



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PELO
EXÉRCITO BRASILEIRO: DO *ETHOS* MILITAR AO AGIR PEDAGÓGICO NA
REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1932-1959)**

**RECIFE,
2022**

FÁBIO MARQUES BEZERRA

**A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PELO
EXÉRCITO BRASILEIRO: DO *ETHOS* MILITAR AO AGIR PEDAGÓGICO NA
REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1932-1959)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Identidades e Memórias

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aurenéia Maria de Oliveira

RECIFE,

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecário Natália Nascimento, CRB-4/1743

B574c

Bezerra, Fábio Marques.

A construção da imagem do professor de educação física pelo exército brasileiro: do *ethos* militar ao agir pedagógico na *Revista de Educação Física* (1932-1959). / Fábio Marques Bezerra. – Recife, 2022.
302 f.: il.

Orientadora: Aurenéia Maria de Oliveira.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.
Inclui Referências.

1. Educação Física Escolar. 2. Brasil – Exército – Educação. 3. Educação – Revista de Educação Física. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Oliveira, Aurenéia Mara de. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2022-037)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PELO
EXÉRCITO BRASILEIRO: DO *ETHOS* MILITAR AO AGIR PEDAGÓGICO NA
REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1932-1959)**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Aurenéia Maria de Oliveira

1^a Examinadora/Orientadora/Presidente - PPGE/UFPE

Prof. Dr. José Luís Simões

2º Examinador/Membro Titular Interno - PPGE/UFPE

Prof. Dr. Edilson Fernandes de Souza

3º Examinador/Membro Titular Interno - PPGE/UFPE

Prof. Dr. Wallacy Milton do Nascimento Feitosa

4º Examinador/Membro Titular Externo - Colégio Militar do Recife

Prof. Dr. Tony Honorato

5º Examinador/Membro Titular Externo - PPEDU/UPEL

RECIFE,

2022

Dedico aos meus pais, Maria do Socorro Bezerra (*in memoriam*) e
Severino Marques Bezerra, que sempre se dedicaram, em sua
simplicidade, a oferecer um dos únicos bens que é eterno: a educação.

AGRADECIMENTOS

Sempre o primeiro agradecimento será para Deus. Além dEle, não tenho como deixar de mencionar algumas pessoas que foram muito (ou diria MUITO, com letras maiúsculas para enfatizar a importância) significativas durante esses anos de construção de um título:

- à orientadora, Prof^a. Dr^a. Aurenéia Oliveira, por todos os ensinamentos sobre algo que eu não dominava, pela paciência e pelos “puxões de orelha” necessários;
- aos membros da banca, pelo aceite do convite e pelas contribuições para o crescimento da nossa área, a Educação Física (estendida para a educação em geral);
- a alguns colegas da turma 16, presentes nos momentos de “sofrimento acadêmico” coletivo;
- aos meus pais e ao irmão, Sérgio, eternamente presentes na minha vida, acompanhando em TODOS os momentos, felizes e não tão felizes;
- aos meus amigos (na verdade, amigos-irmãos) de longa data, Ana Paula e Hilton, os quais a educação me deu, e aquela que chegou há pouco tempo, Wilka, a qual a enfermagem me deu;
- aos colegas de profissão (e de “arriação”), os guerreiros da Seção de Educação Física do Colégio Militar do Recife;
- a meus alunos, ex-alunos e outros colegas de profissão, desde os tempos de rede estadual de ensino de Pernambuco, aos que fizeram parte das turmas regulares e do Parfor no curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB (*campi* Sousa e Campina Grande);
- à então Ten. Adriana, da Biblioteca do IPCFEx, a quem abriu as portas para a pesquisa no Rio de Janeiro, e à própria instituição Exército, por facilitar os meios para a pesquisa em si;
- ao pessoal dos grupos (comunidades) virtuais, principalmente Bolsistas Capes, por estarem compartilhando os mesmos sentimentos vividos em um programa de pós graduação;
- e a outras pessoas as quais poderia nominar, mas correr o risco de esquecer alguém...

Termino esses agradecimentos com algo que não poderia deixar de compartilhar, pois chegou o momento de mostrar que, na vida, devemos ter sonhos, traçar metas e realizá-las, na medida do possível. Em nossas histórias, nenhum caminho se faz em linha reta; passamos por muitas linhas tortas. Em nossas vidas, sempre serão postos obstáculos, de diferentes formas e com diferentes magnitudes que reverberam na vida pessoal. Alguns utilizam a força que então é gerada para o bem coletivo, outras para o bem pessoal. Segui tentando ligar esses propósitos em um só. Finalizando minha trajetória na educação básica em escola pública (com orgulho), e ao ser aprovado em meu primeiro vestibular, para o curso de Licenciatura em História na UFPE, ouvi uma frase que marcou profundamente minha vida: "Filho de pobre não nasce para ser doutor. Filho de pobre é para botar a mão na graxa e consertar carro de rico". Hoje, mostro

que SIM, FILHO DE POBRE PODE SER DOUTOR (de fato e de direito). Pode ser o que quiser. Basta acreditar em si e agarrar as oportunidades que as (poucas) pessoas oferecem.

Há quem pense que nasci “bem de vida”. Total erro. Nascido na favela, criado em um bairro sempre estigmatizado, quantas vezes perdido na memória o quanto guardava o pouco dinheiro que tinha para poder tirar Xerox de alguma coisa para poder estudar - já que não tinha a distribuição de livros àquela época (sim, abria mão de lanche na escola para isso) -, muitas vezes tendo que enfrentar alagamentos em casa (e perdendo móveis por isso), julgado por muitos por escolher ser professor, aos poucos fui conquistando meu lugar, agarrando as oportunidades, mas lembrando nesse percurso, principalmente aos agora ex-alunos da escola pública estadual, que eles deveriam acreditar em si, que não é o fato de ser pobre, periférico ou estudar em escola pública que limitará seus sonhos. Conquistei a maioria dos meus e, por meio da EDUCAÇÃO, de ser PROFESSOR, ajudo outras pessoas a conquistarem seus sonhos - e agradeço por isso.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1	Capas dos primeiros números da <i>Revista</i>	59
IMAGEM 2	Novo elemento visual nas capas e primeira página da <i>Revista</i>	59
IMAGEM 3	Exemplos de anúncios encontrados na <i>Revista</i>	62
IMAGEM 4	Disposição visual texto-imagem na <i>Revista</i>	63
IMAGEM 5	Disposição visual (gravura) na <i>Revista</i>	64
IMAGEM 6	Exemplo da seção <i>Lições de Educação Física</i>	76
IMAGEM 7	<i>O “Dia da Raça”, Parada da Juventude</i>	85
IMAGEM 8	Exaltação à Alemanha	92
IMAGEM 9	Exaltação à formação militar norte-americana	94
IMAGEM 10	<i>Homens para o Brasil!</i>	96
IMAGEM 11	Exemplo das novas sensibilidades do agir educativo escolarizado	109
IMAGEM 12	Turma de instrutores/professores de Educação Física (1957)	120
IMAGEM 13	Aula de Educação Física para alunas da Fundação Osório (RJ)	125
IMAGEM 14	Primeira turma do Curso Provisório de Educação Física	128
IMAGEM 15	Cursos de emergência de Educação Física	129
IMAGEM 16	<i>Revista Arquivos da ENEFD</i> (n. 1)	131
IMAGEM 17	Título de editorial da <i>Revista de Educação Física</i> (n. 55)	140
IMAGEM 18	Demonstração da movimentação de alunos na EEFE (1929-1933)	144
IMAGEM 19	Exemplos de ações militares na Educação Física infantil	149
IMAGEM 20	Seção <i>Unidade de Doutrina</i>	151
IMAGEM 21	Imagem-discurso: formação de professoras de Educação Física	153
IMAGEM 22	Capa do <i>Regulamento nº 7 da Educação Física</i>	157
IMAGEM 23	Enaltecimento militar da EEFE à construção da Educação Física	159
IMAGEM 24	Exemplo de sistematização da Educação Física e orientação docente para as escolas primárias	163
IMAGEM 25	Atividades de formação docente na ENEFD	168
IMAGEM 26	Atividades de Educação Física na Fundação Osório	174
IMAGEM 27	<i>Atletismo racional</i> (1933)	227
IMAGEM 28	<i>A Educação Física na Fundação Osório</i> (1934)	229
IMAGEM 29	<i>Na Escola Normal da Cidade de Salvador, Baía</i> (1933)	231
IMAGEM 30	<i>Como se educa a mocidade do Brasil</i> (1942)	233
IMAGEM 31	<i>Lição de Educação Física Infantil</i> (1937)	236

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Categorias de análise e condições de produção do discurso	49
QUADRO 2	Articulistas da <i>Revista</i> com formação/atuação militar	69
QUADRO 3	Articulistas da <i>Revista</i> com formação/atuação na área médica	70
QUADRO 4	Articulistas da <i>Revista</i> com formação/atuação civil e educacional	70
QUADRO 5	Articulistas (mulheres) da <i>Revista</i>	71
QUADRO 6	Conjunto analítico-discursivo na <i>Revista</i>	75
QUADRO 7	Características da doutrina militar	100
QUADRO 8	Comparativo enunciativo-imagético da Educação Física entre os anos de 1930 e 1950 na <i>Revista</i>	138
QUADRO 9	Currículo dos cursos de Educação Física oferecidos pela EEFE	142
QUADRO 10	“Aprender a fazer” Educação Física no currículo da EEFE	147
QUADRO 11	Produção de argumentos da ABE contra o anteprojeto militar	161
QUADRO 12	Modos do fazer pedagógico da Educação Física na <i>Revista</i>	176
QUADRO 13	Formação discursiva no discurso pedagógico da <i>Revista</i>	206
QUADRO 14	Relações de lugar discursivo: Exército x meio civil	210

RESUMO

Muito se escreveu sobre os processos e as práticas da Educação Física no Brasil do século XX enquanto fenômenos históricos, percebendo-a sob o ponto de vista situacional e balizada no saber higienista e na ação militarista. Contudo, são encontradas poucas produções voltadas a analisar a construção imaginária do professor de Educação Física seguindo o horizonte discursivo e o potencial (in)formativo de um material de grande relevância histórica, como foi a *Revista de Educação Física*. Diante da perspectiva de reconstruir uma interpretação da realidade a partir dos modos de ser, de pensar e de fazer dos discursos estratégicos proferidos pelas “vozes” representativas do Exército, visualizando a produção de (novos) sentidos e significados a partir das transformações resultantes de saberes, racionalidades e sensibilidades formativas e pedagógicas, o objetivo desta tese foi analisar a(s) forma(s) que os discursos apresentados pelo projeto educacional militar e encontrados na *Revista de Educação Física* entre os anos de 1932 e 1959 contribuíram para a construção de uma determinada imagem do professor de Educação Física escolar. Para isso, lançou-se mão da pesquisa documental sob o método historiográfico, partindo para a construção de uma narrativa revisionista baseada nos conceitos de “operação historiográfica” e de “história como ficção” (CERTEAU, 1982) e na perspectiva da Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 2011; ORLANDI, 2003), tendo nas iniciativas, estratégias e práticas de representação relacionadas aos processos de identificação e (re)significação da imagem docente o ponto principal de análise. Percebeu-se que, à medida que o Exército, no seu projeto de modernização e de agência “educadora da Pátria”, buscava se afirmar como instituição “autorizada” a construir sentidos e significados para a Educação Física, estabelecia um perfil docente a partir do *ethos* militar e das intencionalidades do seu agir pedagógico na escola. Todavia, esse vir-a-ser professor seria resultante de representações discursivas apoiadas na situação histórico-social, na ideologia e em modos estratégicos que se mostravam persuasivos e autoritários, determinando, desse jeito, a presença de dispositivos de poder para a constituição de um modelo a ser perpetuado em outras instâncias formadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física escolar. Professor. Exército. *Revista de Educação Física*. *Ethos*. Agir pedagógico.

ABSTRACT

Much has been written about the processes and practices of Physical Education in Brazil in the 20th century as historical phenomena, perceiving it from a situational point of view and based on hygienist knowledge and militarist action. However, few productions are found aimed at analyzing the imaginary construction of the Physical Education teacher following the discursive horizon and the (in)formative potential of a material of great historical relevance, such as the *Revista de Educação Física*. Faced with the prospect of reconstructing an interpretation of reality from the ways of being, thinking and doing the strategic speeches given by the representative "voices" of the Army, visualizing the production of (new) senses and meanings from the transformations resulting from knowledge, rationalities and formative and pedagogical sensitivities, the objective of this thesis was to analyze the form(s) that the discourses presented by the military educational project and found in the *Revista de Educação Física* between 1932 and 1959 contributed to the construction of a certain image of the school Physical Education teacher. For this, documentary research was used under the historiographical method, starting with the construction of a revisionist narrative based on the concepts of "historiographical operation" and "history as fiction" (CERTEAU, 1982) and in the perspective of Discourse Analysis. (MAINGUENEAU, 2011; ORLANDI, 2003), having the initiatives, strategies and practices of representation related to the processes of identification and (re)signification of the teaching image as the main point of analysis. It was noticed that, as the Army, in its project of modernization and of an "educator of the Fatherland" agency, sought to assert itself as an institution "authorized" to build meanings and meanings for Physical Education, it established a teaching profile based on the military ethos and the intentions of its pedagogical action at school. However, this becoming a teacher would result from discursive representations supported by the historical-social situation, ideology and strategic ways that were persuasive and authoritarian, thus determining the presence of power devices for the constitution of a model to be perpetuated in other formative instances.

KEYWORDS: School Physical Education. Teacher. Army. *Revista de Educação Física*. *Ethos*. Pedagogical act.

RESUMEN

Mucho se ha escrito sobre los procesos y prácticas de la Educación Física en Brasil en el siglo XX como fenómenos históricos, percibiendo desde un punto de vista situacional y basado en el saber higienista y la acción militarista. Sin embargo, se encuentran pocas producciones dirigidas a analizar la construcción imaginaria del profesor de Educación Física siguiendo el horizonte discursivo y el potencial (in)formativo de un material de gran relevancia histórica, como la *Revista de Educação Física*. Ante la perspectiva de reconstruir una interpretación de la realidad a partir de los modos de ser, pensar y hacer de los discursos estratégicos de las “voces” representativas del Ejército, visualizando la producción de (nuevos) sentidos y significados a partir de las transformaciones resultantes del saber, racionalidades y sensibilidades formativas y pedagógicas, el objetivo de esta tesis fue analizar la(s) forma(s) que los discursos presentados por el proyecto educativo militar y encontrados en la *Revista de Educação Física* entre 1932 y 1959 contribuyeron a la construcción de una determinada imagen de el profesor de Educación Física del colegio. Para ello se utilizó la investigación documental bajo el método historiográfico, partiendo de la construcción de una narrativa revisionista sustentada en los conceptos de “operación historiográfica” e “historia como ficción” (CERTEAU, 1982) y en la perspectiva del Análisis del Discurso (MAINGUENEAU, 2011; ORLANDI, 2003), teniendo como punto principal de análisis las iniciativas, estrategias y prácticas de representación relacionadas con los procesos de identificación y (re)significación de la imagen docente. Se percibió que, como el Ejército, en su proyecto de modernización y como “educador de la Patria”, buscó afirmarse como una institución “autorizada” para construir sentidos y sentidos para la Educación Física, estableció un perfil docente basado en la el ethos militar y las intenciones de su acción pedagógica en la escuela. Sin embargo, este devenir docente resultaría de representaciones discursivas sustentadas en la situación histórico-social, ideología y modos estratégicos que fueron persuasivos y autoritarios, determinando así la presencia de dispositivos de poder para la constitución de un modelo a perpetuarse en otras instancias formativas.

PALABRAS CLAVE: Educación Física Escolar. Profesor. Ejército. *Revista de Educação Física*. *Ethos*. Acto pedagógico.

ABSTRAIT

On a beaucoup écrit sur les processus et les pratiques de l'éducation physique au Brésil au XXe siècle en tant que phénomènes historiques, en les percevant d'un point de vue situationnel et en se basant sur les connaissances hygiénistes et l'action militariste. Cependant, on trouve peu de productions visant à analyser la construction imaginaire du professeur d'éducation physique en suivant l'horizon discursif et le potentiel (in)formatif d'un matériau d'une grande importance historique, comme la *Revista de Educação Física*. Face à la perspective de reconstruire une interprétation de la réalité à partir des manières d'être, de penser et de faire les discours stratégiques tenus par les "voix" représentatives de l'Armée, visualisant la production de (nouveaux) sens et significations à partir des transformations issues des savoirs, rationalités et sensibilités formatives et pédagogiques, l'objectif de cette thèse était d'analyser la ou les formes que les discours présentés par le projet éducatif militaire et trouvés dans la *Revista de Educação Física* entre 1932 et 1959 ont contribué à la construction d'une certaine image de le professeur d'éducation physique de l'école. Pour cela, la recherche documentaire a été mobilisée sous la méthode historiographique, à partir de la construction d'un récit révisionniste s'appuyant sur les notions d'"opération historiographique" et d'"histoire comme fiction" (CERTEAU, 1982) et dans la perspective de l'Analyse du discours (MAINGUENEAU, 2011; ORLANDI, 2003), ayant comme principal point d'analyse les initiatives, stratégies et pratiques de représentation liées aux processus d'identification et de (re)signification de l'image enseignante. On a remarqué que, alors que l'Armée, dans son projet de modernisation et en tant qu'"éducatrice de la Patrie", cherchait à s'affirmer comme une institution "autorisée" à construire des sens et des significations pour l'Education Physique, elle établissait un profil pédagogique basé sur la l'éthos militaire et les intentions de son action pédagogique à l'école. Or, ce devenir enseignant résulterait de représentations discursives appuyées sur la situation historico-sociale, l'idéologie et les modes stratégiques persuasifs et autoritaires, déterminant ainsi la présence de dispositifs de pouvoir pour la constitution d'un modèle à perpétuer dans d'autres instances formatrices.

MOTS-CLÉS: Éducation physique scolaire. Professeur. Armée. *Revista de Educação Física*. Éthos. Acte pédagogique.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1. AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA	27
1.1. ESCRITOS SOBRE A <i>REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA</i> : LINGUAGEM, ANÁLISE DO DISCURSO E <i>ETHOS</i>	28
1.2. OS USOS DA <i>REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA</i> : DA HISTORIOGRAFIA À PRODUÇÃO DE UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	39
1.2.1. <i>A Revista de Educação Física</i> como elemento discursivo historiográfico ..	39
1.2.2. Os percursos para a produção historiográfica	45
CAPÍTULO 2. A MATERIALIDADE DA <i>REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA</i>	52
2.1. A <i>REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA</i> ENQUANTO FONTE/OBJETO DE PESQUISA E EM SUA MATERIALIDADE	54
2.1.1. O panorama de criação e circulação da <i>Revista de Educação Física</i>	54
2.1.2. A materialidade das capas e dos sumários	58
2.1.3. A <i>Revista</i> pelos editoriais e pelas matérias de abertura	60
2.1.4. A materialidade dos anúncios e propagandas e da iconografia	62
2.1.5. Dos períodos de circulação da <i>Revista</i>	64
2.1.6. De outros elementos da materialidade da <i>Revista</i>	65
2.2. OS MODOS DE DIZER E AS APROXIMAÇÕES MATERIAIS DA <i>REVISTA</i> ÀS PRÁTICAS DE DIVULGAÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES	66
2.2.1. Os modos de dizer e os sentidos da materialização dos atores na <i>Revista</i> .	68
2.2.2. O que dizer: temas, prescrições e saberes na <i>Revista</i>	73
CAPÍTULO 3. O EXÉRCITO E OS CONTEXTOS DO PROJETO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE PARA O BRASIL	78
3.1. O EXÉRCITO BRASILEIRO E O SEU PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO	80
3.1.1. A modernização do Exército brasileiro e as missões militares estrangeiras	80
3.1.2. O <i>ethos</i> militar e o projeto de (um novo) homem brasileiro	96
3.2. CAMINHOS DA MODERNIZAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA	102
CAPÍTULO 4. O LUGAR DO EXÉRCITO NA CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	122
4.1. A EEFÉ E SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA	124
4.1.1. Intervir na emergência: os cursos emergenciais de formação inicial docente	124
4.1.2. O curso da EEFÉ: entre relações, currículo e práticas militares	133
4.2. A ESTRATÉGICA CIRCULARIDADE MILITAR NA ABE E NA ENEFD	155
4.3. A <i>REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA</i> COMO LUGAR-PODER DO EXÉRCITO E A CIRCULARIDADE DISCURSIVA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	173

CAPÍTULO 5. O PROFESSOR E OS DISCURSOS SOBRE A IMAGEM E A AÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE MODOS DE SER E MANEIRAS DE FAZER	178
5.1. O DISCURSO AUTORITÁRIO COMO DISCURSO PARA A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	180
5.2. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS SOBRE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	188
5.3. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO SOBRE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REVISTA: AS RELAÇÕES DE SENTIDO, LUGAR E FORÇA EM DEBATE	197
5.3.1. As relações de sentido na construção imaginária docente	198
5.3.2. As relações de lugar e de força na construção imaginária docente	208
5.3.2.1. As relações de lugar	209
5.3.2.2. As relações de força	215
5.4. A REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO (IN)FORMAÇÃO: IMAGENS QUE FALAM E OS OPERADORES DISCURSIVOS DE ORDEM	225
CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
REFERÊNCIAS	249
ANEXO - Compilação - Legislação da Educação Física (por Lamartine Pereira da Costa)	271
APÊNDICE A - Corpus documental - Eixo militarismo e <i>ethos</i> militar	280
APÊNDICE B - Corpus documental - Eixo concepções e práticas da Educação Física .	284
APÊNDICE C - Corpus documental - Eixo lugar-poder institucional do Exército	287
APÊNDICE D - Corpus documental - Eixo ampliação da Educação Física no Brasil ...	289
APÊNDICE E - Corpus documental - Eixo relações institucionais do/com o Exército .	291
APÊNDICE F - Corpus documental - Eixo EsEFEx e formação profissional	293
APÊNDICE G - Corpus documental - Eixo conformação corporal docente	296
APÊNDICE H - Corpus documental - Eixo (in)formação pedagógica	297
APÊNDICE I - Corpus documental - Eixo agir pedagógico em Educação Física	301

INTRODUÇÃO

Quase 5 anos depois do ingresso no doutorado (após a aprovação na quarta tentativa neste Programa), cerca de 300 páginas escritas, muitas (e muitas) leituras, pesquisas *in loco* no Rio de Janeiro e virtuais em vários *sites* na Internet, várias noites mal (ou não) dormidas, fins de semana inexistentes, abdicação de férias para estudos, muitos dias lendo e escrevendo o que podia desta tese em frequentes idas a hospitais e clínicas, perda inenarrável de mãe, episódios de ansiedade, situações constrangedoras naquilo que chamo de “assédio intelectual” dentro da universidade, muitos julgamentos, alguns impedimentos e poucas pessoas que, de fato, estiveram juntas comigo, enfim, chega o momento de encerramento de ciclo.

Um ciclo que foi iniciado ainda na seleção para a antiga linha de pesquisa em Teoria e História da Educação e que, hoje, diante da atual configuração das linhas no Programa de Pós Graduação em Educação desta Universidade, tomou novos rumos. Assim, a inserção na linha de Identidades e Memórias se justifica não só pela objetividade de alocação da orientadora, mas também (e principalmente) guarda os meandros desta pesquisa, a qual traz as origens da formação de professores de Educação Física a partir da constituição de identidades próprias à área; identidades que foram consubstanciadas a partir do registro de memórias presentes em um meio impresso e que fazem parte do universo histórico da Educação Física nacional.

Diante disso, pensar numa história da Educação Física no Brasil¹ é pensar em rasgos da história da educação nacional. Do mesmo modo, pensar na construção histórica de imagens da e sobre a Educação Física brasileira é, inevitavelmente, correlacioná-la com momentos da história do Exército em suas ligações com a produção de práticas e discursos educacionais.

Aliás, trabalhar com a perspectiva no/do Exército não é novidade. Durante o mestrado, a pesquisa empreendida buscou compreender as concepções de autores civis e militares acerca da infância e das práticas corporais prescritas para serem desenvolvidas no âmbito dos jardins de infância, encontrados nos gêneros textuais (editoriais, artigos e propostas pedagógicas) da *Revista de Educação Física* entre os anos de 1932 e 1942. Com a dissertação², houve a mostra de como a presença das ideias militar, higienista e escolanovista foram fortes na construção de uma “pedagogia do corpo” infantil, onde os discursos relacionais entre movimento e escola

¹ Nesta tese, enquanto o uso de Educação Física (letras iniciais maiúsculas) referir-se-á à área de conhecimento, a aplicação do termo educação física (letras iniciais minúsculas) determinará o mesmo sentido que “educação do físico” ou “educação corporal” ou mesmo “práticas corporais” determinadas pelos objetos da área Educação Física, a exemplo da ginástica e do esporte.

² BEZERRA, Fábio M. *Educação Física no Jardim de Infância: concepções e práticas corporais infantis na Revista de Educação Física do Exército (1932-1942)*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

infantil fossem capazes de atender ao projeto de modernidade em favor de uma Nação forte, sadia e civilizada.

Agora, o foco da pesquisa foi redirecionado e ampliado: ao invés de um olhar para o conteúdo dos discursos sobre/para o corpo infantil escolarizado, pretendeu-se analisar os discursos para a construção histórica da imagem do professor de Educação Física a partir do olhar do Exército brasileiro, sob o viés de um movimento cíclico envolvendo polissemias e paráfrases, em processos não lineares abrangendo continuidades e rupturas.

Depreende-se tal noção diante da ideia de que um objeto possa admitir vários olhares, sejam eles referentes ao ponto de análise, ao recorte espacial ou temporal, à abordagem teórico-metodológica adotada e/ou ao produto das análises decorrentes dos dados obtidos. Desse modo, cumpre ao pesquisador em História e Historiografia da Educação e da Educação Física, imbuído dos pressupostos de um “sentido histórico” e uma “educação da sensibilidade histórica” (BLOCH, 2001), observar a realidade, tomar as decisões e ser capaz de questionar as suas fontes, determinando a(s) novidade(s) numa pesquisa que poderia ter fim prematuro.

Nesse sentido, o mergulho às fontes

Possibilitou um encontro com homens e mulheres que fizeram circular seus interesses e realizaram suas escolhas em diálogo com as circunstâncias / contingências de seu tempo. Múltiplas experiências e mensagens, entremeadas por tensões e contradições, presentes nos processos de apropriação daquilo que se apresentava como modernização, modernidade social, urbanização, industrialização, racionalização das relações com o corpo, democratização da escola (...). Convite à produção de sentidos. (LINHALES, 2006, p. 29)

O levantamento desse objeto de pesquisa surgiu de uma dupla experiência pessoal: ao mesmo tempo em que percebi certas mudanças no meu agir docente a partir de um *ethos* - termo aqui nesta tese relacionado com a definição de um modo de ser, com os traços característicos e o valor de identidade social de um grupo específico que são capazes de diferenciá-lo de outros grupos, e, em consonância com Orlandi (2003), apresentado sob uma constituição a partir das relações de força, sentido, lugar e esquecimento -, quando da entrada no Colégio Militar do Recife (CMR) como professor de Educação Física em turmas da educação básica, vi a construção, por meio de opiniões, críticas e reflexões, da ideia do que seria a Educação Física e qual o perfil imagético do professor que ministra essa disciplina na escola, por parte dos alunos pertencentes ao Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), quando da minha atuação na disciplina Fundamentos Histórico-Pedagógicos da Educação Física.

Nesse duplo processo, foi percebido que alguns estudos, como os de Azevedo (1920), Marinho (19--), Castellani Filho (1994), Ferreira Neto (1999), Góis Júnior (2000), Soares (2001) e Schneider (2003), apontam para o entendimento que, para além dos atributos físicos e das características de personalidade, existiam alguns “consensos” sobre o imaginário acerca do ser docente em Educação Física. Uma imagem projetada, que tem uma história e que aos poucos foi se estruturando, tendo a participação de diferentes setores sociais (militares, médicos e educadores), que transformavam os seus pensamentos e as suas palavras em discursos de ordem, divulgados em diferentes meios: folhetins, jornais, livros e periódicos impressos - hoje, fontes de fragmento histórico.

Se atualmente se diz que o professor de Educação Física de modo particular, defronta-se com uma sociedade complexa decorrente de mudanças paradigmáticas, em meados do século XX o cenário não era diferente: esse agente educacional também se viu em constante (re)construção de sua figura enquanto “ser docente”, bem como da realidade educacional a qual deveria atuar. Tal (re)configuração imaginária nos modos de ser, pensar e agir na docência foi projetada ideológica e socialmente, formada e retratada especialmente nas páginas de diversos periódicos impressos correntes à época, e como em um movimento de idas e voltas, entre as ideias, as palavras e a realidade, por décadas, perpetuou-se uma distinta imagem do vir-a-ser professor de Educação Física.

No trato da discussão historiográfica, afirma o historiador francês Michel de Certeau (2000) que determinada produção intelectual está submetida a imposições e enraizada em uma particularidade. Nesse aspecto, a construção de uma imagem do professor de Educação Física não se deu diferente, sendo estabelecida, entre outras instâncias sociais no decurso histórico, pelo Exército brasileiro.

Mais do que falar/listar sobre os atributos pessoais e formativos para a constituição da categoria profissional ou os modos de operacionalização das ações pedagógicas necessários para um indivíduo se constituir enquanto professor, buscou-se uma percepção das relações diacrônicas presentes na *Revista de Educação Física*³ - impresso sob a alcunha do Exército - e estabelecidas pelos discursos de articulistas na construção do imaginário de quem é (ou quem deveria ser) o docente responsável pelas práticas corporais dentro da escola, em um momento de transformações: na educação, na Educação Física, no Exército e no Estado brasileiro.

³ Apesar da consulta a outras fontes, como Decretos-lei e os primeiros números do periódico *Arquivos da ENEFD*, pertencente à Escola Nacional de Educação Física e Desportos, da então Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), esta pesquisa, direcionada ao olhar educacional imprimido pelo Exército brasileiro sobre a Educação Física em meados do século XX, teve como base o periódico em questão, pois, segundo Ferreira Neto (1999), é a publicação que possui o maior tempo de circulação e representatividade de ideias e saberes tanto para o meio militar quanto para o âmbito civil.

Diante desse cenário de modificações, desde os primeiros anos da República, o Estado brasileiro propunha-se romper definitivamente com os laços de tempos imperiais, buscando-se a modernização, englobando desde a forma operacional até as concepções que projetavam sobre si e sobre a sociedade. E foi nesse momento de um repensar sobre si e sobre qual o seu papel diante da sociedade que algumas instituições acabaram construindo certos padrões de poder e identidade; um desses entes institucionais foi o Exército, cuja incumbência de ser a “educadora da Pátria”, ao mesmo tempo em que lhe garantia uma posição de poder perante a sociedade, tomava para si um importante espaço na política nacional a partir de ideais como a defesa e integridade territorial e o desenvolvimento do país (NASCIMENTO, 2010).

Apesar de uma educação a qual enfatizava a renovação contextual em torno das letras e dos números, consta que a educação do corpo, apesar de presente, não era tão contemplada nas discussões educacionais dos primeiros anos da República. Isso possivelmente ocorreu por causa da aproximação do corpo ao domínio das práticas médicas ou por remeter à imagem do esforço físico ser algo degradante à formação das elites, numa alusão à ideia de similitude ao trabalho escravo, o que dificultou a obrigatoriedade e consolidação das práticas corporais nos currículos da escola primária e/ou secundária brasileira⁴.

Para além desse afastamento percebido quanto às práticas pedagógicas para o corpo na escola, se seguiram outros problemas: a falta de estrutura física adequada para as práticas; a não sistematização dos conhecimentos em torno do corpo escolar; a carência de preparação profissional especializada para o agir pedagógico; e a não equiparação dos profissionais que atuavam com a *Gymnastica* escolar aos demais professores quanto à autoridade pedagógica e aos salários. Isso fazia com que a educação física fosse algo secundário - se não oculto/nulo - na escola e, conseqüentemente, no processo de formação integral dos alunos.

Paulatinamente, esse cenário foi se redesenhando, com os novos debates em torno da modernização da educação brasileira, a qual acabou inserindo cada vez mais a educação física em um espaço dominado pela educação intelectual. E se haveria um lugar para a consolidação da educação física, também deveria ser aberto um espaço para quem trabalharia diretamente com o corpo na escola, um profissional com determinados “padrões”.

⁴ Apesar da Reforma Couto Ferraz (1851) e do Parecer emitido por Rui Barbosa referente à Reforma Leônicio de Carvalho (1879), e de constar - pelo menos na teoria - a disciplina *Gymnastica* (primeira denominação da atual Educação Física) nos currículos de escolas primárias e secundárias, além das escolas normais e do Colégio Pedro II, a visão contrária aos exercícios ginásticos na escola incidia no fato de não existir o envolvimento destes com o intelecto. Certa tolerância era observada apenas aos pais de meninos, pois associavam a prática da ginástica às atividades desenvolvidas em instituições militares. Para maiores informações, consultar as considerações iniciais de CORRÊA, Denise A. *Os governos de Getúlio Vargas (1930-1954) e a Educação Física Escolar no Estado de São Paulo: lembranças de velhos professores*. 2009. Tese (Doutorado em História Social) - Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

Seja qual for a denominação dada ao profissional a partir de determinada configuração imagética construída, de meados do século XIX à primeira metade do século XX percebe-se na literatura historiográfica da Educação Física que houve um progressivo alinhamento entre o pensamento de um “saber fazer” corporal na/pela escola e a necessária reestruturação social-educacional com a emergência de funções morais, cívicas, disciplinadoras e higiênicas, de tal modo a atender os princípios de uma nova educação para o Brasil.

Souza (2000, p. 108-109) argumenta que “nas representações de alguns educadores da época, a educação militar possuía finalidades que incluíam o sentimento de patriotismo, o desenvolvimento das virtudes cívicas, a moralização dos hábitos, a eugenia e a disciplina corporal”, e esta deveria ser perpetuada para a educação do povo. Uma clara demonstração do poder de entrelaçamento das imagens e das políticas de educação do povo alinhando-se à educação moral e cívica e às políticas do corpo, onde caberia a determinação figurativa institucional, em que se propunha transformar, em nome do Estado republicano, as escolas em “agências de civilização”.

Diante de um lugar-poder assumido, então, cumpriria ao Exército, no seu papel de instituição educadora, sistematizar alguns campos sociais; um deles acabou sendo a educação física. Ao trazer para o conhecimento público o “quê”, o “por que” e o “como” ensinar, acabou projetando na sociedade uma marcada imagem do profissional, desde os aspectos físicos até os atributos do seu agir pedagógico; marcas tão profundas que ainda hoje servem como ponto de apoio para uma visão estereotipada da área.

Uma imagem que foi projetada e expandida principalmente a partir do ano de 1932, com a circulação da *Revista de Educação Física*, um periódico sob a alcunha do Exército e cuja função cumpria atender aspectos de apropriação e circulação de ideias sobre a educação física no país, em uma espécie de (in)formação⁵ profissional continuada - mesmo que a ela se tenha atribuído um inculcação da ideologia militar subjacente, carregando especificidades da formação e um “código” de conduta militar; ou melhor, um *ethos* militar.

Segundo Bezerra (2011), no âmbito da educação primária e secundária, a *Revista* tinha por objetivo divulgar a “doutrina escolar” e os “princípios da educação do corpo”, ou seja, a prática da educação física na sociedade civil, e imprimiu em suas páginas, durante muitos anos, um conjunto de argumentos e propostas provenientes de intelectuais, médicos, militares com diferentes postos e patentes, instrutores militares e professores da área sobre as notícias

⁵ O termo (in)formação refere-se à dupla função assumida, à época, pela *Revista*: a de informar o professor sobre diferentes aspectos ligados à constituição da profissão e a de formar este mesmo professor, na perspectiva de capacitação/atualização, já que mantinha direcionamentos pedagógicos e instrutivos à semelhança de manuais.

da educação brasileira, as áreas de intervenção da Educação Física e os aspectos particulares da formação docente e do ensino da área. Algo representativo, que expõe a “historicidade do processo discursivo” (ORLANDI, 1993) e o direcionamento da escrita para uma determinada “comunidade discursiva”⁶, no intuito de estabelecer a formação da identidade do professor e a idealização da sua figura na representação da docência.

Esse conjunto discursivo configurava processos e produtos do *ethos* que constituía o Exército enquanto instituição de força/ordem social e educativa. E ao se falar em construção imagética do professor de Educação Física, é possível pressupor que a mesma se deu de forma intencional, consciente e planejada, já que as escolhas lexicais, o estilo e o conhecimento de mundo do articulista, bem como a circulação de críticas e opiniões nos editoriais e artigos, as ilustrações, as bases teóricas, as propostas pedagógicas e a organização da *Revista* foram suficientes para a construção (e perpetuação) do *ethos*, visto o mesmo ser um recurso retórico.

A respeito dessa incidência no ser docente e na constituição de sua imagem, não se pode deixar de mencionar que, historicamente, a figura do professor sempre ocupou espaço nos discursos oficiais, sob intencionalidades ideológicas diversas, no sentido de responder às exigências que a própria sociedade ou o poder institucional hegemônico faziam acerca das necessidades de visões de homem e mundo.

Essa preocupação na formação de um tipo “ideal” de professor por parte do Exército surgiu diante da necessidade da própria instituição montar um sistema de ensino militar moderno e que, conseqüentemente, favoreceria a preparação para a guerra, mesmo em tempos de paz. Na ótica de Ferreira Neto (1999), foi apenas a partir desse momento que a caserna (ou seja, o Exército) se transformaria, de fato, em “educadora do povo”, respaldando os preceitos e as normas políticas de um Estado que flutuava entre o autoritarismo e a democracia, e na acepção de aparelho ideológico-estatal encarregado de difundir os princípios positivistas de ordem e disciplina, onde o oficial seria considerado, antes de tudo, um educador.

Aliás, na doutrina militar, ser disciplinado é aceitar com convicção e sem reservas a necessidade de uma lei comum, algo capaz de regular e coordenar os esforços dos seus quadros. Por isso, a educação militar considera fundamental o princípio da disciplina, que é a submissão aos preceitos regulamentares e à obediência aos superiores (BELLINTANI, 2009),

⁶ Na ótica de Maingueneau (1997), na promoção das comunidades discursivas, há intencionalidades institucionais por trás dos discursos acerca dos modelos/paradigmas do fazer pedagógico, sendo elas produzidas por um grupo (Exército) e voltadas para outro grupo (professores de Educação Física). E nesse fio discursivo, levantam-se indagações como: qual o tipo de pedagogia deveria ser promovido? E por que não outro tipo de pedagogia? Para quem o articulista da *Revista* escreve?

sendo essa forma de pensar transferida para a educação do corpo, cabendo ao professor de Educação Física exercer esse posicionamento de autoridade no seu espaço-tempo escolar.

Desde as primeiras páginas da *Revista*, no exercício da docência, competiria ao instrutor militar não ser mais o “mestre de *Gymnastica*” dos tempos imperiais, o homem dos músculos hipertrofiados de tempos passados, mas um educador por excelência, “(...) a quem incumbe tornar o homem um valor positivo, uma parcela útil dentro da coletividade humana através do preparo físico e da formação moral da mocidade” (FERREIRA NETO *et al.*, 2014, p. 1482), à semelhança do professor das cadeiras teóricas, seja no ensino superior ou na educação primária e secundária. Nesse processo pedagógico, a educação do corpo passou a ser compreendida como a possibilidade de atuar sobre a sua identidade docente, visando educar não somente o corpo, como também a sensibilidade e as formas de perceber e agir na realidade, criando, assim, novas subjetividades.

Corpo condicionado, resistência física, desenvoltura intelectual, conhecimento de humanidades, preparo técnico, linguagem apurada, conduta exemplar, atitudes dignificantes, força de vontade, senso de justiça, noção do dever, amor à Pátria, personalidade forte, idealismo, disciplina, bondade e energia. Essas seriam algumas das características projetadas para o instrutor militar e que serviriam simultaneamente ao moderno professor de Educação Física escolar. Uma imagem profissional positiva, que resultaria na transferência de modelo “ideal” para os seus alunos seguirem.

Complementar a esse conjunto de atributos físicos, comportamentais e morais do instrutor/professor, o modelo pedagógico a ser seguido deveria estar pautado nas diretrizes do que haveria de mais moderno: no higienismo - que, apesar de corrente desde o século XIX, passou por reestruturações em suas finalidades - e na Escola Nova - cujas ideias pedagógicas foram provenientes da Europa e, principalmente, dos Estados Unidos. Tendo por objetivo o desenvolvimento integral do indivíduo escolar, pressupunha-se um ensino-aprendizagem sob a máxima do “aprender a aprender” - que no caso da Educação Física escolar foi identificada como “aprender a fazer” (FERREIRA NETO, 1999).

Tal preocupação quanto ao agir pedagógico pode ser interpretada como um indício da apropriação e circulação de ideias que gradativamente comungavam com as representações de uma sociedade “renovada”, bem como o produto das bases científicas advindas da cada vez mais influente Psicologia da Aprendizagem e que, conseqüentemente, passaram a configurar não somente as imagens sobre a ação, como também promover um suposto cenário de (in)formação docente voltada para a Educação Física.

Em meio a discursos configuracionais entre *ethos* militar e formação profissional para a educação, a imagem do professor de Educação Física foi sendo construída - se não moldada - em um período de efervescência político-ideológica, sociocultural e educacional, no Brasil e no mundo, entre as décadas de 1930 e 1950. Uma construção imagética que provavelmente foi o resultado do processo de apropriação de novas racionalidades e sensibilidades acerca da Educação Física, assim como de novas perspectivas na formação e relação docente com os novos códigos e saberes vigentes pelo e para o corpo escolarizado.

Partindo dessa hipótese de ordem histórica, buscou-se responder a seguinte questão norteadora da pesquisa: como a configuração de um *ethos* militar pôde promover a projeção de determinada imagem sobre o que deveria ser e como agir pedagogicamente o professor de Educação Física na escola brasileira?

A esse questionamento inicial, foi possível levantar outras dúvidas: O que era ser professor de Educação Física em meados do século XX? Qual a representação imagética projetada e discursada pelo Estado e pela sociedade brasileira em torno desse profissional? E como o professor constituía determinada identidade pessoal e profissional orientada para e pelo uso do corpo-si⁷?

No intuito de responder esse encadeamento de perguntas, como objetivo principal desta tese delimitou-se analisar a(s) forma(s) que os discursos apresentados pelo projeto educacional militar e encontrados na *Revista de Educação Física* (do Exército) contribuíram para a construção de uma determinada imagem do professor de Educação Física escolar.

E considerando a sua concretização, direcionou-se o olhar apurado para o objeto da pesquisa, de modo a: caracterizar o contexto histórico, institucional e educacional vivenciado pelo Exército, na perspectiva da consolidação do *ethos* militar e dos seus instrumentos de propagação ideológico-social; discutir as bases pedagógicas e as indicações de formação e profissionalidade docente em Educação Física apresentadas no periódico; analisar os sentidos e significados estabelecidos nas prescrições pedagógicas e nos discursos para ação docente na educação do corpo; e entender como as relações entre saberes, racionalidades e sensibilidades pedagógicas apresentadas no periódico em questão proporcionaram a construção dessa imagem do professor de Educação Física na escola.

Uma leitura dessa produção (...) permitiu pensar que os sujeitos que participaram de alguma maneira do debate da área, lançaram-se ao desafio de produzir novas sensibilidades e de definir novos ritmos (...). Não se pode, no entanto, dizer que fora

⁷ A ideia de “corpo-si” advém do pensamento de um duplo movimento, de o professor de Educação Física, através de uma intervenção sistematizada, constituir o corpo do outro ao mesmo tempo em que deveria ter a preocupação em constituir-se corporalmente.

um processo abrupto, de negação do passado e reconstrução do presente sobre bases inéditas. Uma possível renovação nesse período só pode ser concebida se reconhecida em uma cadência lenta e contínua, em que proposições negociadas e almejadas em tempos anteriores foram sendo legitimadas e novas possibilidades metodológicas e conteúdos foram adentrando a formação docente e o universo escolar. (CUNHA, 2017, p. 21)

Diante desse conjunto de considerações, a presente pesquisa se concentrou no recorte temporal estabelecido entre os anos de 1932 e 1959, respectivamente o ano de surgimento da *Revista* e o ano da segunda interrupção de sua circulação⁸.

Sobre esse período da investigação, é possível dizer que foi um momento de intensos debates e mudanças no âmbito da Educação Física brasileira, uma vez que o próprio termo “Educação Física” começou a afirmar-se para designar as práticas corporais sistematizadas para a escola. Tempo em que, segundo Vago (2004), junto à ginástica, as “novas” práticas passaram a ser progressivamente escolarizadas, com destaque para os esportes.

Esse período também guardou momentos ligados aos pontos-chave de análise desta tese: para o Exército enquanto instituição houve a passagem do modelo de instrução, doutrina e profissionalismo oriundo da Missão Militar Francesa para o mecanismo de modernização ideológico-estrutural da Missão Militar Americana⁹; para a educação em geral, configurou-se um conjunto de teorias e práticas institucionais, de caráter formativo-profissional e didático-metodológico, entre o conflito e o consenso, onde era prevalente o pensamento do movimento da Escola Nova e a renovação higienista, ao mesmo tempo em que era (re)pensada a forma escolar (políticas educacionais, organização do ensino), cujo poder decisório estava nas mãos de um Estado que transitava entre o autoritarismo e o nacional-desenvolvimentismo; e para a própria Educação Física brasileira, onde passou pela contribuição da Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação (órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura) e das mudanças paradigmáticas a partir do surgimento de outros locais de formação docente para a área (a exemplo da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, no Rio de Janeiro, e de outras escolas superiores de Educação Física em vários estados), assim como dos

⁸ Pelo editorial presente na *Revista* publicada em 1964, ano de retorno de sua circulação, abstrai-se que a interrupção se deu devido a um conjunto de crises, financeira e organizacional: “Não foram poucas as dificuldades a superar para êsse regresso, desde o desmedido custo de uma publicação desta categoria, até a remontagem da organização para fazê-la funcionar” (REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1964, p. 01), e também de colaboradores, especialmente professores civis, interessados em serem articulistas: “Nossas páginas, não estão restritas simplesmente ao meio militar: pelo contrário, permanecem abertas a todos os estudiosos da educação física, particularmente aos professôres civis, cujo conhecimento especializado é fonte insubstituível para os que pretendem se assenhorar de tais assuntos” (REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1964, s.p.).

⁹ Apesar do objetivo primeiro revelado pela Missão Militar Francesa no Brasil ter sido a preparação e modernização da força terrestre brasileira, Mc Cann Júnior (1995) levanta a tese da teorização e dos interesses franceses em uma política de expansão cultural, cumprindo a modernização do Exército apenas quando da atuação da Missão Militar Americana no Brasil, a partir da década de 1930.

sentidos e significados atribuídos ao conteúdo de ensino predominante nas aulas: dos métodos ginásticos para a prática do esporte¹⁰.

O recorte deste estudo orientou-se, portanto, para a análise das iniciativas e estratégias que deram condições de apropriação, circulação e visibilidade a práticas de representação e transformação relacionadas aos processos de identificação e (re)significação da imagem do professor de Educação Física por parte do Exército brasileiro, e que fizeram parte da noção de escolarização¹¹ e do corpo constitutivo da Educação Física no período.

Assim, procurou-se reconstruir uma interpretação da realidade a partir dos modos de pensar e modos de fazer dos discursos estratégicos proferidos pelas “vozes” representativas do Exército, ao mesmo tempo em que se viu como produto das transformações resultantes de (novos) saberes, racionalidades e sensibilidades formativas e pedagógicas que percorriam a Educação Física, a produção de (novos) sentidos e significados para esse campo, verificando a ocorrência das permanências e mudanças constantes.

Entendendo que a narrativa que organiza e dá inteligibilidade a esta trama se iniciou nas primeiras linhas deste texto, cumpre, a partir de agora, especificar os temas, as ideias representativas e as práticas que os sujeitos, direta e indiretamente envolvidos na circulação de uma imagem do professor de Educação Física, mobilizaram naquele contexto específico. Seu estabelecimento não seguiu, *a priori*, uma ordem cronológica dos eventos, indicando, dessa maneira, que em cada capítulo, os sujeitos, temas e fatos foram surgindo à medida que a narrativa passou a exigir a sua presença.

No **Capítulo 1** foram apresentadas as bases teórico-metodológicas deste estudo, e teve como fundamentação a estruturação de discursos encontrados na *Revista*, e diante do uso de conceitos como “operação historiográfica” (CERTEAU, 1982), “estratégias” e “maneiras de fazer” (CERTEAU, 1998), mostrou-se os modos de perceber e algumas representações simbólicas do/no período analisado, sendo construídas por sujeitos que viveram o tempo e

¹⁰ Lembra-se aqui que, desde o início do século XX, mesmo a ginástica sendo o conteúdo principal das aulas de Educação Física, ela concorria com a prática esportiva, que também se fazia presente nas escolas. Fato esse comprovado a partir da leitura do *Regulamento n. 7 da Educação Física*, manual adotado pelo Exército, sob a fundamentação da Missão Militar Francesa, os quais constavam os esportes individuais e esportes coletivos como formas de trabalho, mas de modo secundário. Quadro esse que, segundo Linhales (2006), Rocha (2012) e Cunha (2017), seria modificado com as mudanças promovidas diante dos projetos culturais sobre o esporte na escola pela ABE, pela repercussão das novas ideias trazidas com a Missão Militar Americana e pela chegada e expansão do Método Desportivo Generalizado (mesmo sob a alcunha francesa).

¹¹ Para a compreensão da noção de escolarização Faria Filho (2003; 2007) apresenta três acepções: a primeira se refere ao estabelecimento de instituições responsáveis pelo ensino de saberes (como a Escola de Educação Física do Exército); a segunda se encontra na forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos como eixo articulador de sentidos e significados (conforme o papel da profissão docente); e a terceira se baseia nos processos de submissão de conhecimentos, sujeitos, sentidos e sensibilidades sociais e culturais à instituição escolar (as “maneiras de fazer” a Educação Física escolar).

que, por meio de discursos balizados por um pensamento institucional, acabaram por produzir uma determinada imagem docente em Educação Física. Também se fez presente o *ethos* enquanto categoria de análise, tendo nos discursos de ordem pedagógica (e não pedagógica), os elementos necessários para identificar a construção da imagem desse professor, que flutuava entre polissemias e paráfrases.

Já no **Capítulo 2**, intitulado **A materialidade da Revista de Educação Física**, houve a exploração de fragmentos históricos e dos aspectos materiais do objeto fonte desta pesquisa a partir de dados referentes à apresentação de elementos textuais e ilustrativos, periodicidade, circulação e vinculação autoral. Algo necessário para ser conhecido o instrumento ideológico discursivo que serviu de base para a construção simbólica do ser docente em Educação Física na perspectiva próxima ao Exército.

No **Capítulo 3** denominado **O Exército e os contextos do projeto de educação e sociedade para o Brasil**, houve um percurso contextual da política e da educação entre as décadas de 1930 e 1950, de um país que se esforçava para o desenvolvimento e a projeção no cenário internacional. Entre os desenhos educacionais do higienismo e da Escola Nova até os modelos de racionalização, o Exército, em seu projeto de modernização e de ser instituição “educadora da Pátria”, acabou se transformando - com as contratações de missões militares estrangeiras (francesa e norte-americana) - e também se afirmando na educação - a partir da incorporação do *ethos* militar frente a um lugar-poder no plano de formação social brasileira.

Quanto ao **Capítulo 4**, **O lugar do Exército na construção profissional do professor de Educação Física**, houve a exploração da Escola de Educação Física do Exército (EEFE)¹² enquanto ente representativo do Exército e agência construtora de sentidos e significados para o campo da Educação Física, enfatizando-se a formação do professor: em críticas militares à educação, à escola e à Educação Física escolar; nos modos de intervenção direta com cursos provisórios e emergenciais; na constituição dos primeiros currículos dos cursos de formação; e nos indícios de uma “proto-profissionalidade” docente, com a noção de transfiguração do monitor/instrutor militar para professor de Educação Física. Também se registra a influência e a circulação do poder militar em sua representação impressa - a própria *Revista de Educação Física* - e em duas instituições civis de importante repercussão na história: a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD).

¹² Nesta tese utilizar-se-á a sigla original, respeitando-se o que está encontrado nas páginas da revista. Entretanto, hoje, encontra-se como sigla, EsEFEx.

Com o **Capítulo 5, O professor e os discursos sobre a imagem e ação docente na Educação Física: entre modos de ser e maneiras de fazer**, a atenção esteve destinada a um modelo de professor, responsável pelas práticas corporais na escola. Pensando-se de um *ethos* militar até os saberes correntes para o agir pedagógico, nesta parte da tese foram mostrados os requisitos e modos de fazer para e pelo corpo enquanto estrutura física, psíquica e moral, ao mesmo tempo em que se retratam os saberes e as prescrições discursivas para a ação docente na escola. Para além de relacionar o higienismo e escolanovismo ao desempenho escolar das atividades corporais, ou mesmo de caracterizar a ênfase na ginástica ou no esporte enquanto conteúdo na educação primária e secundária no recorte temporal estabelecido, fez-se a análise das intencionalidades a respeito do vir-a-ser professor e de sua ação na educação do corpo escolar a partir das prescrições pedagógicas de diferentes ordens.

Por fim, foi estabelecido o entendimento de como e por que as relações entre saberes, racionalidades e sensibilidades pedagógicas na *Revista* promoveram a construção de certo padrão imagético do professor de Educação Física que atuasse no ambiente escolar, bem como os discursos, as normas/conduitas e as prescrições de práticas pedagógicas que foram veiculadas no periódico contribuíram para a constituição de uma cultura escolar de Educação Física. E nessa discussão sobre a constituição do ser professor de Educação Física - um sujeito escolar encarregado de transmitir conhecimentos e inculcar determinadas condutas -, foi fundamental perceber um movimento de coexistência entre passado e presente, de modo a pontuar as implicações para a imagem atual desse profissional tanto quanto contribuir com a própria história da Educação Física escolar no Brasil.

CAPÍTULO 1
AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA



O reexame da operatividade historiográfica desemboca, por um lado, num problema político (os procedimentos próprios ao "fazer história") e, por outro lado, na questão do sujeito (do corpo e da palavra enunciativa), questão reprimida ao nível da ficção ou do silêncio pela lei de uma escrita "científica" (Michel de Certeau)

1.1 ESCRITOS SOBRE A REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: LINGUAGEM, ANÁLISE DO DISCURSO E ETHOS

Considerando que o exercício da pesquisa vai trazendo à tona redesenhos e ampliações sobre o objeto, pretende-se aqui discutir as bases teórico-metodológicas que proporcionaram um olhar mais apurado acerca da relação do *ethos* militar com o processo de constituição da imagem e do agir do professor de Educação Física escolar entre os anos de 1932 e 1959 na *Revista de Educação Física*.

Um processo que, ao invés de ser explicado de forma linear e reducionista em causa e efeito, foi tomado pela via de entendimento da realidade complexa em torno da imagem em construção do ser docente (e da própria Educação Física escolar) com base na multiplicidade de relações/posições tomadas pelo Exército e pelos autores enquanto sujeitos de enunciação¹³.

No trabalho do historiador, aliás, deve ser algo comum fazer com que fatos que se mostrem descontínuos, parciais e heterogêneos sejam tornados inteligíveis, integrando-os em uma totalidade significativa - afinal, como explicita Ohara (2013, p. 13), “o passado não é dado, mas construído” segundo a concepção que o historiador não é o sujeito da operação da qual é apenas um “técnico”, além de que ele produz um determinado saber histórico a partir de instrumentos de saber-poder, tratando-se então do que Fávero (2000, p. 101) comentou, “(...) de um conhecimento produzido e, portanto, em contínua aproximação do real, o que implica que pode ser revisto, acrescido e até substituído por novos conhecimentos”.

Ao mesmo tempo, cabe ao historiador não esquecer que antes da sua prática narrativa, advém a sua atividade enquanto leitor. Um leitor que não toma as fontes como algo pronto e acabado, mas que faz com que elas sejam pontos iniciais da sua escrita - ou relato historiográfico -, dirigida por uma leitura problematizada do tempo presente, sendo o produto final a afirmação de um sentido e uma prática espacial (CERTEAU, 1982; 1998).

Convém lembrar que a fonte - ou documento -, como argumenta Le Goff (1996, p. 547-548), resulta “(...) de uma montagem consciente ou inconsciente, da história, da época, da

¹³ De modo simplificado, tanto Maingueneau (1997) quanto Orlandi (2003) mencionam que o processo de produção de enunciados (enunciação) se refere a um ritual social da linguagem e a uma “escolha de palavras”; esta última acepção não está ligada ao sentido aparente do texto, e sim uma forma intencional ou não percebida pelo autor para a fabricação do próprio texto e que é direcionado para uma determinada comunidade discursiva.

sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado ainda que pelo silêncio”. Esse testemunho, que é produto de um lugar de poder, não pode ser visto como algo pronto, neutro, passivo e inquestionável pelo historiador; na verdade, se constitui no processo de ressignificação empreendida por esse pesquisador, de tal modo que, nessa construção, deve permitir “(...) encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção” (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

Em outras palavras, para construir a narrativa histórica, fez-se uso daquilo que Certeau (1982) denominou “operação historiográfica”, onde é necessário que o historiador efetue a sua produção no nível da prática (da pesquisa e da leitura), por meio do deslocamento do material e da construção de uma ordenação cronológica. Todavia, uma prática que advém daquilo que é ausente, morto.

O discurso sobre o passado tem como estatuto ser o discurso do morto. O objeto que nele circula não é senão o ausente, enquanto o seu sentido é o de ser uma linguagem entre o narrador e os seus leitores, quer dizer, entre presentes... O morto é a figura objetiva de uma troca entre vivos. Ele é o enunciado do discurso que o transporta como um objeto, mas em função de uma interlocução remetida para fora do discurso, no não dito... Seu trabalho consiste em criar ausentes, em fazer, de signos dispersos na superfície de uma atualidade, vestígios de realidades ‘históricas’ ausentes porque outras. (CERTEAU, 1982, p. 41)

Tal operação decorre de uma “historicização do presente” - na ótica de Dosse (2004), um “presente deslocado” -, ou seja, existe na produção escrita uma relação temporal entre passado e presente de tal modo que se discute o passado tomando como base questões do tempo presente. Além disso, a escrita histórica se torna uma prática social que confere ao seu leitor um lugar determinado, redistribuindo o espaço das referências simbólicas envolvidas.

Aliás, essa operação consiste em fazer recortes do presente, distinguindo-se do “outro” - ou seja, do passado - “(...) distanciando-se com relação a uma situação adquirida e marcando por um discurso, a mudança efetiva que permitiu este distanciamento” (idem, p. 93), de tal modo que acaba atribuindo-lhe uma dupla função: historicizar aquilo que é atual ao mesmo tempo em que presentifica uma situação do passado.

Logo, a operação historiográfica é a “arte de encenação”, tem como foco as ausências, ressignificações e finitudes trazidas diante das variações de sentidos, valores e usos presentes nos tempos e compreende a relação entre o lugar do discurso, os procedimentos de análise e a construção de um texto. Uma relação subjetiva - de um “outro” ausente, mas que está sempre presente na narrativa histórica - e de onde emerge um saber em que há a importância do lugar social o qual as práticas (técnicas) e a escrita estão intimamente estabelecidas.

Seguindo esse entendimento, na operação historiográfica presente nesta tese, houve inicialmente a operação técnica de produção dos documentos para a escrita histórica, seguido do trabalho com três eixos investigativos identificados e que possibilitaram estabelecer uma trama interpretativa para entender a construção da imagem do professor de Educação Física pela perspectiva refletida pelo Exército: os espaços de elaboração desse “projeto”, os sujeitos que o constituíram e buscaram sistematizá-lo e os conhecimentos/saberes e as práticas postos em circulação na *Revista*.

Isto significa dizer que, para além da descrição de fatos, a operação histórica narrada na pesquisa passou a considerar que “o discurso é uma representação das práticas e que ele em si é uma prática de representação” (BRUSCHI, 2019, p. 47), sendo consubstanciado a partir da combinação de um lugar social, de práticas científicas presentes ao historiador e de uma escrita - elementos necessários para a composição da trama histórica e que permite dar contornos às “leis silenciosas” tratadas por Certeau (2008). “Leis” essas que são atribuídas ao silenciamento discursivo, ao não-dito, ou, em outras palavras, “(...) um recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido” (ORLANDI, 2003, p. 83), aquilo que foi eliminado de um lugar ou de uma força a qual se articula na forma de linguagem, o que foi proibido ao acesso por “outros”, representando uma censura com relação aos postulados (econômicos, sociais, políticos, culturais) presentes na análise histórica.

Diante dessas considerações, vê-se que cumpre ao pesquisador-historiador embasar-se de outras histórias, produzidas por sujeitos ausentes, pelo “outro” que Certeau mencionava. Sujeitos que se constituem pela interpelação e pela formação discursiva, e em suas escolhas, interesses e processos de ativação ou assujeitamento¹⁴, nas diferentes relações que são capazes de estabelecer com os outros e com o mundo, acabam por possuírem um papel substancial para a compreensão das práticas culturais expostas.

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas. (ORLANDI, 2003, p. 53)

A mesma visão adotada por Cunha (2017, p. 25), quando ela faz menção à perspectiva historiográfica da circulação e apropriação de ideias, em que “pressupõe uma concepção transformativa da circulação, na qual a construção e reconfiguração de ideias e saberes se dão

¹⁴ Para Certeau (1982), o assujeitamento é entendido como o momento em que o sujeito/autor não se reconhece em seu papel como produtor de narrativas, tornando-se uma voz institucional. Formado por ideologias e diante de um esquecimento que lhe é inconsciente, se torna uma figura fictícia, dá a ideia de unidade e reflete os discursos (fragmentados) de outros sujeitos.

pelo processo de interação dinâmica entre sujeitos, dispositivos materiais e modos de organização”. Concomitantemente a essa questão estão as chamadas “práticas de apropriação” (CERTEAU, 2007), isto é, os usos e as interpretações referidas a determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas produzidas pelos sujeitos envolvidos as quais pressupõem a produção de um novo objeto, segundo fatores como as regras, os interesses e até mesmo as próprias contingências de seu tempo.

Aliás, diferentemente do termo “influência”, visto em Assunção (2012, p. 28), onde o autor atribuía um sentido de “sugestão, coação ou imposição de usos e práticas por uma pessoa, grupo ou Estado como estratégia para a manutenção de autoridade sobre outrem”, decidiu-se entender a confluência de ideias sobre o ser docente em Educação Física e o seu agir pedagógico durante as décadas de 1930, 1940 e 1950 como apropriação, no sentido de ser um processo de ressignificação cultural entre discursos e práticas, partindo do entendimento que diferentes modelos pedagógicos, representações corporais e concepções epistemológicas - e inclusive doutrinárias, no caso militar - foram se apresentando e se (re)configurando diante dos seus usos, no cenário estabelecido.

Uma apropriação que se dava na mediação entre o trabalho simbólico (língua) e o social (ideologia) e era circunscrita na ordem do discurso - entendido na análise do discurso, como “o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2003, p. 17). Sentidos os quais não dependem apenas das intenções dos sujeitos ou se restringem aos textos, mas que se ampliam frente às condições de produção: a exterioridade (o dito), as condições de produção e até mesmo as intenções dos sujeitos.

