ou descer escorregando ou de qualquer outra maneira;
8. Exercícios de nadar, nu ou vestido, com ou sem carga, sobretudo armado, exercícios de mergulhar e manter-se longo tempo em equilíbrio sobre superfície líquida; exercícios de salvamento de uma pessoa sem deixar-se agarrar por ela;
9. Exercícios de transpor um determinado espaço com suspensão variável, de braço, mãos e pés, ou somente com auxílio das mãos, ou de uma corda esticada ou vara;
10. Exercícios, para ou em movimento, com habilidade e segurança de suspender corpos ou várias conformações, incômodos e pesados (algumas vezes homens ou crianças); salvá-los do perigo; arrastar ou empurrar pesos e massas consideráveis para poder aplica-los aos casos de utilidade militar ou de interesse público;

62 A. LANGLADE e N. R. de LANGLADE, op. cit., p. 28.

11. Exercícios de prática de esferística antiga e moderna, atlética e militar em todas suas modalidades: de lançar bolas e balões de diferentes pesos e tamanhos e arremessar toda espécie de projéteis sobre pontos determinados;
12. Exercícios de tiro ao alvo, fixo ou móvel;
13. Exercícios de esgrima, a pé ou a cavalo; exercícios de manejo de toda espécie de arma branca;
14. Exercícios de equitação com treinamento no cavalo de pau para depois repeti-lo com animal;
15. Exercício para prática de danças pírricas ou militares e das danças de sociedade dando a estas o mais amplo desenvolvimento⁶³.
16. Da análise desta série de exercícios é possível perceber o caráter utilitarista da ginástica amorosiana, que se adequava perfeitamente à ideologia vigente, cujo conteúdo nacionalista adquiria notoriedade, daí a admitir estes exercícios como pertencentes à ginástica “civil e industrial”.

A pretensão de formar um homem forte, motivo pelo qual seu método continha exacerbada preocupação com o desenvolvimento do físico, estava permeada pelo pensamento higienista que tinha na exercitação corporal um meio de assegurar o fortalecimento da raça e o melhoramento da saúde, cujos fins últimos residiam na defesa da Pátria e na consolidação da nova ordem social, oriunda do modo de produção capitalista que então continuava a se afirmar.

No ano de 1870, a França sofreu uma derrota para o exército prussiano, o que fez com que emergisse uma nova onda de patriotismo no país, a qual reforçou o papel da ginástica junto à recuperação da população e preparação dos militares. Aliás, uma parcela desta derrota foi atribuída à pouca preparação física dos soldados franceses comparados com os alemães que já estavam vivenciando alguns ensinamentos de Jahn.

Frente a esta situação, se fez premente a necessidade de recorrer a um programa de treinamento que elevasse a condição física e moral do contingente oficial francês e da população civil, fato esse que colaborou, outra vez, para que se desconsiderasse quase que totalmente qualquer pedagogia voltada para a formação integral dos indivíduos. A sensação que pairava era explicitada pelo sentimento de Pátria em perigo, e esse pavor deu origem, entre tantas atitudes, a criação dos

63 I. P. MARINHO, op. cit., p. 63-4.

batalhões escolares⁶⁴ e dos exercícios militares, que se manifestavam despojados de qualquer interesse pedagógico ou educativo⁶⁵. Traduziam uma transposição do trabalho físico da caserna para dentro da escola.

Nesse momento, concretizava-se na França o enaltecimento ao método de Jahn, pelo reconhecimento de sua competência na preparação do exército alemão, cuja difusão adentrou a Educação Física deste país. Entretanto, é interessante ressaltar que o caráter pedagógico presente de início no Método Alemão através das ideias de Guts-Muths, Basedow, e Jahn e foi esse nacionalismo que comoveu os franceses, até mesmo por sentirem carência de algo capaz de reerguê-los e recolocá-los em condições de alcançar os ideais de um povo forte, responsável pela defesa da soberania nacional. Ideal este encontrado na ginástica amorosiana e que foi tornando-se fundante na estruturação do que ficou conhecido como a ginástica de Joinville-le-Pont.

O Método Sueco também serviu de referência para a estruturação do Método Francês, especialmente por ter tido grande penetração na França na segunda metade do século XIX. O ideário de Ling tornou-se alvo de severas críticas, tanto a seu favor, como contra, pois constituía-se, na época, como aquele que mais se aproximava do caráter científico, dada a ênfase nos aspectos anatômicos, funcionais e higiênicos. Para Sobral:

O que em Jahn era procura da força física e da destreza (...) é, no método de Ling, pelo contrário, impões a cada exercício uma justificação científica e uma execução rigorosa. No método sueco, a máxima é que nada seja feito ao acaso: todos os movimentos têm de estar previamente associados a uma necessidade que os justifica, têm de ser concebidos tecnicamente de modo a garantir que os efeitos pretendidos são corretamente alcançados e, por fim, tem de intregar-se num sistema harmônico, unificados por uma doutrina⁶⁶.

A concepção anátomo-mecânica de Ling acerca do exercício físico suscitou nova dimensão ao “Método Francês” centrado, a partir de então, nas pesquisas

64 Os batalhões escolares eram orientados por militares com o objetivo de proporcionar aos jovens uma educação para a defesa da Pátria. Os alunos eram graduados em diversos postos aos moldes das corporações militares, como por exemplo, cabo, tenente, coronel etc. O Brasil durante o Estado Novo também incentivou os batalhões escolares. Mario Ribeiro CANTARINO FILHO, *A Educação Física no Estado Novo: história e doutrina*, p. 73.

65 C. F. M. PEREIRA, op. cit., p. 314.

66 Francisco SOBRAL, *Introdução a Educação Física*, p. 87.

dos fisiologistas Marey⁶⁷, Lagrange⁶⁸, Demeny e Tissié⁶⁹ que deixaram inúmeras contribuições para o desenvolver deste modelo ginástico.

Aliás, não foi apenas a concepção de Ling que forjou esse movimento, mas o próprio paradigma de ciência privilegiado, que no seu âmago, sustentava uma visão biologizada da sociedade, referendando, assim, a legitimidade dos mais fortes, cujo critério de seleção dava-se unicamente por motivos “naturais”.

A Educação Física nesse particular, respondeu a estas expectativas ao se apresentar como uma instância a veicular essa idéia e a propagar a ciência como aquela que lhe conferiu maior rigor.

George Demeny destacou-se, neste período, ao desencadear uma forte resistência ao Método Sueco, uma vez que o ideário de Ling tinha forte penetração e aceitação na França. Sob a alegação de que este método não levava em conta o potencial orgânico dos indivíduos e preocupado mais com o desenvolvimento funcional do que com aspectos anatômicos, Demeny contestou a ginástica analítica de Ling. Delineou os fundamentos de seu modelo ginástico cuja ênfase repousava na forma do movimento e nas suas implicações fisiológicas⁷⁰.

Para Demeny, a ginástica deveria estar voltada para a “mobilização simultânea de numerosos grupos musculares, implicando deslocamento de vários segmentos corporais, executados num ritmo vivo que acentua a participação das grandes funções internas: circulação, respiração e controle nervoso.”⁷¹

67 Esteban Marey (1830-1904) Utilizando-se da tônica experimental com seus novos processos gráficos, cronográficos e croniciclográficos, elevou o estudo da análise do movimento humano a um alto interesse científico. Exerceu grande influência nos principais fisiologistas da época. C. F. M. PEREIRA, op. cit., p. 399.

68 Ferdinand Lagrange (1845-1909) Dedicou parte de seus estudos para esclarecer questões relacionadas com a higiene e terapêutica e sua relação com a utilização do movimento, tendo criado uma teoria do movimento embasada em medições e séries fotogramétricas. Procurou demonstrar as relações entre as atividades cárdio-pulmonares e o trabalho muscular.

Ibid., p. 401.

69 Philippe Tissié (1852-1935) Defensor do Método Sueco, cuja contribuição para a elaboração do Método Francês se deu pela profundidade da argumentação sobre alguns pressupostos da metodologia criada por Ling, adotando uma postura que criou sérias polêmicas inclusive com Demeny. Ibid, p. 395.

70 Essa ênfase à forma do movimento e suas implicações fisiológicas pode ser observada na obra “Mécanisme et education des mouvements”, que contém uma detalhada análise a esse respeito, através dos seguintes capítulos: 1º) Descrição dos mecanismos dos movimentos; 2º) Análise das posturas e dos movimentos; 3º) Locomoção; 4º) Locomoção com braços; 5º) Locomoção e andar e 6º) Condições econômicas da utilização da força muscular. Georges DEMENY, Mécanisme et éducation des mouvements.

71 F. SOBRAL, op. Cit., p. 96.

Estava também colocada em Demeny a preocupação com o aperfeiçoamento do gesto técnico, na perspectiva de que esse fosse executado com o menor dispendio de energia, o que pode ser identificado conforme sua própria concepção de Educação Física, que era compreendida como o conjunto de meios destinados a ensinar o homem a executar um trabalho mecânico qualquer com a maior economia possível no gasto da força muscular⁷². Quer dizer, a essência do seu pensamento acerca dessa questão absorvia os princípios da eficiência e da eficácia quem no seu bojo, representavam os interesses do capital, face à necessidade de complexificação da produção.

O processo de trabalho começou a exigir do corpo humano uma atitude de rendimento a esta se manifestou na necessidade de se constituir uma “ciência do trabalho”, motivo pelo qual, despontou um controle sobre o movimento humano.

Michelle Perrot, ao analisar a disciplina industrial na França do século XIX, aponta para a multiplicação das pesquisas efetuadas por médicos e higienistas, cuja intenção era de encontrar uma melhor maneira de aproveitar a “máquina humana”, ou ainda, o corpo do trabalhador. Nesse sentido, situa os estudos de Marey e Demeny como que orientados para esse fim. Afirma a autora:

No Centro do Parque dos Príncipes, Marey (...) procede a pesquisas fundamentais sobre o movimento contínuo, analisado pela cronofotografia. Seu colaborador Demeny pretende fundar sobre essas observações uma “ginástica racional” e harmoniosa, em oposição aos métodos brutais e sincopados dos exercícios militares; trata-se de “desenvolver a faculdade de produzir uma grande quantidade de trabalho mecânico num determinado tempo”, com o mínimo de fadiga possível. O corpo torna-se o centro do aparelho produtivo, menos pela sua força, cada vez menos necessária com as máquinas, do que pela sua resistência ao desgaste nervoso. A ergonomia, ou ciência da fadiga, faz sua aparição⁷³.

A idéia da “economia”, no sentido da utilização do menor gasto de energia na execução dos movimentos, foi muito presente em Demeny, que acreditava ser necessária uma educação para o esforço, inclusive para uma melhor adaptação ao processo do trabalho. Para ele, a observação profunda e a prática do trabalho manual mostram que o esforço, para ser bem adaptado, exige certas condições que são verdadeiras leis do trabalho. E estas leis não são outras que as leis da economia no gasto das energias⁷⁴.

72 A. LANGLADE e N. R. de LANGLADE, op. Cit., p. 60.

73 Michelle PERROT, Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros, p. 78.

74 G. DEMENY, La educación de lesfurezo, p. 82.

Tomado como base esse pressuposto, Demeny aponta para alguns princípios gerais da Educação Física que podem ser aplicados a qualquer trabalho ginástico. São eles:

1. Dar aos movimentos, desde o princípio, uma forma natural e uma direção útil, preparando metodicamente para um trabalho sem especialização nem automatismos, executando-os como se faz com as aplicações;
2. Adquirir simultaneamente a força e a flexibilidade, com a independência das contrações musculares, eliminando as inúteis e aprendendo a contrair e a relaxar oportunamente;
3. Buscar em todo trabalho a associação econômica das contrações musculares, quer dizer, a participação dinâmica de todo o corpo, mesmo que em um movimento localizado, pois todo esforço é resultante de ações parciais bem definidas e bem precisadas;
4. Buscar um bom ritmo de trabalho que durante o período de repouso permita a completa recuperação das forças;
5. Realizar durante o trabalho uma respiração bem ritmada sem paradas na inspiração ou na expiração, onde os movimentos das costelas e do diafragma estejam em sintonia;
6. Evitar esforços estatísticos e paradas bruscas. Ao contrário, executar os movimentos em toda sua possível amplitude, em todas as direções e seguindo trajetórias contínuas e bem diversificadas;
7. Não deixar nada ao acaso; despertar sempre a atenção para formas variadas do movimento e por uma execução perfeita;
8. Desenvolver o sentido da orientação no espaço e o equilíbrio mediante exercícios cada vez mais complexos e difíceis. Porém, sempre associados à energia, flexibilidade, graça, facilidade, beleza e à utilidade dos movimentos⁷⁵.

A ginástica francesa, nesta época, absorvia outras manifestações que não apenas a marcada pelo empirismo nacionalista de Amoros nem pelo cunho cientificista de Demeny e seus colegas fisiologistas. Havia uma certa disputa de espaço por meio de três correntes que apesar de não serem totalmente opostas sustentavam algumas divergências. Estas se faziam representar por: 1. Demeny e Lagrange cuja aceitação se deu em alguns setores do ensino oficial e na União das Sociedades Ginásticas; 2. Tissé, ferrenho defensor do Método Sueco, e 3. Hérbet, mentor do Método Natural que acabou encontrando espaço na Marinha de Guerra Francesa, bem como no meio civil, devido às concepções menos doutrinárias do trabalho com o exercício físico.

75 Ibid., p. 214-6.

Estas manifestações, com maior ou menor grau, influenciaram elaboração da doutrina de Joinville-le-Pont que, ao longo de sua existência, sofreu modificações em função da efervescência, não só das diferentes perspectivas de trabalho com a atividade física, mas, prioritariamente, das alterações políticas e econômicas vivenciadas pela França.



Escola Militar de Joinville-Le-Pont: em nome da defesa e da grandiosidade da Nação

Ciente da profunda influência que Joinville-le-Pont exerceu na construção do pensamento pedagógico da Educação Física brasileira, tecerei algumas considerações acerca da sua doutrina, tomando como referência alguns dos principais regulamentos que dirigiram sua atenção e que foram fundantes na orientação dada às práticas corporais⁷⁶.

A Escola Militar de Joinville-le-Pont foi fundada em Paris a 15 de junho de 1852, quando o Marechal Soult, um simpatizante da Educação Física, estava à frente do Ministério de Guerra. Contou com a colaboração de dois discípulos de Amoros, o comandante D'Argy e Napoleão Laisné, que adotaram o Regulamento intitulado "Instrução para o ensino da Ginástica nos corpos de tropa e nos estabelecimentos militares", elaborado em 1846, como o oficial de Joinville-le-Pont. Este regulamento continha uma nítida conotação amorosiana e mesmo sofrendo pequenas alterações permaneceu como referência básica de Joinville-le-Pont por mais de meio século. No ano de 1900 aconteceu em Paris o Congresso Internacional de Educação Física, provocando outra conotação à Escola de Joinville-le-Pont que em 1902 adotou um novo Regulamento sobre ginástica, consequência das discussões tra-

76 Para a construção deste breve histórico utilizei como referência as seguintes obras: I. P. MARINHO, Sistemas e métodos de Educação Física; A. LANGLADE e N. R. de LEGLANDE, Teoria general de lagimnasia; laurentino L. BONORINO et alii, Histórico da Educação Física: um problema pedagógico e histórico, BRASIL, Ministério da Guerra, Regulamento nº7 da Educação Física; REPUBLIQUE FRANÇAISE, Ministère de laGuerre. RèglementGénéral D'EducationPhysique. Méthode Française e ECOLE NORMALE DE GYMNASIQUE & D'ESCRIME JOINVILLE-LE-PONT, Cours de Pédagogie.

vadas neste Congresso. A conotação científica, embasada na fisiologia, começou a despontar e Demeny foi gradativamente conquistando espaços; assumiu o recém criado laboratório experimental, a cadeira de Fisiologia Aplicada e a Diretoria do Gabinete de Fisiologia de Joinville-le-Pont. Entre 1902 e 1907, se fez marcante nesta Escola principalmente pelos seus trabalhos laboratoriais, que logo apontaram deficiências no Regulamento vigente. Surgiu a partir de suas percepções o Regulamento de 1910 que remeteu o Método Sueco, ainda com prestígio na França, a um plano secundário, promovendo as idéias de Pestalozzi, Amoros e do movimento desportivo inglês. Tal documento compreendia três partes: 1. A ginástica educativa de inspiração sueca, mas modificada por Demeny preparando para a ginástica de aplicação; 2. Ginástica de aplicação proveniente de Amoros e 3. Ginástica de seleção que compreendia exercícios analíticos em diversos aparelhos e alguns esportes. Este Regulamento passou a formar pessoal para o trabalho com a ginástica totalizando um número de 300 a 600 instrutores ao ano⁷⁷.

Com o envolvimento da França na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) houve, outra vez, a necessidade de se repensar o Regulamento de Educação Física, que agora deveria estar direcionado para os objetivos da guerra. Por conseguinte, em 1916 apareceu um guia que fixou nova orientação para a Escola, firmado nos princípios de formar combatentes treinando-os para o uso da baioneta, o lançamento de granadas e a luta corpo a corpo; princípios estes que foram adaptados para o preparo físico de jovens e adolescentes. Razão pela qual, retornou com bastante força o espírito nacionalista, que acabou consolidando-se como a base do próximo Regulamento de Educação Física que absorveu toda a apologia da guerra.

Este foi elaborado entre 1919 e 1920, sendo aprovado pelo Ministro de Guerra na sua totalidade e pelo Ministério da Instrução Pública na parte relativa à Educação Física infantil. Dessa forma, regulamentou-se o Método Francês de Joinville-le-Pont, que em 1920 se tornou obrigatório em todo o sistema de ensino na França, cuja influência militarista se fez sentir por dois motivos, “primeiramente como única escola existente; depois, porque seus instrutores e monitores constituíam a grande maioria do professorado civil da educação física”⁷⁸.

Esse documento sofreu pequenas alterações e foi reeditado, posteriormente, sob o nome “Reglement General D’Education Physique. Méthode Française” definindo a forma final daquele que nós viemos a conhecer como “Regulamento nº7 da Educação Física” ou ainda “Método Francês”, que ao ser adotado no Brasil apresentava uma tradução quase literal do que nele continha, apresentando a seguinte estruturação:

77 C. F. M. PEREIRA, op. cit., p. 492.

78 Ibid., p. 460.

1º Parte:	Título I – Bases Fisiológicas Título II – Bases Pedagógicas Título III – Pedagogia Aplicada
2º Parte:	Título IV – Esportes Individuais Título V – Esportes Coletivos
3º Parte:	Título VI – Educação Física Militar Título VII – Reeducação
Anexos:	I – Papel do Médico II – Esgrima III – Manual do Instrutor Militar IV – Manual do Instrutor Civil ⁷⁹

Esse Regulamento trazia em si particularidades acerca do momento histórico vivido pelos franceses, refletindo todo um conjunto de anseios moldados segundo a perspectiva de consagração da França como uma nação soberana capaz de avançar política e economicamente. Contemplava um caráter de formação militar, visto que estava voltado para preparar os combatentes que, no cumprimento do seu dever, defenderiam a nação. Já no seu prefácio alertava:

As numerosas experiências de antes da guerra, os métodos aplicados durante a guerra na rápida preparação das classes novas, os resultados obtidos após o armamentício por meio da difusão da educação física e dos desportos, os progressos realizados pela fisiologia aplicada aos exercícios do corpo evidenciaram a necessidade de estabelecer um método geral de educação física aplicável a todos os franceses, sem distinção de idade nem de sexo, adaptado ao temperamento nacional. Rico de experiências do passado, em perfeita harmonia com as descobertas científicas mais recentes, o Método Francês corresponde atualmente a estas diferentes necessidades pois que o mesmo representa a continuação dos Mestres da Escola Francesa e procura na sua evolução o aperfeiçoamento da raça⁸⁰.

Assim, dentro de seus prováveis limites, influenciou o pensamento francês sobre questões afetas às atividades físicas que, calcadas na disciplina e no rendimento, trouxeram à tona também uma dimensão científica, representada pela fundamentação teórica adotada, cujos pressupostos situavam-se nas ciências biológicas. E é a partir dessa ótica que começarei a analisar o Método Francês e

79 BRASIL, Ministério da Guerra, Regulamento nº 7 da Educação Física, p. 3.

80 BRASIL, Ministério da Guerra, Regulamento nº 7 da Educação Física, p. 3.

as influências que esse exerceu sobre a Educação Física brasileira, não sem antes esboçar de forma breve suas principais características.

De acordo com o Regulamento nº 7, a Educação Física deve ser orientada pelos princípios fisiológicos e abrange os seguintes ciclos:

1. Educação Física elementar (pré-pubertária) – de 4 a 13 anos;
2. Educação Física secundária (pubertária e pós-pubertária) de 13 a 18 anos;
3. Educação Física superior (desportiva e atlética) – de 18 a 35 anos;
4. Educação Física feminina;
5. Adaptações profissionais;
6. Ginástica de conservação – após 35 anos.

As qualidades desenvolvidas são: saúde, força, resistência, destreza, tempera de caráter e harmonia das formas. São previstas seis formas de trabalho: jogos, assouplissements (flexionamentos), exercícios educativos, desportos individuais e desportos coletivos, cujas regras a seguir na sua aplicação são: a) agrupamento dos indivíduos; b) adaptação dos exercícios; c) atração do exercício e d) verificação periódica da instrução.

O treinamento físico em geral comporta:

1. Lições de educação física;
2. Sessões de jogos
3. Sessões de desportos individuais;
4. Sessões de desportos coletivos.

As sessões de jogos deverão ter uma duração máxima de 45 minutos; as de desportos individuais de 30 a 45 minutos e as de desportos coletivos de 45 a 60 minutos para jovens do ciclo superior.

Além destas prescrições o método apresenta ainda prescrições higiênicas que abrangem: hora do trabalho, local, uniforme, temperatura, condições climáticas, hidroterapia e fadiga.

Temos instaurada a nível de Brasil a tentativa da completa uniformização da Educação Física que, se não se efetivou como planejado, de certeza, produziu um conjunto de saberes embutidos nas concepções mecanicistas e fragmentadas não só do movimento humano como também da própria Educação Física, sua história, função social e abrangência. E, como instrumento deste processo de uniformização, estava o Método Francês. Um método elaborado dentro de uma escola militar com fins direcionados especificamente para o adestramento, a disciplina, a formação moral e física do soldado, a regeneração da raça e a formação do homem forte capaz de atender aos anseios de defesa e progresso da nação, não apenas mediante a luta nas guerras, mas também frente a sua atuação enquanto força de trabalho a produzir as riquezas da Pátria.



O Método Francês e sua concepção de ciência: a pretensa neutralidade axiológica e o efetivo compromisso de classe

“Bem atilado andou Herbert Spencer quando dizia que “a primeira condição de prosperidade nacional é que a Nação seja formada de bons animais”. E hoje, quando se vê a pujança do Japão, Estados Unidos, Inglaterra, Itália, Tcheco-Slováquia concentrando sua atenção ao vigor físico de seus homens, mais do que nunca deve-se repetir a frase eloquente de Spencer.” (Leite de Castro, 1934)

Ciência: da submissão as leis divinas à submissão as leis do capital

O Método Francês, ao fundamentar-se na ciência, sustentou uma concepção que, pautada pela neutralidade axiológica, privilegiou um paradigma de cunho biológico. Essa biologização apesar de fortemente arraigada na área, não partiu de dentro da Educação Física, mas foi reflexo de um movimento mais amplo e que se situa no próprio desenvolvimento da ciência, suas modificações, seu evoluir e a adoção de seus diferentes estatutos epistemológicos.

Tomando como básico esse pressuposto, creio ser fundamental adentrar essa análise, na medida em que entendo a ciência como uma construção histórico-social que contém uma dimensão ideológica e que se materializa enquanto força a

atender interesses de poder e, em conseqüência, de classe. Portanto, está longe de ser neutra, pois:

A técnica produzida pelas ciências transforma a sociedade, mas também, retroactivamente, a sociedade tecnologizada transforma a própria ciência. Os interesses econômicos, capitalistas, o interesse do Estado desempenham o seu papel activo neste circuito pelas suas finalidades, os seus programas, as suas subvenções. A instituição científica suporta as coacções técnico-burocráticas ou estatais, mas nem o Estado, nem a indústria, nem o capital são guiados pelo espírito científico: utilizam os poderes que a investigação científica lhes dá⁸¹.

Frente a essa consideração é premente esclarecer que a concepção de ciência eleita pelo Método Francês vinculou-se a interesses de classes, notadamente da classe burguesa, sendo ainda utilizada para atender a fins específicos que foram construídos historicamente.

Para melhor apreender essa idéia, me reporto a uma reflexão acerca da história da ciência, de onde se pode observar que no período 1500-1600 houve uma grande ruptura a nível das teorias ou paradigmas, que não afetou apenas a concepção de ciência, mas modificou as técnicas de investigação, os objetivos e o papel que esta poderia desempenhar junto à filosofia e à sociedade.

Essa ruptura com o pensamento anterior não se deu por si só, “mas foi uma modificação geral no modo pelo qual o homem via a si esmo e ao mundo em que vivia. Foi a mudança conhecida como Renascença”⁸².

Galileu Galilei introduziu um corte epistemológico na história do pensamento ocidental. Rompeu com o sistema antigo e medieval e encarnou, nos últimos anos do século XVI e nas primeiras décadas do século XVII, uma concepção mecanicista do saber que definiu, a partir daquele momento, o ideal de ciência e o código de procedimento de todo e qualquer conhecimento com pretensões ao rigor. Galileu acabou com a imagem mística do Cosmos e a substituiu pelo esquema de um universo unitário sujeito às leis da física matemática, apontando para a formação de um modelo científico-natural de objetividade.

Suas descobertas, ao evidenciarem a possibilidade de conhecer a natureza, resultaram no estabelecer de um confronto bastante polêmico, pois questionava os dogmas medievais e o obscurantismo clerical, que na sua essência, legitimavam o modo de produção feudal. A cobrança dos dízimos e impostos, a exploração dos servos e as relações sociais inerentes ao feudalismo, eram justificadas não por

81 Edgar MORIN, *Ciência com consciência*, p. 28.

82 Colin RONAN, *História ilustrada da ciência. Da Renascença à Revolução Científica*, p. 7.

causas econômicas ou políticas, mas na esfera do sobrenatural. Essa argumentação se viu abalada frente às primeiras manifestações no campo da ciência natural, motivo pelo qual, foram reprimidas com violência.