Assim, a escrita desta narrativa teve, por princípio, o cuidado em revisitar os recursos conceituais e metodológicos e dialogar com as fontes para fazer a costura da trama a partir de vestígios/pistas e indícios que eclodiam e progressivamente respondiam as dúvidas que iam surgindo. Algo que exigiu o cruzamento de leituras e informações das fontes e que fez com que esta narrativa fosse fundamentada em um lugar de produção e sob a perspectiva da *dêixis* discursiva (MAINGUENEAU, 1997), tornando possível um discurso sobre o real.

Em termos práticos, a *dêixis* discursiva seria o universo de sentido que uma formação discursiva constrói através da sua enunciação e se dá pela presença de sujeitos constituídos a partir da interferência da ideologia no processo de produção do discurso (MAINGUENEAU, 1997; ORLANDI, 2003); é o conjunto articulado entre o “eu”, o “tu” e o “aqui-agora”. Como ela se constitui diante de uma cena enunciativa produzida e legitimada por si própria, no caso desta tese, foi composta pela união simultânea do locutor discursivo (articulistas da *Revista*),

da topografia (República brasileira), da cronografia (anos de 1930 a 1950) e do destinatário discursivo (professores de Educação Física escolar).

Aliás, dentro das condições de reconhecimento do destinatário discursivo, as análises postas sobre a *Revista* trouxeram à tona as ideias de comunidade discursiva e posicionamento (MAINGUENEAU, 1997; 2008), fundamentais para entender os porquês do lugar-poder do Exército brasileiro nas origens da projeção imagética do professor de Educação Física.

Admitindo-se o posicionamento como a instauração e conservação de uma identidade enunciativa em um campo discursivo, a sua manifestação se deu como um lugar de produção discursiva - por parte do Exército - que atenderia a um público específico, uma comunidade específica - no caso, professores de Educação Física. Nesse sentido, mais do que se limitar a um conjunto de doutrinas (militares) e/ou prescrições pedagógicas voltadas para a instrução e atualização docente, quando o Exército se propôs fazer circular um material (in)formativo por todo o Brasil, colocou-se diante da ideia de tratar um corpus textual referindo-se à imbricação de um modo de organização social e de existência dos próprios textos, carregando aquilo que foi elaborado pelos grupos que faziam parte enquanto articulistas simultaneamente à proposta da necessária existência de determinada comunidade discursiva.

Diante das observações de Maingueneau (2008), ressalta-se que o Exército, ao assumir um posicionamento, investiu em uma cenografia, em um código de linguagem e em um *ethos*. Um *ethos* militar que seria pressupostamente seguido por aqueles que tratariam da educação do corpo nas escolas civis brasileiras.

Aprofundando as questões metodológicas, não importou observar apenas o lugar dos sujeitos que discursavam e propunham, direta ou indiretamente, a imagem docente e as formas pedagógicas para/da Educação Física escolar, mas também o lugar do pesquisador-historiador, que “(...) exclui do discurso aquilo que é sua condição num momento dado; representa o papel de uma censura com relação aos postulados presentes (sociais, econômicos, políticos) na análise” (CERTEAU, 2008, p. 77). Nessa prática historiadora, o pesquisador não elabora o passado em si, mas por meio do saber-poder, com o uso de vestígios por ele selecionados, faz o produto de uma série de operações, uma encenação¹⁵. Algo que se define no próprio enunciado, mas que também envolve a ação de forjar uma determinada imagem de acordo com o modo pelo qual o enunciador se inscreve.

Partindo de um lugar, o pesquisador em História da Educação e da Educação Física é capaz de produzir uma dupla transfiguração nos sentidos do seu trabalho: ao mesmo tempo

¹⁵ Objetivamente, a encenação envolve a produção de significações por parte de quem a elabora. Na ótica de Maingueneau (1997), é a representação de realidades e conflitos no discurso.

em que se situa entre temas, métodos e produções - ironicamente, a sua produção também passa a fazer parte do universo referencial -, “(...) fornece as referências também para o estabelecimento de sentido do próprio passado: trata-se sempre de um problema presente a ser caçado nos vestígios” (OHARA, 2013, p. 15). Isso sem contar que, na trajetória narrativa e, conseqüentemente, na criação de um sentido específico ao passado de que fala, este mesmo pesquisador tem que operar a sua produção levando em conta a intervenção da enunciação e até mesmo de pontos de citação¹⁶.

Nesse caminho, foi fundamental explorar as possibilidades interpretativas da trama, isto é, as “maneiras de fazer” (CERTEAU, 1998) que possibilitaram a representação de quem seria o professor responsável pelas práticas pedagógicas direcionadas para o corpo escolar, e, principalmente, observar a constância da “estratégia” como artifício de poder do Exército para organizar uma construção: estabelecer a imagem desse professor por meio da *Revista*.

Nas palavras de Certeau (1998, p. 99),

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.).

Nesse contexto, a estratégia seria um artifício o qual se conceberia como possuindo um lugar próprio, manifestando-se fisicamente por lugares de operação - ou lugares de poder - (como foi a própria *Revista*), a fim de expressar ou sancionar a ordem dominante. Entidade que se constitui como uma autoridade, engajada no trabalho de sistematizar, possuindo uma estrutura de elaboração pré-determinada e, além do mais, exigindo um dispêndio de tempo e de espaço que a tornaria pouco afeito a mudanças e readequações. Isto é, o Exército como representação institucional do sujeito de querer e poder, que constitui um padrão de similaridade e transferência do *ethos* militar para o ser docente e em conformidade com alguns “artifícios” de produção e uso de sentidos e significados que incidiam sobre os códigos e saberes que permeavam os modos de fazer e de agir do professor, assim como sobre uma rede educacional que nele atuava.

Diferentes sujeitos que escreviam na *Revista* e ajudaram a enraizar uma nova maneira de conceber e educar o corpo, cuidar dele e cultivá-lo, a partir da importância profissional de

¹⁶ Comenta Certeau (2008, p. 101): “A linguagem citada tem por função comprovar o discurso: como referencial, introduz nele um efeito de real; e por seu esgotamento remete, discretamente, a um lugar de autoridade. Sob este aspecto, a estrutura desdobrada do discurso funciona à maneira de uma maquinaria que extrai da citação uma verossimilhança do relato e uma validade do saber. Ela produz credibilidade”.

alguém especializado nessa área. Vozes autorizadas pelo Exército, cujas representações não se formavam enquanto discursos neutros: produziram estratégias e práticas tendentes a impor certa autoridade, uma deferência e a legitimidade escolar.

Discursos esses que produziram/refletiram estratégias a partir das relações de força existentes na configuração de “um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio” (CERTEAU, 1998, p. 99), e que, graças a um lugar de poder o qual o Exército tomou na sociedade, elaboraram sistemas totalizantes e que foram escritos em um suporte material de representação (a *Revista*) - hoje, simbolizando uma fonte de pesquisa¹⁷.

A propósito, atualmente, uma das fontes mais significativas para a compreensão do fenômeno educacional é o periódico impresso. O trabalho com periódicos acaba sendo algo proveitoso para a produção historiográfica justamente pelo fato de suas páginas refletirem um processo entre continuidades e descontinuidades de temas nos mais variados tempos e contextos. Na ótica de Catani e Souza (1999), o uso de periódicos como fonte de pesquisa e a propósito da leitura temporal, faz com que o pesquisador acompanhe a atualidade das preocupações pedagógicas, uma vez que surgem em um determinado contexto histórico-social e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Assim, a *Revista*, compreendida como fonte/objeto desta pesquisa, serviu pela sua relevância na área da Educação Física - sendo o periódico mais antigo ainda em circulação, imprimindo a ideia de atualização profissional, com formas, imagens e representações da e sobre esse campo do conhecimento -, pelo seu volume e diversidade de artigos e proposições, refletindo uma estratégia institucional do Exército de divulgar/circular apropriações autorais, práticas de modernização militar, perspectivas educacionais e outras práticas (até comerciais).

Como afirma Assunção (2012, p. 31), “os periódicos são suportes materiais nos quais é possível constatar discursos, prescrições e anúncios - vestígios de uma forma geral (...)”, e diante dessa concepção, tais vestígios, tomados como indícios, mostram a configuração do *ethos* militar como categoria de formação docente na Educação Física, seja nos discursos adotados, nas imagens exibidas ou nas lições prescritas na *Revista*, observando-se também os aspectos de quem os proferiu e a partir do lugar de onde os sujeitos autorais falaram.

O *ethos*, como elemento imprescindível ao discurso, está carregado de perspectivas quanto ao que se fala, quanto à mensagem que se transmite. Esse *ethos* está ligado à

¹⁷ Já dizia Bloch (2001, p. 79) que “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca, pode e deve informar sobre ele”, e isso faz com que o *corpus* documental, mais a experiência do pesquisador e do seu suporte teórico-metodológico, promova a compreensão e aproximação de certos processos e contextos/situações situados no tempo e no lugar/espço de sua produção.

própria enunciação e não a um saber extradiscursivo sobre o locutor. (MAINGUENEAU, 2008, p. 13)

O *ethos* é definido como um modo de ser ou a síntese das características de um grupo social capaz de promover a identidade de uma categoria específica, produzindo modelos e/ou paradigmas na formação discursiva. Acaba sendo algo concebido como um elemento de identificação por convencimento do que está dito na enunciação, culturalmente transmitido e essencialmente praticado.

Para a sua configuração, não somente o conteúdo, ou seja, o que é dito, é importante. Inseparavelmente está a intensidade do discurso, ou seja, o tom com que é dito este mesmo discurso; afinal, “a oralidade não é o falado” (MAINGUENEAU, 1997, p. 46) e essa “voz” do texto escrito se torna fundamental no momento de imprimir certas condições constitutivas na imagem do professor de Educação Física e em similitude com a figura de um militar.

Essa categoria de análise é constituída pelas relações de força, sentido e lugar, e passa a existir à medida que ocorre um processo interativo de apropriação de imagens e da influência representativa sobre o outro, membro de determinada comunidade discursiva - o que, no caso, se configura como o professor de Educação Física.

Um tipo professoral cuja imagem “(...) recobre não só a dimensão verbal, mas também o conjunto de determinações físicas e psíquicas ligados ao ‘fiador’ pelas representações coletivas estereotípicas” (ibidem, p. 17), conjugando em simultâneo um caráter (aspecto psicológico) e uma corporalidade (aspecto físico). Controle de gestos/expressão corporal e da maneira de vestir-se, assertividade comportamental, padronização da fala, disciplina, boa composição corporal e condicionamento físico, entre outros, que produzem uma “disciplina tácita do corpo apreendida através de um comportamento” (ibidem, p. 18), e com isso, nos faz pensar que esse modo de viver do ser docente da Educação Física foi traduzido do *ethos* militar e transmitido por meio de uma retórica na *Revista* - integrando-se à conjuntura socio-histórica do período estabelecido para esta pesquisa.

A produção do *ethos* envolve mais que um simples ato comunicativo; por meio da sedução pelo discurso e voltado a uma comunidade discursiva, envolve uma relação com o mundo social e com a produção histórica, compreendendo as imagens que conferem uma identidade projetada a determinado grupo (comunidade) e a partir do lugar de quem escreve. Na ótica de Orlandi (2003), a sua constituição se dá pelas relações de força, sentido, lugar e esquecimento, possibilitando a geração de espaços no agir pedagógico.

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. (...) O espaço estaria para o lugar como a palavra quando

falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como o ato de um presente (...). Em suma, o espaço é um lugar praticado. (...) Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos - um escrito. (CERTEAU, 1998, p. 201-202)

A noção de lugar em Certeau remete a uma configuração de posições e implica uma relação de estabilidade no discurso por meio de elementos originais e de interesse contextual, algo que remete às relações de coexistência de posições, implicando uma estabilidade. Então, seguindo esse pensamento, o conjunto de textos e prescrições apresentadas na *Revista de Educação Física* configuraria o lugar de discursos deslocados conforme uma racionalidade técnica compactuada pelos autores e atribuída aos interesses simultâneos do Exército e do Estado brasileiro à época, tomando a forma de um produto que seria consumido e que poderia configurar um “espaço”, ou seja, a prática do lugar, o momento em que o texto é lido (pelo professor de Educação Física) e ocorre um jogo de significações a partir das apropriações que foram atribuídas à sua atividade de leitura do periódico.

Dentro desse processo de significações discursivas, “a escola tem sido, muitas vezes, tratada como um lugar apenas depositário dos interesses e necessidades que a Educação Física institui e ordena em outros lugares culturais como a Medicina, o Exército e o próprio esporte (...)” (LINHALES, 2006, p. 16). Logo, é preciso pensar o campo educacional (se não a escola) como lugar de produção de imagens pedagógicas e culturais e a Educação Física em seus modos de fazer e de se fazer enquanto disciplina curricular, prática escolar e também foco de interesses diversos nas políticas educacionais - numa produção de sentidos que é erigida pelo historiador ao utilizar métodos e procedimentos específicos em sua operação historiográfica.

Adjunto a essas questões, na *Revista* também estavam presentes marcas estratégicas de representação sobre o professor de Educação Física e um jogo de poderes entre as imagens criadas por quem escrevia os artigos ou editava o periódico e pelos leitores. Um hiato com múltiplas configurações intelectuais, resultante da paradoxal ideia que todo texto é produto de uma leitura - e sempre uma construção inventiva do leitor.

Os materiais impressos deixam ler as marcas de usos prescritos e destinatários visados. Fornecem indícios sobre as práticas escolares que se formalizam nos seus usos, mas têm o seu peso documental fortemente demarcado por sua relação com as estratégias de que são produto. O que significa dizer que as informações que fornecem sobre as práticas escolares são mediadas por sua configuração como produto daquelas estratégias. (CARVALHO, 1998, p. 4-5)

A respeito disso, o resultado da distância entre as intencionalidades dos textos escritos e/ou prescritos na *Revista* e a produção da realidade inventiva por parte do leitor/professor de Educação Física pode ter sido uma pluralidade indefinida de significações da prática escolar.

Em outras palavras, apesar da apropriação das prescrições e construções imaginativas veiculadas pelo periódico, a realidade das práticas pedagógicas da Educação Física escolar pode ter sido diferente daquilo que estava nas páginas da *Revista*, sendo o produto da ação pedagógica vinculado à inventividade do próprio leitor/professor. Afinal, “o texto (...) é um reservatório de sentidos ao qual o leitor, jogando com as estratégias de produção de sentido de que o autor lança mão, produzirá a sua interpretação” (OHARA, 2013, p. 21).

Complementar à questão, houve a apropriação do conceito de circularidade cultural proposto por Ginzburg (2000), no sentido de que, no momento da construção da imagem do professor de Educação Física sob o viés do *ethos* militar, o Exército se encarregou, enquanto instituição educadora, de fazer circular os padrões culturais por ele projetados, investindo nos processos (in)formativos da *Revista* entre as décadas de 1930 e 1950 e em rede. Uma rede constituída de formulações que produziu a necessidade de envolver os diferentes sujeitos que, direta ou indiretamente, se relacionavam com o Exército; autores, anônimos ou não, que discursavam em meio às modificações institucionais decorrentes dos ideários advindos das missões militares estrangeiras e das novas formas do saber-fazer pedagógico.

Nesse momento, segundo Maingueneau (1997), delineava-se o “universo discursivo” (constituído pela conjuntura política brasileira entre as décadas de 1930 e 1950), o “campo discursivo” (visto com o processo de formação de professores de Educação Física a partir da posição enunciativa adotada por quem escrevia) e o “espaço discursivo” (representado pelas relações entre as formações discursivas, ou seja, entre as concepções das Missões Militares no Exército e as configurações da ginástica e do esporte em aulas de Educação Física).

Sujeitos apareciam e escreviam no periódico. Periódico este que se tornava objeto de (in)formação e atualização pedagógica, mas que, no âmbito da pesquisa, transformou-se em uma profícua fonte/objeto para a produção de uma história da educação e da Educação Física; esta, “(...) menos centrada nas leis e regimentos e mais preocupada com os processos de apropriação e uso dos saberes em circulação” (BERTO, 2008, p. 24), uma vez que se buscou os sentidos, racionalidades e sensibilidades nele correntes.

Eleger periódicos como objeto de estudo permite que o historiador amplie suas fontes tradicionais e, assim, tenha acesso aos dispositivos discursivos que configuram determinados campos do saber. A análise desses materiais possibilita compreender como os indivíduos produzem seu mundo social e cultural - na intersecção das estratégias do impresso, que visa instaurar uma ordem desejada pela autoridade que o produziu ou permitiu sua publicação, com a apropriação feita pelos leitores: nesse espaço, percebemos as dependências que os unem e os conflitos que os separam, detectamos suas alianças e enfrentamentos. (VILELA *et al.*, 2004, p. 402)

Nessa mesma direção, Nóvoa (1997, p. 11) afirma que,

A análise da imprensa permite apreender discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível macro do sistema, mas também no plano micro da experiência completa, que exprimem desejos de futuro ao mesmo tempo em que denunciam situações do presente. Trata-se, por isso, de um *corpus* essencial para a história da educação, mas também para a criação de uma outra cultura pedagógica.

Adicional - e complementar - a essas questões da análise de periódicos para a pesquisa histórica, Carvalho (2001), ao observar os seus usos em pesquisas no campo educacional e considerar a existência de modalidades distintas de configuração de materiais impressos para professores, relacionando-as com as diferentes estratégias pedagógicas de conformação das práticas escolares, trouxe subsídios para categorizar a *Revista de Educação Física* como uma “caixa de utensílios”¹⁸. Tal consideração se fez necessária, pois, a partir dessa alocação, houve o entendimento de que a composição de suas páginas, quanto às concepções pedagógicas, prescreviam a “boa arte de ensinar” como boa cópia de modelos. Nessa pedagogia, o princípio de “ensinar a ensinar” significava fornecer bons moldes, roteiros de lições e/ou modelos de práticas exemplares, cuja arte de ensinar estaria embasada na cópia de modelos prescritivos de práticas de ensino, onde os professores poderiam extrair ideias e aplicá-las inventivamente. E essa forma, apesar de predominantemente prescritiva, carregava simultaneamente o conceito de estratégia de Certeau (1998) e diferentes disposições discursivas de lugares-poderes que se encontravam entre polissemias e paráfrases.

Assim dito, como Orlandi (2003, p. 36-38) frisou,

(...) todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. (...) A paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos - e os sujeitos - não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer.

Entre polissemias e paráfrases, os discursos e as prescrições pedagógicas na *Revista* acabavam por convergir para um mesmo objetivo: (re)formar a sociedade brasileira diante da situação de atraso econômico e social vivido em séculos passados; e a educação era a instância social eleita pelos grupos para ser a mola propulsora do desenvolvimento nacional.

Diante da ideia de encarar a história enquanto uma fabricação e que nela há distintas instâncias entre o dizer e o fazer, os discursos no periódico são tomados como a abertura do

¹⁸ A outra modalidade levantada pela autora está na lógica da “biblioteca pedagógica”, que passa a fornecer ao professor fundamentos e um repertório de saberes para subsidiar a sua prática.

dizer em direção a um fazer; um “fazer-se” docente em Educação Física, entre o *ethos* militar e o *ethos* professoral, onde o Exército, mais que ser uma instituição-autora de projeções sobre o corpo-si do professor e o seu agir pedagógico na escola, fazia refletir influências externas advindas da política, da medicina, do esporte, da educação e de outras instâncias sociais.

1.2 OS USOS DA *REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA*: DA HISTORIOGRAFIA À PRODUÇÃO DE UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

1.2.1 *A Revista de Educação Física* como elemento discursivo historiográfico

Na produção da escrita de uma parte da história da formação do professor de Educação Física, além do cuidado no trato analítico da *Revista* enquanto fonte principal de pesquisa, foi necessário revisitar os recursos metodológicos e conceituais e buscar responder as perguntas norteadoras desta tese.

E tão importante quanto essa operação no exercício de costura da trama, foi consultar o que outros pesquisadores já discursaram sobre pontos específicos da história da Educação Física tendo a *Revista de Educação Física* como referencial principal ou secundário¹⁹. Algo evidenciando elementos de diacronia e de sincronia, entre variantes e permanências culturais e pedagógicas apresentadas em diferentes estruturas de produção acadêmica e que revelam a fabricação da área e a (re)significação de processos históricos, entre fragmentações, tensões e legitimidades.

Nessa reconstrução do itinerário de usos historiográficos da *Revista de Educação Física*, o primeiro estudo possível de ser localizado nas bases de dados foi a dissertação intitulada **O corpo no espaço e no tempo: a Educação Física no Estado Novo (1937-1945)**, de Magali Alonso de Lima, no ano de 1980. Através das ideias de Michel Foucault, trouxe a ideia da Educação Física como *locus* de disciplinarização e socialização do corpo, compreendendo-o como alvo do poder, especialmente com relação ao momento político que o Brasil viveu durante o chamado Estado Novo. Em sua análise, percebeu que existia uma preparação do ser humano mais disciplinado, produtivo e sadio, por meio da regulação social e de representações ideológicas que eram residentes no nacionalismo, no aperfeiçoamento da

¹⁹ No cenário dos estudos históricos da Educação Física escolar, também são destacáveis as produções dos seguintes professores/autores: Omar Schneider (UFES), Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG), Tarcísio Mauro Vago (UFMG), Edivaldo Góis Júnior (UNICAMP), Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (UFMG), Fernanda Simone Lopes de Paiva (UFES), Eustáquia Salvadora de Sousa (UFMG), Meily Assbu Linhales (UFMG), Diogo Rodrigues Puchta (UEMG), Carlos Fernando da Cunha Júnior (UFJF) e Carmen Lúcia Soares (UNICAMP), entre outros.

raça, na unidade nacional e na nova ordem social, e cabia à disciplina de Educação Física constituir-se numa agência de veiculação dessas representações, em espaços de recreação ou de lazer e de “área livre” (lugar em que se faziam atividades físicas, mas que não pode ser confundido com ginásio ou campo de futebol), formando, por meio da ordem social e disciplina do corpo, o desejado modelo de “homem brasileiro”.

Outro trabalho, também voltado para o período do Estado Novo brasileiro, foi a dissertação desenvolvida por Mario Ribeiro Cantarino Filho: **A Educação Física no Estado Novo: história e doutrina**, em 1982. Nela, o autor apresentou uma narrativa baseada na concepção episódica da História, cujo princípio estava em fazer um apanhado dos fatos históricos que configuraram esse período e apresentar como era executada a Educação Física nesse momento. Como conclusão, notou que a Educação Física era subserviente aos ditames da ideologia nacionalista e ditatorial do Estado Novo getulista, por meio do Método Francês para os ensinos primário e secundário - além das corporações militares -, servindo como instrumento de poder político, e não social.

Sonia de Deus Rodrigues Bercito, em 1991, com sua dissertação **Ser forte para fazer a nação forte: a Educação Física no Brasil (1932-1945)**, centra a sua atenção no período da Era Vargas, enfatizando a disseminação da Educação Física no Brasil e as implicações político-ideológicas as quais envolviam essa expansão, tendo como fundamentação o projeto elaborado pelo Exército e uma visão episódica da História. Para a autora, a Educação Física seria um elemento de construção da nacionalidade e tratada como categoria social pelo Estado, tendo em vista o projeto de progresso nacional e regeneração física e moral do brasileiro; não seria ela uma manifestação democrática, mas um modelo fascista para a conformação dos corpos e o controle social diante do aprimoramento físico e da melhoria da saúde e do bem-estar dos indivíduos.

Em 1992, com sua dissertação **O Método Francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola**, Silvana Vilodre Goellner assume uma concepção materialista da História e por meio dela busca situar as origens, a utilização e a oficialização do Método Francês - a partir das prescrições no então *Regulamento Geral da Educação Física, Método Francês* - no contexto da Educação Física brasileira, salientando que esse método deixou profundas marcas no fazer pedagógico diante das intervenções dos militares. Em sua pesquisa, observou que o método voltava-se para a formação do soldado combatente e do trabalhador produtivo, sendo orientado por uma matriz biológica e respaldada por uma abordagem positivista e cartesiana de ciência, e por ser direcionado para o aprimoramento da saúde, o fortalecimento da raça e a ordem e disciplina tornou-se obrigatório nas instituições escolares, onde promoveu uma

transposição do trabalho que era realizado na caserna (quartel) - assim configurando uma percepção militarizada da Educação Física.

Em **A pedagogia no Exército e na escola: a Educação Física brasileira (1880-1950)**, defendida em 1999, Amarílio Ferreira Neto parte dos conhecimentos da Escola dos Annales para entender os mecanismos de incorporação dos triunfos europeus na sociedade brasileira como forma de construir e consolidar o projeto nacional do “novo homem”. Na tese, assinalou que a Educação Física foi coadjuvante nessa construção, tendo a influência principalmente dos militares - apesar da participação complementar de outros setores sociais, como os médicos higienistas e a intelectualidade civil à época, representada por Rui Barbosa, Fernando de Azevedo e Inezil Penna Marinho. Também observou que a *Revista de Educação Física* se tornou o principal (oficial) órgão de divulgação dos ideais da EEFE, e levantou um ponto muito importante: apesar da adoção oficial do Método Francês no Brasil, existia um projeto diferente para a Educação Física militar e para a Educação Física escolar, haja vista a distinção entre a parte aplicada à tropa e aquela que era recomendável à escola - porém, predominando uma interpretação que transferiu a parte militar, isto é, as sete famílias do método, também à escola.

Também há a dissertação de Renato Souza Pinto Soeiro, **A contribuição da Escola de Educação Física do Exército para o esporte nacional: 1933 a 2000**, defendida em 2003. Tendo por base a perspectiva teórico-metodológica de Jacques Le Goff, situou a sua pesquisa no âmbito da memória do esporte nacional e de sua institucionalização no país. Diante dos usos da *Revista* como referência e fonte de informações - e menos como documento numa acepção positivista - buscou descrever a trajetória conjunta dessa Escola (a EEFE) com o esporte nacional, verificando a existência de fases distintas e as contribuições conforme a situação política e a necessidade da sociedade esportiva e civil brasileira.

Mesmo com breves usos da *Revista*, a tese **A escola, o esporte e a “energização do caráter”: projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935)**, de Meily Assbú Linhales, defendida em 2006, trouxe as relações entre o esporte e a educação escolarizada, cujo lugar da narrativa estava presente nas práticas discursivas e institucionais produzidas e realizadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Nela, a autora procura compreender os motivos pelos quais as práticas esportivas participaram de um projeto cultural que tinha a escola como meio para organizar e disciplinarizar a vida social, a partir das maneiras pelas quais os signos e códigos esportivos compuseram ordenamentos e enunciações que modelavam a escola moderna como tempo/espço privilegiado na socialização das futuras gerações. Também foram abordados os sentidos políticos e culturais

que estavam intrínsecos no exercício de produção de uma forma escolar para o esporte e a relação estabelecida entre esse movimento pedagógico-cultural e o movimento voltado para a regeneração social pela educação. Utilizando-se da compreensão da História das Mentalidades, percebeu as redes de sociabilidade estabelecidas - entre disputas e consensos - entre a ABE e, por exemplo, os militares, para constituir a sua narrativa, onde o esporte foi anunciado como conteúdo, método de ensino e meio de educabilidade social, e concluiu que houve uma in(corpo)ração do *ethos sportivo* no esforço de produção de uma moderna forma escolar de socialização.

Magda Terezinha Bermond, em 2007 com a dissertação **A Educação Física escolar na Revista de Educação Física (1932-1952): apropriações de Rousseau, Claparède e Dewey**, propõe-se a ser mais um elemento no projeto de constituição de uma teoria para a Educação Física brasileira durante o século XX. Em sua dissertação, procedeu-se um mapeamento da produção sobre a Educação Física escolar contida na revista - vista diante do seu caráter multidisciplinar - e atentou-se para as possíveis apropriações das concepções pedagógicas de obras de Jean-Jacques Rousseau, Edouard Claparède e John Dewey, numa época em que o fazer pedagógico foi fortemente influenciado pela Psicologia, fornecendo um *status* de cientificidade para a Educação Física. Sob o uso historiográfico revisionista de conceitos de Roger Chartier e Michel de Certeau, levantou a questão da produção da *Revista* ter sido feita por articulistas militares e civis, servindo como suporte teórico na elaboração de propostas para o ensino da Educação Física escolar, bem como se constituir como uma das portas de entrada para a circulação de ideias provenientes da Escola Nova.

No cenário recente das produções acadêmicas em História e Historiografia da Educação Física tendo a *Revista de Educação Física* enquanto fonte de pesquisa principal ou secundária, encontrou-se, do ano de 2008, a dissertação de Rosianny Campos Berto, sob o título de **Regenerar, civilizar, modernizar e nacionalizar: a Educação Física e a infância em revista nas décadas de 1930 e 1940**. Também utilizando os usos historiográficos de Chartier e Certeau, a autora objetivou compreender como foram produzidas e veiculadas as representações acerca da educação da infância dentro e fora da escola segundo conhecimentos abordados por diferentes grupos de intelectuais que projetavam a Educação Física à época. Nesse aspecto, conseguiu perceber que as prescrições veiculadas nos periódicos pesquisados - além da *Revista*, também trabalhou com a revista *Educação Physica* - mostravam um ideal de Educação Física escolar que estava marcado pelos lugares de poder de onde falavam os atores pertencentes aos grupos que compunham as revistas, e que os saberes correntes nas publicações indicavam objetivos comuns, cujo foco estava na formação das “almas infantis” e

na preparação para o futuro - conforme os propósitos modernizadores das primeiras décadas do século XX no país.

Ainda sob o viés da História Cultural, na dissertação **A Educação Física no Jardim de Infância: concepções e práticas corporais infantis na Revista de Educação Física do Exército (1932-1942)**, defendida no ano de 2012, Fábio Marques Bezerra apresenta como os militares concebiam a infância e as práticas corporais a serem desenvolvidas nos jardins de infância. Tomado pelas noções de biopolítica e disciplinarização do viver de Michel Foucault, mostrou que a constituição de uma educação física infantil se deu de forma multidisciplinar, envolvendo pensamentos ligados à doutrina militar, ao higienismo e ao escolanovismo, e que os usos estratégicos da *Revista de Educação Física* estavam voltados para o estabelecimento de uma pedagogia do corpo infantil que atendesse o então projeto de modernidade. Concluiu que havia a existência de um “poder relacional”, cujas manobras de dominação e poder se fizeram presentes tanto na esfera macropolítica, com o Estado autoritário representado pelos anos de governo de Getúlio Vargas e preocupado com a formação futura, quanto no teor da minuscularidade corporal, essa expressa na formação educacional da infância.

Também de 2012, Edilson Laurentino dos Santos na dissertação **A educação do corpo nas décadas de 30 e 40: fragmentos do Método Natural de Georges Hébert na Educação Física brasileira** tratou de identificar as contribuições do Método Natural - um “braço” do Método Francês de ginástica - na educação escolarizada do corpo no Brasil. Por meio dos procedimentos teórico-metodológicos da História Cultural e das análises correlacionais das fontes - incluindo a própria *Revista* - com a teoria de Norbert Elias, concluiu que, dentro dos processos civilizatórios, a educação do corpo também se constituiu como mais um dos mecanismos de controle e disciplina social - sendo sistematicamente aplicada como proposta ideológica do Estado brasileiro para a formação do “novo homem” - e a escola foi vista como mais um dos espaços de intervenção das classes dominantes frente ao projeto político nacional e às novas demandas da então sociedade urbano-industrial.

Na dissertação de Wallace Rocha Assunção, de 2012, intitulada **Presença americana na Educação Física brasileira: padrões culturais na imprensa periódica (1932-1950)**, o interesse estava em compreender as formas de circulação e apropriação do americanismo no âmbito da Educação Física. Utilizando-se da Nova História Cultural e do modelo indiciário baseado na micro-história italiana, observou traços culturais do americanismo permeando as práticas esportivas e a forma escolar da Educação Física; mais que isso, percebeu que os indícios apontavam para uma estratégia de divulgação do modo de vida americano - síntese da eficácia e da modernidade - e a evidência do pan-americanismo na configuração da Educação

Física, de tal modo que esse movimento sintetizou um padrão cultural que, de certa forma, moldou a inclusão dessa Educação Física na escola como disciplina, e tendo o esporte como catalisador desse processo. Assim, paulatinamente a presença do esporte fez com que a ginástica passasse a ser conteúdo secundário nas aulas, uma vez que esta última não proporcionava o mesmo grau de excitação que as práticas esportivas.

Na tese de Priscilla Kelly Figueiredo, **A História da Educação Física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil: o estabelecimento de uma disciplina (1929-1958)**, defendida em 2016, a autora ocupou-se em reconstruir a história da disciplina História da Educação Física e a sua institucionalização nos currículos dos primeiros cursos de formação em Educação Física. Na perspectiva da Nova História Cultural, fez notar, a partir dos programas de ensino, dos compêndios/livros e das práticas docentes, que o estabelecimento dessa disciplina nos cursos de formação docente se deu segundo o contexto institucional e político dos períodos em questão e que a sua configuração no ensino superior foi produto do processo de escolarização da educação física e da necessidade da formação de professores da disciplina ao mesmo tempo em que se fez produtora de subsídios teóricos aos processos de intervenção pedagógica da formação em Educação Física.

Em outra tese recente, do ano de 2017, intitulada **A Educação Física Desportiva Generalizada no Brasil: princípios e sistematizações de um método de ensino em circulação (1952-1980)**, a autora, Luciana Bicalho da Cunha, tratou desde a inserção até o declínio da Educação Física Desportiva Generalizada no Brasil, percebendo-a como um método de ensino partícipe de uma renovação pedagógica na área - já que ainda era de predomínio os métodos ginásticos, notadamente o francês e o sueco. Buscou, também, compreender as formas de circulação e de apropriação dos princípios e das ideias pedagógicas relativos a esse método, que evidenciou o esporte como conteúdo motivador das aulas de Educação Física. A partir dos usos da História Cultural, percebeu que as representações produzidas e postas em circulação sobre esse método foram identificadas, ao mesmo tempo, como produto cultural e produtora de significados do processo de constituição do campo a partir dos códigos e sentidos que o esporte trouxe para a Educação Física: senso de coletividade, disciplina corporal e eficiência.

A produção mais recente encontrada nas bases de dados com referência aos usos da *Revista de Educação Física* como fonte documental para a construção de narrativas históricas na Educação Física brasileira foi a tese escrita por Marcela Bruschi: **Entre a França e o Brasil: criação, circulação e apropriações do método francês de Educação Física (1931-1960)**, defendida no ano de 2019. O objetivo do seu trabalho foi compreender, diante das

estratégias e táticas, o processo de constituição do Método Francês na França e os aspectos de sua circulação no Brasil, de modo a forjar um modelo de Educação Física. Tratando com um *corpus* documental diverso, a autora, dialogando com preceitos da História Cultural e da micro-história italiana, considera que a constituição desse método envolveu diferentes situações - inclusive o ecletismo frente a outros métodos e sistemas - para se tornar um método nacional na França, sendo difundido no Brasil com a inserção das novas perspectivas educacionais ligadas ao movimento da Escola Nova, com anseios nacionalistas e sentimentos de brasilidade.

1.2.2 Os percursos para a produção historiográfica

Antes de tudo, vale ressaltar que o presente estudo teve a sua fundamentação nos usos da abordagem qualitativa, sob o método historiográfico e a pesquisa documental, ligando-se ao revisionismo das áreas de História e Historiografia da Educação e da Educação Física e compreendendo a história como ficção (CERTEAU, 1982), em que pese a narrativa produzida pelo “outro” ao mesmo tempo da desconstrução crítica dos discursos no processo histórico.

Essa produção se deu na perspectiva de compreensão do passado como uma ficção do presente, marcada pela distinção da explicação sob o olhar presente àquilo que se apresenta no material a ser explicado, nos documentos produzidos pelos mortos - que, no caso particular, foi representado pela *Revista de Educação Física* - e onde esta “se traduz também o fato de que o historiador analisa situações lá onde, para um poder, se tratava de objetivos a realizar” (idem, p. 20), percebendo os discursos em suas “vozes” e substituindo os sujeitos da operação histórica pelos sujeitos da operação historiográfica.

Diferentemente do que se possa imaginar, a pesquisa histórica é complexa, uma vez que envolve descobertas e impasses que colocam o pesquisador em constantes situações de incerteza. Entretanto, ao olhar os pressupostos de uma nova construção da pesquisa histórica, foi possível entender que as representações - no caso deste estudo, referentes à formação docente e às práticas escolares da Educação Física - acabavam produzindo novos modos de olhar e interrogar as fontes disponíveis.

Fato esse que ocorreu porque emergiu uma espécie de “desnaturalização” dessas representações, em um jogo onde se via que o texto escrito acabava falando a partir de si mesmo, sem desconsiderar quem o forjou; ou seja, ao mesmo tempo em que se imprimiram discursos representacionais sobre determinado objeto, foi mostrado ao pesquisador o olhar desse mesmo objeto a partir da posição de quem os produziu. Tal desnaturalização, então,

remeteu a pensar que o texto escrito servia como evidência de que as representações da prática e as práticas de representação foram, mutuamente, produtoras e produtos do processo historiográfico.

Dessa maneira, a busca por respostas partiu da ação conjunta de interrogação e crítica das fontes analisadas - notadamente os exemplares da *Revista de Educação Física* -, de tal modo que foram observadas como indícios do passado, portadoras de pistas/vestígios²⁰ ligadas ao contexto histórico delimitado pelo recorte temporal desta tese, e não apenas como registros depositários de uma “verdade absoluta”²¹.

Um árduo trabalho, já que a análise levantou acontecimentos e sujeitos que foram dando voz e visibilidade a questões pouco discutidas no âmbito histórico da Educação Física²². E mais: tais questões precisavam de costuras, de forma que pudessem ser narradas e, mediante a posição tomada pelo pesquisador-historiador, produzissem sentidos e significados atrelados à imagem pessoal e profissional do professor de Educação Física.

Assim, a escrita desta narrativa teve por princípio o cuidado em revisitar os recursos conceituais e metodológicos e dialogar com as fontes para fazer a costura da trama a partir de vestígios/pistas e indícios que eclodiam e progressivamente respondiam as dúvidas que iam surgindo. Algo que exigiu o cruzamento de leituras e informações das fontes e que fez com que esta narrativa fosse fundamentada em um lugar de produção e sob a perspectiva da *dêixis* discursiva, tornando possível um discurso sobre o real.

Foram levadas em conta não somente as concepções que se encontravam na *Revista* entre os anos de 1930 e 1950 - cujos discursos giravam em torno da produção de estratégias (e práticas) sociais, políticas e educacionais enquanto modelos de legitimação de um projeto institucional - como as formas do pesquisador trabalhar com as fontes, de diversas origens, e que foram capazes de abrir caminhos para pensar as relações entre os discursos e a posição de quem supostamente os utilizou. Isso diante da ideia que o periódico em questão serviu como suporte material de representações e o qual os seus produtores/autores fizeram circular, a fim

²⁰ Segundo o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), os “vestígios” (ou “pistas”) são sinais marcados intencionalmente e que no processo de pesquisa histórica podem se tornar indícios, ou seja, algo que indique um caminho para a compreensão dos acontecimentos do passado.

²¹ Bloch (2001) afirma que o passado é algo que não pode ser mudado, mas a sua interpretação pode ser guiada a partir da forma como o pesquisador constitui o seu objeto de investigação a partir das fontes levantadas, imperando, nesse sentido, a lógica da história ser uma construção do historiador.

²² Além do problema inicial para o desenvolvimento desta tese, ao entrar em contato com as fontes - representadas pelas páginas da *Revista* -, outras questões foram levantadas, tais como: Quem foram os sujeitos que escreviam? Quais as necessidades eles produziram e que interesses os levaram a produzi-las? Quais as ideias/orientações foram apropriadas e colocaram em circulação? Onde estava guardada a voz do autor e o dizer institucional para projetar um campo de conhecimento (no caso, a Educação Física) e suas formas de agir pedagogicamente?

de legitimizar aquilo que acreditavam ser a Educação Física escolar, em um cenário onde eram tratados temas como os processos de escolarização, a escola enquanto instituição social e mediadora de formas de saber, a forma escolar, os modelos de formulação de currículos para a formação de professores, os modos de fazer a docência, entre outros.

Complementar ao pensamento acima exposto, remeteu-se à compreensão atual de que, na pesquisa histórica em Educação e Educação Física, “velhos” objetos tornaram-se “novos” objetos, já que esses são estudados em uma perspectiva capaz de realçar a materialidade dos dispositivos, “através dos quais bens culturais são produzidos, postos a circular e apropriados” (CARVALHO; NUNES, 2005, p. 46). Diante disso, foi possível perceber o conhecimento de concepções, sentidos e significados, normas e práticas escolares bastante peculiares a uma realidade educacional estabelecida nas páginas da revista.

“Na verdade, conscientemente ou não, são sempre as nossas experiências cotidianas que, para nuancá-las onde se deve, atribuímos matizes novos, em última análise os elementos, que nos servem para reconstituir o passado” (BLOCH, 2001, p. 66). Sendo assim, o processo investigativo tomou como empréstimo o paradigma indiciário, testando hipóteses construídas ao longo da investigação diante das pistas e dos indícios encontrados, iluminando novas e antigas evidências (GINZBURG, 2000) a partir do inter-relacionamento dos trabalhos de historiadores com os de linguistas, antropólogos, psicólogos, sociólogos e pedagogos.

Nesse emaranhado das práticas de apropriação, operou-se um diálogo com as “práticas produtoras de ordenamento”²³, entendendo tal relação diante da multiplicidade de construções de saberes, sentidos e significados acerca da figura do professor de Educação Física tanto quanto da própria Educação Física na escola. Uma operação complexa, a qual demandou um saber-fazer historiográfico em permanente construção e, sob uma ótica certauniana, foi respaldado pela crítica documental e pelo reconhecimento das forças que orientaram a escrita da história do objeto principal deste estudo.

Logo, o olhar para a fonte principal tentou captar aquilo que se pretendeu transformar o *ethos* e a pedagogia militar em *ethos* professoral e prática pedagógica escolar, e que teve expressão, por exemplo, em propostas escolares, publicações impressas e cursos de formação de professores em Educação Física. Algo que estava presente nos debates sobre a renovação educacional e que tinha nos sujeitos a realização de um exercício de recriação de sentidos, de deslocamentos considerados necessários.

²³ Certeau (1998) afirma que as “práticas produtoras de ordenamento” são o produto de contradições e descontinuidades na trajetória histórica e eclode no trabalho do pesquisador quando este, em seus estudos, promove a interdependência dos recursos metodológicos e dos conceitos com as fontes exploradas e uma variedade de perguntas que precisam de respostas.

Entender o impresso periódico como fonte de pesquisa histórica implicou em pensar as imagens que nele circulavam e as estratégias de editoração e de tomada de decisões em torno de saberes, modelos e formas de pensar a moderna educação e Educação Física escolarizada.

Tomando a *Revista de Educação Física* como fonte/objeto de investigação, houve a compreensão enquanto mediadora de discursos a respeito da construção da imagem do ser docente e do agir pedagógico na Educação Física no decorrer de três décadas. E a sua escolha deveu-se pelo fato da sua representatividade tanto no meio militar quanto no civil, em um recorte temporal onde poucas eram as publicações periódicas que, de fato, discutiam e defendiam a “causa da Educação Física” como agente contribuinte para a formação de uma nova sociedade brasileira.

Após o conhecimento e a escolha da referida fonte, um passo importante no trabalho do pesquisador foi localizá-la. Desse modo, verificando-se a importância dos meios digitais para a contribuição na preservação e divulgação de documentos e acervos históricos, um dos primeiros passos executados foi a busca de alguma catalogação dos exemplares - utilizando-se da realizada pelo PROTEORIA (Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física²⁴) - e a verificação da disponibilidade dos números necessários para a pesquisa.

Apesar da atual possibilidade de encontrar os números da *Revista* desde a sua criação até o último exemplar corrente no *site* responsável²⁵, no momento inicial da pesquisa isso não foi possível, haja vista a retirada de todos os exemplares para a organização e atualização do acervo, digitalização e correção arquivística/bibliográfica.

Após o contato direto e a autorização dos responsáveis pela biblioteca e pelo acervo, foi realizada a pesquisa *in loco*, no Rio de Janeiro, no Instituto de Pesquisa da Capacitação Física do Exército (IPCFEx), órgão diretamente subordinado ao Centro de Capacitação Física do Exército (CCFEx) e que está localizado na Fortaleza de São João, no bairro da Urca - onde também se encontra a Escola de Educação Física do Exército (EEFE).

Com a posse fotográfica dos exemplares, houve a análise da materialidade ao mesmo tempo em que se dispôs a vê-los enquanto dispositivo (a partir dos elementos que compunham uma estratégia do Exército frente ao cenário educacional brasileiro) e aparelho crítico (diante da hierarquização dos dispositivos no suporte material frente a uma finalidade instrucional), percebendo tanto as intencionalidades aparentes quanto aquelas subjacentes através de marcas tipográficas, imagéticas e discursivas.

²⁴ O referido grupo é composto por professores/pesquisadores com formação em Educação Física, sendo a sua sede localizada no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo. Para maiores informações e visualização dos trabalhos catalográficos, ver www.proteoria.org.

²⁵ Ver em www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica.

Um jogo de discursos que, na ótica de Maingueneau (2008) e Orlandi (2003), foram materializados em espaços-tempos que remeteram ao que se pode chamar de “acontecimentos discursivos”, cujas temporalidades históricas se constituem a partir da junção entre o sujeito (aquele que escreve), a linguagem (o modo como escreve) e a história (o contexto do que se escreve), e inseridos na prática historiográfica do relato de ficção (CERTEAU, 2008). Assim, os discursos postos na *Revista* foram explorados diante das condições de sua produção²⁶, sem esquecer, nesse universo analítico, a importância do interdiscurso (ou da memória discursiva) - isto é, “(...) aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. (...) o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada palavra” (ORLANDI, 2003, p. 31) - e da ideologia presente nos exemplares, que consubstanciava estrategicamente o poder do Exército na produção de uma identidade discursiva através das relações imaginárias acerca do professor de Educação Física, tomando por base o *ethos* militar.

Decorrente disso, a partir da possibilidade interpretativa e entendendo que existe uma flutuação dos sentidos, a base para a análise dos discursos na *Revista* foi estruturada a partir das suas condições de produção, categorizadas conforme as relações de lugar, de força e de sentido, como verificado na Tabela 1.

QUADRO 1 – Categorias de análise e condições de produção do discurso

CATEGORIAS DE ANÁLISE		
RELAÇÕES DE LUGAR Desenvolvidas a partir das formações imaginárias, das imagens que são projetadas do próprio lugar e do lugar do outro no discurso; em síntese, são as posições assumidas no imaginário discursivo. Pontos de análise: Exército; educação escolarizada; Educação Física escolar; professor de Educação Física	RELAÇÕES DE FORÇA Fundamentadas no contexto, nos conflitos institucionais que são travados conforme as lutas para a hegemonia e os deslocamentos de sentido na relação entre significante e significado. Ponto de análise: Estratégias/justificativas para a representação simbólica da Educação Física escolar e do professor de Educação Física	RELAÇÕES DE SENTIDO Ligadas à memória antiga e recente do discurso, as quais são apresentadas as outras vozes presentes na fala; isto é, são as ideologias subjacentes ao discurso. Pontos de análise: Formação discursiva militarista; interdiscursos para a imagem do professor de Educação Física

Fonte: O autor, adaptado de Orlandi (2003); Oliveira (2006); Maingueneau (2008).

²⁶ Para Orlandi (2003), essas condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação, mas também a memória discursiva. Em um sentido estrito, tais condições representam o contexto imediato, as circunstâncias da enunciação; já em um sentido amplo, há a inclusão do contexto sócio-histórico e ideológico.

Além disso, entendeu-se o discurso não como algo restrito a um conjunto de textos, e sim uma prática social; como tal, provocado em um movimento cíclico, o discurso se constitui na e constitui a sociedade na história (OLIVEIRA, 2006), permitindo, nesse processo, que fosse enfatizada a historicidade do texto, ou seja, entender o acontecimento do texto como discurso, o trabalho de sentido realizado nos editoriais e artigos da *Revista* pelos sujeitos em suas relações concretas. Em outras palavras, essa historicidade buscou ver a materialidade da língua, trabalhada por meio da prática discursiva, da dêixis/formação discursiva (ideias) e da comunidade discursiva (lugares), entre o social e o textual.

Para também respaldar a constituição da transfiguração do *ethos* militar na construção da imagem do ser docente em Educação Física, além da disposição textual escrita, a análise das imagens no periódico se tornou algo importante na tessitura histórica proposta.

Os registros fotográficos complementaram o conjunto de fontes documentais, e nas palavras de Kossoy (2002, p. 53), “representam um meio de conhecimento da cena passada e, portanto, uma possibilidade de resgate da memória visual do homem e do seu entorno sociocultural”. Por conseguinte, a leitura interpretativa/contextualizada de imagens na *Revista de Educação Física* se fez necessária, cujos fragmentos foram contextualizados na trama histórica e entendidos diante da sua circunscrição em um tempo-espaço específico, servindo como recurso informativo para consolidar os modos de (se) fazer professor de Educação Física pela ótica estratégica do Exército.

Para a produção desta tese, além do mapeamento realizado no periódico em questão, serviram como fontes complementares de argumentação um conjunto de documentos oficiais composto principalmente pelos Regulamentos do Exército e, no caso específico da Educação Física, um olhar mais apurado no documento oficial do Ministério da Educação e Cultura sobre o método de ensino adotado, ou seja, o *Regulamento nº 7 ou Método Francês*, em sua primeira parte (constituída pelos capítulos I a IV e anexos)²⁷.

Também configurou no *corpus* documental um conjunto de Leis, Decretos, Decretos-Lei e Portarias ligados ao Exército, à educação e à Educação Física entre as décadas de 1930 e 1950 (apesar da necessidade de consultar outros documentos anteriores aos anos 1930), outras publicações impressas da época (como o primeiro número dos *Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos*) e livros que, à época, respaldavam a formação do professor

²⁷ Esse *Regulamento* foi uma tradução literal do *Règlement Général D'Education Physique, Méthode Française*, elaborado na década de 1920 pela Escola Militar de Joinville-le-Pont (Paris) e aprovado pelo Ministério da Guerra e Ministério da Instrução Pública no ano de 1927, com a oficialização no Brasil no ano de 1931 e adoção como método pelo Estado Maior do Exército em 1934. Para a visualização do documento na íntegra, acessar o site <http://cev.org.br/etc/regulamento/fla01.htm>.

de Educação Física, a exemplo de Fernando de Azevedo (*Da Educação Física*) e Inezil Penna Marinho (*História da Educação Física e dos Desportos no Brasil*).

Vale ressaltar que este *corpus* esteve presente em diferentes locais e consultado *in loco* e/ou de forma digital. Contando com a disponibilidade em acervos públicos, houve a pesquisa na Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), no Instituto de Pesquisa da Capacitação Física do Exército (IPCFEx) e no Arquivo Histórico do Exército (AHEx), no estado do Rio de Janeiro. Inclusos à lista de locais de pesquisa estiveram os acervos do Colégio Militar do Recife (CMR) e da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE), ambos no estado de Pernambuco. Além disso, foi necessária a consulta dos repositórios digitais ligados ao Centro de Memória do Esporte (CEME) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; ao Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (PROTEORIA), da Universidade Federal do Espírito Santo; ao Centro de Memória Inezil Penna Marinho, da Universidade Federal do Rio de Janeiro; e ao Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (CEMEF), da Universidade Federal de Minas Gerais, sem contar o rastreamento feito em Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD), no intuito de localizar trabalhos acadêmicos que complementassem os argumentos aqui expostos.

Assim, ao transformar as interpretações e leituras possibilitadas pelas perguntas feitas ao conjunto das fontes em uma escrita da história, fê-la fundamentado em um lugar de produção e sistemas de referência que tornaram possível esta produção de um discurso sobre o que foi projetado para ser o real, referindo-se tanto à imagem quanto ao agir pedagógico do professor de Educação Física, cruzando-se as informações sobre os dizeres-fazeres feitos por um “outro” institucional (o Exército), sob a ótica de sujeitos que discursavam acerca das imagens de um *ethos* professoral a partir da referência do *ethos* militar.

CAPÍTULO 2

A MATERIALIDADE DA REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA



Os debates ultrapassaram as fronteiras dos novos objetos, abordagens e/ou problemas e introduziram outras fissuras no trato documental. (...) alterou-se o modo de inquirir os textos, que interessemos menos pelo que eles dizem do que pela maneira como dizem, pelos termos que utilizam, pelos campos semânticos que traçam e, poderíamos complementar, também pelo interdito, pelas zonas de silêncio que estabelecem.
(Tania R. de Luca)

Uma revista (ou impresso periódico), tal qual um livro ou mesmo um panfleto, quando considerada a sua dimensão material, constituiu-se historicamente como um dos suportes mais usuais para diversas pesquisas, e com o redirecionamento das fontes históricas diante da saída dos tradicionais documentos formais/oficiais para outras formas de registro humano, houve a ampliação das formas de produção de sentidos e dos modos de entender os significados que são apresentados na superficialidade das páginas impressas, seja de modo escrito ou ilustrado.

Observando que cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção do que é escrito ou ilustrado afeta profundamente possíveis usos e interpretações por parte de quem lê, é possível inferir que cada objeto então constituído - e o conjunto das (in)formações produzidas - influencia diretamente os modos como são utilizados, sobretudo no que concerne à construção dos sentidos que este objeto contém. Ao mesmo tempo, em movimento inverso, esse mesmo suporte pode influenciar diretamente a produção daquilo que está sendo escrito e veiculado, o que leva a pensar que há um ciclo produção-transmissão-circularidade-realidade na constituição de sentidos e significados ideológicos, históricos, sociais e culturais.

E não poderia ser diferente com a *Revista de Educação Física* do Exército. Palco de recepções, instruções e provocações de cunhos ideológico, social e pedagógico, ela trouxe à realidade educacional brasileira, a partir da década de 1930, “modos de fazer” (CERTEAU, 1998; 2007) que seriam bastante representativos para a construção de modos de ser (ou do vir-a-ser) e para a ação pedagógica do professor de Educação Física. Todavia, para que tudo isso fosse válido, não somente bastava escrever; seria necessário observar a outra ponta, de quem está intrinsecamente presente no processo discursivo: o leitor. Afinal, é o leitor que confere os sentidos a um texto - e a partir dele imprime significados que serão correntes na sociedade.

A partir de agora, portanto, será apresentada a *Revista de Educação Física* enquanto fonte/objeto desta pesquisa, com alguns pontos de sua trajetória histórica desde a criação, em 1932, até o limite estipulado como recorte temporal (1959), traçando sua constituição material a partir de elementos físicos e identitários do periódico, bem como dos vínculos institucionais existentes (no caso, com o Exército), para a compreensão da forma constituinte/constituída de sentidos, racionalidades e sensibilidades do/para o professor de Educação Física.

2.1 A REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO FONTE/OBJETO DE PESQUISA E EM SUA MATERIALIDADE

Como visto antes, a *Revista de Educação Física* ainda é uma fonte/objeto de pesquisa a ser explorada no âmbito da História e Historiografia da Educação e da Educação Física. Apesar de guardar testemunhos documentais e uma farta discussão temática, principalmente nas primeiras décadas de sua circulação, encontra-se, hoje, em uma espécie de “limbo” historiográfico, sendo lembrada apenas quando há determinado direcionamento quanto à produção de significados da/para a Educação Física conforme a perspectiva militar e, muitas vezes, atrelada aos anos de 1930 e 1940.

É preciso tratá-la enquanto objeto cultural e projeto editorial - um produto de práticas onde se configura uma instância de poder e de lugar (BERTO, 2008) -, e no âmbito da pesquisa, como em uma experiência “arqueológica”, percebê-la em sua materialidade, em seus modos de sua produção, o(s) grupo(s) que a produziu(ram) e as impressões e as redes de sociabilidade estabelecidas pelo(s) grupo(s) que se inscreviam nos gêneros textuais correntes, entre outras questões.

Assim, discorreremos sobre alguns aspectos da *Revista*, desde o panorama da sua criação e materialidade (evidenciada em comentários sobre capas, editoriais, sumários, anúncios e propagandas e circulação material) até as temáticas em curso e ao autores/atores que faziam circular os saberes para a construção da imagem do professor de Educação Física escolar entre as décadas de 1930 e 1950.

2.1.1 O panorama de criação e circulação da *Revista de Educação Física*

A partir das necessidades emergentes da nova sociedade urbano-industrial e burguesa brasileira, de uma formação educacional diferente daquela que ocorria em décadas anteriores e de um processo de remodelação e expansão do ideário militar para além da caserna e que ratificasse o princípio do Exército enquanto instituição “educadora da Pátria”, começou-se a investir na criação e circulação de publicações especializadas em educação - além daquilo próprio do meio militar. Algo que pudesse produzir uma nova representação docente, com novos pensamentos e novas metodologias de ensino.

Por ser algo planejado e que, à época, voltava-se para a formação do novo homem brasileiro, Bezerra (2011) indica que não se tratava de mera coincidência o aparecimento de revistas com algum grau de especialização temática já no final da década de 1920, e que a

Revista de Educação Física foi uma delas, principalmente por estar alinhada ao pressuposto de que o corpo estava na “ordem do dia” - como já afirmava Lenharo (1989) - e sobre ele se voltavam as atenções de diferentes grupos e instituições.

A *Revista de Educação Física* foi criada no ano de 1932 e nasceu da iniciativa dos militares do então Centro Militar de Educação Física (CMEF)²⁸ como meio de divulgação das visões de mundo, Exército, educação e educação física que estavam presentes na instituição, respondendo ao projeto de sistematização e divulgação da necessária modernização militar e da “causa da educação física”²⁹ nos meios militar e civil - em especial do Regulamento n. 7 da Educação Física. Para Ferreira Neto (1999), essa revista foi considerada o veículo oficial de divulgação dos pressupostos do Exército para a Educação Física (escolar ou não), abrangendo a circulação nacional e a busca da apropriação ideária nos meios militar e civil, por meio de textos redigidos tanto por militares quanto por diferentes grupos civis (médicos, professores, inspetores educacionais, políticos, intelectuais).

Conforme o editorial escrito por J. R. Toledo de Abreu em alusão ao primeiro ano de circulação do periódico, cabia à *Revista* ser instrumento de propaganda do projeto educacional militar em todo o território nacional:

Orgão de difusão técnica, tem levado aos mais longíquos Estados do Brasil os melhores ensinamentos e princípios destinados à elevação do nível de eficiência da sua especialidade; instrumento de propaganda, tem buscado sempre espalhar seu crêdo que é um hino constante de confiança nos destinos da Pátria em que a educação física terá, certamente, uma influência decisiva! (ABREU, 1933, p. 4)

Nesse sentido, subentende-se que a revista trazia em seu corpo as intenções de se fixar como projeto oficial para a Educação Física em todo o país. Um projeto militar, que foi idealizado pelo tenente-coronel Newton de Andrade Cavalcanti, membro da antiga Missão Indígena³⁰, cuja formação tinha inspiração germânica. E tal inspiração foi refletida nos anos iniciais de sua circulação, a partir das aproximações com ideais como os de nacionalismo e de

²⁸ Criado no ano de 1922 pelo Ministro da Guerra João Pandiá Calógeras, o CMEF funcionou sob essa denominação até quando, por meio do Decreto n. 23.252, de 19 de outubro de 1933, foi criada a EEFE. Hoje, a editoração da revista está a cargo do Instituto de Pesquisa da Capacitação Física do Exército (IPCEx), um departamento específico dentro da EsFEEx.

²⁹ Sob a interpretação de Lenharo (1989) e Bermond (2007), a “causa da educação física” se referia ao projeto articulado pelos segmentos da sociedade brasileira da época (militares, civis e governo) em prol da disseminação de uma “cultura física”, com objetivos diversos, como a formação de um povo racialmente aperfeiçoado, de uma população sadia e de homens fortes, úteis tanto nas fábricas quanto na guerra.

³⁰ Para a historiografia da Educação Física brasileira, o projeto de criação do CMEF em 1920 teria sido obra da Missão Indígena, cuja tradição foi oriunda dos jovens turcos, grupo de oficiais que permaneciam na Escola Militar de Realengo e que tiveram instruções administrativo-militares conforme estabelecido em acordo entre Brasil e Alemanha, o qual o Exército brasileiro enviou para o território alemão três turmas, nos anos de 1906, 1908 e 1910. De acordo com Roesler (2015), estiveram presentes os oficiais Newton de Andrade Cavalcanti, João Barbosa Leite e Ilídio Rômulo Colonia, nomes de destaque na estruturação da Educação Física no país.

aperfeiçoamento da raça brasileira, como é possível perceber no mesmo editorial, em alusão ao primeiro ano de atividade:

Existência pontilhada de sacrifícios, somente vencidos por um cáldo e puro sentimento patriótico, qual o que anima a todos os elementos votados à causa do aperfeiçoamento racial, como fundamento de todo o progresso e de todas as conquistas reservadas, no futuro, à glorificação da nossa gente. (*ibidem*)

Aliás, esse desejo de nacionalização e regeneração do Brasil por meio da higienização social, além de ser uma explícita (auto)exaltação do Exército - no sentido de conclamar ao reconhecimento dos feitos militares -, já configurava a página de abertura da primeira revista ao dizer: “agora o Exército prepara-se febrilmente para realizar mais uma grande obra. Ele vai ser o escultor da raça como foi o escultor da nacionalidade” (PINHEIRO, 1932, s. p.). E esse caminho seria dado primordialmente pela alfabetização da população e em conformidade com o atributo dado ao Exército enquanto instituição educadora:

Exaltando o bem e o civismo, propiciando cultivo ao espírito, difundindo os meios científicos destinados ao desenvolvimento somático, tem-se entregado assim, com devotamento, ao excelso objetivo de cooperar no primacial dos problemas do Brasil - a Educação. (*ibidem*)

De início, pretensamente desinteressada em lucros comerciais³¹, foi elaborada para fins de propaganda da Educação Física no Brasil, com a divulgação de conhecimentos técnicos e pedagógicos relativos à ginástica e aos esportes em geral, da situação da educação brasileira em sua legalidade e legitimidade, dos pressupostos teóricos e pedagógicos da Educação Física escolar e não escolar, do estudo geral da medicina desportiva e de tudo mais que pudesse contribuir, direta ou indiretamente, para o bem da raça brasileira.

Porém, essa visão foi modificada com o passar do tempo: não somente teve mudanças no seu projeto editorial atendendo à vendagem, como também na visão adotada. Desse modo, apesar de dar continuidade à ideia de ser um instrumento de (in)formação e atualização profissional no âmbito da Educação Física, a *Revista*, a partir de meados da década de 1940, passou de agente propulsor da nacionalização e regeneração racial para um impulsionador das condições biopsicossociais na área.

O fenômeno de reativação intensa de certas atividades humanas, determinada pelos grandes conflitos mundiais, colocou em foco o problema educacional sob seus diferentes aspectos. Os técnicos e estudiosos procuram novos rumos, capazes de levar a mocidade à concepção de uma forma de vida mais ampla, mais livre, mais

³¹ Conforme a análise dos exemplares, com o passar do tempo, verificou-se que essa virtual ideia de desinteresse comercial vai cedendo espaço para os fins de vendagem. Tal fato decorre da adaptação da revista ao meio editorial, fazendo crescer, em suas páginas, o número de anúncios e propagandas - o que indica a possibilidade de venda de espaços comerciais.

intensa e, sobretudo, mais alegre. É preciso renovar o homem, dando-lhes possibilidades cada vez maiores para cooperar no engrandecimento da coletividade. (...) A verdade, porém, é que nós temos limitado ao trabalho físico como meio de fortalecer os músculos e as articulações, melhorar a saúde e conquistar a harmonia de fôrmas, sem nos lembrarmos de que, a par dessas necessidades estéticas e biológicas, estão as de natureza social e moral ainda mais importantes. (SANT'ANNA, p. 01, 1947)

Se antes o objetivo era a homogeneização da população brasileira pela construção de uma Nação desenvolvida, utilizando-se, para isso, até de uma política de burocratização intensiva da intelectualidade (BEZERRA, 2011), a partir do final da década de 1940, a nova Educação Física - e consequentemente a nova educação - deveria se pautar pelo princípio da formação integral, onde além das bases biológicas e cívicas, teria a evidência dos elementos psicossociais na construção do ser humano e no redimensionamento da formação profissional.

Esta nova concepção adveio após a interrupção das atividades por alguns anos (entre 1943 e 1947)³², supostamente por conta do avanço da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), como consta no editorial de retomada da circulação: “Seus colaboradores trocaram o aço das penas pelo das armas e lá foram a terras estranhas, lutar pela conquista de um mundo melhor” (SANT'ANNA, 1947, p. 1). Contudo, por mais que houvesse a mudança do propósito social da revista, nela continuavam expressos alguns pontos de cisão e de coesão ideária, ao mesmo tempo em que figurava certa cordialidade entre os grupos que para ela escreviam, bem como nas relações estabelecidas pelo corpo editorial com outras publicações da época.

Berto (2008) indica que numa associação entre os termos “militarismo” e “educação física”, na *Revista*, foram registrados uma posição e um lugar onde germinavam as vozes e os anseios do Exército, como também do Estado brasileiro. E ao observar a intencionalidade militar em difundir um modo de ver/fazer a Educação Física, a materialidade deste periódico se tornou a encarnação das estratégias de conformação, utilizadas pelos idealizadores/editores como fórmulas editoriais empregadas para fazer circular as representações envolvidas - aqui, referentes à construção da imagem pessoal e profissional do professor de Educação Física segundo um padrão, um *ethos* militar.

Tomando a perspectiva de análise do material, a partir de agora será mostrado um mapeamento da revista a partir dos elementos nela apresentados (capas, sumários, editoriais e matérias de abertura, iconografia, propagandas e demais elementos que a compunham), assim

³² Além desta interrupção, em sua história, a *Revista* contou com outros períodos de paralisação das atividades, por diferentes motivos, mas sempre envolvendo problemas financeiros e/ou apoio institucional dos grupos que para ela escreviam (notadamente civis, que, com o tempo, passaram a buscar publicações no meio civil para a circularidade dos saberes pedagógicos e científicos na Educação Física, a exemplo dos *Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos*). Então, contam-se os seguintes períodos que não houve a publicação de edições do impresso: 1943 a 1946; 1960 a 1963; 1965 a 1966; 1968 a 1971; 1974; 1987 a 1989; 1994; 1996 a 1997; e 1999. Informações disponíveis no site: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>.

como da sua periodicidade e das práticas de circulação, de tal modo que permita uma compreensão geral sobre a fonte/objeto de pesquisa em questão.

2.1.2 A materialidade das capas e dos sumários

Consideradas “portas de entrada” para aquilo que os periódicos impressos oferecem em seu interior e por poderem dizer muito daquilo que se deseja explicitar, as capas são uma forma específica de manifestação material dos discursos, cuja formatação permite interagir imagem e texto em conformidade com processos de produção de significação.

Quando levadas em consideração a temporalidade da circulação do periódico, as capas se tornam o componente com uma grande variação de cores e imagens e, na maior parte dos exemplares, o único elemento colorido. Elas também são um dispositivo que varia bastante na sua forma, em detalhes que buscam por uma padronização, como modo de adaptação gradativa ao público a ser atendido, além de se afirmarem como “lugar de reconhecimento” (BERTO, 2008), tendo em vista a íntima relação entre o leitor e os assuntos a serem tratados no periódico, antes mesmo que se tenha que folhear.

Porém, pelo fato da *Revista* pertencer à ordem militar, essas mesmas capas, de formas diferentes, guardavam um mesmo conteúdo: servir como estratégias de conformação da abordagem do periódico e de sua leitura. E como um elemento de materialidade na produção de sentidos, sobre elas eram construídos dispositivos de auxílio à leitura, de modo a contribuir na modelagem de antecipações do leitor face ao texto - em editoriais ou matérias de abertura.

Nas análises de Bermond (2007), Berto (2008) e Assunção (2012), as capas da *Revista de Educação Física* apresentavam uma configuração bastante variada. Houve um crescimento gradativo na organização dos elementos que as compunham como projeto editorial, ao longo dos números publicados, definindo-se um layout e um padrão para a revista.

A primeira capa da *Revista* constituiu-se apenas por traços simétricos na cor preta e espaços geométricos preenchidos nas cores branca e verde, além da presença do sumário. De aspecto “frio” no primeiro exemplar, a partir do segundo número, as capas passaram a apresentar fotografias ou, na maior parte das vezes, pinturas mais elaboradas e coloridas, e o sumário passava a aparecer no interior da revista (Imagem 1).

IMAGEM 1 – Capas dos primeiros números da Revista



Fonte: <http://www.esefex.eb.mil.br/historico>

A partir do número 22 (ano de 1935) a capa marca a colocação de um novo elemento, uma tentativa de padronização para as capas seguintes: o título, em caixa-alta, com destaque para os termos “revista” e “educação física”, aparecendo dentro de uma borda retangular, e possuindo, à esquerda, um símbolo constituído por um desenho representando o *Discóbolo* de Míron, sobreposto por uma estrela de cinco pontas dentro de um círculo (Imagem 2):

IMAGEM 2 – Novo elemento visual nas capas e primeira página da Revista



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

Observa-se que ao longo do período estudado, a disposição das imagens foi variável, ora cobrindo todo o fundo da capa, ora se localizando dentro de um quadro, do mesmo jeito que havia uma oscilação entre fotografias e pinturas, representando modalidades esportivas, símbolos olímpicos e modelos atléticos gregos e romanos. Agia, assim, como um dispositivo modelador de leitura, na medida de reproduzir exemplos de cultivo e adestramento corporal e de persuadir o leitor a adquirir o impresso pela exposição dos corpos.

Com relação aos sumários, para além da sua presença na capa da revista número 1, somente alguns exemplares o possuíam internamente³³. A sua disposição pode mostrar que existia uma proximidade e certa adequação estrutural aos moldes da imprensa nacional, bem como indicar modos de como os leitores deveriam consumir as matérias presentes na revista; uma forma de manipulação, um controle sobre os usos feitos do impresso e que, à medida que promovesse as maneiras como o impresso deveria ser consultado/lido, ajudaria o leitor a compreender a ênfase dada aos saberes os quais o corpo editorial queria dar destaque. Porém, nem sempre a presença desses sumários garantia a fidedignidade das temáticas/conteúdos presentes na revista - é possível encontrar no seu interior mais temas do que aqueles que os sumários sugeriam.

2.1.3 A Revista pelos editoriais e pelas matérias de abertura

Os editoriais e as matérias de abertura também pareciam atuar como modeladores de leitura, funcionando diante do sentido prescritivo da *Revista*. Aliás, como Berto (2008) expõe, de modo geral, esse uso prescritivo elaborava os modos de apreensão do que era tido como conhecimento essencial ao exercício da docência em Educação Física, para um determinado tipo de leitor projetado para o impresso, ao qual se buscava “educar o gosto” e indicava os meios de adquirir e utilizar esse conhecimento exposto.

Assumindo essa concepção “do quê” e “para quem” seria dirigido um corpo de conhecimentos conforme um “padrão” idealizado ou a ser moldado de indivíduo e/ou grupo leitor - ou seja, de uma comunidade discursiva -, o editor acaba servindo-se, também, como um ator e intelectual. Assim, ele age

(...) em um dispositivo muito importante na constituição da fórmula de um projeto editorial, qual seja, os editoriais. Por meio desse dispositivo, o editor fala com os leitores, indica-lhes por qual registro as matérias selecionadas deverão ser lidas, interfere no que é publicado ao recortar e adicionar sentidos ao pensamento dos autores, muitas vezes distantes do que foi proposto originalmente nos textos. Enfim, nos editoriais, o editor se capacita como voz autorizada a aproximar os vários assuntos tratados no impresso, ao mesmo tempo em que indica protocolos de leituras para o que foi, pelo Conselho Editorial, previamente selecionado como digno de ser conhecido pelos leitores (SCHNEIDER; FERREIRA NETO; SANTOS, 2005, p. 7).

Isso faz pensar que os editoriais podem ser compreendidos enquanto gênero textual, compondo-se de textos que acompanham cada número publicado e que foram escritos por

³³ Nas publicações sem a presença do sumário, caberia ao leitor folhear o impresso e “descobrir” as matérias que estavam ali apresentadas. Esse “modo de fazer” editorial acabava por gerar um novo “modo de consumir”, frente ao processo de aguçamento da curiosidade por parte do leitor-consumidor.

alguém responsável pelo periódico, especificamente, aquele(s) cujo(s) nome(s) aparece(m) nas fichas técnicas referentes ao seu expediente.

Entretanto, também vale ressaltar que, na literatura da área de Comunicação e Produção Editorial, há uma distinção dos editoriais com as chamadas “matérias de abertura”. Enquanto o primeiro segue um padrão autoral de cunho institucional, na segunda, os textos que abrem a revista, apesar de seguirem a “voz” institucional, não foram escritos por seus editores, mas por alguma outra figura de relevância social.

Na *Revista de Educação Física*, dos 92 números analisados, apenas em 18 exemplares foram encontrados textos escritos por membros do seu corpo editorial. Em outros 74 foram encontradas matérias de abertura ou artigos, cujos textos foram produzidos por autores que não tinham vinculação direta com a editoração do periódico, mas traziam ideias que eram compartilhadas pelo Exército³⁴.

Para Berto (2008, p. 68), os editoriais e as matérias de abertura constantes na *Revista* visavam “apresentar a EEFE como *lócus* autorizado a responder pela Educação Física do país, de maneira a contribuir fortemente com o melhoramento da raça brasileira” - como foi possível observar tal exaltação da EEFE em uma das matérias de abertura, sendo vista como “(...) o esforço mais sério e mais patriótico que se tem feito no Brasil, para tirar o problema da educação física do domínio do empirismo, da indiferença ou charlatanice” (LIMA SOBRINHO, 1936, p. 1). Objetivo posteriormente modificado diante das mudanças de concepções sobre o projeto editorial da revista, o papel educativo do Exército e os novos modelos pedagógicos da/para a Educação Física escolar: se antes ela atendia aos anseios para a formação do “novo homem brasileiro”, na segunda metade dos anos 1940 e no decorrer da década de 1950, o direcionamento tecnicista e psicossocial era bastante visível (apesar da continuidade da ideia da EEFE enquanto *lócus* de formação para os meios militar e civil).

Por fim, diante da ideia que tais editoriais e matérias de abertura buscavam conformar, em certa medida, um modo de os leitores abordarem e lerem a *Revista*, é preciso mencionar que neles estava um complexo de caráter (in)formativo docente, onde estavam configuradas a veiculação de proposições e concepções dos grupos que se faziam presentes e representantes do Exército e do Estado, e a circulação de saberes, conteúdos e conhecimentos vistos como necessários para a ação docente da Educação Física nas escolas.

³⁴ Ao observar o conjunto das revistas analisadas para a tese, foi possível perceber que, inicialmente, os editoriais e as matérias de abertura eram escritos pelos próprios militares. Com o passar do tempo, também passaram a circular nomes de professores, jornalistas, escritores, médicos e intelectuais ligados a associações e instituições de prestígio nacional, indicando uma “procura” por um lugar no meio editorial e uma maior aceitação por parte dos leitores.

2.1.4 A materialidade dos anúncios e propagandas e da iconografia

Assim como acontecia com todos os dispositivos constituintes da *Revista*, os anúncios e as propagandas tornaram-se meios que, de alguma forma, também deram a ver as ideias constituidoras do projeto em circulação por parte do Exército.

Como anteriormente afirmado, ocorriam diferentes espaços de produção e circulação de discursos que operavam socialmente nesses elementos, e diante de sua construção textual e de concepções referentes ao momento histórico e espaço de circulação do texto em questão, dirigiam-se a um leitor ideal: o professor de Educação Física visto sob o viés do *ethos* militar.

A *Revista*, além de oferecer uma leitura (in)formativa, recreativa e pedagógico-instrucional aos professores de Educação Física, também funcionava como local em que se expunham diferentes produtos e serviços ao público leitor (como exposto na Figura 3). Em suas páginas era possível encontrar toda uma sorte de anúncios e propagandas - como é possível ver na Imagem 3 -, sejam eles relacionados ou não com o mundo militar: de anúncios de produtos e serviços voltados para a saúde dos indivíduos a serviços educacionais e de beleza corporal; da venda de artigos militares a anúncios econômicos ou de programas de rádio. Isso sem contar as propagandas de imóveis, lojas, roupas, equipamentos, remédios, anúncios de aulas, professores, instituições diversas (especialmente de ensino), entre outros.

IMAGEM 3 – Exemplos de anúncios encontrados na *Revista*



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

Apesar de pertencer à esfera militar, e nos primeiros anos de circulação expor um suposto “desinteresse comercial”, com o passar dos anos, viu-se a existência do aumento no quantitativo de anúncios comerciais, distribuídos em diferentes espaços e tamanhos na página,

indicando, com isso, tanto uma nova postura de circulação material (entretanto, não sendo equiparada às revistas comerciais) quanto o fato de assumir um padrão comercial diante do convencimento do seu leitorado na necessidade de adquirir determinado produto ou serviço ali apresentado - inclusive porque além da distribuição nos órgãos militares, a revista era distribuída comercialmente, tanto por meio de assinaturas como por exemplares avulsos.

Já com relação à diversidade iconográfica, as próprias propagandas são um exemplo. Outro exemplo bastante recorrente está nas imagens correlacionadas ao texto escrito. Entre um e outro exemplo, variando entre as fotografias e os desenhos, as imagens também acabam sendo vistas como uma proposta de leitura, já que sugerem ao leitor a compreensão do texto, do contexto e do seu significado.

Nessa direção - aproximando-se das ideias de Orlandi (2003) -, as imagens acabavam se constituindo enquanto elemento textual diante de um conjunto simultâneo entre o intuito (ideológico) do autor/editor, o seu contexto histórico, a estrutura visual e o seu conteúdo informativo (articulado ao texto verbal-textual e/ou de caráter anunciativo) (Imagem 4), e aqueles procedimentos significativos de leitura adotados pelo leitor.

IMAGEM 4 – Disposição visual texto-imagem na Revista

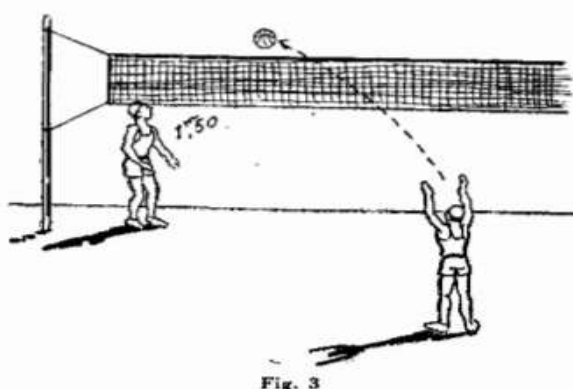


Fonte: <http://www.esefex.eb.mil.br/historico>

Como se percebe nos exemplares, a *Revista* trazia em suas páginas muitas fotografias, especialmente mostrando as atividades que eram desenvolvidas na EEFE ou mesmo aquelas que divulgassem a prática da Educação Física em instituições ou em outros espaços³⁵.

Quanto ao design e tratamento de imagem aplicado às fotografias, à exceção das capas - cujas imagens se apresentavam coloridas e em tonalidades sóbrias -, no interior do periódico podia-se ver que eram em preto e branco, sem a aplicação de filtros ou recursos tecnológicos adicionais - provavelmente devido aos custos da tecnologia de impressão e reprodução das imagens serem altos, o que impactaria nos custos a serem repassados para a impressão.

IMAGEM 5 – Disposição visual (gravura) na *Revista*



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

E como apresentado acima, na Imagem 5, também era comum a presença de desenhos (gravuras) que na maior parte das vezes eram usadas para demonstrar técnicas das modalidades esportivas, esquemas de jogos ou maneiras de executar determinadas práticas corporais - muitos, feitos manualmente, correndo a mesma consideração sobre o tratamento de imagem das fotografias.

2.1.5 Dos períodos de circulação da *Revista*

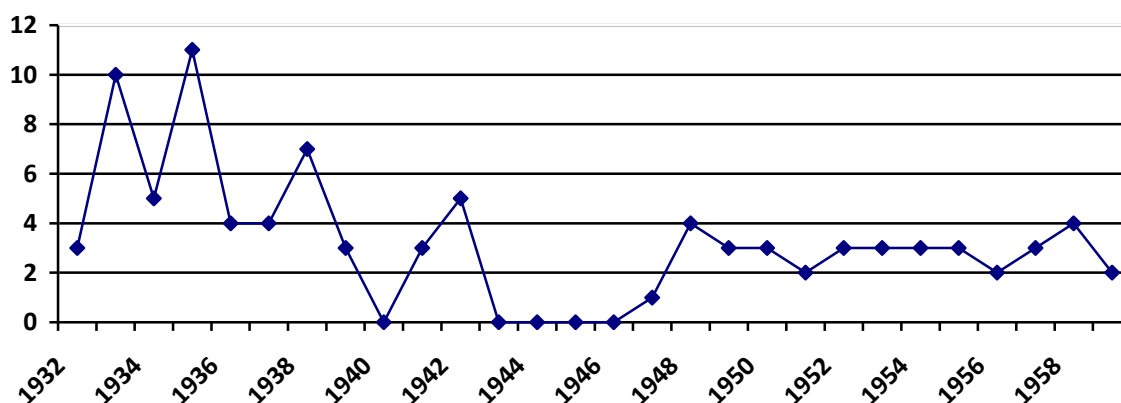
A periodicidade de circulação da *Revista* foi o resultado das estratégias editoriais empregadas por aqueles que a encabeçaram, e o seu exame pode indicar tanto os modelos de amadurecimento das concepções e temáticas correntes na publicação como os modos que ela foi se firmando no meio editorial, sofisticando-se para melhorar a sua apresentação material

³⁵ Um aspecto interessante nos primeiros anos de circulação foi a utilização de várias páginas seguidas somente com fotografias e alguns enunciados que as apresentavam. Essa prática levanta algumas hipóteses: pode ser vista como uma forma de preencher espaços vazios e/ou aumentar o número de páginas da revista e/ou mesmo de ser mais uma maneira de divulgar os feitos dos militares.

(tipologia das letras, diagramação, tipo de papel, design das imagens, entre outros elementos). Todas essas mudanças incidiram, no decurso do tempo, em uma ampliação da sua circulação e aquisição por parte do público a qual se destinava.

Porém, ela nem sempre se manteve em evidência no meio editorial: apresentou em sua história oscilações quanto à veiculação, por diversas razões: desde a ocorrência da Segunda Guerra Mundial (com as suas consequências diretas e indiretas, como o redirecionamento dos esforços do Exército para dimensões de cunho militar ou mesmo a falta de papel e tinta diante da dificuldade de importação) até a falta de experiência do Exército quanto à gestão editorial ou a falta de financiamento e de interesse por parte de colaboradores civis³⁶.

GRÁFICO – Quantidade de exemplares por ano de publicação



Fonte: O autor.

Assim, diante desse panorama de irregularidades - como pode ser visto no Gráfico 1 com relação ao quantitativo de exemplares publicados dentro do recorte temporal estipulado -, foram encontradas publicações mensais, bimestrais, trimestrais e quadrimestrais – chegando, inclusive, a serem encontradas publicações semestrais.

2.1.6 De outros elementos da materialidade da *Revista*

Em termos complementares da materialidade - e sob a apropriação da análise do ciclo de vida da *Revista* feita por Ferreira Neto, Bermond e Maia (2003) -, pode-se dizer que o impresso foi produzido no formato de página próximo ao A4 e possuía uma diagramação e

³⁶ É possível perceber que existiu uma frequente irregularidade na publicação da revista a partir da cronologia apresentada no site <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>, sendo os editoriais dos números de retorno importantes meios de informação quanto aos motivos das interrupções.

colunagem variada, até mesmo em um mesmo número: diagramação em página inteira, dupla coluna, tripla coluna e, em menor ocorrência, dupla página aberta.

Também havia uma irregularidade quanto ao número de páginas (em torno de 40 por edição, contadas de capa a capa), e uma tiragem entre 2 mil e 5 mil exemplares por número.

Com o decorrer do tempo, algumas alterações baseadas numa normatização editorial foram sentidas, como a presença da assinatura dos articulistas - mesmo indicando uma “voz” institucional - e a disposição dos números de página, bem como foi aberta uma seção de sugestões de leitura com livros e revistas publicados no Brasil e no mundo a partir do primeiro retorno às atividades, no ano de 1947 - podendo indicar uma ampliação das obras a serem apropriadas na formação e que estivessem de acordo com a projeção docente estipulada pelo Exército.

2.2 OS MODOS DE DIZER E AS APROXIMAÇÕES MATERIAIS DA *REVISTA* ÀS PRÁTICAS DE DIVULGAÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES

Pensando especificamente a respeito dos modos de dizer e das práticas que determinavam a circulação dos saberes sobre a Educação Física na *Revista*, é possível dizer que as relações discursivas envolviam, em um processo simultâneo, a autoria/editoria, as estratégias editoriais e os leitores (ou comunidade discursiva) os quais o periódico visava. E analisando a globalidade das capas, dos sumários, das imagens, dos anúncios, dos textos e das diferentes formas de relação com o leitor, é possível dizer que esses elementos conferiam sentido aos saberes e aos projetos de corpo e Educação Física circulantes à época.

De modo geral – conforme informações em Ferreira Neto (1999), Bermond (2007), Berto (2008) e Bezerra (2011) -, a *Revista de Educação Física* teve muitos de seus artigos escritos por militares; entretanto, diante do seu projeto educacional, acabava abrindo espaço para as palavras de um corpo civil renomado, seja remunerado ou não³⁷, e desde que se propusesse a emitir a “voz” do Exército e do Estado brasileiro.

Nesse sentido, os indícios materiais da *Revista* fazem pensar que os modos de dizer dos autores/editores determinavam vieses de saberes circulantes, de modo a produzir uma trama a qual não se restringia à Educação Física escolar no sentido curricular tradicional

³⁷ Conforme apresentado na edição de n. 31, há uma chamada aos leitores a qual dizia: “A Direção da Revista de Educação Física comunica a seus estimados leitores que receberá colaborações remuneráveis sobre assuntos técnicos de educação física, esportes e medicina esportiva - originais, pelo menos na forma - publicáveis sem menção do nome do autor; e que aceitará também colaborações gratuitas, publicáveis com indicação de autoria.” (REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1936, p. 7). Aliás, em vários números da *Revista* aparece esse tipo de chamada, pedindo-se textos, mas também fotografias, sobre o universo esportivo nos meios militar e civil.

(GOODSON, 1997; 2012), mas que se ampliava na concepção de educação do corpo adotada, segundo visões políticas, sociais e pedagógicas da época, e que reverberava em racionalidades e sensibilidades que implicavam em um determinado padrão de formação do (novo) professor de Educação Física.

Certeau (1988), ao falar sobre a operação histórica, menciona que a figura do historiador trabalha sobre um determinado material com o intuito de transformá-lo em história, narrativa, ficção. Para ele, o investigador, ao fazer a seleção do conjunto de documentos que compõem seus inventários, efetua uma manipulação que acaba por fazer emergir lutas, negociações e disputas, ou seja, um conjunto de práticas em busca de lugares de fala autorizada sobre a Educação Física: como seria, por que estaria presente na escola, em que momento(s) ocorreria, quem ficaria responsável por seu ensino, por quem e como seria a formação desses responsáveis docentes, entre outras questões.

Lugares de fala que se configuravam enquanto lugares de poder (CERTEAU, 2007) e que, neste estudo, são materializados no projeto editorial de uma instituição militar a qual havia atores respeitados e com particular visibilidade social, e que se resguardavam desse posicionamento para veicularem ideias e saberes aos mesmos grupos de leitores, incluindo professores e instrutores de Educação Física, pessoas ligadas a alguma área técnica (técnicos esportivos, inspetores educacionais) e leigos (admiradores da área).

Discursos que configuravam polissemias e paráfrases, cujo recorte mostrou a pluralidade de saberes, racionalidades e sensibilidades que circulavam o que seria, como seria e quem ensinaria a Educação Física nas escolas brasileiras. Um projeto em ciclos de produção de sentidos e significados, onde, até meados da década de 1950, existia a clara influência e força discursiva dos militares no norteamento das regras para o cultivo e cuidados do/com o corpo e em atendimento à modernização da educação - que passou de aspectos civilizadores e regeneradores sociais para fatores de produtividade e racionalização.

Sob tal aspecto, a *Revista de Educação Física* servia, simultaneamente, como espaço de sociabilidade, lugar de produção de alteridade coletiva e produto material da circulação de atores militares e civis, do projeto cultural de uma “nova” Educação Física (escolar) e de prescrições pedagógicas que refletiam uma condição tripartite: pressupostos do *ethos* militar, preceitos higienistas e marcas da psicologização da aprendizagem com o escolanovismo (FERREIRA NETO; BERMOND; MAIA, 2003). Esse conjunto de modos de dizer acabava, pois, incidindo na projeção simbólica do responsável por transpor esses saberes na escola: o professor de Educação Física.

Dito isso, cumpre falar sobre os autores/atores e as temáticas presentes na revista no período em tela, percebendo tanto os mecanismos de cordialidade e complementaridade entre os discursos civis e militares proferidos na afirmação de um lugar de poder quanto os principais saberes em circulação e que deveriam ser tomados como bases de uma Educação Física moderna. Como dizia Berto (2008), tais discursos permeavam as práticas de circulação do impresso, no sentido de legitimá-lo como veiculador de saberes pedagógicos.

2.2.1 Os modos de dizer e os sentidos da materialização dos atores na Revista

Ao se observar os artigos da *Revista* relacionados ao estudo em questão e analisá-los, percebe-se que mais que conteúdos tratados e formas discursivas, há neles aquele que escreve, ou seja, aquele sujeito que deixa de ser indivíduo para compartilhar uma fala representativa de uma instituição - o Exército - a partir da ideia de dêixis discursiva (MAINGUENEAU, 1997).

Os sujeitos, vistos pragmaticamente como autores, passam a ser atores que assinavam textos a serem veiculados, prescrevendo e representando lugares de poder. Entretanto, algumas questões se mostram importantes de serem levantadas: quem eram esses atores? O que faziam? A que grupo(s) estavam vinculados? Qual a participação desses atores na produção do cenário histórico da/para a Educação Física brasileira? Questões que remetem à ideia de que esses atores devem ser vistos, à época, como representantes de instâncias sociais de alta visibilidade nos cenários nacional e internacional, e, diante da sua representação de autoridade, foram os responsáveis por projetar uma determinada imagem do que deveria ser o professor de Educação Física.

Dos artigos selecionados para esta análise, foi possível identificar no recorte dos 92 exemplares diferentes autores, entre militares e civis. Entre os militares havia a presença de diferentes patentes: sargentos, tenentes, capitães, tenentes-coronéis e maiores; e quanto às funções específicas à Educação Física, havia os instrutores e monitores³⁸ - além dos médicos militares atrelados ao Curso de Medicina Esportiva da EEFE. Já entre os civis, existiam médicos, professores universitários (em maior parte, da Escola Nacional de Educação Física e Desportos - ENEFD -, da Universidade do Brasil) e das escolas públicas e privadas - além do

³⁸ Segundo Castro (1997, p. 5), uma portaria assinada pelo então Ministro da Guerra no ano de 1922 já estabelecia a existência de um curso de formação de instrutores e monitores a ocorrer no projetado CMEF e "(...) dirigido por um oficial da Missão Militar Francesa, auxiliado por dois oficiais brasileiros conhecedores do novo método de educação física e indicados pelo Estado-Maior do Exército". Hoje, há a continuidade desses cursos na EsEFEx, com a distinção de acordo com a patente: o curso de monitores para sargentos e o curso de instrutores para oficiais, ambos destinados às Forças Armadas, Forças Auxiliares e Nações Amigas. Informações adicionais disponíveis em <http://www.esefex.eb.mil.br/>.

Colégio Militar do Rio de Janeiro e da Fundação Osório -, educadores, intelectuais, inspetores de ensino, políticos e funcionários da Divisão de Educação Física, do Ministério da Educação e Saúde.

Entre os articulistas militares presentes na *Revista* e que figuravam como destaques no processo de formação docente estavam os constantes no Quadro 2³⁹:

QUADRO 2 – Articulistas da *Revista* com formação/atuação militar

AUTOR	FORMAÇÃO/ATUAÇÃO
Ivanhoé Gonçalves Martins	Primeiro-tenente e instrutor de Pedagogia Geral da Educação Física e dos Desportos e Organização Civil e Militar da Educação Física na EEFE. Exerceu atividades enquanto comandante do 3º Grupamento de Obuses em Cachoeira do Sul (RS), do 10º Regimento GAT em Fortaleza (CE) e do 2º Grupamento de Obuses em Itu (SP). Após a reforma, voltou-se para a vida política civil, tornando-se então governador no antigo Território Federal do Amapá.
Custódio Batista Lobo	Sargento e monitor na EEFE. Juntamente com Ignácio de Freitas Rolim, criou a “colônia de férias”, considerada uma das atividades precursoras no âmbito do esporte recreativo como inclusão social no país.
João Ribeiro Pinheiro	Major do 3º Grupamento de Infantaria no Rio de Janeiro, conselheiro na ABE e responsável pela seção pedagógica da revista <i>A Defesa Nacional</i> .
Laurentino Lopes Bonorino	Capitão, instrutor de Ataque e Defesa no antigo CMEF e na EEFE, um dos autores do livro <i>Histórico da Educação Física</i> . Foi responsável pela organização do Curso Especial de Educação Física no Espírito Santo e dos cursos regionais e do Departamento de Educação Física em Pernambuco.
Augusto Sette Ramalho	Capitão-médico e instrutor de Biometria, Morfologia e Reeducação e Ginástica Ortopédica. Foi chefe do Gabinete de Biometria e do Departamento Médico da EEFE.
Ignácio de Freitas Rolim	Capitão diplomado na Escola de Joinville Le Pont (França), foi instrutor de Pedagogia Geral nos cursos de formação de instrutores civis e militares da EEFE. Juntamente com Custódio Batista Lobo criou a “colônia de férias” na EEFE. Organizou o Departamento de Educação Física da Força Pública Mineira, foi diretor da <i>Revista de Educação Física</i> e também exerceu a presidência da Associação Brasileira de Educação Física (ABEF). Primeiro diretor nomeado para a ENEFD, terminou a sua vida militar reformado no posto de marechal.
Jayr Jordão Ramos	Tenente-Coronel e ex-instrutor na EEFE, também foi autor das obras <i>Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias</i> e <i>Manual de Treinamento Físico Militar: instalações e material</i> e exerceu função de membro do Conselho Nacional de Desportos (CND). A sua vida militar terminou com a reforma enquanto general.

Fonte: O autor.

³⁹ Outros nomes relevantes para a formulação de concepções pedagógicas na *Revista* poderiam ser mencionados, mas a dificuldade de encontrar seus dados biográficos fez tomar a decisão de suprimi-los neste momento.

Dentre os representantes civis do grupo médico que direta ou indiretamente estiveram presentes na *Revista* encontravam-se, com mais frequência, os constantes no Quadro 3:

QUADRO 3 – Articulistas da *Revista* com formação/atuação na área médica

AUTOR	FORMAÇÃO/ATUAÇÃO
Floriano P. Martins Stoffel	Auxiliar técnico de Propedêutica Médica da Faculdade de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro e médico assistente da Seção de Educação Física da Escola Técnica Secundária do Distrito Federal. Também exerceu a função de chefe do Serviço de Saúde das Escolas Secundárias no Rio de Janeiro.
Otávio Salerma	Pediatra e chefe do então Serviço de Helioterapia do Instituto de Proteção e Assistência à Infância.
Artur Ramos	Médico clínico, professor catedrático da Faculdade Nacional de Filosofia da então Universidade do Brasil e presidente da Sociedade de Antropologia.
João Peregrino Júnior	Médico endocrinologista, foi professor catedrático de Clínica Médica e Biometria na Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil. Jornalista e escritor, também foi fundador e primeiro presidente da Sociedade Brasileira de Endocrinologia, Biotipologia e Nutrição, além de ter exercido função na ENEFD e no CND.

Fonte: O autor.

Já com referência aos professores civis de escolas elementares e instituições de ensino superior, assim como os demais agentes atuantes na esfera educacional (como os inspetores), encontravam-se, entre outros, os apresentados abaixo, no Quadro 4:

QUADRO 4 – Articulistas da *Revista* com formação/atuação civil e educacional

AUTOR	FORMAÇÃO/ATUAÇÃO
Idílio Alcântara Abade	Professor de Educação Física no ensino secundário público e inspetor geral no Estado de São Paulo.
Inezil Penna Marinho	Formado pela EEFÉ, inspetor educacional, chefe da Seção Técnico-Pedagógica da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde, professor catedrático de Metodologia da Educação Física e dos Desportos e regente na disciplina de História e Organização da Educação Física e dos Desportos na ENEFD. Foi autor de diversas obras, como <i>Sistemas e Métodos de Educação Física</i> , <i>História Geral da Educação Física</i> e <i>História da Educação Física no Brasil</i> , e também é considerado o primeiro autor a elaborar uma interpretação histórica acerca da Educação Física brasileira.
Manoel B. Lourenço Filho	Educador/normalista, bacharel em Direito, escritor e diretor da Instrução Pública no Estado do Ceará - mesmo estado onde implantou uma reforma educacional tendo por base os princípios do escolanovismo. Foi um dos signatários do <i>Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova</i> (1932) e em sua vida também ocupou cargos na administração pública federal, com destaque como diretor do

	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep).
Antônio de M. Molina	Ex-instrutor e tenente da EEFE e professor catedrático das disciplinas de História da Educação Física e Pedagogia na ENEFD. Foi um dos autores do livro <i>Histórico da Educação Física</i> - juntamente com os professores Laurentino Lopes Bonorino e Carlos M. de Medeiros.

Fonte: O autor.

As mulheres também tiveram espaço na *Revista de Educação Física*. Elas apareciam como autoras de artigos sobre dança e ginástica feminina moderna, mas o destaque estava nos artigos referentes à Educação Física infantil, atendendo a um papel (in)formador a respeito das bases educacionais para as normalistas – já que a Educação Física, progressivamente, se apresentava nos currículos de formação docente. Foram exemplos de mulheres articulistas as mostradas no Quadro 5⁴⁰:

QUADRO 5 – Articulistas (mulheres) da *Revista*

AUTORA	FORMAÇÃO/ATUAÇÃO
Maria Jacy Nogueira Vaz	Professora assistente de Educação Física Geral - 2ª cadeira (depois renomeada como Educação Física Geral Feminina) na ENEFD.
Cecília Stramandinoli	Professora de Psicologia Aplicada na ENEFD.
Stella M. Guérios	Professora assistente, juntamente com Maria Jacy N. Vaz, da cadeira de Educação Física Geral Feminina na ENEFD.
Déa Mendes	Professora de Educação Física infantil com participação ativa na ABE.
Dora Gouvêa de Azevedo	Professora assistente da cadeira de Ginástica Rítmica na ENEFD.
Felisbina Pinheiro Morais	Professora de Educação Física infantil no então Estado da Guanabara (atual Rio de Janeiro).
Lois Marietta Williams	Professora de Educação Física e membro do Conselho Diretor da ABE.

Fonte: O autor.

Contudo, não apenas autores nacionais figuravam o corpo discursivo da *Revista* no período em tela. Estiveram presentes enquanto articulistas estrangeiros nomes como os das professoras Mary J. Hungerford e Edna C. Jennings - sobre quem não há informações mais detalhadas nos exemplares da *Revista* - e do professor Auguste Listello, ex-diretor do Instituto Nacional de Esportes da França e divulgador do Método Desportivo Generalizado (MDG). E por ser um periódico de origem militar, também se fizeram presentes enquanto posição de poder, discursos/impressões advindas do meio militar, como os do General francês Charles de

⁴⁰ Outros nomes femininos foram relevantes no processo de colaboração com a *Revista*, a citar Ruth Gouveia, Virgília da Veiga, Rosalina Coelho Lisboa e Haydée Coutinho da Costa. Todavia, não foram encontradas informações suficientes para abordar uma breve biografia sobre as mesmas.

Gaulle e do General argentino Quiroga - além de manifestações de missões que passaram pelo Brasil: paraguaia, uruguaia e norte-americana.

Esses e outros autores/atores que colaboraram na formulação de um projeto ideológico e educacional da *Revista* eram, em boa parte, figuras de renome e de visível posição social, não somente pelos postos que ocupavam, mas, certamente, pelos lugares por onde circulavam. Linhales (2006, p. 29) afirma que “esses sujeitos foram (...) homens e mulheres que fizeram circular seus interesses e realizaram suas escolhas em diálogo com as circunstâncias e contingências de seu tempo. (...) Muitos homens, poucas mulheres”, tal como evidenciado acima, e que ratificavam aquilo que pode ser denominado como um processo de assujeitamento, ou seja, “quando o sujeito se filia ou interioriza o conhecimento da construção coletiva, sendo porta-voz daquele discurso e representante daquele sentido” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 681). Sentido esse que era produzido por uma ideologia (do Exército) e um contexto histórico-social, fazendo entender que o articulista (sujeito) é posição e que acaba subjetivando-se na medida em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso⁴¹.

Entretanto, vale ressaltar que esses nomes não eram exclusivos da *Revista*. Estavam presentes em outros impressos da época, como a *Revista Brasileira de Educação Física* (antigo *Boletim de Educação Física*) e a revista *Educação Physica*, além de *A Defesa Nacional*, o que endossa a tese da movimentação dos autores no espaço editorial acadêmico em Educação Física - e também militar-, com o emprego estratégico de nomes de alta visibilidade ao mesmo tempo em que os editores se utilizavam de táticas para a publicação de artigos desses mesmos autores, como afirmam Linhales (2006), Bermond (2007), Berto (2008), Figueiredo (2016) e Cunha (2017). Inclusive, essa movimentação compunha as relações de cordialidade e as redes de sociabilidade, que eram estabelecidas - e até necessárias -, de modo a permitir a manutenção das revistas no mercado editorial.

Para Linhales (2006, p. 96), portanto, “essas trocas culturais e políticas entre grupos específicos evidenciam a circulação de ideias, projetos e interesses que foram ajustados e remodelados de acordo com configurações próprias”, de tal modo que formavam um corpo representativo daquilo que deveria ser seguido não apenas pela EEFÉ, mas por quaisquer

⁴¹ Nas palavras de Mussalim e Bentes (2003, p. 135), essa questão do assujeitamento do sujeito - também conhecida como “interpelação” - envolve “esquecimentos” e é um produto ideológico, já que “consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tome consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é senhor de sua própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar, a identificar-se ideologicamente com grupos ou classes de uma determinada função social”.

instituições formadoras dos futuros professores de Educação Física, em cursos emergenciais ou não.

Um conjunto de relações e representações que tinha a base para a construção de uma realidade fundamentada na multiplicidade de configurações intelectuais - na verdade, sob os moldes editoriais da *Revista* e do ideal do Exército como instituição educadora e formadora, seria “a” verdade a ser desenvolvida em outras localidades do país. E mesmo diante da existência de outras revistas e da circulação dos mesmos nomes entre as publicações, cada qual produzindo maneiras distintas de pensar a Educação Física, a *Revista de Educação Física* do Exército projetou-se em importância não somente pelas possibilidades que ela oferecia quanto à educação escolar, à Educação Física escolar e outros âmbitos da área - algo que também era presente na *Revista Brasileira de Educação Física* e na revista *Educação Physica*, cada qual em sua periodicidade -, mas pelas práticas associadas ao Exército enquanto manifestações de lugar de poder na sociedade e na política nacional no decorrer de diferentes décadas do século XX.

Dito isso, e no entendimento de que diferentes grupos que viam e escreviam sobre formas de educar corporalmente os escolares e de formar integralmente os professores que ensinariam a esses mesmos corpos na escola acabavam sendo as vozes autorizadas a falar da, pela e para a Educação Física, percebe-se que existia uma espécie de “emaranhado de fios”, onde acabaria por constituir no universo em questão uma complexa rede institucionalizada de discursos sobre Educação Física.

2.2.2 O que dizer: temas, prescrições e saberes na *Revista*

Do mesmo modo que havia uma diversidade de autores/articulistas que se faziam presentes na *Revista*, sejam eles militares ou civis, homens ou mulheres, brasileiros ou estrangeiros, existia uma diversidade de temáticas encontradas em suas páginas, tratando-se de diferentes instâncias/campos de prática: escolas, ar livre, quartéis, laboratórios, parques infantis, ginásios esportivos, colônias de férias, campos de jogos e outros.

(In)formações que vinham escritas, mas que também eram expressas sob a forma de desenhos, fotografias e impressões gráficas, em uma clara demonstração de evidenciar sentidos e significados para aquilo que deveria constituir a imagem da área da Educação Física e de tudo aquilo que a consubstanciava.

Enquanto impresso técnico oficial da EEFÉ, a *Revista* procurava discutir e difundir o mundo militar e as manifestações corporais, e quanto à especificidade da Educação Física

escolar, seguindo a máxima do Exército ser visto como instituição educadora, o periódico buscava abranger o máximo possível do mundo educacional, de tal modo que não somente eram discutidos os fundamentos pedagógicos ou os elementos metodológicos dentro do ambiente escolar como também era presente o levantamento de pontos ligados às formas de interação entre o conhecimento e o seu aprendizado fora dos muros escolares - mas que complementavam a questão educacional e a formação do indivíduo: as colônias de férias, os parques infantis, os campos de jogos, as ruas de lazer e o escotismo⁴².

Em levantamento feito por Bermond (2007), Berto (2008), Bezerra (2011) e Assunção (2012), circulavam então, nesse periódico, expressões sobre o Exército e a formação militar, a guerra⁴³ e a atualização sobre manuais/regulamentos militares, ao mesmo tempo em que eram estabelecidas diferentes representações “para” e “sobre” a Educação Física, envolvendo o esporte, a ginástica, a saúde, a higiene/eugenia, a alimentação, o jogo/recreação, a dança, a pedagogia e as questões escolares, a formação superior, o escotismo e a formação educacional de forma complementar à escolarização (parques infantis, ruas de lazer, colônias de jogos), a medicina, o treinamento físico-esportivo, a reabilitação/oligofrenia⁴⁴, a fisiologia e biometria, a psicologia, a filosofia, a sociologia, entre outros, que eram direcionados a diferentes grupos leitores: desde professores, médicos, treinadores esportivos, instrutores/monitores militares, inspetores educacionais e oficialato militar de diferentes patentes até mesmo aquelas pessoas que estavam interessadas em uma leitura do tipo informativa e/ou recreativa.

Bezerra (2011, p. 58), baseando-se em Catani e Bastos (2002), já informava que

(...) a imprensa educacional, aqui representada pela *Revista de Educação Física do Exército*, representa um *corpus* documental de dimensão ímpar para o trato com a história da Educação Física brasileira, uma vez que se constitui em testemunho vivo dos métodos e das concepções pedagógicas de uma época e da ideologia moral, política e social de um grupo profissional: no caso, os militares. Por sinal, um amplo

⁴² Apesar da importância desses elementos complementares à configuração do cenário educacional, e em específico o da Educação Física brasileira desde os anos 1930, para este trabalho não haverá uma abordagem discursiva que os enfatize, uma vez que a proposta da pesquisa incidiu sobre a formação da imagem docente que estava direcionada ao âmbito escolar. Sugere-se, portanto, para um maior conhecimento do leitor, uma busca pelos artigos originais, sendo possível encontrá-los no site <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>.

⁴³ Se nas edições correntes na década de 1930 havia uma clara aproximação do pensamento militar brasileiro à formação alemã, - exemplo com os artigos *Como a Alemanha educa seus filhos* (n. 10, 1933) e *Ich rufe die jugend der welt!* (Eu chamo a mocidade do mundo!) de J. R. Abreu (n. 11, 1933), com a eclosão da Segunda Guerra Mundial houve uma mudança ideológica, convertendo a situação estratégica-política internacional nas páginas da *Revista* nas edições de n. 54 e 55 (1942), mostrando uma afinidade com os países aliados, especialmente os Estados Unidos, como aparece no artigo *O valor do soldado de Tio Sam* de Humberto Ellery (n. 54).

⁴⁴ A oligofrenia refere-se a uma deficiência no desenvolvimento mental que abrange a personalidade (comportamento intelectual) do indivíduo. Para saber mais, consultar na *Revista* a sequência de artigos intitulados *A ginástica infantil como fator de desenvolvimento cerebral na espécie humana* do médico Octavio Salerma, presentes nas edições de número 27, 28 e 29 (1935), 30, 31, 32 e 33 (1936) e 34 (1937) no site <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>.

testemunho, uma vez que essa publicação não ficou restrita aos meios militares. Seus preceitos educacionais, politicamente delineados, mostrados para serem aplicados dentro e fora da escola, estavam direcionados ao oficialato e corpos de tropa, a professores e especialistas da área (militares ou não), e também a leitores leigos.

Havia na revista uma escrita e leitura voltadas a atender determinada comunidade discursiva que se propunha a conhecer, representar e/ou destacar o emergente campo da Educação Física no país através de conteúdos que não se limitavam àquilo que fosse de conhecimento estritamente militar, mas que permeava o cenário de sensibilidades e racionalidades sobre a área diante de novos códigos e saberes - que também passavam por processos de construção e (re)significância; um cenário que, simultaneamente, era reflexo de mutabilidades nas estruturas políticas, sociais e culturais do país e produtor de sentidos imagéticos - especialmente em se tratando da construção da figura do que deveria ser o professor de Educação Física e o seu agir pedagógico na escola.

Para além de temáticas que tinham como propósito principal a apropriação, circulação e visibilidade de representações da Educação Física, em um caráter (in)formativo, a *Revista* também encaminhava prescrições sobre como formar um “novo” tipo brasileiro a partir das considerações sobre como ser o novo militar, o novo cidadão e, claro, o novo professor (de Educação Física), dando-lhes “conselhos”, sob a autorização de discursos proferidos por diferentes autores/atores, mas que acabavam por convergir à ideia do *ethos* militar. Uma Educação Física que, a partir das influências higienista e escolanovista, se propunha a ser “moderna”, “racional” e “científica” (BERMOND, 2007; BEZERRA, 2011), entendendo as relações pedagógicas por meio de uma objetividade simbólica e formativa.

A partir dessas considerações, o tratamento analítico especificamente relacionado à Educação Física incidiu sobre os saberes escolares e de formação docente encontrados no Quadro 6:

QUADRO 6 – Conjunto analítico-discursivo na Revista

Artigos que discutiam questões teóricas sobre a Educação Física escolar	Fundamentos históricos, filosóficos, sociais e biológicos da e para a educação e a Educação Física escolar
	Fundamentos pedagógicos e psicológicos da e para a educação e a Educação Física escolar
	Educação Física nas diferentes etapas do ensino
	Educação Física no ensino emendativo (adaptada)
	Formação docente (cursos, currículos, instruções)
Artigos que propunham práticas corporais na e para a Educação Física escolar	Educação Física no ensino pré-primário
	Educação Física no ensino primário
	Educação Física no ensino secundário

Fonte: O autor.

Desse modo, a identificação e (re)significação da imagem do professor de Educação Física era construída conforme aquilo que a base autoral considerava ser o mais prudente, desde os conselhos em artigos e editoriais até a proposição das rotinas de exercícios (planos de aula) na seção *Lições de Educação Física*⁴⁵ (Imagem 6) - sem contar a “educação corporal pelas imagens”, na qual tinha o intuito de “exemplificar um tipo ideal de corpo, criar um padrão de simetria corporal e o ideário de quais formas condiziam ou representariam um modelo de saúde e beleza moderna” (BEZERRA, 2011, p. 59).

IMAGEM 6 – Exemplo da seção *Lições de Educação Física*



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

⁴⁵ Observa-se que na *Revista* havia uma divisão entre o ensino direcionado para os militares e aquele destinado às escolas civis. Essa divisão é materializada nas *Lições de Aplicações Militares* (voltadas à Educação Física militar, com ênfase às aplicações das “sete famílias” do método francês enquanto treinamento militar) e nas *Lições de Educação Física* (destinadas à orientação/prescrição de práticas corporais nas aulas de Educação Física para a escola civil).

A partir das prescrições de determinadas concepções de valores e normas de conduta, que transitaram entre os atributos militares e os códigos da ginástica até o esporte, além das práticas pedagógicas que seriam condizentes para a Educação Física, via-se, então, uma “(...) política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e as filiações ideológicas, as práticas educativas e escolares” (CATANI; BASTOS, 2002, p. 173), inclusive, no sentido de formar uma “pedagogia do corpo”⁴⁶.

Diante de todo o exposto, para esta pesquisa, voltou-se o olhar para os artigos que versavam sobre a formação e a prática pedagógica em Educação Física escolar - sem esquecer aqueles com teor fundamentado na ideologia/formação militar e os que faziam referência a aspectos contextuais, políticos e educacionais; isto é, que ajudassem a entender a dinâmica de formulação imagética do professor de Educação Física a partir do *ethos* militar -, em cada um dos exemplares do periódico, buscando observar a formação discursiva envolvida nessa construção - em outras palavras, o lugar dos discursos polissêmicos e parafrásticos presentes na *Revista* entre as décadas de 1930 e 1950.

Discussões que tratavam a respeito da Educação Física escolar e da imagem docente a partir de dois conjuntos temáticos: um referindo-se a artigos que discutiam questões teóricas sobre o campo de conhecimento e o outro composto por textos que propunham as práticas corporais na e para a Educação Física na escola.

Saberes que incidiam sobre uma construção imagética e que contribuíram com o processo de formação do ser docente em Educação Física. Algo que envolvia a apropriação de racionalidades e sensibilidades mutáveis conforme o contexto histórico-social e até mesmo a ideologia a qual se permitiria produzir uma ordem de discursos, promovendo a projeção não somente de determinada imagem sobre o que deveria ser o indivíduo atuante com a Educação Física, mas também como este deveria agir pedagogicamente na escola brasileira.

⁴⁶ Para maiores informações sobre a “pedagogia do corpo”, consultar BEZERRA, Fábio Marques. *Educação Física no Jardim de Infância: concepções e práticas corporais infantis na Revista de Educação Física do Exército (1932-1942)*. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Também é possível encontrar as ideias a respeito dessa pedagogia em LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1986.

CAPÍTULO 3
O EXÉRCITO E OS CONTEXTOS DO PROJETO DE EDUCAÇÃO
E SOCIEDADE PARA O BRASIL



REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ÓRGÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO EXÉRCITO

URCA
RIO DE JANEIRO

TELEFONE 26-1209

DIRETOR — MAJOR RAUL MENDES DE VASCONCELOS

FUNDADOR — CORONEL NEWTON CAVALCANTI

REDATOR-CHefe — CAPITÃO INÁCIO DE FREITAS ROLIM

GERENTE — CAPITÃO SÍLVIO TAVARES LIBÂNIO

ANO 4

AGOSTO DE 1935

NUM. 25

Oração
à Pátria

Terra virente, formosa, florida, opulenta, cheia de maravilhas, eu creio na tua grandeza, porque sinto a imensidade dominadora de teus horizontes; creio na tua força, porque admiro a pujança alta-neira de tuas florestas; creio no teu heroísmo, porque acompanho o arranco temeroso de tuas montanhas; creio na tua bravura, porque ouço o rugido selvagem de teus mares; creio na tua glória, porque saúdo o luzeiro fulgurante de teu sol; creio na tua bondade, porque fito o azul imaculado de teu céu; creio na tua fé, porque compreendo o estrejamento misterioso de tuas noites; creio na tua beleza, porque sorvo o perfume macio de tuas flores; creio na tua justiça, porque vejo a fecundidade miraculosa de teu solo, creio no teu destino, porque contemplo a harmonia luminosa de tuas alvoradas; creio na tua paz, porque sonho com a melancólica suavidade de teus luas; creio na tua eternidade, porque afirmo o devotamento infinito de teus filhos.

E porque creio, fervoroso, ardente, arrebatado, soldado do teu brio, legionário da tua honra, guarda do teu passado e servidor do teu futuro, ó terra do meu berço e da minha promessa, eu farei do meu trabalho a tua fartura, do meu pensamento o teu lustre, do meu amor a tua prosperidade, do meu ideal a tua onipotência e da minha vida a tua vida. Assim seja, para a indestrutível fraternidade humana.

Fernando Magalhães

A contribuição do Exército para a cultura nacional e a valorização do homem brasileiro, conquanto seja assunto de evidente interesse histórico e social, não tem merecido o adequado enfoque pelos que escrevem a história da educação nacional
(Aurélio de Lyra Tavares)

Falar em Exército brasileiro é cair em um campo de pesquisas que, muitas vezes, está velado a posicionamentos que consideram diferentes lugares e instâncias de poder. Entretanto, falar sobre a sua história também é falar sobre parte da história da sociedade brasileira, já que, na história republicana, houve uma simbiose entre essa instituição e os diferentes setores da vida social (política, economia, cultura, educação), em suas permanências e transformações.

E ao vê-lo diante de um histórico cenário de discursos e intervenções, é importante lembrar que, enquanto instituição social, assumiu a projeção de imagens geradas conforme as suas necessidades e os seus objetivos de construção de uma sociedade que, para seus atores, seria a “ideal”. Imagens sobre o próprio Exército e sobre o seu alcance intervencionista, direta ou indiretamente, na sociedade - e um desses pontos de ação militar foi a educação, chegando a construir representações sobre a Educação Física enquanto campo de conhecimentos e sobre a formação da sua docência. Imagens estabelecidas, também, diante de um contexto onde se guardava a situação de enunciação da *Revista de Educação Física*, em que interferiam tanto a produção quanto a leitura-interpretação de enunciações referentes a acontecimentos históricos ocorrentes no Estado, na educação e no Exército brasileiro.

Desse contexto inscreve-se o discurso, ou seja, conforme Maingueneau (2011, p. 122), “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”, e onde a enunciação está apresentada como um ato de significar - constituída e manifesta por meio de um sujeito que se constrói e se legitima em uma posição, a de enunciador -; e sendo ela tomada de sentidos, no caso da *Revista*, trouxe para a educação e o processo de formação de professores de Educação Física, a atribuição de sua constituição referenciada a partir de um *ethos*, da construção de uma imagem de si, sob a base da figura do militar, em um momento onde o próprio Exército passava por uma remodelação interna, ao mesmo tempo em que nutria intrínsecas relações com o Estado.

Diante dessas considerações iniciais, será apresentada uma caracterização do cenário discursivo, ou seja, do contexto histórico, institucional e educacional vivenciado pelo Exército entre os anos de 1930 e 1950 ao qual a *Revista de Educação Física* trata em suas páginas, a partir da necessária modernização e na perspectiva de consolidação do *ethos* militar e dos seus instrumentos de propagação ideológico-social, de maneira a permitir a compreensão dos mecanismos pelos quais se estabeleceu o lugar-poder dessa instituição no seio social.

3.1 O EXÉRCITO BRASILEIRO E O SEU PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO

3.1.1 A modernização do Exército brasileiro e as missões militares estrangeiras

O Exército, enquanto braço das Forças Armadas e por determinação constitucional, se configura enquanto instituição social. Sendo assim entendido, corresponde a uma determinada padronização de comportamento social, já que, sob ele, ocorrem “(...) padrões regularizados de interação que são conhecidos, praticados e aceitos regularmente (...) por agentes sociais determinados que, com base nessas características, mantêm a expectativa mútua de continuar interagindo sob as regras e normas incorporadas nesses padrões” (OLIVEIRA; SOARES, 2000, p.119). Ou seja, diante desse entendimento da institucionalização como um conjunto de modelos normalizados de comportamento, há a premissa da existência de relações que são dinâmicas e mútuas entre parceiros sociais, cujos interesses são comuns: uma identidade focal e um propósito de orientação voltado a ações de interesse social, econômico, político ou, até mesmo, cultural.

Para a Escola Superior de Guerra (ESG) (LUCHETTI, 2006), o Exército se constitui como uma instituição social, uma vez que está estruturado sob normativas decorrentes de uma exigência social, possui especificidades de funções, reflete o modo cultural de uma sociedade temporal e é uma entidade complexa/integrada de ideias, sentimentos, aspirações, padrões de comportamento, relações interpessoais e normativas, constituídas com ânimo e permanência.

Seguindo esse pensamento, o Exército trouxe para si e para a sociedade, um conjunto de relações transicionais entre as possibilidades de realização das suas potencialidades e a necessária preservação da sua existência e da sua identidade. Para isso, utilizou-se de diversas estratégias que lhe conferiam um histórico “lugar-poder” na sociedade, capaz de manter a sua soberania na busca de um “senso comum” diante dos objetivos nacionais - uma delas foi o seu lugar-poder estabelecido na educação e na Educação Física, formulando uma representação da área e do ser docente atuante nela.

Estratégias que podem ser compreendidas como pontos de legitimidade, ao mesmo tempo em que se tornam, em uma visão apropriada de Certeau (1998; 2007), instrumentos de dominação e de poder representacional diante do Estado e da sociedade.

É sabido na história que o sentido que justificou a criação de exércitos no mundo foi a eminência de guerras. Para Luchetti (2006, p. 31), “a guerra pode ser vista como um fator de integração tanto para a Nação quanto para grupos sociais e, também, como reforço da ideia de comunidade”, o que leva ao entendimento que o Exército passa a ser um ente agregador, pois,

com a virtual possibilidade de guerra e essa “ideia de comunidade”, os ideais e as práticas de âmbito militar ultrapassariam a caserna e atingiriam a sociedade⁴⁷.

Sob esse olhar, para Clausewitz (1996), a guerra é universalmente reconhecida como a continuação de determinada política de Estado utilizando-se outros meios, e todo o esforço empreendido em intervenções militares, além de ser justificado, deve ser entendido por toda a sociedade. Como consequência disso, “(...) pode-se dizer que a guerra deva ser de aceitação que incorpore a abrangência democrática ou que seja admitida como de conveniência geral, ou ainda, de interesse soberano de um Estado nacional” (LUCHETTI, 2006, p. 92).

Segundo a filosofia clausewitziana sobre a guerra, essa, além de ser nacional, também deve ter características racionais e instrumentais, considerando-se o alcance de determinado objetivo-causa para o empreendimento das ações militares. E para que tais ações ocorram, é necessário que haja uma organização sob modelos estratégicos, de diferentes alcances, para a salvaguarda da Nação. Isso significa dizer que, para além das atividades tipicamente militares (recrutamento, armamento, treinamento), existe a possibilidade de envolvimento da sociedade a fim de tomar conhecimento e agir em conformidade com as estratégias estabelecidas - no caso, pelo Exército -, tomando proporções até mesmo culturais, com a formulação de modelo educacional ideal, por exemplo.

Nesse sentido, a educação também pode fazer parte de uma estratégia de guerra, uma vez que se torna necessária uma formação técnica profissional dos envolvidos para que haja a condução de um resultado previsível e favorável das missões e das batalhas. Uma ação escolar que esteja entre a instrução e o ensino⁴⁸.

Se o pressuposto maior da manutenção da ideologia de guerra por parte do Exército está na ideia de formação profissional da tropa permanente, então, percebe-se que deve existir uma adequada e contínua prática escolar como estratégia militar; e, para que isso aconteça, se faz necessário o contato com a modernização de suas operacionalizações, inclusive para fora dos quartéis, devendo ser uma atividade inerente à sociedade e vista enquanto estratégia de controle. Isto é, os usos educacionais por parte do Exército - tal qual expõe Certeau (2007, p. 93) ao entendê-los como ações “(...) que são a sua formalidade e a sua inventividade próprias e que organizam em surdina o trabalho de formigas do consumo” - tornam-se estratégias de

⁴⁷ Essa compreensão será importante adiante, ao serem tratadas as intervenções do Exército na educação - ao se tratar dele enquanto agência educadora e de “civilização” - e na constituição da Educação Física enquanto campo de saberes e área de formação docente.

⁴⁸ Para Barbosa-Lima (2006), enquanto o termo “instrução” decorre do latim *instruere*, significando informar, dar ciência, fornecer conhecimentos úteis, evoluindo hoje para o sentido de treinamento de atividades mecânicas e repetitivas, a palavra “ensino”, do latim *insignare*, que significava indicar, designar, contemporaneamente é vista como a (arte da) transmissão de conhecimentos a um aluno.

aplicação para o processo de modernização do ensino militar e, de modo ampliado, como base para a formulação de políticas educacionais em âmbito civil.

Nesse sentido, uma boa estratégia significa ultrapassar as próprias barreiras e avançar rumo a uma educação que seja capaz de colocar o futuro oficial conectado em rede, em sinergia, com as demais civilizações. Seria o mesmo que romper com o conceito de linearidade cumulativa e inserir todo o contexto em situações que admitam mudanças em suas regras, no sentido de reorganizar todo sistema para adequar-se aos tempos modernos, porém, em sintonia com os interesses preconizados pelo Estado-Nação e pelos demais Estados estrangeiros. Não significa que com esse movimento relacional o país perca a sua identidade para seguir um modelo, mas, sim, criar a sua própria identidade nacional que possibilite um avanço político, profissional e cultural. (LUCHETTI, 2006, p. 93)

Nesse processo, e diante de necessidades históricas frente ao panorama do Império e dos primeiros anos da República⁴⁹, o Exército brasileiro acabou tomando para si, como parte de sua configuração institucional, a ideia de ser uma agência de educação e de civilização do povo. E a execução de tal função permitiu que fossem estabelecidos modelos e representações sociais que acabaram por refletir substancialmente na vida civil, em diversas áreas, inclusive - se não principalmente -, na Educação Física.

Entretanto, antes dessa imersão social, o próprio Exército precisou se remodelar: entre continuidades e (raras) descontinuidades em seu projeto institucional, passou de um conjunto de indivíduos despreparados, analfabetos e forçados ao serviço militar, subordinados ao poder autoritário de um chefe, para uma organização coesa, moderna e profissional, sob a liderança de indivíduos preparados e voltados para a formulação de estratégias que atendessem tanto ao Exército quanto às diversas situações presentes na sociedade. Para isso, houve a contratação e intervenção das missões militares estrangeiras⁵⁰ - notadamente a francesa e a americana.

Essa provocação acerca da remodelação interna do Exército proveio da ideia de não dissociação da evolução que a sociedade passava. Não cabia mais manter a situação corrente à época da Guerra do Paraguai (1865-1870), sem um espírito de consciência de classe militar⁵¹,

⁴⁹ Para maiores informações sobre a situação do Exército brasileiro antes das intervenções militares estrangeiras, ver LUCHETTI, Maria Salute Rossi. *O ensino no Exército Brasileiro: histórico, quadro atual e reforma*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

⁵⁰ Conta Bellitani (2009) que a contratação de missões militares estrangeiras foi a forma encontrada por vários países da América do Sul para remodelarem e modernizarem os seus exércitos, sendo o Chile o primeiro país a empreender essa modernização com a contratação de alemães.