Nasceu, a partir de então, a ciência moderna cujo ponto fulcral se situou no materialismo mecanicista⁸³, uma vez que se considerava a natureza como uma máquina, com um conjunto de leis que precisavam ser descobertas. A metáfora da máquina foi utilizada para descrever os fenômenos da vida, e a idéia que se tinha acerca do ser humano não fugia a esta regra. O mecanicismo emergente privilegiou o protótipo epistemológico do homem-máquina, dotado de um corpo que poderia ser explicado anatomicamente e fisiologicamente. “Um corpo natural, isto é, movida apenas pela ação da causalidade eficiente, como uma máquina que opera sem a intervenção da vontade e da liberdade⁸⁴. No dizer de Descartes, o corpo humano visto como um animal-máquina.

A essa concepção de ser humano e de corpo humano correspondia uma concepção de biologia que, ao se apresentar como um campo do saber capaz de desvendar questões afetas à natureza humana e sua evolução, desenvolvia-se paralelamente ao estudo da medicina. Por conseguinte, muitos dos avanços obtidos nessa área tiveram suas origens dentro de estudos efetuados nessa área tiveram suas origens dentro de estudos efetuados pelos médicos. Na Antiguidade, por exemplo, Hipócrates e Galeno contribuíram decisivamente para o conhecimento biológico e, na Idade Média, o progresso da biologia foi, em grande parte, conduzido por médicos árabes.

A partir do Renascimento, os estudos da medicina desenvolveram-se de forma mais empírica no que diz respeito ao corpo humano, pois se incrementavam as dissecações de cadáveres, uma rica fonte de informações para o estudo da anatomia, tendo em André Vesálio um nome que mereceu grande consideração. Sua obra “A organização do corpo humano” (1543) foi um exemplo do que melhor se produziu em termos de literatura nessa época, transformando-se num marco no conhecimento sobre o corpo humano e obra fundamental para o desenvolvimento das ciências biológicas.

Apesar destes estudos, o grande impulso para o avançar das ciências biológicas se deu apenas no século XIX, período em que se tentou buscar respostas para

83 Tem sua origem nos séculos XIX e XX, no progresso extraordinário que alcançou a mecânica e a matemática. Na sua essência, reduz todos os fenômenos da natureza à processos mecânicos e considerava o movimento dos corpos como simples translação no espaço devido à forças externas; nega uma série de fenômenos como o da fonte interior do movimento, as mudanças qualitativas e outras que mais tarde configuraram-se idéias básicas do materialismo dialético. Augusto N. S. TRIVINOS, Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação, p.22.

84 Marilena de S. CHAUI, O que é ideologia?, p. 12-3.

a natureza humana e seu processo de evolução. Período esse em que o modo de produção capitalista se consolidou, forjando a necessidade de construção de um “novo homem”, capaz de produzir e reproduzir o capital. Para atender tal perspectiva, a ciência foi utilizada como uma justificativa e um instrumento não neutro da classe burguesa para assegurar a manutenção da nova ordem social estabelecida. Ciência essa que se apresentava a partir de sua vertente positivista.

Para Michael Lowy, o positivismo, surgido nos fins do século XVIII e princípio do século XIX, passou de uma utopia crítico-revolucionária da burguesia anti-absolutista a uma ideologia conservadora a uma ideologia conservadora identificada com a ordem industrial burguesa estabelecida. Essa intervenção se deu no decorrer do século XIX, quando os burgueses insurretos de 1789, uma vez instalados no poder, apossaram-se deste, excluindo a classe proletária dos privilégios conquistados, traduzindo-se cada vez mais numa força social associada ao exercício do poder.

O positivismo, segundo Lowy, fundamenta-se nas seguintes premissas:

1. A sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humana; na vida social reina a harmonia natural.
2. A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente, assinalada pela natureza e ser estudada pelos mesmos métodos e processos empregados pelas ciências naturais.
3. As ciências sociais, assim como as naturais, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as pré-noções ou preconceitos⁸⁵.

Esta concepção de ciência possibilitou o surgimento de uma visão naturalizado da sociedade que passou de um modelo regido pelas leis físico-matemáticas para um modelo pautado nas leis biológicas, onde termos como “corpo social” e “fisiologia social” começaram a figurar com extrema frequência.

Augusto Comte, considerando o fundador do positivismo, identificou-se com os ideais burgueses e atuou na defesa de seus interesses. Postulou uma ciência rigorosamente objetiva que, baseado numa homogeneidade epistemológica, sustentava uma profunda identificação entre as ciências naturais e sociais, apontando para uma apologia da ordem. Para Comte, o positivismo:

Tende rigorosamente, por sua natureza, a consolidar a ordem pública, através do desenvolvimento de uma sábia resignação...

85 Michael LOWY, *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*, p. 17-8.

Evidentemente só é possível haver resignação, isto é, uma permanente disposição para suportar com constância e sem nenhuma esperança de compensação, qualquer que seja, os males inevitáveis que regem os diversos gêneros de fenômenos naturais, a partir de uma profunda convicção de invariabilidade das leis. E, pois, exclusivamente com a filosofia positiva que se relaciona tal disposição, em qualquer tema que se aplique, e, por conseguinte, em relação também aos males políticos⁸⁶.

Apoiado no discurso sobre a invariabilidade das leis, Comte mascarou as contradições da realidade, utilizando-se das “leis naturais e biológicas” para justificar as desigualdades e as injustiças sociais, que cada vez mais, se agudizaram em função do desenvolvimento do capitalismo e sua inevitável separação entre o trabalhador e a propriedade das condições do seu trabalho. Ou seja, entre o trabalho e sua exacerbada exploração e a apropriação privada dos bens produzidos.

Adeptos desse entendimento “naturalizado” da sociedade e tratando como igual o processo da diferenciação entre as espécies e os extratos sociais, Charles Darwin (1809-1882) destacou-se nesse período, chegando a provocar uma revolução no pensamento da época, quando em 1859 lançou o livro “A origem das espécies”, advertindo sobre a existência de uma seleção natural dos organismos vivos que se manifestava frente à preservação das raças favorecidas na luta pela vida. Noutras palavras: sustentava que cada espécie não carecia mais de um ato especial de criação divina, mas acontecia em função de causas naturais.

O despontar da sua teoria provocou controvérsias e protestos, em especial entre aqueles que de forma mais eloquente se embasavam em uma interpretação literal do retrato bíblico da criação⁸⁷, mas teve plena aceitação por parte daqueles partidários de uma concepção biologicista de sociedade.

Embora os conceitos darwinianos sobre a variação aleatória e a seleção natural representassem as pedras angulares da teoria moderna da evolução, esta não foi suficiente para a perfeita compreensão sobre o surgimento de novas características na evolução das espécies. Seu trabalho foi complementado, anos mais tarde, por Gregor Mendel (1822-1889) que, ao explicar os resultados de seus experimentos com o cruzamento de plantas, descobriu que cada geração continha dois fatores para cada característica herdada: um para o ascendente masculino e outro para o feminino.

Essa descoberta “desempenhou um papel decisivo no estabelecimento da teoria darwiniana da evolução e inaugurou um novo campo de pesquisa – o estudo

86 Augusto COMTE apud M. LOWY, op cit., p. 25.

87 C. RONAN, História ilustrada da ciência. A ciência nos séculos XIX e XX, p. 27.

da hereditariedade através da investigação da natureza química e física dos genes⁸⁸, cujos estudos serviram também como referencial das investigações realizadas no campo das ciências sociais.

Herbert Spencer (1820-1903), outro ideólogo da burguesia, ao compartilhar com esse pensamento, delineou sua filosofia evolucionista, subordinando a sociologia à biologia. Dessa forma, explicava a sociedade a partir da teoria darwinista pretendendo demonstrar que as leis gerais da evolução tanto se aplicavam aos organismos sociais como aos organismos individuais.

O evolucionismo colaborou para a aceitação da idéia de superioridade de algumas pessoas em relação às outras, onde se colocava que apenas os mais aptos conseguiam vencer, mediante ferrenha competição, as dificuldades inerentes à sobrevivência de cada um. Essa seleção “natural” legitimava o modo de produção vigente que também se baseava na competição e concorrência. Segundo Bernal, todas essas transformações do pensamento social eram explicadas a partir da evolução da biologia, onde

a evolução não era uma coisa estática, era um processo contínuo que estava a transformar o mundo e modificá-lo de maneira perfeitamente compreensível para o homem oitocentista. Chamava-se competição e promovia o progresso. O que não se compreendia, ou pelo menos não era admitido, era que com o nome da evolução os homens estavam apenas a ver as práticas sociais do capitalismo em relação a seres humanos, encarados como animais e plantas no estado natural, numa teoria pretensamente científica⁸⁹.

Pensamentos como este refletem a existência de uma analogia organicista que parte do entendimento igual da natureza da sociedade e da natureza de um ser vivo, onde ambas são compostas por diferentes órgãos, cada um correspondendo a uma função. Essa posição foi defendida também por Emile Durkheim, quando afirmava que certos órgãos se diferenciam no tocante a sua situação e apresentam certos privilégios que são inevitavelmente de ordem natural, funcional e imutável⁹⁰, portanto, cabíveis de plena aceitação.

Essa visão incorreu num reducionismo mecanicista. Primeiro porque fez uma transgressão simplista das leis da biologia às leis da sociedade e, depois, porque ignorou que o ser humano é, na realidade, o conjunto das relações sociais. Isto é,

88 Fritjof CAPRA, O ponto de mutação, p. 106.

89 J. D. BERNAL apud Carmen Lúcia SOARES, O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930, p. 38.

90 Emile DURKHEIM, Da divisão social do trabalho, o. 33.

“certamente o indivíduo humano é um ser biológico enquanto exemplar da espécie *Homo Sapiens*; mas isto não chega para o caracterizar pois, além das determinações biológicas, está sujeito às determinações sociais e é precisamente por esta razão um ser social”⁹¹.

Hilton Japiassu na sua obra “Nascimento e morte das ciências humanas”, ao analisar o eixo epistemológico da ciência, desde Galileu, onde Deus não mais intervém no discurso científico e o ser humano se utiliza de um esquema de racionalidade para apreendê-lo, toma como referência os estudos de Georges Gurdorf e propõe três linhas de força divergentes para o desenvolvimento das disciplinas que investigam o fenômeno humano. São elas: o eixo da ciência rigorosa, o eixo da biologia e o eixo da história e da cultura.

O primeiro procede através de uma aplicação direta do modelo mecanicista de Galileu ao domínio das realidades humanas, cuja cientificidade foi fornecida basicamente pela física, de onde as ciências humanas nascentes, passam a adotar uma exigência de rigor e precisão, de busca das estruturas e das normas. Assim, os métodos quantitativos, a estatística e a linguagem cifrada convertem-se em elementos comuns e indispensáveis a todas as interpretações do mundo.

O segundo, eixo da biologia, emerge na tentativa de destituir do mecanicismo o domínio sobre o entendimento do indivíduo junto ao mesmo código de procedimentos que demonstrava a física e a matemática. Isto é, procura desmistificar o mecanismo que impôs a mesma ordem reinante para o estudo dos fenômenos internos e externos do ser humano.

Contrária a essa alienação físico-matemática, surgiu uma nova forma de pensar, cujo ponto central consiste na afirmação da irredutibilidade da vida, tendo como núcleo da problemática o tema da evolução. “Ao opor-se ao mecanismo, o organicismo impõe ao domínio humano a idéia de uma regulação interna, ou seja, de uma finalidade irredutível aos determinismos da superfície”⁹². Argumenta-se que o mecanicismo não serve para compreender o homem, pois nega, a priori, aquilo que forma a sua especificidade

O modelo biológico propõe que a realidade humana seja situada “num nível de emergência onde os fenômenos vitais possam adquirir o primado sobre os determinismos lógicos, físicos ou químicos”⁹³, na medida em que aceita que todo o fato humano possui um pano de fundo biológico. Nesse sentido, a consciência e seus derivados culturais, o conhecimento e as atividades criadoras, possuem múltiplas significações primeiras, que correspondem ao exercício das funções vitais: obedecem a um primeiro plano onde se precisam as necessidades elementares e

91 Adam SCHAFF, *História e verdade*, p. 79-80.

92 Hilton JAPIASSU, *Nascimento e morte das ciências humanas*, p. 100.

93 *Ibid.*, p. 100.

os instintos, sendo que todas as aspirações ulteriores se enraízam nesse conjunto de exigências primitivas. Numa só afirmação: esbarra no espontaneísmo de cunho biologicista, cuja legitimação pressupõe aceitar as leis biológicas como capazes de responder a todas as questões referentes à realidade humana.

O eixo da história e da cultura parte da premissa de que a condição humana deve ser vista segundo uma dimensão histórica e cultural onde a naturalização do ser humano suscita a afirmação de um devir temporal orientado. Aqui, prega-se que além do indivíduo sustentar uma hereditariedade natural, apresenta ainda uma hereditariedade cultura, porque ao transformar o mundo transforma a si mesmo e na coletividade edifica a sua cultura e história. Por conseguinte, as instâncias da sociologia, antropologia, psicologia e história reagem sobre a biologia, por que a teoria dos conjuntos culturais se legitima enquanto pressuposto científico. Assim, para uma efetiva compreensão sobre o ser humano, é imprescindível sua inserção na história, delimitando, inclusive seu caráter de temporalidade.

Dadas as características do Método Francês, é possível, tomando como base essa análise, enquadrá-lo dentro do eixo biológico, o qual é tomado de forma unilateral em detrimento dos outros. A biologia, juntamente com a fisiologia, torna-se seu cerne pois seus modelos são tomados de empréstimo para fundamentar e consolidar as teorias que o método apresenta. Essa apropriação quase exclusiva que se faz sobre esse campo do saber confirma uma preponderância do biológico, que termina também por provocar interpretações errôneas e limitadas acerca do conhecimento científico, pois ao deter-se apenas uma abordagem da relação humana, vangloria-se de possuir o monopólio da verdade.

O Método Francês buscou na ciência respaldo para a sua fundamentação teórica, sendo que esta não se desenvolve a partir da Educação Física. Ao contrário, foi apropriada pela Educação Física para assegurar suas intenções e finalidades. Com isso, os resultados já obtidos pelas ciências biológicas, no que tange ao conhecimento mais aprofundado da natureza humana, afirmaram o papel de primeiro plano que deve ser realizado pela Educação Física.

E na fisiologia que os edificadores do Método Francês centram seus esforços, por se preocuparem sobejamente com o aparelho funcional do ser humano. Foram favorecidos pelo nível já atingido pela ciência, que acabou por lhes proporcionar "uma considerável aquisição de conhecimentos e também a evolução das técnicas"⁹⁴.

Havia na França, particularmente, no campo da biologia e fisiologia um grande avanço nas pesquisas, o que colaborou para que seus resultados fossem aplicados para as atividades físicas, apesar destas se apresentarem em situação de precariedade a nível prático. Essa observação se torna mais compreensível quando

94 Francisco SOBRAL, Introdução à Educação Física, p. 95.

pensamos sobre os principais expoentes do Método Francês como Demeny, Tissié e Lagrange. Estes, eram fisiologistas que sofreram influência dos estudos de Claude Bernard⁹⁵ e EtienneMarey e não atuavam especificamente em Educação Física, mas em laboratórios de pesquisa e nas Academias. Posteriormente é que dirigiram sua atenção para essa área, amparados pelo corpo de conhecimento proveniente da área médico-biológica. Portanto:

A repercussão dos estudos médicos na educação física derivou das provas estabelecidas para essa questão. Os fisiologistas não se limitaram a procurar vagos fundamentos tirados da anatomia e da fisiologia. Lembrando-se de Ling, procuravam apoiar-se na mecânica, na higiene, na pedagogia, na patologia, bem como, na anatomia e fisiologia⁹⁶.

É interessante recordar que o próprio Amoros, apesar de não ter sido um estudioso da fisiologia, a citava enquanto capaz de dar suporte ao modelo ginástico que propunha. Segundo Eduardo de Los Reyes⁹⁷, conhecedor da obra amorosiana, já nos seus primeiros livros, Amoros transcrevia informações da fisiologia, como por exemplo, o resumo de um curso ministrado pelo médico-fisiologista francês Casimiro Broussais, o que lhe fez crer que este tenha dado, desde suas formulações iniciais, grande importância à fisiologia⁹⁸.

O conhecimento na área biológica aliado a uma dimensão ideológica fez com que o Método Francês, ao desenvolver-se, cumprisse um papel junto à sociedade francesa, pois além da preparação moral, estava norteado por princípios notadamente eugênicos, ligados, em última instância, à preparação do trabalhador necessário à manutenção do sistema industrial emergente. A biologização que contemplou, no meu entendimento, não possibilitou uma compreensão menos mecânica que aquela proposta pelo eixo físico-matemático, apesar dos seus defensores terem argumentado favoravelmente a esse respeito.

95 Claude Bernard (1818-1878) Fisiologista francês considerado um dos mais ilustres representantes da ciência experimental nos fins do século XIX. Suas descobertas tiveram grande contribuição para a evolução da Educação Física. C. F. M. PEREIRA, Tratado de Educação Física: um problema pedagógico e histórico, p. 479.

96 Ibid, p. 341.

97 Eduardo delos REYES, Amoros. Adelantado de lagimnasia moderna. Su vida, su sistema, p. 111.

98 A esse respeito ler "As leis do movimento aplicadas ao homem", onde Amoros explicita claramente sua preocupação com os aspectos fisiológicos do movimento humano.

Sem querer cair numa análise maniqueísta, considero premente pensar acerca do momento histórico em que esse método se desenvolveu onde, como já foi citado, o positivismo hegemonzava o fazer da ciência.

Dada essa realidade, se por um lado, o positivismo na sua vertente organicista representou, num primeiro momento, força revolucionária para a derrubada do antigo regime e libertou o conhecimento do jugo clerical, por outro, traduziu-se como força conservadora. Força essa que se materializou na medida em que, ao reduzir o conhecimento apenas a uma dimensão, sujeito às leis biológicas, comprometeu-se na justificativa da exploração do trabalho produtivo. Por consequência, da crescente acumulação do capital por parte de uma minoria que soube, muito bem, utilizar-se desses privilégios “naturais”.

Para finalizar, saliento que o Método Francês sustentou um reducionismo biologicista quando hipervalorizou essa dimensão do conhecimento em detrimento de outros. Isto é, os precursores do Método Francês traçaram seus caminhos seguindo o corolário das ciências biológicas, hipervalorizando-as. Esbarraram, pois, no reducionismo por captarem o ser humano unicamente em face de seus aspectos orgânico-funcionais, ignorando sua concretude histórico-social. Equivocaram-se no investigar, ao observarem o fenômeno apenas através de uma das suas facetas. E aqui recorro a Edgar Morin quando discorre sobre a terapia da complexidade e afirma que para conhecermos a realidade precisamos de um método que não termine por disjuntar e dissociar o que se pretende apreender, mas que saiba distinguir aquilo que é distinto. Ou ainda:

Precisamos de um método que respeite o caráter multidimensional da realidade antropológica, isto é, que não escamoteie nem sua dimensão biológica, nem a dimensão social do social, nem a do individual. Isto é, que possa enfrentar o problema do sujeito e o da autonomia⁹⁹.

O reducionismo do Método Francês, observado a partir desse ponto de vista, não se constrói dentro da Educação Física, mas é fruto de uma concepção de ciência, que tinha no organicismo o seu eixo epistemológico. Considero, dessa maneira, falsa a idéia que se possa ter de que é a Educação Física que desencadeia esse processo, que é ela quem principia com ênfase à biologização. Não há dúvida que essa biologização existe e é bem arraigada dentro da prática da Educação Física, mas não podemos, frente a essa constatação, supor que a tenha gerado.

A Educação Física apenas seguiu a trilha da história da ciência na sua mais ampla acepção, e se envolveu com esta tendência por considerá-la mais apropriada para direcionar suas investidas no conhecimento daquilo que se caracteriza

99 E. MORIN, op. Cit., p. 155.

como seu objeto de estudo, servindo ainda aos interesses do modelo de sociedade existente que, explicado pelo mesmo paradigma, tentava ocultar as contradições e solidificar uma idéia de imutabilidade, na aspiração de que houvesse uma plena aceitação do que se pregava.



Michelle in ex

O paradigma biológico e o reducionismo na compreensão dos homens e mulheres

Considerando o histórico do Método Francês, é possível observar que este contemplou uma dose de ecletismo pelas várias influências que absorveu, dentre as mais expressivas, o trabalho de Amoros, Ling, Jahn e dos fisiologistas Demeny, Tissié, Lagrange e Marey, tendo relevância nas suas mais diferentes etapas o nacionalismo e os ideais eugênicos.

Estas diferentes manifestações tiveram em comum não apenas uma intencionalidade, mas também uma compreensão limitada acerca dos homens e mulheres, regida por uma concepção de ciência que, fundada nas leis biológicas, os percebia apenas frente a essa dimensão, ignorando a dialeticidade do indivíduo enquanto um ser biológico-social.

Nesse sentido, o Método Francês, ao pretender formar o indivíduo física e moralmente bem preparado, ao tentar introjetar nele a ordem e a disciplina, ao despertar o sentimento de enaltecimento à Pátria e a defesa da nação e ao pretender regenerar a raça, esteve sustentado pelo paradigma biológico, pois este parecia ser mais eficaz no captar a realidade e sua dinamicidade, uma vez que o mecanicismo não mais conseguia explicar o desenvolvimento das leis da sociedade.

Como já foi detalhado, a essa concepção de ciência correspondia uma visão naturalizada da sociedade, onde as desigualdades sociais eram justificadas em função das desigualdades biológicas, tendo como pano de fundo a legitimação da burguesia contra-revolucionária no poder e o despertar de uma nova ordem social, política e econômica que valorizava o trabalho como fonte de riqueza e de acúmulo de capital.

Nesse âmbito é possível compreender o papel exercido pela Educação Física que, ao trabalhar com as atividades físicas, tinha na disciplinação um objeto de intenção. A Educação Física, então, traduziu-se na expressão física da sociedade do capital pois:

Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados e... se faz protagonista de um corpo "saudável", torna-se receita e remédio ditado para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar¹⁰⁰.

O Método Francês, como uma expressão dessas atividades, trouxe em si esses mesmos pressupostos e passou a reproduzir uma concepção reducionista de ser humano, trabalhando o seu corpo apenas frente a sua dimensão anátomo-fisiológica, o que me leva a acreditar que tenha igualmente esbarrado num trabalho de caráter mecanicista.

Para tecer essas análises acerca do Método Francês tomo como referência o Regulamento Geral de Educação Física, através da sua tradução, e também alguns textos veiculados na época e que no seu conjunto refletiam tais concepções.

Já na primeira parte, o Regulamento explicita sua orientação biologicista quando afirma: "a educação física deve ser orientada pelos princípios anátomo-fisiológicos"¹⁰¹ e "compreende o conjunto dos exercícios cuja prática racional é suscetível de fazer o homem atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico, compatível com sua natureza"¹⁰².

Está pautada aqui toda a matriz do pensamento vigente que tinha no rendimento plena aceitação, em função do destaque dado por Demeny à "economia" de energias no trabalho físico. Assim sendo, sob um discurso de cunho biológico, o Método Francês procurava concretizar seus propósitos, cujas justificativas recaíam na garantia de um bom estado de saúde. Buscou, então, o desenvolvimento harmônico do indivíduo, de modo que seus órgãos estivessem em pleno funcionamento e em constante equilíbrio. Noutras palavras, deveria primar pela harmonia das funções.

Para Demeny, o aperfeiçoamento físico para ser completo deveria compreender as seguintes qualidades particulares: a saúde, a beleza, a agilidade e a virilidade, para as quais correspondem respectivamente os seguintes efeitos: higiênico, estético, econômico e moral¹⁰³.

100 Carmen Lúcia SOARES, op. Cit., p. 19.

101 BRASIL, Ministério da Guerra, Regulamento nº7 da Educação Física, p. 7.

102 Ibid., p. 20.

103 Georges DEMENY, A verdadeira Educação Física, p. 17.

De acordo com essa ótica, as atividades físicas apareciam como um meio de aprimorar a saúde, e a compreensão que se tinha sobre a saúde dizia respeito a um conceito absolutamente limitado e individualista, pois se referia a uma bem estar físico e talvez mental, que resultava de uma vida tranqüila e de um bom funcionamento do organismo, ou ainda, “do perfeito equilíbrio das funções vitais”¹⁰⁴.

Nem uma vez se concebia a saúde numa instância mais ampla e resultante de um aglomerado de pré-condições como por exemplo, alimentação, moradia, educação, renda, meio-ambiente, trabalho, transporte, lazer, acesso a serviços públicos de saúde, entre outros. Condições essas que são objetivas e se definem na concretude das relações sociais num determinado momento histórico conforme o modo de produção da sociedade, no caso, capitalista. A saúde é incorporada aos objetivos do Método a partir de uma ótica que a valorizou como uma idealização individual.

Para concretizar os objetivos propostos, o Método Francês encontrou respaldo na fisiologia, que se caracterizou como seu fio condutor. Basta perceber a classificação que propôs cujos critérios de enquadramentos nos diferentes ciclos e grupos baseavam-se no valor fisiológico de cada indivíduo e não na sua idade cronológica que figurava apenas enquanto referência. Propôs uma delimitação que incluía os seguintes grupos: 1. Educação Física elementar; 2. Educação Física secundária; 3. Educação Física superior; 4. Educação Física feminina; 5. Adaptações profissionais e 6. Ginástica de conservação para idade madura, onde:

A Educação Física elementar apresenta como objetivo desenvolver as grandes funções como a respiração, a circulação, e aperfeiçoar a coordenação nervosa sem provocar um desenvolvimento sistemático a nível muscular. Aos médicos cabe a constante vigilância que deve ser garantida mediante frequentes inspeções.

A Educação Física secundária, que centraliza uma faixa etária importante é tratada com maiores detalhes. Através de estudos nas ciências biológicas são inferidas uma série de teorias sobre esse período de desenvolvimento, como por exemplo, que a resistência do jovem é fraca, que a sua força não é adequada ao seu tamanho e que este não a utiliza de forma eficiente. E, tendo essas teorias como pressupostos, preconiza para os pré-pubertários exercícios de flexionamentos ou educativos, aplicações de intensidade média e grandes jogos; para os pubertários serve, além dessas atividades, a iniciação desportiva.

Aos professores remonta apenas a função de monitorar as atividades, cuja orientação contínua a cargo da classe médica, indicados por melhor conhecerem o campo da biologia e fisiologia, o que acaba reforçando essa concepção biológica de Educação Física, e ao fazê-lo legitima e consolida a inserção da sua categoria

104 BRASIL, Ministério da Guerra, op. cit. p. 20.

profissional nesse campo de atuação. Por conseguinte, ao professor destinava-se um papel secundário no que respeita ao seu próprio campo de trabalho. Vejamos:

É dos 17 aos 18 anos que o papel do médico ainda uma vez se tornará capital; ele será chamado a verificar os resultados da educação física secundária. Sua intervenção deverá ser efetiva e se traduzirá pela organização de uma ficha médica (...) Enfim, este período será encerrado por uma série de provas pelas quais o indivíduo será julgado ou não em estado de abordar a educação física do terceiro grupo, chamada: educação física superior¹⁰⁵.

No ciclo superior, a Educação Física intenciona confirmar a saúde solicitando ativamente as grandes funções orgânicas e procura a realização do atleta completo. Assenta-se, “no coroamento e na conclusão lógica dos períodos precedentes”¹⁰⁶.

As estratégias recomendadas centram-se na especialização desportiva, que “só será tolerada nos indivíduos formados”¹⁰⁷ e o aperfeiçoamento da saúde confirma, ainda, seu mais nobre objetivo.

Na Educação Física feminina também são os fatores fisiológicos que determinam o que deve ou não ser aplicado às mulheres, que devido as suas peculiaridades devem receber uma Educação Física essencialmente higiênica. Tais peculiaridades são interpretadas apenas à luz das ciências biológicas desprezando outras áreas do conhecimento. São ignorados os determinantes culturais, sociais, antropológicos como se a biologia, isoladamente, pudesse responder a todas as questões referentes a tipificação sexual. Visão essa coerente com a concepção de ciência hegemônica na época.

Dessa forma, baseado em conhecimentos supostamente científicos, que muitas vezes se originam de premissas falsas decorrentes de um raciocínio lógico formal, são estabelecidas para as mulheres atividades como: exercícios de equilíbrio, transporte de pesos leves sobre a cabeça, esgrima com dois braços e exercícios para a região da bacia, importante para a gravidez e parto, pois “as funções fisiológicas especiais que ela tem de desempenhar e suportar são incompatíveis com um trabalho muscular intenso”¹⁰⁸. Essas funções traduzem-se na menstruação, gravidez e aleitamento e se refletem no coroamento e função de toda a mulher. Como proclama o Regulamento: “a mulher não é constituída para a luta, mas

105 Ibid., p. 15.

106 Ibid., p. 16.

107 Ibid., p. 15.

108 Ibid., p. 16.

para procriar”¹⁰⁹. Concepção essa que, na minha opinião, carece de qualquer fundamentação científica, até mesmo biológica, e reduz-se a uma análise sexista¹¹⁰.

No tocante às adaptações profissionais a Educação Física não tem como fim “somente assegurar o desenvolvimento do organismo e de manter o indivíduo em boa saúde”, mas busca através de adaptações apropriadas “aumentar o seu rendimento”¹¹¹, o que não deixa dúvida de que serve para preparar fisicamente a mão-de-obra a ser apropriada pelo sistema industrial emergente.

A ginástica de conservação objetiva recuar a decadência física e pode, na idade madura, “corrigir o porte, diminuir a adiposidade, restituir aos músculos a flexibilidade e elasticidade, fazer voltar o sono, o apetite e as forças”¹¹². A preocupação com a saúde e com o pleno funcionamento dos órgãos consubstancia-se numa prevenção, face às dificuldades imanentes ao estágio de desenvolvimento da medicina o que, na época, resultava num certo medo à doença e à morte, até mesmo pelas poucas técnicas profiláticas existentes.

Esse cuidado é expresso no Regulamento quando finaliza esse capítulo e recomenda:

Afastando a mocidade do cabaret, exercitando-a ao ar livre, a educação física, iniciada desde o lar, prosseguida na escola, e se expandindo na prática racional dos esportes, surge como um dos meios mais eficazes de luta contra os flagelos sociais, tais sejam, o alcoolismo, tuberculose e doenças venéreas¹¹³.

Transferindo essa análise para os nossos dias, entendo que subsistem formas de interpretação semelhantes, na medida em que ainda nos é colocada essa tarefa; porém com uma diferenciação acerca dos elementos constitutivos dos “flagelos sociais”, quais sejam as drogas, a AIDS e os derivativos de uma vida desregrada e sem precauções para com um bom estado de saúde, visão essa que reproduz o

109 Ibid., p. 15.

110 As diferenças de sexo são abordadas a partir de duas perspectivas: a) de sexo, que se refere aos aspectos biológicos da existência de machos e fêmeas e são relativos unicamente à questões da fisiologia, anatomia, genética etc.; b) de gênero, que diz respeito a todos os aspectos não biológicos como vestuário, interesses, comportamentos, atitudes e outros. Para Delamont, a maioria dessas questões sobre as quais se atribui um caráter de sexo são no fundo culturais, portanto, de gênero. Sara DELAMONT, Os papéis sexuais e a escola, p. 25-7.

111 BRASIL, Ministério da Guerra, op. Cit., p. 16.

112 Ibid., p. 17.

113 Ibid., p. 17.

paradigma do “saudável”, para o qual as atividades físicas exercem um papel fundamental.

O Regulamento nº7 prevê um plano de aplicação onde constam seis diferentes atividades que, no seu conjunto, pretendem atingir os objetivos anátomo-fisiológicos, de forma gradativa onde culmine o pleno desenvolvimento do potencial do indivíduo. São elas: jogos, flexionamentos, exercícios educativos, as aplicações¹¹⁴, os esportes coletivos e esportes individuais, a serem trabalhadas em três partes: 1. Sessão preparatória, que consta de evoluções e flexionamentos; 2. Sessão propriamente dita, que se distribui entre as atividades supracitadas com relevância às aplicações, cuja “modificação desta ordem só poder ser feita por um motivo muito sério”¹¹⁵ e 3. Volta à calma, com marcha lenta e exercícios respiratórios, marcha e canto ou assovio de ordem unida.

A maneira com que o Método Francês trata da avaliação, também fornece indicadores acerca do predomínio da biologização e o entendimento do ser humano a partir dessa sua dimensão. O Regulamento preconiza uma verificação periódica baseada fundamentalmente nas “conquistas fisiológicas”, e mesmo quando se pensa em outras dimensões da personalidade, prevalece hegemônica essa visão. A verificação no Método Francês, explicita Ramos, “será efetuada duas vezes por ano no fim do quarto mês e antes do encerramento do ano de instrução, e repousa no exame clínico, morfofisiológico e prático”¹¹⁶. Para tal, possibilitou a ampla difusão e adoção de fichas médicas detalhadas no que concerne a medidas e características fisiológicas, hipervalorizando esse aspecto. Aliás, seria mesmo ingenuidade pensar que o processo de acompanhamento dos alunos tomasse outro rumo, dados os objetivos e a matriz teórica que o Método suporta.

Frente a esse entendimento, o movimento humano passou a ser regrado, mensurado, avaliado nos seus mínimos detalhes de forma que o gesto técnico fosse executado com maior precisão. Esse procedimento resultou numa racionalização do movimento que, por sua vez, refletia o próprio desenvolvimento da indústria e suas técnicas, cujos princípios do rendimento, eficiência, eficácia e hierarquização adequavam-se bem ao rendimento da capacidade corporal.

A idéia do indivíduo como um bom animal, preconizada por Herbert Spencer, adquire relevância em face da sua capacidade de rendimento, a partir do seu vigor corporal. Como ressaltou Castro:

114 As aplicações constituem-se em sete famílias de exercícios: correr, marchar, trepar, saltar, levantar, lançar, atacar e defender. *Ibid.*, p. 12.

115 Laurentino L. BONORINO et alii, *Histórico da Educação Física*, p. 230.

116 Jayr Jordão RAMOS, *Secção Pedagógica*, p. 52.

Bem atilado andou Herbert Spencer quando dizia que “a primeira condição de prosperidade nacional é que a Nação seja formada de bons animais. E hoje, quando se vê a pujança do Japão, Estados Unidos, Inglaterra, Itália, Tcheco-Slováquia concentrando sua atenção ao vigor físico de seus homens, mais do que nunca deve-se repetir a frase eloquente de Spencer¹¹⁷.”

Nesse âmbito, os fisiologistas desempenharam um papel importante por meio dos inúmeros estudos que realizaram. Não foi sem motivo que, nesse período, despontaram inúmeros laboratórios de pesquisas, centros de estudos ligados à biologia, fisiologia, biometria, medicina desportiva, biomecânica e outras, organizaram-se congressos, encontros, seminários, situando a Educação Física no âmago das ciências biológicas.

Ao analisar essa exacerbada preocupação dos médicos e dos fisiologistas com a atividade física, Langlade e Langlade entendem que de certo modo houve consequências negativas ao desenvolvimento da Educação Física pois: 1. Se fez dos exercícios físicos um problema médico quando na realidade este deveria ser um problema pedagógico; 2. Se relacionou demasiadamente os exercícios físicos com os conceitos de saúde e enfermidade, marcando assim como fundamental um objetivo terapêutico; 3. Se aprofundou o enfoque biológico em detrimento dos técnicos, pedagógicos e psico-sociológicos¹¹⁸.

Entendo que essa postura confirmava a intenção de exercer um controle sobre o corpo individual e, a partir dele, o social. Pois, sob o discurso da regeneração e fortalecimento da raça estava colocada a idéia de preparar o cidadão não apenas para vencer as guerras como também para empregar sua força produtiva em prol do engrandecimento da nação.

Esse incessante cuidado com a saúde pode ser examinado através dos olhos de Foucault, quando entende que os médicos encerram uma conduta a serviço de uma microfísica do poder, pois lhes cabe a tarefa de:

Ensinar aos indivíduos as regras fundamentais de higiene que estes devem respeitar em benefício de sua própria saúde e da saúde dos outros (...) A medicina como técnica geral de saúde, mais do que como serviço das doenças e arte das curas, assume um lugar cada vez mais importante nas estruturas administrativas e nesta maquinaria de poder que, durante o século XVIII, não cessa de se estender e de se afirmar¹¹⁹.

117 Leite de CASTRO, O Métodos Francês na polícia Especial, p. 33.

118 Alberto LEGLANDE e Nelly R. de LEGLANDE, Teoria general de lagimnasia, p. 254.

119 Michel FOUCAULT, Microfísica do poder, p. 202.

Nessa perspectiva, Foucault revela a existência de um saber médico-administrativo que promove uma ascendência político-médica sobre determinadas populações, geralmente por intermédio de uma série de prescrições que lhes são atribuídas não apenas no que tange à doença, mas às forças gerais de existência e do comportamento: a alimentação e a bebida, a sexualidade e a fecundidade, a maneira de vestir, a disposição ideal do habitat e outros, onde “o médico se torna o grande conselheiro, e o grande perito, se não na arte de governar, pelo menos na de observar, corrigir, melhorar o “corpo” social e mantê-lo em um permanente estado de saúde”¹²⁰.

Frente à argumentação aqui desenvolvida, entendo serem claras as consequências subjacentes à adoção, pelo Método Francês, de um paradigma biológico que centrou no reducionismo anátomo-fisiológico a discussão acerca de mulheres e homens, ocasionando uma interpretação funcionalista sobre a sociedade como um todo. Pois, da mesma maneira que previu o organismo biológico em bom funcionamento perante a integração e equilíbrio de seus órgãos, percebeu a sociedade, em analogia, envolta nessa mesma sintonia, na medida em que cada órgão deveria realizar de forma apropriada a função que lhe foi conferida, colaborando para o equilíbrio do sistema, e em última instância, para a manutenção do status quo.

Finalizando, o Método Francês, conforme o analisei através do documento que o regulamenta, sustentou o paradigma da biologização, ao reduzir o ser humano a seus aspectos biológicos, e ao estar totalmente embasado nos conhecimentos provenientes dessa área, que inclusive, foi a sua matriz teórica. A aceção militarista foi também relevante, mas acredito que essa teve maior oportunidade de se tornar manifesta por instrumentalizar-se naquela. E com isso quero dizer que, a biologização do método serviu como escudo para uma melhor dissimulação acerca de seus interesses ideológicos, tornando-se, portanto, útil e adequada.

Quero ainda alertar que o cuidado com a saúde não foi apenas ideológico e autoritário. Refletiu também uma preocupação com a precariedade das condições de vida das pessoas em função de fatos como, por exemplo, a falta de saneamento básico, habitações insalubres, falta de conservação dos alimentos, enfim, com a deficiente infra-estrutura da época que não era condizente com o crescimento das cidades que se expandiam rapidamente frente ao desenvolvimento da atividade industrial e do comércio. Acrescidos a estes havia a existência de epidemias, as consequências das guerras e, porque não dizer, a condição de miserabilidade da maioria dos trabalhadores sujeitos às péssimas condições de trabalho. Segundo Hobsbawm:

120 Ibid., p. 202.

As cidades e as áreas industriais cresciam rapidamente, sem planejamento ou supervisão, e os serviços mais elementares da vida da cidade fracassavam na tentativa de manter o mesmo passo: a limpeza das ruas, o fornecimento de água, os serviços sanitários, para não mencionarmos as condições habitacionais de classe trabalhadora. A consequência mais patente desta deteriorização urbana foi o reaparecimento das grandes epidemias de doenças contagiosas (principalmente transmitidas pela água), notadamente a cólera¹²¹.

Assim, se por um lado a atenção para com a saúde esteve direcionada para o controle social e a disciplinação, por outro, trouxe melhorias ao conjunto da população, atendendo até mesmo algumas poucas reivindicações dos trabalhadores. Fato esse que não isenta o que estava colocado como questão de fundo, que era o “fortalecimento da raça”, que por sua vez impingia a preparação do soldado combatente e da força de trabalho produtiva ao sistema industrial provocando, finalmente, o que se entedia por desenvolvimento da nação.

Essa situação se refletiu diretamente nos setores mais empobrecidos das cidades, pois:

O desenvolvimento urbano foi um gigantesco processo de segregação de classes que empurrava os novos trabalhadores pobres para as grandes concentrações de miséria alijados dos centros do governo e dos negócios, e das novas áreas residenciais da burguesia. A divisão das grandes cidades europeias de caráter quase universal em zonas ricas localizadas a oeste e zonas pobres localizadas a leste.¹²²

Ao concluir essa reflexão quero ressaltar que a biologia não é a priori negativa. Ao contrário, é importante para o avanço da Educação Física. O que critico é a hipervalorização da biologização e a redução com que compreendeu os homens e mulheres e sua inserção no mundo, qual seja apenas frente a sua dimensão biológica, o que conferiu à Educação Física um papel muito aquém daquele que verdadeiramente poderia sustentar. E com isso quero dizer que, quando se desvincula do contexto histórico onde se insere, a Educação Física passa a ter uma configuração abstrata, na medida em que ignora os seus determinantes sócio-históricos. Concepção essa que pode ser superada não apenas com o rompimento à hipervalorização do biológico, mas através de sua ligação a um projeto histórico definido.

121 Eric J. HOBSBAWM, *A era das revoluções: 1789-1848*, p. 224.

122 *Ibid.*, p. 224.

O Método Francês, conforme o analisei, adequou-se a essa valorização do biológico e utilizou uma visão reducionista de ser humano que, mesmo coerente com os avanços científicos da época, não descartou sua dimensão ideológica, pois serviu para legitimar a estruturação da sociedade e, por conseguinte, dos privilégios de uns poucos em relação à grande maioria.



O Método Francês no Brasil: saúde, raça, disciplina e ordem

“Gymnastica –

- eloquência geométrica do corpo, compondo, em ângulos e curvas, o seu próprio poema silabário de gestos, educando longos músculos elásticos.

Verticalismo estylisado, em sábios rythmos singelos.

Os braços, que se abrem para o alto, cavam a caixa do peito, que o oxygenio invade, para agredir os glóbulos de sangue, mede o cérebro o esforço e escorre pelos nervos a eletricidade biológica, levando para a carne, as ordens das ideias.

Plasmam-se em atitudes codificadas possibilidades de ação, numa disciplina de energias, que repetem o eterno milagre, da vida glorificada na intensidade da própria vibração.” (Americo R. Netto, 1937)

Os métodos ginásticos e sua inserção na escola brasileira

A constatação da importância das atividades físicas na formação do ser humano data de muito tempo, com maior relevância a partir do momento renascentista.

No Brasil, já no período colonial, onde a educação se dava pelo trabalho dos jesuítas, se fez presente esse pensamento, veiculado não tanto pela ação destes, mas fundamentalmente por força dos médicos higienistas, cujas preocupações centravam-se na construção de um corpo igualmente forte¹²³.

É interessante salientar que, neste período, a população do país era em grande parte composta por escravos africanos¹²⁴, fato que colaborou para tal percepção e que serviu também para justificar a pouca preocupação com a criação de escolas, dado que a reprodução da força de trabalho era garantida pela própria organização da produção, em função do modelo econômico que era agroexportador, centrado na monocultura latifundiária e que tinha no escravagismo sua sustentação.

O sistema de ensino era bastante rudimentar e a estrutura social vigente não se preocupava em alterar tal situação. Assim:

os camponeses pobres e livres que trabalhavam nas áreas não aproveitadas pelo latifúndio, os trabalhadores pobres das cidades e os escravos não tinham qualquer possibilidade de acesso ao ensino. Pelas vastas regiões do interior, os grandes proprietários mantinham-se ignorantes e não se importavam com isso.¹²⁵

Com a vinda da Coroa portuguesa para o Brasil, esse cenário começou a se modificar e a escola figurou como necessária pois “era fundamental para as elites um determinado tipo de educação cuja disciplina, o tempo e a ordem eram elementos fundamentais”¹²⁶. Uma educação que não apenas mantivesse a estrutura social hierarquizada, mas que também exercesse um papel significativo no refinamento da raça e na consolidação de uma sociedade urbana com condições de, no futuro, exercer as tarefas de governar o Brasil independentemente.

Durante o Império despontaram várias tentativas com o objetivo de expandir a rede escolar, em especial nas últimas décadas, devido ao processo de urbanização que não soube garantir uma efetiva expansão da rede escolar.

A educação se dava apenas a nível de instrumentalização técnica, na maioria das vezes através de aulas avulsas e particulares, sem fiscalização ou unidade de

123 Carmen Lúcia SOARES, *O pensamento medico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930*, p. 136.

124 No ano de 1789 a população brasileira era assim constituída: 31,9% de brancos, 12,5% de mulatos, 7,7% de índios e 47,9% de negros escravos. Em 1818: 27,3% de brancos, 15,3% de mulatos, 6,9% de índios e 50,5% de negros escravos. Agostinho M. P. MALHEIRO apud Júlio J. CHIAVENATO, *O negro no Brasil: da senzala à Guerra do Paraguai*, p. 137.

125 Luiz Roberto LOPEZ, *História do Brasil Imperial*, p. 15.

126 C. L. SOARES, *op. Cit.*, p. 151.

pensamento. Os preceptores “educavam” conforme suas vontades, idéias e visão de mundo; nas poucas instituições existentes como liceus e escolas a prática se manifestava totalmente segmentada por meio de reuniões de aulas avulsas, só que com a diferença de acontecerem dentro de um mesmo prédio. Não houve um plano nacional de supervisão do trabalho realizado nas escolas primárias e secundárias nem tampouco a intenção de provocar um aprimoramento no tocante a objetivos, metodologias e conteúdos.

A instituição primária configurava-se em aulas de leitura, escrita e cálculo atendendo por volta de um décimo da população que deveria ser atendida; a instituição secundária “se caracterizou por ser predominantemente para alunos de sexo masculino, pela falta de organicidade, reunião espacial de antigas aulas regidas, pelo domínio literário, pela aplicação de métodos tradicionais e pela atuação da iniciativa privada.”¹²⁷

As atividades físicas, mesmo que reconhecidas no plano educacional, pelo seu caráter higiênico e eugênico, praticamente inexistiam nas instituições de ensino. Figuravam apenas a nível de discurso, despertando interesse por parte de alguns legisladores da época. Data, por exemplo, de 1851 a Reforma Couto Ferraz, que se constituiu numa das primeiras manifestações oficiais de presença de atividades físicas nos programas escolares. Elaborada para o Município da Corte, esta reforma trazia proposta da inclusão da ginástica no ensino primário e da dança no secundário e foi apresentada pelo Deputado Luiz Pedreira Couto Ferraz, sendo promulgada apenas em 1854 pelo próprio autor, então Ministro do Império¹²⁸.

Dada a precariedade estrutural do sistema de ensino esta Reforma não se efetivou, como tantas outras que afloraram nesse momento, o que pode ser constatado pelo relatório apresentado em 1860 pelo inspetor geral da Instituição Pública do Município da Corte. Afirmava ele:

os exercícios ginásticos que desejo ver quanto antes introduzidos nas escolas promovendo a educação física da mocidade que as frequenta, sendo das necessidades bem urgentes, do ensino público, ainda ficaram adiados, por causa de espaço e de acomodações nos prédios atuais.¹²⁹

A “Educação Física”, entendida na época como sinônimo de “ginástica” em função da grande influência do pensamento higienista, era pensada como importante na estrutura dos estabelecimentos de ensino e estava voltada para o contro-

127 Maria Luisa Santos RIBEIRO, História da educação brasileira, p. 58.

128 Mario R.CANTARINO FILHO, A Educação Física no Estado Novo: história e doutrina, p. 53.

129 Moacyr PRIMITIVO, A instrução e a República, 2º volume, p. 33.

le do corpo individual e, em consequência, do social. Era imperioso que forjasse uma população disciplinada, moralizada e adestrada visto que o país atravessava um período de transição a nível sócio-político, cultural e econômico, onde uma nova ordem social seria instaurada, baseada na burguesia européia que rinha no liberalismo a sua visão de mundo, correspondendo a estas expectativas é que se investia num trabalho com o corpo: um trabalho que privilegiasse não apenas o cientificismo proclamado pelos médicos, como também o caráter disciplinador e moralizador necessário ao adestramento da força de trabalho a ser utilizada no processo de industrialização.

Cumpra salientar que nas últimas décadas do império ocorreram transformações profundas na sociedade brasileira: a urbanização se desenvolveu juntamente com o início do crescimento industrial que, aliado ao final da escravatura e à vinda da mão-de-obra imigrante, impingiu às cidades uma nova configuração através da instalação de redes telegráficas, portos e aprimoramentos de diversos serviços. Ou seja, o caráter civilizatório do capitalismo foi adentrando o território nacional, influenciando as mentalidades ruralistas hegemônicas.

As cidades passaram a traduzir-se nos centros de poder sobre as quais era básica toda a política de “modernização”. Esta recebeu o apoio dos próprios ruralistas, que começaram a investir também em atividades comerciais, financeiras e burocráticas sendo que o latifúndio não se opôs à economia capitalista industrial; ao contrário, os cafeicultores ajudaram no seu crescimento através do capital aplicado no setor. Em resumo:

o tradicional antagonismo latifúndio e burguesia industrial não vale para o caso brasileiro, uma vez que não surgiu aqui um processo de visão própria das coisas. Social e economicamente, o processo industrial brasileiro nasceu ligado aos lucros e à propriedade de atividades agroexportadoras.¹³⁰

Nesse mesmo período houve outro acontecimento importante para o direcionamento político do país: formação e ascensão da chamada classe militar que, depois de vilipendiada por quase todo regime imperial, fortificou-se no final deste (por volta de 1886-1887) fortalecendo o espírito corporativo da classe armada que, cada vez mais, começou a se considerar um ente autônomo aos espaços da sociedade civil, inclusive nas escolas, e com o tempo foi estendendo “o direito ineludível de defender a honra da corporação para uma esfera mais ampla e, (passou) a se arrogar o direito de ‘salvar a nação’ e garantir o desenvolvimento com segurança”¹³¹. Principiou, desde então, a gostar-se a “ideologia da farda”, que nada mais é

130 L. R. LOPEZ, op. cit., 70-1.

131 Ibid., p. 98.

do que a idéia que sustenta o militar como que a cima das leis, instituições, classes sociais e com direitos para intervir na ordem das coisas sempre que necessário, sob a alegação de salvar o país.

O entendimento que os militares sustentavam acerca do seu papel junto à sociedade brasileira contribuiu efetivamente para a ruína do Império e a consolidação da República, mesmo que esta não tenha sido proclamada por militares, cujo apoio foi, indubitavelmente, decisivo.

Foi dentro deste cenário de fortalecimento do poderio militar que o Método Ginástico Alemão chegou ao Brasil, alastrando-se quase que isoladamente por todo o país, com uma forte conotação militarista que intencionava a formação de uma raça forte aos moldes do homem europeu, tal como pensavam os higienistas.

Esse método chegou ao Brasil na segunda metade do século XIX pelas mãos de soldados mercenários contratados por Dom Pedro II para elevar o contingente do Exército Brasileiro¹³²ao qual passou a ser incorporado em 1860.

A 14 de maio de 1860, o ensino militar é refundido e a 6 de agosto do mesmo ano, o alferes do Estado Maior da 2ª classe, Pedro Guilhermino Meyer, de nacionalidade alemã é considerado contra-mestre de ginástica na escola militar, fato que consagrou definitivamente o método alemão no Exército Brasileiro.¹³³

Por consolidar-se no Exército, difundiu-se também no meio civil e em 1870 chegou até o ensino primário, tendo como alguns de seus professores, oficiais alemães reformados, cuja regulamentação se deu através do documento conhecido como “Novo Guia para o Ensino da Ginástica nas Escolas da Prússia”, que se concretizou na primeira publicação oficial de um manual de ginástica, traduzido e divulgado por ordem expressa do então Ministro do Império.