⁵¹ Castro (1995) entende classe militar como um “grupo profissional dotado de relativa autonomia em relação ao restante da sociedade”, indicando a vivência de um *ethos* específico fundamentado na honra, no patriotismo, na virilidade e na camaradagem.

ou continuar com um exército institucionalmente fraco e não profissional, como evidenciado nos conflitos de Canudos (1897-1898) e do Contestado (1912-1916)⁵².

O Exército, enquanto instrumento de construção e consolidação do Estado republicano também deveria ser visto como símbolo do progresso - inclusive porque desde os ocorridos de 1889, os militares acreditavam em seu papel de agência civilizadora e pedagógica dentro de uma Nação em construção⁵³.

Era preciso agir na urgência, até mesmo porque outros exércitos no mundo passavam por mudanças na formação de suas lideranças e do seu corpo de tropa, no seu aparelhamento, nos treinamentos de pessoal, na filosofia institucional e nas relações sociais. A modernização como a geração de um estado de “vir-a-ser” e processo/produto de valores e técnicas seria o caminho que o Exército teria para se garantir no âmbito da sociedade civil, política e militar. Afinal, segundo Bobbio (1999), o aspecto mais interessante do processo de modernização se relaciona exatamente com o surgimento de formas políticas, econômicas e sociais distintas e diferenciadas, de tal modo que solicita um recuo estratégico nos seus modos de pensar e fazer para refletir e depois agir no seu projeto institucional e no processo de condução social do Estado e da Nação.

Berman (1986) afirma que ser moderno envolve situações paradoxais permeadas pelo “novo” e isso faz com que, naturalmente, ecloda uma insegurança quanto à desintegração de valores que até então eram considerados como verdadeiros. Todavia, a mudança no Exército brasileiro dos primeiros anos do século XX era algo urgente, até mesmo para se manter forte e coeso internamente ao mesmo tempo em que buscaria renovar os seus interesses e ampliaria o seu espaço de poder frente a outras nações, para além das fronteiras da América do Sul.

Essa modernização e consequente adequação aos novos tempos veio com um conjunto de medidas: alterações nas leis de promoção e organização militar, fortalecimento do ensino militar e contratação de missões estrangeiras de instrução - que, de início, seguiam modelos advindos dos exércitos europeus, em especial da Alemanha e França, mas que, com o passar

⁵² Bellintani (2009) expõe que, além dos baixos soldos pagos aos militares, a falta de escolas preparatórias, a carência de instrutores competentes no preparo militar, as péssimas condições de infraestrutura dos quartéis, a ausência de material bélico moderno em funcionamento e o ensino baseado no positivismo tornaram-se motivos para a depreciação da imagem nacional e internacional do Exército. Para saber mais, ver BELLINTANI, Adriana Iop. *O Exército Brasileiro e a Missão Militar Francesa: instrução, doutrina, organização, modernidade e profissionalismo (1920-1940)*. 2009. Tese (Doutorado em História Social) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

⁵³ Por entender que o discurso militar não deveria ser visto como um discurso orientado politicamente a favor de governos, ou seja, aos diferentes projetos de Estado, ele serviria em prol da defesa dos símbolos políticos e culturais do território e do povo brasileiro, isto é, à Nação. Para mais informações, ver HERZOG, Tamar. *Identidades modernas: Estado, comunidade e Nação no Império Hispânico*. In: JANCÓS, István (org.). *Brasil: formação do Estado e da Nação*. São Paulo: Hucitec, 2003.

do tempos e dos rumos da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), cedeu espaço para a entrada dos Estados Unidos nessa reformulação institucional. Uma variação da perspectiva estratégica defensiva para a adoção de estratégias ofensivas.

Essa questão da contratação de missões militares estrangeiras foi bastante importante para a consolidação de uma nova imagem e atuação do Exército brasileiro: primeiramente, o Positivismo, principal corrente filosófica que permeava o seio político-social e militar desde meados do século XIX, recebeu muitas críticas por causa de sua tendência em “desmilitarizar o militar e torná-lo o mais civil possível” (FORJAZ, 1983, p. 07). Tal tese foi endossada por Bellintani (2009, p. 68) ao expressar que “o positivismo aproxima tanto o militar do cidadão comum, que, nessa concepção filosófica, o soldado brasileiro passa a ser considerado cidadão armado”.

Concomitante a esse cenário, tratou-se de desconstruir a ideia do “soldado-cidadão” (AMARAL, 2007; BELLINTANI, 2009), visto como o indivíduo representante da ideologia intervencionista do militar na política adotada pelo Estado⁵⁴; seria aquele “(...) civil de farda, que ascende socialmente pela interferência política” (BELLINTANI, 2009, p. 68). Em seu lugar, o “soldado profissional” ganhou projeção, já que esse passou a ser o produto do ensino profissionalizante ministrado nas academias e escolas militares e uma das premissas de atuação social era a não intervenção pública, distinguindo-se do homem civil.

Por fim, a constituição de uma doutrina de guerra - posteriormente ampliada para uma doutrina militar, ou seja, um conjunto de regulamentos, normas e funcionamento em tempos de paz (BEZERRA, 2011) - trouxe o pensamento de o Exército ser uma instituição legalmente organizada, e com o auxílio de uma elite intelectual, fez substituir a ideologia positivista por uma tendência doutrinária nacionalista, a qual, a partir da década de 1930, progressivamente, ganhou novos lugares-poder (em especial as escolas) e determinou novos símbolos da Pátria: o Hino, a Bandeira, as datas cívicas, os heróis nacionais, os desfiles pátrios, o coro orfeônico e uma série de outras medidas que atenderiam aos interesses políticos estabelecidos, sob uma “política de cordialidade” (leia-se, de interesses mútuos), com o governo de Getúlio Vargas - como é possível ver na Imagem 7 com o chamado “Dia da Raça”, institucionalmente também conhecido como a “Parada da Juventude”, uma simbiose entre o nacionalismo e o militarismo.

⁵⁴ A ideia de soldado-cidadão era incompatível com um dos princípios propostos pela Missão Militar Francesa quanto à atuação militar: a obediência passiva a uma hierarquia. Um exemplo de atuação direta do soldado-cidadão ocorreu com a “questão militar”, no final do Império, contribuindo com o processo de proclamação da República em 1889. Ver FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2002.

IMAGEM 7 – O “Dia da Raça”, Parada da Juventude⁵⁵



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

Essas contratações trariam vantagens para os dois lados: se pelo lado do contratante havia a vantagem da modernização e profissionalização dos seus exércitos e uma renovação no empenho representativo perante a sociedade, pelo lado do contratado havia o mecanismo da garantia de mercado para os seus produtos militares, comerciais e até mesmo culturais, repercutindo, por exemplo, na circularidade da língua e das ideias correntes daquele país - isto é, havia por parte do contratado, de acordo com a tese de Bellintani (2009), uma preocupação na implementação de um imperialismo cultural.

Ainda acerca dessa tese, no caso da evidência da França como norteadora das ações militares brasileiras, “(...) o desejo de expansão cultural francesa é motivado, entre outros fatores, pelas divergências e disputas com a arqui-inimiga Alemanha” (BELLINTANI, 2009, p. 145), o que provocou uma corrida armamentista e uma política expansionista cultural onde a França utilizou diferentes estratégias - no mesmo sentido empregado por Certeau (1998; 2007) - para justificar a qualidade dos seus produtos diante do cenário internacional. Essas estratégias concretizaram-se através da expansão da língua, da culinária e das artes, mas também pelos ideários políticos (com o nacionalismo) e pela produção de armas e munições.

⁵⁵ Compreende-se que o “Dia da Raça” era uma forma de subjetivar a sociedade por mecanismos de uso coletivo, como os desfiles pátrios, servindo, também, para o propósito da pedagogização da ordem unida militar. Com a forte inspiração eugenista (baseada nos propósitos do arianismo alemão), mostrava à sociedade a importância de seguir esse pensamento; ao mesmo tempo, servia de meio educativo para a juventude, a qual incutia, por meio de uma aprendizagem curricular, uma formação política e ideológica “(...) em doses homeopáticas, aproveitando-se todos os ensejos que se apresentem. Entoando hinos nacionais e marchando nos dias festivos, garbosa e contente da sua terra, a juventude brasileira teria a certeza de um Brasil melhor” (FIGUEIREDO, 1941, p. 05).

Justificava essa “política de cooperação cultural” (BELLINTANI, 2009) pelos usos da teoria da latinidade⁵⁶ como meio ideológico, buscando bloquear a interferência de outro país.

Em estudos realizados por Ferreira Neto (1999), Luchetti (2006), Bellintani (2009) e Nascimento (2010), há a indicação do surgimento de uma nova mentalidade profissional no Exército brasileiro ainda nos primeiros anos do século XX, por influência direta dos militares “germanófilos” - ou como costumeiramente é indicado na literatura da área, “jovens turcos”⁵⁷ ou “Missão Indígena” -, composta por oficiais que haviam estagiado no Exército alemão entre os anos de 1904 e 1914 e que trouxeram várias ideias novas ligadas ao âmbito profissional: a reorganização do Exército frente à Lei nº 1.860, de 4 de janeiro de 1908 (ou Lei do Sorteio Militar⁵⁸), que estabelecia o alistamento e o serviço militar - revogando dispositivos anteriores -; o contrato para a aquisição de material bélico para o rearmamento do Exército; e a criação de um instrumento de comunicação que fosse de alcance institucional, a revista *A Defesa Nacional*⁵⁹, evidenciando a importância da circularidade de ideias por meio de periódicos.

Analizando o pensamento político dos Jovens Turcos, podemos enquadrá-los em um projeto que tinha como objetivo a construção da nacionalidade e do Estado, aliado ao interesse de estabelecer a ordem interna, a defesa nacional, e o desenvolvimento econômico e social do Brasil, sendo que, o Exército como fator principal de estabilidade social, deveria sofrer mudanças estruturais pelas quais pudesse intervir nas mudanças da sociedade brasileira. O Exército deveria agir como corporação e não individualmente. Percebe-se que, para o grupo, prevalece a ideia de que um bom Exército é uma escola de disciplina apoiada na hierarquia, justamente para preparar para a disciplina social. (RODRIGUES, 2011, p. 40)

O intento militar brasileiro em território alemão adveio da necessidade de reforma do ensino e a consequente busca pela profissionalização da tropa. Uma situação caótica, onde se encontrava o armamento deficiente, velho, insuficiente e mal conservado; a justiça militar era precária; a qualidade e o recrutamento era insignificante, tanto quanto o quantitativo presente; havia a inexpressividade da hierarquia enquanto base militar; e a instrução era essencialmente livresca e sem aplicação prática.

⁵⁶ Essa teoria era justificada a partir da origem histórica do tronco linguístico, onde o francês e o português (assim como o espanhol, o italiano e o romeno) foram originados do latim.

⁵⁷ A denominação “jovens turcos” remete, historicamente, aos oficiais da Turquia regidos pelo marechal Mustafá Kemal Atatürk, que empreenderam a modernização do atrasado Exército turco no começo do século XX.

⁵⁸ Essa lei dispunha em seu Art. 1º que “todo o cidadão brasileiro, desde a idade de 21 à de 44 annos completos, é obrigado ao serviço militar, na fôrma do art. 86 da Constituição da Republica (...)” (BRASIL, 1908, *online*). Para maiores informações, ver BRASIL. *Lei nº 1860, de 4 de janeiro de 1908*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1900-1909/lei-1860-4-janeiro-1908-580934-publicacaooriginal-103780-pl.html>.

⁵⁹ Criada em 1913, a revista *A Defesa Nacional* transmitia para outros oficiais os empreendimentos de origem alemã. Porém, como mostra Nascimento (2010), com a derrota da Alemanha na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a consagração do Exército francês enquanto componente da Tríplice Entente (França, Inglaterra e Estados Unidos), passou a divulgar publicações com ideias da concepção político-militar de influência francesa com vistas a produzir uma orientação plausível para a modernização do ensino. Esse fato abriu precedentes para o Brasil contratar a Missão Militar Francesa, no ano de 1919.

Com o objetivo de obter instrutores qualificados que pudessem contribuir para sanar essa deficiência do Exército, em 1906 foi enviada a primeira turma de oficiais para a Alemanha - ação que seria repetidamente realizada a cada dois anos, com o envio de pequenas turmas para os cursos lá ministrados, até 1910. Porém, Nascimento (2010, p. 39) mostra que “por volta desse período, muitos militares já falavam da necessidade de contatos externos e da vinda de missões estrangeiras para instruir o Exército brasileiro” - mesmo que também fossem conscientes que o Brasil estava “acostumado” a incorporar soluções estrangeiras para todos os seus problemas e que não fazia as devidas adaptações à sua realidade e às necessidades.

Entre embates por mercados consumidores com a Alemanha,

A missão francesa foi a escolhida. Como vitoriosa na I Guerra, os militares franceses pareciam ser a escolha acertada para orientar o Exército brasileiro. A vitória dos franceses fez crescer-lhes a admiração, elevados aos olhos do mundo como vencedores dos alemães (...) com sua autoridade, conquistada pelo sucesso alcançado ante o inimigo, teriam de ser acatados por nossos oficiais graduados. Esperava-se que, havendo unidade de trabalho através de uma equipe de alto nível, transmitissem-nos uma doutrina. (BASTOS, 1994, p.36)

A vinda de uma missão militar estrangeira aconteceu no ano de 1919, quando o então Ministro da Guerra, o civil João Pandiá Calógeras, nomeado pelo presidente Epitácio Pessoa, estabeleceu um decreto autorizando a contratação da Missão Militar Francesa de instrução para o Exército - sendo concretizada já no governo Delfim Moreira, quando assumiu como Ministro de Guerra o General Alberto Cardoso e Aguiar⁶⁰. Ela duraria até 1940, entretanto, a existência de algumas evidências contratuais e diplomáticas indica que ainda na década de 1930 a sua presença efetiva tenha se tornado secundária, sendo progressivamente substituída pelos princípios doutrinários da Missão Militar Americana⁶¹.

Diferentemente do que havia experimentado com a Alemanha, as escolas militares francesas eram bastante avessas à abertura de seus portões para militares estrangeiros. Diante disso, seria melhor o deslocamento para dar as instruções no exterior do que trazer membros de distintas corporações para se inserirem no sistema militar francês em seu próprio território. Assim, a Missão Francesa⁶² chegou ao Brasil no ano de 1920 para reestruturar uma instituição

⁶⁰ Luchetti (2006) relata que antes dessa iniciativa no Exército houve a contratação de uma Missão Francesa de Instrução pelo governo do Estado de São Paulo, acordado em 1903 e renovado em 1905. Tal contratação não era de compactuação dos princípios do Ministro das Relações Exteriores à época, o Barão do Rio Branco, já que ele era assumidamente germanófilo. Com o fim da Guarda Nacional, o fato dessa contratação por um estado antes da efetivação dos préstimos pelo/para o Estado republicano, significou o fortalecimento das polícias militares como verdadeiros exércitos regionais, atendendo às demandas das oligarquias estaduais.

⁶¹ Com o avanço dos Aliados na Europa e no Pacífico e a vitória frente aos países do Eixo na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o Exército brasileiro abandonou a doutrina defensiva francesa - ainda mais pelo fato da França, ao final do conflito, ter o seu território destruído - e adotou a norte-americana, eminentemente ofensiva.

⁶² Apesar da denominação “Missão Militar Francesa” remeter à ideia de um bloco intervencionista, é necessário entender que, na historiografia militar, ocorreram essencialmente duas fases: a primeira, de 1919 a 1929, teve

conservadora e militarmente fraca, sendo chefiada pelo General Gamelin e integrada por 20 oficiais, fornecendo instrutores para a Escola do Estado-Maior, Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais, a Escola de Aviação militar, o Curso de Oficiais Intendentes, o Curso de Saúde e Veterinária e o Curso de Equitação.

Com essa medida, o Brasil caminharia à profissionalização do seu Exército. Todavia, Bellintani (2009, p. 253) argumenta que “enquanto o Brasil se preocupa com a instrução e profissionalização de seu efetivo militar, a França pretende obter superávit em sua balança comercial, vendendo a sucata que não mais lhe faz serventia”. Havia uma clara oposição de interesses: se para um lado o interesse estava na instrução e reorganização do seu sistema, de modo a responder às demandas políticas, sociais e institucionais em tempos de guerra e em tempos de paz, para o outro, a ênfase recaía sobre a venda de material bélico e outras benesses oriundas dos acordos contratuais.

Nelson Werneck Sodré, em sua *História Militar do Brasil*, analisou que essa busca por contratações de missões militares estrangeiras a título de solução dos problemas estruturais do Estado brasileiro foi uma prática consequente do subdesenvolvimento nacional. Dizia ele, pois, que “a solução parece, a certa altura, a vinda de missões militares estrangeiras, oriundas de países em que o aparelho militar se aproxima da sonhada perfeição, e que encontram ambiente de surda resistência e cuja herança, por tudo isso, é reduzida, não ultrapassando as cúpulas militares” (SODRÉ, 1979, p. 233).

De fato, a Missão Francesa veio ao Brasil visando criar meios para garantir a defesa territorial, criar condições para ministrar as instruções e treinamento da tropa e criar meios de mobilização e concentração de efetivos, mesmo que, como disseram Sodré (1979), Magalhães (1998) e McCann (2007), não houvesse uma clara definição da função do Exército nacional - inclusive, Sodré (1979) menciona que a função até então seria a de manter o território herdado do período colonial e assegurar o exercício da autoridade central em toda a extensão desse território; pouco operacional, somente com a chegada de Getúlio Vargas ao poder presidencial após a Revolução de 30 houve a definição da função do Exército de salvaguardar a Nação, diante da necessidade de coesão social e unidade nacional e de seguir os princípios voltados ao patriotismo e profissionalismo.

Secundariamente, a vinda dos militares franceses também contribuiria para melhorar a imagem que o próprio Exército tinha perante a sociedade. Uma imagem negativa, marcada

por objetivo a formação e a atuação no campo intelectual e doutrinário do Exército brasileiro; já a segunda, de 1930 a 1939, concentrou-se na interferência quanto à disposição de quadros, material, defesa internacional e treinamento, ficando a cargo dos brasileiros a instrução de suas tropas.

por episódios de autoritarismo, especialmente quanto ao recrutamento para o serviço militar, cuja base apelava para uma verdadeira “caçada humana”: contrário ao cenário de aglomeração de vadios, escravos fugitivos, analfabetos e criminosos do Império, as Juntas de Alistamento percorriam as cidades e literalmente caçavam os homens (solteiros) para servir na instituição (BEATTIE, 2009). Dessa maneira, não importavam os meios, mas a finalidade: formar uma reserva de recrutas instruídos na doutrina de guerra - mesmo que deficitária - e que poderiam ser mobilizados em caso de guerra.

Apesar de ter subsídios do exterior, a missão contratada traria uma nova imagem da caserna, propagando a ordem, a disciplina e a coesão. Seria o Exército um modelo para e pelo povo, “o laboratório da dignidade própria e do patriotismo” (NASCIMENTO, 2010, p. 89). Vê-se, com isso, que havia uma preocupação para além dos muros da caserna: expandir-se-ia para o atendimento de necessidades que eram sociais, de instrução cívica, de ensino público e de melhoria das condições de vida da coletividade. Um exemplo disso pode ser verificado na seguinte matéria de abertura, constante no primeiro número da *Revista*:

Ao Exercito deve-se a unidade do Brasil-Imperio. Ao Exercito deve-se a Abolição. Ao Exercito deve-se a primeira e a segunda Republica. Inumerar o que tem sido a obra dos militares dentro do organismo nacional é contar quasi a propria vida nacional. Mas ainda hoje pouca gente compreende o valor silencioso, nem por isso menos formidável, da obra de alfabetisação, nacionalisação e higienisação social que o Exercito realiza implacavelmente entre os jovens que vêm annualmente servir nas suas fileiras. Agora o Exercito prepara-se febrilmente para realizar mais uma grande obra. Ele vai ser o escultor da raça como foi o escultor da nacionalidade.⁶³

Os militares compreendiam que a sua relação com a sociedade só poderia ser positiva: a serviço do Estado, independentemente dos governos, e em benefício da Nação, os oficiais poderiam atenuar, por exemplo, os históricos efeitos do analfabetismo, contribuindo para seu combate. Por meio da ordem, disciplina e obediência, e com atuação educadora, passariam a contribuir com o país, levando-o aos caminhos do progresso.

De forma não gratuita, todo esse pensamento foi oriundo da estimada modernização. O Exército, para os militares, seria um símbolo do progresso e um poderoso instrumento para o desenvolvimento e difusão do sentimento cívico em toda a população, e isso estaria atrelado à doutrina de guerra - ou à doutrina militar, a depender do contexto político do momento - e a um forte apelo ao nacionalismo.

Aliás, como modelo de consolidação da ordem politicamente constituída pode-se dizer que “no contexto brasileiro, o nacionalismo é empregado para centralizar o poder, acabar com

⁶³ PINHEIRO, João Ribeiro. Militarismo e educação física. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, [s. p.], maio 1932.

a independência política e econômica dos estados federados, conter o mando oligárquico e coronelístico, extinguir as brigadas militares e justificar ideologicamente o governo Vargas” (BELLANTANI, 2009, p. 74). E, nesse momento, torna-se importante fazer a identificação do governo Vargas e sua relação direta com o Exército, pois, além de ser o período em que houve a atuação das missões militares contratadas pelo Brasil - a francesa e a americana -, foi nele que o nacionalismo desenvolveu-se como um valor político-cultural, despertando nas ações públicas a conscientização pelo nacional: autoritária para alguns setores sociais, democrática para outros.

Se no início dos anos de 1930, o então presidente Getúlio Vargas passou a advogar em prol de um nacionalismo que se alastrava por todo país, através da propaganda exacerbada em favor do regime, da valorização das paradas cívico-escolares e dos símbolos nacionais e dos mecanismos administrativos de controle, com o golpe que resultou no Estado Novo, em 1937, houve a consolidação dessa orientação ideológica, cujos princípios acabaram por fundamentar a nova Constituição brasileira, como se pode ver em seu Art. 1º: “O Brasil é uma República. O poder político emana do povo e é exercido em nome dele e no interesse do seu bem-estar, da sua honra, da sua independência e da sua prosperidade” (BRASIL, 1937, *on-line*), e mais claramente no preâmbulo deste mesmo documento, ao apresentar as razões para tal intento:

ATENDENDO às legítimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social, profundamente perturbada por conhecidos fatores de desordem, resultantes da crescente a gravação dos dissídios partidários, que, uma, notória propaganda demagógica procura desnaturar em luta de classes, e da extremação, de conflitos ideológicos, tendentes, pelo seu desenvolvimento natural, resolver-se em termos de violência, colocando a Nação sob a funesta iminência da guerra civil; ATENDENDO ao estado de apreensão criado no País pela infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente; ATENDENDO a que, sob as instituições anteriores, não dispunha, o Estado de meios normais de preservação e de defesa da paz, da segurança e do bem-estar do povo; (...) Resolve assegurar à Nação a sua unidade, o respeito à sua honra e à sua independência, e ao povo brasileiro, sob um regime de paz política e social, as condições necessárias à sua segurança, ao seu bem-estar e à sua prosperidade, decretando a seguinte Constituição, que se cumprirá desde hoje em todo o País. (ibidem)

Esse espírito novo, advindo com a ideologia nacionalista e, simultâneo, com a Missão Militar Francesa, corresponderia a um Exército consciente de seu papel, mas também passaria a simbolizar o aumento do poder intervencionista da instituição na política - mesmo que essa não fosse uma das premissas da profissionalização militar sob a ótica francesa -, representado pelo importante apoio ao golpe do Estado Novo e, por outro lado, pelo seu alcance estratégico no território brasileiro, por conta do aumento significativo de seu efetivo.

A forma como a propaganda do governo estadonovista é trabalhada na sociedade faz o regime angariar muitos adeptos em todas classes sociais, independentemente dos interesses intrínsecos de cada setor. As ideias dos intelectuais nacionalistas são imprescindíveis para a organização do sistema controlador estadonovista: ao serem incorporadas como ideologia de governo, passam a sustentar as bases de um estado ditatorial. (...)Toda atitude controladora do governo é realizada e justificada em nome da defesa e da organização nacional: assim, as liberdades não são banidas, pois o cidadão age na defesa de interesses nacionais, almejados por toda a coletividade. (BELLINTANI, 2009, p. 83)

Em termos gerais, a partir das instruções francesas, o militar jamais deveria assumir a função pública como representante político, mas como alguém que, por meio de intervenções moderadoras, teria condições de fazer a Nação retomar o caminho do desenvolvimento. Isto é, “as relações do Exército com a defesa nacional e as relações deste com a política deixava cada vez mais claro aos militares que era necessário adaptar à política ao Exército ou, em outras palavras, fazer uma política do Exército” (NASCIMENTO, 2010, p. 179), e não a política no Exército, como antes era visto. Haveria, uma “militarização do Estado” (LENHARO, 1989), ou seja, dar-se-ia uma feição militar à sociedade civil sem que ocorresse o papel do Exército excedesse aquilo que foi previamente determinado pelo Estado.

O poder político definiria a qualidade da força a ser utilizada e, conseqüentemente, o nível de qualificação do Exército. Isso mostra que a provocação da modernização planejada pelos brasileiros e advinda com a Missão Militar Francesa só poderia acontecer mediante uma coisa: a instrução. Sem instrução não haveria profissionalismo, e sem o profissionalismo não se constituiria o oficial e a tropa moderna.

O Exército constituía uma elite capaz de, ao lado do Estado, resolver os problemas do país - assumindo a corporação o papel de “salvadora da Pátria” - e a sociedade civil precisava vê-lo com confiança, e não mais como o elemento opressor dos tempos imperiais. Para isso, foi preciso criar na população a consciência do papel do Exército, e esta veio através dos usos de uma educação assumidamente militar(izada), da infância até o ensino superior⁶⁴.

E apesar de todo o processo de expansionismo militar e cultural francês, com o tempo, os gastos com a propaganda francesa aumentaram e se intensificaram devido à projeção de países concorrentes e interessados em acordos diplomáticos e estratégicos com o Brasil, como os Estados Unidos, a Inglaterra, a Itália e a Alemanha. Ainda em meados da década de 1930, a França, que sempre se propôs a fomentar ações estratégicas defensivas, teve de enfrentar um perigo maior ao seu imperialismo cultural: a ascensão do nazismo na Alemanha.

⁶⁴ Será visto mais adiante que, por muito tempo na história da Educação Física, esta área não era vista enquanto formação de nível superior, mas sim uma especialização às normalistas, e somente no final da década de 1920, com os cursos intensivos e as escolas superiores, houve uma formação específica, de dois a três anos.

IMAGEM 8 - Exaltação à Alemanha⁶⁵

ICH RUFE DIE JUGEND DER WELT!

(EU CHAMO A MOCIDADE DO MUNDO !)

Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

Percebe-se com isso que os alemães visavam restaurar a antiga admiração que o Brasil nutria, antes da Primeira Guerra Mundial, pela força econômica e pelos atributos (raciais) do povo alemão - argumento válido também para o lado brasileiro, de progressiva reaproximação com os germânicos em exaltações públicas como as que foram expostas na *Revista*. E embora a Alemanha ainda tivesse que enfrentar as relações (cada vez mais enfraquecidas) entre a França e o Brasil - além das relações comerciais quase unilaterais com os Estados Unidos (RODRIGUES, 2008) -, ela conseguiu manter um bom grau de entendimento comercial (e armamentista) com alguns países latino-americanos - notadamente Brasil, Argentina, Chile e Peru (BELLINTANI, 2009).

Especificamente quanto ao Exército, os alemães seduziam não somente pela estratégia ofensiva adotada como pelo fortalecimento dos laços com as indústrias bélicas. Como ocorreu em fase anterior, com os “jovens turcos”, ao mesmo tempo em que se via uma diminuição da influência francesa na corporação brasileira, acontecia o crescimento da simpatia germânica no meio militar brasileiro - e todo aquele consumo cultural francês voltou-se aos modos de fazer alemão.

A chegada ao poder de militares germanófilos, como Eurico Gaspar Dutra, Góes Monteiro, Juarez Távora e Estevão Leitão de Carvalho levaria ao enfraquecimento da presença francesa no Exército brasileiro. Não somente por preferirem o modelo militar germânico, mas pela própria tendência nacionalista do governo. (...) O rearmamento alemão permitiria o fortalecimento dessas correntes, que, a partir de 1934, tentariam dismantelar a influência francesa. (...) A Alemanha parecia a mais apta no momento a responder à demanda brasileira, (...). Já meses antes da declaração de guerra conjunta da França e do Reino Unido contra a Alemanha, em 1939, o contrato da Missão Militar Francesa deixaria de ser renovado. (ARAÚJO, 2009, p. 251-2)

⁶⁵ Título da matéria de abertura do n. 11 da *Revista*, a qual exaltava, ainda sob um viés racial baseado na eugenia, os Jogos Olímpicos de Berlim, a acontecer no ano de 1936, quando afirma: “Soam em Berlim os clangores do sino germânico, convocando todos os jovens do mundo para mais uma aferição de qualidades raciais. (...) Aí, ante as vistas apreensivas de todas as Nações do Globo, se balancearão as capacidades físico-morais dos Povos, (...)” (ABREU, 1933, p. 01). Nela, também se mostra a necessária preparação da delegação brasileira para a participação nesse evento: “Já é tempo, portanto, para diligenciarmos, afim de que levemos á Alemanha uma representação condigna que mostre, ao menos, os anseios de perfeição de que se acha possuída a nossa gente, perfeição moral e física de que temos um exemplo ímpar no povo teuto” (ibidem).

Todavia, essa volta à admiração do poderio militar alemão pelo Exército brasileiro durou pouco tempo. Se o modelo militar e cultural francês começou a perder força - findado em definitivo após a Segunda Guerra Mundial -, entrou em cena o modelo norte-americano de estratégia ofensiva e de imposição do pan-americanismo⁶⁶ sobre a teoria da latinidade posta como argumento francês para o seu imperialismo cultural.

A França livre não existe mais e a sua ocupação pelos alemães deixa marcas profundas, inclusive nas estruturas culturais do período. Após a Primeira Guerra, a vitória da França a aproxima dos países latinos e favorece a construção, no imaginário, de um modelo francês baseado na liberdade, na democracia e nos direitos humanos. Em contrapartida, durante e após a Segunda Guerra, a França, derrotada e humilhada, desconstrói esse modelo político e cultural e mostra a consolidação de um país, baseado num modelo político conservador, autoritário e ditatorial. (BELLINTANI, 2009, p. 193)

Concordando com a autora, a corporação militar francesa não se renovou, não buscou se adequar às novas realidades impressas pela ofensiva Alemanha nazista, e isso despertou o desinteresse do Brasil - e também de outros países da América Latina - em dar continuidade com a Missão Militar Francesa. Apesar da importância histórica no processo de modernização e profissionalização do Exército brasileiro, não caberia mais seguir um modelo derrotado, mas sim, ir ao encontro de novo parceiro contratual - na verdade, um velho parceiro que ganhou nova roupagem no decorrer da Segunda Guerra e, principalmente, após 1945.

O governo brasileiro já havia contratado, no ano de 1934 (com revalidação em 1936), uma missão vinda dos Estados Unidos com o objetivo de cooperar com o desenvolvimento e funcionamento do Centro de Instrução de Artilharia de Costa. Foi também nesse momento que houve o envio de oficiais brasileiros aos Estados Unidos para fazerem estágios e cursos no serviço militar norte-americano - diferentemente do que ocorreu no caso francês; também se estreitaram os laços para comungar com a doutrina a sua doutrina militar e de guerra, assim como a intensiva compra de material bélico deste país.

Mas o *upgrade*, de fato, só veio acontecer a partir de meados da década de 1940, quando se formaliza a atuação da Missão Militar Americana na instrução, no apoio técnico e na doutrina de guerra e militar - tanto que é com essa missão que surge a Escola Superior de Guerra (ESG), atuante até os dias de hoje no assessoramento estratégico e no planejamento da defesa nacional, fundamentados na base da Segurança e do Desenvolvimento (RODRIGUES, 2008; XAVIER, 2019). Na verdade, atuação que decorreu do declínio da influência francesa após a queda de Paris, em 1940, às tropas nazistas, e de uma possível aproximação do Brasil

⁶⁶ Segundo análise de Rodrigues (2008), o pan-americanismo teria o mesmo valor do conceito de “estratégia” utilizado por Certeau (1998; 2007) e seria operacionalizado com os mesmos mecanismos dos franceses quando da atuação de sua missão militar no Brasil.

com os países do Eixo⁶⁷, especialmente a Alemanha. Tais situações foram motivadoras de um processo de aproximação/fortalecimento da política pan-americana⁶⁸ e da americanização do Exército brasileiro, apesar de que, conforme explicita Araújo (2009, p. 253),

Embora a formação técnica se realizasse em parte nos Estados Unidos, a totalidade dos oficiais engajados nestes estágios possuía grande cultura militar francesa e alemã. O declínio destes dois países foi político, mas, suas influências culturais e militares permaneceram vivas, transmitidas, sobretudo, pela geração de oficiais formados sob a égide da Missão Francesa e da influência alemã.

Buscava-se, pois, com os estágios nos Estados Unidos - mesmo mecanismo de geração de modos de pensar e fazer atribuídos aos alemães quando da formação dos “jovens turcos” - a mudança de um modelo de guerras francês, defensivo, para um modelo norte-americano (e até alemão), envolvendo a “guerra de movimento” - ainda que, dentro do jogo de interesses, o Departamento de Estado Norte-Americano tinha o real interesse na riqueza do solo brasileiro, especialmente nas jazidas de urânio e minerais radioativos utilizados na fabricação de bombas atômicas (RODRIGUES, 2008; ARAÚJO, 2009).

Isso remete ao pensamento de que, com o decorrer da Segunda Guerra Mundial e a iminência da participação do Brasil no conflito, esse alinhamento com os Estados Unidos se tornou algo bastante importante, pois, se aquilo que fora implementado pela França já estava obsoleto, agora seria necessária uma renovação dos modos de fazer a guerra - especialmente porque, conforme Bellintani (2009), o recrutamento brasileiro ainda era preocupante: apesar de crescente o número, quase 60% dos jovens era analfabeto e 50% fisicamente incapazes.

Essa visão educativa do Exército, do “educar para a guerra” (com outros propósitos de formação militar), voltaria a ser exposta na *Revista*; mas, nessa nova fase, não mais exaltando a Alemanha, e sim o modo de educar belicamente ao estilo norte-americano, influenciado pelo pragmatismo - mormente desenvolvido por John Dewey:

IMAGEM 9 - Exaltação à formação militar norte-americana⁶⁹

Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

⁶⁷ Os países que compunham o Eixo durante a Segunda Guerra Mundial foram a Alemanha, a Itália e o Japão.

⁶⁸ De acordo com Schneider *et al.* (2014), o ideário pan-americanista em questão relacionava-se aos Estados Unidos porem em prática um projeto político-cultural de união dos povos das Américas com base no modelo expansionista da Doutrina Monroe, sob a liderança dos Estados Unidos.

⁶⁹ Título de artigo da *Revista*, a qual trazia um conjunto de argumentações favoráveis aos modos de se formar o soldado norte-americano, modelo que, a partir de 1940, passou a ser o idealmente seguido. ELLERY, Humberto. O valor do soldado de Tio Sam. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano XI, n. 54, p. 9-11, ago. 1942.

(....) educar não é transformar a indústria de paz em indústria de guerra, o que foi feito pelo americano em tempo mais curto que o previsto. Educar é o problema mais complexo que pode ser apresentado a um povo; lembro, entretanto, que a questão educacional está intimamente ligada à Pedagogia e que os americanos são os reis da Pedagogia moderna e, que com esta, poderão num espaço de tempo extremamente curto relativo ao problema, levar seu povo à uma educação guerreira de nível igual ao dos inimigos, muito embora estes estejam com 10 anos de vantagem. (ELLERY, 1942, p. 10)

Novamente, o Exército iria assumir o seu papel como instituição “educadora do povo”. Assim como aconteceu com a Missão Militar Francesa, com os norte-americanos não foi tão diferente: seria “(...) necessário e urgente investir na preparação moral, técnica e intelectual do soldado, pois a guerra ganha aspectos cada vez mais mortíferos” (BELLINTANI, 2009, p. 436). E também como ocorreu anteriormente com as ações francesas aqui no Brasil, essa nova missão (norte-americana) acabaria por expandir o seu imperialismo cultural pan-americano: os seus ensinamentos, na ordem tecnicista e funcionalista, sairiam da caserna e refletiriam nos modos de pensar e de agir das políticas públicas e educacionais do Estado para a sociedade. Afinal, se o mundo vivia tempos de guerra, a doutrina de guerra (e não mais militar) deveria, por ordem, instruir em caráter pré e paramilitar, militar e pós-militar.

Se a Missão Militar Francesa foi importante para modernizar o Exército por meio da inculcação de uma mentalidade, de um espírito militar, afastando os seus membros da política e consagrando o papel do oficial perante a sociedade, a Missão Militar Americana contribuiu com a afirmação dos novos preceitos técnicos e estratégicos da função militar em um Estado soberano. Porém, não somente houve essa contribuição objetiva na formulação das estratégias do Exército e, também, na constituição subjetiva do *ethos* militar; igualmente, ambas atuaram em favor dos seus imperativos culturais - cada qual a seu modo: a França propriamente na cultura e os Estados Unidos na cultura política -, e projetaram representações instrucionais que, no determinado cenário histórico identificado nesta tese, contribuíram para a construção de modelos de formação educacional e de formas escolares⁷⁰, a exemplo da Educação Física.

A educação que, considerada como uma área da atividade humana que sofre um tipo de influência que transcende os limites do Estado e da administração pública, encaixou-se na condição de “área sensível” às missões militares, compreendida como veículo de transmissão de ideias, formadora de consciência, social e politicamente determinada.

⁷⁰ A forma escolar permite compreender as características comuns das práticas escolares em todas as instituições e as nuances que assumem em cada instituição. Permite também compreender a existência das relações entre a educação escolar e outras formas sociais de formação dos sujeitos, já que “ao mesmo tempo em que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício do poder” (VINCENT *et al.*, 2001, p. 17).

3.1.2 O *ethos* militar e o projeto de (um novo) homem brasileiro

Historicamente, o militar passou a ser representado como aquele que, de livre vontade, daria a sua vida pelo amor à Pátria para defender a honra nacional. E em sua ação, mais que se apenas se subordinar ao regime da caserna, teria que ser o elo entre os objetivos da instituição militar com toda a sociedade.

IMAGEM 10 – *Homens para o Brasil!*⁷¹



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

Antes de tudo, a finalidade maior da ação militar é com a guerra: em tempos de guerra, o evento é o fundamento de toda a concentração dos esforços empreendidos; já em tempos de paz, o militar deve se constituir preocupado com o virtual inimigo externo. Essa preparação não seria restrita a como manusear armas ou consertar tanques ou mesmo em mecanismos de como se defender e atacar, mas, principalmente, adquirir conhecimentos teóricos e práticos de como enfrentar esse virtual inimigo.

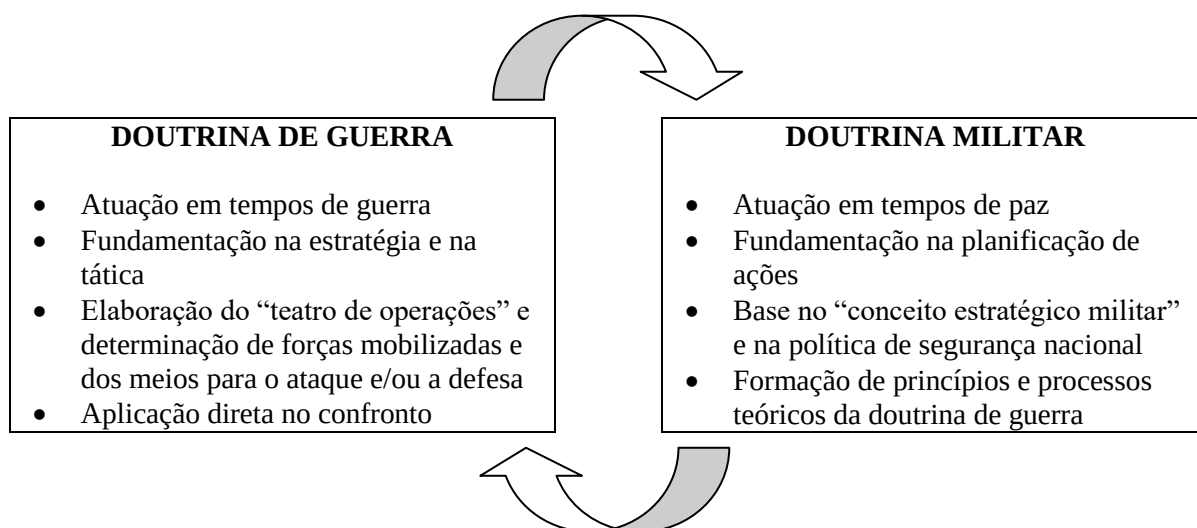
Esse conjunto de ações definem tanto a doutrina de guerra quanto a doutrina militar. Como visto anteriormente, a atuação das missões militares estrangeiras aqui no Brasil foram inicialmente baseadas na doutrina de guerra, isto é, no uso de estratégias e táticas em pontuais situações de beligerância. Porém, diante dos desafios postos pelo enfraquecido Exército, pela

⁷¹ Título da matéria de abertura do n. 19 da *Revista*, escrito por Menotti Del Picchia, exaltando a “missão” do Exército na reestruturação da sociedade brasileira, evidenciando a evolução do corpo militar e estabelecendo o necessário posicionamento estratégico dessa instituição na vida pública: “O higienista e o pedagogo associaram-se na dura empreitada. O quinineiro e o livro. A ginástica e a lição. O laboratório, a caserna e a escola” (PICCHIA, 1935, p. 01).

situação de permanência contratual e pelas demandas políticas do Estado, o que seria restrito à doutrina de guerra passou à doutrina militar, ou seja, em tempos de paz, expandiu-se enquanto doutrina de instrução, formação e execução de um corpo (transitório e permanente) que teria que estar em condições para se manter em (possíveis) tempos de guerra.

Diante disso, é possível estabelecer que a doutrina, independentemente se é de guerra ou militar, remete ao “ensino ou aprendizado do saber” (BELLINTANI, 2009, p. 86). Porém, a doutrina militar, trabalhando com a “hipótese de guerra” (FRAGOSO, 1959), fornece as bases para a doutrina de guerra e esta, por sua vez, passa a orientar a doutrina militar, havendo entre elas uma relação de complementaridade, conforme apresentado na figura abaixo:

FIGURA 1 – Características das doutrinas de guerra e militar



Fonte: O autor, adaptado de Bellintani (2019).

Como é possível perceber, para a consolidação de uma doutrina de guerra é preciso que haja uma doutrina militar, uma filosofia de guerra a qual atribui ao soldado profissional a possibilidade de apropriação de normas táticas e estratégicas voltadas para objetivos nacionais e o impulsiona à preparação física e moral. Em outras palavras, é por meio da doutrina militar que se estabelece o *ethos* militar, e sob diferentes formas/estruturas discursivas, essa conexão se apresentava na *Revista de Educação Física* - em especial na década de 1930. Um exemplo de verossimilhança foi estabelecido na “Oração à Pátria”, elaborada por pelo então Tenente Fernando Magalhães (1935, p. 01):

E porque creio, fervoroso, ardente, arrebatado, soldado do teu brio, legionário da tua honra, guarda do teu passado e servidor do teu futuro, ó terra do meu berço e da minha promessa, eu farei do meu trabalho a tua fartura, do meu pensamento o teu lustre, do meu amor a tua prosperidade, do meu ideal a tua onipotência e da minha vida a tua vida. Assim seja, para a indestrutível fraternidade humana.

Quando o leitor se depara com esse texto da *Revista* percebe que há uma proximidade da visão construída do “ser” militar com o conceito moral do “super-homem” de Nietzsche - salvaguardando-se as suas especificidades com a defesa da liberdade de espírito individual e o combate ao “super-Estado” aos moldes da Alemanha nazista, por exemplo.

Nessa ótica, “o grande homem que Nietzsche queria é aquele que com os olhos fitos num ideal coloca toda a sua vontade e toda a sua ação ao serviço da grandeza humana. Na prossecução dos fins e normas que se impôs, o super-homem é duro e rijo consigo mesmo” (MUNIZ, 2015, p. 150), correspondendo ao modelo de superioridade e aperfeiçoamento do militar frente a uma existência, um vir-a-ser baseado no esforço e na educação, um homem de cultura elevada ao máximo, pois “(...) o super-homem corresponde a uma necessidade do mundo. Os grandes homens, os homens necessários, os homens providenciais” (idem, p. 155). Algo constatado por Castro (1990) quando expõe na sua tese sobre o “espírito militar” que há uma disposição do militar para enfrentar sacrifícios pautados na valorização das necessidades, vontades e limites pessoais; a grandeza e a dignidade do militar estariam na defesa daquilo que seria de comum à coletividade da Pátria, da Nação⁷².

Percebe-se que intrinsecamente à construção desse super-homem, simbolicamente o *ethos* militar também se constituiria a partir de um modelo de superioridade advindo do ato de conhecer. Afinal, este ato seria o processo-produto do fazer(-se) da realidade para o homem, e como tal, é determinado pelos valores (morais) presentes na sua forma de conhecer e conceber a realidade que o circunda. Em outras palavras, conhecer(-se) seria atributo da experiência do valor que se atribui à sua própria existência, e no âmbito do *ethos* militar, estaria relacionado à necessidade de construção de um (novo) homem, em uma realidade que se faz de contínua mutabilidade⁷³.

A vinda das missões militares estrangeiras, de fato, trouxe significativas contribuições na organização das grandes unidades, na modernização do Exército e do seu ensino, nas novas regras de promoção e de mobilização do pessoal e do material, na formação profissional. Mas, em especial, a Missão Militar Francesa transformou os sentidos e significados do que seria o “ser” - o *ethos* - militar, conferindo uma renovação do espírito militar brasileiro. Foi com ela que o Exército passou a entender que o oficial “(...) fora de suas funções técnicas, ele tem um

⁷² Catroga (2008) estabelece que no conceito de Pátria há a necessidade de sobreposição da população e do território à faceta institucional, representada pelo Estado, ou seja, pela dimensão institucionalizada do poder. Já o termo Nação sintetiza uma identidade coletiva, um sentimento de “nós” fundamentado pelos laços culturais.

⁷³ Ou seja, aquilo que seria próprio da doutrina militar e, pensando em seus reflexos na sociedade, também viria a contemplar a política de Estado e o seu alcance social, possibilitando mudanças na projeção do que viria a ser a educação e, no caso específico do objeto desta tese, a Educação Física.

papel nacional e social a cumprir, o que faz de sua carreira uma das mais nobres que existe” (BELLINTANI, 2009, p. 479).

Mais que a reorganização e reequipamento de unidades militares ou a readequação das manobras militares, o que a missão francesa trouxe para o âmago do Exército brasileiro foi a sua reformulação enquanto instituição e o seu redirecionamento à sociedade. Para isso, trouxe uma nova ideia do que deveria ser o militar, por meio do reexame epistemológico e social e da instrução como meio para incutir esse novo vir-a-ser. Haveria, pois, o estabelecimento de um “modo de ser” e uma espécie de “maneira militar de agir”, uma formação social/discursiva ligada a contextos situacionais e comunicativos.

Castro (1990) apresenta essa nova ideia como lugar de passagem e transformação dos sujeitos, sugerindo que ocorria a existência de um “espírito militar”, que perpassa a carreira e é vivenciado desde a formação do militar: são estabelecidas propostas comportamentais, com laços afetivos e sentimento de pertença que serve de base para o sucesso do rito de passagem da identidade civil para a militar, devendo-se abandonar certos hábitos e seguir o regulamento institucional, passando a ter um modo semelhante de vestir-se, falar, andar, pensar e agir.

FIGURA 2 – Características do *ethos* militar



Fonte: O autor, adaptado de Castro (1990); Bellintani (2019).

Sob essa nova concepção, o Exército passaria a ser visto como uma instituição forte, e o militar seria visto como tal, dentro e fora dos quartéis. E para corroborar essa concepção, os “modos de fazer” (CERTEAU, 1998; 2007) se presentificaram em diferentes mecanismos, a

exemplo da criação da *Revista de Educação Física* e a circularidade de suas ideias a partir de diferentes “vozes” (MAINGUENEAU, 2008) que compunham seus discursos nesse impresso. “Vozes” que também direcionavam para o vir-a-ser militar a partir de uma nova concepção, principalmente baseada nos princípios da disciplina e da hierarquia⁷⁴.

Disciplina e hierarquia são princípios que constituíam - e ainda constituem - o *ethos* militar e que eram presentes na formação da doutrina militar. Mas não apenas esses princípios compunham a doutrina: pela Missão Francesa, havia outras características que marcavam um conjunto de estratégias de ação defensiva e de uma guerra estática - ainda à visão dos tempos da Primeira Guerra Mundial (CLAUSEWITZ, 1996; BELLINTANI, 2009) -, como mostrado no quadro a seguir:

QUADRO 7 – Características da doutrina militar

PRINCÍPIO	CONCEITO
Guerra total	A guerra é o fim ao qual se destina todo exército. Diferentemente da “guerra absoluta” (emprego total de violência, visando o massacre, aniquilamento ou desarmamento do inimigo) e da “guerra real” (uso da força subordinada à realidade), esta guerra total é considerada a guerra nacional, a qual demanda rápidos avanços sobre o inimigo; para esse intento, é preciso que toda a Nação esteja apta a se engajar no conflito, sem hesitação.
Caráter do chefe	A personalidade do chefe (comandante) torna-se modelo para a sua tropa e as suas decisões adquirem a forma de ordens ou instruções. A função do comando é a organização, a instrução, a educação e o combate. Se em tempos de paz a sua missão principal é a instrução, em tempos de guerra, deve agir com iniciativa e discernimento, com ordens claras e precisas, contendo as ideias, a missão e os meios a serem utilizados no seu cumprimento ⁷⁵ . O chefe, nesse caso, seria visto como agente educador, ministrando instruções e organizando as ações a partir de aspectos psicológicos favoráveis à causa militar.
Servidão e obediência	Intrinsecamente dependente da ordem do comandante, encontram-se a servidão (ato de servir em tempos de paz e comandar em tempos de guerra) e a obediência (inteira dedicação à causa militar). Diante da ideia de coesão institucional, na execução de uma ordem dada por um superior, o princípio da obediência do subordinado deve prevalecer, sem questionamentos, problematizações ou hesitações ⁷⁶ .
	Considerada como “a força principal dos exércitos”, é a propulsora da

⁷⁴ Segundo o Decreto nº 2.429, de 04 de março de 1938, que aprova o Regulamento Disciplinar do Exército, em seu Art. 1º, “(...) a hierarquia é a base da instituição, e é tão nobre obedecer quanto comandar. A disciplina da tropa é o reflexo da ação de seu chefe”.

⁷⁵ Nessa atuação do chefe diante de sua tropa, ocorre uma tênue diferença entre comandar com autoritarismo e comandar com autoridade: se o primeiro provoca sentimentos negativos no subordinado, o segundo agrada psicologicamente os comandados. Quando o chefe é admirado e respeitado pela tropa, cativa a confiança e transmite segurança. “Quanto maior for sua representatividade na cadeia hierárquica, mais aprimoradas devem ser suas qualidades” (BELLINTANI, 2009, p. 131).

⁷⁶ Entendendo que a obediência deve ser cega e passiva e que o subordinado não pode se contrapor aos ideais e valores do comandante e do Exército, nota-se o motivo de, na maioria das vezes, a instituição não estimular os militares a desenvolverem o senso crítico e o pensamento filosófico, uma vez que a intelectualidade pode pôr em risco a carreira do militar: antes de obedecer, ele irá questionar.

Disciplina	ideia de organização hierárquica e pauta-se na ordem da tropa; ou seja, quanto mais disciplinado for o exército (com a submissão dos seus membros), maior a probabilidade de atingir as metas que foram propostas. Mas disciplinar também é fazer constituir(-se) enquanto corpo físico a partir das capacidades físicas (força, resistência física, agilidade): em caso de conflito, seria preciso ter homens fisicamente bem preparados; por isso, disciplinar passaria obrigatoriamente pelo adestramento corporal, e tal modelo seria fundamentado a partir da obrigatoriedade de aulas de Educação Física na formação da tropa ⁷⁷ .
Espírito de grupo	Formação do sentimento de coletividade: os interesses da tropa, do regimento e da instituição militar estão acima de interesses pessoais. Para isso, o chefe deveria mostrar à tropa a importância do trabalho em conjunto e o valor de cada elemento no contexto.
Confiança	Com os atributos da neutralidade e da justiça por parte do chefe, a instituição adquire confiança, uma unidade moral, de coesão e de relação direta com a tropa.
Coragem	Atributo moral direcionado à obediência, ao respeito à hierarquia e à manutenção do estado ideal da força. Para isso, é fundamental que o chefe seja corajoso, honesto, sincero e pense na coletividade, já que servirá como modelo para os seus subordinados, incutindo-lhes o espírito de combate e enfrentamento de qualquer adversidade nas linhas de confronto.
Ambição	O chefe, assumindo o seu papel de autoridade, deve saber dar voz de comando em toda e qualquer situação, gerando homens audazes e sem a preponderância das individualidades.
Moral	Diante da situação que um exército é formado por uma composição orgânica de forças, a força moral individual torna-se importante, já que é por meio da ação e do esforço de cada membro que se chega à vitória em confronto. Nesse sentido, sequencia-se que o valor moral de cada um conforma a força moral da instituição, chegando-se, com isso, ao espírito militar.
Hierarquia	A hierarquia simboliza a instituição e lhe dá legitimidade por meio da ordenação de funções e indivíduos, da manutenção da disciplina e da subordinação - isso porque o chefe, enquanto pessoa de destacada relevância no meio militar, é aquele que direciona a instituição, lidera nas guerras e dá instrução à tropa; logo, é o responsável direto pela manutenção e preservação hierarquia e, consequentemente, da doutrina militar.

Fonte: O autor, adaptado de Clausewitz (1996); Bellintani (2009); Bezerra (2011).

É notória a importância da disciplina no meio militar, assim como também é preciso a existência de sustentação do poder por meio da hierarquia: “quando se pratica diariamente a hierarquia, está-se agindo de acordo com a subordinação, o respeito e confiança no chefe, com espírito de grupo, liderança, ambição, coragem, disciplina e determinação” (BELLINTANI, 2009, p. 143). Ao se sujeitar a essas características, o indivíduo acabava renunciando de algo que é inerente à natureza humana: a liberdade individual. Então, ser militar seria comparável a ser uma pessoa com identidade devotada à profissão, um verdadeiro “sacerdócio”. Algo que

⁷⁷ Essa preocupação francesa com o fortalecimento e desempenho físico da tropa servem como fio condutor para tecer a trama da constituição da Educação Física nos quartéis (seguindo a doutrina militar) e nas escolas (como representação mimética da doutrina militar), reverberando na construção da imagem do professor e nas formas escolares adotadas para a disciplina/campo de saber.

seria construído a partir de um duplo movimento gerado pelas instruções nas escolas militares e pelas intencionalidades formativas da instituição, de tal modo que se transfiguraria tanto na cultura política do Estado quanto na sociedade, por meio da educação.

A construção do *ethos* militar fundamentado nos modos de pensar e agir da doutrina de guerra paulatinamente foi se transformando diante da doutrina militar. A identidade e o valor (ética) militares, vistos por uma sociedade e um Estado que transitava por significativas mudanças em seus sentidos e suas sensibilidades históricas - principalmente entre os anos de 1930 e 1940 -, seriam considerados modelos para a formação de um novo perfil de homem brasileiro, requerido para um Estado que se remodelava diante do cenário internacional.

E para que esse pensamento pudesse ser concretizado, a instrução - ou educação, no meio civil - seria um elemento-chave. A instrução assume um papel importante no Exército, já que é visto como base essencial da eficiência institucional. Todavia, não sendo suficiente apenas dentro da caserna, à época, seria necessário adotar medidas que ultrapassassem esse espaço dos quartéis e que se compusessem enquanto lugar (CERTEAU, 1998; 2007) do saber-poder militar na sociedade. Logo, aquilo que seria restrito à instrução se tornaria educação.

Os militares compreendiam que a sua relação com a sociedade só poderia ser positiva: a serviço do Estado, independentemente dos governos, e em benefício da Nação, os oficiais poderiam atenuar, por exemplo, os históricos efeitos do analfabetismo, contribuindo para seu combate. Mas as ações não poderiam ficar somente aos cuidados dos militares: era necessário que o ensino primário fosse considerado obrigatório, pois somente uma população instruída poderia levar o país aos caminhos do progresso.

Como já informava Bellintani (2009), para se chegar à mentalidade do povo e elaborar um discurso convincente a ser aceito pela maioria, seria necessário para o Exército saber das carências, exigências e expectativas dos indivíduos e da coletividade brasileira. Tendo posse desse conhecimento, haveria uma espécie de mimetismo social, onde, a partir do *ethos* militar, processar-se-ia a construção de imagens no âmbito civil, consubstanciadas, por exemplo, na formulação de políticas educacionais, na formação docente, no agir pedagógico.

3.2 CAMINHOS DA MODERNIZAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Assim como o Exército brasileiro buscava a sua modernização, outra instituição social traçava, no começo do século XX, uma profunda e radical transformação em suas práticas: a escola. Uma renovação a qual pressupunha atuar em consonância com determinado projeto de sociedade democrática, com experimentações que seriam baseadas no primado do “fazer” e

destinadas a fundar/interpretar tais práticas partindo de filosofias ou de abordagens científicas capazes de recriar a educação brasileira.

Diante do cenário de modificações atreladas à urbanização e industrialização, desde os primeiros anos da República o Estado brasileiro propunha-se a romper definitivamente com os laços de tempos imperiais. Como observou Mate (2002), diferentes projetos de intervenção procuravam responder ao agravamento dos problemas sociais através de propostas de controle das tensões vividas no período, que passavam pelas relações de trabalho e por problemas de tradições, valores e modos de vida.

Buscava-se civilizar, modernizar, preparar a sociedade para novos hábitos de vida e de trabalho, e o espírito que norteava essa modernização partia do princípio de colocar o Brasil em sintonia com os países mais desenvolvidos econômica e culturalmente à época - e o lugar mais natural para atingir esse objetivo seria a escola.

Na verdade, a escola respondia em parte à questão central da época: como formar a Nação brasileira. De acordo com as análises de Carvalho (2000, p. 231), já desde o final do século XIX, “(...) os centros urbanos vinham sendo sacudidos por intensa movimentação cívica em torno do lema ‘representação e justiça’”: a ideia estaria no “soerguimento moral da nacionalidade” (ibidem), concentrando uma “republicanização” da República a partir de ações como o serviço militar obrigatório e o combate ao analfabetismo.

Nesse momento, havia uma noção da necessidade de se repensar sobre qual o papel das instituições diante da nova sociedade, e a escola já teria o seu lugar como aquela capaz de “ajustar” os homens às novas condições e valores da vida potencialmente urbano-industrial, promovendo mudanças de mentalidade e envolvendo estratégias que atendessem ao apelo modernizador da intensa mobilização cívica em torno de campanhas de regeneração nacional. A outra instituição que teve bastante projeção frente ao cenário político republicano foi o Exército, cuja incumbência era de ser a “educadora da Pátria” - ao mesmo tempo em que lhe garantia uma posição de poder perante a sociedade, tomando para si um importante espaço na política nacional a partir de ideais como a defesa e integridade territorial e o desenvolvimento do país (NASCIMENTO, 2010).

Observando-se especificamente o campo educacional, as primeiras manifestações da modernização se deram sob a base do pensamento positivista⁷⁸ e o seu posicionamento acerca da construção de um corpo social harmonioso, ordeiro e produtivo, com a participação - se não a intervenção direta - dos militares. Um envolvimento que se fazia progressivo, com um

⁷⁸ Consoante Bellintani (2009), essa influência se deu como um produto cultural consumido pela elite brasileira, sendo proveniente da França.

olhar sobretudo operacional: a grande preocupação quanto ao elevado índice de analfabetismo dos conscritos para o serviço militar⁷⁹.

Nesse sentido, diante da questão da “republicanização” da República, com a urgência de um programa de regeneração/profilaxia social e contra a ignorância do povo, Nagle (1974) e Ghiraldelli Jr. (2015) expuseram que, nas primeiras décadas do século XX, o processo de modernização no âmbito educacional seguiu a emergência de duas vertentes: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”.

O “entusiasmo pela educação”, apesar do caráter quantitativo - uma vez que apontava para a expansão da rede escolar -, tinha um forte ideal nacionalista imbuído; esse movimento, presente desde o final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), propunha a alfabetização da população frente ao novo quadro social impulsionado pelo crescimento urbano e industrial do país. Apesar da euforia nacionalista de alguns intelectuais⁸⁰ em defesa da universalização da educação primária e do surgimento da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915-1922), a proposta de erradicação do analfabetismo escondia o interesse pelo aumento do contingente eleitoral e a consequente perpetuação das oligarquias⁸¹. Quer dizer, nesse período, a escola foi teoricamente tratada como um instrumento de correção social capaz de alfabetizar, moralizar e modernizar os costumes; uma pretensa campanha cívica, mas que, na verdade, escondia uma pseudovisão de cidadania, já que, segundo a Constituição de 1891 as pessoas analfabetas eram impedidas de votar - algo que ia de encontro com os interesses de manutenção no poder por parte das oligarquias locais (FAUSTO, 2002; 2010).

Já o “otimismo pedagógico” teve um teor qualitativo, importando-se com a melhoria das condições estruturais, curriculares e metodológicas da rede escolar: “Não era prioridade apenas a abertura de escolas, mas (...) era preciso também alterar a pedagogia, a arquitetura escolar, a relação de ensino-aprendizagem, a forma de administrar as escolas, as formas de avaliação (...)” (GHIRALDELLI JR., 2015, p. 40). Assim, foi possível perceber que esse ideal ganhou força substancial durante a década de 1920, quando as propostas do movimento da

⁷⁹ Para maiores informações sobre o cenário das formas de alistamento militar nas primeiras décadas do século XX, consultar ROSA, Luiz Sandro G. da. *O processo de implantação da Lei n. 1.860 de 4 de janeiro de 1908: Lei do Alistamento e sorteio do serviço militar obrigatório no início do século XX*. 2016. Monografia (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

⁸⁰ Sirinelli (1996) expõe que um dos possíveis usos para o termo “intelectual” envolve os chamados “mediadores culturais”, englobando jornalistas, professores, escritores, médicos. Esses mediadores são capazes de promover o trânsito de saberes, constituir virtuais novas formas culturais e/ou produzir interpretações e leituras de elementos culturais a partir do lugar que ocupam.

⁸¹ Para maiores esclarecimentos sobre a relação entre voto e alfabetização na Primeira República, consultar NOFENTES, Vanessa C. *Um desafio do tamanho da Nação: a campanha da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915-1922)*. 2008. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) - Centro de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Escola Nova começavam a chegar ao Brasil⁸² e, com elas, a introdução e a consolidação das ideias renovadoras advindas da Europa e dos Estados Unidos por meio de um ciclo de reformas educacionais em diferentes estados⁸³.

Podemos dizer que os chamados renovadores da educação constroem um discurso que reúne anseios, intenções, propostas e intervenções sociais que vinham ocorrendo isoladamente lançando, com isso, projetos pedagógicos de estatuto científico que lhes conferiam, assim, certa visibilidade. Podemos perceber essa atuação através da realização de programas de reformas de ensino contendo normas e regras de funcionamento escolar; de seleção e tradução de novas tendências pedagógicas produzidas no exterior; da recriação de métodos pedagógicos e disciplinares respaldados em novos conceitos científicos, principalmente do campo da Psicologia; enfim, orientações sistemáticas das quais as revistas de educação foram depositárias. (MATE, 2002, p. 41)

Vê-se que essas novas ideias enunciavam uma nova mentalidade de renovação social, e esta se daria seguindo um conjunto de princípios que fariam da educação uma atividade “de dentro para fora”; ou seja, a escola tradicional sustentada por pilares como o autoritarismo, a centralização do poder na conservadora figura docente e os métodos de ensino distantes do desenvolvimento global dos escolares seria substituída por aquela capaz de transferir para quem aprende todo o “centro de gravidade” dos problemas educacionais, respeitando-se a personalidade e os níveis de desenvolvimento e aprendizagem desse ser. Para isso, o “fator psicobiológico do interesse” (SAVIANI, 2013, p. 247) seria a condição *sine qua non* para o decorrer de quaisquer atividades, especialmente aquelas relacionadas ao agir pedagógico.

Se antes a escola assumia uma postura austera e conservadora quanto à aprendizagem, com a Escola Nova seria apresentado um conjunto de princípios⁸⁴ que configurariam a nova educação, com a revisão dos meios de educar a partir da substituição do empirismo tradicional pela validade técnica advinda da ciência e a análise dos fins da escola como problemática da educação - definidos diante da socialização, da adaptação ao meio social e do estímulo quanto às aptidões naturais e aos interesses individuais dos futuros membros da nova sociedade democrática. Ou seja, por meio da Escola Nova, previa-se uma nova filosofia pedagógica com

⁸² Apesar da existência de uma ramificação renovadora da educação pela Europa em fins do século XIX, as influências mais marcantes do movimento escolanovista no Brasil vieram dos Estados Unidos, em especial a partir dos usos de uma literatura pedagógica fortemente marcada pelo pragmatismo de John Dewey. Para saber mais sobre as primeiras implicações das ideias renovadoras na educação brasileira do século XX, consultar VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

⁸³ Foram destacáveis as reformas em São Paulo, com Sampaio Dória (1920); no Ceará, com Lourenço Filho (1922); no Paraná, com Lysimaco Ferreira e Prieto Martinez (1923); no Rio Grande do Norte com José Augusto (1924); na Bahia, com Anísio Teixeira (1925); em Minas Gerais, com Francisco Campos e Mário Casassanta (1927), no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, com Fernando de Azevedo (1928); e em Pernambuco, com Carneiro Leão (1929).

⁸⁴ Segundo consta no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, esses princípios seriam: escola comum ou única (igual para todos); laicidade (não interferência de crenças ou disputas religiosas); gratuidade (livre acesso de todos); obrigatoriedade (com a extensão educacional até os 18 anos de idade); e coeducação (não separação entre sexos, à exceção de atributos físicos ou profissionais na formação).

o intuito de construir uma sociedade que fosse harmoniosa e cooperativa pela mudança do ser humano, mas o que de fato aconteceu, segundo Veiga (2007, p. 288), foi a afirmação da “(...) a necessidade de substituir a escola estabelecida por privilégios de classe pela escola das capacidades”.

Presentes no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicação do ano de 1932, os princípios escolanovistas ratificariam a escola como algo público, sendo responsabilidade do Estado primar pela sua qualidade e por uma educação configurada enquanto algo integral, holístico, vendo-a na qualidade de um direito natural do indivíduo e dever cooperativo com outras instâncias sociais - incluindo-se aí também o Exército. Por esse pensamento, portanto, caberia ao Estado organizar a escola e torná-la acessível e agradável, em todos os seus graus, a todas as crianças, adolescentes e jovens (os futuros cidadãos), independentemente de suas condições socioeconômicas; e para que essa proposta fosse garantida, além da renovação dos métodos e técnicas de ensino - seguindo a mediação das aprendizagens por meio da escola ativa -, do estabelecimento de currículo mínimo comum e de materiais adaptados, a atuação dos professores seria algo muito importante - se não até decisivo - para o sucesso desse novo fazer pedagógico baseado no “aprender a fazer” e no “aprender a aprender”⁸⁵ (GOMES, 2002; BEZERRA, 2011; SAVIANI, 2013), constando de uma necessária e adequada formação e atualização profissional - posto que, conforme levantado por Lourenço Filho (2002, p. 63) em sua *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, contrário ao “ato unilateral de ensinar (...), passou-se a procurar entender os discípulos no ato de aprender em circunstâncias a isso favoráveis ou desfavoráveis segundo as condições individuais de desenvolvimento”.

A partir dos usos de um conjunto de saberes e técnicas pedagógicas que permitiriam conhecer as particularidades individuais e controlar de modo objetivo os fatores envolvidos nos processos de ensinar e aprender, o escolanovismo tratava de efetivar, de maneira racional e segura, a inserção dos escolares em determinada ordem social estabelecida, cumprindo-se o papel de “(...) modelar os jovens espíritos pelos ideais determinados por uma concepção racional da sociedade” (GOUVÊA; PAIXÃO, 2004, p. 32), seguindo os ditames do processo de modernização urbano-industrial e dos critérios científicos que caracterizavam o tempo.

(...) a sociedade é concebida como um elemento externo ao indivíduo, que constrange sua atividade e seu pensamento - os indivíduos fazem parte de uma família, as famílias, por sua vez, constituem grupos sociais que formam a sociedade.

⁸⁵ Em um processo de equiparação institucional, a ideia do “aprender a fazer” (ou “aprender a aprender”) foi estrategicamente ocupando espaço no meio militar, sendo evidenciado na reformulação do Regulamento de 1919 perante o projeto de modernização do Exército brasileiro pela Missão Militar Francesa. Desse modo, com o Regulamento de Ensino Militar de 1924, combatia-se o “bacharelismo” da formação militar para valorizar a objetividade do ensino e a praticidade de métodos e processos instrucionais (FERREIRA NETO, 1999).

E, nesse sentido, a educação e educação física, fenômenos sociais, formam os indivíduos, conforme as necessidades daquela sociedade. Contudo, a formação desses indivíduos deveria ser correspondente ao padrão de determinado grupo e meio social. A educação e educação física têm a perspectiva de ajustar os indivíduos, de acordo com o “padrão” de cada grupo e meio social. E o “padrão” de cada grupo e meio social é determinado pela sociedade. (ANDRADE, 2017, p. 196)

A escola, como instituição “do” e “para” o povo, passou a ser percebida como o local privilegiado da instrução pedagógica e educação formativa dos membros da sociedade. Isso significava dizer que se buscava a formação de um povo moderno, educado, e que, de modo simultâneo, acabaria por se estruturar enquanto força (de trabalho) da Pátria, com a visão da instituição escolar como a portadora do “signo da civilização contemporânea” (VEIGA, 2007, p. 272) e dos sentidos de progresso da Nação.

Em cada época, a consciência social dos problemas educacionais revela-se na escola por sua organização, formas de trabalho e transformações que a ajustem a novas situações e novos fins sentidos como desejáveis. O movimento de renovação de nosso tempo não tem representado senão um grande esforço no sentido desse reajustamento, segundo novas bases e ensaio de instrumentação mais eficaz para a consecução de tal objetivo. (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 58)

Logo, a Escola Nova traria a defesa de uma “democracia do saber” a partir do vínculo entre a escola e o meio social, cuja aprendizagem aconteceria diante dos interesses de quem aprende e por meio de métodos de ensino considerados ativos, baseados em experimentações didáticas capazes de preparar o ser aprendente a enfrentar as mudanças que poderiam aparecer durante a sua vida.

Como visto anteriormente, foram operadas intervenções tanto na concepção de política pública educacional quanto nas práticas educativas, modificando mentalidades e finalidades da educação ao mesmo tempo em que ocorriam a remodelação, higienização e ampliação dos espaços escolares (com a inserção de laboratórios, museus e pátios na nova arquitetura e uma modificação do mobiliário), a reorganização de currículos e programas escolares (inserindo-se disciplinas, a exemplo de educação física e canto orfeônico em escolas primárias, secundárias e normais), a inserção de novos rituais escolares (como os desfiles cívicos), a estruturação de novos materiais didáticos e a assistência pedagógica ao professor, primando-se pela mudança epistemológica da práxis pedagógica. Entretanto, ao mesmo tempo em que se orquestrava a produção desses dispositivos de inovação, de novos “modos de fazer” (CERTEAU, 1998; 2007) a educação, eram tecidas formas de regulação social e educacional por mecanismos simbólicos de poder que atestavam um duplo sentido: a construção de uma (nova) memória e o apagamento de experiências anteriores.

Aliás, como estabelece o próprio Certeau (1982, p. 108),

A linguagem permite a uma prática situar-se com relação ao seu outro, o passado. Com efeito, ele mesmo é uma prática. (...) Ela não descreve as práticas silenciosas que a constroem, mas efetua uma nova distribuição de práticas já semantizadas. Pela sua narratividade, ela fornece à morte uma representação (...). Mas, por sua performatividade preenche a lacuna que ela representa, utiliza este lugar para impor um querer, um saber e uma lição ao destinatário.

E não diferente, os usos da linguagem na e para a constituição das práticas escolares teriam em si um fundamento estratégico, o qual seguiria o “postulado de um lugar de poder” (Certeau, 1998, p. 102) e representaria o advento de novas racionalidades e sensibilidades.

Novas sensibilidades que seriam pautadas, em sentido deweyniano, nas representações da vida e da escola moderna e na centralidade dos interesses dos sujeitos aprendentes nos processos educativos, mas a um custo: o de se criar um modo uniformizador do ato de educar, algo que cada vez mais estava sendo compartilhado pelos diferentes mediadores culturais que se faziam presentes nesse processo, ou seja, políticos, professores, médicos, militares e outros representantes da intelectualidade à época.

Apesar da evidência da Escola Nova propor uma ressignificação de diretrizes político-pedagógicas, não foi capaz de produzir um novo modelo escolar, tendo em vista que mantinha os laços do tradicionalismo educacional vigente até então (GOMES, 2002; VEIGA, 2007). A educação incorporaria os avanços oriundos da Psicologia Experimental (e da Aprendizagem), da Sociologia e da Biologia - que marcaram o período após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) -, seguindo uma concepção liberal de sociedade cujo objetivo seria superar as injustiças sociais por meio da socialização de crianças, adolescentes e jovens e responder aos requisitos da nova sociedade urbana e em vias do desenvolvimento industrial. Isso significa dizer que a educação não ofereceria um posicionamento crítico-social, mas uma afirmação do processo de tecnificação para o trabalho, seguindo as normas da desejada racionalização do Estado.

Vê-se com isso que nem tudo na Escola Nova estava imbuído de um espírito crítico e de atitudes criadoras: a escola era o canal de ascensão social diante de uma homogeneização das “capacidades”, sendo esta trabalhada em torno do pressuposto de tornar a sociedade mais uniforme. A ideia principal seria suprimir os conflitos sociais, produzindo novas mentalidades e, por conseguinte, uma sociedade democrática - o que certificava uma associação à finalidade social tão conservadora quanto a pedagogia tradicional, como estabelece Vidal (2000, p. 498):

A escola renovada (...) serviria de base à disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, constituída a partir dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente, da velocidade das transformações, da interiorização de normas de comportamentos otimizados em termos de tempos e movimentos e da valorização da perspectiva da psicologia experimental na compreensão “científica” do humano, tomado na dimensão individual.

Essa nova forma de conceber a escola, pelo visto, atenderia aos interesses da burguesia que passava pelo então modelo econômico da substituição de importações (FREITAG, 2005; FAUSTO, 2010); foi por causa desse novo panorama na economia brasileira que ocorreu uma tomada de consciência por parte da sociedade política e, por conseguinte, houve a importância estratégica do sistema educacional em assegurar e consolidar as mudanças ocorridas. Fazia-se uso de conhecimentos científicos aplicados à aprendizagem para ratificar os propósitos da meritocracia e do controle social, algo de grande apreço ao Exército, visto que esse controle serviria como agente de nacionalização, potencializando o agir educativo através de múltiplas sensibilidades exploradas estrategicamente por dispositivos instrumentais de poder, a citar a rádio educativa, o cinema educativo, os desfiles cívicos, as revistas pedagógicas, a educação física, o escotismo e os parques infantis⁸⁶.

IMAGEM 11 – Exemplo das novas sensibilidades do agir educativo escolarizado



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

Nesse percurso histórico-educacional durante a Era Vargas (1930-1945), constata-se, pois, que o Exército e o Estado, em um processo simbiótico, promoviam uma centralização do

⁸⁶ Com a progressiva apropriação do escolanovismo pelos/nos sistemas escolares, a instituição escolar deixou de ser pensada como um mero conjunto de salas de aula, ampliando-se os tempos e espaços para a produção de um agir pedagógico coerente com os objetivos da socialização e nacionalização. Desse modo, Veiga (2007) expõe que foram construídas áreas de recreio, bibliotecas, museus e auditórios escolares, e na Revista é possível ver a importância dada aos ginásios esportivos, campos de jogos e preparatórios para festividades cívicas (desfiles).

poder simbólico da escola por intermédio dos dispositivos pedagógicos acima mencionados, como também pelos usos estratégicos da “política de burocratização da intelectualidade” (LENHARO, 1986), seguindo-se a um esforço conjunto de homogeneização dos discursos de poder ideológico e de atribuição do(s) sentido(s) corrente(s).

Como os educadores mostravam-se incapazes de realizar essa tarefa **[de uma política educacional firme e esclarecida e da educação como um ambiente de ordem social]**, e como a educação, enquanto instrumento de mobilização, interessava de perto à defesa do país, cabia ao Exército, que representava os interesses da Nação, garantir à política educacional o seu espírito de unidade e à escola o ambiente de ordem social que ela necessitava para seu trabalho. (HORTA, 2012, p. 28, grifo do autor)

Contraditoriamente ao posicionamento de Horta, verifica-se que os intelectuais agiam como mediadores simbólicos entre Exército, Estado e sociedade, vozes da construção de sentidos de consciência social e que usavam a educação como objeto impulsionador de condutas sociais, transfigurada essa visão no produto escola. Nesse sentido, durante a década de 1930, Exército e escola teriam o mesmo fundamento, servindo como instrumentos de criação e técnica de civilização - já que o maior propósito era formar a Nação brasileira. Uma aproximação que teve inspiração totalitária⁸⁷, relacionou-se com o autoritarismo político e se mostrou impregnada de uma mistura de valores hierárquicos e conservadores.

Imprimia-se à escola uma imagem de agência capaz de impulsionar a formação de novas condutas sociais em um sentido funcionalista, onde cada indivíduo seria responsável pelo desenvolvimento de uma consciência de bem-estar coletivo, cabendo ao Exército, em meio a um conjunto de reformas educacionais⁸⁸, estabelecer aquilo que Alcir Lenharo (1986) conceituou como processo de “militarização espiritual”, partindo essa desde as metodologias de ensino aplicadas até a estruturação da formação docente e formulação de políticas na área.

Para além dos conhecimentos curriculares e da pretensa nova forma escolar assumida com o escolanovismo, a proposta de “militarização” pela educação tinha um caráter formativo - se não regenerativo -, atentando-se a atributos que progressivamente foram constitutivos do

⁸⁷ A partir do fim da Primeira Guerra Mundial (1918), dos eventos de ascensão do socialismo com a Revolução Russa (1917) e da crise mundial que se seguiu no decorrer dos anos de 1920, concorrendo para o desprestígio da democracia liberal, os ideais e movimentos totalitários começaram a ganhar força na Europa, a exemplo do fascismo na Itália, nazismo na Alemanha e franquismo na Espanha. Todavia, apesar de um alinhamento com os ideais totalitários europeus, na ótica de Lenharo (1986), o Estado getulista admitiu uma postura autoritária não fascista e conservadora (católica), organizando a educação “de cima para baixo” sem, sobretudo, promover a totalidade do universo cultural formativo.

⁸⁸ Para o conhecimento das reformas educacionais implementadas durante esse período e suas implicações na política, organização e estruturação do ensino, sugere-se a leitura de autores como Veiga (2007), Saviani (2013) e Ghiraldelli Jr. (2015).

ethos militar, trazidos pela Missão Militar Francesa⁸⁹ (sinergia, intrepidez, obediência, senso de superioridade, código de conduta, confiança, consciência, solidariedade, ambição honesta, perseverança e ideal de vitória) e que passaram a fazer parte da formação do *ethos* professoral - em especial do professor de Educação Física. Esse conjunto de condições comportamentais deveria ser posto, de forma mimetizada, a alunos e professores, atendendo ao objetivo de assegurar a defesa e segurança da Pátria (frente ao cenário entre as duas grandes guerras mundiais), por meio da colaboração civil, do trabalho organizador e da ação preparatória “da” e “para a” caserna.

Nesse sentido, se caberia ao Estado getulista prover condições de desenvolvimento integral dos indivíduos a partir de uma escola acessível em todos os graus e para todos os cidadãos, cujos destaques se encontravam no fator psicobiológico do interesse e nos interesses da relação do aluno com o meio, ao Exército, aliado institucional da escola, admitir-se-ia a constituição da formação do ser apoiando-se na obediência aos princípios nacionais ao mesmo tempo em que ratificava princípios do escolanovismo na defesa de uma “comunidade em miniatura” (LENHARO, 1986), com os seus modos de regulação da vida em sociedade.

Esse olhar de certa “militarização da educação” e massificação do nacionalismo desde a infância foi afirmado nos anos de 1930⁹⁰ e perdurou em seus mecanismos de poder até meados da década de 1940, como pode ser evidenciado no Decreto-Lei n. 4.244 de 09 de abril de 1942 (conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário, uma das medidas de regulação do ensino brasileiro pelo ministro Gustavo Capanema, ensejando a Reforma Capanema⁹¹), ao citar como uma das finalidades do ensino secundário, “acentuar a elevar, na forma espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística” (BRASIL, 1942, *online*), e mais ainda ao tratar, neste mesmo decreto, no capítulo referente à educação moral e cívica, o seguinte:

⁸⁹ As características comportamentais de formação do novo militar brasileiro que foram trazidas pela Missão Militar Francesa continuaram com a Missão Militar Americana, incluindo-se aí o princípio da racionalização na formação e conduta militar, sendo posteriormente transfigurado, a partir da apropriação dos escritos de Dewey e da corrente escolanovista norte-americana, para a formação docente e o agir pedagógico nas escolas.

⁹⁰ Consta como indício o que está presente na Constituição de 1937: “Art. 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência” (BRASIL, 1937, *online*).

⁹¹ Durante o Estado Novo (1937-1945), a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Foram esses os decretos-lei aprovados: Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário nos ciclos ginasial (com quatro anos) e colegial (com três anos); e Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial. Para saber mais, sugere-se a consulta a ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.

Art. 23. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade.

Art. 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico. (...)

§ 3º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio do Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições. (...). (ibidem)

Os jardins de infância (BEZERRA, 2011) e o ensino primário seriam importantes para dar os primeiros passos na execução do programa de nacionalização, mas após as reformas escolanovistas recorreu-se a uma ênfase no ensino secundário, por ser considerado o nível de ensino por excelência, destinado a formar os futuros cidadãos em sua consciência patriótica a partir de dispositivos disciplinares configurados nos programas de educação moral e cívica, na institucionalização da Juventude Brasileira⁹² e em “paradas da raça” e desfiles cívicos.

O secundário era assim concebido como um tipo de ensino dirigido à formação dos quadros dirigentes que serviriam à Nação. Capanema mostrava-se particularmente empenhado em formar a consciência patriótica da juventude (...). Para ele a escola secundária deveria ser um espaço de seleção dos “mais capazes”, distante das vulgarizações de qualquer saber prático-utilitário. A função social do ensino secundário era inserir parte da adolescência num corpo social sobre o qual ela teria ascendência social e política; não era um ensino para a massa da população, mas um espaço para “privilegiados de inteligência”. (BARROSO FILHO, 2008, p. 25-6)

Na verdade, essa percepção já estava descrita no sistema educacional proposto pelo *Manifesto da Escola Nova*, ao citar que enquanto a escola maternal, os jardins de infância e a escola primária seriam o meio de efetivação da democratização da sociedade, com a garantia da igualdade de oportunidades para o desenvolvimento físico, moral e intelectual de todos, à escola secundária caberia fornecer aspectos da cultura geral que asseverassem não somente o ingresso no ensino superior como também afirmasse “(...) a homogeneidade da cultura, o desenvolvimento individual, a diversidade das funções econômicas e a igualdade de

⁹² Movimento cívico criado pelo Decreto-Lei n. 2.072, de 2 de março de 1940, que o qualificava como uma corporação formada pela juventude escolar de todo o país, com a finalidade de prestar culto à Pátria. Para Schneider e Ferreira Neto (2006), esse movimento, apesar de ser uma clara manifestação política organizada pelo Estado, revela também um ufanismo, um orgulho patriótico não percebido de forma tão intensa nas décadas anteriores.

oportunidades” (VALDEMARIN, 2010, p. 117). Entende-se, pois, que se buscava estruturar o surgimento da elite nacional, baseada na hierarquização das capacidades, de modo a exercer influência efetiva na sociedade e afetar a consciência social.

Aliás, na ótica do Estado Novo (1937-1945), a intenção de educar para a sociedade foi interpretada como educar para (construir) a Nação, e isso seria consolidado, por exemplo, a partir da oferta de currículo na escola secundária que servisse como instrumento de ascensão (ou manutenção) social e que conduzisse à preparação de individualidades para o mundo da política e da burocracia e à gestão cívica e moral do povo e da Nação, ou mesmo pela devida formação e atualização de professores para o atendimento das novas diretrizes pedagógicas e finalidades educacionais (com deslocamentos que se relacionavam à práxis pedagógica e sua profissionalização).

Importante essa questão da qualificação intelectual, técnica e profissional docente⁹³, já que durante esses anos da Era Vargas houve um redimensionamento do que seria a figura do professor - influenciada (se não determinada) pela apropriação do pensamento escolanovista: ao professor caberia o preparo intelectual e técnico específico à sua área de atuação, incluindo a habilitação para o pensar, agir e criar em sua prática pedagógica, e a sua função foi ampliada não apenas no sentido de ensinar os escolares, mas no de educá-los - mesmo que admita um papel coadjuvante e mediador no processo de ensino-aprendizagem -, pela via da educação integral, para a futura vida prática e social, fornecendo-lhes a base para virem a se converter em cidadãos.

Nessa “cruzada pedagógica” (NUNES, 2000), cuja figura do novo professor era vista como a de um dos principais aliados para a concretização do novo futuro cidadão brasileiro, a formação docente, como pedra de toque das reformas educacionais no país, foi realizada dentro de um *ethos* salvacionista da intelectualidade liberal (civil e militar), e o exercício do magistério foi tratado como extensão da tarefa social e moral daquilo que antigamente fazia parte da tradição familiar ao mesmo tempo em que assumia um papel normalizador de mentes e corpos, dentro da escola, inspirando-se nos novos ritmos da sociedade.

O professor, em seus atributos técnicos, agora seria um agente normalizador de corpos e justificaria um refinamento de sentidos e significados sociais através do ato de educar. Ele seria o encarregado “natural” de formar novas sensibilidades para os novos tempos, tecendo a sua contribuição - ao mesmo tempo em que era (in)formado seguindo as ideologias e as vozes discursivas do Estado - para um novo conceito de Nação brasileira.

⁹³ No Capítulo 3, além desses aspectos, serão explorados os atributos simbólicos associados a um determinado “padrão” físico e psicológico específico ao professor de Educação Física.

Ao se buscar uma concepção de Nação que tomava por empréstimo modelos culturais estrangeiros perseguia-se um controle disciplinar (FOUCAULT, 1987) dos corpos escolares e um perfil racial daquele que seria o “novo” homem brasileiro. Isso remete ao pensamento que existia uma intrínseca relação entre raça e Nação, e a importância do trato do corpo tornar-se-ia crucial para a sociedade, já que se projetava um (re)dimensionamento social a partir do equilíbrio entre a parte física (corpo) e a espiritual (atitudes e valores).

Já por volta dos anos 1920, com o aprofundamento da modelagem dos espaços-tempos escolares - inclusive com a progressiva participação e ênfase da educação física no currículo escolar, demandando uma sistematização do ensino e formação profissional especializada na área (AZEVEDO, 1920) -, se projetava o discurso da eugenia como uma política biológica⁹⁴ e um indicativo de civilização e modernidade cultural, vista como uma ferramenta para auxiliar o processo de reforma da saúde pública e de regeneração racial da população brasileira.

A relação da eugenia com a educação foi tão representativa na época que chegou a ser aludida na Constituição de 1934, como por exemplo, no Artigo 138, que determinava que “à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das respectivas leis caberia: a) Estimular a educação eugênica; (...)”. Ressalta-se que no inciso “a”: “Estimular a educação eugênica”, a educação era defendida como um fator de conscientização eugênica para possíveis mudanças comportamentais entre jovens e adultos, visando o matrimônio entre pessoas de uma mesma classe social e étnica e não apenas o conhecimento de teorias e leis sobre hereditariedade. (SCHNEIDER; MEGLHIORATTI, 2012, p. 09)

Buscava-se atingir o melhoramento da raça pela via do branqueamento em alusão ao padrão de desenvolvimento econômico e civilizacional principalmente europeu (mas sem esquecer o padrão norte-americano). Apesar de o programa eugênico naturalmente adotado na política sanitária brasileira abranger inicialmente discussões que versavam sobre a higiene, raça, imigração e reprodução humana, passando de uma visão “preventiva” para uma versão mais radical, de inspiração galtoniana⁹⁵ - aproximando-se da eugenia alemã -, adotou-se como princípio regenerador o olhar para a (re)construção do povo partindo-se das ações escolares,

⁹⁴ Para um conhecimento mais aprofundado sobre as ideias eugênicas no Brasil, sugere-se a leitura de SOUZA, Vanderlei Sebastião de. *A política biológica como projeto: a “eugenia negativa” e a construção da nacionalidade na trajetória de Renato Kehl (1917-1932)*. 2006. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) - Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006.

⁹⁵ Segundo Góis Júnior e Lovisolo (2006), a orientação galtoniana, defendida por professores e médicos como Waldemar Areno, da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), pressupunha uma teoria racista fundamentada na regulamentação dos casamentos e esterilização de doentes. Diferentemente, a postura adotada por intelectuais como Fernando de Azevedo mostrava-se favorável à democratização da educação e saúde, sendo este o caminho a ser adotado para a modernização do povo brasileiro. Uma ou outra postura era apresentada nas páginas da *Revista de Educação Física*.

por meio de argumentações de cunho fortemente nacionalista⁹⁶ e centrado, sobretudo, na ideia do trabalho como princípio regenerador.

Com essas medidas aprimoravam-se os mecanismos de homogeneização cultural por meio do preconceito racial e da negação da diversidade - cenário que começou a sucumbir já em fins da década de 1930 e consolidou essa desestruturação de pensamento da supremacia racial após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, quando da ojeriza internacional às práticas de atrocidade cometidas principalmente contra os judeus, o Holocausto.

Simultaneamente à visão da escola como espaço produtor de uma nova urbanidade e da nacionalidade, havia a necessidade de qualificar o trato educativo às demandas da higiene física e moral da população, ratificando a importância de se trabalhar a sensibilidade corporal desde a infância. Uma construção que atendesse a objetividade das investigações biológicas à época, respondendo em termos de crescimento físico e maturação física, formas de adaptação do organismo ao meio, fisiologia neuroendócrina e fatores hereditários, entre outros, e que seria significativo para a construção/avaliação científica do desenvolvimento dos escolares.

O movimento higienista chegou ao Brasil na segunda metade do século XIX mediante reapropriações e reinterpretações sobre a saúde humana. Baseava-se na ideia positivista de “adequação” (GOIS JÚNIOR; LOVISOLO, 2006), a qual preconizou normas e hábitos que ajudariam com o aprimoramento da saúde individual e coletiva, tendo em vista a ideia central de valorizar o corpo do indivíduo e a população como um bem capital para a Nação.

Absorvendo os preceitos originários da ordem médica, o discurso da nova educação deu continuidade ao processo de normalização das mentes e dos corpos dos educandos. Para o pensamento da época, as medidas profiláticas estabelecidas pela política sanitária não seriam mais tão eficientes para a modernização social se caso não fossem acompanhadas de medidas educacionais racionais e firmes.

Gondra (2003) afirma que, inicialmente, a visão higienista tinha por foco o controle de ameaças restritamente biológicas; todavia, com o uso de recursos da saúde pública, voltou-se para aspectos gerais da coletividade, vendo-se o caminho da melhoria dos padrões de vida e o bem-estar da população, sendo a escola o foco do sentido higiênico, pois ao mesmo tempo em que receberia a intervenção por meio de prescrições médicas, atuaria na formação de novas gerações de um povo saudável e íntegro em relação à Pátria. Havia, assim, uma visão utilitária

⁹⁶ Uma das evidências da intervenção dos ideais eugênicos na educação pode ser encontrada em Veiga (2007) ao abordar a formação dos “pelotões de saúde” nas escolas, uma representação mimética dos pelotões militares. Esses pelotões eram compostos por um grupamento de alunos escolhidos por mérito e que, de posse de uma caderneta - similar à dos reservistas -, seriam anotados os dados biométricos e as promoções/premiações dos seus colegas de sala.

do direito de o Estado intervir na liberdade pessoal, baseando-se na normatização do ato educativo em prol da “boa saúde” e no intuito de atingir os interesses coletivos por ele projetados - fato observado por Bezerra (2011, p. 62) ao comentar que havia na “(...) defesa da saúde pública e de uma educação voltada para a higiene e o ensino de novos hábitos, um sentido ideológico e político-econômico na construção da defesa nacional”.

Emergia nessa época uma “cruzada educadora” (HORA, s.d.), em que o espaço escolar foi tratado pelos discursos do Estado como o local para preparar cidadãos aptos para a vida e para o exercício da democracia. E para consolidar tal objetivo, seria adotada uma perspectiva de prática pedagógica capaz de atender simultaneamente aos princípios do escolanovismo, à reprodução do saber médico e aos interesses nacionalistas (militares).

Podemos dizer que a escola republicana é a escola-vetor da medicalização, onde os alunos se configuravam como objetos de experimentação, nos quais médicos, engenheiros, juristas e educadores exerceram os seus ensaios de modernidade. A produção da concepção do cidadão e da cidadania esteve subjugada a padrões científicos de normalidade ou não normalidade física e mental. (VEIGA, 2007, p. 73)

O ato de educar nessa escola republicana assumiria um papel de experimentação aos ensaios de modernidade dos diferentes grupos sociais, constituindo uma ação cujas direções se dariam em torno de determinada concepção de cidadania e a qual englobava um projeto de formação corporal, aperfeiçoamento da moral, fortalecimento da nacionalização e culto da razão e da inteligência. Os conceitos de saúde e higiene apareciam associados à introdução de novas formas disciplinares e à construção de uma nova mentalidade escolar, e como explicita Mate (2002), o corpo do ser aprendente seria transformado em um lugar de múltiplos significados, sendo ele constantemente vigiado pelos agentes diretos da educação, ou seja, os professores, para que não viesse a adquirir más condutas, atitudes socialmente inconvenientes e gestos inadequados, e de modo a atender à finalidade de preparação harmônica desse corpo e seu espírito para construir uma Nação forte e amar e servir a Pátria, tal qual um militar e um “perfeito” cidadão.

Verifica-se que esses tempos modernos na educação brasileira não trariam somente a ressignificação do agir pedagógico: o projeto educacional dos anos de 1930 e 1940 mesclaria o atendimento aos anseios da sociedade com os preceitos de regulação do fazer social, um fazer interveniente de diferentes setores e que foi movido a códigos e normas reguladoras e produtoras de relações bidirecionais entre a escola e a sociedade.

Tais relações basear-se-iam na premissa da racionalização (MATE, 2002; BEZERRA, 2011) - esta derivada da reformulação dos espaços sociais, com a urbanidade, e produtivos,

com a industrialização -, concentrando princípios como rendimento, objetividade, eficiência, produtividade e controle. Algo importante de se observar diante da proposta de organização e legitimação dos saberes, espaços, tempos, relações e materiais relativos ao novo processo de ensino-aprendizagem, uma vez que seria delineada uma “nova” - e tradicional - forma escolar a partir da “disciplinarização natural”⁹⁷ pela via da harmonização social, pressupondo-se que “a vivência das virtudes e verdades morais estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos” (SAVIANI, 2013, p. 245).

Caberia à escola, por meio da efetivação de inovações pedagógicas, instruir e educar os futuros cidadãos. Sob a égide da objetividade científica e da racionalidade de uma escola cujo projeto respondia à homogeneidade social e padronização de costumes, “a escolarização obrigatória e generalizada passa a representar um aspecto decisivo tanto para o progresso individual quanto para o progresso social” (VEIGA, 2007, p. 217), respondendo à premissa de agência social contribuinte à formação da Nação. Escola que respondia a uma nova cultura pedagógica de natureza segregacionista, meritocrática, individualista e autoritária, apesar da retórica de valorização da autonomia e da liberdade educacional, e que produziu uma prática cultural que, por conseguinte, fabricou identidades sociais que se definiram diametralmente baseadas em um processo de construção de símbolos de civilidade e progresso.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o cenário econômico baseado no processo de substituição de importações foi substituído pela aceleração e diversificação da produção de cunho capitalista industrial, e a política que tinha sua orientação fundamentalmente autoritária assumiu um caráter progressiva e declaradamente populista⁹⁸, orientado na manutenção de relações com alguma estabilidade com o empresariado nacional ao mesmo tempo em que possuía mecanismos de participação e controle dos diferentes setores populares, configurando o Estado nacional-desenvolvimentista⁹⁹ (FREITAG, 2005).

⁹⁷ Essa “disciplinarização natural” ficou evidente no processo de formação de professores, principalmente nas décadas de 1920 e 1930, com a mudança de ênfase dos dispositivos puramente disciplinares da organização tradicional para os “dispositivos de seguridade” (COUTINHO; SOMMER, 2011) de inspiração escolanovista. Tal deslocamento tinha a pretensão de redirecionar a lógica da educação como arte de governar, servindo a uma formação docente e atuação pedagógica a qual priorizaria a “pedagogia das capacidades” - hoje, pedagogia das competências.

⁹⁸ No Brasil, esse fenômeno surgiu a partir da passagem da sociedade tradicional para a sociedade moderna, ainda no Estado Novo, devido ao forte processo de urbanização provocado pelo capitalismo industrial; porém, para a historiografia nacional, o fortalecimento dessa posição política ocorreu entre os anos 1950 e 1960, quando se utilizou a “fórmula” do povo como “fonte principal de inspiração e termo constante de referência” (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 2009, p. 980) e o Estado, com a presença de liderança carismática/demagógica e em seu papel conciliador de conflitos, ratificou a ideia de homogeneidade social.

⁹⁹ Boris Fausto (2010, p. 427) explica que “a expressão nacional-desenvolvimentismo, em vez de nacionalismo, sintetiza, pois uma política econômica que tratava de combinar o Estado, a empresa privada nacional e o capital estrangeiro para promover o desenvolvimento, com ênfase na industrialização”.

A ideia de transformar o Brasil em um país moderno ainda era presente, mas sob uma nova configuração: antes, girava em torno da consolidação moral e cívica da Nação; agora, as interpretações sociológicas ao subdesenvolvimento e atraso cultural trouxeram a remodelação política através da prática da democracia liberal associada à expansão da economia industrial. Uma modernização que tinha como modelo social o *american way of life*, o “modo americano de vida”, principalmente diante do crescimento da influência dos Estados Unidos da América no Brasil, com as suas incursões culturais e apropriações simbólicas, a exemplo do ensino da língua inglesa e do pensamento educacional pragmático norte-americano¹⁰⁰.

Como afirma Barroso Filho (2008, p. 35), “as ideias de modernização ou do progresso (...) irão se enraizar no imaginário do país e traduzir-se em programa político (...)”, fazendo com que simultaneamente houvesse o fortalecimento da consciência democrática liberal e um respeito à ordem legal, seguindo um viés de continuidade positivista de décadas anteriores. O capital (estrangeiro) também iria interferir no modelo político vigente, delineando, na época, a racionalidade das decisões econômicas nacionais, de modo a alcançar o fim do atraso e da marginalidade do país. Essas tentativas de conformação de uma nova configuração de poder fundamentadas não mais na “militarização social”, e sim na racionalidade de interesses que deslocavam subjetividades em objetividades relacionais do Estado com a sociedade política e a economia, acabaram por incidir na educação, refletindo em uma série de indefinições quanto às legislações e políticas públicas na área¹⁰¹ e de transformações quanto ao agir pedagógico.

Uma educação alinhada aos preceitos do nacional-desenvolvimentismo¹⁰², marcada por um significativo aumento no número de matrículas, frequência escolar e aprovações, como também por investimentos públicos nesse setor, propiciando, políticas educacionais e modelos escolares formulados para atender às necessidades objetivas - leia-se pedagogia

¹⁰⁰ Assunção (2012) demonstra, a partir de indícios, que a presença norte-americana na educação brasileira já ocorria desde a década de 1930, consoante o ideal de pan-americanismo (em uma versão “simplificada” do imperialismo continental). Constata-se também essa evidência influenciadora de um modelo cultural norte-americano na tese de Bellintani (2009), ao tratar da importância da Missão Militar Americana na constituição de novos parâmetros (leia-se racionalidade) da doutrina militar adotada pelo Exército brasileiro, em substituição - e, contraditoriamente, em complementação - daquilo estabelecido pela Missão Militar Francesa, sendo fortemente marcada pela ascensão do poderio de guerra demonstrado na condução dos países Aliados durante a Segunda Guerra Mundial.

¹⁰¹ Apesar dessas indefinições, Freitag (2005) e Saviani (2013) apontam que a política educacional à época estava concentrada na defesa da escola pública - ratificada essa visão no *Manifesto dos Educadores* (1959) - e na luta em torno da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, aprovada em 1961, e que constava na Constituição de 1946, no Art. 5 XV d: “Compete à União (...) legislar sobre (...) diretrizes e bases da educação nacional (...)” (BRASIL, 1946, *online*).

¹⁰² Para maiores informações sobre os fundamentos filosóficos e as implicações da política de Estado nacional-desenvolvimentista, ver BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 12. ed. Brasília: Ed. UnB, 1999. V. 2.

tecnicista - e até ideológicas do momento, em favor da escola pública (tanto que, em 1959, foi promovida a campanha de “Defesa da Escola Pública”).

A década de 1950 anunciava a confluência de diversos projetos no campo educacional, todos acreditando no poder de transformação social pela escola. Para além das medidas da política educacional¹⁰³ - com forte defesa da escola pública para todos - em torno das ideias de progresso social e desenvolvimento econômico (fortemente apoiado na industrialização), as intencionalidades dos discursos giravam em torno da produção de recursos humanos, ou seja, da formação do “capital humano” (FREITAG, 2005; BARROSO FILHO, 2008).

Essa visão, que já era compartilhada pelos escolanovistas, ficou mais forte nas análises sociais de alguns educadores, a exemplo de Anísio Teixeira, o qual estabelecia que

(...) a escola deveria promover uma verdadeira engenharia social: “a educação para o desenvolvimento, a educação para o trabalho, a educação para produzir, substituirá a educação transplantada e obsoleta, a educação para a ilustração e, no melhor dos casos, para o lazer”; a tarefa primordial da educação era enfrentar os desafios do desenvolvimento e da construção de uma sociedade aberta; seu projeto era de disseminação de uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática. (BARROSO FILHO, 2008, p. 46)

Pensava-se agora na distribuição social do saber escolar, não mais focando a formação da Nação, e sim a inserção do Brasil na nova ordem anunciada pela industrialização mundial. A modernidade até “romântica” de outrora agora entraria substancialmente na racionalidade técnica do pós-guerra, dotando os homens, desde a escola, de saberes prático-utilitários vistos como necessários para introduzi-los na esfera produtiva e paulatinamente especializada. Uma racionalidade que partiu da economia, se enraizou nas políticas e práticas escolares e teve a sua expansão para diferentes setores sociais; mas também uma racionalidade que já era posta desde meados da década de 1940, com a gradual interferência da Missão Militar Americana e do seu imperialismo cultural - em substituição à Missão Militar Francesa - no Exército e no Estado brasileiro.

O que estava se operando eram mudanças no modo de ser e viver’ e como tal consistia-se em um processo de configuração subjetiva que se podia compreender como a produção de uma nova conformação psicofísica, ou seja, estava se inventando um “homem novo”. O americanismo penetrou no Brasil e constituiu-se em cultura, moldou formas de pensar, sentir e viver; tornou-se parâmetro de progresso, felicidade, bem-estar, democracia, civilidade; de que modo o americanismo moldou as esperanças em torno da cidade e da indústria, projetou padrões de arquitetura; redimensionou espaços e acelerou os tempos; plantou nos

¹⁰³ Para maiores informações sobre os meandros das políticas educacionais nesse período, consultar GOMES, Ângela de Castro. *A escola republicana: entre luzes e sombras*. GOMES, Ângela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena (orgs.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; CPDOC, 2002.

corações e mentes a silhueta do “homem novo” - racional, administrador e industrial. (XAVIER; ALMEIDA, 2012, *on-line*)

O progresso se daria pela renovação científica da cultura nacional, por novos métodos de pensar e agir pedagógico, pela formação de novos profissionais. O professor, que antes era visto no imaginário social como um agente coparticipe das medidas adotadas pelo Estado e transformador da regeneração social - e por assumir um modelo de virtude também era um “construtor da Nação” (GOMES, 2002) -, agora seria aquele que, pelos usos técnicos da sua formação, contribuiria com a ratificação da tese do capital humano.

Logo, desde o ensino maternal até os cursos de aperfeiçoamento profissional docente, no percurso entre os anos de 1930 e 1950, a linha mestra da educação estaria concentrada na construção de um novo homem: antes, ligada aos fundamentos morais e cívicos do cidadão que serviriam ao desenvolvimento (militarizado) da Nação; e a partir de meados da década de 1940, e por todos os anos 1950, voltada à construção do novo tipo de trabalhador formado em sua condição biopsicossocial, de modo a atender o nacional-desenvolvimentismo. Construção essa que passava pelo incremento tecnológico, por mudanças de materiais, métodos e técnicas de ensino, pelas mudanças epistemológicas acerca da educação e também pela constituição de uma série de elementos de controle social que passavam inegavelmente pelo direcionamento de categorias específicas - como o Exército - e que incidiam na formação e na construção da imagem do que deveria ser o professor.

IMAGEM 12 – Turma de instrutores/professores de Educação Física (1957)



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

Aliás, uma imagem que foi historicamente construída a partir das intencionalidades e dos interesses de diferentes projetos educativos e sociais¹⁰⁴ que, de certo modo, se convergiam nos discursos encontrados, por exemplo, nas revistas que assumiam um cunho pedagógico, na medida em que se transmitia determinado sentido referente ao *ethos* docente. E mesmo que a construção desse *ethos* docente não se estruturasse em sentidos reais, a experiência que unia os indivíduos sob contextos diversos fez com que o termo recebesse um sentido - ainda que “o *ethos* visado não é necessariamente o *ethos* produzido” (MAINGUENEAU, 2007, p. 16) -, sendo ele tratado a partir não somente do conteúdo comportamental idealizado pelo orador - isto é, por quem discursa - como também de um conjunto de elementos, tais como a escolha certa das palavras e a sua correta entonação e a orquestração de gestos e atitudes moldados a partir de textos e imagens, que determinariam a produção de uma identidade.

E assim como acontecia com o professor, também havia essa mesma construção de um *ethos* militar no recorte da primeira metade do século XX, especialmente sendo moldado pelo ato comunicativo e simbólico derivado das missões militares estrangeiras. No reconhecimento do *ethos*, então, uma gama de símbolos, rituais, valores, condutas e discursos seriam ligados às esferas moral, estética e afetiva, com aspectos particulares de um conjunto cultural capaz de orientar as ações dos indivíduos e de conservar significados próprios à cultura militar - tal qual também ocorria no caso da cultura docente.

Por comodidade contextual ou por tentativas de construção de sentidos, sensibilidades e racionalidades a serem atendidos para a consecução do sucesso educacional, e como num processo de transfiguração simultânea entre professor e militar, nas páginas da *Revista de Educação Física do Exército* projetava-se a figura do professor de Educação Física como um professor tal qual os de outras áreas do conhecimento¹⁰⁵, responsável pelo corpo dos escolares mas que, dentro da perspectiva discursiva militar, responderia a traços imaginários ligados ao tom de voz, postura, aparência, gestos, trajes etc., servindo enquanto signos de uma imagem física, psicológica, sociológica e pedagógica.

¹⁰⁴ Segundo Saviani (2013), os projetos educacionais e sociais de maior destaque eram o escolanovista, o médico, o militar e o católico.

¹⁰⁵ Resguardadas as especificidades da formação, discutidas no âmbito de abordagem desta tese no Capítulo 2.

CAPÍTULO 4

O LUGAR DO EXÉRCITO NA CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA



O ginásio é uma escola de virtudes. Acima de tudo, a honra da flâmula: 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. Daí o triunfo da solidariedade, no caminho da vitória, quando os corações palpitam pela diligência e pela lealdade. Obediência conciente fora da vigilância e do castigo, compreendendo a eterna sabedoria da sentença pela qual "reinem os reis, governam os príncipes e fazem justiça os poderosos". Só assim, se apura o espírito. Nem a natureza, nem a lei, nem a filosofia, alcançarão, fora da fé, a verdadeira fraternidade social. Unidos em redor de um símbolo, conjugados nas mesmas aspirações, alcançando a harmonia da forma e o ritmo de atitudes, na prática da educação física, modelam-se pela conformidade e pela exatidão, os corpos novos e as almas florescentes. É o aspecto formoso da vida, por onde se revelam as tendências humanas voltadas para a perfeição. E não haverá assim pensamento que desgarre para o lado perverso do mundo.

FERNANDO MAGALHÃES

O país que não tem educação física (...) não poderá jamais erguer seu povo à altura da missão que lhe cabe, na construção de uma sociedade nova. (Fernando de Azevedo)

Ao mesmo tempo em que o Exército brasileiro passava por um processo interno de remodelação diante dos modos de pensar e agir oriundos de missões militares estrangeiras - notadamente da Missão Militar Francesa, posteriormente redirecionada à Missão Militar Americana -, em suas relações com o Estado foram estabelecidas formas comportamentais que ultrapassaram os muros da caserna e atingiram os mais diferentes setores da vida social, a exemplo da educação.

Ao Exército cabia o *status* de agência “educadora da Pátria”, contribuindo para a diminuição do quadro de analfabetismo do povo e modelando comportamentos sociais para atender aos fins (econômicos) demandados pelo governo federal. Nesse processo, o Estado-Maior do Exército formulou uma representação da realidade, e por meio de um conjunto de ações estabelecidas para a conformação da ordem, instituiu estratégias de governamentalidade (FOUCAULT, 1987), garantindo seu lugar-poder na esfera social.

Aliás, as estratégias compunham um plano de ação apoiado em um conjunto de princípios e propósitos diretamente operativos, e no caso da educação, se transformou de técnica a serviço de interesse militar, subsidiária das relações pedagógicas. Isso quer dizer que as estratégias militares aplicadas ao âmbito educacional/pedagógico serviam como uma forma de controle e de atendimento ao seu projeto de sociedade, uma vez que a educação pode ser considerada como uma das áreas da atividade humana que sofre um tipo de influência que transcende os limites da administração pública, compreendida como veículo de transmissão de ideias, formadora de consciência, social e politicamente determinada. Esse projeto de sociedade pautado pela educação passava necessariamente pelo corpo, determinando modos de pensar e de agir na forma de educação física.

A serviço dos interesses simultâneos do Estado e do Exército, a educação - e a educação física - teria a uma funcionalidade utilitária, reorganizando os conhecimentos em função da produtividade político-social (com a formação das elites) e econômica (a partir da ênfase industrial, que gradualmente conquistava a sua consolidação no cenário mundial), e uma constante preocupação estava relacionada com a formação profissional, de maneira a responder os requisitos propostos em seu projeto social - principalmente a formação docente, já que o professor seria aquele capaz de, pedagogicamente, incutir os propósitos formulados em todas as etapas da escolarização.

Diante desse universo, a partir de agora será tecida a argumentação em torno da produção do lugar discursivo, de onde os articulistas da *Revista* partiam para construir uma imagem acerca do professor de Educação Física e de sua relação com a preparação e disciplina dos corpos, tendo em vista o papel histórico desempenhado pela Escola de Educação Física do Exército (EEFE), por meio de cursos e práticas de (in)formação, na promoção de sentidos e significados para a área. Também serão analisados os meios utilizados pelos militares para alicerçar a circularidade discursiva acerca das indicações de formação e profissionalidade docente em Educação Física e ratificar seu lugar-poder em instituições como a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), além da própria *Revista*.

4.1 A EEFE E SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

4.1.1 Intervir na emergência: os cursos emergenciais de formação inicial docente

Os militares, ao delinearem um projeto social e educacional para o Brasil a partir de sua remodelação institucional com a Missão Militar Francesa, evidenciavam tanto as finalidades dessa produção - voltadas para a modernização cultural e formação do novo homem brasileiro subserviente à produtividade capitalista - quanto os instrumentos para a sua consecução, girando em torno, principalmente, da educação física.

Diga-se de passagem, a instrução física sob a forma de *Gymnastica* ou *Educação Physica* já constava em todos os Regulamentos de Ensino do Exército desde o ano de 1905 (FERREIRA NETO, 1999), antes mesmo da formalização de atuação da missão do General Gamelin, por meio daquilo que cabia ao pensamento dos “jovens turcos” em sua influência de treinamento com as tropas alemãs e o contato com a ginástica alemã¹⁰⁶.

Na verdade, essa relação dos jovens turcos com a instrução física foi decorrente da visão da função educativa do Exército, a qual recairia diretamente na formação dos cidadãos de maneira integral - e como visto no capítulo anterior, motivada pelos altos índices de conscritos analfabetos e a consequente dificuldade na composição de quadros militares,

¹⁰⁶ Soares (2004) afirma que o método alemão pensava a prática da ginástica com forte cunho militar, como forma de manter o povo forte e saudável. Diretamente ligada ao movimento nacionalista alemão - uma vez que até o início do século XIX a Alemanha não teve consolidado o seu processo de unificação -, tinha um forte teor de civismo e patriotismo na preparação dos corpos, sem se desligar do conteúdo higiênico, sendo ela aplicada segundo as bases das leis da fisiologia.

permanentes (oficiais) e, principalmente, transitórios (soldados). Um Exército que, diante do cumprimento fiel da doutrina (militar) estabelecida e de ser a expressão da ordem e segurança do Estado, serviria como escola com triplo propósito: disciplina hierárquica, preparação para a disciplina social e trabalho e patriotismo - funções essas que passariam necessariamente pelo corpo. Afinal,

O homem disciplinado obedece, conscientemente, dentro da lei, jamais com espírito de crítica, como quem quer analisar as determinações de seus superiores que ordenam em nome da lei. Quem é disciplinado cumpre, incondicionalmente, o dever militar proclamado pelas leis, regulamentos e ordens gerais do Exército. Essa disciplina é a disciplina moral que une os segmentos sociais constituídos pelas Forças Armadas. (FERREIRA NETO, 1999, p. 39)

Embora haja a interpretação que os jovens turcos não queriam que o Exército se tornasse “educador do povo”¹⁰⁷, essa função foi necessária em nome da profissionalização da tropa. Por essa questão, a intervenção militar na sociedade e na educação passou a ser permitida desde os primeiros anos do século XX, vinculando à escola um encargo de preparação militar. Sendo assim, como em um jogo estratégico de transfiguração entre o mundo militar e civil no processo de formação dos futuros combatentes, a escola civil deveria contribuir para que estes obtivessem, acima de tudo, robustez física, educação cívica e sanidade moral¹⁰⁸ - algo que foi aprimorado e, posteriormente, convertido para fins racionais ligados à construção atlética do indivíduo.

IMAGEM 13 – Aula de Educação Física para alunas da Fundação Osório (RJ)



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

¹⁰⁷ Ferreira Neto (1999) argumenta que esse grupo de oficiais voltava-se para o projeto de modernização interna do Exército, defendendo a sua profissionalização através de práticas da educação militar, corporal e moral da tropa, mas sem envolver a sociedade civil.

¹⁰⁸ Figueiredo (2016) lembra que o enraizamento da disciplina Educação Física nas escolas ocorreu a partir do estabelecimento da cadeira de *Gymnastica* nas escolas normais desde o final do século XIX, e fez com que houvesse a necessidade da formação de um campo profissional no magistério primário.

Como um aparelho ideológico encarregado de difundir os princípios da ordem e da disciplina, o Exército promoveria nas representações escolares a ideologização social a que se propunha em seu projeto de sociedade. Isso significava dizer que a inserção de um “espírito militar” - convertido em *ethos* militar - deveria ser estruturada de modo sistemático, abrangendo dos sistemas escolares às práticas pedagógicas; e dentro da perspectiva preparatória, a importância da educação física enquanto prática ganhava destaque, sendo necessária não só a execução como a instrução deveria ser realizada por um profissional competente, como é mostrado no trecho abaixo:

(...) há cerca de quatro anos, as autoridades governamentais resolveram pôr em prática o que já se projetava há mais de um decênio, visando uma regulamentação e controle do Estado sobre a educação física. Assim, sob a orientação preciosa do emérito educador Fernando de Azevedo, então diretor de Educação do Estado, o Governo do General Valdomiro Lima começou a imprimir uma feição científica a este importantíssimo ramo educacional naquela grande unidade da Federação [São Paulo]. Dentre os múltiplos fatores de êxito para a realização dos fins a atingir, um – de grande relevância – era a aquisição de instrutores habilitados de educação física. Si o Estado não possuía, não era difícil habilitar elementos lá existentes: bastaria repetir o que Fernando de Azevedo já havia feito em 1929 no Distrito Federal, fazendo professores públicos cursarem a E.E.F.E.¹⁰⁹

Observando-se esse fato da necessidade de pessoal competente para propagar as representações militares sobre a educação física, houve, segundo Marinho (1943; 1952), um “pioneirismo dos militares” nessa formação desde os princípios do século XX, com os primeiros passos a partir de 1902, no Batalhão de Caçadores, no Quartel da Luz (São Paulo), ao oferecer cursos de formação em ginástica e esgrima. Em 1909 essa “escola” foi modificada e renomeada, passando a ser a então Escola de Educação Física da Força Policial de São Paulo¹¹⁰.

Todavia, foi memorável no âmbito da história da Educação Física a medida adotada por Fernando de Azevedo no ano de 1928 ao instituir, na Reforma do Ensino do Distrito Federal, a proposta de criação de uma escola profissional civil voltada a formar professores especializados em Educação Física - de maneira a contemplar o que já havia sido sugerido nos pareceres sobre a educação de Rui Barbosa e no projeto de lei do deputado amazonense Jorge de Moraes¹¹¹, sem desconsiderar que, também, propunha-se a criação de uma escola militar

¹⁰⁹ A ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE S. PAULO E SUAS ATIVIDADES. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano V, n. 31, p. 16-17, maio 1936.

¹¹⁰ Apesar de que, para Gebara (1992), a gênese da Educação Física enquanto campo de conhecimento se efetiva desde o século XIX com o saber médico, sendo complementado pelas instituições militar e escolar no decorrer da primeira metade do século XX, que se “valiam” da prática de atividade física para educar.

¹¹¹ Consta que os pareceres da *Reforma do Ensino Secundário e Superior* (1882) e da *Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública* (1883) foram originados da análise do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformava o ensino primário e secundário no município da Corte

voltada para o mesmo fim, o de formação profissional em educação física, mas destinada a preparar e selecionar instrutores para os quartéis.

(...) a formação de professores é, nesse sentido, posterior a uma prática que já se constituía como parte do processo de escolarização. De forma mais ampla e reconhecendo a necessidade de uma formação especializada, (...) é porque se torna uma disciplina “escolar” que a educação física pode aspirar a ser uma disciplina “acadêmica”. (FIGUEIREDO, 2016, p. 39)

Preocupado com a especialização dos professores que atuavam na escola, ajudou a promover, com essa reforma, o debate acerca da necessidade da formação docente no Brasil, especialmente em algumas áreas do saber - a exemplo da Educação Física. Foi por meio dessa reforma que se começou a olhar para a devida preparação docente, de modo a subsidiar os futuros professores em seu agir pedagógico.

Entretanto, a prevista escola profissional civil de Educação Física não chegou a ser concretizada. Diante desse fato, o educador e Diretor da Instrução Pública Fernando de Azevedo, a pedido do então presidente Washington Luís, solicitou a matrícula de um grupo de 20 professores primários civis, que ocupavam cargo público, no Centro Militar de Educação Física (CMEF)¹¹², no Rio de Janeiro. Assim, encabeçado pelo Ministro da Guerra, General Nestor Sezefredo de Passos, criou-se o *Curso Provisório de Educação Física*, entrando em funcionamento no ano de 1929 (MARINHO, 1943) como forma de manter o aperfeiçoamento e a especialização profissional em Educação Física - mesmo sem a devida adaptação às necessidades formativas específicas para os professores civis. A cargo do tenente Ignácio de Freitas Rolim e do tenente-médico Virgílio Alves Bastos (BEZERRA, 2011), a eles caberia seguir todo o regimento estabelecido para a formação dos instrutores militares¹¹³, o que inevitavelmente acabaria possibilitando a internalização de alguns aspectos do *ethos* militar - afinal, segundo indicado por Melo (1996), o curso foi ministrado pelos militares que serviam

(Rio de Janeiro) e o ensino superior em todo o Império, em busca da instrução como preparação para a vida. E com a proposta de uma renovação do ensino, assim como a inserção de novos conteúdos, como a ginástica, o desenho e o canto, era necessário que houvesse uma formação docente específica para lidar com eles, de modo a formar o (novo) trabalhador e o cidadão. Se a escola foi colocada na condição de progresso, a formação docente não poderia ser diferente. Para mais informações, consultar SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

¹¹² Apesar da evidência de uma “protossistematização” da Educação Física nos meios militar e civil desde 1919 com o *Estatuto da Cruzada Física*, impulsionado pela União Atlética da Escola Militar do Realengo (RJ), a materialização desse propósito começou a se estruturar somente com a criação do CMEF, em 10 de janeiro de 1922, pelo Ministro da Guerra João Pandiá Calógeras, em nome do Presidente da República, Epitácio Pessoa. Cabia, então, ao CMEF, dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física Militar e suas aplicações desportivas, realizando cursos de Educação Física para oficiais e sargentos - sendo posteriormente expandido para membros da sociedade civil. *SOBRE A EsEFEx*: a EsEFEx e a origem da formação em Educação Física no Brasil. Disponível em: <http://www.esefex.eb.mil.br/historico> Acesso em 04 dez 2019.

¹¹³ Ao término dessa primeira turma diplomada por curso oficial, os militares tiveram em sua certificação a denominação de “instrutores” (tenentes), “monitores” (sargentos) ou “professores civis”.

na Escola de Sargentos de Infantaria, sendo eles preparados aos moldes da Missão Francesa encabeçada pelo comandante francês Pierre de Seguir.

IMAGEM 14 – Primeira turma do Curso Provisório de Educação Física



O EXMO. SR. GEN. NESTOR SEZEFREDO DOS PASSOS, MINISTRO DA GUERRA, DR. FERNANDO DE AZEVEDO, DIRETOR DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL E OUTRAS AUTORIDADES COM OS INSTRUTORES E ALUNOS DO CURSO PROVISÓRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, EM 1929, NA VILA MILITAR.

Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

Por este ângulo, havia uma intencionalidade estratégica na oferta desse curso. Um bom exemplo disso pode ser evidenciado na proposta de lugar-poder assumida pelo Exército na oração pronunciada pelo Inspetor do Ensino do Exército, General Pedro Cavalcante, por ocasião da abertura dos cursos emergenciais destinados ao preparo de professores¹¹⁴ de Educação Física na EFFE:

Esta Escola não é um centro de educação restrito aos seus diferentes cursos que funcionam aqui dentro nos seus muros. É também um centro de difusão e de assistência. É daqui que se irradiam os princípios, os conselhos e o método para a educação física da mocidade brasileira.

O Curso que hoje se instala inicia um período promissor para nós, porque significa uma feliz colaboração entre o Ministério da Educação e o da Guerra em matéria que a ambos interessa de muito perto - a instrução e a educação da juventude patricia. Eu sinto um regosijo especial diante da realização ora posta em prática sob os auspícios dessa colaboração necessária.

Na obra educativa de um país extenso como o Brasil, e ainda com um equipamento incipiente nesse sentido, o papel das forças armadas terá que ser considerado na sua merecida conta. A autoridade não se adquire senão através uma bagagem ponderável de realizações. Não basta o estado potencial inerente à qualidade de quem se investe de uma função pública. O que é mister é que a autoridade se firme pelo critério de esforço presente e do exemplo de devotamento comprovado ao serviço. (...)

¹¹⁴ Esses cursos emergenciais da EFFE, além de abranger os professores, também destinavam à formação médica especializada na área esportiva.

Deante dos olhos também a promissora instalação dos novos cursos inaugurados - razão de júbilo para o Exército, pela aproximação dos vossos e dos nossos labores num testemunho do quanto vale o esforço educativo quando orientado no propósito de lealmente servir à Pátria.¹¹⁵

Por finalidade última, propunha-se “formar para formar”. Mesmo diante de uma visão limítrofe por parte do Exército sobre a importância da oferta de cursos provisórios para a formação de professores e professoras de Educação Física - visão voltada para a produção do futuro soldado, desde a infância escolarizada -, percebe-se também que ocorria uma apropriação de saberes pedagógicos frutíferos para o futuro da profissão e da função docente: o ensino fundamentado por uma concepção integral de educação e dentro de uma unidade teórico-prática, o que acabava por projetar uma diferenciação em relação às outras disciplinas do currículo escolar.

IMAGEM 15 – Cursos de emergência de Educação Física



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

O que fica claro dessa busca por especialização de saberes e aperfeiçoamento de conhecimentos em Educação Física é que ela não se deu de forma neutra; dentro da rede de

¹¹⁵ CAVALCANTI, Pedro. Cursos de emergência destinados ao preparo de professores e médicos para a educação física: oração pronunciada pelo inspetor do ensino do exército, general Pedro Cavalcante, por ocasião da abertura desses cursos na E.E.F.E. - presentes os ministros da educação e da guerra. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano VII, n. 45, p. 1, jun./jul. 1939.