132 Algumas atividades do Método Alemão inseriram-se no Exército brasileiro antes mesmo da sua incorporação na íntegra, como nos exercícios de ataque e defesa à baioneta que foram regulamentados pela Ordem do Dia nº 56, de 12 de maio de 1852, expedida pelo Quartel General do Comando em Chefe, que registrava: “determino e mando fazer público ao Exército para seu conhecimento, e devida execução, que, além de tiros ao alvo, já recomendados, se escolha de cada Batalhão de Infantaria um Subalerno e um Sargento com a precisa inteligência e aptidão para se amestiar em no exercício do ataque e defesa a bayoneta, com o Snr. Major Barão de Lemmeres, Commandante Interino de 15 Batalhão de Infantaria e, quando habilitados, ensinai-o aos seus respectivos Batalhões. BRASIL, Ministério da Guerra, História Militar do Brasil, p. 585. É interessante notar que Pedro Guilhermino Meyer foi um dos instruídos por Lemmeres e, posteriormente, conduziu a aplicação de Método Alemão no Exército Imperial.

133 Inezil Penna MARINHO, História da Educação Física no Brasil, p. 40.

O Método Alemão perdurou de forma hegemônica nas escolas brasileiras até aproximadamente 1920 e dimensionou sua prática a partir de paradigmas que privilegiaram a eugenia, o higienismo e a disciplina, desempenhando o papel de colaborador do sistema político vigente, reforçando inclusive, os princípios da ideologia liberal emergente e o ideal republicano da ordem e do progresso.

É pertinente ressaltar que quando Jahn estruturou seu modelo ginástico previa também melhorar a condição física do seu povo pois a Alemanha, neste período, estava subjugada ao Império Napoleônico.

Esse propósito impulsionou Jahn e se constituiu o fio condutor do TURNEN, movimento pedagógico de caráter político-nacionalista que visava, num primeiro momento, a libertação do povo alemão do jugo de Napoleão e, em seguida, do poder Imperial Interno.

Em 1813, o Exército Alemão venceu as tropas francesas, o que lhe rendeu a consagração de herói nacional. No entanto, começou a envolver-se em atividades políticas revolucionárias, influenciado por idéias de pensadores como Goethe, Schiller, Kant e Hegel em meio a um panorama político-econômico marcado pelo crescimento da classe operária, pela propagação do ideário socialista de Karl Marx e Friedrich Engels e dos levantes operários de 1848/1849, cujo objetivo era protestar contra a exploração capitalista, eliminar o sistema de dominação da aristocracia e superar a dispersão de Estados Feudais da Alemanha, o que sem dúvida, entrou em conflito com a opinião governamental.

Em resposta a esse movimento ergueu-se uma forte reação contra-revolucionária chefiada pelo Exército, que acabou expulsando muitos dos insurretos para a Suíça, e que tempos depois emigraram para as Américas. Dentre estes imigrantes revolucionários encontravam-se alguns adeptos de Jahn, uma vez que “os clubes de ginástica começavam a congregar os associados não somente para as atividades de “Turnen”, mas principalmente para as atividades políticas”¹³⁴. Foram imbuídos desse espírito que algum deles chegaram ao Brasil, onde fundaram as sociedades ginásticas, principalmente no sul do país. Aqui, porém, não parecem ter atuado nessa perspectiva política de resistência.

Dadas as suas principais características no Brasil, militarismo e autoritarismo, o Método Alemão foi, ainda no Império, publicamente rechaçado por Rui Barbosa através do seu parecer nº 224, expedido no ano de 1882. Esse parecer era referente à Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto nº 7.247 de 1º de abril de 1879), intitulada “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”¹³⁵, que sugeria a inclusão da ginástica nas escolas primárias

134 Paulo Gilberto de OLIVEIRA, A imigração alemã e a introdução do punhobol no Rio Grande do Sul, p. 19-20.

135 Rui BARBOSA, Obras Completas, Volume 10 Tomo 2, p. 176.

de todos os graus, como também, na própria formação de professores. Sugeriu, ainda, a equiparação em categorias e autoridade dos professores de ginástica aos de outras disciplinas e recomendou a inserção da ginástica nos programas escolares como uma matéria de ensino a ser desenvolvida fora do horário do recreio e após o término das aulas. Tivemos, pela primeira vez, mencionados aspectos técnicos na introdução de programas de Educação Física nos currículos escolares.

Para a elaboração desse parecer, Rui Barbosa se embasou num estudo documental sobre a Educação Física desde a Grécia, analisando ainda como esta acontecia em diferentes países do mundo. Baseado em tal estudo, aconselhou a substituição do Método Alemão pelo Método Sueco por entendê-lo mais adequado à realidade da escola, sustentando a opinião que não se tinha como objetivos a formação de acrobatas, mas sim de desenvolver nas crianças o vigor físico necessário ao equilíbrio da vida, à felicidade da alma, à preservação da pátria e a dignidade da própria espécie¹³⁶.

Apesar do seu repúdio ao Método Alemão, é possível perceber que na essência o objetivo não se modificou, pois o modelo sueco de ginástica foi também encarado frente aos mesmos pressupostos, que estavam centrados na formação moral e eugênico, higiênico e disciplinador abaixo de uma conotação militarista. Aliás, é pelas próprias palavras de Rui Barbosa que posso atestar tal consideração, quando este aprovou a aplicação de atividades físicas a partir da ótica militarista proclamando que

seria, portanto, uma lacuna imperdoável a omissão dos exercícios militares num plano de reorganização do ensino popular. Quer como meio de lançar nos hábitos da mocidade a base da defesa nacional, quer como escola das virtudes varonis do patriotismo quer como princípios influidor de elevadas qualidades morais, este ramo de instrução encerra um valor considerável e representa um papel essencial.¹³⁷

Noutras palavras, Rui Barbosa, um representante da elite, defendia uma “educação popular” entendida não como uma educação que proporcionasse a todos o acesso e a apropriação dos bens culturais universais mas dizia respeito a uma “modelação” de grande massa que constituía o conjunto da população e que no seu bojo deveria contemplar a construção de um novo país, mais forte economicamente, produtivo e que ingressasse nos patamares da necessidade de mais escolas onde o binômio educação/higiene teria a tarefa precípua de suscitar essa transformação da sociedade brasileira. Por isso, não só aceitou a intervenção mi-

136 Ibid.p, 97.

137 Ibid, p. 281.

litar no processo educacional como também incentivou e se fez representante do pensamento higienista.

Para Rui Barbosa, a construção de um Brasil novo era imperativa e, nesse sentido, esforços não poderiam ser poupados; nem mesmo físicos, uma vez que a saúde era essencial para o desenvolver desse processo. Assim, justificava-se a ginástica (Educação Física) que deveria estar voltada para o aprimoramento da saúde. Quer dizer, ideia de um bom estado de saúde estava acoplada a saúde corporal, ao vigor físico, ao asseio e a exercitação dos músculos, motivo pelo qual a prática cotidiana da ginástica era compreendida como de capital significância. Por isso:

os sacrifícios de quem dependem estas inovações parecem-nos mais que justificados, se é certo que a ginástica, além de ser o regime fundamental para a reconstituição de um povo cuja virilidade se depauperava e desaparecia dia a dia em olhos vistos, é, ao mesmo tempo, um exercício eminentemente, insuprivelmente moralizador, um germen de ordem e um vigoroso alimento da liberdade.¹³⁸

A ginástica, apontada como fundamental na formação do novo indivíduo era defendida por Rui Barbosa e outros ideólogos da classe dominante, frente ao seu caráter “científico” na medida em que era respaldada por pesquisas na área da fisiologia, anatomia e biologia. Esse cientificismo, onde os médicos começaram a assumir cargos e a imiscuírem-se na vida administrativa do país¹³⁹, inclusive por meio de ações intervencionistas que foram apoiadas pelo próprio Estado¹⁴⁰.

No início de século XX, o Método Alemão começou a perder espaço na Educação Física civil, num primeiro momento para o Método Sueco e depois para o Método Francês. O modelo ginástico sueco foi amplamente incentivado no Brasil por Rui Barbosa que defendia sua aplicação nos programas de ensino em razão

138 *Ibid.*, p. 98.

139 C. L. SOARES, *op. cit.*, p. 182.

140 Como exemplo do pretensionismo higienista cito a tentativa de implementação obrigatória da Vacina de Jenner (contra varíola) em 1904 na capital da República – Rio de Janeiro. Mais interessante porém foi a resistência popular que se ergueu contra essa ação intervencionista do Estado que, pela sua grande expressão, acabou sendo conhecida como “Revolta da Vacina”. O projeto estatal afetava diretamente a vida particular de cada indivíduo na medida em que o certificado de vacinação era exigido para tudo: casamento, viagens, voto, hospedagem, empregos, matrículas escolares e outros. A esse respeito ler: José Murillo de CARVALHO, *Os bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi*; Nicolau SEVCENKO, *A Revolta da Vacina. Mentis insanas em corpos rebeldes*.

da sua dimensão pedagógica, considerada por este como a mais adequada na formação das crianças.

Porém, na realidade o Método Sueco, sustentou os mesmos objetivos que o Método Alemão e que estavam ligados ao fortalecimento da raça e à consequente preparação do indivíduo necessário à produção. Mesmo tendo conquistado a simpatia dos médicos e intelectuais como Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, não obteve concretamente nos instituições escolas muita legitimidade. Este espaço acabou sendo ocupado de forma mais efetiva pelo Método Francês que não apenas popularizou-se no país como ainda foi adotado oficialmente e, mais que isso, tornou-se obrigatório para todas as instituições de ensino.

O Método Francês chegou ao Brasil no ano de 1907, através de uma missão militar francesa contratada para ministrar instrução militar à Força Pública do Estado de São Paulo, considerado o mais antigo estabelecimento especializado do país¹⁴¹.

No entanto, anteriormente a esta data, o Método Francês já inspirava alguns projetos elaborados por intelectuais brasileiros. Em 1905, por exemplo, o Dr. Jorge Morais apresentou um projeto de lei à Câmara de Deputados salientando a importância do conhecimento de questões “científicas” no trato com a ginástica, orientação esta inexistente no Método Alemão. Utilizando-se das ideias de Demeny, Lagrange e Tissié, postulava a melhoria da raça brasileira posto que “pouca resistência oferecia aos males que assolavam a humanidade”, para qual o sistema adotado na França servia como ponto de referência inclusive pelo trabalho científico que desenvolver quando fundamentou-se na fisiologia e anatomia. É pertinente lembrar que, nessa época, estruturava-se ainda o Regulamento Geral de Joinville-le-Pont, cujas influências desses autores foram determinantes na construção da linha doutrinária desta escola.

Apesar de indicar o Método Sueco e jogos livres para as escolas, Jorge Morais nutria grande admiração pelo trabalho realizado no Ginásio Nacional de Grenélie em Paris (reduto de ginástica amorosiana) ao ponto de tecer o seguinte comentário: “Creio que a fundação de uma escola idêntica na capital do país será de incontestável vantagem e dela partirão, como acontece em França, todos os instrutores da ginástica para os diversos corpos do exército espalhados pela República”¹⁴².

Cabe ressaltar que no tocante a rede escolar havia, nas primeiras décadas da República, uma situação nada animadora: o número reduzido de escolas públicas existentes nas poucas cidades estruturadas, eram frequentadas pelos filhos da classe média. Os ricos, ou contratavam os preceptores, na maioria estrangeiros

141 I. P. MARINHO, op. cit., p. 116; Lino CASTELLANI FILHO, A Educação Física no Brasil: a história que não se conta, p. 34.

142 I. P. MARINHO, op. cit., p. 110.

que ministravam o ensino nas próprias casas dos alunos, ou leigos ou religiosos, que funcionavam nas capitais em regime de internato ou semi-internato. E, pelo vasto interior do país existiam precárias escolinhas rurais, atendidas por professores sem qualquer formação profissional¹⁴³.

As camadas sociais dominantes ao perceberem a precariedade a nível educacional da população brasileira e o atraso do país, resolveram investir no setor, tendo em vista o atendimento dos seus interesses. Assistiu-se a uma fase rica de proposta e reformas, mas de reformas descontextualizadas que não partiam da realidade concreta do país e sim de modelos importados. A Primeira República (1889-1930) foi um período repleto de contradições neste setor: a própria base industrial que agiu como um elemento de pressão para a abertura das escolas, estava de transição entre o agrícola e o industrial, era concentrador de lucros e comprometia destinação de verbas para o atendimento popular, inclusive a demanda escolar; a escolarização mínima para todos que não era oferecida entrava em choque direto com o ideário republicano de um sistema de governo que pregava uma maior participação política; o ensino profissional a nível do “povo”, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, e o conhecimento científico, tão necessário para o avanço do país, era superado pelo conhecimento literário e livresco com ênfase na formação de bacharéis. Enfim, dada todas estas adversidades éramos “um país de doutores e analfabetos”¹⁴⁴ pela pouca atenção destinada ao ensino primário¹⁴⁵.

Dentro deste quadro propagava-se a importância da ginástica, que além de já ser presença constante no Exército e Escolas Militares, figurava desde o Império em alguns estabelecimentos de ensino, apesar da pouca organicidade e da falta de infraestrutura destes. A Educação Física encontrava-se no seu estágio embrionário e os modelos ginásticos se traduziam como sua principal referência ao figurarem como as primeiras formas sistematizadas de trabalho com a atividade física.

Com a primeira Guerra Mundial (1914-1918) difundiu-se pelo país um surto de nacionalismo, onde a questão da educação figurava como premente ao seu desenvolvimento. Como resultante dessa compreensão, desencadeou-se a partir da década de 20 um grande impulso à área, principalmente através das reformas de ensino e onde a Educação Física adquiriu maior expressão dentro do contexto escolar. O Método Francês, forte presença no Exército, foi tomado como um con-

143 Paschoal LEMME apud Paulo GHIRALDELLI JÚNIOR, *História da educação*, p. 26.

144 Leôncio BASBAUM, *História sincera da República: de 1889 a 1930*, p. 289.

145 No ano de 1920, 65% da população brasileira acima de quinze anos era analfabeta. Isto é, mais da metade estava totalmente excluída da escola. M. L. S. RIBEIRO, *op. cit.*, p. 78.

teúdo a ser aplicado na escola, chegando mesmo a consolidar-se enquanto hegemônico na Educação Física.

Com base nessa percepção é que, tomando como referência maior o período 1920-1946, desenvolverei uma análise mais detalhada acerca desse método ginástico, num primeiro momento, tentando desvelar sua dimensão ideológica, para, posteriormente identificar suas implicações no âmbito da escola brasileira.



Em nome da ordem: a Educação Física como instrumento desta intencionalidade

Considerando o quadro histórico esboçado anteriormente, é possível afirmar que o Método Francês de Joinville-le-Pont, chegou ao Brasil no ano de 1907 a partir do qual, gradativamente, foi se alastrando não apenas nas corporações militares como também nas instituições civis, chegando ao ponto de ser reconhecido oficialmente como a diretriz de trabalho da Educação Física, na tentativa de uniformizá-la.

Analisar suas implicações requer também estabelecer nexos históricos com o panorama político econômico vigente no período em que se manifestou, uma vez que, enquanto instrumento de uma política estatal esteve atrelado à questões conjunturais e estruturais. Nesse sentido, quero recordar que apesar de introduzir-se no país em 1907, foi amplamente incentivado na década de 20 e, particularmente, no governo getulista. Razão pela qual delimitei o período 1920-1946 como sujeito a uma análise mais detalhada acerca das implicações deste modelo ginástico no contexto brasileiro.

O Brasil estava passando por fase de transição do seu modelo econômico que, da agro-exportação apontava para o desenvolvimento do setor industrial, cuja origem situava-se na primitiva indústria artesanal da colônia, apresentando uma febre de iniciativas no primeiro ano do regime republicano e adquirindo maior expressão no pós-guerra.

Muitos dos recursos oriundos das atividades agrárias foram investidas no setor industrial, fomentando seu crescimento e contribuindo para a acumulação capitalista que nas primeiras décadas da República era essencialmente resultante de uma iniciativa individual, visto que o capital, na maioria das vezes, pertenc-

cia a simples indivíduos, famílias ou pequeníssimos grupos que se estabeleceram no setor por conta própria, frente aos seus privilégios de classe¹⁴⁶.

Para Caio Prado Júnior, alguns desses investidores:

obtiveram grandes lucros na lavoura, particularmente do café. Quando depois de 1917, por exemplo, o café produzia larga margem de proveitos graças à política de valorização, mas o seu plantio estava limitado e havia o perigo de recorrência da crise, muitos daqueles lucros foram aplicados na indústria que efetivamente, depois de 1910, se (desenvolveu) com rapidez.¹⁴⁷

O impulso à industrialização aumentou no final da Grande Guerra e se deu também em função de alterações que se fizeram sentir no cenário mundial, cujas consequências foram fundamentais para o Brasil, tais como: a necessidade de fabricação de produtos similares aos importados da Europa e a multiplicação de indústrias subsidiárias de grandes empresas estrangeiras, particularmente no ramo de produtos farmacêuticos, químicos, alimentícios, elétricos e de veículos automotores. A grande indústria mecanizada surgiu, então, “fundamentalmente ligada ao crescimento do capital mercantil-financeiro de café, no momento em que se configurava a necessidade de os países industrializados realizarem inversões de capital para a abertura de novos mercados”¹⁴⁸.

Houve, nesse período, um grande incentivo ao setor industrial, cujo crescimento não apenas fomentou, a legitimação da burguesia, mas também fez despontar o operariado¹⁴⁹. Nascia, pois, uma nova expressão política que trouxe consigo o retrato da insatisfação. As décadas de 1910 e 1920 foram marcadas pelas sucessivas greves operárias em defesa dos direitos dos trabalhadores, cujas reivindicações estavam direcionadas para a melhoria das condições de trabalho e a regularização da mão-de-obra feminina e infantil. Reivindicações essas que “fundamentavam uma ação política de pretensões revolucionárias que visava a dissolução do capitalismo e o surgimento de uma outra sociedade”¹⁵⁰.

146 Segundo o censo de 1920 havia no país 13.336 estabelecimentos industriais, sendo que 9.190 pertenciam à firmas individuais e 4.146 eram sociedades (3.618 eram sociedades de pessoas e 528 sociedades de capitais e sociedades mistas), contando 357 sociedades anônimas. FRANCISCO IGLESIAS, *A industrialização brasileira*, p. 79.

147 Caio PRADO JÚNIOR, *História econômica do Brasil*, p. 264.

148 Edgar S. de DECCA, 1930: *o silêncio dos vencidos*, p. 144.

149 Para de ter uma idéia acerca desse crescimento, em 1907 havia no país 3.258 indústrias e 150.000 operários; em 1920 o número de estabelecimentos

150 Sônia de Deus Rodrigues BERCITTO, *Nos tempos de Getúlio: da Revolução de 30 ao fim do Estado Novo*, p. 5.

A nível de governo, Washington Luis enfrentava inúmeras dificuldades no plano econômico, chegando inclusive a apelar para a moratória em 1927, tentando adiar o pagamento da dívida externa e, assim, encontrar um equilíbrio para a economia nacional. Essa situação se agravou com o desenrolar dos fatos pós-guerra, que ocasionaram a crise mundial de 1929, e que refletiu diretamente na balança comercial brasileira através da redução das importações efetuadas pelos Estados Unidos – nosso maior comprador e consumidor – gerando a conhecida “crise do café”, que totalizava 70% das nossas exportações. Essa queda provocou um profundo desequilíbrio na economia e o governo, que tinha apoio da oligarquia agrícola, se viu pressionado por não encontrar medidas capazes de equacionar essa situação, Washington Luis, acusado de não encontrar soluções para tais problemas, foi deposto em 1930, assumindo Getúlio Vargas com fortes respaldo das Forças Armadas buscando, de início, através da obtenção de crédito, recursos para comprar a produção excedente, trocando-a por trigo americano ou até mesmo queimando-a para manter a regulação do mercado.

Esse golpe que, convencionou-se denominar de “Revolução de 1930”. Foi a culminância de uma série de movimentos que vinham acontecendo na sociedade brasileira, movimentos esses que não apenas mantiveram presentes no interior da classe dominante – latifundiários e burguesia industrial -, mas que estavam permeados pela luta e resistência da classe operária que também exerceu forte influência no desenrolar desta revolução mesmo tendo sido sufocada por ela.

Os últimos anos da década de 20 foram marcados por inúmeras greves e pela crescente oposição às oligarquias, conjuntura essa que delineou um acordo tácito entre os setores que possuíam intenções revolucionárias. Em 1928, existiam pelo menos três propostas de revolução advindas de diferentes agrupamentos políticos: o Partido Democrático (PD), os “tenentes”¹⁵¹ e o Bloco Operário e Camponeses (BOC) que, apesar de não apresentarem uma proposta unívoca, sustentavam programas e táticas semelhantes. Estes acordos imprimiram uma direção política à luta contra a classe através de dois delineamentos básicos: a luta contra a oligarquia e a aceitação de Luis Carlos Prestes na liderança do movimento de oposição.

Essa política de alianças existiu até o ponto em que o BOC, reconhecido como porta-voz do proletariado, se distanciou de proposta democrático-burguesa de revolução e apontou para uma direção política que naquele momento poderia caminhar para a suspensão do conflito entre o capital e o trabalho.

151 Os tenentes iniciaram um movimento de caráter insurrecional cuja base de vinculação com os setores civis estava nos traços essenciais da ideologia tenentista, que pregava uma identificação destes como os “responsáveis pela salvação nacional, como os guardiões da pureza das instituições republicanas em nome de um povo inerme”. Boris FAUSTO, A Revolução de 30: história e historiografia, p. 53.

Essa postura refletiu uma transgressão ao jogo político que de mera atividade parlamentar e eleitoral caminhava para a arregimentação do operariado em torno de sindicatos, das greves e da defesa intermitente dos direitos políticos e das leis sociais.

Por isso o BOC foi sendo progressivamente deslocado do acordo com as outras forças políticas de oposição, não por apresentar uma proposta política incompatível, mas porque aprontava para rumos incertos e não desejados por parte de alguns representantes das forças ditas oposicionistas.

Conforme analisa Edgar de Decca:

o deslocamento do BOC das oposições, se deveu muito mais ao fato de que, progressivamente, a prática política da classe operária, em 1928, explicitou para os outros setores da sociedade uma possibilidade de revolução cujo alcance ia muito além de genérica luta anti-oligárquica. Não é por mero acaso que a memória histórica da revolução de trinta, constituída, fundamentalmente, sobre a luta contra o fantasma da oligarquia, deixa divisar aos poucos a construção de um outro inimigo – o comunismo.¹⁵²

Outro ponto de discordância e que contribuiu para a exclusão do BOC do processo revolucionário de 1930, centrou-se na temática da industrialização. Nas formulações do BOC esse tema se fazia presente e demandava para uma luta nacional de operários e camponeses contra a oligarquia e o imperialismo; portanto, contra a grande burguesia.

No programa do Partido Comunista Brasileiro, escrito por Leôncio Basbaum durante seus contatos com Luis Carlos Prestes, em 1929, figurava a seguinte indicação:

- a) Nacionalização da terra e divisão dos latifúndios;
- b) Nacionalização das empresas industriais e bancárias imperialistas;
- c) Abolição da dívida externa;
- d) Liberdade de organização e de imprensa;
- e) Direito de greve;
- f) Legalidade para o PCB;
- g) Jornada de trabalho, lei de férias, aumento de salários e outras melhorias para os trabalhadores¹⁵³.

A essa proposta, que para o BOC representava um passo inicial para a transformação revolucionária da passagem da fase democrático-burguesa para a fase

152 E. S. de DECCA, op. cit., p. 105.

153 Leôncio BASBAUM apud E. S. de DECCA, op. cit., p. 120-1.

proletária, correspondeu uma represália por parte daqueles setores da burguesia que se juntaram às forças oposicionistas, uma vez que se confrontavam com seus interesses.

Nasceu, a partir da exclusão do operariado do processo revolucionário, um Estado forte orientado por uma política centralizadora e intervencionista, tanto no plano econômico como no político, social e cultural. Um Estado que se propagava acima e à frente das classes, que contemplava um modelo tutelar que proliferou concessões, benefícios, empréstimos para o setor empresarial e para os trabalhadores cedeu vantagens para algumas categorias, delineando políticas previdenciárias e trabalhistas. Isto é, estabeleceu-se um Estado que tentou suplantar a cidadania enquanto conquista pela cidadania consentida e regulada, ostentando, na verdade, não um Estado supra-classista mas um Estado de classes. E mais: “um Estado de classes bem específicas, que o utilizavam como instrumento privilegiado para assegurar lucros fáceis, sem se exporem às mazelas da concorrência entre “irmãos inimigos” e sem precisarem administrar conflitos internos com os trabalhadores”¹⁵⁴.

O fortalecimento do Estado era justificado no discurso político produzido, onde aparecia a necessidade de se criar uma “colaboração nacional” em prol do desenvolvimento da Pátria, objetivo pelo qual houve tantas tentativas intervencionistas nas suas distintas instâncias da sociedade.

O nacionalismo adquiriu notoriedade e foi amplamente divulgado, propagando à integração dos brasileiros na tentativa de disciplinar comportamentos sociais e mascarar as contradições de classe e os antagonismos de interesse que se agudizavam, pois “por trás da idéia da nação (estava colocada) a repressão, as desigualdades sociais, a dominação”¹⁵⁵.

No ano de 1937, fazendo um grande alarde em relação ao perigo do avanço das ideias socialistas e comunistas, Getúlio Vargas decretou no país o “Estado de Guerra”, instituindo a suspensão dos direitos e garantias individuais; a 10 de novembro do mesmo ano provocou o fechamento do Congresso Nacional mediante ação militar, e anunciou a Nova Constituição, elaborada pelo jurista Francisco Campos, dando início ao que ficou conhecido como Estado Novo.

Vargas “passou à pretender representar no Brasil um emulo tupiniquim dos estados nazi-fascistas”¹⁵⁶, motivado pela admiração que por eles nutria. Buscou a “unidade nacional” veiculada pela “democracia autoritária”, a “ordem nova”, o “estado ético” e o “estado nacional”, aprovando uma estratégia que comportava a

154 Antônio David CATTANI, Brasil anos 90. Qual modernidade?, p. 10.

155 S. de D.R. BERCITTO, op. cit., p. 10.

156 Jaime PINSKY, O Brasil nas relações internacionais: 1930-1945, p. 340.

necessidade de um “homem brasileiro”, de uma “raça brasileira”, homogênea, produtiva e obediente para seguir os desígnios de uma elite poderosa.

Tendo em mente esse cenário, e dirigindo-me à especificidade da Educação Física, objeto desse estudo, não é muito difícil compreender porque o Método Francês teve plena e oficial aceitação pelo governo Vargas.

Se fazia premente assegurar a política emergente que contava com o apoio do Exército, um dos aliados de Getúlio Vargas na deferência do golpe, e o Método Francês continha elementos adequados para tal, na medida em que, resguardadas as particularidades da França, privilegiava um caráter nacionalista em defesa também do engrandecimento da Pátria, do fortalecimento da raça e da formação do trabalhador industrial produtivo. Ou seja, dentro dos limites da sua provável ação poderia exercê-la com eficiência, ao valorizar a ordem, a disciplina, o controle da população por meio do seu caráter higiênico, eugênico e ideológico, onde posso dizer que, no Brasil, o higiênico e a eugenia velaram o racismo, a ordem e o autoritarismo. Conforme registrou Castro “o Brasil, como uma vasta área territorial, precisa de filhos fortes e sadios para sua prosperidade e grandeza de seus empreendimentos nacionais”¹⁵⁷.

A Educação Física coube a responsabilidade de proporcionar, através de seus meios, uma boa preparação física e moral da população brasileira, promovendo, sobretudo, a sua saúde, entendida de forma bastante reducionista, o que projetou um caráter ideológico às atividades físicas, na medida em que as estratégias se voltavam para o aperfeiçoamento do indivíduo descontextualizado de suas reais condições sócio-históricas. Ou ainda, primava-se pelas melhorias dos aspectos biológicos, onde o Método eleito deveria possibilitar:

(...) o desenvolvimento harmônico do corpo e do espírito, concorrendo assim para formar o homem de ação, física e moralmente sadio, alegre e resoluto, cômico de seu valor e de suas responsabilidades, e preparar a mulher para sua missão no lar, dando-lhe ainda a possibilidade de substituir o homem em trabalhos compatíveis com o sexo feminino, a tornar cada brasileiro de ambos os sexos, aptos a contribuir eficientemente para a economia e a defesa da nação.¹⁵⁸

Esse discurso alastrou-se pelo país e foi amplamente apoiado pelos militares que ao agirem na “defesa dos interesses da Pátria”, utilizavam-se de várias estratégias para o disciplinar dos comportamentos sociais. A Educação Física que vinha

157 Leite de CASTRO, O Método Francês na Política Especial, p. 33.

158 I. P. MARINHO, apud Magali de A. LIMA, O corpo no espaço e no tempo: a Educação Física no Estado Novo (1937 – 1945), p. 67.

de uma tradição militar acabou por absorver essa ideologia configurando-se num rico instrumento a colaborar neste processo, tornaram-se comuns nesse período declarações desse porte:

E tristíssimo – diremos nós – sermos um povo em formação, que não tem, por enquanto, acentuados traços físicos que de sua raça, debilitada e enfraquecida, sob um clima enervante, e estarmos ainda tão atrasados em matéria de educação física, esquecidos todos nós de que do desenvolvimento corporal, obtidos pelos jogos e pelos exercícios ginásticos, convenientemente ministrados, tanto dependem o vigor, a beleza e a própria inteligência.¹⁵⁹

O Método Francês que, já vinha sendo adotado pelo Exército, foi oficialmente regulamentado pelo Ministro de Guerra através do Decreto nº 14.784 de 21 de abril de 1921, que instituía inclusive a sua obrigatoriedade: “o Regulamento de Instrução Física Militar (Método Francês) passa a contribuir o método oficial de todas as armas”¹⁶⁰. Este regulamento já refletia a doutrina de Joinville-le-Pont, sofrendo pequenas alterações em 1927 quando foi editado na França e cuja adoção oficial no Brasil se deu em 1931.

No ano seguinte, a 10 de janeiro, criou-se o Centro Militar de Educação Física, cujo objetivo era o de dirigir, coordenar e difundir o Método Francês e suas aplicações desportivas sendo, que em 1928, o Major Pierre Segúr, da Missão Militar Francesa, assumiu a direção da Escola, com a contratação definitiva para cumprir tais fins.

Foi a partir de 1929, que o Método Francês, já adotado nos quartéis, introduziu-se oficialmente na Educação Física civil com obrigatoriedade para todas as instituições de ensino. No ante-projeto do General Nestor Sezefredo Passos (Artigo 41º) aparece explícita esta deliberação: enquanto não for criado “um método nacional de Educação Física fica adotado em todo o território brasileiro o denominado método francês, sob o título de Regulamento Geral de Educação Física”¹⁶¹.

Esse pensamento foi reforçado pelo então Presidente da República, Washington Luis, que em pronunciamento confirmou a adoção nos estabelecimentos civis de ensino primário e método de Educação Física seguido no Exército, uniformizando a Educação Física e, dessa forma, colaborando para a unidade do povo.

Essa uniformização não se restringiu às Forças Armadas e ao ensino primário; a partir de 1931, se deu a adoção oficial da primeira e terceira parte do Regulamento de Joinville-le-Pont, nomeado de Regulamento nº 7, que passou a orientar o ensino secundário, normal e superior. Em outubro de 1933 foi criada a Escola de

159 BRASIL, Ministério da Educação e Cultura/Divisão da Educação Física, Educação Física, p. 4.

160 I. P. MARINHO, História da Educação Física, p. 52.

161 Ibid., p. 57.

Educação Física do Exército, célula mater da Educação Física no dizer da professora Maria Lenk¹⁶², que formalizou como objetivos ensinar o método de Educação Física regulamentar e difundir sua aplicação. Nesta instituição houve uma transposição direta do trabalho realizado em Joenville-le-Pont, de onde se importou o método de trabalho com a ginástica, com o objetivo de que fosse aplicado no Exército brasileiro. A não adaptação à realidade do Brasil pode ser detectada na seguinte citação: “a escola é a experiência pela qual a sociedade transmite sua experiência. A escola é uma reconstrução da experiência. Assim, na Escola de Educação Física do Exército se vai reconstruir a experiência da Escola de Joinville”¹⁶³.

Além destas, aconteceram ainda inúmeras outras manifestações do Método Francês enquanto conteúdo no trato com as atividades físicas. Dentre as mais relevantes destaco a especialização de 156 professores de Educação Física e 78 médicos através de um curso de emergência para habilitação profissional promovido em 1938 pelo Departamento Nacional de Educação com colaboração da Escola de Educação Física do Exército e, finalmente, a fundação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos na Universidade do Brasil, a 17 de abril de 1939¹⁶⁴. Aqui houve um certo distanciamento da Educação Física com os demais cursos da Universidade, uma vez que a Escola de Educação Física funcionava como uma faculdade isolada que atuou quase que exclusivamente sob os auspícios dos médicos e dos militares, que compunham o corpo docente do curso.

A configuração curricular adotada¹⁶⁵, por sua vez, acentuava essa separação visto que, muitas vezes, as disciplinas eram práticas, isto é, constituídas de exerci-

162 “A célula mater da Educação Física no Brasil, a ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO EXÉRCITO, fez entrega a sua diletta filha de uma Bandeira Nacional, proferindo ao Sr. Ministro da Educação e Saúde, GUSTAVO CAPANEMA, entusiástico discurso. O organizador de tudo foi o primeiro diretor da nova instituição, então Major IGNÁCIO DE FREITAS ROLIM, mais tarde Marechal. Ele implantou rigoroso regime de disciplina quase militar na nova escola, conduzindo os alunos bem uniformizados às aulas teóricas e práticas”. Maria LENK, *Braçadas e Abraços*, p. 114.

163 João RIBEIRO, *A pedagogia e a Educação Física*, p. 7.

164 Além do Curso Superior de Educação Física estavam sendo oferecidos pela Escola: o Curso Normal de Educação Física, o Curso Técnico Desportivo, o Curso de Treinamento e Massagem e o Curso de Medicina da Educação Física e do Desporto. BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura/Conselho Federal da Educação, *Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação*, p. 35.

165 Anatomia, Fisiologia Humana, Higiene Aplicada, Cinesiologia, Fisiologia Aplicada, Fisioterapia, Metodologia, Biometria, Psicologia Aplicada, Traumatologia Desportiva e Socorros de Urgência, Metodologia da Educação Física e do Treinamento Desportivo, História e Organização da Educação Física e Desportos, Ginástica Rítmica, Educação Física Geral, Desportos Aquáticos, Desportos Terrestres Individuais, Desportos Terrestres Coletivos e Desportos de Ataque e Defesa. *Ibid.*, p. 82.

tação física, e no seu conjunto normatizavam um modelo de currículo atomizado com relevância nos aspectos biomédicos e técnicos voltados para a formação de bons “executores”. Cabe ressaltar que a doutrina de Joinville-le-Pont perpassou essa matriz curricular que era orientada pelo modelo tyleriano¹⁶⁶ e que esteve em vigência até 1962 quando se deu a implantação do primeiro currículo mínimo do curso de Educação Física, servindo, inclusive, de exemplar para a criação de novas escolas que surgiram nesse meio tempo. Com isso, cujas consequências se fizeram sentir também na Educação Física escolar, na medida em que os profissionais formados começaram a adentrar o contexto escolar e reproduzir aquelas orientações obtidas nos cursos de graduação.

A influência dos militares adentrou diversos setores da sociedade. No âmbito da Educação Física se apresentou fundamentalmente na formação dos profissionais, tanto por constituírem o corpo docente da maioria das instituições formadoras quanto por exercerem predominância na linha editorial de revistas especializadas, como por exemplo, a Revista de Educação Física, que ao perpassar o discurso oficial, traduzia-se num instrumento na propagação de seus idéias. Dito de outra forma, o Exército, ciente de suas ambições e do seu papel frente a consolidação do “status quo”, buscava em instituições do meio civil espaços a serem aproveitados para a incorporação da sua ideologia, utilizando-se de diferentes “manobras” para tal.

O texto escrito, em 1941, pelo tenente-coronel Figueiredo reproduz muito bem essa conduta:

O Exército reunindo a juventude, em dias determinados, nas cidades e nas guarnições afastadas, sob o pretexto de orientar a educação física, terá meio caminho andado para a consecução de seus fins¹⁶⁷.

A Educação Física coube um papel histórico na tentativa de disciplinação dos comportamentos. Nesse período, segundo Lino Castellani Filho¹⁶⁸, houve uma modificação no seu nível de abrangência, pois para além de preocupação com o processo de eugeniização voltou-se para os princípios da Segurança Nacional, explicitados em Lei no ano de 1937, no que tange ao cumprimento, por parte do

166 O enfoque central do modelo de Ralph Tyler recaí numa concepção técnico-linear de currículo, orientado pelo pensamento causal-analítico e que tem na definição de objetivos o ponto central, envolta das quais giram a organização e seleção de conteúdos, as metodologias adotadas e a avaliação. José L. DOMINGUES, *Interesses humanos e paradigmas curriculares*, p. 353-5.

167 José L. de FIGUEIREDO, *A Educação Física e o Exército*, p. 5.

168 L. CASTELLANI FILHO, *op. cit.*, p. 80-1.

cidadão, dos seus deveres para com a nação frente aos perigos internos, consubstanciados na “intentona comunista” de 1935, e aos perigos externos presentes face à iminência de novos conflitos a nível mundial. Direcionava-se, ainda, para a preparação da força de trabalho fisicamente adestrada e capacitada, necessária para a sustentação da industrialização em desenvolvimento, uma vez que se constatou a urgência de recorrer à mão-de-obra preparada, para onde a Educação Física poderia também direcionar sua prática pois somente um bom estado de saúde não era sinônimo de que o indivíduo atingiria seu pleno potencial de desenvolvimento.

Para que esse objetivo se viabilizasse, era preciso que o indivíduo aprendesse “a explorar eficazmente todas essas qualidades da vida cotidiana e que, assim, (adquirisse) um aumento de valor e de energia que lhe (permitisse) dar o seu máximo de rendimento no trabalho com o mínimo de despesa e fadiga”¹⁶⁹.

A Escola de Educação Física do Exército, fundada em outubro de 1933, foi um agente formador do pensamento pedagógico da época, garantindo também o delineamento do corpo docente da Escola Nacional de Educação Física, criada em 1939. Ambas graduaram inúmeros profissionais que, ao espalharem-se pelo país, divulgaram a Educação Física sempre a partir daquilo que aprenderam; isto é, pela ótica do Método Francês.

Para o professor Mário Cantarino Filho, esta orientação foi dominante até 1944, quando assumiu Antonio Pereira Lira na direção da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, e que possibilitou o estudo de outros modelos ginásticos. “Até então cerca de 2000 professores de Educação Física só conheciam e ministravam, o Método Francês, com exceção daqueles que se especializaram na Marinha, pois no curso desta instituição era adotada a calistenia”¹⁷⁰.

Não só os militares direcionavam a Educação Física e, por consequência, o Método Francês, mas houve também grande influência dos médicos higienistas que, desde os primeiros anos da República, ditavam as normas higiênicas e os cuidados corporais da sociedade brasileira, imiscuindo-se em diversos espaços como cursos, seminários, congressos, políticas estatais e o mercado literário. Surgiram inúmeras publicações comandadas pelo pensamento médico higienista cujas bases estavam arraigadas no conhecimento científico, expressas pelo saber acumulado no campo da fisiologia, anatomia e biologia. Este caráter científico se fez soberano e foi usado para que houvesse maior aceitação daquilo que se propunha e, em função dele, os médicos acabaram direcionando todo o trabalho com a ginástica através de “prescrições”, cabendo aos professores e instrutores um papel secundário que consistia no executor dessas prescrições.

169 Laurentino L. BONORINO et alii, *Histórico da Educação Física*, p. 215.

170 M. R. CANTARINO FILHO, *op. cit.*, p. 138.

As atividades físicas passaram a ser regradas, mensuradas, observadas minuciosamente, gerando um controle biomédico que, como pano de fundo, apresentava também uma intencionalidade afim com os propósitos desejados. Em um artigo publicado pela Revista de Educação Física em 1938 figurava essa intenção:

A medicina desportiva constituiu hoje, na verdade, uma nova especialidade, atraente e útil, que, fazendo demonstrações aqui e realizando experiências acolá, concorrerá sem dúvidas, num futuro próximo, juntamente com a pedagogia e a higiene, para a criação de homens sadios, que tudo farão pelo engrandecimento da PÁTRIA.¹⁷¹

Não quero com isso afirmar que todos profissionais ligados a essa área desenvolveram seus trabalhos cientes dessa intenção. A postura ingênua também existiu, ainda que oculta na neutralidade científica do positivismo. Porém, não posso compartilhar com a mesma ingenuidade de acreditar que este amplo incentivo à Educação Física e às especificações médicas foram meras obras do acaso, no “natural” desenvolvimento das ciências.

A abordagem médica esteve muito ligada à questão da eugenia e do higienismo. A formação de uma raça nacional e forte, por mais absurdo que possa parecer, configurou-se como um destacado propósito defendido pela intelectualidade ligada à classe dominante. E, aqui, novamente a Educação Física forneceu sua contribuição, uma vez que muitos dos seus profissionais atuaram como “obreiros da eugenia da raça”¹⁷².

Relendo algumas publicações desse período encontrei um artigo intitulado “A Nova Educação Física”, onde o autor descreveu até mesmo o perfil do que se idealizava como o “homem brasileiro”.

A nova Educação Física deverá formar um homem típico que tenha as seguintes características: de talhe mais delgado que cheio, gracioso de musculatura, flexível, de olhos claros, pele sã, ágil, desperto, dócil, entusiasta, alegre, viril, imaginoso, senhor de si mesmo, sincero, honesto, puro de atos e pensamento, dotado de senso de honra e da justiça, co-participando no companheirismo de seus semelhantes, e levando o amor da Providencia e dos homens no coração.¹⁷³

171 Lauro STUDART, Das relações do médico e do instrutor, p. 39.

172 Holanda LOYOLA, A aposentadoria na educação física, p. 5.

173 Ignácio FISCHER, A nova educação física, p. 11.

Quer dizer, chegou-se ao cúmulo de imaginar um homem ideal, cujas características físicas, em especial o detalhe dos “olhos claros”, negavam a própria origem étnica do país¹⁷⁴.

A mulher era também destinada um papel junto ao melhoramento da raça, situado justamente na sua capacidade de gestar. Para tanto, lhe eram atribuídas inúmeras recomendações no tocante à prática de atividades físicas, uma vez que não poderia sofrer consequências que viessem a impedi-la de efetuar a sua função de “provedora de filhos da Pátria”. Essa preocupação esteve presente dentre aqueles que defendiam o Método Francês. Segundo Bonorino:

Somos apologistas da pratica de exercício físico metódico, racional e científico pelas mulheres sãs, isto é, as que não apresentam as anomalias nas regras e estamos convencidos (...) que não há reações térmicas e nem se impõe ao organismo feminino uma despesa de energia superior a que esta acostumada a dispendir.

Da pratica de exercícios, resultará para a mulher uma vantagem dupla: 1) contribuição para o desenvolvimento das qualidades estéticas e morais; 2) conservação do vigor e da força de resistência que necessita para o melhoramento da raça cuja responsabilidade jamais poderá fugir.¹⁷⁵

Declarações dessa ordem fornecem subsídios para que possamos apreender certas intencionalidades subjacentes a esse pensamento que, em nome da saúde, buscava até mesmo mascarar uma conotação de disciplinação não só a nível individual, como também, a nível social. O fortalecimento da raça não era observado apenas do ponto de vista biológico, englobava ainda o forjar de bons hábitos, costumes e comportamentos, que deveriam ser regrados e situarem-se dentro dos parâmetros da “ordem”, ou melhor, da “ordem capitalista”.

Não é de se estranhar, portanto, a existência de inúmeras comemorações cívicas existentes nessa época, que na sua essência traduziam a intenção de propagar idéias e despertar o sentimento da comoção nacional, de forma que todos os cidadãos se engajassem no processo de construção da “Grande Nação”.

Dentre as datas comemorativas merece destaque o “Dia da Raça”, que ao ser celebrado com desfiles, exibições de música, bandas e outros, incitava o povo a

174 Para se ter uma idéia, segundo dados do IBGE, em 1940 14% da população brasileira era composta por negros e 21% por mulatos. Em 1950, havia 11% de negros e 27% de mulatos. Júlio J. CHIAVENATO, op. cit., p. 162.

175 Laurentino L. BONORINO, A educação física feminina. Deve a mulher praticar exercícios na fase mensal?, p. 17.

emocionar-se frente à citação abaixo que, apesar de extensa, merece ser reproduzida pela riqueza de dados que fornece:

E dia da Raça, o desfile da mocidade do Brasil. Desde cedo atordoam os ares o toque festivo dos clarins e o cavo cadenciar dos tambores; dos mais longínquos recantos da cidade apressam-se grupos álacres de jovens que se destinam a grande concentração; a música marcial das canções patrióticas, as vivas de alegria se cruzam e se confundem, os milhares de bandeiras que drapejam farfalhantes dão ao ambiente um entusiasmo farfalhante dão ao ambiente um entusiasmo febril, comunicativo, que empolga, galvaniza. Toda a cidade está em festa, reina alegria por toda a parte; a multidão enche as ruas, desloca-se de um lugar para outro, movimenta-se sempre, ávida por aplaudir o grande espetáculo. Tudo está pronto (...) Os jovens de cabeça erguida, atitude correta, passo firme, marcham garbosamente, sorridentes e belos, disciplinados e convictos, uma esplêndida visão do que será o Brasil glorioso de amanhã; e cantam com veemência e fé às velhas canções que lembram as mais caras tradições da Pátria; os efeitos mais arrojados dos criadores da nacionalidade. E o povo delira criadores da nacionalidade. E o povo delira traduzido no calor de suas palmas prolongadas o entusiasmo que lhe inspira esse capítulo majestoso do civismo. A assistência não se limita a aplaudir, toma parte do desfile, acompanha seus jovens filhos, confraterniza com sua alma palpitante, anima-os com fervor dos seus aplausos, com lágrimas de sua comoção.¹⁷⁶

Mais interessante ainda é perceber que esse discurso estava presente dentro do fazer da Educação Física que, através de seus meios, o concretizava. Isto é, cumpria aquele papel que dela se esperava na pretensa consolidação da Grande,

176 Hollanda LOYOLA, Um povo desfila, p. 3.

Nação¹⁷⁷. Não podemos esquecer que, nesse momento, a Educação Física brasileira consubstanciava-se praticamente no trabalho com o Método de Joinville-le-Pont. De acordo com Jacintho Targa: “éramos mais realistas que o próprio rei. Nem na França se obedecia tanto o Método Francês e nós aqui o adorávamos”¹⁷⁸.

Os jovens também foram alvo de várias estratégias de inculcação ideológica. Além da orientação recebida via ensino escolar, onde o Método Francês exercia seu papel, houve outras tentativas para se reforçar a internalização dos valores dominantes. Uma delas, e bastante interessante, centrou-se na criação da “Juventude Brasileira”, uma instituição nacional oficializada em 1940 pelo Decreto-lei nº 2072, que tinha como objetivo principal reunir a infância e a juventude não para efeitos meramente festivos, mas para:

Criar os quadros e as condições, criar o ambiente espiritual, que permitam toda essa infância e juventude receber uma educação cívica, moral e física verdadeiramente ativa, uma educação que seja vida e força, que se traduza na formação de hábitos de disciplina mental e corporal favoráveis ao desenvolvimento pleno, correto e útil da personalidade¹⁷⁹.

Instituiu-se para a Juventude Brasileira e obrigatoriamente da Educação Moral e Cívica e da Educação Física, entendidas como primordiais na sedimentação de tal objetivo. A idéia de organizar a juventude foi inspirada na existência de movimentos similares em países como a Itália de Mussolini e a Alemanha de Hitler.

177 Cito como exemplo da exaltação à Pátria, o Hino da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, composto por Paulo A. Moritz e HathoHehn, em 1940 e que perpassava a ideologia vigente:

Mocidade do Brasil, avante
 Cultivemos a beleza do corpo
 Melhorando a nossa raça
 A Pátria dedicando esse ideal
 Que é de força e nobreza sem par
 Que é de força e nobreza sem par
 Assim cantando marchemos sem temor
 Todos nós somos da Pátria
 Uma esperança
 E cultivemos com fé e ardor
 Nossa sagrada missão

178 Jacinto TARGA, Razões porque recomendamos a Educação Física Esportiva Generalizada, p. 6.

179 I. P. MARINHO, Contribuições para a história da Educação Física no Brasil. Brasil Colônia – Brasil Império – Brasil República, p. 392.

No Brasil, a “Juventude Brasileira” não se concretizou conforme o esperado. De qualquer modo, refletiu a intencionalidade presente nas corporações militares e nos grupos dominantes, que buscavam o controle da juventude introjetando-lhe ideais patrióticos de forma de poder manipulá-la sempre que necessário e em prol da defesa do sistema.

É preciso salientar que essa forma demagoga de enaltecer as virtudes do sistema apontava também para a promoção pessoal de Getúlio Vargas, na intenção de legitimar sua figura populista. O próprio Ministério da Educação, ao organizar os desfiles da “Juventude Brasileira”, explicitava que esses eram em homenagem ao “chefe da nação”, expressa inclusive no gesto de “todos erguerem, em frente ao palanque presidencial, o “V” de vitória”¹⁸⁰.

Conforme verificado pela argumentação anteriormente descrita, à Educação Física coube, durante o período de 1920-1946, a função de compartilhar das maquinarias de disfarce da realidade enquanto categoria objetiva e passível de leitura. Os jogos, desfiles militares, apresentações ginásticas, competições esportivas, atividades de lazer e de recuperação da força de trabalho e a Educação Física escolar, estiveram perpassadas pelo nacionalismo. Foram o estandarte de um sistema de governo autoritário e populista, co-partícipe da solidificação de uma moral burguesa, que a todo custo tentou ocultar a realidade e suas contradições, por meio de uma ação ideológica capaz de reforçar e legitimar a alienação enquanto impossibilidade de desvelar a essência das coisas e percebê-las tal como se apresentam.

Tentavam ocultar a luta de classes e a força do operariado que, mesmo excluído da história contada pelos vencedores, tinha na sua resistência o gérmen da indignação e do confronto. Por tanto, traçava também os caminhos do fazer histórico, mesmo que a versão dominante tenha lhe negado o seu espaço e a sua importância enquanto classe.

Nesse aspecto, a imprensa operária exerceu o contraponto ao desmistificar muitas ideias veiculadas pela burguesia, na tentativa de que houvesse uma maior consciência acerca dos meios utilizados para forjar a sujeição do trabalhador à ordem imposta pelos grupos sociais dominantes.

Para ilustrar essa reflexão recorro ao jornal “Nossa Voz”, de tendência comunista, que denunciava:

O rádio, a imprensa, o cinema, a escola, etc... também são armas que os nossos sanguessugas utilizam para melhor nos explorar e oprimir, dizendo que nos querem educar física e intelectualmente com seus clubes recreativos, esportivos e culturais, não tem

180 BRASIL. Anais do Ministério da Educação e Saúde, setembro de 1942 apud Célio da CUNHA, Educação e autoritarismo no Estado Novo, p. 51.

outro objetivo senão entorpecer os nossos sentimentos de classe e auferir, à nossa custa, maiores lucros¹⁸¹.

Ao fazer tais reflexões, é primordial explicitar que capto a sociedade através da sua dinamicidade, engendrada pela luta de classes. Nesse âmbito rejeito a noção de passividade e de completa alienação dos indivíduos frente à ação da ideologia dominante, pois embora esta se utilize de formas sutis para a propagação das suas mensagens, não está dissociada da sociedade como um todo, que se apresenta de forma complexa e em constantes e rápidas transformações; o que, na minha percepção, possibilita o emergir de interpretações diferenciadas que podem contribuir para a formação de uma consciência contra-hegemônica. Como afirma Ernani Fiori, “nem a mais feroz dominação não é capaz de coisificar totalmente o homem: sempre há de lhe sobrar um mínimo de subjetividade para integrar, funcionalmente, o sistema da dominação”¹⁸². Subjetividade essa que deve estar ligada à construção de um projeto histórico que efetivamente rompa com essa estrutura de dominação.