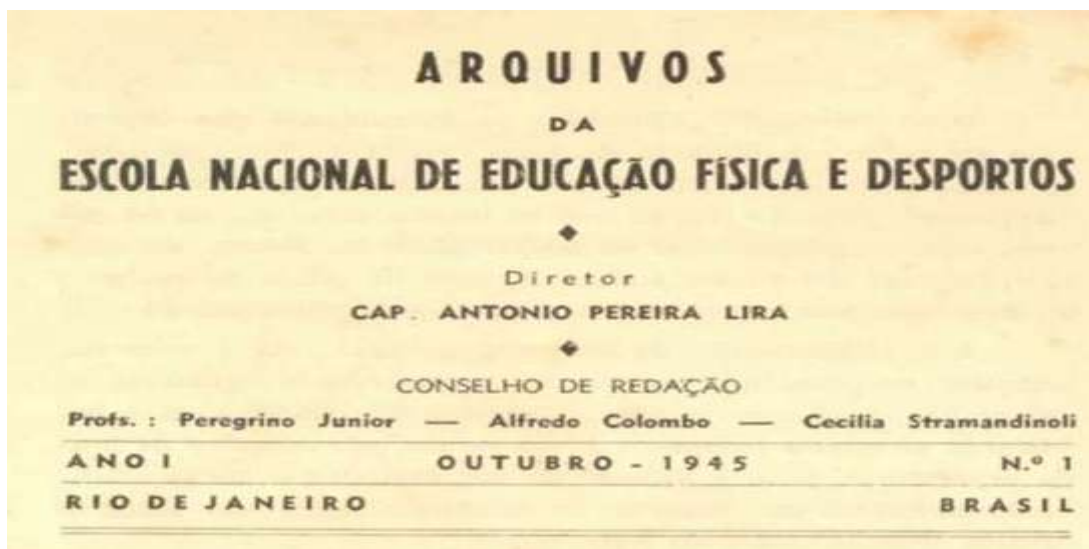
intercâmbios profissionais estabelecida com esse direcionamento dado por Fernando de Azevedo, passou-se a construir uma imagem do professor de Educação Física a partir do que se tinha pelo “modelo” de instrutor, expondo, assim, a legitimidade do *ethos* militar através da inserção de alguns traços de pertencimento, empréstimos conceituais, leituras e confrontos imagéticos.

Apesar de a institucionalização da Educação Física ocorrer, de fato, ao longo dos anos de 1930 com os primeiros cursos e instituições de formação docente levantadas por alguns estados brasileiros - sendo destacáveis, além de São Paulo e da Guanabara, os estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Pará e Bahia - e ligadas a órgãos especializados mantidos pelos governos estaduais - ou, posteriormente, a partir de 1937, com a criação da Divisão de Educação Física, sob a centralização de temas relacionados à educação do corpo pelo governo federal (MARINHO, 1952) -, atendendo à demanda social de uma prática/conteúdo já escolarizado, é possível afirmar que desde a proposta da oferta do curso provisório e do intercâmbio docente já existiam intencionalidades para além daquilo que comumente a historiografia apresenta, dos militares contribuírem mais operacionalmente a ordem médica do que “(...) pensando organicamente a configuração do campo” (PAIVA, 2004, p. 56).

Sob a perspectiva das pistas e dos indícios (CERTEAU, 1982; 2008) mostrados na *Revista* - e em outros dispositivos, a exemplo dos Regulamentos de Ensino - quanto às ações mobilizadas na produção da Educação Física, entende-se que o Exército operou estrategicamente a defesa de seu projeto pedagógico para a sociedade civil antes mesmo de estruturar um centro de formação e qualificação profissional, desde a concepção do programa de ações para a preparação de pessoal e implementação da Educação Física na tropa e na sociedade civil até a “orquestração” do processo de consolidação da mesma, nas escolas e na institucionalização de uma escola de formação docente civil - no caso, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD).

Aliás, tal como analisaram Ferreira Neto (1999) e Paiva (2004), após os cursos emergenciais promovidos por esse CMEF e, posteriormente, a forja profissional docente pela EEFE, a criação de uma escola de âmbito formativo civil não significou uma desmilitarização da área, mas sim “(...) a extensão do controle ao ensino dessa disciplina nas escolas e nos cursos de formação profissional” (PAIVA, 2004, p. 56) - como se vê na Imagem 16, com a presença militar na direção e no corpo docente da ENEFD -, que perdurou até meados da década de 1950.

IMAGEM 16 – Revista *Arquivos da ENEFD* (n. 1)



Fonte: http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=ufrj_enefd&pagfis=27

Observa-se que a pressuposta “militarização” diante das ações de intervenção do Exército encaminhava-se para a constituição do campo da Educação Física no Brasil: se ocorria um endossamento estratégico para a legitimação e “estabilização” da formação pedagógica a partir dos cursos emergenciais oferecidos pela instituição militar, também acontecia, diante do reconhecimento de um projeto político-pedagógico, a produção de sentidos e significados para a institucionalização de cursos na área. Isso significa dizer que desde a oferta desses cursos emergenciais como especialização para normalistas, a instituição militar pressupunha, a seu modo, a construção de uma educação da/para paz, onde a caserna serviria como uma “escola de consciência defensiva, de civismo e de paz e não de violência ofensiva” (PAIVA, 2004, p. 56) - seguindo, dessa maneira, o modelo filosófico e estratégico da doutrina militar da Missão Militar Francesa¹¹⁶, contrapondo-se às teses da educação para suportar a guerra, presentes em Ghiraldelli Júnior (1988) ao abordar a “Educação Física militarista”.

Portanto, mais do que forjar o soldado-cidadão e o cidadão-soldado (AMARAL, 2007; BELLINTANI, 2009), parecia estar em jogo a ação intencional de incorporação dos princípios doutrinários que sustentavam o próprio Exército, transfigurando-se por símbolos e práticas de formação que progressivamente foram se consolidando a nível de sentidos, sensibilidades e racionalidades postas - e expressas, inclusive, nas páginas da *Revista de Educação Física*, de modo a permitir, hoje, uma revisão sobre o estereótipo da militarização

¹¹⁶ Como foi verificado no Capítulo 1.

que se traduzia na figura de sargentos/tenentes instrutores e que sabiam levantar vozes de comando, a exemplo dos quartéis, atuando nas escolas.

Criticava-se a completa ausência de fundamento científico que regia as aulas de ginástica/Educação Física que eram ministradas nas escolas brasileiras, tanto na execução de um modelo didático, quanto na concepção das lições. Inexistia um plano que regulasse a formação dos corpos infantis nas instituições de ensino e a iminência da sua necessidade se refletia na efervescência de unificação de um plano. Manifestações dessa natureza justificavam a iniciativa de formação de professores de Educação Física nos Estados. (BRUSCHI, 2019, p. 178)

Observa-se que, dentro do universo discursivo da educação nacional, chegou um momento em que os cursos emergenciais de curta duração pelo Centro Militar não mais davam conta do que se arquitetava com a progressiva inserção da Educação Física nos currículos escolares: o pouco tempo de duração resumido à formação entre 4 e 6 meses não estava mais respondendo de modo satisfatório o lugar ocupado pela Educação Física nas representações dos projetos educacionais, e as escolas normais embasavam o professor somente em métodos e técnicas de ensino e na interpretação de fenômenos educacionais sob as perspectivas biológica, sociológica e psicológica. Havia, com isso, uma lacuna dos fundamentos e saberes científicos específicos para a educação do corpo.

Com a transformação do CMEF em EEFE no ano de 1933, houve não somente a centralização como, diante da nova organização, da ampliação dos objetivos e da atualização do currículo, assumiu-se a função formadora e interventora na urgência de conceber profissionais que atuassem pedagogicamente, de maneira racional, científica e sistematizada nos jardins de infância e nas escolas primárias e secundárias (BEZERRA, 2011)¹¹⁷, servindo como centro irradiador de ideias e práticas da Educação Física em todo o território nacional¹¹⁸ - sem excluir os intercâmbios internacionais - bem como fez circular imagens que presumivelmente refletiram uma simbiose entre o *ethos* docente e o *ethos* militar para a profissionalização do professor de Educação Física.

¹¹⁷ Segundo as pistas encontradas na *Revista*, além dessas, havia as escolas que atendiam a formações técnicas, como as escolas normais, as de ensino comercial e as de ensino industrial.

¹¹⁸ Índícios na literatura mostram que, em alguns estados brasileiros, existia a organização da formação de professores civis especializados no “método de Educação Física”, ou seja, no método francês, como se verifica nas “Notícias” ou “Noticiários” dos estados na *Revista* - apesar de Linhares (2006; 2009) apontar uma resistência em Minas Gerais, cuja adoção de práticas culturais advindas da Associação Cristã de Moços (ACM) fez com que as experiências com a educação do corpo fossem provenientes dos modos de fazer norte-americano - como a coordenação de serviços e ações correspondentes à área, a exemplo das articulações para a criação de órgãos especializados.

4.1.2 O curso da EEFE: entre relações, currículo e práticas militares

Desde meados do século XIX já existia uma preocupação com a Educação Física e os exercícios físicos no Brasil, principalmente com a aderência à esgrima e ginástica na preparação dos corpos, inclusive escolares¹¹⁹ - esta última fundamentada no modelo de fabricação do método ginástico alemão; entretanto, a visão da formação profissional específica somente começou a surgir no início do século XX, com o interesse partindo dos militares. Nessa mesma época, surgiam as primeiras preocupações do Estado com o mesmo propósito, com a tomada da Educação Física como disciplina/prática curricular e instrumental para um renovado projeto educacional e social.

Essa preocupação com a formação profissional ficou mais contundente quando os militares, com o apoio de médicos e educadores, deram continuidade ao projeto de organizar e sistematizar a produção do professor de Educação Física - mencionado nos pareceres de Rui Barbosa e no projeto de lei de Jorge de Moraes. Uma produção a qual se estruturava a partir de “(...) uma teorização que surgia das embrionárias pesquisas no interior das faculdades de Medicina e uma teorização diretamente ligada à prática de instrutores que ministravam as sessões” (MELO, 1996, p. 21).

Uma produção discursiva e imagetivamente inspirada nos modelos simbólicos de corpo da Grécia Antiga - construção essa apresentada na obra *Da Educação Física*, de Fernando de Azevedo, e visualizada nas páginas da *Revista de Educação Física* -, de tal modo que serviu para explicar a “Educação Física moderna” (AZEVEDO, 1920) e a sua proximidade com a ideia de educação integral.

Essa apropriação discursiva e circularidade simbólica acerca da Educação Física brasileira da primeira metade do século XX fundamentar-se-ia, nas páginas da *Revista*, sob aquilo que o Exército queria passar: os valores gregos como base da corporeidade e da integralidade no ato de educar, em um equilíbrio entre corpo e espírito, sem perder a dimensão científica fortemente representada pelos modernos domínios da Fisiologia e da Psicologia Experimental e da Aprendizagem.

Representações multimodais de um jogo simbiótico entre os padrões científicos e racionais, os sentidos/significados de saúde e a compreensão de beleza corporal que se tornariam importantes na constituição do ser docente em Educação Física, impressas na ideia

¹¹⁹ Durante esse período, foi exemplar a inserção das aulas de *Gymnastica* no currículo do Imperial Colégio Pedro II, com extensão para algumas escolas normais pertencentes ao município da Corte (Rio de Janeiro) e também para algumas escolas secundárias pelo país, como o Ginásio Paranaense (Paraná) e o Ginásio Pernambucano (Pernambuco) (MARINHO, 1952).

de proporcionalidade do corpo, onde plasticidade, harmonia e moderação de ações seriam simbólica e resumidamente retratadas no *Discóbolo*, estátua elaborada por Míron - e que até hoje traduz a própria Educação Física¹²⁰.

Os homens daquele tempo, homens de ação libertadora, homens aptos e dispostos a cumprir sua missão, empenhando a vida, não podiam ocultar sua trajetória. Eram atletas, não só por sua constituição física e por seus préstimos, como também por seus atos. O artista estava intimamente compenetrado desta consciência e, em suas obras, a acentuava até com rudeza. (...) O entusiasmo geral pela figura humana, pelo corpo acerado e desnudo, era tão poderoso como a manifestação da força nacional, do orgulho e da confiança própria.¹²¹

Diante dessa metáfora corporal e sob o argumento grego da integralidade do ser, da harmonia e da plasticidade, competiria não mais se ter cursos intensivos que apenas oferecessem um instrumental técnico básico para atuação em uma “pedagogia do corpo” (BEZERRA, 2011), e sim algo ampliado, formando professores que soubessem ordenar, harmonizar e orientar os exercícios de forma científica, estética, moral, enérgica e eficaz - pressupostos compactuados com os interesses do projeto de educação e sociedade que foi sendo estruturado pelo Exército.

Essa medida teria um motivo “filosófico” de existência: o exercício físico seria a manifestação do perfeito equilíbrio humano, tratado a partir da saúde (o ato de praticar), das qualidades morais (a ginástica) e da coragem (o esporte), sob o respaldo da utilidade formativa sobre o “homem de ação”/“homem moderno”, contribuindo na configuração do domínio de si mesmo por parte daquele que seria formado. Sendo assim, este seria o pilar subjetivo do processo de elaboração e desenvolvimento dos currículos e das ações pedagógicas da EEFE presentes entre as décadas de 1930 e 1940 - até o surgimento das novas representações da racionalidade moderna se consolidarem nos anos de 1950, onde a antiga inspiração grega foi gradualmente substituída pela imagem objetiva do norte-americano em sua idealização do esporte.

Apesar da contribuição do CMEF para a resolução do “problema” da Educação Física (FERREIRA NETO, 1999), uma intervenção mais contundente ocorreu quando da sua transformação em EEFE pelo Decreto n. 23.252 de 19 de outubro de 1933¹²², cujos objetivos se fundavam na continuidade da formação/aplicação do método oficial da Educação Física, o

¹²⁰ Apesar da sua aprovação e oficialização pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) no ano de 2002, é possível ver que desde 1935 houve a representação do *Discóbolo* enquanto símbolo cultural da área na *Revista de Educação Física*, como visto no Capítulo 1 desta tese.

¹²¹ GRÜNDEL, Ludwig. A arte e a ginástica na antiga Grécia. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano IV, n. 30, p. 3-6, mar. 1936.

¹²² Criada inicialmente para formar instrutores e monitores militares, mestres d'armas, médicos do esporte e massagistas, sendo também permitido a civis participar dos cursos, expandindo-se para a formação de professores de Educação Física.

método francês¹²³, ao mesmo tempo em que foi visto como “ato de grande civismo, revelador do ideal patriótico do ‘aperfeiçoamento racial’ pela via do corpo e fundamental para a construção da nacionalidade brasileira” (BEZERRA, 2011, p. 46), subordinada ao Estado-Maior do Exército.

Art. 1º - Fica criada a Escola de Educação Física do Exército (E.E.F.E.), com sede na Capital Federal, pela transformação do atual Centro Militar de Educação Física.

Art. 2º - A Escola terá como objetivos: a) proporcionar o ensino do método de Educação Física regulamentar; b) orientar e difundir a aplicação do método.

Parágrafo único. Para êste fim: a) formará instrutores e monitores de educação física, mestres de armas e monitores de esgrima; (...) c) formará, eventualmente, para fins não militares, instrutores e monitores de educação física, recrutados no meio civil; f) incrementará a prática da educação física e dos desportos; g) estudará as adaptações a serem introduzidas no método, submetendo-as à apreciação do Estado-Maior do Exército; h) manterá correspondência com os institutos congêneres nacionais e estrangeiros.

Art. 3º A Escola ficará diretamente subordinada ao Estado-Maior do Exército.

Art. 6º Fica creado o certificado de Educação Física.

Art. 13. Na Escola de Educação Física do Exército será permitida a matricula de civis, para os fins do art. 2º, parágrafo único, letra e, mediante uma contribuição mensal, dêse que se sujeitem integralmente aos regulamentos em vigor. (BRASIL, 1933, *on-line*)

A instituição, na verdade, seria a “célula mater” da Educação Física no país, pois teria o papel de difundir, orientar, controlar e fiscalizar a prática da Educação Física nos estabelecimentos de ensino (superior) em âmbito nacional - sendo ela tomada na *Revista* por discursos que claramente evidenciavam a sua posição diante de relações de força; tentava-se com isso, regular a formação de professores de Educação Física pela via da normatização, partindo de diretrizes nacionais consoante um currículo ampliado - se comparado às formações anteriores, nos cursos emergenciais - e pautado na execução de práticas e na racionalidade e cientificidade, por meio do estabelecimento de disciplinas de cunho aplicado (por exemplo, Biometria e Cinesiologia) e também pedagógicas (a exemplo da Pedagogia da Educação Física).

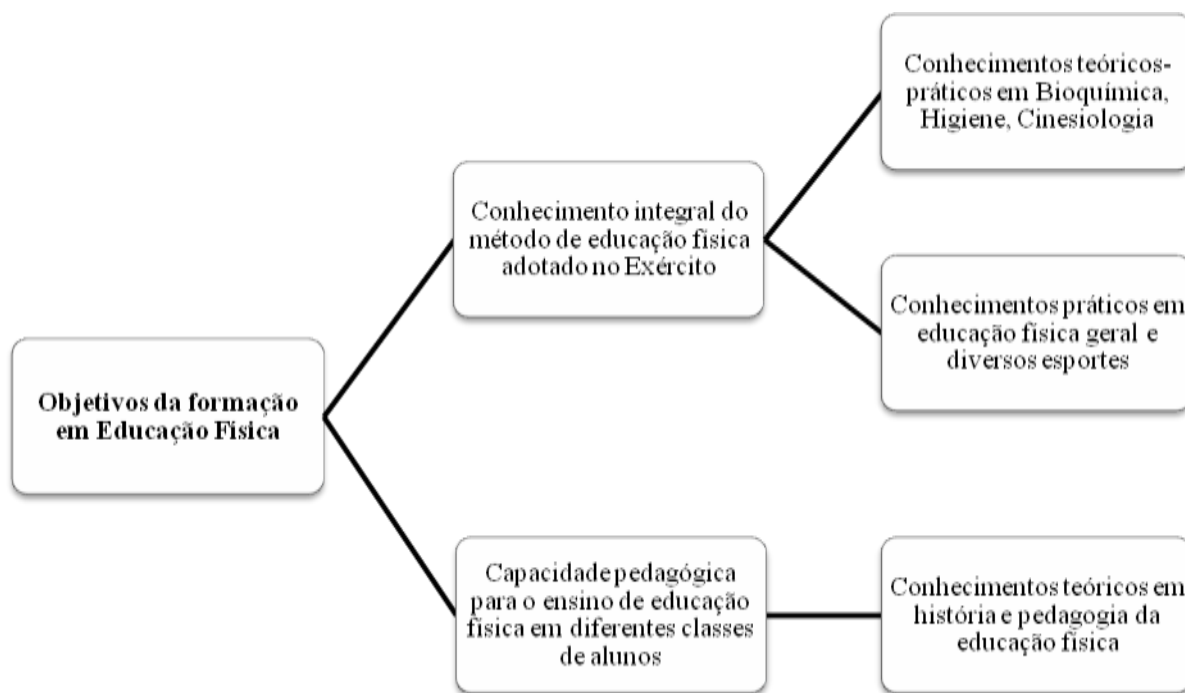
Em termos gerais, teoria e prática ficavam intercaladas na proposta de forjar uma formação ampla e completa dos primeiros professores especializados no Brasil. Porém, nesse momento, vale salientar as palavras de Certeau (1982; 2008) ao afirmar que, entre o discurso e a prática, ocorre um espaço permeado por representações, transformações e usos diversos, o que faz inclinar no pensamento que a idealização respaldada em uma pedagogia racional e científica, homogênea e aderente a uma “unidade de doutrina”, não correspondeu necessariamente à realidade apresentada nos perfis de formação docente em Educação Física.

¹²³ A exploração dos fundamentos pedagógicos do método francês será abordada no Capítulo 3.

Para Ferreira Neto (1999), havia com a EEFE o enveredamento do projeto de constituição de uma “pedagogia do Exército” para a Educação Física, implementando a sua prática para a tropa e para a sociedade civil. E mesmo considerando-se o Exército em suas relações com a sociedade civil no trato de algumas causas nacionais, o intuito revelado concentrava-se na manutenção de sua influência na perspectiva da preparação de um sólido corpo profissional e na possibilidade de perpetuação da Educação Física nas escolas brasileiras.

Propunha-se, a partir da pedagogia militar, construir uma “pedagogia do corpo” (LENHARO, 1989; BEZERRA, 2011) que fosse válida para todo o território nacional e direcionada tanto para o meio militar quanto para o civil (aos moldes do *ethos* militar, das intencionalidades do projeto militar), utilizando-se da filosofia da ação prática como meio de formação educativa e disciplinarização corporal.

FIGURA 3 – Objetivos da formação em Educação Física



Fonte: O autor, adaptado de *Revista de Educação Física* (1932).

A propósito, educar o ser humano seria educar para a vida real,

(...) pois a ênfase deve ser posta no exercício dos hábitos que obedecem às necessidades de formação do homem em seus valores globais, vista pela educação

do físico e na qual se firmaria a base do processo educacional da criança, uma vez que a vida superior proporcionada pela educação do físico é a mais compatível com as exigências da educação em geral. (FERREIRA NETO, 1999, p. 65-66)

Na formação, a proposta era funcionalista¹²⁴ e os conhecimentos direcionados aos futuros professores deveriam abranger um corpo de saberes técnicos da Educação Física e da própria pedagogia (esta cunhada na perspectiva do monitor e instrutor militar), mas também aqueles relacionados aos aspectos biológicos, psicológicos e filosóficos, de modo a aprimorar o profissional e o indivíduo, respondendo à racionalidade pressuposta na relação corpo-sociedade.

Além da importância institucional representada pela EEFE, desde 1932 corria como instrumento de circularidade cultural do projeto militar de expansão da Educação Física em todo território nacional a *Revista de Educação Física*, encarada como o órgão oficial e divulgador da doutrina escolar e dos princípios da educação do corpo. A revista tornar-se-ia, então, um meio estratégico para a formalização da construção da pedagogia “do”, “pelo” e “para” o Exército - considerando os meios militar e civil - e o dispositivo pelo qual apresentaria a EEFE como o locus autorizado a responder pela Educação Física nacional, de modo a contribuir fortemente com o melhoramento da raça brasileira e com a expansão de representações constitutivas da área, englobando não somente os aspectos técnicos e formativos da profissão militar como, por semelhança, os referentes simbólicos da docência civil e da “pedagogia do corpo” escolar (BEZERRA, 2011).

A visibilidade da formação de professores era estabelecida pela *Revista* como a forma concreta assumida para os discursos da modernidade e de renovação educacional que corriam até então. Escrevendo-se de modo entusiástico, os autores/articulistas desse periódico traziam os fins patrióticos para a difusão do campo de saber, moldando-se em preceitos científicos e fazendo com que a EEFE assumisse o papel de corresponsável no processo de constituição filosófica, técnica e pedagógica do professor. Nesse assumido ato de (in)formar, também era perceptível o forte teor eugenista nos discursos, tal como apresentado abaixo:

No caso particular de nosso País, o último movimento revolucionário, si não operou ainda os desígnios dos seus idealistas, é inegável, entretanto, haja realizado um esforço nesse sentido, concretizando nos domínios da educação, com realizações de vulto. Entre tais contribuições objetivas a atividade educacional, constitue, sem dúvida, a fundação da Escola de Educação Física do Exército, um ato que dissipa qualquer desesperança, mormente quando se consideram os efeitos do dinamismo que aquele educandário irradia para todos os quadrantes do Brasil, revigorando a base física do povo e consolidando o seu caráter, ao mesmo tempo que promove a

¹²⁴ “A origem do saber é uma necessidade prática; é uma contribuição, um auxílio para aumentar e aperfeiçoar a atividade na vida. Pedagogia não é ciência simplesmente teórica. Pedagogia é o estudo da educação, com fim que se tirem regras que sirvam para aplicação prática (...)” (SILVA, 1936, p. 11).

formação de uma consciência nacional propícia aos mais alevantados empreendimentos. São essas as verdadeiras realizações de que necessitamos, pela sua vasta projeção no futuro, e cujos desígnios são referidos por Pontes de Miranda, quando diz que os povos têm de tirar de si mesmos as melhores gerações possíveis e da natureza o máximo possível de proveito. Fundações do alcance da Escola de Educação Física do Exército honram seus fundadores, consagram uma época e inspiram as mais legítimas esperanças no porvir de uma nacionalidade.¹²⁵

Aliás, observando-se a presença de alguns autores/articulistas de importância discursiva para o momento¹²⁶ e, principalmente, a leitura dos editoriais e das matérias de abertura, vê-se no espaço do periódico a demarcação do lugar discursivo consoante o projeto de construção de um novo homem: se nos momentos iniciais anunciando a referência aos valores gregos discutidos mais acima e a estruturação social de acordo com o modelo doutrinário militar predominantemente francês¹²⁷, com o avançar das ações dos Aliados na Segunda Guerra e a interferência do modelo de racionalidade norte-americano, foi se convertendo na construção corporal sob os valores atléticos.

Ainda que houvessem cursos promovidos por escolas superiores em São Paulo e no Espírito Santo para a formação de professores civis, antes e durante a existência da EEFE ocorria uma espécie de confluência estratégica de poder, em que a instituição militar era apresentada enquanto a representação (o “espelho”) ideal da Educação Física em uma realidade cujo Estado autoritário autorizava formar o seu povo de acordo com ações de ordem prática. Logicamente que essa foi uma construção que teve como um de seus mais profícuos instrumentos (ferramentas) de comunicação a *Revista de Educação Física*; não na sua dimensão unicamente transmissiva, mas encarando a realidade a qual abordava na ótica do lugar assumido pelos autores/articulistas, ou seja, das formas de interação que estavam propostas entre o enunciador e o enunciatário, correspondendo a linguagem e as imagens utilizadas em conformidade com o contexto ideológico e sócio-histórico das quais participam.

QUADRO 8 – Comparativo enunciativo-imagético da Educação Física entre os anos de 1930 e 1950 na *Revista*

DÉCADA DE 1930	DÉCADA DE 1940	DÉCADA DE 1950
<i>Hoje tudo vai mudando. Focalizado o problema, nosso patriotismo poz de lado o</i>	<i>Educar fisicamente a mocidade é prepará-la para a prática da obediência e da</i>	<i>A grande obra a realizar, pois, não é apenas construir fábricas, pontes, estradas,</i>

¹²⁵ ABREU, J. R. Toledo de. Possibilidades e realizações. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 20, p. 1, mar. 1935.

¹²⁶ As análises de Berto (2008) mostram que os editoriais e as matérias eram escritos pelos militares, mas também por intelectuais (professores, médicos, escritores) que serviam como mediadores culturais.

¹²⁷ Apesar do predomínio da doutrina militar francesa, há indícios da doutrina ideológica alemã presentes nas publicações da década de 1930.

<i>contemplativismo platônico, deixou de parte o lirismo, para, com sadia objetividade, reacionar no sentido de estabelecer uma harmonia entre o homem e o meio. A raça é capaz de todos os milagres. (...) Há, corrente em todos os espíritos, a nova senha: “Dêmos homens sadios para o Brasil!”. (...) A compreensão salvadora do quanto vale a educação física, racionalizada pela técnica moderna, orientada pela especulação científica, foi a sábia e oportuna esculiora dêsses torsos apolíneos, cuja viril beleza nos enche hoje de orgulho.</i>¹²⁸	<i>disciplina. É aproveitar o estímulo, encaminhando para o bem o esforço da competição. Não é o culto exclusivo e egoístico da força, cega e bruta, ao serviço dos arbítrios e dos instintos. É a regra da compaixão pelos que não se restringem no hábito da preponderância. Força em favor do fraco. Força humana inspirada na virtude da fraternidade. (...) Nem orgulho do músculo, nem audácia da violência. A educação física que visa apenas preparar gente rija é unilateral e ameaçadora. A energia dos cataclismos é destruidora: o ato de construção vai pelo rumo da caridade.</i>¹²⁹	<i>palácios, ou usinas, nem promover o progresso material do mundo: é, antes e acima de tudo, melhorar a qualidade humana do homem, criar uma disciplina fisiológica, psíquica e profissional - a grande obra redentora e salvadora é a criação de um homem novo - equilibrado e completo, sadio de corpo e alma, honesto, forte e lúcido. E é essa a tarefa primordial da Educação Física, e que lhe empresta alto e importante sentido: sentido generoso de ética e espiritualidade.</i>¹³⁰
--	--	---

Fonte: O autor, adaptado de *Revista de Educação Física* (1935; 1939; 1952).

Percebe-se, a partir desse quadro, que o Exército instituiu - ou contribuía com a instituição ideológica - diferentes “maneiras de fazer” (CERTEAU, 1998; 2007), tendo na EEFE o órgão por excelência da formação em Educação Física e atribuindo à *Revista* o status de instrumento (in)formativo da docência; uma docência que passou dos ideais da eugenia e patriótico-militarista das décadas de 1930 e 1940 para o entendimento das condições biopsicossociais da Educação Física na década de 1950.

Essa forma centralizada de ver e as “maneiras de fazer” como práticas e técnicas da produção sociocultural da Educação Física, com a projeção da EEFE como espaço organizado de formação de militares e civis, fez com que houvesse o estabelecimento de relações institucionais para formação de professores na forma de intercâmbios/estágios, a citar aqueles estabelecidos pela Escola Superior de Educação Physica de São Paulo ao enviar os seus alunos para estágio na escola militar, assim como ocorreu em 1929 com os professores civis

¹²⁸ DEL PICCHIA, Menotti. Homens para o Brasil. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 19, p. 1, fev. 1935.

¹²⁹ MAGALHAES, Fernando. Editorial. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano VII, n. 47, p. 1, dez. 1939.

¹³⁰ PEREGRINO JÚNIOR. O sentido espiritual da educação física. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano XX, n. 70, p. 1, [s. m.] 1952.

enviados para a especialização/aprofundamento no CMEF e no ano de 1933 com a Instrução Pública de São Paulo (FIGUEIREDO, 2016).

O aparente duplo movimento, de estágio dos alunos e da formação continuada de seus professores, é perceptível nas práticas realizadas: conferências sobre matérias teóricas lecionadas, demonstrações práticas de Educação Física e de esportes, visitas a estabelecimentos técnicos no Rio de Janeiro (...). (FIGUEIREDO, 2016, p. 86)

Essas relações intercambiais podem ser entendidas como produto da demarcação do lugar de onde emanavam as ações de formação docente, e de onde eclodiam imagens de destacado reconhecimento sobre a docência especializada em Educação Física. Nesse processo, que também foi discursivo, assumia-se a responsabilidade de conceber alunos como mediadores culturais, sendo eles, posteriormente “autorizados a irradiar práticas exemplares na formação de professores especializados em Educação Física, divulgando modelos pedagógicos para a escolarização da Educação Física para outras regiões brasileiras” (BRUSCHI, 2019, p. 181).

A *Revista* assegurava, através das vozes dos enunciadores e de seus enunciados, que a EEFE era o lugar autorizado para a formação, assegurando toda uma preparação - mais técnica que pedagógica - necessária para o magistério. Afinal, ensinar a Educação Física necessitava de uma gama de mecanismos específicos para além de métodos e técnicas pedagógicas; era necessário (in)formar no sentido de qualificar, e isso produzia o reconhecimento do lugar de produção de práticas científicas ligadas à ginástica e aos esportes, bem como às “ciências laboratoriais”, como a Biometria e a Biotipologia.

IMAGEM 17 – Título de editorial da *Revista de Educação Física* (n. 55)¹³¹

ADEUS, MINHA ESCOLA!

Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

Diante da renovação dos currículos escolares com a inserção da Educação Física nas escolas primárias e secundárias, era premente a necessidade de formar/qualificar os docentes. Departamentos, Inspetorias e Escolas de Educação Física mantidas pelos estados - subordinadas às respectivas Inspetorias de Educação - procuravam a EEFE como o lugar legitimado para tal intento, especialmente por causa do conjunto de ações realizadas pela

¹³¹ Com esse título, houve a demarcação do fim da primeira etapa de circulação do impresso e a evidência da proposta da EEFE como espaço autorizado para a formação em Educação Física.

Divisão de Educação Física (DEF)¹³² diante da constituição da “unidade de doutrina”¹³³, ou seja, da contínua tentativa de configurar uma uniformização do ensino com base nos conhecimentos científicos e pedagógicos do método francês - método que, segundo inquéritos educacionais realizados por Inezil Penna Marinho (SILVA; MACEDO; GOELLNER, 2016) e quando comparado a outras correntes, era ascendente nos programas escolares, claramente indo ao encontro das práticas militares influenciadas pela Missão Militar Francesa.

TABELA - Diagnóstico dos principais métodos de Educação Física nas escolas

MÉTODO	NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS		
	1938	1939	1940
Francês	154	465	543
Sueco	32	43	34
Alemão	18	02	02
Sem especificação	25	25	12

Fonte: O autor, adaptado de Silva, Macedo, Goellner (2016).

Interessante perceber nesta tabela que havia uma crescente institucionalização do método francês em detrimento de outros considerados obsoletos para os fins patrióticos interessantes ao governo federal e aos estaduais - apesar de serem encontrados objetivos militaristas também nos métodos sueco e alemão (SOARES, 2004), mas sem atenderem ao pressuposto de poder trazido pelo movimento linear de influência cultural da Missão Militar Francesa para o Exército brasileiro e da caserna para as escolas militares e civis. Diante dessa “inovação” pedagógica trazida para as escolas, então, caberia aperfeiçoar e especializar os professores seguindo o modelo “doutrinário”, e pela institucionalização de seu lugar-poder no contexto nacional, a EEFE seria o espaço mais apropriado para que isso ocorresse e o lugar de apropriação de saberes e emissão de discursos de ordem.

Observando-se a transfiguração representacional do militar para o civil quanto ao âmbito formativo na EEFE em sua organização curricular, apesar da ênfase dada às disciplinas de cunho técnico - em sua maioria ligadas ao universo médico higienista -, a

¹³² Órgão subordinado ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, criado pela Lei n. 378 de 13 de janeiro de 1937, e tendo como seu primeiro diretor o Capitão João Barbosa Leite. Este órgão era o primeiro especializado no nível administrativo federal, sendo responsável por fiscalizar, sistematizar e regulamentar todo o processo de formação profissional. Além disso, cabia a ela normatizar metodologicamente o ensino da Educação Física pelo país, em consonância com o “método oficial”, isto é, legitimar o método francês (MARINHO, 1952; MELO, 1996; FIGUEIREDO, 2016).

¹³³ Inclusive, essa mesma denominação era encontrada como uma das seções principais da *Revista* durante a sua circulação na década de 1930.

prescrição do ensino para a atuação pedagógica da Educação Física era constituída de três partes: *Ensino Teórico-Prático*, *Ensino Prático* e *Visitas e Excursões*¹³⁴.

QUADRO 9 – Currículo dos cursos de Educação Física oferecidos pela EEFÉ

CURSO EMERGENCIAL DE MONITORES E INSTRUTORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	CURSO DE FORMAÇÃO DE INSTRUTORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DURAÇÃO: 09 meses	DURAÇÃO: 02 anos
Ensino dividido em 03 partes: - Ensino Geral Teórico-Prático - Ensino Prático - Visitas e Excursões PRIMEIRA PARTE <i>1ª seção</i> a) Biologia, Anatomia e Fisiologia dos Grandes Aparelhos b) Cinesiologia c) Higiene d) Socorros de Urgência nos Acidentes Desportivos <i>2ª seção</i> a) Fisioterapia, Ginástica Ortopédica e Massagem Desportiva b) Prática de Morfologia, Biometria e Bioestatística <i>3ª seção</i> a) Pedagogia da Educação Física e Desportiva (com parte prévia de Psicopedagogia); Organização da Educação Física civil e militar b) Histórico da Educação Física em geral, e no Brasil em particular; Estudos dos Métodos SEGUNDA PARTE a) Educação Física geral (todos os ciclos) e Educação Física militar b) Esgrima	Ensino dividido em 03 partes: - Ensino Teórico-Prático - Ensino Prático - Visitas e Excursões PRIMEIRO ANO <i>Parte Teórico-Prática</i> a) Biologia, Anatomia e Fisiologia dos Grandes Aparelhos b) Bioquímica c) Cinesiologia d) História da Educação Física em geral, e no Brasil em particular; Métodos e) Higiene f) Fisioterapia g) Massagem Desportiva h) Socorros de Urgência nos acidentes desportivos i) Morfologia j) Biometria e Bioestatística k) Pedagogia da Educação Física e Desportiva (e parte prévia de Psicopedagogia); Organização civil e militar da Educação Física <i>Parte Prática</i> a) Educação Física geral (todos os ciclos); Educação Física militar b) Esgrima c) Desportos Terrestres e Aquáticos (individuais e coletivos) d) Prática de atuação como juiz de desportos

¹³⁴ De modo geral, o currículo era dividido em duas partes: *Ensino Geral* ou *Ensino Teórico-Prático* (com as disciplinas teóricas) e *Ensino Prático* (abordagem prática das disciplinas correspondentes). A terceira parte, das *Visitas e Excursões*, seria correspondente, hoje, às “atividades complementares” dos cursos de graduação conforme instituído no Parecer CNE/CES n. 492/2001, sendo evidenciada na *Revista* na seção “Visitas à EEFÉ”. Esta organização curricular pode ser vista no “*Plano de Ensino de 1932*”, presente nos números 1, 2 e 3 da *Revista*.

c) Desportos Terrestres e Aquáticos d) Prática de atuação como juiz de desportos TERCEIRA PARTE Constava de visitas aos estabelecimentos de ensino ou desportivos e excursões que interessassem direta ou indiretamente à Educação Física durante o curso.	SEGUNDO ANO <i>Parte Teórico-Prática</i> a) Cinesiologia Prática b) Noções de Anatomia e Fisiologia dos Grandes Aparelhos c) Bioquímica d) Elementos de Higiene e) Fisioterapia f) Massagem, Ginástica Ortopédica e Socorros de Urgência g) Prática de Morfologia e de Biometria h) Pedagogia da Educação Física e Desportiva (e parte prévia de Psicopedagogia); Organização civil e militar de Educação Física i) História da Educação Física em geral, e no Brasil em particular; Métodos <i>Parte Prática</i> a) Educação Física geral (todos os ciclos); Educação Física militar b) Esgrima c) Desportos Terrestres e Aquáticos (individuais e coletivos) d) Prática de atuação como juiz de desportos OBS.: A parte das <i>Visitas e Excursões</i> constava de visitas a estabelecimentos de ensino, institutos, sociedades desportivas e excursões que interessassem ao ensino da Educação Física durante todo o curso.
--	--

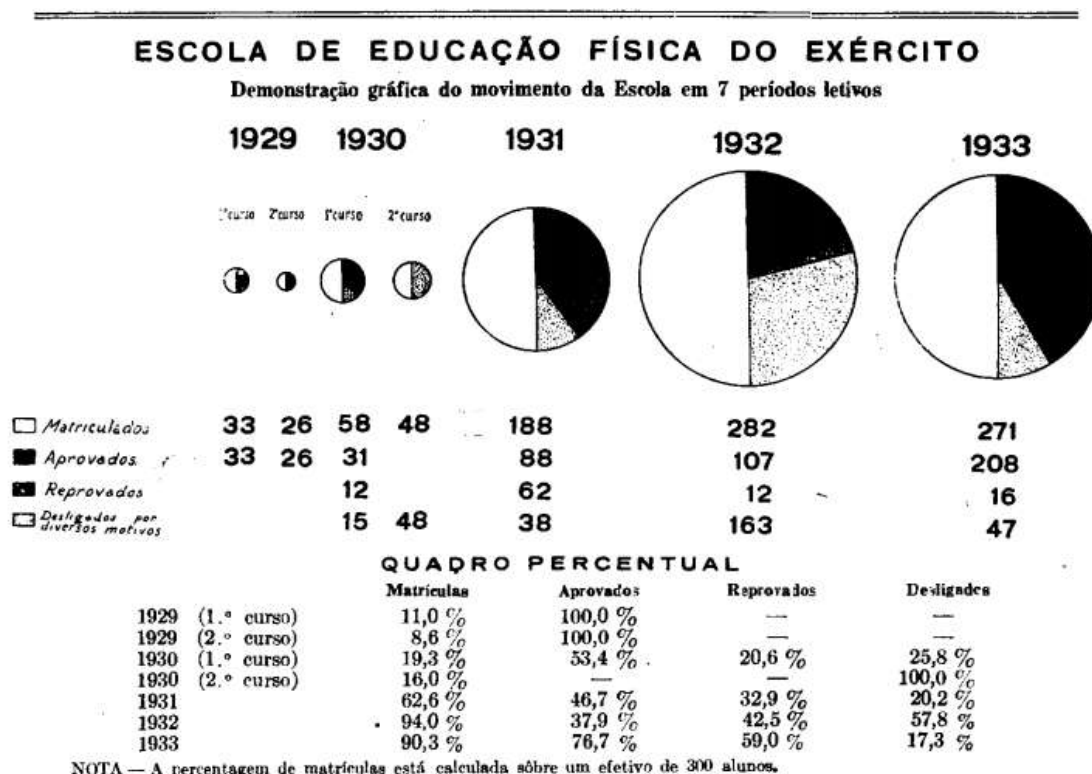
Fontes: O autor, adaptado de *Revista de Educação Física* (1933); Figueiredo (2016); Bruschi (2019).

Da passagem dos cursos emergenciais ofertados pelo antigo CMEF para o curso de formação dos instrutores de Educação Física da EEFE, nota-se que, mesmo com a permanência dos eixos de conhecimento, houve a ampliação do tempo de estudos, de 09 meses para 02 anos de duração¹³⁵. Segundo Melo (1996), essa medida foi adotada para abranger, também, aquelas pessoas que, possuindo certificação no ensino colegial, iriam buscar uma qualificação profissional para o magistério. Então, verifica-se que saía de um

¹³⁵ Essa mudança ocorrida após a transformação do CMEF para EEFE, em 1933, atendia aos requisitos de admissão inicial em cursos universitários, que posteriormente estariam redigidos no Decreto-Lei n. 19.851 de 11 de abril de 1931, ao especificar a necessidade de certificado de curso ginásial, idade mínima de 17 anos e provas de identidade, sanidade (física e mental) e idoneidade moral.

curso de especialização docente (no caso dos professores normalistas civis) e de uma estruturação do corpo de “aplicadores” das práticas corporais na tropa (monitores e instrutores) para se constituir como modelo pedagógico e de formação - inclusive a ser seguido por posteriores escolas superiores de Educação Física no país. Abaixo segue um exemplo da movimentação da EEFE nos primeiros anos dessa formação ampliada:

IMAGEM 18 – Demonstração da movimentação na alunos na EEFE (1929-1933)



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

O tempo de duração ampliado, a continuidade de um diálogo mais próximo com a pedagogia e a psicologia - como pode ser visto na cadeira de *Pedagogia da Educação Física e Desportiva (com parte prévia de Psicopedagogia)* - e a visibilidade das práticas esportivas e das disciplinas de caráter biológico e fisiológico no currículo - apesar da constância institucional com as orientações militares, a exemplo da *Organização Militar da Educação Física*, da *Educação Física militar* e da *Esgrima* -, indicam uma marcação cultural e pedagógica da EEFE; e no uso das estratégias de circularidade das ideias, havia a *Revista* em sua aproximação com o projeto social e educacional do Exército, de formação de mediadores culturais para a “pedagogia do corpo”.

Essa aproximação com a formação mais conectada ao magistério, tendo a educação como pano de fundo, mostra que o curso de monitores e instrutores de Educação

Física (grifo do autor) não teria sido suficiente para formar os “técnicos especializados” que aquela educação física já exigia. Ampliado para dois anos de duração, o curso de instrutores/professores (grifo do autor) conseguiria formar, com maior profundidade, “técnicos” melhores, instruídos para o ensino da “prática” da Educação Física nas escolas. (FIGUEIREDO, 2016, p. 93-94)

Entende-se que entre a teoria e a prática curricular, e entre a necessidade do vir-a-ser docente e o *ethos* militar, esse curso formaria “instrutores” militares e civis para a atuação pedagógica com a Educação Física escolar. Uma atuação que não se limitaria ao repasse de técnicas/práticas aos escolares, mas que, segundo Azevedo (1920), assumiria a dimensão do educar, própria da figura do professor - corroborada tal visão com a matéria de abertura assinada por Inácio M. Azevedo do Amaral, professor catedrático da Escola Politécnica do Rio de Janeiro e ex-diretor da Escola Normal do Distrito Federal:

Educar é conduzir o desenvolvimento integral e harmônico das capacidades físicas, morais e intelectuais do indivíduo – conforme as condições do homem, do meio e do momento – para a sua conveniente preparação para a vida, enquanto que a instrução ou o ensino se resume numa pura tarefa de transmissão de conhecimentos, com o duplo objetivo da formação de um patrimônio de noções e conceitos e de constituir, ao mesmo tempo, um meio para a realização do desenvolvimento do indivíduo. Não se pode, pois, confundir educação com instrução ou ensino, nem enxergar uma sinonímia entre êsses vocábulos, que permitisse o emprêgo indiferente de um ou de outros.¹³⁶

Entretanto, no caso da Educação Física, seria assumida uma forma diferente de educar, se comparada a outras áreas do magistério: convertendo-se a formação docente em formação escolar, a orientação pedagógica seria respaldada em elementos teórico-práticos, racionais e científicos - abrangendo, inclusive, algumas peculiaridades voltadas ao controle médico, eugenia e patriotismo, se for considerada a idealização até meados da década de 1940, ou mesmo o sentido atlético-esportivista vigente a partir dos anos 1950. Exemplo dessa nova orientação pedagógica, ainda sob a percepção nacionalista da década de 1930, é a continuação desta mesma matéria do professor Inácio Amaral, ao expor:

A geração que hoje se acha em plena maturidade se formou num ambiente que enxergava a educação como restrita ao domínio dos hábitos e costumes necessários às relações que a vida social estabelece entre os homens. Ainda há alguns lustros, acreditava-se entre nós, que a pedagogia era matéria com que se não devia preocupar um professor de escola superior, e somente cabível na esfera de interesse de uma professora primária, incumbida de lidar com crianças. (...) Há cerca de vinte anos, por exemplo, na Escola Normal da Capital da República, a educação física se reduzia a um ensino de exercícios e jogos ginásticos, no qual o estudo de um compêndio adotado representava, para o aluno, o mais seguro elemento de sucesso em provas escolares, só demonstrando um maior ou menor esforço de memória. Para felicidade nossa, essa situação há muito não existe. (...)

¹³⁶ AMARAL, Inácio M. Azevedo do. Educar e instruir. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 22, p. 1, maio 1935.

O Brasil já se orienta nos rumos convenientes, e devemos encarar o que ainda existe a remediar com o sadio otimismo e espírito orgânico, que inspiram as grandes renovações construtoras. A animar-nos nesse propósito, basta o confortante espetáculo da grande realização que é a “Escola de Educação Física do Exército”, onde, como já escrevemos nas páginas desta Revista, “forjam-se os moldes para o aperfeiçoamento da nossa gente ao nível de capacidade para a realização dos destinos grandiosos, que o tablado imponente da nossa terra indica para o futuro da nossa nacionalidade”.¹³⁷

A forma assumida pela EEFE atendia aos preceitos filosóficos e pedagógicos propostos pela Missão Francesa - e também pela Missão Americana -, ao mesmo tempo em que acompanhava - propositalmente ou não - as discussões sobre a “tecnificação” de cursos do ensino superior a partir do Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931; FÁVERO, 1999; 2006), segundo o Decreto-lei n. 19.851 de 11 de abril de 1931¹³⁸, produzindo uma formação que assumiria um caráter profissional. Nesse sentido, haveria o reconhecimento do utilitarismo como base educativa, a prática como momento do ensino e a teoria como justificativa para o fazer prático, indicando que a aproximação formativa à conjectura do trabalho manual, tendo a prática como fim, acabaria por demonstrar uma tímida inclinação institucional para o olhar acadêmico - até mesmo por haver um alinhamento às progressivas discussões curriculares em outras áreas do saber.

Em vista disso, é possível dizer que essa configuração se deu historicamente pela dicotomia estabelecida entre os programas militares, os quais privilegiavam a prática de exercícios físicos como conformação educativa e corporal, e o aprofundamento médico, com estudos sobre o corpo em suas múltiplas dimensões e sem perder a continuidade da visão higienista (e até eugênica). Com isso, abstrai-se que os militares se ocupavam das disciplinas “práticas” (treinamento esportivo, esportes, ginástica), enquanto aos médicos caberiam as disciplinas “teóricas” ou “teórico-práticas” (Anatomia, Biometria, Higiene) - à exceção das disciplinas de Pedagogia, Organização e História da Educação Física, que também ficavam a cargo dos militares, já que eram consideradas “subsidiárias” às matérias científicas e não tinham uma vinculação direta aos domínios biológicos, “(...) mas que cumpria um papel formador de ensinar o que já havia sido realizado em Educação Física (História da Educação Física), as normativas do presente (Organização da Educação Física) e o que estaria sendo realizado no presente e/ou futuro próximo como prática (Pedagogia da Educação Física)” (FIGUEIREDO, 2016, p. 97).

¹³⁷ Ibidem.

¹³⁸ De acordo com esse decreto, haveria a separação da formação superior entre os cursos da “universidade clássica” composto pela Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras, e pelos “institutos de ensino profissional superior”, os quais englobariam os cursos normais e entraria, também, a formação de caráter “técnico-profissional” em Educação Física, nas futuras “Escolas Superiores”.

QUADRO 10 – “Aprender a fazer” Educação Física no currículo da EEFE

FAZER CIENTÍFICO	FAZER PRÁTICO	FAZER INTELECTUAL
Domínio de instrução: médicos	Domínio de instrução: militares (instrutores)	Domínio de instrução: militares (educadores)
Disciplinas ligadas ao domínio biológico (Anatomia, Fisiologia, Higiene, Massoterapia, Bioquímica, Cinesiologia)	Disciplinas voltadas à execução de movimentos (Educação Física Geral, Esportes Terrestres e Aquáticos, Ginástica)	Disciplinas relacionadas à produção pedagógica (Pedagogia, Organização e História da Educação Física)

Fonte: O autor, adaptado de *Revista de Educação Física* (1932); Melo (1996); Figueiredo (2016).

Se desde a promoção dos cursos emergenciais do CMEF havia a clara atuação militar quanto aos processos de formação profissional e mediação pedagógica - e até cultural - da Educação Física, com a EEFE, essa intervenção ficou mais contundente; e apesar da ocupação (estratégica, porém conservadora) dos fazeres prático e intelectual, que eram diretamente ligados às atividades de ensino, a produção da cientificidade da área se deu por meio do saber e da autoridade médica e a partir da teorização da própria Educação Física naquilo que lhe cabia como objeto de estudos e intervenção: o corpo.

Observando-se o Quadro 10, nota-se que “(...) existiria um conhecimento sendo produzido e uma prática sendo realizada de forma aparentemente dissociada” (MELO, 1996, p. 21). Essa consideração é importante de ser mencionada visto que, na *Revista*, o lugar dos discursos se mostrava nitidamente demarcado entre militares e médicos - todavia, sem excluir outras categorias profissionais, como os educadores.

Constata-se que militares e médicos, cada qual em seu lugar discursivo, foram os agentes da composição existencial da Educação Física. Estruturaram no espaço militar do quartel¹³⁹ e nas páginas da *Revista* discursos que ratificavam a posição e a finalidade pedagógica dessa área, e sob uma postura filosófica e ideológica assumida, auxiliaram na sistematização (prescrição) e na construção da imagem do professor - representações essas que são carregadas no imaginário educacional e social até os dias atuais -; e apesar da constituição da Educação Física enquanto campo de conhecimento aparentemente ter sido fundamentada na dicotomia entre teoria e prática, historicamente os conhecimentos para a “prática” exercida pelos militares na EEFE foi respaldada pelos conhecimentos da “teoria” advindos de estudos médicos ligados à Anatomia, Fisiologia e Cinesiologia, por exemplo.

¹³⁹ Dentro do organograma militar, a EEFE - atual EsEFEx - também era um quartel.

Havia, na verdade, uma complementaridade entre os saberes, de tal modo que se os saberes de cunho biológico se propunham a constituir teorias explicativas, os saberes da prática e da pedagogia visavam, por meio da intervenção, educar as pessoas.

Os médicos forneceriam a argumentação 'científica', conferindo um status elevado para o campo de conhecimento. Enquanto os militares estavam mais presentes e inseridos, não só no nível dos altos escalões governamentais, como também nos da sociedade civil, onde atuavam como instrutores. Eram aqueles que exaltavam a importância da prática de atividades físicas, despertando também discussões acerca da necessidade de uma boa formação para o instrutor. Parece que o interesse de estar presente, seja quais fossem os motivos, no processo de desenvolvimento da formação profissional na área de Educação Física, de alguma forma os aproximou. (MELO, 1996, p. 26)

Essa discussão da prática curricular na EEFE remete às intencionalidades e à expansão das dimensões as quais toma na produção de um campo de conhecimentos e na profissionalização da área, na medida de consolidar não somente os discursos, mas as formas de agir pedagogicamente no trato com o corpo. Dessa maneira, aos instrutores (leia-se professores) seria efetuada uma formação e representação simbólica da prática como privilégio pedagógico, mas ampliada pelos conhecimentos e pelas experiências de outros profissionais, por meio de livros e outras publicações, tanto de autores nacionais quanto estrangeiros (a exemplo de Fernando de Azevedo, Jean-Jacques Rousseau e John Dewey)¹⁴⁰, e da apropriação de conteúdos expressos em manuais - como o *Regulamento n. 7 da Educação Física*¹⁴¹, o qual, por sua forte conotação patriótica, foi um dos pilares da matriz teórica da EEFE e do pensamento pedagógico da época, além de ser uma fonte de inspiração para os processos pedagógicos quando da criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), em 1939.

Verifica-se também que, a partir do trecho citado, além da aparente dissociação entre teoria e prática no currículo da EEFE, existia a ação fundamental e estratégica dos militares na difusão de doutrinas, por meio da ocupação de cargos e na proposta de inserção na sociedade civil diante da articulação com o Estado e no atendimento direto a interesses que se alinhavam ao civismo, patriotismo e corpo saudável - sendo acrescido, posteriormente, e com

¹⁴⁰ Era comum a apresentação de uma lista de referências teóricas em uma seção específica da *Revista* no ano de 1932; e após um longo período dessa ausência, em alguns números da segunda metade de 1940 e da década de 1950, havia uma página constando uma listagem atualizada, à época, da bibliografia que endossava tanto conhecimentos militares quanto referentes à Educação Física.

¹⁴¹ Ferreira Neto (1999) já expunha que desde 1907 o Brasil recebia influência cultural francesa antes mesmo de formalizar os acordos de modernização do Exército pelas Missões Militares Francesas, mas que apenas no ano de 1931 a Educação Física sentiu uma profunda transformação, com a oficialização do método francês, encontrado nesse Regulamento, como modelo de prescrição e uniformização das práticas de exercícios físicos (predominantemente a ginástica) em escolas de ensino secundário, normal e superior, por todo o território nacional.

o comprometimento dos objetivos da Missão Americana e do pragmatismo educacional encabeçado por Dewey, de características ligadas aos sentidos do utilitarismo pedagógico e da racionalidade atlética.

Ao que parece, a presença militar era hegemônica (não exclusiva) na instituição, e essa importância quantitativa e qualitativa no corpo docente e na ocupação de cargos e instâncias foi o reflexo de uma posição assumida para o desenvolvimento profissional do professor de Educação Física, corroborando com a representação do vir-a-ser ligado ao *ethos* militar. Diante das pistas e dos indícios (CERTEAU, 2007) que a história traz, é possível dizer que os militares foram aqueles primeiros profissionais especializados a tratarem sistematicamente os exercícios físicos na forma de instrução/aula, mas agindo conforme a máxima estratégica do poder sendo preliminar do saber.

IMAGEM 19 – Exemplos de ações militares na Educação Física infantil



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

Havia na instituição um claro controle ideológico em seu projeto curricular, e na esteira do processo de “circulação de modelo”, diante da sua projeção no meio civil e à medida que adotava para si uma postura autorizada na promoção da “causa da Educação Física” (AZEVEDO, 1920), executou a revalidação de diplomas recebidos por membros formandos em escolas congêneres no exterior. Até a institucionalização da ENEFD e de sua projeção na sociedade civil, onde ocorreria a modificação dos objetivos ideológicos e formativos das duas escolas, a EEFE era a encarregada “natural” por encabeçar uma política educativa onde haveria a legitimação dos dispositivos oficiais de formação em Educação

Física - inclusive revalidando aqueles diplomas emitidos no exterior -, sob o pressuposto da regeneração da raça nacional.

Estabelecendo a Escola de Educação Física do Exército cursos destinados a civis, de instrutores e de medicina especializada, e, além disso, habilitando-se à revalidação de diplomas de escolas congêneres estrangeiras, exprimiu, por essa forma, a compreensão em que se achavam seus dirigentes de que a causa da Educação Física transcendia dos campos, si bem que vastos, das instituições armadas, por objetivar um bem geral, devendo, assim, interessar a toda a comunidade nacional.

E de fato, a magnitude do problema não comporta soluções parciais. Achando-se em equação as possibilidades superiores da raça, por sobre a nação inteira se devem projetar quaisquer esforços tendentes à sublimação dos seus tributos, pois a visão superior do assunto e as perspectivas sublimes que proporciona não comportam quaisquer personalismos, sentimentos de classe ou regionalismo. O problema é nacional: é brasileiro. E, obedecendo a uma inteligente política educativa, o mesmo estabelecimento foi além, capacitando-se para revalidar diplomas de escolas congêneres estrangeiras.¹⁴²

Algo importante de salientar é que essas revalidações iam além da tentativa de enfrentar a ausência de legislação regulamentadora da formação e prática da Educação Física no país; elas representavam o reconhecimento da diversidade de propostas - uma vez que, além da EEFE, no Rio de Janeiro, já se encontravam em funcionamento as escolas superiores de âmbito civil em São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais (MELO, 1996; FERREIRA NETO, 1999; LINHALES, 2006; BERTO, 2008; CÔRREA, 2009, FIGUEIREDO, 2016), assim como iniciativas de cursos emergenciais em outros estados subordinados a Diretorias e Inspetorias de Ensino locais - e a existência da fragilidade institucional da Educação Física no cenário nacional. Imbuída em seu poder estratégico, a EEFE tentava centralizar, controlar, normatizar e orientar a formação docente por meio da “unidade de doutrina” - homônimo de uma das seções do periódico (Imagem 20) -, mas, segundo os indícios encontrados na *Revista*, apesar de sua hegemonia neste campo, acabava por não desconsiderar as evidências de outros métodos e processos científicos e pedagógicos correntes em outras escolas superiores, a exemplo da Escola de Educação Física do Espírito Santo e da Escola de Educação Física de Minas Gerais - como foi observado em Linhales (2006; 2009) ao abordar a influência norte-americana exercida pela Associação Cristã de Moços (ACM), baseada nos esportes e na calistenia, no estado de Minas Gerais.

¹⁴² ABREU, J. R. Toledo. A projeção da E.E.F.E. no meio civil e a revalidação de diplomas. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 16, p. 9, jul. 1934.

IMAGEM 20 – Seção *Unidade de Doutrina*



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

Esse mecanismo de controle da formação docente centralizado no pensamento e nas ações pedagógicas da EEFE também se fez presente nas estruturas curriculares de cursos oferecidos pelos Departamentos e Inspetorias de Educação Física em diferentes estados¹⁴³ (MELO, 1996; FIGUEIREDO, 2016; BRUSCHI, 2019), observando-se tanto a consolidação da Educação Física enquanto prática escolar como a garantia de orientação consoante um *ethos* professoral fundado na figura modelar do militar.

Havia, então, a partir da escola militar e do seu projeto educacional, a intenção de tornar o Exército produtor de discursos e práticas de fazer conhecer segundo uma perspectiva alinhada aos propósitos de propagação de um “método” de atividades físicas advindo com a Missão Militar Francesa - o método francês - que, corroborando com a fala de Horta (2012), foi o resultado de uma transformação de perspectiva no interior do próprio Exército e nas suas relações com a sociedade civil. Para este fim, utilizou-se de uma orientação de cunho disciplinar e patriótico na formação dos instrutores/professores que seriam os mediadores culturais nos seus respectivos estados de atuação, além das vozes que expressavam, em diferentes meios (mas o principal foi a *Revista de Educação Física*) o intuito de promover uma nova maneira de fazer a Educação Física baseada nas proposições sistematizadas na França, inclusive encontradas no *Regulamento n. 7*.

Apesar dessa aparente formação direcionada para a instrução física militar a ser aplicada nas escolas - e mesmo com a estruturação simbólica partindo do referencial do *ethos* militar -, se tinha a noção da distinção entre aquilo que deveria compor o currículo para a atuação do instrutor para a caserna e do professor para as escolas civis. Currículo entendido

¹⁴³ No levantamento realizado por Bruschi (2019) acerca do panorama de formação docente em Educação Física nos estados brasileiros, seja por meio de escolas especializadas ou por ações promovidas por órgãos governamentais, conseguiu-se obter as seguintes informações quanto à sua inicialização: Espírito Santo (1931); Pará (1933); Minas Gerais (1928-1932 e 1933/1934); São Paulo (1934); Paraíba (1935?); Bahia (1937?); Santa Catarina (1938); Piauí (1939); Paraná (1939); Rio de Janeiro (1939); Pernambuco (1940); Rio Grande do Sul (1939-1942 e 1940). Em alguns estados, como Minas Gerais e Rio Grande do Sul, houve a concretização de períodos com cursos intensivos antes da promoção de cursos oficiais. Nos estados da Paraíba e da Bahia os registros não evidenciaram a real oferta de cursos no período indicado.

como algo além da apresentação das disciplinas em sua periodicidade e pré-requisitos, conteúdos, metas/objetivos e princípios orientadores daquilo que deveria ser lecionado, materializado em manuais, compêndios, regulamentos e (contraditoriamente) revistas¹⁴⁴ (GOODSON, 2012); visto enquanto um repertório científico e pedagógico de maneiras de pensar e fazer específicos e respondentes aos sentidos, sensibilidades e racionalidades do projeto cultural em voga - no caso, ainda o modelo cultural francês.

Apoiada em sua filosofia institucional, a EEFE concomitantemente assumia-se enquanto espaço de fabricação curricular e mediação pedagógico-cultural, ao traduzir em sua forma um conjunto de aspectos que seriam importantes para a constituição de outros centros formadores civis em Educação Física no país¹⁴⁵, antes do aparecimento da ENEFD, tais como a elaboração de um currículo obedecendo a prioridades conforme as finalidades traçadas no projeto educacional e social do Exército e a sua construção de acordo com a seleção de elementos que foram resultantes de processos conflituosos e decisões negociadas entre as partes envolvidas - notadamente militares, médicos e até educadores civis. Acrescente-se a isso a posição assumida pelos sujeitos que, direta ou indiretamente estavam envolvidos na produção de enunciados que ratificavam o lugar discursivo e a conformação de traços culturais tidos como essenciais na produção e na circularidade de imagens representativas da docência e de sua prática.