Transferindo essa análise para o Método Francês, em face o momento histórico em que se desenvolveu, posso afirmar que houve posturas resistência a esse estado de coisas. O problema é que não foram expressivas o suficiente para se tornarem dominantes. Ou seja, na correlação de forças, foram vencidas pelos interesses do sistema. O que não impede de reconhecer que existiram e tiveram igual significância no edificar da história.

Concluindo, o Método Francês sustentou a ideologia dominante apresentando-se, muitas vezes, como o palco de suas manifestações, perpassando e reproduzindo aqueles valores necessários à efetiva consolidação da sociedade marcada pelo nacionalismo e o espírito autoritário que, em última instância, favoreceu e consolidou a sociedade industrial e o primado do lucro, em favor da classe e dos grupos sociais dominantes.

Noutras palavras, serviu aos interesses da parcela da população brasileira que detém o capital material e cultural do país; isto é, a burguesia e as facções de classes que a ela se incorporam, dando-lhe suporte e fortalecendo sua situação de vantagem frente ao poder econômico e político, de forma a subjugar aos seus interesses a grande maioria da população constituinte desse país, o que lhe confere um papel eminentemente ideológico.

181 Jornal “Nossa Voz” de 01 de janeiro de 1935 apud Maria Auxiliadora Guzzo DECCA, *A vida fora das fábricas: cotidiano operário em São Paulo, 1920-1935*, p. 119.

182 Ernani Maria FIORI apud Maria Augusta Salin GONÇALVES, *A questão dos pressupostos filosóficos da Educação Física*, p. 98.



O Método Francês e a escola brasileira: a militarização das aulas de Educação Física

O despontar de um movimento de renovação educacional, nos anos 20, a tradução do pensamento desenvolvimentista aplicado à educação que, na perspectiva do engrandecimento da Pátria, percebia na escola uma instância capaz de colaborar na concretização de tais fins, mediante sua reorganização. Percepção essa decorrente do entendimento da necessária formação de mão-de-obra produtiva, capaz de suprir e sustentar a industrialização emergente. Nesse aspecto, o Estado passou também a agir como um educador, ao responder às exigências que a sociedade industrial impunha no tocante à educação e à instrução popular. Para Otaiza Romanelli:

As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla da população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste¹⁸³.

Por força de pensamentos desta ordem, se fez presente a partir da década de 20 um entusiasmo pela educação, manifesto por meio de duas vertentes: num

183 Otaíza Oliveira ROMANELLI, *História da educação no Brasil (1930-1973)*, p. 59.

primeiro momento, através de uma ampla campanha em favor da erradicação do analfabetismo¹⁸⁴ e, posteriormente, pela elaboração de várias reformas de ensino que, sob o ideário escolanovista, colocou perante o poder público a educação como uma prioridade.

No Brasil, o escolanovismo pretendia dar à educação um sentido liberal e democrático, ausente até então, que pautado pelo “humanismo tecnológico-científico”¹⁸⁵ via no ensino um meio de possibilitar ao indivíduo uma formação capaz de prepará-lo para integrar uma sociedade em mudança. Mudança essa advinda de uma nova mentalidade educacional, não mais voltada a explicações metafísicas governadas por uma ética subordinada teologia.

Estava colocada no movimento escolanovista uma postura claramente antagônica àquela expressa pela educação tradicional, razão pela qual, a Igreja reagiu com veemência, baseada entre outros no seguinte argumento:

Concretizadores do materialismo, silenciam sobre Deus (são “ateus inconfessos”), negam ao homem uma dimensão espiritual, limitam-se ao natural e ao terreno, aceitam a mutabilidade de tudo, mesmo na moral. Baseiam-se na ciência e no seu método experimental e recusam-se a valorizar a metafísica. Em educação querem o homem educado apenas para o presente dessa vida, menosprezam a ação da Igreja, diminuem o papel da família e tendem ao monopólio pedagógico estatal. Fundamentalmente leigos no ensino, excedem na sorte de exageros quanto ao papel e função da escola na sociedade¹⁸⁶.

Esse acirrado confronto entre católicos e liberais fez com que o Estado tentasse estabelecer uma política conciliatória, inclusive porque lhe era importante o apoio dos dois grupos, mesmo que decorrentes de natureza distinta. Dos católicos esperava respaldado no fomentar das “forças morais”, tão necessárias à tarefa de edificação da “Grande Nação”, além do fato de que o apoio da Igreja era importante para a manutenção de Getúlio Vargas no poder.

184 No ano de 1900 havia no país 4.448.681 alfabetizados e 12.869.875 analfabetos (73,31%), pata uma população total de 17.318.556. em 1920 tínhamos: 7.493.358 alfabetizados e 23.142.248 analfabetos (76,8%), para um total de 30.635.605 habitantes. BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Anuário Estatístico do Brasil, Ano VI, p. 24.

185 As premissas básicas do que se chama de “humanismo tecnológico-científico” se encontram no homem-sujeito, na ciência, na evolução e na democracia, Carlos R. Jamil CURY, Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais, p. 73.

186 Ibid., p. 132.

Dos liberais era útil o caráter científico, o avanço das concepções pedagógicas e a idéia da educação como sinônimo de “modernidade”, que era perpassado quando estes percebiam na formação de quadros profissionais um elemento chave para o desenvolvimento do país. Essa visão moldava-se às exigências decorrentes do incentivo dado à industrialização, incentivo esse que era reforçado pelo modelo de ensino privilegiado pelos escolanovistas, que apontava para perspectivas direcionadas para esse caminho. Para Fernando Azevedo:

A transformação continuada da indústria, que impõe um acréscimo adequado da capacidade dos operários, empregados e técnicos; e o desenvolvimento e a complexidade nova das operações comerciais exigiam a substituição integral das fórmulas rígidas do ensino técnico por um sistema flexível e vivo, com que é formação profissional teórica e prática pudesse desempenhar o imenso papel que lhe cabe na produção e abrir a todos uma oportunidade igual para o trabalho útil na agricultura, no comércio e nas indústrias¹⁸⁷.

O pensamento escolanovista adquiriu relevância nos primeiros anos do governo getulista, situação essa que não se manteve durante o Estado Novo, quando houve certa marginalização aos renovadores¹⁸⁸. Mesmo assim, suas idéias dissimularam-se pelo país, trazendo inovações ao que estavam colocando enquanto perspectiva de educação.

No tocante a um trabalho corporal, a proposta pedagógica da Escola Nova apontava para as atividades físicas como um componente curricular, onde a Educação Física era designada, não raras vezes, como ginástica, em função dos métodos ginásticos que aqui se manifestavam, notadamente o Método Francês¹⁸⁹.

A preocupação com as atividades físicas se deu frente a sua dimensão higiênica, onde estava fortemente colocada a defesa da saúde do educando. Essa concepção era resultante do próprio caráter biológico atribuído pelos escolanovistas à educação, que pode ser percebido através do Manifesto dos Pioneiros, documento impar na história da educação brasileira, divulgado em 1932:

187 Fernando AZEVEDO, *Novos caminhos, novos fins*, p. 163.

188 Célio da CUNHA, *op. cit.*, p. 148.

189 O Método Francês, uma das expressões da “ginástica”, já em 1929 foi indicado como o método oficial da Educação Física em todos os estabelecimentos de ensino no país, segundo ante-projeto de lei do Ministério da Guerra. Entretanto, sua oficialização se deu a 30 de junho de 1931, através da Portaria nº 70 do mesmo Ministério, que instituiu também sua obrigatoriedade. Mauro BETTI, *op. cit.*, p. 77-8.

a educação deixa de construir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caracter biológico”, com que ella se organiza para a collectividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde permittam as suas aptidões naturaes, independente de razões de ordem econômica e social¹⁹⁰.

Essa tendência biologicista de educação, ao justificar-se pela ideologia das aptidões naturais, na realidade, incorreu na mesma segregação econômica e social, na medida em que desconsiderava também as condições objetivas que determinavam as desigualdades sociais. Portanto, serviu aos interesses da burguesia emergente que, apoiada pela abordagem positivista de ciência, usava o mesmo argumento para legitimar-se enquanto merecedora de melhores condições de vida.

Com relação à Educação Física, os educadores escolanovistas preocuparam-se com o caráter higiênico do exercício, ligando-o apenas ao desenvolvimento físico e ao aprimoramento da saúde. Fernando de Azevedo, um eminente pensador dessa corrente, ao teorizar sobre a Educação Física, atribuiu-lhe uma abordagem essencialmente biológica, descartando qualquer referência a aspectos sociais. Ao defender a ginástica escolar ou pedagógica considerava-a como:

Uma arte que consiste no exercício sistemático e harmônico de todos os órgãos do corpo, executado de acordo com certas regras e escudado nas leis anatômicas e fisiológicas e que tem por fim desenvolver, de um lado, certas faculdades morais, e de outro, favorecer a energia vital e sua redistribuição proporcional em todos os sistemas e por todos os recessos do organismo¹⁹¹.

Houve o privilégio de um viés médico no pensamento de Fernando Azevedo que se refletiu não só no seu entendimento acerca do trabalho como ginástica, como também no que se destina à função do professor:

A necessidade porém de, por um critério científico, se distribuírem os alumnos para o ensino colectivo e a tendência actual e se individualizar a gymnastica pedagógica adaptando-a à idade, ao sexo e às condições peculiares de cada um, explicam a dupla missão imposta ao professor moderno de educação physica que, psychologo e hygienista, a um tempo, deve ter preparo suficiente para observar as condições physicas do educando, afim de aper-

190 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apud Paulo GHIRALDELLI JÚNIOR, op. cit., p. 59.

191 Fernando AZEVEDO, Da Educação Física, p. 69.

feição-as e corrigil-as, variando os exercícios com os resultados que a folha biológica registra¹⁹².

O viés médico perpassou não apenas a obra de Fernando Azevedo mas o ideário escolanovista. Como afirmou Lourenço Filho “o phenomeno educativo e um phenomeno biológico, na sua estrutura essencial, condicionada e limitada pelo contingente hereditário, pelo temperamento e capacidade orgânica. Não há sahir. Logo à physiologia e à psychologia cabem fornecer os meios da educação¹⁹³.

Apesar da visão biologicista contemplada pelo escolanovista não deferiu muita da concepção biologicista de Educação Física privilegiada pelos militares, o pensamento renovador trazia avanços à área quando apontava para uma proposta a nível pedagógico acerca ao desenvolvimento da personalidade da criança. Nesse particular, ao fundamentar-se em estudos que tinham na psicologia e a pedagogia sua referência teórica, distanciou-se do caráter eminentemente doutrinários presente nas corporações militares. No entanto, dadas as condições concretas nesse momento existentes a nível político, o ideário escolanovista mesmo que traduzindo a iniciativa estatal desse período, não conseguiu amenizar a influência que a Educação Física sofria das suas origens históricas. Na escola foi implantada exatamente a Educação Física “militarizada, disciplinadora, voltada quase que exclusivamente para o físico, com baixo nível de reflexão teórica, utilizando meios (Método Francês) que dificilmente atingiriam os objetivos educacionais globais propostos pelos escolanovistas”.¹⁹⁴

Mesmo ciente de que o escolanovismo no Brasil dos anos 1920 e 1930 representou um avanço em relação à concepção de educação hegemônica até então cabe advertir que, mesmo não veiculando um discurso doutrinário aos moldes das instituições militares, reforçou também o sentimento nacionalista e a idéia do aperfeiçoamento da raça, inclusive pelo modo com que tratou das atividades físicas.

A Escola Nova enfatizou o caráter higiênico e eugênico das atividades físicas, articulando a prática educativa com a prática da saúde, o que favoreceu também o estabelecimento de certas disciplinas. Para Clarisse Nunes:

A Escola Nova introduzia uma construção social do corpo mitificada a partir de então no estereótipo da “regeneração da raça”. O corpo deveria tornar-se saudável, isto é, manipulável, hábil, multiplicador de força e, ao mesmo tempo, multiplicador de forças e, ao mesmo tempo, exteriorizar as qualidades psicológicas interiorizadas pelo domínio de técnicas corporais: a capacidade de

192 Fernando AZEVEDO, O papel do professor de Educação Physica, p. 15.

193 M. B. LOURENÇO FILHO apud C. R. J. CURY, op. cit., p. 83.

194 M. BETTI, op. cit., p. 93.

previsão e o treinamento da vontade. Não houve a supressão da disciplina. Pelo contrário, cultivou-se uma disciplina diferente, cuja coerção se orientava mais sobre atividades do que sobre o resultado.¹⁹⁵

Subjacente a essa disciplina estava colocada a idéia não tanto da preparação do combatente, mas o entendimento da formação física como capacitação da força ativa, imprescindível na produção econômica do país, concretizava mediante a atividade do trabalho. Segundo Carlos Jamil Cury, os renovadores entendiam que através do trabalho e da força física se elevava à força espiritual e moral, criando uma coesão entre os indivíduos adaptando-os ao sistema social.¹⁹⁶

Esse cuidado com a saúde a partir dos preceitos higiênicos e com a formação moral em prol do civismo apresentavam também a intenção de garantir um bom estado de saúde à massa trabalhadora de forma a evitar a disseminação de doenças. Era efetuado todo um controle sobre a saúde do trabalhador inclusive nos locais de trabalho. Em 1922, ao comentar sobre a situação das fabricas de tecer, fiar e tingir o algodão de São Paulo, J. R. de Oliveira Neto esboçava o seguinte comentário:

Devem as fábricas possuir bons consultórios médicos com profissionais à testa bem remunerados. Os operários, candidatos à colocação, passarão por uma rigorosa inspeção, só sendo admitidos os aptos, inscrevendo o profissional numa ficha preparada dados necessários. Os que enfermarem durante o trabalho, ao apresentarem sintomas que caracterizem entidades mórbidas oferecendo riscos à massa serão afastados do trabalho. Uma propaganda, em linguagem acessível do nível do operariado, acompanhada de gravuras demonstrativas no sentido de difundir assuntos de higiene, deverá o profissional fazer. Deste modo muitos males serão evitados, outros diminuídos. O industrial deve prestar a atenção a este assunto.¹⁹⁷

Quero ainda salientar que esse cuidado com a saúde refletia também a precariedade das condições de vida da população, principalmente os segmentos mais pauperizados, onde a taxa de mortalidade era altíssima e as epidemias alastravam-se com muita facilidade. Em São Paulo, por exemplo, no ano de 1928 “eram

195 Clarice NUNES, *A escola primária numa perspectiva histórica: (DF/1922-1928)*, p. 542.

196 C. R. J. CURY, *op. cit.*, p. 87.

197 J. R. de OLIVEIRA NETO apud Maria Auxiliadora Guzzo DECCA, *op. cit.*, p. 78.

altos os índices de febre tifóide, desintéria, sarampo, lepra, meningite cérebro-espinhal e tuberculose”.¹⁹⁸

Frente a essas considerações é possível perceber que a educação, ao ser encarada dentro de uma ótica medicalizada, tinha uma função a cumprir junto à sociedade brasileira no tocante não só ao fortalecimento da raça, mas no empreendimento de fazer do Brasil, em face ao seu desenvolvimento econômico, uma grande Nação.

Com esse objetivo, a partir dos anos 1930, caracterizou-se no país, uma fase de contínua intervenção estatal no âmbito da educação, demarcando atitudes autoritárias que também se fizeram sentir no específico da Educação Física.

A política educacional estava fortemente atrelada ao Estado, onde se fazia perceptível uma tendência universalista voltada para o trabalho produtivo. Romanelli concebe esse período como o de uma educação “fascista”, pois todas as reformas estavam impregnadas pelo espírito nacionalista e patriótico, perpassando, também, a necessidade de se criarem recursos humanos para os setores secundários e terciários, formando ainda a “inteligência do regime”.¹⁹⁹

Nessa perspectiva instituiu-se o ensino secundário profissionalizante, criaram-se escolas técnicas em quase todos os estados e as escolas paralelas de aprendizagem profissional: SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) em 1942 e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) em 1946. Essas medidas caminhavam para a qualificação da mão-de-obra via escola, de forma a reproduzir a divisão do trabalho e a ideologia dominante, consolidando, em última instância, a sociedade classista.

Moacir Gadotti entende que, para o Estado nacional populista, a escola era vista como o “instrumento ideal para a disseminação da nova ideologia desenvolvimentista, isto é, o mito do desenvolvimento capaz de produzir o bem estar de todos independentemente de classe social”.²⁰⁰

A essa orientação correspondeu uma proteção às atividades econômicas, no sentido de melhor atender aos interesses do capital e o conseqüente controle dos grupos assalariados. As leis orgânicas elaboradas por Gustavo Capanema resultaram na bifurcação do sistema de ensino, que às elites reservava o curso secundário e superior e à classe popular, o ensino profissionalizante²⁰¹. Realidade essa que entrou em choque com o pretense caráter de igualdade para todos, veiculado da ideologia desenvolvimentista e que, no fundo, reforçou e legitimou a divisão social do trabalho.

198 Anais Paulistas de Medicina e Cirurgia, M. A. G. DECCA, op. cit., p. 39.

199 O. O. ROMANELLI, op. cit., p. 54.

200 Moacir GADOTTI, Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório, p. 111.

201 P. GHIRALDELLI JÚNIOR, op. cit., p. 82.

A Educação Física teve respaldo oficial e figurou nas leis orgânicas, inclusive obrigando a utilização da instrução militar. A Portaria nº 70, que regulamentou a Educação Física no ensino secundário, recomendava explicitamente “a adoção das normas e diretrizes do Centro de Educação Física do Exército, baseado no Método Francês, adotado pelas Forças Armadas (...) Em cada série foram estabelecidos objetivos específicos, quase todos de cunho fisiológico”²⁰².

Dentre as reformas organizadas por Capanema, duas apresentaram uma dimensão menos militarizada de Educação Física: a do ensino primário e a destinada a reorganização do ensino normal, promulgadas em 1946. Até então, a instrução militar figurava enquanto objetivo a ser atingido na escola, o que me leva a afirmar que, nesse momento, houve uma transposição quase que direta da Educação Física orientada na caserna para a instituição escolar²⁰³.

Face a sua obrigatoriedade no sistema de ensino, percebeu-se a necessidade de formar profissionais em grande número para suprir a demanda, e essa preocupação promoveu a fundação de várias escolas e cursos de Educação Física. Já em 1934, o Major Ignácio Rolim apontava para essa realidade, quando afirmou:

Essa preparação física sobre a qual repousam os destinos da nossa nacionalidade exige, urgentemente, uma verdadeira falange de educadores que estejam a altura da missão tão grandiosa, quão sublime, de modeladores, plasmadores das gerações do porvir²⁰⁴.

Entretanto, apenas formar profissionais não era suficiente. Esses, pelo menos a nível de intenção, deveriam ser cooptados para defenderem os interesses dos grupos hegemônicos. Não foi sem motivos que, por muito tempo, coube à oficiais do Exército a direção, organização e condução das escolas de Educação Física, externando o que Alcir Lenharo categorizou como a “militarização do corpo”, cuja ação se dá por meio de três patamares: pela moralização do corpo através do

202 M. BETTI, op. cit., p. 72.

203 Conforme a Lei Orgânica do Ensino Secundário no seu Artigo 20º: “a educação militar será dada aos alunos do sexo masculino nos estabelecimentos do ensino secundário ressalvados os casos de incapacidade física. Dar-se-á aos menores de dezesseis anos a instrução pré-militar, e a instrução militar aos que tiverem completado essa idade”.

Parágrafo único: “As diretrizes da instrução pré-militar e militar serão fixadas pelo Ministério da Guerra”.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial, através do seu Artigo 26º institui: “aos alunos do sexo masculino se dará ainda a educação pré-militar, até atingirem a idade própria da instrução militar”. BRASIL, Ministério da Educação e da Saúde. Departamento de Educação Física, Boletim da Educação Física, Ano II, p. 22-47.

204 Ignácio de F. ROLIM, AOs instrutores de Educação Física, p. 6.

exercício físico, pelo aprimoramento eugênico e pela ação estatal sobre o preparo físico e suas implicações no mundo do trabalho”²⁰⁵.

Para se ter uma idéia, no período compreendido entre 1930-1945, especializaram-se em Educação Física 3409 pessoas, sendo 1634 provenientes de instituições militares, 1042 de instituições civis e 733 de cursos provisórios ou especiais²⁰⁶.

Até o surgimento das primeiras escolas civis de Educação Física, coube geralmente aos oficiais o papel de instrutor de ginástica, para o qual eram designadas inúmeras competências. Era imperioso seguir as orientações médicas e concretizar na prática o trabalho proposto pelo regulamento nº 7, para o qual deveriam apresentar:

Uma noção geral de anatomia, physiologia, mecânica dos movimentos, etc, para poder ter conhecimento perfeito dos efeitos locais e geraes dos exercícios sobre os organismos de seus intruendos (...) Noção exacta do cumprimento do dever antes de tudo. Pontualidade, dedicação ao trabalho, ardor profissional e inclinação especial para este ramo de intrucción. Assistência e fiscalização constante. Golpe de vista seguro na observação ao trabalho em conjunto de modo a alcançar facilmente todos os defeitos de execução²⁰⁷.

A tentativa de uniformização da Educação Física em torno do Método Francês atingiu, nesse momento, uma grande abrangência, quase que homogeneizando as práticas da Educação Física escolar.

Para ilustrar esta idéia recorro aos índices percentuais apresentados por Cantarino Filho acerca da abrangência do Método Francês no ensino secundário, no período 1938-1940. No ano de 1938, das 275 escolas existentes no país, 154 adotaram o Método Francês, perfazendo um total de 56%. Em 1939 o índice aumentou para 77,89%, pois 465 escolas de um total de 597 adotaram tal método e em 1940 das 611 escolas existentes, 543 trabalhavam com o Método Francês, num total de 88,87%²⁰⁸. Este percentual se manteve alto por um bom tempo, influenciando de forma contundente o fazer pedagógico da Educação Física brasileira, pois muitas vezes era apresentado como método único do trabalho com a ginástica, ou para não dizer, como conteúdo único das aulas de Educação Física. Conforme publicação do Exército: “em junho (de 1931) entraram em vigor os programas de Educação

205 Alcir LENHARO, *Sacralização da política*, p.77-8.

206 I. P. MARINHO apud M. BETTI, *op. cit.* p. 75.

207 Gutemberg Ayres de MIRANDA, *Educação Physica Militar*, p. 32.

208 M. R. CANTARINO FILHO, *op. cit.*, p. 195.

Física calcados no Método Francês e que vigoraram até 1944 sem sofrer qualquer modificação”²⁰⁹.

Permeava essa atuação um pensamento doutrinário que pode ser sintetizado na seguinte exclamação:

O ginásio é uma escola de virtudes. Acima de tudo, a honra da fâmula: e a honra vence a mentira, a fraude, a injustiça, a covardia. Depois, a disciplina dos movimentos e das iniciativas reforça a obediência onde a vontade se cala (...) Unidos em redor de um símbolo, conjugados nas mesmas aspirações, alcançando a harmonia das formas e o ritmo das atitudes, na prática de Educação Física, os novos corpos e almas florescentes. E o aspecto famoso da vida, por onde se revelam as tendências humanas voltadas para a perfeição. E não haverá assim pensamentos que desgarem para o lado perverso do mundo²¹⁰.

O Método Francês, vislumbrando como capaz de colaborar significativamente na construção da nova ordem social, por incutir a ordem, disciplina e submissão, e por possibilitar o fortalecimento da raça frente ao seu rigor anátomo-fisiológico, foi eleito pelos governantes como aquele que uniformizaria a Educação Física que era, muitas vezes, dirigida segundo o livre arbítrio dos professores. Foi instrumento de controle da sociedade brasileira que a todo custo deveria manter-se em ordem e rumando para o nível de desenvolvimento dos países mais avançados. Foi alvo ideológico que ao longo da sua vigência desempenhou papéis distintos junto da população marcando profundamente a história da Educação Física escolar brasileira, até mesmo por ter estado em evidência por um longo período de tempo, não só nas instituições escolares como nos cursos formadores de profissionais.

Ainda na década de 50 sua predominância era observada. Inezil Penna Marinho ao descrever as metodologias em voga no ano de 1952 afirma:

O método de Joinville-le-Pont, vigente há 25 anos sob forma oficial foi finalmente assimilado, incorporando-se definitivamente à nossa cultura; a calistenia dominado a Marinha, as A.C.M. os colégio de linha americana e já aceita pela Escola de Educação Física do Exército; a ginástica acrobática bastante desenvolvida na Aeronáutica, no Exército e nas forças auxiliares; a moderna ginástica sueca e a Educação Física Desportiva Generalizada es-

209 BRASIL, Ministério da Educação e Cultura/Divisão de Educação Física, p. 95.

210 Osvaldo MAGALHAES, Educação, p. 2.

tão ainda circunscritas no âmbito das escolas especializadas; a ginástica feminina moderna, em apenas três anos de existência em nosso país já representa a base de nossa Educação Física Feminina²¹¹.

Mesmo frente a estas diferentes manifestações, o Método Francês figurava ainda no contexto escolar como o conteúdo mais expressivo pois “até próximo dos anos 60 era a metodologia da Educação Física oficialmente adotada nas escolas brasileiras”²¹².

Não posso deixar de citar que, nesse momento, ou Método Francês já era pouco considerado no cenário internacional, visto que as atividades físicas em evidência se centravam nos trabalhos atléticos e desportivos da escola inglesa. Mas aqui, persistia ainda a intenção de encontrar num método de Educação Física respaldo para controlar e disciplinar a população, consolidando, dessa forma, a ideologia dominante em favor das classes detentoras do capital cultural e material; e foi imbuído deste sentimento que os governantes brasileiros legitimaram o Método Francês que, ao expandir-se por todo o país, esteve orientado para tais intenções, o que se pode extrair da análise de sua própria história, marcada por exposições semelhantes a esta:

O problema brasileiro - e no caso particular da nossa terra e nossa gente, neste grave momento de introspecção brasileira, em que um dos grandes problemas do Brasil é o de criar a consciência nacional do povo, a educação física é um elemento principal dessa grande obra de construção cultural e formação espiritual do povo brasileiro.

Sendo impossível e além disso ilógico, dissociar o corpo do espírito, cuja unidade, no pensamento de Carrel, é cada vez mais íntima e compacta, só se pode cogitar de melhorar as condições do homem brasileiro cuidando ao mesmo tempo de sua cultura, de sua saúde, sua estruturação moral, e isto só poderá conseguir com uma sábia “política e ideológica”, como quer Pende, utilizando como elemento fundamental a educação física que nas suas múltiplas conseqüências - morfológicas, fisiológicas, espirituais e éticas - permitir-nos-á aperfeiçoar os valores dirigentes e criadores das elites e as aptidões produtoras das massas. Utilizando essa grande arma moderna da estruturação humana, pelo esfor-

211 I. P. MARINHO, op. cit., p. 193

212 M. BETTI, op. cit., p. 73.

ção simultâneo nestes dois sentidos - o da preparação cultural das elites e o da formação eugênica das massas, é que se poder realizar afinal o milagre da formação integral do Homem Brasileiro - forte de corpo, claro de espírito e puro de coração²¹³.

Foi, portanto, permeado destes valores que o Método Francês se difundiu pela escola brasileira configurando-se como predominante até meados da década de 50 quando se acentuou o processo de incorporação dos esportes no trabalho escolar, processo esse incentivado nos anos 70 quando se deu a efetiva esportivização da Educação Física escolar brasileira. O Método Francês consolidou-se no país deixando inúmeras marcas que, no seu bojo, formaram um arcabouço teórico que se enraizou nesta área, projetando uma concepção de Educação Física e de movimento humano que até hoje ainda se fazem atuantes no âmbito da Educação Física escolar.

Basta observar o autoritarismo aos moldes daquele que se fez presente na instrução militar na qual, muitas vezes, as aulas ainda são conduzidas, onde o caráter disciplinador adquire relevância. Além disso, permeiam as aulas atitudes voltadas quase que unicamente para o aperfeiçoamento físico, a partir de uma visão biologicista de mulheres e homens, onde hipervaloriza-se as consagrações dos talentos individuais mediante sua performance.

Essas atitudes colaboraram sobremaneira para o estabelecer de comportamentos e modos de pensar que se situam dentro da lógica do capital e que são fundantes na sua manutenção, sendo que esse modo capitalista de pensar “não se refere explicitamente ao modo de pensar do capitalista, mas é um modo de pensar necessário a reprodução do capitalismo, à reelaboração de suas bases de sustentação ideológicas e sociais”²¹⁴.

Noutras palavras, a disseminação do Método Francês no país consubstanciou-se ainda como favorável à manutenção da estrutura social vigente por ter colaborado na formação física da força de trabalho, e porque, de modo como se desenvolveu, contribuiu também para manter como dominante a ideologia da burguesia e suas facções de classe, para as quais eram interessantes sustentar como inabalável a divisão entre trabalho manual e o trabalho intelectual, a organização e execução do trabalho e a distribuição dos bens produzidos, não tocando nas condições objetivas do trabalho que são suporte da relação dicotômica capital e trabalho.

Além disso, orientou-se predominantemente pela ótica da caserna, traduzido na escola a mesma concepção de Educação Física contemplada pelo Exército, que estava direcionada para a instrução militar, ou adestramento físico e a imposição dos valores nacionalista.

213 PEREGRINO JÚNIO apud Magali A. de LIMA, op. cit., p. 7-8.

214 José Martins de SOUZA, Sobre o modo capitalista de pensar, p. 4.



O esporte como uma das formas de trabalho do Método Francês: as modalidades, o olimpismo e o treinamento na escola brasileira

Dentre as inúmeras discussões possíveis acerca da Educação Física escolar brasileira, a questão da sua esportivização é, sem dúvida, uma abordagem que merece grande atenção, dada a abrangência que atingiu ao longo dos anos. Não é sem motivos que hoje, equivocadamente do meu ponto de vista, Educação Física e esporte são encarados como sinônimos; pois, ao legitimar-se na instituição escolar, o esporte passou a influenciá-la explícita e poderosamente, chegando mesmo a constituir-se como conteúdo hegemônico²¹⁵.

Apesar de considerar essa reflexão importante, entendo que foge à temática desse estudo. O fato de aqui resgatá-la justifica-se na constatação de que o Método Francês, pela sua própria estrutura, contemplou o esporte enquanto uma das suas formas de trabalho.

Assim, sustento a idéia de que o Método Francês figurou como espécie de elo entre a escola e o esporte, sendo, portanto, um dos responsáveis pela sua inserção no contexto escolar. Isto é, dentre as várias conseqüências que trouxe por ter estado presente na escola brasileira, por um longo período de tempo, identifique-o também como um coadjuvante do processo de adentramento do fenômeno esportivo nesta instituição, na medida em que através das aulas de Educação Física, valorizou-o até mesmo como o “coroamento” a ser atingido pelos alunos e praticantes.

215 A esse respeito ler: Valter BRACHT, Educação Física: em busca da autonomia pedagógica, p. 12-9; Elenor KUNZ, O esporte enquanto fator determinante da Educação Física, p. 63-73.

Cabe esclarecer que não me reportarei a precisar quando se efetivou a esportivização da Educação Física; apenas pretendo situar o esporte e a ideologia do olimpismo como presentes no “Método Francês”, e sua conseqüente expressão na escola brasileira.

O esporte, aqui, entendido a partir de sua concepção “moderna” e que tem em Thomas Arnold²¹⁶ e Pierre de Coubertin²¹⁷ seus maiores inspiradores. Configura-se, portanto, como uma atividade corporal que teve origem na cultura européia do século XIX, pós Revolução Industrial, absorvendo as características dos valores mais marcantes da ideologia liberal, inclusive porque adotou a ideia da igualdade de chances na competição pela obtenção da vitória através da mesma igualdade nas condições de disputa²¹⁸.

Nessa perspectiva adoto, tal como o fez Valter Bracht²¹⁹ uma posição de “descontinuidade” na reflexão acerca das origens do fenômeno esportivo; postura essa que não se coaduna com a historiografia tradicional, que costuma identificar nas sociedades primitivas e na Grécia Antiga a sua origem.

Em função das alterações que se processaram na sociedade inglesa, houve rupturas no âmbito específico dos esportes, que passaram a incorporar uma forte conotação produtiva e competitiva, além de apresentarem também uma crescente racionalização. “Em contraste com as forças de ação relativamente casuais, imprevistas e tradicionais de outrora, tratava-se agora de formas de ação objetivadas, calculadas, organizadas e planejadas”²²⁰. Ou seja, houve um redimensionamento no esporte, que não mais se apresentava tão naturalista e utilitarista, onde a forma tradicional do jogo ligava-se a comemorações bélicas, festejos religiosos, celebrações de final de colheita e caçadas, mas começou a se voltar para a racio-

216 Thomas Arnold (1795-1842) Educador inglês que incorporou o esporte ao contexto escolar a partir de uma conotação educativa, onde prevalecia o “fair-play”. Vitor M. de OLIVEIRA, Educação Física Humanista, p. 9. Arnold pregava que, a ginástica do corpo aliada a do espírito e o emprego dos jogos, eram indispensáveis para a formação moral da Juventude. C. F. PEREIRA, op. cit., p. 245.

217 Pierre de Coubertin (1863-1937) Renovador dos Jogos Olímpicos modernos, foi fortemente influenciado pelas doutrinas pedagógicas de Thomas Arnold tendo, mediante o esforço pessoal, realizado em 1896 em Atenas a 1ª Olimpíada Contemporânea. Foi também o responsável pela divulgação do esporte na França, introduzindo inclusive como contexto escolar. V. M. de OLIVEIRA, op. cit., p. 10.

218 M. Carzzola PRIETO, Deporte y Estado, p. 91; Z. KRAWCZYK., Z. JAWORSKY e I. ULATOWSKY, La dialecticadel cambio in deporte moderno, p. 25.

219 Valter BRACHT, Esporte – Estado – Sociedade, p. 69

220 GRIESWELLE apud Ubirajara ORO, Motricidade humana e esporte convencional – questões para uma antropologia da cultura física, p. 147.

nalização, a hierarquização e o cientificismo. Princípios esses afins com aqueles valorizados no capitalismo emergente.

Dentro dessa perspectiva, as atividades físicas adquiriram uma conotação mais abrangente, pois passaram a ser organizadas e institucionalizadas dentro de parâmetros que acabaram por lhes definir uma ordenação segundo modalidades e disciplinas esportivas, dentro das quais os princípios da competição, da comparação objetiva e do rendimento corporal expressam-se como máximas. Ou seja, passaram a incorporar na própria estrutura valores que serviram para legitimar a sociedade Industrial tais como: produtividade e, individualismo, competição exacerbada, especialização e outros.

O olimpismo, por sua vez, desponta como aquele pensamento que se situa além da valorização dos atletas e dos Jogos Olímpicos. Reside num conjunto de idéias que, calcado no liberalismo, reconhece no esporte o fomentador da beleza física e da saúde corporal, a serviço do indivíduo e da sociedade. Procura ainda passar como real um entendimento acerca da competição esportiva como que absolutamente pacífica e leal, capaz de criar um movimento universal que promova a paz entre os povos, raças e nações²²¹. Implícito a essa visão está o nacionalismo, a exaltação a dimensão competitiva que, em analogia, remonta aos valores veiculados pela sociedade capitalista industrial, onde vemos que, muitas vezes, os resultados das competições servem para medir não a união fraterna entre as nações, mas o seu potencial técnico e científico.

O Regulamento Geral de Joinville-le-Pont, apesar de centrar-se na ginástica, continha uma inspiração na escola inglesa, que no Regulamento de 1910, elaborado por Demeny, já se fazia presente. Essa aproximação foi possível porque a ideia que permeava o trabalho com o esporte sustentava objetivos afins ao trabalho com a ginástica, como por exemplo, a formação moral e o cuidado com a saúde. A fora essa identificação, alguns dos seus elementos básicos eram também básicos da ginástica. Segundo Celestino Marques Pereira:

Os franceses não necessitavam do exemplo inglês para a prática das corridas, dos saltos e dos levantamentos; exercícios essencialmente predominantes na ginástica de Amoros. Mas copiaram as técnicas mais utilizadas de execução, de modo a permitir um maior rendimento útil, e introduziram os jogos Ingleses nomeadamente de bola, em especial o rugby e o futebol²²².

Quer dizer, houve uma participação mesmo que secundária, do elemento cultural esporte dentro do Método Francês, justificada inclusive do ponto de vista

221 C. F. M. PEREIRA, op.cit., p. 404-5.

222 Ibid., p. 471.

técnico. Para Langlade e Langlade, a influência dos esportes de competição na área da ginástica se manifestou principalmente:

- a) Pela inclusão de fundamentos esportivos dentro das lições;
- b) Por haver em primazia exercícios de destreza nas lições;
- c) Estimular uma ideia de treinamento individual que satisfaz e oferece possibilidades a cada ginasta;
- d) Por ter cortado no campo ginástico um razoável não crer em “verdades” pré-estabelecidas e indiscutíveis;
- e) Por fazer prevalecer no ensino o método científico;
- f) Por haver inspirado uma atmosfera maior de liberdade no trabalho ginástico;
- g) Por incluir certas formas de exercitação própria do treinamento esportivo²²³.

A análise do Regulamento nº 7, vai constituir o referencial básico desta discussão, pois é nele que se pode observar a presença do esporte, como também, algumas orientações a serem seguidas quando aplicado como uma das suas formas de trabalho. Ao descrever como deve ser estruturada as lições, o Regulamento prevê seis formas de trabalho físico: jogos, flexionamentos, aplicações, exercícios educativos, esportes individuais e esportes coletivos. Ou seja, não se detém à ginástica, mas contempla também as modalidades esportivas como parte de seu conteúdo.

Os jogos são categorizados como uma regulamentação mais ou menos metódica dos movimentos intuitivos, que não exigem esforços muito intensos nem contrações musculares localizadas; portanto, adequado para as crianças em idade escolar frente às suas aptidões físicas e necessidades morais. Embora sejam excelentes para as crianças, sob o ponto de vista higiênico, não são suficientes para adolescentes e adultos. Por isso, contempla o Regulamento, se faz necessário continuar a ação dos indivíduos através de exercícios cuja técnica seja devidamente estudada sob a ótica da fisiologia e da mecânica, de modo a surtir maiores efeitos nas grandes funções e faculdades motoras.

As aplicações, os exercícios educativos e os flexionamentos são agrupados dentro de um mesmo quadro pedagógico e aparecem como «um conjunto de exercícios completo e suficiente para elevar o homem ao maximum de sua condição física”²²⁴. Pois, os flexionamentos proporcionarão flexibilidade, vigor e harmonia das formas; os exercícios educativos possibilitarão o aumento da força muscular e sua potência de coordenação nervosa e, as aplicações aperfeiçoarão as

223 A, LANGLADE e N. R. de LANGLADE, op. cit., p. 400-1.

224 BRASIL, Ministério da Guerra, Regulamento Geral de Educação Física, p. 23.

qualidades já adquiridas, em especial a despesa. Além disso, “obrigam, em face de certos atos difíceis de realizar, a pôr em ação esta virtude de ordem superior: a virilidade”²²⁵.

Ao pensar o significado do termo “virgindade” é possível desvendar o caráter discriminatório do Método Francês que, já de início, descarta possibilidade das mulheres praticarem muitas de suas prescrições, restringindo-as a um trabalho leve, que seja suportável as funções fisiológicas compatíveis ao sexo feminino.

Os esportes individuais aparecem no Regulamento como exercícios artificiais nos quais a dificuldade cresce progressivamente e põe em jogo as qualidades físicas superiores de velocidade, força ou resistência que, através de um treinamento especial desenvolve-as até os limites extremos. Os esportes coletivos, por sua vez, são considerados como “coroamento da Educação Física”²²⁶ e se diferenciam dos esportes individuais porque para sobrepujar o adversário é preciso que se entregue qualidades “físicas e morais mais variadas, além do que a dificuldade a superar é menos de ordem material que de ordem moral, pois que reside principalmente na vontade que tenha equipe adversa de assegurar a vitória”²²⁷.

Essa idéia é fortalecida quando o Regulamento afirma que a prática dos esportes coletivos permite ao jovem apelar para “toda sua potência física e para todos os recursos de seu espírito e de sua vontade, a fim de assegurar uma vitória da qual ele só pode tirar proveito, saúde e prazer, que constituem a melhor escola de virilidade”²²⁸.

Para melhor esclarecer esta argumentação, me reporto ao Volume II do Método Francês por meio de uma análise efetuada pelo professor Inezil Penna Marinho²²⁹, uma vez que essa parte não foi oficialmente adotada no Brasil, apesar do ideário exposto ter sido igualmente trabalhado.

No tocante aos esportes individuais, esse Volume me faz referência: à marcha normal e atlética; à corrida de velocidade, de meio fundo, de fundo em pista e em terrenos variados; ao salto em distância, em altura, triplo e com vara; ao lançamento de peso, de dardo, de disco e de martelo; ao boxe em inglês, ao boxe francês, a luta greco-romana, ao jiu-jitsu, ao jogo do pau, que era uma espécie de luta, à esgrima, aos levantamentos de pesos e halteres, à ginástica em aparelhos, à natação, ao ciclismo e aos desportos de inverno.

Sobre os esportes coletivos encontram-se citados o basquetebol, o futebol, o rugby e o hóquei, sendo que para cada esporte mencionado, tanto individual

225 Ibid, p. 23.

226 Ibid, p. 24.

227 Ibid, p. 24.

228 Ibid, p. 25.

229 I. P. MARINHO, 2º Curso de aperfeiçoamento sobre Educação Física, p. 23-5.

como coletivo, são inferidas considerações gerais, noções técnicas, táticas e de treinamento. Acrescido a essas prescrições aparece descrito: a organização de um ginásio, de uma competição atlética, de um cross-country e de uma competição por equipes.

Essa análise me permite visualizar que a concepção de esporte contemplada pelo Método Francês é a de rendimento e a partir de modalidade, onde o aperfeiçoamento físico é hipervalorizado e onde “os esportes são executados segundo a fórmula esportiva e olímpica. Encontramos aqui Lagrange e Pierre de Coubertin²³⁰”

Para melhor explicitar, primeiro a presença do esporte como uma forma de trabalho adotada pelo Método Francês e, depois a concepção que foi privilegiada, apresento a tradução de parte de um capítulo do livro “Cours de Pédagogie”, editado pela própria Escola de Joinville, e que versa sobre as principais orientações e cuidados a serem tomados quando da utilização do Regulamento Geral de Educação Física, ou do “Método Francês”:

Mas a vida laboriosa não deve absorver todas as preocupações do homem. As horas de descanso são fisiologicamente e psicologicamente necessárias. E perfeitamente legítima a procura da felicidade sob a forma simples e particularmente sã do prazer físico.

E uma das razões pelas quais foi reservado um espaço dentro do Método Francês aos esportes individuais e coletivos.

Estes exercícios, criados em vista do prazer são, entretanto, elementos muito importantes de aperfeiçoamento físico, intelectual e moral. O esporte, segundo a definição de M. Pierre de Coubertin, é na verdade “o culto voluntário e habitual do exercício muscular intensivo apoiado no desejo de progresso e podendo alcançar riscos”.

Esta definição, que inclui cinco noções fundamentais: iniciativa, perseverança, intensidade, busca de aperfeiçoamento e desprezo ao perigo eventual, mostra bem que o esporte é a manifestação de qualidades físicas e morais excepcionais.

Em sua base encontra-se o prazer, o desejo intenso de progredir através da competição, de afirmar a sua superioridade.

Um esporte individual, exercício artificial onde a dificuldade foi tornada progressiva e praticamente ilimitada, coloca em jogo praticamente as qualidades físicas superiores: velocidade, força e resistência, que um treinamento especial muito forçado permite o desenvolvimento, atingindo limites extremos. Nas suas aplicações, os esportes individuais aperfeiçoaram a habilidade. O atleta para ganhar deve se aplicar na constante busca de “estilo”, isto é, atingir a maior adaptação possível e a mais econômica em termos de gastos de energias para a execução do trabalho a ser produzido. O resultado, numerando-se em frações mínimas de tempo, distância, peso é a perfeita utilização da energia física.

230 Laurentino L. BONORINO et alii, op. cit., p. 214.

Um obstáculo que nem sempre os adolescentes e jovens evitam é a especialização prematura ou excessiva. É difícil se superar ao mesmo tempo em vários esportes: o treinamento que prepara, por exemplo, um esporte de velocidade, geralmente não corresponde ao que está preparando para um esporte de força ou resistência e vice-versa. Além disso, não se deve falar propriamente de um esporte. Se quer ver o brilho de um esporte a pessoa deve fatalmente ir ao seu encontro pelo seu próprio temperamento, suas atitudes físicas e principalmente, pela sua “figura mecânica”, que lhe predispõe a preferência de um esporte e não outro.

E o que resulta disso? É que o treinamento de um esporte para o qual se é talentoso, exaspera de alguma maneira as qualidades que já se possuía em um nível superior essa negligência todas as outras. Se os efeitos deste treinamento não são compensados por uma Educação Física geral bem conduzida, chega-se a uma espécie de desequilíbrio, que pode ocasionar graves inconvenientes do ponto de vista higiênico e estético.

Os esportes individuais constituem, portanto, um método de aperfeiçoamento físico especial que deve ser praticado somente por atletas normalmente desenvolvidos. Esta restrição demonstra que a prática de esportes individuais deve ser encorajada aos jovens e adultos, porque ela desenvolve, além da habilidade do vigor, certas qualidades intelectuais e morais, tais como o senso de humor, a imaginação, o raciocínio, a perseverança, a paciência etc. e, principalmente, o gosto pelo esforço.

Os esportes coletivos tais como o futebol, o basquetebol e outros diferem dos esportes individuais porque é preciso ter antes qualidades físicas e morais mais variadas, já que reside sobretudo na vontade da equipe. Os esportes coletivos podem ser considerados como o verdadeiro coroamento da Educação Física. Jamais e, a não ser em circunstâncias excepcionais como a guerra, se tem a existência de um apelo ao mesmo tempo de todo o poder físico de uma pessoa, de todos os recursos do seu espírito e de sua vontade de assegurar uma vitória, da qual tirará como proveito a saúde e o prazer.

Mas ainda assim, um obstáculo deve-se evitar. A soma de energia suscetível de ser gasta em um treinamento de esporte coletivo é considerável. Ela pode ser suportável sem perigo apenas por um organismo robusto. Portanto, o prazer violento que acompanha a forma superior de jogo, força o adolescente a se aplicar muito cedo. Mal preparado, não tendo ainda acumulado uma saúde e vigor suficientes, ele perderá suas forças prematuramente e seu desenvolvimento normal será prejudicado. Por isso, o educador físico deve usar este meio de aperfeiçoamento com discernimento.

Para os adultos que participam em perfeitas condições dos treinamentos de educação física, nenhum exercício pode melhor lhe convir. Num jogo de futebol, por exemplo, não existe um elemento de aperfeiçoamento físico que não encontre ocasião de se desenvolver:

A SAÚDE: Qual o exercício que exige ao mesmo tempo todas as funções fundamentais?

A FORÇA: Imaginem a força muscular e o influxo nervoso que são necessários liberar durante uma hora e meia de exercícios dos mais variados possíveis, como a corrida, o salto, o lançamento, a tração e a repulsão, executados sempre a partir de uma necessidade crescente.

A HABILIDADE: Todos os conjuntos de aplicações se encontram no campo e o sucesso coroará o esforço daqueles que, dispondo de uma soma de energia, apesar de toda a limitação, a terão gasto com mais habilidades e eficácia.

A VIRILIDADE: Nós vemos que jamais em uma vida normal o gosto pelo esforço e, o amor pela luta, o desejo de vencer encontraram um campo tão favorável para se desenvolver do que em uma partida de futebol. É preciso coragem física para não temer os encontrões, é preciso audácia para arriscar uma combinação de jogadas imprevisíveis, é preciso disciplina para obedecer às regras e ao capitão da equipe, resistência e paciência para não se deixar dominar pela angústia e cansaço, é preciso modéstia para não sacrificar o interesse da equipe querendo se mostrar brilhante, e sinceridade para aplaudir a vitória do adversário, no caso da derrota. Poderíamos prolongar esta lista indefinidamente.

A BELEZA: A intensa vida nos estádios e nos campos de esportes é criadora de beleza física. Ninguém melhor que o atleta poderoso, correto, viril, deve afirmar a harmonia de proporções e a nobreza de atitudes.

Eis aqui resumidamente expostos os procedimentos gerais do Método Francês de Educação Física. Jogos, lições de educação física, esportes individuais e coletivos constituem uma escala de exercícios cuja aplicação exige do educador: sabedoria, prudência e experiência²³¹.

O próprio Regulamento prega que a prática dos esportes coletivos “só pode ser suportada, sem perigo, por um organismo particularmente robusto”. Assim, sob o discurso do máximo desenvolvimento físico oculta-se a segregação que o método provoca no que se destina à prática dos esportes e de outras atividades por aqueles indivíduos tido como menos capacitados: mulheres, idosos, crianças e os “poucos dotados”²³².

Outro elemento importante para essa reflexão reside na própria característica biológica e militarista do Método Francês, que serviu de respaldo para a utilização do esporte como uma das suas formas de trabalho físico, na medida em que essas duas tendências reforçaram, também, o rendimento corporal e o máximo desempenho, contribuindo sobremaneira para sua legitimação.

231 ECOLE NORMALE DE GYMNASIQUE & D'ESCRIME JOINVILLE-LE-PONT, Cours de Pedagogie, p. 18-22;

232 BRASIL, Ministério da Guerra, op. cit., p. 24.

Na opinião de Bonorino et alii, o Método Francês:

É claramente desportivo, quer dizer, que visa o aproveitamento superior dos exercícios; prescreve a prática de todos os esportes na pura forma esportiva de competição, regulariza o seu uso e prepara, metódicamente, por meio de educativos especiais, exatamente aqueles que consideram aptos a se beneficiarem pelos esportes em geral²³³.

Para melhor ilustrar essa opinião, tomo como exemplo uma publicação dos professores Júlio Mazzei e Mauro Teixeira²³⁴, Onde estão descritos alguns planos de aulas desenvolvidas nas escolas segundo o Método Francês. Optei por reproduzir, na íntegra, um desses planos, que apresenta como um eixo principal o treinamento com o arremesso de peso, cuja orientação desportiva transparece claramente de forma a responder aos princípios do olimpismo: a sobrepujança, a valorização ao melhor desempenho, a fixidez das regras e a execução correta do gesto técnico.

Plano de aula – Método Francês – (Reg. 7)

Sessão de Desportos Individuais – Arremesso de Peso – Treinamento

Hora: ----

Local: -----

Turma: 2º Grau – Ciclo Secundário

Idade: 16 a 18 anos

Material: 10 a 20 pesos de 5kg.

Uniforme: o de costume

Duração: 45'

Sessão Preparatória:

Evolução: Marcha em cadência viva.

Flexionamentos:

Braços: Elevação vertical dos braços em diferentes planos, com flexões e extensão das mãos.

(Ritmo: 6 movimentos por minuto, m-5 M-10)²³⁵

Pernas: Grande afastamento lateral, mãos nos quadris. Flexão alternada das pernas.

(Ritmo: 6 movimentos completos por minuto, m-5 M-10)

Tronco: Deitado. Flexão do tronco

(Ritmo: 5 movimentos por minuto, m-4 M-10)

Caixa Torácica: Afastamento lateral. Com circundação dos braços estendidos (3 a 5 vezes) à vontade.

233 L. L. BONORINO et alii, op. cit., p.213.

234 Júlio MAZZEI e Mauro TEIXEIRA, Educação, Educação Física, Esportes e Recreação, p. 191.

235 m e M significam o número de execuções mínimo (m) e máximo (M) a ser realizado em cada exercício.

Lição propriamente dita

1. Educativo (sem aparelho). Apoio de frente no solo. Mãos espalmadas, passar ao apoio nas pontas dos dedos.
2. Educativo com aparelho. Pernas afastadas, braços elevados horizontalmente à frente. Passar o peso de uma mão para outra.
3. Educativo com aparelho. Segurar corretamente o peso e arremessar para cima e para frente mediante uma extensão do braço flexionado e projeção do quadril para frente e cima.