Com o projeto de transferência cultural em curso, um grupo de oficiais brasileiros foi designado para assumir a missão de dominar as novas teorias da Educação Física. Esses oficiais não eram apenas atores culturais que consumiam as representações dos regulamentos, na cotidianidade de forma ordinária. Eles atuavam como mediadores, atores culturais ativos que transitavam pelas fronteiras linguísticas, culturais e geográficas, ocupando posições estratégicas dentre as grandes redes que permitiam a circulação de outras práticas de atividades físicas. (BRUSCHI, 2019, p. 167)

Ao mesmo tempo em que assumiam o papel de consumidores (CERTEAU, 2007), os sujeitos acima mencionados, identificados também como autores/articulistas na *Revista*, eram produtores de enunciados, representações discursivas voltadas para a formação da imagem profissional em Educação Física e que deveriam ser expandidas por todo o país como modelo

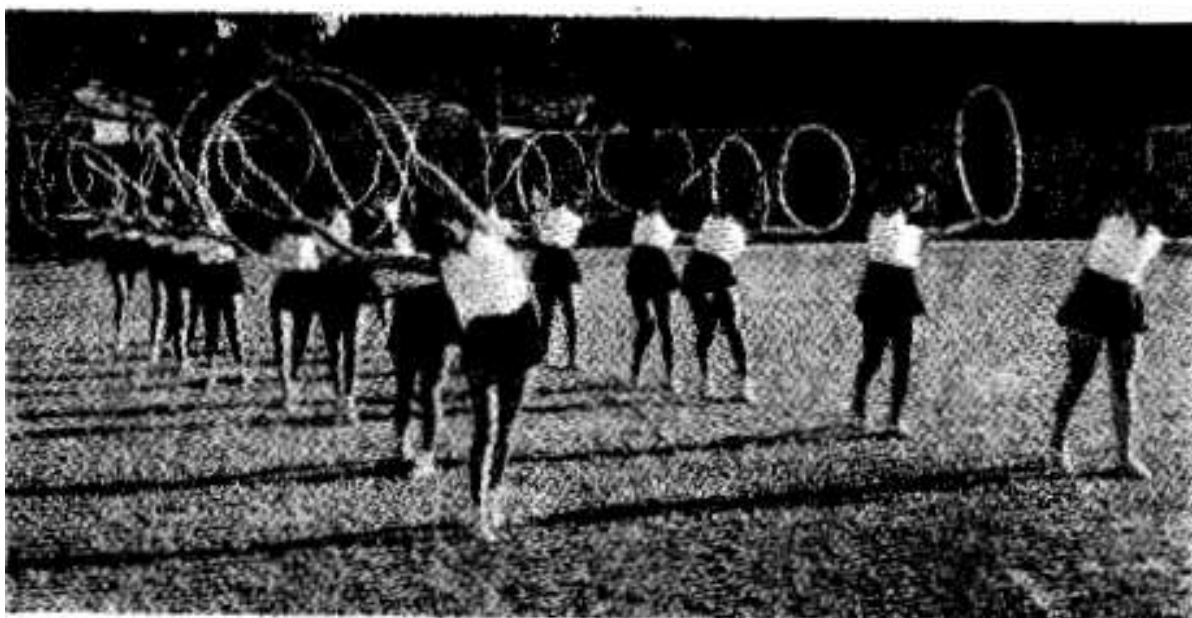
¹⁴⁴ A ideia de contradição referente às revistas advém delas servirem como um suporte prescritivo das atividades a serem aplicadas nas escolas, uma “caixa de utensílios” (CARVALHO, 2001), endossando a concepção conservadora de currículo, ao mesmo tempo em que algumas delas eram instrumentos para a reflexão sobre as condições constitutivas do ser docente e de sua profissionalização, importantes para a renovação do agir pedagógico e da constituição do fazer curricular.

¹⁴⁵ Alguns autores da historiografia revisionista da Educação Física, como Vitor Andrade de Melo (UFRJ), Marcos Aurélio Taborda de Oliveira (UFMG), Tarcísio Mauro Vago (UFMG) e Omar Schneider (UFES) trazem recentemente trabalhos que destacam o cenário da área em estados como Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo antes da influência direta da ENEFD como centro irradiador de currículo de formação.

a ser apropriado e seguido, por conter a cientificidade e a modernidade pedagógica que acreditavam serem necessárias para atender às demandas da sociedade.

Uma iniciativa que atendia ao estratégico projeto militar nos anos de 1930, mas que começou a sofrer outras influências formativo-discursivas ao tratar a racionalidade técnico-pedagógica no âmbito da Educação Física. Dessa maneira, a partir de meados da década de 1940 - apesar das aproximações com a influência militar norte-americana e a pedagogia pragmática -, a EEFE não teria o mesmo poder representacional de antes diante da migração da proposta de formação profissional na esfera civil para a ENEFD - embora esteja registrada a forte influência militar nos anos iniciais de sua constituição institucional¹⁴⁶ (MELO, 1996).

IMAGEM 21 – Imagem-discurso: formação de professoras de Educação Física



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

Essa consideração sobre o deslocamento de propósitos acaba sendo validada ao se observar que já se encontrava na enunciação discursiva formulada na *Exposição de Motivos* feita pelo Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema no Decreto-Lei n. 1.212, de 17 de abril de 1939 (BRASIL, 1939, *online*), ao afirmar que

É preciso também e, sobretudo, que existam professores, não professores quaisquer, improvisados no preparo e errados no saber, pois estes, ao invés de aprimorar a infância e a juventude com a educação física, com esta não raro lhes levam a deformação ou a lesão irreparável, mas ao contrário professores instruídos, possuidores da ciência e da técnica dos exercícios físicos, e capazes de os empregar como meios eficientes de melhorar a saúde e dar ao corpo solidez, agilidade e harmonia.

¹⁴⁶ A influência militar na constituição institucional da ENEFD será discutida mais adiante, neste capítulo.

Propunha-se uma renovação da existência docente no ambiente escolar - o que incidia diretamente nas finalidades (inclusive não aparentes) da formação de professores frente às novas tarefas organizativo-sociais -, de tal maneira que a ENEFD, ao mesmo tempo em que revelava uma apropriação do projeto cultural das práticas de atividades físicas oriundas da EEFE (representada na forma do currículo prescrito e da seriação à semelhança da escola militar), rompia em sua concepção educacional ao mostrar que era necessária a especialização /profissionalização docente sem mais se render a improvisos provenientes da figura do monitor/instrutor militar de Educação Física.

O reflexo direto desse rompimento paradigmático da ENEFD frente à EEFE veio com a projeção de uma nova - se não complementar - imagem docente: se antes se buscava a internalização do *ethos* militar para a estruturação do vir-a-ser professor de Educação Física, a partir da segunda metade da década de 1940 e, principalmente, no decorrer dos anos de 1950, caberia assumir uma formação técnica, agora fundamentada não mais na ginástica e sim, nos esportes - inclusive em jardins de infância, sob a forma de jogos (BEZERRA, 2011). Afinal, sob as análises dos rumos que a Educação Física tomou sob o domínio militar, alguns destacados membros da sociedade civil, a exemplo do artigo *Tendência desportiva sobre a tendência gímnica*, escrito pelo professor Inezil Penna Marinho, trouxeram a seguinte ideia:

A Educação Física da criança não acompanhou o movimento renovador da escola, conhecido sob a denominação de escola nova: manteve-se aferrada aos processos que utilizava e que se caracterizam por um artificialismo exagerado, traduzido por exercícios analíticos que pretendem fazer o organismo trabalhar por parcelas, cada uma de per si, sem procurar atender às suas exigências integrais, concomitantemente como reclama a própria criança. O adulto se compraz em contrariá-la, em ensinar-lhe coisas que ela não deseja aprender e que de nada lhe servem, enquanto lhe veda atividades indispensáveis, que ela persegue, impelida por uma força natural. A criança quer exercício físico, livremente, e os professores insistem em lhe ensinar um exercício. (SILVA; MACÊDO; GOELLNER, 2016, p. 197-8)

Curiosamente, é nesse mesmo momento que são lançadas as bases para um novo campo doutrinário na Educação Física escolar, um novo “método” - à semelhança do método francês -, fundamentado na tríplice composição: vida orgânica (biologia), vida social (sociologia) e vida psíquica (psicologia) (BEZERRA, 2006). Este novo método seria o método desportivo generalizado (ou Educação Física Desportiva Generalizada), admitido por Inezil como uma ressignificação da Educação Física escolar, uma vez que projetava “uma concepção psico-fisiológica, que admite desde a infância, a emulação e a concorrência (competição), sob condições observadas, orientadas e adaptadas às necessidades, interesses e aptidões de cada indivíduo”, pretendendo “a sua influência não apenas sobre o corpo, como

sobre o espírito, sobre a formação do caráter e sobre o verdadeiro sentido social” (SILVA; MACÊDO; GOELLNER, 2016, p. 185), e o qual, como em um “jogo de inversão”, teria a sua apreciação pela pedagogização na escola e complementaridade discursiva¹⁴⁷ por parte da *Revista*.

Havia, portanto, já no decurso da segunda metade da década de 1940, com esse “jogo de inversão” e os usos dos esportes na escolarização - sem esquecer que a prática esportiva fazia parte dos discursos (in)formativos na *Revista* desde o seu primeiro ano de circulação -, a proposição deles servirem como dispositivos para uma nova educação de sentidos, sensibilidades e racionalidades no âmbito da Educação Física, também sendo usados como elemento catalisador de padrões culturais que não mais eram quase que exclusivamente europeus (franceses), e sim norte-americanos.

4.2 A ESTRATÉGICA CIRCULARIDADE MILITAR NA ABE E NA ENEFD¹⁴⁸

Simultaneamente ao projeto da EEFE como lugar de produção representacional e modelo curricular acerca da formação de professores de Educação Física, ocorriam as tentativas de conformação de um projeto de Educação Física nacional orquestrado pelo Exército e manifesto em duas entidades de bastante expressão entre as décadas de 1930 e 1940: a Associação Brasileira de Educação (ABE) em seus modos de “pensar o fazer”, e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) em seus modos de fazer.

Esse processo da ordem militar progressivamente se fazer presente na orientação da Educação Física brasileira já vinha ocorrendo desde 1929, quando recebeu o apoio do presidente Washington Luís para não somente estabelecer as bases da preparação e do saber professoral daqueles que atuariam com a educação física do povo, como, por meio de uma comissão composta pelo ministro da Guerra Nestor Sezefredo dos Passos, pelos tenentes Ignácio de Freitas Rolim e Jair Dantas Ribeiro e por elementos da sociedade civil, apresentar

¹⁴⁷ O sentido aplicado para essa complementaridade relaciona-se com o fato de a *Revista de Educação Física*, já na década de 1950, perder “força” enquanto instrumento de lugar-poder do Exército e ser mais um recurso de (in)formação docente, agora sob outras influências discursivas, principalmente com os *Arquivos da ENEFD*.

¹⁴⁸ Apesar da importância de outras instituições as quais os militares circularam no período estabelecido nesta tese, como o Ministério da Educação, a Divisão de Educação Física e as Inspetorias, Departamentos e Diretorias de Educação Física estaduais, além de unidades escolares, como o Colégio Militar do Rio de Janeiro e a Fundação Osório, decidiu-se restringir à ABE e ENEFD pelo fato delas servirem enquanto espaços de “pensar o fazer” a Educação Física escolar. Todavia, para informações complementares sobre a atuação militar em outros espaços, sugere-se a consulta a Ferreira Neto (1999), Linhares (2006; 2009), Paiva (2004), Cavalcante (2008) e Figueiredo (2016), além de arquivos do PROTEORIA e do Centro de Memória do Esporte (CEME), da UFRGS.

um anteprojeto¹⁴⁹ que fosse capaz de homogeneizar seu ensino por meio de saberes e práticas, em todo o território nacional, tendo como referencial o modelo aplicado na caserna: o método francês (LINHALES, 2009; BRUSCHI, 2019).

Assumindo-se na qualidade de autoridade em relação aos saberes da Educação Física, o Exército se utilizava de dispositivos estratégico-discursivos os quais buscavam afirmar uma determinada definição de teorias, conhecimentos e práticas que deveriam significar essa área, conjuntamente à pretensão de oferecer uma formação considerada “estável e confiável”, além de especializada, aos (futuros) professores. Dispositivos que se encaixavam na definição de “estratégias de conservação” (CERTEAU, 1998; 2007), ou seja, no conjunto de manipulações das relações de forças que postulam um lugar de poder - um lugar que pode ser circunscrito como algo próprio, capaz de servir de base à gestão de suas relações com uma exterioridade ligada a alvos ou ameaças, de maneira que possa obter independência em relação à variabilidade das circunstâncias.

Existia nesse projeto cultural do Exército o estabelecimento de uma visão sobre o contexto da escolarização da Educação Física, do professor à prática pedagógica, que era determinada por ações de intervenção e conformação ideológica e por dispositivos de assujeitamento e de silenciamento¹⁵⁰ (ORLANDI, 1996; MAINGUENEAU, 2008), de modo a amenizar/eliminar possíveis divergências em favor da construção de um sentido de educação /socialização.

Entretanto, essa incursão militar não se deu de maneira subordinada por parte da ABE¹⁵¹. Estudos como os de Castro (1997), Soares (2004), Linhales (2006; 2009), Horta (2012) e Bruschi (2019) evidenciam uma forte oposição da ABE ao anteprojeto que foi apresentado pelos representantes do Exército, por considerarem que existia um possível caráter militarizado a ser adotado pela Educação Física nas escolas - especialmente por sua

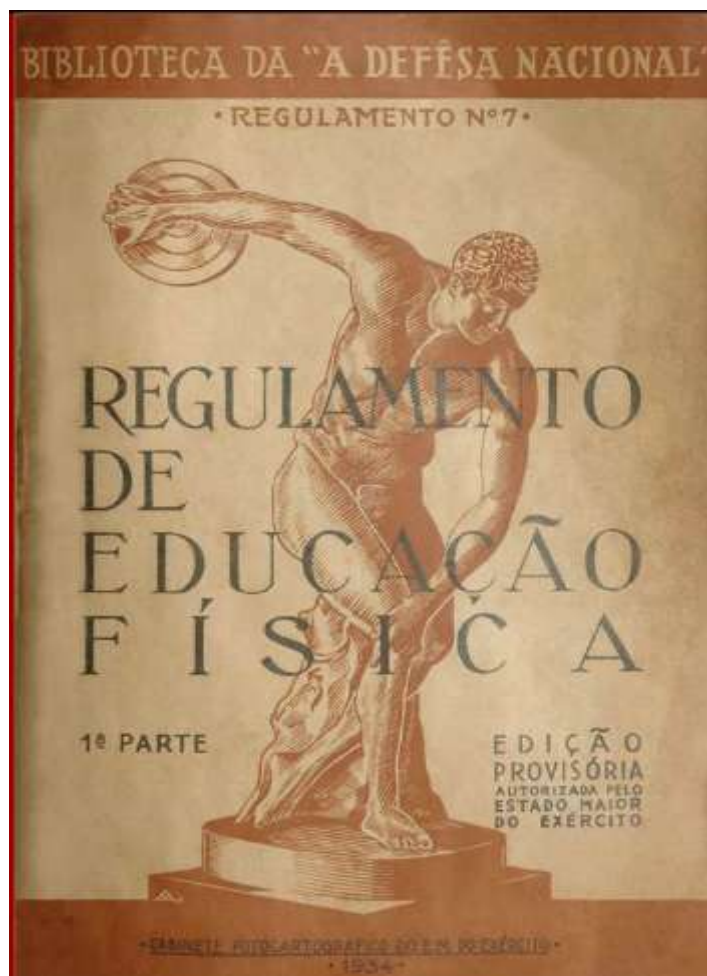
¹⁴⁹ Esse anteprojeto apresentou 44 artigos que foram estruturados em 7 seções: I - Disposições gerais; II - Educação Física Escolar; III - Educação Física Post-Escolar; IV - Dos professores, instrutores e monitores de Educação Física; V - Dos fundos da Educação Física; VI - Penas; e VII - Disposições transitórias. Apesar de não ser o foco desta discussão, é importante mencionar que tal documento apresentava um ordenamento jurídico que ultrapassava os limites da aplicação escolar, entendendo que a Educação Física teria abrangência ampliada com outros contextos, não escolares. Também é importante frisar que nele continham direcionamentos quanto à geração/destinação de recursos (verbas) e, para fins de alinhamento com esta tese, a observação ligada às ideias de como seria a formação de profissionais específicos da área. O documento está apresentado na íntegra em Marinho (1952, p. 195-204).

¹⁵⁰ Na ótica de Orlandi (1996) e Maingueneau (2008), se o assujeitamento confere o sentido simbólico e a noção de sujeito no discurso à língua, na história, o silenciamento se configura como uma construção de sentido discursivo a partir de ausências, intencionais ou não.

¹⁵¹ A ABE foi criada em 1924 como resultado da união de diferentes segmentos da sociedade civil, cujo objetivo era discutir e propor os caminhos da modernização mediante o enfrentamento dos principais problemas educacionais no Brasil, notadamente embasada no ideário pedagógico da Escola Nova. Para saber mais sobre a atuação institucional-educacional da ABE, consultar LINHALES, Meily Assbú. *A escola e o esporte: uma história de práticas culturais*. São Paulo: Cortez, 2009.

orientação “epistemológica” advir do que estava proposto no *Regulamento Geral da Educação Física* ou *Regulamento n. 7 da Educação Física*.

IMAGEM 22 – Capa do Regulamento nº 7 da Educação Física



Fonte: <http://cev.org.br/etc/regulamento/fla01.htm>

Tal oposição aconteceu justamente no momento em que o ensino da Educação Física também passava por uma redefinição de sentidos e significados, onde o caminho do comportamento socialmente aceitável, da correção e do “endireitamento” ortopédico e da constituição corporal proposto pelo método sueco¹⁵² numa escola cujo sistema disciplinador e moralizador estava em alta. Buscava-se superar esse modelo a partir da demarcação do espaço da Educação Física como área pedagógica, por meio de uma pedagogia considerada científica,

¹⁵² Segundo Soares (2004), o método sueco, criado em meados do século XIX por Pier Henrich Ling, fundamentava-se em um conhecimento científico onde a regeneração física e moral era o objetivo principal. Em substituição aos rígidos preceitos do método alemão, a partir da proposta de exercícios localizados centrados no indivíduo, porém executados de maneira homogênea, acabou por atender aos anseios do higienismo ao proporcionar, por meio da ginástica, a cura de moléstias e anormalidades que porventura existissem; e, sequencialmente, esse propósito da cura levaria ao pensamento de promoção de hábitos higiênicos e comportamentos socialmente aceitos, elevando-se o projeto de regeneração do povo brasileiro.

racional e moderna - a pedagogia da Escola Nova -, o que também acabava por alicerçar um deslocamento discursivo quanto às (novas) sensibilidades e racionalidades na área. Ao mesmo tempo, definia-se um projeto político para esse campo do saber, que para a ABE concentrava-se nas relações entre o esporte e a educação escolar e na “produção” do esporte como prática educativa e conteúdo escolar (LINHALES, 2006; 2009), sob a influência dos contatos com a Associação Cristã de Moços (ACM) e a vertente norte-americana da pedagogia escolanovista.

Aliás, não se pode esquecer que a ABE, ao ser criada, também teve uma posição regulatória, prescritiva e ordenatória na educação brasileira, e assim como o Exército, se propunha a tratar a “regeneração social” pela ideologia cívico-nacionalista (BRUSCHI, 2019). A despeito das semelhanças na concepção de construção social e nas formas de modelar o fazer escolar, sem mencionar também a apropriação das bases pedagógicas escolanovistas, a finalidade educacional e a menção quanto às práticas de educação do corpo foram vistas de forma diferente: se a ABE propunha que a finalidade da educação seria a formação para o mundo do trabalho (VEIGA, 2007), e para isso, em seu projeto educativo, abria espaço para o esporte - o *ethos* esportivo - e o ideário da “energização do caráter” (LINHALES, 2006, p. 124), o Exército encarava a educação como meio de qualificação das futuras tropas a guisa de atender a doutrina militar, tendo a centralidade da pedagogia do corpo nas prescrições da ginástica (o método francês) e também dos jogos (BEZERRA, 2011).

Mas a ABE, entendida como centro de debates e ações relativas à formação de professores e à estruturação de modelos pedagógicos e projetos curriculares, lançava-se enquanto espaço aglutinador da renovação educacional e único lugar de “resistência” à institucionalização do método francês na prática escolar. Contraditoriamente - ou não -, ela “(...) tornou-se o espaço de debates e (re)negociações entre modelos opostos, mas que, em sua origem, apostaram no poder disciplinador do progresso, produtor de novas sensibilidades, alicerçada nos pressupostos da Escola Nova (...)” (BRUSCHI, 2019, p. 208), sendo ratificadas as suas ideias nas Conferências Nacionais de Educação¹⁵³.

¹⁵³ Apesar da ABE ser um estratégico espaço de ocupação pelos militares, no artigo intitulado *O Exército e o 5º Congresso de Educação*, há pistas da não participação destes no cenário educacional desenhado pela entidade civil. Entretanto, em um jogo de poder, o Exército foi exaltado como referência e modelo para a educação nacional, como é possível perceber nos seguintes trechos: “Nos congressos precedentes não foi convidado o exército, no entanto, nenhuma obra completa pode-se fazer em matéria de educação nacional sem a colaboração dele. Esquecê-lo é prova de ignorância da grande obra que o Exército realiza silenciosamente, através das escolas regimentais. Por essas escolas passam, como num crivo, em geral, o elemento mais avesso ao ensino, e, por força da sanção que o Exército tem em si mesmo, esse elemento deixa a caserna alfabetizado, queira ou não queira” e “No terreno da instrução secundária nada há na Federação que se compare à organização sólida e homogeneia dos colégios militares. Nenhuma escola superior pode ser comparada, pedagogicamente, no sentido de educação integral, com a Escola Militar” (PINHEIRO, 1932, s. p.).

Diante desse espaço de negociações e de repercussões na produção de projetos, modelos e métodos de ensinar e aprender a Educação Física que a ABE representou, a inserção do anteprojeto militar, entre aproximações e distanciamentos, veio a ser uma clara manifestação da tentativa de ampliação do poder institucional do Exército na vida social e educacional brasileira, utilizando-se do entendimento da liderança “autorizada” pelo Estado diante das relações que com ele mantinha - mas que não era compartilhada pela própria ABE.

Sob essa “autorização” institucional, os militares, num autoentendimento como líderes, estrategicamente se posicionavam diante de representações para uma educação moderna, com um ordenamento discursivo que era bastante evidenciado na *Revista*:

Ao exército deve-se a unidade do Brasil-Império. Ao exército deve-se a abolição. Ao exército deve-se a primeira e a segunda República. Enumerar o que tem sido a obra dos militares dentro do organismo nacional é contar quase a própria vida nacional. Mas ainda hoje pouca gente compreende o valor silencioso, nem por isso menos formidável, da obra de alfabetização, nacionalização e higienização social que o exército realiza implacavelmente entre os jovens que vêm anualmente servir suas fileiras. Agora o exército prepara-se febrilmente para realizar mais uma grande obra. Ele vai ser o escultor da raça como foi o escultor da nacionalidade. (...) No entanto, elementos civis da alta administração, associações pedagógicas, num mau véso [sic], propagam maldosamente, antipatrioticamente, que se pretende fazer obra de militarismo. Confundidas na definição medieval da palavra militarismo, sem refletirem que a vida moderna, com a guerra moderna, faz da Nação armada o seu próprio exército.¹⁵⁴

Percebe-se que, diante da tessitura discursiva apresentada acima, havia a ideia de o Exército configurar-se enquanto um “lugar de sociabilidade” (LINHALES, 2009) e de troca de (in)formações com a sociedade, tomando um posicionamento de interação com as práticas culturais e fazendo circular contextos relacionados aos tempos e espaços das ideias educacionais - e de maneira mais específica, as ideias pedagógicas da Educação Física - por meio da apropriação de enunciados na forma de prescrições “esculpidas” pelos representantes dessa instituição.

IMAGEM 23 – Enaltecimento militar da EEFE à construção da Educação Física

A Escola de Educação Física do Exército

Sua atuação em prol da Educação Física Nacional

Pelo Cap. ANTÔNIO M. MOLINA

Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

¹⁵⁴ PINHEIRO, João Ribeiro. Militarismo e educação física. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, p. 1, maio, 1932.

Linhares (2006, p. 111) ao tratar da participação (para não dizer intervenção) da corporação militar nos rumos da educação nacional indicou que “nessa perspectiva que os militares ‘rondaram’ a ABE na década de 1920, tensionaram com ela em 1929 e, num certo sentido, ocuparam-na na década de 1930, primeiro como partícipes de um jogo, depois como ‘chefes’”. Fatos que corroboram as palavras de Horta (2012) ao dizer que existia uma intencionalidade nesse projeto militar: a de fazer da escola um lugar de preparação do futuro soldado por meio do disciplinamento e da inculcação da doutrina da segurança nacional. Um exímio dispositivo de conformação militar direcionado para a sociedade civil desde a escola.

De fato, a expressão maior dessa ocupação na ABE e intencionalidade do projeto militar para a educação e a Educação Física ocorreu quando o anteprojeto passou a significar “(...) um dispositivo de conformação e de disciplinarização das relações e dos conflitos sociais, pelo que anuncia, como prescrição de condutas e costumes, e pelo que prevê, como penalidades e sanções” (LINHALES, 2006, p. 168).

Esse anteprojeto afirmava-se como um dispositivo para o poder do Exército na educação e na Educação Física nacional, mas que não ficou isento de resistências pelos membros da ABE ao encararem essa forma “protagonista” encabeçada pelos militares. Se aconteciam dissensos pelo método assumido - o método francês -, não seria diferente quanto à estrutura e organização da formação profissional atrelada a tal método: propôs-se a criação de uma Escola Nacional de Educação Física na cidade do Rio de Janeiro e de escolas superiores nos estados ao seu molde para a formação de profissionais civis, distinguindo-as de centros militares, cuja finalidade seria a preparação de monitores e instrutores militares. Mas, conforme o próprio anteprojeto:

Art. 43º. Enquanto não for organizada a Escola Nacional Superior de Educação Física, os seus cursos poderão ser feitos no Centro Provisório de Educação Física, mantido pelo Ministério da Guerra, mediante regulamentação desta lei, estabelecida de acordo com os Ministérios interessados e na qual, além de outras condições necessárias, serão previstos o número de alunos e a gratuidade das matrículas.

Art. 44º. O Exército poderá fornecer instrutores para as escolas públicas, a juízo do Ministério da Guerra, até que seja feito o recrutamento do pessoal civil (...). (MARINHO, 1952, p. 204)

Mencionava-se, nessas disposições finais, a EEFE (até então CMEF) enquanto centro formador e disseminador dos profissionais/professores de Educação Física, com alcance de atuação nas escolas primárias e secundárias, além dos jardins de infância e das escolas profissionalizantes (escolas normais, comerciais e industriais). Também se tinha nessas disposições, chamadas no anteprojeto de “transitórias” - mas que revelavam um interesse permanente - a ideia de elaboração de um regulamento geral e de um método nacional de

Educação Física: pelas influências derivadas da Missão Militar Francesa e a forma de constituição do *ethos* militar, a inspiração direta foi o *Regulamento Geral da Educação Física* e, como já mencionado, o método francês. Logicamente, a orientação da formação docente ganharia aspectos simbólicos dessa produção militarizada, o que endossaria a argumentação contrária assumida pela ABE - a qual propunha a preparação de “técnicos” para a atuação docente, associando-se às ideias tratadas por Veiga (2007) e Linhales (2009) referentes ao pragmatismo norte-americano e à posição de eficiência, sistematização e cientificidade consideradas na produção de métodos de ensino¹⁵⁵.

De modo mais contundente, conforme expõem Linhales (2006; 2009) e Bruschi (2019), a ABE inspirou a produção de um inquérito o qual rebatia o conjunto proposto pelo Exército para a condução pedagógica e cultural da nova Educação Física no Brasil, explorando-o em quatro dimensões: o método de ensino, a identidade/atuação docente, a formação profissional e as responsabilidades da política governamental quanto ao que estava sendo abordado.

QUADRO 11 – Produção de argumentos da ABE contra o anteprojeto militar

DIMENSÃO	CRÍTICAS DA ABE
MÉTODO DE ENSINO	- Adoção de um único método de ensino da Educação Física em todo o sistema educativo nacional; - Centralização do poder no Exército para a escolha do método a servir como guia orientador das aulas de Educação Física; - Apagamento de outros modelos pedagógicos diante de uma ideologia militarizada e de gestão funcionalista de lugar.
IDENTIDADE/ATUAÇÃO DOCENTE	- Centralização no método francês e na cultura do adestramento de corpos com feições militares; - Modelo pedagógico de Educação Física baseado no avanço científico dos assuntos educacionais; - Dissociação do método francês e da formação docente com os propósitos renovadores da Escola Nova.
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	- Estruturação técnica e não pedagógica dos cursos provisórios do CMEF, mesmo diante da carência de profissionais na área; - Legitimação de uma posição de poder por parte do Exército, se situando como voz autorizada em assuntos educacionais; - Uso de termos “professores”, “instrutores” e “monitores” fazendo alusão à formação pela École de Joinville-le-Pont.

¹⁵⁵ Apesar da crítica da ABE quanto à identidade profissional assumida por instrutores militares na atuação docente escolar movidos por uma ideologia, ela também ratifica uma simplificação do ser docente ao restringir a figura do professor a do técnico, voltando-o à aplicação de métodos e técnicas de ensino.

RESPONSABILIDADES DA POLÍTICA GOVERNAMENTAL	- Silenciamento de fontes quanto ao desenvolvimento esportivo e às iniciativas particulares de formação docente (destacando a ACM e as agremiações esportivas); - Subordinação dos esportes pela ginástica (método francês).
--	---

Fonte: O autor, adaptado de Linhales (2006); Bruschi (2019).

Percebe-se, a partir do Quadro 11, que o posicionamento crítico da ABE quanto à iniciativa militar estava na ideia de incapacidade pedagógica e científica do Exército em realizar uma adequada formação profissional voltada à educação do corpo na escola, ao conhecimento didático do “como ensinar”, já que acreditava em uma representação negativa institucional diante da rigidez da “Doutrina do Exército” e da adoção do método francês como fundamento do projeto de escolarização da Educação Física. Algo parcialmente incorreto, se observar que a *Revista* trazia posicionamentos discursivos de médicos e educadores como modo de respaldar o projeto de pedagogização das práticas corporais - no entanto, sem abrir mão da doutrina militar.

Também a ABE se ressentia ao projeto militar por achar o seu caráter centralista e único, sem atender à defesa da pluralidade de modelos de formação docente e prática pedagógica. Nesse momento, era veemente a crítica ao método francês, principalmente porque a ABE tinha aproximações com o projeto cultural da ACM, a qual trazia, com muita força, o princípio do *self-government* como princípio educativo escolanovista¹⁵⁶ (LINHALES, 2006; 2009; BRUSCHI, 2019) - o que se mostrou uma leitura equivocada e anacrônica da diversidade de práticas recomendadas pelo método francês estabelecida no *Regulamento nº 7*, inclusive por propor a pedagogização da ginástica, dos jogos e dos esportes, sem perder a perspectiva da eficiência motora (mesmo com a apresentação de exemplos relacionando essas práticas corporais com simulacro militar, como se pode ver na imagem abaixo, retirada da seção “Página Colegial”, corrente na revista somente no ano de 1938).

¹⁵⁶ Para Bruschi (2019), a modernização pedagógica proposta pelo princípio do *self-government* traduzia, na ACM, o ideário norte-americano de uma educação centrada na autonomia do aluno, na livre iniciativa e na responsabilidade individual. Princípios de ordem liberal que deveriam ser concretizados nas escolas brasileiras e servir de base para a formação docente.

IMAGEM 24 – Exemplo de sistematização da Educação Física e orientação docente para as escolas primárias



Como se diverte a mocidade do mundo

Pelo **Cap. Antônio Pereira Lira**

O TANQUE HUMANO



Este jogo tem um caráter puramente ginástico. Um colegial deita e segura nos tornozelos de outro que, por sua vez, também segura nos tornozelos do primeiro. Em seguida, o que está em pé faz uma cambalhota para a frente, tendo, porém, o cuidado de colocar primeiramente as pernas do companheiro no solo e depois encolher a cabeça. Para a marcha do tanque, torna-se necessário cambalhotas sucessivas dos dois colegiais.

De posse de dois pedaços de corda de 2 ms. cada um, presos nos cantos do lado maior da tábua, um colegial, no papel "Coli", segura um pedaço da corda em cada mão. Um outro colegial sobe na tábua, abaixa-se e segura também uma corda em cada mão.

Alinhados dois concorrentes, poderemos realizar uma corrida.

PONTE HUMANA



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

Porém, se havia uma crítica da ABE quanto ao projeto pedagógico da Educação Física encabeçado pelo Exército, trazendo o pressuposto da militarização da infância por meio da aplicação do método francês nas escolas e a argumentação de a presença militar ser a tentativa de convencer o outro a aceitar suas representações acerca da escolarização da Educação Física, contraditoriamente ela se encaminhava para fazer o mesmo. Tentava-se estabelecer aquilo que Certeau (2007) denominou como “estratégias de conservação”, uma prática de manipulação das relações de forças, servindo de base a uma gestão estratégica de relações diante de uma exterioridade de possíveis “ameaças”, uma espécie de manejo da variabilidade de circunstâncias para a futura política nacional de Educação Física.

Como em um jogo estratégico, percebe-se, portanto, que os militares, apesar do seu centralismo na gerência da construção simbólica de um perfil do vir-a-ser docente, não impunham determinismos quanto à formação profissional e ao agir pedagógico na/da/para a

Educação Física escolar. Na verdade, apesar de cada um ter seu posicionamento quanto aos saberes e projetos culturais que envolviam a Educação Física, o Exército buscava uma parceria com a ABE - interessada, de ambas as partes -, sem confrontos, mas com interesse em possíveis “brechas” que permitissem, simultaneamente, um deslocamento das práticas e a projeção de novas intervenções.

Se havia um jogo estratégico com relação às concepções da prática pedagógica, não seria diferente quanto à proposta de afirmação de um local de formação profissional com projeção nacional, quiçá internacional. Esta seria uma questão de poder, e urgia, de início, a preocupação com a “(...) preparação dos homens responsáveis pela defesa da Nação e da soberania do Estado” (LUCHETTI, 2006, p.102), com o entendimento da ação pedagógica ser o instrumento de afirmação (e reprodução) de valores institucionais do Exército. Destarte, na hipótese de o ensino articular a instrução com uma “filosofia” direcionada à segurança nacional, a formação daqueles que teriam por função instruir e educar não poderia ser dissociada desse pensamento: construir-se-ia um professor cuja imagem deveria assemelhar-se a de um militar; assumir-se-ia, assim, um *ethos* militar.

Diante das experiências formativas com os cursos provisórios no Centro Militar de Educação Física (CMEF), vale destacar que, em 1929, o Ministro da Guerra, General Nestor Sezefredo Passos submeteu projeto de lei a uma comissão nacional que tratava dos assuntos referentes à Educação Física. Propunha, dentre outras medidas, “a criação de uma escola nacional superior (ligada ao Ministério da Guerra), de escolas estaduais, de uma escola de ginástica da Marinha e de centros regionais de instrução física militar” (MELO; NASCIMENTO, s.d., p. 05) - logicamente criticada pela ABE, em especial por interligar essa escola nacional superior de Educação Física ao Ministério da Guerra, e não ser ela uma instituição civil¹⁵⁷.

Apesar das divergências entre militares e civis, preponderou a ideia da ABE de criar uma escola de formação docente ligada à Universidade do Rio de Janeiro, futura Universidade do Brasil (MELO, 1996; CÔRREA, 2009; LINHALES, 2009). E trazendo a questão acima relatada, das “brechas” observadas pelos militares para as intervenções que se fizessem oportunas, novamente o conceito certauniano de “estratégia” emerge, ao ser considerado que “(...) alguns dos militares mais diretamente ligados aos rumos da Educação Física no Brasil começavam a se deixar contagiar pela ambição da cátedra, abandonando paulatinamente a

¹⁵⁷ Vale ressaltar que, em Betti (1991), há a observação de a Escola Superior de Educação Physica de São Paulo, criada em 1931, por intermédio do Departamento de Educação Física do Estado, foi a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física no Brasil. Todavia, mesmo ela sendo civil, foi fortemente influenciada pelos militares, já que parte do corpo docente foi treinado nos cursos provisórios do CMEF.

ideia de ligar a escola ao Ministério da Guerra” (MELO; NASCIMENTO, s.d., p. 07). Curiosamente, o posicionamento desses militares não seria apenas uma estratégia institucional de cunho burocrático, mas uma estratégia de imersão acadêmica a partir de interesses individuais e que formaram as bases da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD). Não seria somente o fato de o seu primeiro diretor ter sido um militar proveniente da EEFE - o Major João Barbosa Leite - que determinaria o vínculo militar na escola civil, mas a presença de docentes formados na escola militar e que traziam consigo um processo de mediação cultural baseado naquilo em que foram preparados, seguindo o *ethos* militar¹⁵⁸.

Apesar da presença de cursos técnico-profissionais na área de Educação Física em vários estados brasileiros servindo como especialização docente desde meados da década de 1920, a concretização de uma escola de voltada para a formação exclusiva de professores civis apenas ocorreu por meio do Decreto Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Surgia, então, na cidade do Rio de Janeiro, como instrumento de reorganização do sistema educacional e readequação dos códigos estatais do Estado Novo, a ENEFD. De acordo com o texto da própria lei:

CAPÍTULO I

DA CRIAÇÃO DA ESCOLA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

Art. 1º Fica criada, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, que terá por finalidade: a) formar pessoal técnico em educação física e desportos; b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática; c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos; d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país.

CAPÍTULO II

DOS CURSOS

Art. 2º A Escola Nacional de Educação Física e Desportos ministrará os seguintes cursos: a) curso superior de educação física; b) curso normal de educação física; c) curso de técnica desportiva; d) curso de treinamento e massagem; e) curso de medicina da educação física e dos desportos. (BRASIL, 1939, *on-line*)

Sendo observado o contexto (militarizado) do Estado Novo e a preocupação com os rumos da Educação Física como importante instrumento de nacionalização, a criação de uma escola nacional padrão, de âmbito civil, serviria como base de mediação cultural e pedagógica para outras que seriam criadas, diretamente influenciadas pela divulgação de seus ex-alunos. Curiosamente, na década anterior, a EEFE cumpriria o mesmo papel da ENEFD, mas com um grande diferencial: a formação do professor seria pautada nos códigos e sentidos militares, em

¹⁵⁸ Na ótica de Melo (1996), um grande passo para a criação da ENEFD (escola civil) se deu com a criação da Divisão de Educação Physica, um dos órgãos que compunha o Departamento Nacional de Educação do então Ministério da Educação e Saúde, por meio da Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. Este órgão seria o responsável por sistematizar e regulamentar a formação e o exercício profissional em Educação Física, atuando na autorização, no reconhecimento e na inspeção periódica das escolas formadoras.

que, antes do vir-a-ser professor, haveria a constituição existencial do militar. O processo de identidade docente, que estaria atrelado ao *ethos* militar na escola militar, teria na escola civil uma simbolização partindo do princípio que o professor de Educação Física deveria aproximar-se à constituição comportamental e profissional dos professores de outras disciplinas escolares - ainda mais porque crescia o entendimento social e acadêmico da Educação Física não ser algo assistemático, e sim uma ciência aplicada, devendo ser fortalecida no terreno universitário.

Apesar de ser uma escola civil de formação de professores, a ENEFD apenas foi concretizada graças ao esforço reunido entre governo federal e membros do Exército, “(...) os quais, tendo estabelecido nos anos anteriores o controle da Educação Física nos estabelecimentos de ensino, bem como garantido o monopólio da formação de recursos humanos para área, não podiam ser preteridos de tão importante empreendimento” (CORREA, 2009, p. 180). Essa relação entre as partes foi tamanha que a inauguração da escola se deu de modo nitidamente militar - como foi mostrado na *Revista* -, com hinos cívicos e hasteamento de bandeiras, além da passagem de uma bandeira por parte do Coronel Otávio Saldanha Mazza (comandante da EEFE) ao Major Inácio Freitas Rolim (representante da ENEFD), simbolizando que, a partir de então, as questões alusivas à Educação Física civil não mais estariam a cargo da instituição militar. Não se tratava só de uma transferência de responsabilidade, como algo burocrático, mas se tornaria uma marca cultural onde a ENEFD assumiria a tutela, seria a autoridade que responderia pela Educação Física brasileira no âmbito civil.

Perante o Exmo. Snr. Presidente da República e demais autoridades do país, inaugurou-se no dia 1º de agosto proximo passado, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

A Escola de Educação Física do Exército sente-se feliz, precursora que é da educação física no Brasil, pela realização de tão significativo feito, que vem marcar, sem dúvida, mais uma etapa gloriosa na história da educação física do país. (...)

Essa medalha que brilhou por muito tempo aos olhos de um público numeroso, foi o justo prêmio que a E.E.F.E. recebeu de sua irmã, pela vitória de uma causa, que hoje todos aplaudem, com calor, mas que só o Brasil de amanhã poderá reconhecer.¹⁵⁹

Entretanto, mesmo diante dessa passagem atributiva, com a festiva referência da “escola irmã” (vista na citação acima), autores como Betti (1991), Melo (1996) e Correa (2009) expõem que a instituição civil não ficou totalmente dissociada do pensamento e das ações estratégicas militares, de maneira a afirmarem que “a ENEFD foi fundamentalmente

¹⁵⁹ INAUGURAÇÃO da Escola Nacional de Educação Física e Desportos. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano VII, n. 46, p. 13-15, out. 1939.

uma continuação do projeto e um braço militar dentro da Universidade do Brasil (MELO, 1996, p. 40)¹⁶⁰.

Como em uma apropriação estratégica de espaço/lugar, inicialmente os militares não deixaram a sua direção nas mãos de algum membro civil; ficou a cargo de membros do Exército - especialmente diante da nomeação pelo Ministro da Educação, Gustavo Capanema, o qual atribuía ao corpo militar um histórico papel de educador do povo, de reconhecida capacidade técnica e pedagógica.

Isso remete ponto em que

(...) os militares passam para uma Escola dirigida por outro militar, e que continha no seu corpo docente grande número de militares e uma estrutura bastante militarizada, a responsabilidade de conduzir uma possível Educação Física civil. De qualquer forma, com todos os problemas e críticas que se possa fazer à fundação da ENEFD e a sua atuação nesses primeiros instantes (como o caráter extremamente militarizado; a centralização nacional da formação profissional a partir de um modelo único; ao caráter eminentemente técnico da formação, em detrimento a preocupação com a formação do professor), inegavelmente essa instituição teve grande importância para a Educação Física nacional na época. (MELO; NASCIMENTO, s.d., p. 11)

Mesmo com a formação de uma instituição civil, percebe-se no trecho acima que as relações com os militares não foram abruptamente encerradas. Pelo contrário: existia a visão que a ENEFD seria uma estrutura formadora de grande utilidade para o Estado em seu projeto de perpetuação do civismo, uma vez que a educação era encarada como um aparelho ideológico e, por meio da formação de professores, haveria a consolidação do plano de expansão dos processos de moldagem dos indivíduos - a partir da escola - conforme as necessidades sociais. E apesar de “ganhar” a tutela sobre os vários assuntos que envolviam a Educação Física civil, não havia, de fato, uma autonomia na definição de condutas culturais e pedagógicas a exemplo de outros cursos de formação docente da Universidade do Brasil: a EEFE ainda seria o modelo orientador de currículos e práticas pedagógicas da nova escola¹⁶¹.

¹⁶⁰ Interessante que, para consolidar essa passagem, Melo (1996) traz a informação, a partir de apanhados orais com ex-alunos da ENEFD, a seguinte exposição: “A rotina diária começava com as formaturas matinais onde, invariavelmente, observavam-se aspectos de ordem unida e comandos no modelo dos quartéis, o hasteamento da bandeira e o cantar do Hino Nacional. Logo após, era lida a ordem do dia, por parte da direção da Escola, e a palavra do dia, sempre a cargo de um professor, procedimentos também flagrantemente de rotina na ordem militar. A formatura não era obrigatória somente para alunos, como também para professores e funcionários”. (p. 41)

¹⁶¹ Em sua dissertação, Grunnenvaldt (1997) evidencia que a ENEFD, mesmo sendo uma instituição civil, nos seus primeiros oito anos de existência foi predominantemente construída pelas mãos dos militares. Como prova, trouxe a informação que, durante esse tempo, não só os diretores eram militares (o último diretor militar foi o Capitão Antônio Pereira Lira, que ficou no cargo até o ano de 1947, quando assumiu o seu primeiro diretor civil, o médico Carlos Sanches de Queiroz), como também havia o predomínio dos militares (10) em relação aos civis (08) no corpo docente, sendo eles ex-alunos da EEFE. Ademais, expôs a massiva presença de alunos em desfiles e paradas cívicas, marcando um posicionamento de espaço e lugar no cenário educacional e político do Estado Novo.

IMAGEM 25 – Atividades de formação docente na ENEFD



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

A ENEFD, pelo menos inicialmente, foi constituída enquanto produto do projeto político (e militar) do Estado Novo; somente com a atuação mais incisiva dos médicos na direção e a abertura a educadores civis na composição do corpo docente, na segunda metade da década de 1940, é que essa escola, de fato, ganhou um *status* acadêmico - um tanto diferente das demais formações docentes, já que na sua composição havia a união dos conhecimentos teóricos e práticos da Educação Física em toda a duração do curso¹⁶², de modo a configurar uma práxis funcionalista professoral.

Com a ENEFD, Capanema buscava resolver a necessidade de formar professores que fossem tecnicamente qualificados (não se restringindo à pura técnica, ao “saber fazer” dos tempos da EEFE, e sim, admitindo nessa dimensão técnica, o princípio do “aprender a fazer” aos moldes escolanovistas) e que, de maneira científica, por meio de pesquisas fundamentadas em estudos globais, fossem capazes de contribuir com a resolução do “problema” da Educação Física nacional (GRUNENVALDT, 1997; LINHALES, 2009). Um problema que era de ordem fundamentalmente pedagógica, quanto à organização e sistematização dos

¹⁶² Desde a sua inauguração, em 1939, seguindo os moldes do CMEF, o curso de formação docente na ENEFD teria um caráter técnico-instrumental e concluído em dois anos. Para a admissão era necessário o curso secundário fundamental completo (correspondente atual ao 9º ano do ensino fundamental). Todavia, pelo Decreto-Lei nº 8.270, de 03 de dezembro de 1945, o curso superior de Educação Física passou a ser realizado em três anos, exigindo-se como pré-requisito a conclusão do curso secundário complementar (atual ensino médio), bem como, pela “Lei de Equivalência” (Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953), a aprovação em exame vestibular (que era prático). A exceção aos três anos de duração foi com o curso de Educação Física infantil, uma especialização voltada aos normalistas, que durava um ano.

conhecimentos a serem atribuídos nos programas de ensino da disciplina no contexto escolar, mas que, claramente, também refletia as decisões quanto aos encaminhamentos da formação docente e da ideologia política que passaria a se estruturar no país.

Logo, sob a alcunha do “problema” não satisfatoriamente resolvido pela EEFE, restou à ENEFD ser a responsável por encabeçar essa missão nos anos que se seguiram à saída dos diretores militares. Algo que envolvia aspectos burocráticos e pedagógicos, primordialmente no campo civil - mas que reverberava no mundo militar, no momento em que, diante das delimitações de um novo agente mediador de conhecimentos sobre e para o corpo, o Exército (novamente) passava a estabelecer o deslocamento do seu lugar discursivo sobre a Educação Física e a se fechar em si enquanto instituição de defesa nacional, assegurando as influências de instrução da Missão Americana e de formação do corpo de tropa conforme a doutrina da segurança nacional.

Quanto ao aspecto burocrático, esse encaminhamento passava por conceitos de profissionalidade e profissionalização docente, contrapondo-se ao pretenso amadorismo e ao militarismo exacerbado alardeado especialmente pela ABE diante das intervenções do Exército nas instituições de ordem pública. Nos caminhos da democratização da formação do professor civil de Educação Física escolar, fortalecida na década de 1950, então, eram estabelecidas tanto a profissionalidade quanto a profissionalização (PAULA JÚNIOR, 2012): se a profissionalidade compreendia o aperfeiçoamento da prática como modelo de desenvolvimento pessoal, profissional e humano, a profissionalização seria a afirmação de um “*status*” autônomo do docente, equivalendo-o a um intelectual (e não mais um instrutor militar)¹⁶³ e, simbolicamente, servindo à marca da formação cidadã em novos tempos.

Outro ponto importante era a legalização profissional a partir dos processos de emissão, validação e extensão de diplomas para a atuação:

É importante mencionar que, com o decreto de criação da ENEFD, a atuação dos professores de Educação Física nos estabelecimentos oficiais de ensino primário, secundário, normal, superior e profissional (federais, estaduais e municipais), ficou obrigatoriamente condicionada à obtenção do diploma de licenciado em Educação Física a partir de janeiro de 1941, e a partir de janeiro de 1943 a mesma exigência foi estendida aos estabelecimentos particulares. O documento atribuiu a ENEFD o poder da concessão dos diplomas, regulando suas esferas de atuação. (CÔRREA, 2009, p. 182)

¹⁶³ Importante ressaltar que essa era uma acepção pejorativa, uma vez que nega a figura do instrutor como um educador em um período onde eram escassas as possibilidades de formação/especialização na área, bem como omite a sua atuação nos princípios da pedagogização da Educação Física para diferentes etapas da educação escolarizada e de mediação cultural (in)formativa, como é possível observar com a *Revista de Educação Física*.

Intrínsecos à profissionalidade e profissionalização, ocorriam os mecanismos de legalização por meio de comprovação da formação docente. A partir de 1941, qualquer certificação para a atuação docente na Educação Física deveria ser emitida ou validada pela ENEFD¹⁶⁴ - algo que era de responsabilidade da EEFE na década de 1930. Todavia, essa atribuição ainda estava passível de concorrência entre o setor militar (representado pelo Ministério da Guerra, na figura do ministro Eurico Gaspar Dutra) e o Ministério da Educação (sob a chefia de Gustavo Capanema) nos primeiros anos de atuação, já que foi estrategicamente solicitada a extensão das “regalias de licenciados” (FIGUEIREDO, 2016) aos instrutores e monitores (militares) de Educação Física.

Isto significa dizer que foi requerida à ENEFD a validação de diplomas para os militares formados na EEFE, para serem dados os mesmos direitos dos egressos da escola civil, com a justificativa de estarem em melhores condições (físicas, técnicas e morais) às dos civis, tornando-se um dos argumentos basilares para atuarem no ensino secundário - possivelmente esse olhar focal no secundário se deu por se tratar da última etapa da escolarização, o que poderia garantir, por meio das vivências corporais, o gosto para seguir a vida militar, renovando, assim, o corpo de tropa.

Diante desses interesses revelados, o Decreto-Lei nº 5.343, de 25 de março de 1943, estabelecia o seguinte:

Art. 1º A partir do ano escolar do 1943, só poderão expedir diplomas, válidos para o efeito de registo na Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, os estabelecimentos federais de ensino que adotarem o plano de ensino do decreto-lei n. 1.212, de 17 de abril de 1939, e os estabelecimentos de ensino reconhecidos na forma do mesmo decreto-lei e dos decretos-leis n. 421, de 11 de maio do 1938, e n. 2.076, de 8 do março do 1940.

Parágrafo único. Os diplomas de monitor expedidos, a partir do ano escolar de 1943, pela Escola de Educação Física do Exército, poderão ser admitidos a registo na Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação, com a equiparação a que se refere a art. 2 deste decreto-lei, e para o fim de autorizar a admissão de seu portador ao registo de professores de educação física, uma vez que o mesmo apresente o certificado de licença ginasial.

Art. 2º Os diplomas de instrutor e de monitor de educação física expedidos, até o ano escolar de 1942, pela Escola de Educação Física do Exército pelo Curso Provisório de Educação Física, pelo Centro Militar de Educação Física, e pelos Centros Regionais de Educação Física, organizados pelo Ministério da Guerra, ficam equiparados, para todos os efeitos, aos diplomas de licenciado em educação física. (BRASIL, 1943, *on-line*)

¹⁶⁴ Conforme cita o Art. 33 do Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939, “Os diplomas de que trata o artigo anterior, sendo conferidos, pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos ou por outro estabelecimento de ensino federal ou reconhecido, e uma vez registrados na repartição competente do Ministério da Educação, darão aos seus portadores as regalias mencionadas nesta lei” (BRASIL, 1939, *on-line*).

Apesar de a ENEFD ter entre os seus atributos legais a ratificação da formação de professores (civis) de Educação Física, igualmente é possível perceber, com essa mudança da legislação, que o Exército não queria abrir mão de seus postos estratégicos na moldagem social a partir da escola. Um longo processo, iniciado na década de 1940, mas que perdura até os dias atuais¹⁶⁵.

Quando se evidencia o aspecto pedagógico, a ENEFD propunha uma progressiva “desmilitarização” da Educação Física nas escolas primárias e secundárias: no lugar das aulas baseadas em métodos ginásticos - principalmente no método francês, em sua base ideológica nacionalista e disciplinadora e na formação docente seguindo o *ethos* militar -, havia uma importância dada a corresponder à estruturação da personalidade conforme os princípios biopsicossociais, desde a infância, por meio dos esportes¹⁶⁶ (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988; BEZERRA, 2006).

Nessa perspectiva, observa-se que a conjuntura pedagógica da Educação Física fundamentada na educação moral e cívica e na instrumentalidade cultural apontada no *Regulamento nº 7 da Educação Física*¹⁶⁷ e no método francês apregoado pela respectiva Missão Militar foi substituída pelo ecletismo de práticas e meios pedagógicos, deixando a preponderância deste pela reativação¹⁶⁸ da proposta de um “método nacional” capaz de abranger as necessidades pessoais, institucionais e sociais e que simbolicamente fosse representativo diante da nova funcionalidade educacional. Dessa maneira, sob o amparo da preparação corporal, técnica e afetivo-social como componentes importantes para a formação

¹⁶⁵ Até 2004, aos instrutores formados pela EEFE (atualmente EsEFEEx) era conferido o grau de licenciado em Educação Física. A partir de 2005, com a separação dos cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física, o Curso de Instrutor de Educação Física deixou de atender aos requisitos legais estipulados pelo Ministério da Educação, e somente com a Portaria nº 1.096, de 07 de novembro de 2013, houve a equiparação desse curso à graduação em Educação Física, garantindo aos egressos o equivalente ao bacharelado.

¹⁶⁶ Apesar de a tese de Xavier (2019) apontar que, nesse mesmo momento de reestruturação da Educação Física após anos de domínio militar, a ideia de liberdade trazida com o nacional desenvolvimentismo trouxe a renovação do pensamento sobre como formar os professores e do ensinar diante da iniciação esportiva, mas que, progressivamente, se converteu em uma corruptela das práticas pedagógicas aplicadas na escola, onde o não direcionamento e supervisão contínua das ações abriu espaço para uma “pedagogia” (a do “dar a bola”, ou seja, sem uma sistematização das aulas) e um “princípio” (a exclusão dos alunos que não tinham habilidades motoras/técnicas) nocivos ao entendimento do que seria a disciplina. Para saber mais, ver XAVIER, Eduardo Mosna. *A relação entre o esporte e a ginástica para a prática do “dá a bola e deixa jogar”*: o papel do nacional desenvolvimentismo brasileiro (1946 a 1964) na crise de identidade da Educação Física escolar. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

¹⁶⁷ Para um conhecimento mais aprofundado acerca deste regulamento, ver *REGULAMENTO N. 7 DE EDUCAÇÃO FÍSICA*. Rio de Janeiro: Gabinete Fotocartográfico do Estado Maior do Exército, 1934. 1ª parte. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/regulamento-7-metodo-frances/> Acesso em 02 fev 2019.

¹⁶⁸ Essa reativação se refere ao momento do anteprojeto apresentado pelo Exército e criticado pela ABE em 1929. Porém, diferente do centralismo estratégico dos militares, o novo pensamento sobre o “método nacional” de Educação Física teve a participação de amplos setores da classe civil, através de inquéritos realizados pela Divisão de Educação Física nas escolas ainda em meados da década de 1930, os quais estiveram a favor do ecletismo pedagógico.

do novo professor de Educação Física pela ENEFD, adotou-se uma “mistura” de diferentes modelos, desde a ginástica sueca e a calistenia até os jogos, ginástica de aparelhos e esportes das mais variadas modalidades - algo que foi expressivo também no conjunto de artigos que circulavam na *Revista* na década de 1950, possibilitando deduzir que existiam movimentos de aproximação discursiva e contextual entre as principais instituições (in)formativas da época.

A finalidade assumida não era mais restringir-se a um único método, mas adotar uma variedade de práticas que, ao serem aplicadas, estivessem de acordo com a idade, o sexo e as necessidades dos praticantes; necessidades essas que estavam configuradas em processos de autodesenvolvimento e aperfeiçoamento físico, intelectual e afetivo-social.

Mimeticamente, a Educação Física saía de uma formação corporal dos tempos da EEFE, que buscava a formação docente agindo para assegurar a defesa nacional, para aquela em que a diversidade das práticas corporais a serem experimentadas pelos então alunos da ENEFD, futuros professores das escolas brasileiras, seria um meio - e não um fim - de formação e preparação para a vida em geral, voltada aos novos desafios que a competitividade promovia. Inclusive, essa diversificação formativa da ENEFD pode ser vista como uma estratégia adotada para justificar à sociedade as condutas adotadas no período após a ocupação militar em sua gestão, legitimando, com isso, os propósitos de sua criação, conforme estabelecidos no Decreto-Lei nº 1.212, de 1939.

Dessa maneira, educar o corpo e os professores que agiriam profissionalmente com essa categoria na escola passou a ser entendido como algo além da relação técnica com os exercícios físicos; implicava uma estrutura que envolvia um jogo de posições e de lugares assumidos - destacadamente pelo Exército - em práticas sociais e discursos os quais tinham como intuito a modernização institucional: no caso, da escola. Mas uma modernização ao modo de ver aprazível aos sentidos e significados difundidos pelos militares, cumprindo os requisitos da educação e da formação docente correspondentes aos usos de saberes, sensibilidades e racionalidades estrategicamente formulados pelo Exército e que, de modo consensual ou conflituoso, também configuravam o meio civil, acabando por servir de parâmetros para a estruturação da imagem não só do professor como do próprio campo da Educação Física escolar. Uma imagem que veio a ser erigida em diferentes meios, mas que ganhou forma nas páginas da *Revista de Educação Física*, apontada como a instância de circularidade discursiva do lugar-poder militar diante da posição assumida de (in)formação docente.

4.3 A REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO LUGAR-PODER DO EXÉRCITO E A CIRCULARIDADE DISCURSIVA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Além das instituições de ensino formadoras do perfil professoral em Educação Física, os membros do Exército trataram de estabelecer o seu lugar estratégico e cultural em outras instâncias, corroborando com a delimitação imaginária docente a partir de um *ethos* próprio do corpo militar. Afinal, o lugar, para Certeau (1982), é a ordem segundo a qual são distribuídos elementos em relações de coexistência, mas que impera uma “lei do próprio”, sendo tal conceito concretizado em acordo estratégico na configuração de ações práticas para monopólio (in)formativo a ser ampliado no território nacional e perpetuado em longa duração.

Desse modo, não bastava circular as ideias e práticas da Educação Física apenas endogenamente nas instituições de ensino, mas sim expandir a visão apropriada para a sociedade, ratificando mecanismos de lugar-poder e propondo-as diante de estratégias de conformação por meio de um importante produto cultural (e educacional) à época: a *Revista de Educação Física*. Estratégias que compactuavam, também, com a análise de Carvalho (2001) ao observar os usos do material impresso para professores, trazendo subsídios para categorizá-lo como uma “caixa de utensílios”¹⁶⁹, havendo o entendimento de que, na composição de suas páginas, quanto às concepções pedagógicas, prescreviam a “boa arte de ensinar” como boa cópia de modelos. Aliás, nessa pedagogia, o princípio de “ensinar a ensinar” significava fornecer bons moldes, roteiros de lições e/ou modelos de práticas exemplares, cuja “arte de ensinar” estaria amparada na cópia de modelos prescritivos de práticas de ensino, onde os professores poderiam extrair ideias e aplicá-las inventivamente.

Decorrente desse olhar, era evidente a sua situação de lugar-poder representativo do pensamento do Exército e que acabava por simbolizar a ideia de que o poder sempre deveria ser preliminar ao saber. Havia, portanto, a construção de um saber próprio, para “quem” deveria ser e “o quê” e “como” deveria ensinar o futuro professor de Educação Física - transfiguradas tais proposições a partir do *ethos* militar - e colocado, destarte, à leitura imaginária da/para a sociedade, como apresentado na figura abaixo.

¹⁶⁹ Carvalho (2001) aponta outra modalidade de usos de periódicos impressos na construção formativa do professor, diferente da apresentada pela *Revista*, ligada à lógica da “biblioteca pedagógica”, que passa a fornecer ao professor fundamentos e um repertório de saberes para subsidiar a sua prática autônoma.

IMAGEM 26 – Atividades de Educação Física na Fundação Osório¹⁷⁰



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

Na revista, circulavam várias representações que buscavam discutir a “causa” da Educação Física, produtos de práticas e de lugares ocupados pelas diferentes instâncias de poder oriundas das relações sociais existentes - que não podem ser entendidas como rivalidades, mas, como observado por Berto (2008), Bellintani (2009) e Bruschi (2019), dentro de relações de cordialidade entre os grupos participantes (militares, educadores, médicos e outros agentes públicos considerados intelectuais) no espaço¹⁷¹ do impresso. A sua materialidade fazia circular as representações de um projeto cultural e pedagógico bem demarcado, onde o ato de ler textos escritos e visuais permitiriam o deslocamento e a produção de diferentes sentidos, sensibilidades e racionalidades sobre a construção de uma imagem própria do professor de Educação Física - apesar da direcionalidade do periódico quanto à especificação de uma “maneira de fazer”, seguia-se uma espécie de consumo produtivo¹⁷² (CERTEAU, 1998; 2007), onde, em suas páginas, circulavam os modelos educacionais a serem apropriados pela sociedade.

Porém, o estabelecimento da *Revista* como instrumento de (in)formação docente e da circularidade discursiva do lugar-poder militar não se deu de uma hora para outra. Foi um

¹⁷⁰ A Fundação Osório, localizada na cidade do Rio de Janeiro, foi criada a partir do Decreto nº 14.856, de 01 de junho de 1921, sob a denominação Orphanato Osório, e destinada a prestar assistência educativa às filhas órfãs de militares de mar e terra (Marinha e Exército), à semelhança do que ocorria com os meninos no Imperial Colégio Militar do Rio de Janeiro - atual Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ).

¹⁷¹ Segundo Certeau (2008, p. 202), o espaço se configura como “o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais”. Isso significa dizer que o espaço corresponde à confluência de posições não definidas, e no caso da *Revista*, apesar da evidência do lugar como representação do “próprio”, tendia a ser uma ordem móvel onde se estruturava um “lugar praticado” (CERTEAU, 2008), sendo isso, inclusive uma necessária estratégia de sobrevivência no mercado editorial, operando o que Linhares (2006; 2009) denominou “rede de sociabilidade”.

¹⁷² O conceito de consumo produtivo considera que há, nas práticas cotidianas, ocorre a internalização não passiva dos bens culturais que são apresentados aos sujeitos, demarcando, com isso, formas singulares e criativas de apropriação cultural. Isso demonstra que existe um espaço para a transgressão e a apropriação subjetiva da realidade por parte do leitor, o que remete ao pensamento da tática (CERTEAU, 1998; 2007).

processo que acompanhou a remodelação do Exército enquanto instituição (com a Missão Militar Francesa, e posteriormente com a Missão Militar Americana) e agência educadora do povo, além da (necessária) renovação da educação brasileira (vista com o movimento da Escola Nova e a educabilidade dos saberes).

Isso remete a uma consideração estabelecida por Souza (2000, p. 108-109), ao afirmar que “nas representações de alguns educadores da época, a educação militar possuía finalidades que incluíam o sentimento de patriotismo, o desenvolvimento das virtudes cívicas, a moralização dos hábitos, a eugenia e a disciplina corporal”, e esta deveria ser perpetuada para a educação do povo, seguindo os movimentos do “entusiasmo pela educação” e do “otimismo pedagógico” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2005). Uma clara demonstração do poder de entrelaçamento das imagens e políticas de educação do povo alinhando-se à educação moral e cívica e às políticas do corpo, onde caberia a determinação figurativa institucional, em que se propunha transformar, em nome do Estado republicano, as escolas em “agências de civilização”, sendo uma dessas instituições transformadoras o Exército.