Aplicações:

1. Arremesso parado com impulso. Correção de defeitos: observância das regras (entrar por trás do círculo e outros).
2. Treinamento: Arremesso com impulso. (Continuam as correções). Marcam-se os 3 melhores arremessos para servir de emulação. (Cada aluno deve dar de 3 a 6 arremessos)

Volta à calma

1. Marcha lenta com exercícios respiratórios
2. Marcha com canto
3. Exercícios de ordem unida.

Uma das justificativas apregoadas pelos defensores do Método Francês, onde parece residir a utilização do esporte recai no fato de que este é mais atrativo e agradável que a prática monótona das aplicações, flexionamentos e exercícios educativos. Por isso, proporcionam ao praticante maior satisfação da execução; satisfação essa que deve ser mantida, inclusive para que o trabalho físico, através do Método Francês, continue a agir conforme suas intencionalidades.

A educação física tem os seus objetivos específicos, os quais não são alcançados apenas pelo exercício corporal em si, ou seja, pela ginástica. Ela possui outros meios, entre os quais sobressaem os jogos e os desportos pela atração que exercem, pela importância e pelas oportunidades que oferecem ao professor para a formação e o desenvolvimento de qualidades, atitudes, ideais e hábitos desejáveis nos educandos²³⁶.

236 Érico STRATZ JÚNIOR, O encerramento do ano letivo e os jogos escolares em Santa Catarina, p. 33-34.

O Método Francês não só aceita a utilização de esporte com a parte de sua estrutura, com também, deixa às claras como este deve ser trabalhado. O Regulamento, ao descrever a lição de Educação Física que apresenta a sessão preparatória, sessão propriamente dita e volta à calma, institui que a prática de jogos e esportes deve ser mesclada com as outras formas de trabalho físico, quando o instrutor julgar adequado. Os jogos poderão ser incluídos uma ou duas vezes na semana para alunos do ciclo elementar e secundário, com duração máxima de 45 minutos. Os esportes individuais podem abranger 30 a 45 minutos conforme o ciclo e o valor físico dos alunos e os esportes coletivos, que são previstos no ciclo secundário, manifestam-se como iniciação desportiva. Próximos aos 17 anos, os alunos poderão praticar o esporte na sua forma normal mas durante um tempo restrito. No ciclo superior, estes já podem dedicar-se a uma prática regular, que poder variar de 45 a 60 minutos, bem como participar de treinamentos e competições.

Especificamente no caso de competições, alguns cuidados devem ser tomados na hora de aplicar a sessão preparatória do Método, como, por exemplo, a escolha das famílias e dos exercícios a serem trabalhados. Estes devem estar voltados para a modalidade na qual se trava a disputa e tem como objetivo a busca da vitória.

Antes das competições, a sessão preparatória tomará feição especial; será rápida, terá o rythmo de sua execução acelerado, a fim de permittirã equipe estar em acção desde o início da competição. E como si se tratasse de sessão preparatória com tempo frio. Como por exemplo:

- para uma competição de basket-ball: sessão preparatória, seguida de lançamentos à cesta;

- para uma competição de foot-bal: sessão preparatória bastante rápida, compreendendo o funcionamento de braços, pernas e tronco; corridas rápidas de 20 a 30 metros e respirar amplamente; manejo rápido de bola²³⁷.

Quer dizer, há uma adaptação aos moldes do olimpismo, onde a própria organização do método é alterada frente a intenção de sobrepujar o adversário. E é tendo como base as afirmações desta ordem que pude perceber a existência, no âmbito da Educação Física brasileira, do fenômeno esportivo enquanto um conteúdo trabalhado através das aulas de Educação Física ou sessões ginásticas,

237 Gutemberg Ayres de MIRANDA, op. cit., p. 57.

onde o Método Francês traduzia-se na diretriz e no modelo de aula que era aplicado.

Neste sentido, é possível compreender o porquê da criação de campeonatos esportivos entre as escolas, no momento em que modelo ginástico de Joinville-le-Pont traduzia-se enquanto o principal conteúdo da Educação Física na escola. Por exemplo, o I Campeonato Intercolegial realizado no Brasil, aconteceu em agosto de 1941 e teve a participação de 1690 estudantes atletas. No seu programa constavam demonstrações de ginástica e competições de atletismo, natação, basquete e voleibol²³⁸. Também a primeira piscina escolar data dessa época. "A 14 de julho de 1940 e não curou se a piscina do GINÁSIO PIEDADE do Rio de Janeiro, que deu ensejo à fundação da primeira agremiação estudantil a ASSOCIAÇÃO ATLÉTICA PIEDADE"²³⁹.

É importante relembrar os dados apontados por Mário Cantarino Filho, já citados anteriormente, onde aparece que, nos anos 1938, 1939 e 1940, o Método Francês era desenvolvido respectivamente em 56%, 77,89% e 88,7% dos estabelecimentos de ensino secundário existentes no país. O que vem demonstrar que, nesse período, o esporte ainda não era trabalhado independentemente deste modelo ginástico, mas sim por este modelo ginástico.

Frente a essas considerações, quero esclarecer que não estou atribuindo ao Método Francês uma concepção desportiva. Ao contrário, enfatizo que como um método ginástico centrou maior atenção nesse elemento da cultura corporal. No entanto, pela forma que se desenvolveu no Brasil, acabou por afirmar-se enquanto aquele que proporcionou um trabalho com o esporte, fundamentalmente, porque se consagrou como hegemônico nas instituições escolares por um longo período de tempo, favorecendo a sua entrada nesse contexto.

238 Mario R. CANTARINO FILHO, op. cit., 162.

239 Maria LENK, op. cit., p. 80.



Considerações Finais

O desenvolvimento da sociedade Industrial moderna trouxe a necessidade de formar homens e mulheres enquanto trabalhadores produtivos. Razão pela qual as atividades físicas foram observadas a partir da contribuição que poderiam trazer a esse processo, fundamentalmente quando atreladas à um incessante cuidado com a saúde, na medida em que ser “saudável” representava a, nessa ótica, ser produtivo.

Objetivos como o fortalecimento e a regeneração da raça perpassaram as primeiras sistematizações acerca de um trabalho voltado para as práticas corporais, onde não apenas a preparação da força de trabalho figurava como uma necessidade, mas também a preparação do soldado combatente, elemento indispensável às disputas territoriais que foram marcantes na Europa do século XIX.

Para além da preparação física, se fazia imperante a assimilação de valores, hábitos, comportamentos e atitudes afins ao objetivo almejado, o que fez com que através do trabalho com as atividades físicas houvesse também o forjar de certas “disciplinas” capazes de se traduzirem como básicas na solidificação de uma moral construída a partir da visão burguesa de mundo, voltado ainda para assegurar seus interesses de classe.

O Método Francês desde suas origens esteve permeado por esses pressupostos, onde a ideia de favorecer um “bom estado de saúde” se fez muito presente. Motivo pelo qual esteve direcionado por uma matriz biológica, onde o movimento humano foi entendido a partir de seu caráter anatomo-mecânico e os homens e as mulheres percebidos unicamente do ponto de vista da sua dimensão biológica, adquirindo relevância seus aspectos fisiológicos.

A ciência trouxe uma grande contribuição na construção do conhecimento na área da Educação Física. O caráter científico do Método Francês esteve embasado nas pesquisas advindas da fisiologia e biologia, contemplando um paradigma organicista que, ao estar pautado por uma abordagem positivista da ciência, tratava como igual os fenômenos da natureza e da sociedade, explicando os últimos à luz de Investigações desenvolvidas no âmbito das ciências biológicas.

As desigualdades econômicas e as injustiças sociais, por exemplo, eram justificadas pela ideologia dos dotes ou talentos individuais que tentaram fazer crer que essa distinção se dava não por problemas políticos e econômicos, mas assim por determinações biológico-hereditárias consagrando-se, portanto, como cabíveis de plena aceitação

Formulações dessa ordem foram fundantes na edificação do Método Francês que, ao introduzir-se no Brasil com o objetivo de qualificar o Exército, trouxe a doutrina da Escola Militar de Joinville-le-Pont veiculada através do Regulamento Geral de Educação Física, elaborado nesta instituição no ano de 1927. Esse Regulamento esteve orientado para a formação e instrução do combatente e refletiu envolvimento da França na Primeira Guerra Mundial.

Essa orientação refletiu-se também no trabalho desenvolvido junto a formação do soldado brasileiro, uma vez que o Regulamento foi traduzido para o português e tornou-se obrigatório para todo o território nacional sem sofrer alterações que pudessem melhor se adaptar ao contexto brasileiro.

Além da adoção do Método Francês nas corporações militares aconteceu, na década de 1930, sua oficialização junto às escolas, onde a Educação Física enquanto integrante dos programas escolares, foi identificada, não raras vezes, com instrução militar. Constituiu-se ainda como um instrumento utilizado pelo Estado a serviço da regeneração da raça, da inculcação de certas disciplinas, do fortalecimento da saúde e da manutenção da ordem.

Os médicos e os militares exerceram um papel determinante na consolidação do Método Francês no Brasil. Os primeiros, mais ligados a questão de ordem científica, foram responsáveis pela disseminação de um ideário que, assentado na eugenia e no higienismo, via na manutenção da saúde um meio de exercer certo controle sobre a vida das pessoas.

Os militares, mais próximo dos aspectos “pedagógicos”, impuseram sua conduta, concepção de mundo e intencionalidade, ao priorizarem a disciplina e a ordem através de atitudes autoritárias, ainda que nada disfarçadamente. Complementaram a atuação dos higienistas, referendando os propósitos subjacentes à adoção e implementação do Método Francês no Brasil que estava ligado aspectos nacionalista, principalmente no governo de Getúlio Vargas.

O Estado Novo, ao suplantar a democracia, a liberdade de expressão e os direitos civis, via na Educação Física um meio de “educação do físico”, entendida também como uma possibilidade de incorporação de valores coerentes com a ideologia pregada pelo governo e classes dominantes. Comemorações cívicas, desfiles, apresentações de ginástica e espetáculos esportivos foram utilizados para reforçar os princípios eugênicos e nacionalista, que eram fortemente incentivados em função da política econômica adotada e que estava direcionada para a concretização do modelo urbano industrial. Além disso, se fazia necessário dissimular o autoritarismo reinante, motivo pelo qual festividades de cunho populista eram incentivados de forma despertar o sentimento de amor e respeito à “Grande Nação”.

O estado, com intuito de assegurar os objetivos interviu de forma bastante incisiva na área de educação, observada como uma Instância fundamental na formação do trabalhador que impulsionaria o processo de industrialização. Assim, a política educacional molda-se às expectativas econômicas e o ensino absorveu uma tendência profissionalizante no sentido de qualificação, nem que fosse mínima, da força de trabalho.

Especificamente no que diz respeito a Educação Física escolar, o Método Francês foi um conteúdo que marcou profundamente seu fazer pedagógico. Possibilitou a inserção dos médicos e militares no contexto escolar valorizando os aspectos biológicos dos alunos e transmitindo a mesma orientação recebida pelos praticantes do método nas corporações militares. Essa concepção foi tão marcante que fez com que se mantivesse como o conteúdo dominante nas aulas de Educação Física, inclusive quando propostas embasadas no ideário escolanovista começaram a ser adotados nas escolas.

A identificação da Educação Física como instrução militar chegou até mesmo a figurar a nível legal. As reformas de ensino secundário e Industrial, elaboradas sobre os cuidados de Gustavo Capanema, foram um exemplo bem presente da concepção militarizada da Educação Física, onde a instrução pré-militar e militar aparecem explicitamente como obrigatórias para os alunos do sexo masculino.

Ainda no que se refere ao contexto escolar o Método Francês representou no Brasil, uma espécie de ponte entre o esporte e a escola. E com isso quero dizer que o esporte teve no Método Francês legitimidade, ao figurar como uma das suas formas de trabalho, e através dele figurou junto à Educação Física escolar, notadamente, porque o Método Francês foi aquele conteúdo que oficialmente foi tomado como obrigatório para todos os estabelecimentos de ensino do país, sufocando outras metodologias que poderiam ter despontado nessa instituição.

O Método Francês foi o conteúdo dominante da Educação Física escolar brasileira até meados da década de 50 e, pelo modo como que se desenvolveu, incorreu

em um reducionismo didático, onde termo método, muitas vezes, era tido apenas como um modelo de aula, repetido tal qual constavam as cartilhas e manuais.

A discussão da adequação ao não dá terminologia “Método Francês” é, na minha opinião, de grande importância e o fato de não estar presente nesse estudo constituiu-se como uma das suas limitações. A ausência de uma reflexão aprofundada que questione o termo “método” e que, quando comparada ao Método Francês, suas formulações, seu aporte teórico e suas prescrições argumente a favor ou não de mantê-lo, é uma temática a ser analisada, visto que envolve não apenas a simples modificação de um nome, mas sim a concepção de metodologia, método de ensino e didática, envolvendo ainda as teorias do conhecimento que lhe servem de suporte.

O Método Francês, ao concretizar-se no Brasil, esteve orientado a partir de uma ótica militar, pois foi edificado com o objetivo de preparar os soldados franceses para lutar na guerra. Foi importado pelo governo brasileiro para qualificar o Exército sendo que, posteriormente, tornou-se obrigatório nas instituições escolares onde traduziu a mesma orientação, representando uma transposição, a nível das atividades físicas, do trabalho realizado na caserna para a escola.

Referencial Bibliográfico

- ALMEIDA, Maria A. Vinagre de. História da Educação Brasileira – o problema da sua periodização. **Revista de Estudos Pedagógicos**, 69 (161): 112-141, 1988.
- AMOROS Y ONDEANO, Francisco. As leis do movimento aplicadas ao homem. **Educação Física, Revista de Esporte e Saúde**. (44): 42-46, junho 1940.
- ARROYO, Miguel G. O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho? **Teoria e Educação** (1), Porto Alegre: Palmarinca, 1990.
- ARRUDA, José Jobson de A. **História Moderna e Contemporânea**, São Paulo: Ática, 1974.
- AZEVEDO, Fernando. O papel do professor moderno de Educação Physica. **Educação Physica. Revista Technica de Esportes e Athletismo** (8): 15, 1937.
- _____. **Da Educação Física**. Obras completas, Volume I. São Paulo: Edições Melhoramento, 1960.
- _____. **Novos Caminhos, Novos Fins**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962.
- BARBOSA, Rui. **Obras Completas**. Volume 10 Tomo 2. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 1946.
- BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República de 1889 a 1930**. São Paulo: Edições L.B., 1962.
- BERCITO, Sônia de Deus R. **Nos tempos de Getúlio: da revolução de 30 ao fim do Estado Novo**. São Paulo: Atua, 1990.
- BETTI, Mauro. **A Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus, no período de 1930-1986: uma abordagem sociológica**. (Dissertação de Mestrado) São Paulo, USP, 1988.
- BONORINO, Laurentino L. et alii. **Histórico da Educação Física**. Vitória: Imprensa Oficial, 1931.

- BONORINO, Laurentino L. Educação Física Feminina, Deve a mulher praticar exercícios na fase mensal? **Revista de Educação Física**, Ano 2, (6): 17, 1933.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário de Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- BRACHT, Valter. Educação Física: em busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**. (1) 2: 12-19, 1989.
- _____. Esporte – Estado – Sociedade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** 10 (2) 169-71, 1990.
- BRASIL. Ministério da Guerra. **Regulamento nº 7 de Educação Física**. Rio de Janeiro: Biblioteca “A Defesa Nacional”, 1934.
- _____. Ministério da Educação e Saúde. **A Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundário: Portaria nº 70, de 06 de junho de 1931**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação, Divisão de Educação Física, 1938.
- _____. Ministério da Educação e Saúde. DeDepartamento Nacional de Educação, Divisão de Educação Física. **Boletim de Educação Física**. Ano II, nº 4, 1942.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **AnuárioEstatístico do Brasil**. Ano VI. 1941/1945. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1946.
- _____. Ministério da Guerra. **História Militar do Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca “A Defesa Nacional”, 1953.
- _____. Ministério de Educação e Cultura – Divisão de Educação Física. **História da Educação Física**. Brasília, 1965.
- _____. Ministério de Educação e Cultura – Divisão de Educação Física. **Educação Física**, Brasília, 1966.
- _____. Ministério de Educação e Cultura/Conselho Federal de Educação. **Currículos mínimos dos cursos de graduação**. Brasília, 1981.
- CANTARINO FILHO, Mario R. **A Educação Física no Estado Novo: história e doutrina**. Brasília, UNB, 1982. (Dissertação de Mestrado)
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1989.
- CARR, Edward. **O que é história?** São Paulo: Brasiliense, 1969.
- CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.
- CASTRO, Leite de. O método Francês na Polícia Especial. **Revista de Educação Física** (9): 32-3, 1934.
- CATTANI, Antônio David. Brasil Anos 90. Qual Modernidade? In: **Anais do Seminário 500 anos de livre iniciativa, deu no que deu**. Porto Alegre, 1990.
- CHAUI, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980.

- CHIAVENATO, Júlio J. **O negro no Brasil: da senzala à Guerra do Paraguai**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CUNHA, Célio da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.
- CUNHA, Luis A. e GOES, Moacir O. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- DECCA, Edger S. de. **1930: O silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DECCA, Maria A. Guzzo. **A vida fora das fábricas: cotidiano operário em São Paulo – 1920/1934**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- DELAMONT, Sara. **Os papéis sexuais e a escola**. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.
- DEMENY, Georges. **Mecanisme et education des mouvements**. Paris: Livrarie Félix Alcan, 1920.
- _____. **La educación de los fuerzaos**. Madri: Daniel Jorro Editor, 1928.
- _____. A verdadeira educação física. **Educação Physica. Revista de Esportes e Saúde** (24): 17-8, 1938.
- DOMINGUES, José L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 67 (156) 351-66, 1986.
- DURKHEIM, Emílie. Da divisão social do trabalho. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- ECOLE NORMALE DE GYMNASIQUE & D'ESCRIME JOINVILLE-LE-PONT **Cours de Pedagogie**. Paris: Imprimerie-Librairie Militaire Universelle, 1924.
- FAUSTO, Boris. **A Revolução de 30. História e historiografia**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- FIGUEIREDO, José de L. A Educação Física e o Exército. **Revista de Educação Física**. (50): 3-5, 1941.
- FISHER, Ignácio. A nova Educação Física. **Revista de Educação Física** (73): 11, 1943.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Brasil, 1986.
- _____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 1987.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.
- GONÇALVES, Maria Augusta S. **A questão dos pressupostos filosóficos da Educação Física**. UFRGS, Porto Alegre, 1990 (Tese de Doutorado).
- GRAMSCI, Antonio de. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- _____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

- _____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- GRIFI, Giampiero. **História da Educação Física e do Esporte.** Porto Alegre: D.C. Luzzano, 1989.
- GUERIN, Daniel. **A luta de classes em França na Primeira República 1793-1795.** Lisboa: Editora A Regra do Jogo, 1977.
- GUTIERREZ, Washington. **História da Educação Física.** Porto Alegre: IPA, 1976.
- HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento.** Coimbra: Armalio Amado, Editora, 1980.
- HOBSBAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa mito e realidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- _____. **A Era das revoluções: 1789-1848.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- IGLESIAS, Francisco. **A industrialização brasileira.** São Paulo: Brasiliense, 1987.
- JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e morte das ciências humanas.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- KRAWCZYK, Zbigniew, JAWORSKI, Zigmunt e ULATOWSKY, I. La dialéctica del cambio in el deporte moderno. In: LUSCHEN, Gunther e WEIS, Kurt. **Sociologia del Deporte.** Valladolid: Manõn, 1979.
- KUNZ, Elenor. O esporte enquanto fator determinante da Educação Física. **Revista Contexto & Educação** (15) 63-73, 1989.
- LANGLADE, Alberto. e LANGLADE, Nelly R. **Teoria General de la Gimnasia.** Buenos Aires: Stadium, 1970.
- LEITE, João Barbosa e RIBEIRO, Jair Dantas, **Manual de Instrução Physica,** Rio de Janeiro: Imprensa Militar/Estado Maior do Exército, 1926.
- LENIN, Vladimir Ilich. **O Estado e a Revolução.** São Paulo: Global, 1987.
- LENHARO, Alcir. **Sacralização da política.** Campinas: Papirus, 1986.
- LENK, Maria. **Braçadas e Abraços.** Rio de Janeiro: Bradesco, 1982.
- LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIMA, Magali A. de. **O corpo no espaço e no tempo: A Educação Física no Estado Novo (1937-1945).** Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1980. (Dissertação de Mestrado).
- LOPEZ, Luiz Roberto. **História do Brasil Imperial.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- LOWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** São Paulo: Busca Vida, 1987.
- LOYOLA, Hollanda. A aposentadoria na educação física. **Revista de Educação Física** (69): 57, 1942.

- _____. Um povo desfila. **Educação Física** (54): 43, 1941.
- LUKACS, Georg. **História e consciência de classe**. Porto: Biblioteca Ciências e Sociedade: Publicações Escorpião, 1974.
- MACRIDIS, Roy C. **Ideologias políticas contemporâneas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.
- MAGALHÃES, Osvaldo D. Educação. **Revista de Educação Física** (41): 2, Rio de Janeiro, 1935.
- MARINHO, Inezil P. **História da Educação Física no Brasil**. São Paulo: Companhia Brasil Editora, s.d.a.
- _____. **2º Curso de Aperfeiçoamento sobre Educação Física**. Ponto nº 3, fascículo 1, s.d. (mimeo)
- _____. **Contribuição para a história da Educação Física no Brasil: Brasil Colônia – Brasil Império – Brasil República**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.
- _____. A Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física** (1): 21, 1944.
- _____. **Sistemas e métodos de Educação Física**. Rio de Janeiro: DEF, 1953.
- MARTINS, José de Souza. **Sobre o modo capitalista de pensar**. São Paulo: Mucitec, 1978.
- MARX, Karl. **O Capital**. Volume I, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- _____. **O Capital**. Volume II. São Paulo: Difel, 1984.
- _____. **A guerra civil em França**. Lisboa: Edições Avante, 1984.
- _____. **Trabalho assalariado e capital**. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Huciter, 1989.
- MAZZEI, Julio e TEIXEIRA, Mauro S. **Coleção Cultura, Educação: Educação Física, Esportes e Recreação** IV Volume, São Paulo: Editora Fulgor Limitada, 1967.
- MIRANDA, Gutemberg Ayres de. **Educação Física Militar**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1938.
- MOLINA, Antonio de. **Importância da Educação Física para um povo**. Revista de Educação Física (5): 14, 1932.
- MORITZ, Paulo A. e HEHN, Hatho. **Hino da Escola Superior de Educação Física**. Porto Alegre, 1940. (mimeo)
- MORIN, Edgar. **Ciência em Consciência**. Mem Martins: Publicações Europa-América, s.d.
- NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. In: **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: Difel, 1988.
- NETTO, Americo R. Gymnastica, Educação Physica. **Revista Technica de Esportes e Athetismo**(12): 21, 137.

- NUNES, Clarice. A escola primária numa perspectiva histórica (DF/1922-1928). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 65 (151): 538-551, 1984.
- OLIVEIRA, Paulo G. de. **A imigração alemã e a introdução do punhobol no Rio Grande do Sul**. Santa Maria, UFSM, 1987. (Dissertação de Mestrado)
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Educação Física Humanista**. São Paulo: Ao Livro Técnico, 1985.
- ORO, Ubirajara. Motricidade humana e esporte convencional – questões para uma antropologia da cultura física. **Revista Knesis** 2 (2): 161-174, 1986.
- PEREIRA, Celestino F. M. **Tratado de Educação Física: problema pedagógico e histórico**. Lisboa: Bertrand, s.d.
- PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- PINSKY, Jaime. **Brasil nas relações internacionais: 1930-1945**. São Paulo: Difel, 1971.
- PLEKHANOV, Guiorgui. **A concepção materialista da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- POULANTZAS, Nicos. **As Classes Sociais no Capitalismo de Hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1962.
- PRIETO, L. M. C. **Deporte y Estado**. Madrid: Editorial Labor, 1979.
- PRIMITIVO, Moacyr. **A Instrução e a República**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 2º Volume, 1941.
- RAMOS, Jair J. Secção Pedagógica. **Revista de Educação Física** (42) Rio Janeiro, 1938.
- _____. **Os Exercícios Físicos na História e na Arte**. São Paulo: IBRASA, 1982.
- REPUBLIQUE FRANÇAISE. Ministère de laGuerre. **Reglement Général d'Education Physique. Methode Française**. PrimeirePartie. Paris, ImprimièreLibrairie MilitaireUniverselle, 1928.
- REYES, Eduardo de los. **Amoros, Adelantado de lagimnasia moderna. Su vida, su sistema**. Madrid: Estades Artes Gráficas, 1961.
- RIBEIRO, João. A pedagogia e a Educação Física. **Revista de Educação Física** (6): 3, 1933.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Moraes, 1981.
- ROLIM, Ignácio F. Aos instrutores de Educação Física. **Revista de Educação Física** (14): 5, 1934.
- ROMANELLI, Otáisa O. **História da educação no Brasil 1930/1973**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

- RONAN, Colin. **História Ilustrada da Ciência – Universidade de Cambridge. Volume III. Da Renascença à Revolução Científica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- _____. **História Ilustrada da Ciência – Universidade de Cambridge. Volume IV. A Ciência nos séculos XIX e XX.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio ou Da Educação.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.
- SCHAFF, Adam. **História e Verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- SCHILLING, Voltaire. Jean-Jacques Rousseau: texto e contexto. **Cadernos da Universidade de Caxias do Sul.** Caxias do Sul, 1979.
- SEVCENKO, Nicolau. **O Renascimento.** Campinas: Editora na UNICAMP, 1988.
- SOARES, Carmen Lucia. **O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930.** São Paulo, PUC, 1990 (Dissertação de Mestrado).
- SOBRAL, Francisco. **Introdução a Educação Física.** Lisboa: Livros Horizonte, 1985.
- SODRE, Nelson Wernek. **Formação histórica do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1973.
- STRATZ JÚNIOR, Erico. Noticiário sobre Educação Física. **Revista de Educação Física** (82): 33-4, 1956.
- STUDART, Lauro. Das relações do médico e do instrutor. **Revista de Educação Física** (39) Rio de Janeiro, 1938.
- TAFFAREL, Celi NelzaZulke. A Educação Física em Pernambuco – quadro atual e perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** 11 (3): 219-223, 1990.
- TARGA, Jacintho. **Razões porque recomendamos a Educação Física Esportiva Generalizada.** Porto Alegre, 1950. (mimeo)
- TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