Sob a influência da filosofia positivista e as mudanças da organização política e educacional do país desde a primeira metade do século XX, cumpriu ao Exército, no seu papel de instituição educadora, sistematizar alguns campos sociais, com destaque ao da educação física. Ao trazer para o conhecimento o “quê”, o “porquê” e o “como” ensinar na *Revista de Educação Física*, acabou, por meio da produção do “outro” e da mediação cultural - para não dizer do imperialismo político-institucional e cultural - projetando na sociedade a circulação de elementos e novas configurações culturais (BRUSCHI, 2019) de uma marcada imagem do profissional, desde os aspectos físicos até os atributos do seu agir pedagógico; marcas tão profundas que ainda hoje servem como ponto de apoio para uma visão estereotipada da área¹⁷³.

Uma mediação que contava com as conexões estabelecidas pela Missão Militar Francesa e o projeto de Educação Física na perspectiva prioritária do método francês, produzindo-se de modo concomitante uma proposição didático-pedagógica, uma forma escolar e um modelo de formação docente nos primeiros anos de sua circulação. Mesmo com a mudança conceitual e propositivo-educacional a partir do alinhamento do ideário militar com os Estados Unidos - em decorrência de eventos da Segunda Guerra Mundial -, o periódico ainda guardava a intencionalidade ligada ao espectro do lugar-poder por meio da

¹⁷³ Observando a produção da operação historiográfica narrada nesta pesquisa, essa atualidade mencionada seria o reflexo da combinação de um lugar social, de práticas científicas e de uma escrita constituintes de uma trama histórica que gira em torno da construção de uma imagem docente específica.

continuidade da sistematização do ensino da Educação Física e da atenção para a emergência da identidade e da profissionalidade docente.

QUADRO 12 – Modos do fazer pedagógico da Educação Física na *Revista*

DÉCADA DE 1930	DÉCADA DE 1940	DÉCADA DE 1950
- Narrativas sobre a identidade nacional pelo corpo (pedagogia do corpo); - Reconstrução da cena educacional a partir do aperfeiçoamento da raça (eugenia), expansão do patriotismo/nacionalismo e modernização escolar; - Prescrição prioritária de métodos e de exercícios físicos (método francês de ginástica) aos moldes biologicistas.	- Narrativas da educação corporal orientada pela e para a formação social da população brasileira, sob o signo da eficiência e do rendimento; - Pedagogia do corpo e transformações dos mecanismos de preparação de defesa para formas de atacar; - Maior inserção dos esportes e das atividades recreativas contrapondo-se à prescrição prioritária da ginástica.	- Narrativas sobre outras maneiras de pensar a educação e a Educação Física; - Desenvolvimento econômico, nacionalismo e industrialização como ferramentas de alavanque da educação e Educação Física; - Redimensionamento da Educação Física a partir de aspectos pedagógicos, sociais e culturais, com aprofundamento dos esportes e das atividades recreativas.

Fonte: O autor, adaptado de *Revista de Educação Física* (1932-1959).

A *Revista*, como espaço de (in)formação e debate de ideias, construía modos de pensar e fazer a educação e a Educação Física, e seguindo projetos de sociedade que se definiam (em consonância com o momento político e social) no decorrer das décadas de 1930 a 1950, serviria para a instrumentalização do professorado no seu fazer docente e o debate sobre a inovação pedagógica - com a consequente reestruturação da área, à medida que orientava a organização e sistematização de conceitos e métodos no interior das escolas básicas (especialmente as secundárias).

Assim, é possível dizer que a circulação do periódico servia como instrumental da circularidade discursiva daquilo que o corpo militar apoiava e propunha para a área quanto à produção imaginária do professor e às práticas relacionadas a apropriações de conhecimentos, saberes e sensibilidades que, culturalmente, retratariam a pedagogia do corpo na escola (LENHARO, 1989; BEZERRA, 2011; HORTA, 2012). Operava-se um processo de contato cultural na mediação de saberes, fazeres e experiências acerca da educabilidade escolar do corpo por meio da (in)formação sistematizada e da circularidade discursiva transmitida pela revista.

Com a circularidade do impresso, inegavelmente houve a escrita de uma nova página na Educação Física brasileira, carregada de discursos institucionais e modelos do vir-a-ser de quem seria o responsável por conduzir as práticas educacionais do/sobre o corpo: se inicialmente era visto como um monitor/instrutor; depois, foi concebido como, de fato, um professor. No entanto, um professor que carregaria algumas especificidades em sua formação, conduzidas seguindo a influência dos usos e práticas de um “código” de conduta militar; ou melhor, um *ethos* militar.

CAPÍTULO 5

O PROFESSOR E OS DISCURSOS SOBRE A IMAGEM E A AÇÃO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE MODOS DE SER E MANEIRAS DE FAZER

MESTRE DE CRIANÇAS

PARA SER MESTRE DE CRIANÇAS, É DE TODO NECESSÁRIO SER COMO ELAS. OLVIDAR O QUE SABEMOS. ESQUECER O ALTO NÍVEL DE CONHECIMENTOS QUE, POR VENTURA, TIVERMOS ATINGIDO. SI DESEJAMOS SER VERDADEIROS GUIAS DE CRIANÇAS, NÃO TEREMOS DE PENSAR QUE SOMOS MAIS IDOSOS OU QUE SABEMOS MAIS DO QUE ELAS. E' INDISPENSÁVEL VARRER DA IDÉIA ESTAS E QUEJANDAS "DIFERENÇAS". FIQUE O IRMÃO MAIS VELHO, RESOLVIDO E DISPOSTO A SEGUIR, À LUZ IDEAL, COM OS PEQUENINOS, PELA SENDA DAS MAIS NOBRES ASPIRAÇÕES. E O ÚNICO CONSELHO QUE VOS POSSO DAR, SE QUIZERDES CONSAGRAR-VOS À EDUCAÇÃO DOS FILHOS DO HOMEM, É ESTE: CULTIVAI A ALMA DA ETERNA INFÂNCIA.

RABINDRANATH TAGORE.

TRANSCRITO DA REVISTA DE EDUCAÇÃO.

Por mais afastados no tempo que pareçam os acontecimentos de que trata, na realidade, a história liga-se às necessidades e às situações presentes nas quais esses acontecimentos tem ressonância. (Jacques Le Goff)

Entender a *Revista de Educação Física* do Exército como meio de (in)formação docente é estabelecer, no percurso histórico, um “fazer a história” quanto às concepções e práticas a partir dos discursos que nela corriam. Mas também simboliza a capacidade de gerir o espaço que ela se dava, com uma circularidade de enunciados que fazia valer o “querer saber” e/ou o “querer dominar” a constituição dos sentidos, das racionalidades e das sensibilidades referentes à formação do professor de Educação Física tanto quanto à constituição do corpo-si e do seu agir pedagógico.

Isso significa dizer que, em um recorte temporal, a revista constituiu um símbolo da construção imaginária desse professor, com um *modus operandi* capaz de fabricar “cenários” a partir daquilo que corria, numa espécie de transfiguração do *ethos* militar. Representações de um real conhecido onde estava impressa a síntese do modelo que a instituição militar considerava ser a ideal para a perpetuação no meio social civil, e isso fazia com que se recorresse a procedimentos semióticos encontrados naquilo que estava escrito e ilustrado nas páginas do periódico.

Considerando a linguagem, havia a ocorrência de um tipo de discurso particular na *Revista*: o discurso autoritário ou pedagógico (ORLANDI, 1996). Nesse tipo, onde o assujeitamento é a ordem, “(...) se procura absolutizar um sentido só, de tal maneira que ele não se torne apenas o dominante, mas o único” (ORLANDI, 1996, p. 172). Não há interlocutores, porém um agente que é exclusivo, estratégico e dominante. Também não são relevantes para as suas condições existenciais de significação a informatividade, a utilidade e o interesse do destinatário, pois abre espaço para múltiplas interpretações por parte de quem lê. Isso demonstra que se observavam as intencionalidades unidirecionais voltadas à inculcação estratégico-militar por parte daquele “poder” que projetava um ser docente, cuja motivação pedagógica residia na representação do professor de Educação Física como um instrutor militar, cuja legitimidade do saber formativo seria por meio da reprodução de perfis corporais, pensamentos educativos, conteúdos e ação pedagógica.

Como visto, essa configuração não foi dada de modo aleatório. Apropriando-se de Maingueneau (2008), os interlocutores, a situação discursiva e o contexto histórico-social - isto é, as condições de produção -, constituíam o sentido da sequência verbal-escrita e ilustrativo-visual produzida ao mesmo tempo em que evidenciavam as relações de lugar, força e sentido para a constituição da figura docente, assim como consolidavam a formação

discursiva, a circularidade do discurso pedagógico e a composição ideal da identidade social do professor de Educação Física à época atribuída.

Nos discursos presentes na *Revista* havia a manifestação da formação discursiva, pretensamente fundante no Exército e nos quais estavam expressas as marcas para uma “proto-profissionalidade” docente a partir dos sentidos e significados mobilizados por essa produção discursiva e o seu diálogo com as racionalidades e sensibilidades de uma área em franca expansão no cenário educacional brasileiro: a Educação Física. Nessa direção, seguindo a relação do lugar de onde se enunciam os discursos com o contexto mais amplo de sua produção, que será possível compreender, de modo fundamentado, há a construção de uma imagem atribuída sobre o professor de Educação Física, ancorando-se no dito, no não-dito e no silenciado para produzir os sentidos pensados diante de um campo de conflitos e resistências ideológicas e formativas.

Com isso, será feita a análise dos discursos que se encontravam nas páginas da *Revista*, mostrando os requisitos e os modos de fazer para e pelo corpo, na constituição do corpo-si e da identidade profissional docente - seguindo o *ethos* militar - ao mesmo tempo em que se retratavam os saberes e as prescrições em Educação Física para a ação docente na escola. Assim, mais do que relacionar as incursões sociais e pedagógicas ao desenvolvimento formativo e escolar das atividades corporais, ou mesmo caracterizar os conteúdos predominantes na educação escolarizada, buscar-se-á tratar a dinâmica das intencionalidades a respeito do vir-a-ser professor e de sua ação na educação do corpo escolar a partir das prescrições pedagógicas de diferentes ordens encontradas na *Revista*.

5.1 O DISCURSO AUTORITÁRIO COMO DISCURSO PARA A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Escrever um texto é tecer os fios representados por palavras/enunciados que são social e historicamente construídas. No momento em que é escrito, são postos diferentes conhecimentos por pessoas que vivem numa rede de relações que acontecem em lugares específicos, influenciados por um contexto que atribui significados históricos, sociais e ideológicos. Isso mostra que o texto é um evento dialógico e um fenômeno linguístico, e como tal, expressa os sentidos e significados de saberes, racionalidades e sensibilidades correntes em seus enunciados.

Um texto não é um amontoado de palavras¹⁷⁴; é uma unidade complexa e cheia de sentidos e significações. O que está ali escrito se inscreve em um contexto e forma um “tecido” discursivo produzido entre as partes comunicativas, num processo de interação - mas sem ser determinado pelas partes envolvidas, os interlocutores, e sim pelo espaço discursivo posto na totalidade textual (ORLANDI, 1996) - e que tem um porquê da sua existência.

Isso não seria diferente na *Revista de Educação Física*, ao tecer um conjunto de enunciados sob a forma de artigos, prescrições, imagens e editoriais, como numa trama narrativa capaz de envolver uma complexa cadeia com outros enunciados/discursos produzidos no mesmo tempo histórico e então veiculados em um contexto social. Afinal, escrever é uma atividade tipicamente discursiva, onde cada enunciado se interliga a outros enunciados, em cadeia, e que, ao final, produz e reflete sentidos inscritos na sociedade e no imaginário social.

O texto é a unidade de análise afetada pelas condições de produção e é também o lugar da relação com a representação da linguagem: som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. Mas é também, e, sobretudo, espaço signifiante: lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. (ORLANDI, 2003, p. 72)

No momento em que os articulistas produziam os seus textos escritos e visuais para a *Revista*, faziam-nos condicionados ao que se vivia, ao que se pensava e ao que se buscava projetar; produziam uma construção imagética para alguém, interagindo com outra pessoa, na figura do leitor. Nesse processo, a escrita seria o instante para elaborar saberes, sensibilidades e racionalidades voltadas à Educação Física e ao professor dessa área, (in)formando dentro de um campo discursivo (MAINGUENEAU, 2008) por meio de códigos do sistema linguístico, assim como por imagens, valores, entonações, estilos, gêneros e discursos¹⁷⁵.

Ao tratar a categoria “discurso”, é necessário que sejam estabelecidos os seus sentidos e significados em diferentes campos do saber, de modo a delinear as práticas que são decorrentes de determinada(s) forma(s) de pensar. Desse jeito, há uma transição entre a Filosofia e a Linguística, onde, enquanto na primeira ocorre alusão a sequências de operações lógicas envolvendo uma série de vocabulários ou proposições, na segunda existe um percurso

¹⁷⁴ A constituição de um texto, para Orlandi (2012), se dá na relação entre outros textos, as suas condições de produção e o interdiscurso (ou a exterioridade constitutiva, a memória do dizer).

¹⁷⁵ É nesse instante que, para Maingueneau (2008) ocorre o processo da enunciação, isto é, a transformação da língua em discurso, a interação entre o sujeito falante (locutor) e aquele a quem o discurso é dirigido (alocutário). Porém, é válido lembrar que essa constituição enunciativa se dá por causa do interdiscurso, da produção de um discurso em relação a outro já existente, e onde a memória se faz presente, inclusive, no já-dito e no não-dito.

que envolve o diálogo e o entendimento em que não há neutralidade das palavras proferidas/ escritas diante de um projeto ideológico direcionado.

Seguindo esse entendimento, o discurso tem (e faz) sentido a partir do trabalho social, ideológico e histórico que é estabelecido. A Análise de Discurso, “(...) concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2003, p. 15), remetendo ao pensamento que produz maneiras de significar, maneiras de construir imagens e imaginários a partir da produção de sentidos que são dimensionados em determinado tempo e espaço da prática social existente. Observado isso, o discurso assume o lugar em que se pode compreender como a língua produz sentidos por/para os sujeitos¹⁷⁶, uma vez que ele se torna/modula através de um processo de significação e argumentação da/na realidade.

É necessário entender que “(...) os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos” (*idem*, p. 30), e isso mostra que aquilo que estava expresso nos artigos da *Revista* possuía uma ordem própria, tecendo uma história onde o real era afetado pelo simbólico e cujo sujeito articulista seria descentrado, isto é, não teria controle sobre o que escrevia frente ao inconsciente e à ideologia. Diante desse “apagamento” da individualização, da personificação do escrevente, sobressaía a ideia de que o dizer não era uma propriedade particular, mas o reflexo da história e da língua, e o sujeito, que na sua ilusão de dominação das palavras e dos textos pensava que sabia o que dizia, na verdade, não tinha acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituíam nele. Ocorria, nessa lógica, um assujeitamento, onde o sujeito “autor” era um ser fictício formado pela ideologia; a figura do “autor” - quando a sua assinatura era explícita - servia para fins editoriais, pois o inconsciente exercia o papel de trabalhar o esquecimento da enunciação e do sujeito.

Como se percebe, todo discurso é estabelecido na relação com discurso anterior - e aponta para outro, tecendo fios na zona do interdiscurso. E nessa simbiose discursiva, aquilo que é dito (ou já-dito) acaba trazendo, também, aquilo que é o não-dito, sendo esse produzido pelas intencionalidades da voz institucional a qual o sujeito se encontra assujeitado, tanto quanto se sustenta na memória (ou ausência) discursiva (ORLANDI, 2003). Tal observação remete ao pensamento que o dispositivo de análise, portanto, não pode ser neutro; existe

¹⁷⁶ Para Orlandi (2003) e Maingueneau (2008), essa construção do sujeito no discurso se dá porque a língua é vista como a união entre estrutura morfossintática e acontecimento histórico, e por conta desse elemento diacrônico, admite, por meio da Psicanálise, o deslocamento simbólico de quem produz o discurso, saindo da noção de homem para a de sujeito.

alguma coisa que estrutura a formação discursiva projetada e que se apoia na formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em dada conjuntura histórico-social), a qual determinando o que pode e deve ser dito.

Na Análise de Discurso, o discurso é visto como a linguagem em interação, isto é, a linguagem sendo considerada em suas condições de produção, na dependência da significativa relação estabelecida pelos interlocutores, pelo contexto e pela ideologia.

Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação. (...) É o lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, que é constitutivo da significação discursiva. É preciso dizer que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar em um discurso, mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados, institucionalizados. (ORLANDI, 1996, p. 26)

De modo geral, o discurso tem a sua consubstanciação como categoria histórica e social; o discurso é lugar social (ORLANDI, 1996; 2003; MAINGUENEAU, 2008), e em sua “ciranda” de significação admite (ou não), entre outros elementos, a ênfase da pluralidade de formas e sentidos diferentes da linguagem conforme a reversibilidade na dinâmica da interlocução - o que acaba por definir a polissemia (eixo dos deslocamentos de sentidos) e/ou a paráfrase (eixo da manutenção de sentidos), por intencionalidades que estejam presentes nos conteúdos (temas) abordados. Importante aqui salientar que polissemias e paráfrases são processos que ocorrem simultaneamente.

Nesse jogo de intencionalidades, a apresentação das diferentes seções na *Revista* relacionadas ao universo constitutivo da Educação Física escolar no período em tela, faz com que seja visto, de modo constante, retornos a um mesmo dizer sedimentado: a paráfrase. O sedimento aqui é estabelecido pelo dizível, ou seja, a memória que representa ideias pré-existentes e circulantes sendo perpetuadas, garantindo, neste aspecto, a estabilização através da recorrência dos mesmos espaços do dizer. Acerca disso, cabia à revista ser instrumento de circularidade do saber discursivo dos autores-articulistas (não sendo eles os “autores” dos seus próprios discursos)¹⁷⁷ e o Exército ser aquela instituição responsável pela formação constitutiva do ser através do reflexo das influências externas, de um “poder pulverizado” advindo do Estado, das missões militares estrangeiras, da política de governo e de duas instituições que disputavam o seu espaço no cenário da Educação Física daquela época: a medicina e o esporte.

¹⁷⁷ Aqui fica bem visível a provocação que o jogo ideológico faz ao atribuir a informação como efeito de sentido único, onde o autor-articulista, sob uma ilusão discursiva, acha que é o dono de seus próprios discursos. Acaba ele não percebendo que existe, na verdade, um assujeitamento intencional, permeado entre o já dito e o não-dito (silenciamento).

Também vinha das intencionalidades discursivas a definição de uma tipologia do funcionamento discursivo¹⁷⁸. Para Orlandi (1996), essa tipologia deveria observar e dar conta da relação linguagem/contexto. Um contexto que não seria resumido ao momento da comunicação, à situação de interlocução, e sim teria que ampliar a ideia de condições de produção, ao inserir determinações de caráter ideológico e histórico-social. É nesse momento que se constroem “polos” discursivos: de um lado, a polissemia, configurada na multiplicidade de sentidos que as palavras assumem dentro de um contexto; de outro, a paráfrase, a “inércia” discursiva, aquilo pelo qual em todo o dizer existe algo que se mantém - e foi sob os discursos parafrásticos presentes na *Revista* que o Exército expôs a sua construção imaginária acerca do professor de Educação Física, relacionando-a ao *ethos* militar e sob um olhar autoritário.

Assim, cada tipo de discurso seria visto enquanto modo de ação, uma unidade de significação (ORLANDI, 1996) que instaura - não determina - uma forma de interação. Essa ação não tem o teor de determinação porque se tornaria um reducionismo ou uma restrição da linguagem pensar, por exemplo, que o discurso autoritário (ou pedagógico) teria o seu ato, pura e simplesmente, voltado para a ordenação. Existe, na verdade, uma ampliação da relação entre o material linguístico e a ação a ser realizada. Parafraseando a célebre frase do pensador italiano Nicolau Maquiavel ao dizer que “os fins justificam os meios”, então, a ordenação encontrada no discurso autoritário apresentado na *Revista* por parte dos articulistas seria o resultado de uma construção estratégica formulada no meio militar para garantir uma imagem que abarcasse tanto o oficial quanto o professor de Educação Física, apoiando-se num *ethos* erigido à base de estruturas semânticas que, na maioria das vezes, eram expressas por meio de vocativos e formas verbais (vozes) imperativas.

Nessa lógica, na aproximação com Ramos (2013, p. 34), entende-se que,

(...) sob a égide do discurso autoritário - desarticula-se o característico da interlocução que é a articulação locutor-ouvinte, assim como se rompem as outras articulações que daí decorrem e que se organizam sob forma de dicotomias. No interior dessas dicotomias, passamos a olhar através de um dos seus polos – o do eu locutor, o da produção, o da intenção, o do percurso psíquico, o da representação, etc. - colocando-o como fundamental.

Nessa dicotomia que é estabelecida, o discurso autoritário passa a assumir uma forma, onde a função referencial da linguagem se torna ordem. Com ela, a informação, a paráfrase, se

¹⁷⁸ Orlandi (1996) estabelece uma tipologia dos discursos fundamentada, primordialmente, nos fatores interação e polissemia, o que a faz propor que existem os discursos lúdico, polêmico e pedagógico (ou autoritário). Entretanto, as diferentes relações existentes na análise do funcionamento discursivo fazem com que, de fato, não exista um tipo absoluto, mas uma tendência à dominância circunstancial.

torna absoluta. Estipula-se a “verdade”, a partir do olhar de quem produz os discursos, ou seja, a referência na *Revista* foi determinada pelo locutor (articulistas), e isso demonstra uma tendência a assumir a paráfrase, enquanto fundamento linguístico, com a permanência do sentido único – o do militar - na textualidade. Com isso, é possível dizer que a “verdade” foi estrategicamente imposta.

Sobre isso, ressalta-se que no discurso autoritário, o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; realmente não existem os interlocutores, mas um agente exclusivo, resultando em uma espécie de polissemia “contida” expressa nos artigos, instruções e editoriais, seguindo a ordem militar, onde não somente a constituição imagética do professor, como a própria formação docente e o seu agir pedagógico na Educação Física brasileira, teriam a forte influência do *ethos* militar em um sujeito que passaria a ser instrumento de comando.

Desse modo, é próprio do discurso autoritário “fixar o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor” (ORLANDI, 2012, p. 33). Cabia à *Revista* (in)formar o professor de Educação Física - apesar das possibilidades de adaptação às condições da realidade escolar ou ao contexto político-administrativo educacional encontradas por esse agente - que isso fosse feito de modo a determinar o que pode e deve ser dito/feito, a partir de uma posição determinada em uma conjuntura dada, sem deixar um espaço para a existência da constituição de um ouvinte como “sujeito”. Pelo menos ideias marcadas nas páginas do impresso...

Entende-se que o discurso pedagógico apresentado na *Revista*, então, configura um discurso autoritário. Entre os anos de 1932 e 1959, mesmo dispondo da transição de conteúdos didáticos (das ginásticas para os esportes), de metodologias de ensino (entre a adaptação do método francês apresentado no *Regulamento n. 7* e o esportivismo tratado sob a perspectiva da iniciação do método desportivo generalizado e da especialização na escola) e de ordenamentos estritamente militares que acabavam repercutindo na visão atribuída ao vir-a-ser docente civil (com as missões militares francesa e americana), não eram relevantes para as suas condições de significação a informatividade e o interesse do destinatário, do outro. Dado que a função desse tipo de discurso está na inculcação, a promoção de novos sentidos, racionalidades e sensibilidades para a Educação Física se resolveria pela motivação escolar e pela legitimidade do saber escolar, com a escola - e a própria Educação Física - cumprindo a sua função social a partir da reprodução.

Entretanto, para que ocorresse essa inculcação de novos sentidos, racionalidades e sensibilidades, seria necessário realçar a argumentação nas páginas do periódico. Em termos discursivos, Orlandi (1996; 2003) e Maingueneau (2008) estipulam que é preciso haver três

elementos agindo simultaneamente: a) relações de forças (os lugares “sociais” e a posição relativa no discurso); b) relações de sentido (o “coro de vozes” em um dizer, ou a relação que existe entre os vários discursos); e c) antecipação (o locutor experimenta o lugar de seu ouvinte, a partir de seu próprio lugar). Esses fatores derivam das condições de produção do discurso, constituindo, assim, as formações imaginárias.

Assim, o discurso autoritário registra uma expressiva marca persuasiva, em que há o exercício da dominação pela palavra (CITELLI, 2007). O ato de persuadir tem como fundamento o convencimento de alguém sobre a validade do que se enuncia, e nas estratégias discursivas do convencimento, nota-se que os enunciados não são ingênuos; eles são construídos, de maneira global, seguindo um contexto e a memória discursiva - essa pautada pela presença da ideologia, e, como se sabe, é um reflexo das estruturas sociais, de pensamentos e interpretações da realidade social então estabelecida. Tal fato também deve ser observado nos modos de dizer, à medida que a produção de modos de fazer depende, no plano discursivo, do reconhecimento da organização e da natureza formadora dos enunciados, tanto quanto das formações discursivas presentes.

Ainda citando Citelli (2007), para que ocorra a persuasão é necessário que certas condições se façam presentes, sendo a mais evidente a livre circulação de ideias. Sendo tal condição fulcral para a leitura, a apropriação e a replicação imaginária da construção docente em Educação Física, a circularidade das ideias e prescrições pedagógicas pelo periódico trouxe o olhar do convencimento, não somente para garantir que ocorresse a “perfeita” execução dos exercícios físicos conforme o planejado como também para que houvesse a manutenção da hierarquia e disciplina - para os militares - e o ordenamento social a partir do corpo, aludindo ao *ethos* militar no seio da sociedade civil. O corpo redator estrategicamente buscava convencer tanto o emissor como os destinatários, de modo a perpetuar a premissa do “acreditar no que se prega e no que se faz acreditar e fazer-se acreditar”.

Apesar do pensamento de autonomia do professor em relação à sua realidade escolar, no momento da produção discursiva, a dialogicidade aparecia de diferentes formas, e tal como ocorria nos manuais militares, a *Revista* era vista como instrumento de consolidação de paráfrases, assegurando, pelo interdiscurso, o saber discursivo do já-dito oriundo da história passada no presente, onde a memória era garantida/transportada pela ideologia. Havia “o exercício da dominação pela palavra” (RAMOS, 2013, p. 38).

Nesse discurso, portanto, praticamente não existe o princípio da reversibilidade da ação (ORLANDI, 1996), já que o objetivo do discurso está oculto pelo dizer - que é proferido por um agente exclusivo e reporta à ordem militar, contendo a polissemia e

assujeitando o código linguístico ao comando, transfigurando-se a uma “verdade absoluta” a ser seguida por aqueles que eram (in)formados pela *Revista*. E apesar da diversidade de temáticas postas pelos articulistas (locutores), a abordagem encontrava-se entre a polissemia e a paráfrase, mas havia uma tendência a considerar assimetria, de cima para baixo, como no ordenamento hierárquico militar, e que deveria ser repassada para a formação docente e para o imaginário formativo das instituições de ensino, para além da Escola de Educação Física do Exército.

A partir do estabelecido nas páginas da *Revista*, portanto, é possível inferir que os artigos serviam como “instituições de discurso” (MAINGUENEAU, 2008), sendo eles dispositivos institucionalizados de produção verbal e imagética em que o Exército, como instância de modelos/paradigmas sociais, estamparia algo mais amplo, advindo de outras fontes discursivas e que, em meio à consecução mútua de manifestações de novos sentidos, racionalidades e sensibilidades, acabaria por se tornar produto e condição de constituição da identidade não somente do futuro militar como do futuro professor de Educação Física para as escolas brasileiras por meio do *ethos*.

Nessa produção do vir-a-ser, a configuração textual apresentada no periódico acabava por fabricar um modo de existência de um conjunto definido de indivíduos - a comunidade discursiva (MAINGUENEAU, 2008) -, (futuros) professores de Educação Física considerados sujeitos que compartilham do mesmo universo de efeitos de sentido a partir do já-dito socialmente construído, institucionalmente posto em circularidade e que lhe fora conferido valor de “verdade” aos argumentos trazidos em suas páginas. Tal já-dito acaba mobilizando outros discursos que são operacionalizados por intermédio da memória para além do texto, a memória discursiva do sujeito-leitor.

Diante disso, durante as três décadas em que estavam presentes temáticas e discussões a respeito da Educação Física escolar, organizava-se o funcionamento discursivo, onde os conteúdos explicitados serviriam como instrumentos de comunicação e de leitura/prática de formação, e os artigos, diante de um contexto linguístico, seriam vistos como lugar de autolegitimação da comunidade discursiva que produzia esses textos. De modo mais diretivo, os artigos, encarados como textos, falavam simultaneamente do *ethos* e legitimavam as diferentes instâncias que falavam do mundo.

Tal sobrecarga profissional advinha da importância social do discurso médico quanto à prática de exercícios físicos, para a manutenção de uma vida saudável e a preparação do corpo para “abrigar” o intelecto, fazendo com que fosse executada diariamente, à exceção dos domingos. Já com relação aos baixos valores que eram pagos ao responsável pelos *exercícios*

gymnasticos na escola, explicava-se, afirmando-se que este não seria um “professor”, já que essa denominação seria reservada àqueles que ministrassem as cadeiras teóricas, ou seja, aos “indivíduos portadores de uma cultura acadêmica abrangente, aptos a participar da avaliação dos alunos nos exames gerais” (CUNHA JÚNIOR, 2003, p. 72). Como a *Gymnastica* era um saber baseado na prática, cujos responsáveis não estariam preparados para a avaliação dos alunos, fez-se repercutir a formação de uma imagem social sobre o espaço (secundário) da educação física na escola, ao mesmo tempo em que se projetavam quais seriam as competências pedagógicas do profissional que atuaria nesse campo do saber prático, simplesmente vendo-o como um mestre, um instrutor, um militar.

Isso significa dizer que, mesmo a *Revista* apresentando em suas páginas, nas diferentes seções, um formato de apreço de eficiência na constituição do Exército, do militar e do professor de Educação Física apoiado em um *ethos* que tratava, entre outras coisas, da disciplina, da proficiência e da moral, e se utilizando da presença de vocativos e formas verbais imperativas como estruturas semânticas, não restringia o interlocutor à execução - mesmo que a instituição militar tenha o propósito de podar a contraordem -, dando espaço para resignificações entre aqueles que faziam parte do âmbito civil (uma vez que essas resignificações se relacionam com as condições de recepção discursiva, isto é, às condições de aceitação ou não de um discurso) Mas, para isso, custou um tempo, onde a circularidade social dos saberes apresentados foi um forte fator para certa ampliação no entendimento da relação entre o material linguístico e a ação a ser realizada.

5.2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS SOBRE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para pensar a ocorrência de determinada formação discursiva, as condições de produção do discurso são de extrema relevância, uma vez que fazem parte da construção dos sentidos presentes no texto: “o contexto histórico-social, o contexto da enunciação, constitui parte do sentido do discurso e não apenas um apêndice que pode ou não ser considerada” (MUSSALIN, 2002, p. 123). Portanto, para entender a discursividade é necessário compreender o que está ao redor, no plano da exterioridade, apreendendo, desde o lugar de onde os discursos são proferidos, até a posição dos sujeitos que discursam.

Os sentidos são historicamente construídos, o sujeito é essencialmente histórico e a sua fala é produzida a partir de determinado lugar e de determinado tempo, o que faz com que ocorra a existência de um sujeito ideológico. Há um AQUI da enunciação, que é o lugar social

do qual o EU (legitimado) fala - sendo essa uma condição de autoridade - e um AGORA, correspondente ao momento da enunciação, que apresenta o dito como marca da ideologia, permitindo concretizar a imagem docente requerida e impedindo a presença daquilo que seria considerado proibido se dizer dessa formação discursiva.

Nesse processo de construção e projeção nacional da imagem ideal do professor de Educação Física na *Revista*, o Exército teve que estabelecer um ritmo próprio a partir das especificidades advindas da Missão Militar Francesa e da Missão Militar Americana - sem esquecer aquilo que concernia ao pensamento pedagógico corrente - no que tange à constituição de um “padrão” corporal e um determinado *ethos* (similar às expectativas sociais de preparação e atuação profissional dos soldados), da necessidade de afirmação docente no cenário escolar diante da sua funcionalidade educativa e social e dos traços de ruptura e “negociação” entre o que seria a formação do instrutor militar e a do professor civil mediante o respaldo de modelos teóricos capazes de fundamentar a prática da Educação Física escolar.

Interessante notar sobre esse último ponto, o da “negociação”, que se daria de modo a permitir a articulação com outros discursos, dentre os quais, o já-dito - e o silêncio ou o não-dito - estabelecendo-se como “fato” quanto ao corpo-si, ao vir-a-ser e ao saber-fazer escolar. Um pretense contexto real em que é possível observar que existe a presença do autor (assujeitado), o seu horizonte de experiências e a sua intenção (ou o querer-dizer) figurando a inscrição pedagógico-discursiva.

Na prática, a “negociação” na *Revista* estaria entre o pensamento positivista e o nacionalista que vigorava na formação militar brasileira (apesar de serem encontradas referências ao pragmatismo dos militares norte-americanos¹⁷⁹) e a produção de contextos educacionais com o higienismo e, em especial, a Escola Nova - algo que, na formação de professores, refletirá no escopo imaginário do *ethos* militar de dar espaço para o *ethos* atlético e à concepção pedagógica da Educação Física escolar biopsicossocial (SILVA; MACEDO; GOELLNER, 2016).

O Exército brasileiro, desde fins do Império, projetou sua identidade ideológica no pensamento positivista. Inclusive, de acordo com Salomão (2016, p. 03), “ao atestar a imprescindibilidade da atuação humana como única maneira de se transformar a realidade social, o Positivismo emoldurou a ideologia subjacente à política que viria a ser adotada (...)”,

¹⁷⁹ O pragmatismo militar norte-americano ganhou destaque nos acordos de cooperação entre os Estados Unidos e o Brasil no decorrer dos anos de 1940 diante de uma assimetria de interesses: se os Estados Unidos visavam países aliados para o combate às forças do Eixo na Segunda Guerra Mundial e compor a diplomacia do poder territorial, o Brasil tinha interesses objetivos na tecnologia bélica e na possibilidade de industrialização rápida (SVARTMAN, 2008; BELLINTANI, 2009).

produzindo um sistema institucional pela valorização do humanismo e da racionalidade científica.

Contraditoriamente, no *Curso de Filosofia Positiva*, Comte defendia o fim dos exércitos e da classe militar. E qual a razão para o Exército defender o pensamento dos positivistas para a constituição do seu *ethos*? Apesar da crença dos positivistas na paz internacional com a humanidade progredindo na escala evolutiva da ciência e chegando à industrialização (com a sociedade decorrente sendo pacífica), a realidade mostrou que os conhecimentos técnico-científicos estiveram estrategicamente a serviço das guerras.

Para além das discussões sobre a “religião positivista” e da resignificação do conceito do “ser supremo”¹⁸⁰ (ARON, 1993; CARVALHO, 2005; SALOMÃO, 2016), a filosofia de Auguste Comte (1798-1857) trouxe a necessidade da objetividade por meio do estado positivo-científico - numa alusão à “lei dos 3 estados” (ARON, 1993) - como forma de ordenamento social. Na concepção militar, então, a transformação da realidade deveria passar pela persuasão (autoritária) e pela conscientização moral dos envolvidos, o que evitaria possível litígio com as estruturas política e social.

Aliás, o Positivismo, além de ser visto como uma doutrina determinista baseada na articulação entre as correntes de pensamento racionalista-científica e empirista e cuja razão seria o fundamento para o espírito humano atingir verdades positivas (RIBEIRO JÚNIOR, 1994), teria caráter pacifista, entendendo-se que quando o homem pensasse cientificamente deixaria de fazer a guerra (ARON, 1993), consequentemente abrindo espaço para que os processos de industrialização fossem favorecidos. Pensamento esse que foi a tônica das relações diplomáticas e militares entre Brasil e França no início do século XX, resultando na vinda da Missão Militar Francesa¹⁸¹.

Percebe-se logo que o terreno ideológico do Exército brasileiro estava coerente com os propósitos da realidade que buscavam (im)por: renovador, porém instrumental e autoritário - dando margem às diferentes formas de intervenção (estatal), já que, no ideal de progresso dos positivistas, o futuro almejado pela sociedade não seria dado de maneira espontânea.

Seguindo esse pensamento, “baseado em leis científicas e na realidade dos fatos, o governo esclarecido - a ‘ditadura positiva’ - adotaria as medidas justas e cabíveis, não se apegando a dogmas abstratos e amadorísticos” (SALOMÃO, 2016, p. 14). E foi o que o

¹⁸⁰ Na perspectiva positivista, o “ser supremo” seria o correspondente à “humanidade personificada”, onde a sua força seria proveniente do conjunto de inteligências convergentes de todas as gerações: passadas, presentes e futuras (ARON, 1993). Essa forma de pensar é importante para entender a formação castrense e a ideia de *ethos* militar.

¹⁸¹ Consultar o Capítulo 2 desta tese.

Exército fez ao tomar parte da política nacional, num jogo particular de relações com o governo e o Estado, adentrando, pelos dispositivos discursivos de autoridade, nas construções sociais e imaginárias, seguindo uma visão da realidade a qual justificava os seus posicionamentos e ações de maneira autônoma.

De maneira mais prática,

(...) o positivismo estimulou as três ideologias de intervenção que orientaram as ações militares no início da história da República. A primeira, a do soldado-cidadão, corresponderia à afirmação do direito individual e institucional à participação política. A segunda, a do soldado-profissional, seria um contraponto institucional à primeira, propugnando a não participação (particularmente dos baixos escalões). Finalmente, a intervenção moderadora corresponderia a uma política da instituição (não se trataria de fazer a política no Exército, mas a política do Exército). (OLIVEIRA, 2016, p. 26)

Se originalmente a filosofia comteana assumia aspecto antimilitar e incompatível com o espírito bélico, a sua apropriação pelos militares brasileiros operou a constituição de um *ethos* que seria brevemente refletido na sociedade, principalmente na educação - e por tratar da assunção no seu papel formativo moral e corporal, ficou mais refletido na educação física.

Essa intervenção no corpo, diante do palco de reapropriações e reinterpretações, baseou-se no movimento higienista (GÓIS JÚNIOR; LOVISOLO, 2006), indicando a postura de “adequação” preconizada pelos positivistas. A ciência era considerada capaz de prever acontecimentos e indicar meios de auxiliá-los ou impedi-los: o Positivismo, assim, operava com a previsibilidade dos fenômenos naturais e, principalmente, “como” eles ocorriam e seus modos de trazer a verdade absoluta através de intervenções que se sobressaíam no corpo. Um modelo de racionalidade técnica que contribuiu com as bases da Educação Física e que, mais tarde, viria a compor os conhecimentos necessários para a formação curricular e docente.

O saber médico refletiria a importância da ciência e passaria a determinar um modelo profilático dos cuidados com o corpo: nesse modo de fazer, o estatuto científico seria indispensável ao exercício do poder do Estado, replicando no corpo a ordem escolar moderna (MATE, 2002).

Entretanto, a razão médica, antes de uma reformulação do ideal voltado para a formação do corpo consoante uma das bases que definem a Educação Física enquanto campo de conhecimento - a saúde - e servir para a constituição do corpo-si do professor de Educação Física escolar no meio civil, sob o respaldo lamarckista proveniente dos escritos de Fernando

de Azevedo, teve o seu lugar a serviço da reprodução de contextos raciais, colaborando, inclusive, com a eugenia¹⁸².

1) As condições somato-psíquicas de todos os indivíduos e do povo, em geral, dependem, essencialmente, das suas disposições hereditárias. 2) O progresso bio-social de um povo assenta-se, portanto, na preponderância das gerações de indivíduos “bem dotados” sobre as de indivíduos com deficit dos caracteres ótimos, transmissíveis por hereditariedade. 3) A eugenia, nestas condições, proclama absolutamente necessário envidarem-se todos os esforços tendentes à conservação e à multiplicação das famílias bem constituídas e de próles sadias de “bem dotados”, combatendo as causas que concorrem para dificultar a sua existência, e a sua função geradora útil à nacionalidade. (...) A comissão realça, como remate, a significação da hereditariedade como fator máximo entre as medidas capazes de melhorar as condições genotípicas bio-sociais do povo, tese esta, aliás, proclamada pela ciência e considerada indiscutível pelos biológicos e sociológicos de maior relêvo no mundo contemporâneo.¹⁸³

Já em meados da década de 1920, evidências históricas (CARVALHO, 2005; BELLINTANI, 2009) mostram que, concomitantemente à ideologia positivista, corria na doutrina militar brasileira uma forte tendência doutrinária nacionalista - sendo bem evidente nos editoriais e artigos das duas primeiras décadas da *Revista*, ao exaltarem, por meio de recursos enunciativos relacionados, por exemplo, ao emprego de pessoas do discurso e da modalização¹⁸⁴, a EEFE, a Educação Física e o próprio Exército. E foi com o nacionalismo que se intensificou a necessidade de expandir a formação do militar para a formação do cidadão e do professor civil de Educação Física, sustentado por uma ideologia que, além de assumir a postura de exaltação dos símbolos da Pátria (como o Hino, a Bandeira e as datas cívicas), num movimento de voltar para si, defendia o apoio e a valorização do próprio Exército, vista em sua missão de “educadora da Pátria”.

No Nacionalismo, “(...) a ideia de nação é a imagem mítica que possibilita aos indivíduos a representação da ideia de que o Estado pertence ao povo” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2007, p. 800), mas constituía a ordem do dia vigiar e punir - parafraseando a obra do pensador Foucault - de modo a não resultar em perigo para o poder

¹⁸² Azevedo (1920), bem como Góis Júnior e Lovisolo (2006) e Góis Júnior e Garcia (2011), levantam a ideia de a eugenia ser praticada como forma de recuperar o Brasil do atraso econômico em relação aos países europeus e Estados Unidos. Todavia, percebiam que contra uma eugenia negativa (presente nos primeiros anos da *Revista*), propagada por personagens influentes à época, como o médico Renato Kehl, e ligada à miscigenação como explicação para esse atraso, favorecendo drásticas formas de branqueamento, como a proibição de casamentos interraciais, era preciso investir em intervenções com a democratização da educação e da saúde. Foi nesse pensamento que a Educação Física ganhou valor nos espaços sociais.

¹⁸³ A EUGENIA e a Constituinte. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 1, [s. p.], jan. 1933.

¹⁸⁴ Para Maingueneau (2008), as pessoas do discurso não se restringem ao “eu” e “você” explícitos, mas se sabe das suas existências a partir dos vestígios enunciativos que marcam o ato de enunciação e que estão relacionados ao sujeito ou objeto direto da frase. Já a modalização está presente no enunciado e pode se restringir ao modo verbal (indicativo, ou subjuntivo) na relação da atitude do enunciador face ao que diz.

constituído. Para isso, toda atitude que fosse vista como controladora do governo (e do Exército) seria justificada em nome da defesa e da organização nacional.

Havia uma valorização da população, mas vista como um bem, capital humano, o principal recurso da Nação. Nesse entendimento utilitarista, portanto, trabalhar com o direito de intervir na liberdade pessoal teria a sua justificativa em atingir interesses que seriam coletivos. Interferindo em diferentes campos do cotidiano social, como a saúde e a educação, quando se aplicavam alguns dispositivos de normatização do ato educativo, por exemplo, a sua validação se daria, na verdade, pelos sentidos ideológico e político-social na construção da defesa nacional.

Conforme cita Bobbio, Matteucci e Pasquino (2007, p. 799), “o Estado nacional geral o Nacionalismo, na medida em que suas estruturas de poder, burocráticas e centralizadoras, possibilitam a evolução do projeto político que visa a fusão de Estado e nação, isto é a unificação, em seu território, de língua, cultura e tradições”. Entretanto, o caso brasileiro, na adoção de uma vertente mais radical - que pode ser analisada sob a ótica de preparação de tropas para o urgente conflito mundial a ser deflagrado em 1939 -, trouxe a sua aplicação a um movimento político (adotado no Estado Novo, por alguns historiadores considerado como a terceira fase do primeiro governo Vargas, momento de intensas relações do Exército com o ramo político) sendo a ideologia apropriada pela instituição militar, fazendo com que ela internalizasse a concepção de ser a única e fiel intérprete do princípio nacional e a defensora exclusiva dos interesses nacionais.

Isso foi reforçado quando da outorga da Lei de Segurança Nacional, aspirando à ordem e disciplina social e em uma aproximação ao pensamento positivista. É preciso pensar que o Nacionalismo enquanto ideologia emerge na perspectiva da resolução de problemas da Nação, e ao serem resolvidos se alcança determinado patamar de segurança nacional. Se havia a introjeção desse pensamento no campo militar brasileiro com os franceses, com a Missão Americana ocorreu o seu reforço e a modernização das condutas: ao invés de defender, agora se buscava “atacar”, numa proatividade que passaria pela formação da tropa e da sociedade em geral - e esta, por conseguinte, teria replicação até na educação e na educação corporal, com a promoção de práticas mais pragmáticas.

Para esse “ataque” simbólico, a razão médica seria importante por trazer novos hábitos e formas disciplinares, que partiriam desde espaços de circulação e permanência até a produção de um corpo-si do professor que se ocuparia com a educação corporal: o professor de Educação Física, além da construção de uma nova mentalidade escolar. Por meio dessa racionalidade científica no corpo social, buscava-se concretizar o projeto de inculcação de

novos hábitos e imagens voltadas à produção do perfil brasileiro como forte, saudável, apto ao trabalho e disposto a defender a Nação (BEZERRA, 2011). Um *ethos* militar que estaria direcionado para um *ethos* social e que partiria desde a infância - justificando a importância da escola enquanto instrumento de formação integral, desde que houvesse a premissa de amar e servir à Pátria para construir uma Nação forte.

Uma das características destacáveis da ideologia nacionalista é o autoritarismo e ele preconiza um comportamento disciplinar e obediente por parte de toda a Nação. Isso faz com que haja a operacionalização de mecanismos de subordinação, onde as decisões são acatadas com presteza, gerando um caminho para o estado de obediência. Se for bem notado, essa mesma ideia já tinha sido estruturada no campo militar pela Missão Francesa, ao tratar como características da doutrina do Exército a servidão e obediência, a disciplina e a hierarquia¹⁸⁵ - condições objetivas para a formação do sentimento de dever incutido no comportamento do soldado e que, por modelagem, seria estendido à sociedade civil. Ou seja, por mecanismos de espelhamento da experiência de conduta da tropa (*ethos*), poderia ser formada a coletividade, e o jeito mais fácil disso ocorrer seria por meio da educação formal, da escola. Mas, para que isso pudesse ocorrer, seria muito importante investir na formação de profissionais que atuassem diretamente nesse local, em especial, os professores.

Esse olhar de renovação foi importante no contexto escolar, pois, com as novas ideias sociais, a escola também deveria refletir os novos sentidos e sensibilidades advindas com a racionalidade dos parâmetros ideológicos que também corriam nas instruções dos militares norte-americanos - apesar de não serem descartadas, em sua totalidade, nas bases da prática militar francesa. Afinal, cabia à escola “(...) modelar os jovens espíritos pelos ideais determinados por uma concepção racional da sociedade” (GOUVÊA; PAIXÃO, 2004, p. 32), seguindo o processo de modernização social em tela.

Foi com a Escola Nova que as condições propostas para a produção dos novos discursos de racionalização pedagógica ganharam espaço. Fundamentada nos princípios do respeito ao desenvolvimento e à personalidade da criança e do adolescente, da aprendizagem social, da importância funcional da ação (atividade) educativa e do trato diferenciado dos indivíduos segundo as particularidades naturais (DI GIORGI, 1992), essa “doutrina pedagógica” estaria compactuada com a doutrina militar nos discursos autoritários, na medida em que haveria a formação de um povo educado, saudável e patriótico segundo a nova ordem social.

¹⁸⁵ Consultar o Quadro 7 - Características da doutrina militar, apresentado no Capítulo 2 desta tese.

A cada época, na marcha da civilização, correspondem processos novos de educação para uma adaptação constante às novas condições da vida social e à satisfação de suas tendências e de suas necessidades. As ideias e as instituições pedagógicas são essencialmente “o produto de realidades sociais e políticas”. (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 25)

Nesse instante, a educação não poderia mais continuar com o formato tradicional - considerado retrógrado, estático e padronizado quanto às intencionalidades formativas -, pois se buscava a formação de indivíduos ativos, preparados para enfrentar mudanças, baseando-se no princípio do “aprender a aprender” (ou do “fazer para aprender” e por aí aprender). Já constantes nos Regulamentos de Ensino do Exército (FERREIRA NETO, 1999), a objetividade do ensino e a praticidade dos métodos e processos utilizando-se de experimentações e “exercícios aplicativos” entrariam num acordo ideológico-discursivo transmitido na superfície textual para a formação docente, considerando os princípios doutrinários do Exército e seguindo os parâmetros pedagógicos então estabelecidos.

Entendia-se que a atividade funcional admitiria uma função social e preparatória, onde a formação escolar seria a síntese da preparação para a (nova) vida em sociedade - uma “hierarquia democrática” (AZEVEDO *et al.*, 2010) - e onde, por extensão, caberia seguir os mesmos preceitos da hierarquia militar pelo recrutamento da “hierarquia das capacidades”, isto é, da organização e do desenvolvimento de meios que pudessem garantir a ação social.

A filosofia da Escola Nova pressupunha, em seu pragmatismo educacional, um atendimento ao princípio de vinculação escola-sociedade, ligada a bases democráticas - e não ao individualismo libertário do tradicionalismo pedagógico (SAVIANI, 2013) - assentadas na atividade e na produção, onde o espírito de disciplina, a solidariedade e a cooperação seriam condições morais para o sucesso da formação. Algo que interessava diretamente ao Exército...

Havia uma “campanha de destruição de velhos ídolos” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 23), de modo a substituir o conservadorismo pedagógico pelo “respeito da atividade útil (*efficiency*)” (*ibidem*) advindo de um pensamento intencional, sistemático e reativo à considerada estrutura de serviço educacional artificial e verbalista então corrente. Com isso, confrontava-se a escola tradicional, onde os novos tempos precisariam de ares mais utilitários, capazes de formar o novo perfil de homem brasileiro. Nisso,

A modernização do campo educacional é percebida como primordial para o desenvolvimento nacional, para a criação de novas mentalidades, já não arraigadas ao tradicionalismo imposto pela pedagogia de orientação jesuítica, mas orientado para a construção de um novo homem para uma nova sociedade que se anuncia. Os novos rumos visualizados necessitam de um homem que se adapte a um mundo em constante transformação. (SCHNEIDER; FERREIRA NETO, 2006, p. 139).

Considerando o percurso escolanovista nas práticas pedagógicas e nos objetivos educacionais de cunho progressista, construía-se um discurso da/para educação integral em que, para a formação do novo homem brasileiro, seria necessário intervir no físico, cognitivo e moral. Uma intervenção que era passada para a sociedade e que tinha por “matriz” a figura do soldado - este, inclusive, que poderia guardar proximidades com o “super homem” de Nietzsche enquanto ente do homem necessário para (re)compor uma sociedade que demandava de “verdadeiros modeladores e modelos” (MUNIZ, 2015, p. 155) - numa política que declaradamente incidia sobre a educação dos corpos.

Nesse processo que deveria ser pedagógico, caberia ao professor agir seguindo a premissa que a educação do físico seria a possibilidade de atuar sobre o corpo, visando a educá-lo tão prontamente quanto as sensibilidades e racionalidades, de forma a perceber e agir sobre a realidade, criando novas subjetividades. Ao escolanovismo, mesmo com a objetividade presumida, caberia respeitar as individualidades, permitindo que, de modo racional e seguro, fossem adotadas medidas educacionais mais firmes e que tivessem na perspectiva do sujeito ativo na aprendizagem a base para o desenvolvimento humano e, por conseguinte, a construção da boa sociedade (DI GIORGI, 1992; VIDAL, 2000; LOURENÇO FILHO, 2002; HORA, 2008; VALDEMARIN, 2010; BEZERRA, 2011; SAVIANI, 2013).

Sob o espírito científico e organizado, o agir docente passaria da mera repetição para o interesse, adaptando-se as atividades às necessidades psicobiológicas daqueles que estariam em formação, e isso foi retratado no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, ao dizer que “o que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas suas atividades, do fator psicobiológico do interesse (...)” (AZEVEDO *et al*, 2010, p. 49). Referia-se, à vista disso, aos sentidos educacionais e à significância pedagógica a partir dos atributos que a sensibilidade humana poderia produzir para a aprendizagem e formação humana e social. Gradativamente, pela “lógica psicológica”, pressupunha-se a construção do novo homem por intermédio das condições para o desenvolvimento de habilidades e potencialidades desde a escola.

Educar o ser humano seria educar para a vida real. E mesmo com as atribuições escolares modernas, a pedagogia aplicada pelo e para o Exército tinha no funcionalismo a sua base, devendo ser propagada para a sociedade por meio do sistema educacional, de práticas escolares e da ação pedagógica dos professores. Inclusive, a questão escolar era algo de interesse do Estado, uma área estratégica e que precisava adequar as pessoas à lógica do ordenamento e da produtividade capitalista. Nada melhor que incidir no corpo - símbolo da saúde, da produção (industrial) e da defesa nacional - novos mecanismos de poder. Inclusive,

era interesse de o Estado produzir um corpo social que atendesse aos ordenamentos e à lógica produtiva, e com o apoio discursivo do/com/pelo Exército, projetava-se uma “pedagogia do corpo” (BEZERRA, 2011), com as novas formas de saber-fazer que deveriam ser de domínio docente¹⁸⁶.

Apesar da importância discursivo-cultural francesa, a projeção do escolanovismo com o padrão norte-americano operou mudanças nos modos de ser e viver diante de um “processo de configuração subjetiva” (WARDE, 2000) onde a produção de uma nova conformação pedagógica se deu sob os mecanismos discursivos de ordem psicofísica. E entre os velhos e os novos modos de fazer o homem brasileiro, a escola tornou-se o alvo primordial para a construção do vir-a-ser cidadão em uma nova sociedade, cabendo aos professores a função de modelarem o progresso, a democracia e a civilidade, estendendo essa dimensão das formas de pensar, sentir e viver corporalmente para os professores de Educação Física, imaginados à semelhança do instrutor militar, desenvolvido o seu *ethos* professoral a partir da discursividade alicerçada no *ethos* militar.

5.3 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO SOBRE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REVISTA: AS RELAÇÕES DE SENTIDO, LUGAR E FORÇA EM DEBATE

Um discurso constituinte mobiliza tanto autores quanto uma variedade de papéis sociodiscursivos, e implica na presença de certa situação de enunciação, um *ethos* e um “código linguageiro” (MAINGUENEAU, 2008). As ideias contidas são apresentadas através de maneiras de dizer - que também constituem maneiras de ser -, e associadas a representações que dão sentido às práticas humanas, àquilo que está no social.

O discurso, desenvolvendo-se a partir de sua cenografia, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima. O discurso impõe sua cenografia de algum modo desde o início; mas, de outro lado, é por intermédio de sua própria enunciação que ele poderá legitimar a cenografia que ele impõe. Para isso, é necessário que ele faça seus leitores aceitarem o lugar que ele pretende lhes designar nessa cenografia e, de modo mais amplo, no universo de sentido do qual ela participa. Toda tomada de palavra é, com efeito, em diversos graus, incursão em um risco, sobretudo quando se trata de gêneros ou de tipos de discurso que tem necessidade de se impor contra outros pontos de vista e de provocar uma adesão que está longe de ser dada. (MAINGUENEAU, 2008, p. 117)

¹⁸⁶ A partir da década de 1950 essa prerrogativa da *efficiency* foi traduzida no tecnicismo pedagógico, e no caso da Educação Física escolar, as atividades promotoras do resultado e da eficiência almejadas fizeram substituir a ginástica (Método Francês) pelo esporte, tanto sob o Método Desportivo Generalizado quanto pela visão atlética (alto rendimento) advinda dos Estados Unidos.

Isso mostra que o discurso se debruça como efeito de sentidos, onde a situação e os interlocutores - as condições de produção - constituem o sentido da sequência verbal produzida. Afinal, quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade, a partir de um complexo estado em que são emersos processos discursivos institucionalizados (um discurso nasce de outro). Isso faz parte da significação discursiva.

Orlandi (2012) estabelece que as palavras não significam em si, mas porque tem textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa. É nesse momento que se pode entender a relação do texto com a exterioridade, a memória do dizer (o interdiscurso), ao mesmo tempo em que se observa a fundante materialidade do discurso: a ideologia.

A ideologia, que está nos mecanismos de produção discursiva e adquire sentido de produção interpretativa do efeito de evidência, estabelece um jogo de sentido único e de ilusão discursiva dos sujeitos, onde pensam que são a origem dos próprios discursos. Assim, quem escreve os artigos da *Revista* não o faz no sentido autoral dos discursos (nem mesmo o próprio Exército), mas reflete, por meio do interdiscurso e da memória discursiva, algo já-dito e institucionalizado na política, na educação e até mesmo, tempo depois, nos esportes.

Os artigos da *Revista de Educação Física*, então, são dispositivos de produção verbal institucionalizados e o lugar de autolegitimação da comunidade discursiva que produz essas formas textuais: falam de um *ethos* (militar) a ser espelhado na sociedade e, simultaneamente, legitimam as instâncias que falam do mundo. Eles são “seu produto e a condição de sua identidade” (MAINGUENEAU, 2008, p. 142), atribuídos em um discurso pedagógico - que é autoritário. E todo esse funcionamento também dependerá de instâncias argumentativas (ORLANDI, 1996) baseadas nas relações de sentido (a relação que existe entre os vários discursos) e nas relações de lugar e força (os lugares “sociais” e a posição relativa no discurso) - essas, derivadas das condições de produção do discurso e que acabam por constituir formações imaginárias.

5.3.1 As relações de sentido na construção imaginária docente

A *Revista de Educação Física*, apesar de ser uma publicação que teve a chancela do Exército desde a sua origem, em 1932, teve contribuições de diferentes segmentos sociais (militares, médicos, educadores, esportistas) - isto é, da comunidade discursiva - na construção de argumentos e imaginários, e, por muito tempo, não só expressou e representou

o discurso da instituição maior - mesmo esta, na sua produção discursiva autoritária, sendo portadora de outras instituições, como a política e o esporte -, como também fez circular um discurso que se consubstanciava hegemônico sobre a Educação Física (escolar) no país, orientando as bases e diretrizes formativas e pedagógicas, para a tropa e para o meio civil.

Nessa produção da comunidade discursiva, o Exército passa a discutir para quem e qual o tipo de discurso constituinte seria mobilizado e partilhado, na relação imbricada entre o modo de organização social e o modo de existência dos textos apresentados na *Revista*. E apesar dessa comunidade ser “cimentada por discursos que são produto dessa mesma comunidade” (MAINGUENEAU, 2008, p. 45), ela só se faz porque existe uma produção de sentidos, o discurso se supõe enquanto sistema significante, e para que isso ocorra, é preciso que ocorra a relação deste sistema com a exterioridade, a história.

Na verdade, considerando que por trás de todo discurso existe uma comunidade e esta é direcionada para outra(s) comunidade(s), o Exército, dentro do universo das interações ocorridas na conjuntura político-social do liberalismo, do autoritarismo e do nacional-desenvolvimentismo, criou uma imagem do professor de Educação Física - de início, um “simulacro” do instrutor militar - e do processo de formação do profissional enquanto campo discursivo. E por meio da memória discursiva, estrategicamente houve a formulação de uma espécie de padrão onde estavam inseridas concepções do tipo de pedagogia a ser adotada (e não outro tipo), do pertencimento ideológico dos sujeitos (interlocutores) e até mesmo da legitimação de quais práticas corporais deveriam ser conduzidas na escola.

Mesmo a sua constituição argumentativa concentrando a (in)formação seguindo os parâmetros da doutrina militar advinda da Missão Militar Francesa - modificada com os eventos que giraram em torno da Segunda Guerra Mundial e das novas provocações institucionais sob a égide da racionalização social e educacional -, passa ele (Exército) a fortalecer uma espécie de retroalimentação sobre os subsídios pedagógicos de uma “pedagogia do corpo” que atendesse aos sentidos da nova educação, dos aspectos da formação docente (ou de um único modo de formar aceito), do que deveria ser um professor de Educação Física e das funções e compromissos sociais da profissão no âmbito escolar.

Entretanto, esse periódico estava limitado ao público militar ou ao corpo docente emergente¹⁸⁷, e mesmo com a definição de uma comunidade discursiva, existia determinada intencionalidade de formar um perfil profissional e social onde a presença de ideologias nas formações discursivas, aceitas pela instituição militar, estaria constantemente presente nos

¹⁸⁷ A emergência docente refere-se ao professor de Educação Física em seu processo de profissionalização e profissionalidade, atendendo a sentidos educacionais e significados pedagógicos específicos.

textos (artigos escritos, editoriais, imagens, etc.) que o compõe, sendo expandida a construção imaginária do professor de Educação Física a outras pessoas que não aquelas diretamente envolvidas com a publicação.

A formação discursiva é sempre heterogênea, e mesmo ocorrendo o discurso do tipo autoritário na *Revista*, ela se faz presente no instante em que concebe uma “rede”, ou seja, um conjunto de diferentes formulações possíveis do enunciado no interdiscurso. E apesar da presença de marcadores mostrados na materialidade textual, é predominante no periódico a reelaboração de dizeres a partir da heterogeneidade constitutiva, onde o “Outro”, mesmo presente, não aparece de forma explícita - todavia, indicando tanto a relação entre sujeitos quanto a possibilidade de o discurso ser produzido na incorporação de outros discursos pré-construídos fora do domínio daquela formação. Afinal, não se formula/discute argumentos “do nada” e “por acaso”; eles são feitos por alguém e para alguém, impulsionados por uma ideologia e na constância para além do texto, e isso faz com que ocorram redefinições e transformações ao mesmo tempo em que pode ocorrer o esquecimento e o apagamento de determinados elementos (MAINGUENEAU, 2008).

O surgimento da Educação Física como campo de conhecimentos e intervenções veio com a racionalização proposta pela ciência moderna. Não diferente, a proposta de formação docente em Educação Física, no Brasil, emergiu diante do mesmo ideal - mas não de forma consensual¹⁸⁸ -, com fundamentação positivista, higienista e escolanovista, e o Exército, em seu ímpeto nacionalista resguardado na autoatribuição de instituição “educadora da Pátria”, provocou o imaginário do *ethos* professoral como *ethos* militar.

Assim, pode-se dizer que esses pensamentos fizeram parte das condições de produção do discurso na *Revista* e que influenciaram diretamente os modos de ver e argumentar do Exército - definindo uma *dêixis* fundadora (MAINGUENEAU, 1997), como se vê abaixo:

Inumerar o que tem sido a obra dos militares dentro do organismo nacional é contar quase a própria vida nacional. Mas ainda hoje pouca gente compreende o valor silencioso, nem por isso menos formidável, da obra de alfabetização, nacionalização e higienização social que o Exército realiza implacavelmente entre os jovens que vem anualmente servir nas suas fileiras. Agora o Exército prepara-se febrilmente para realizar mais uma grande obra. Ele vai ser o escultor da raça como foi o escultor da nacionalidade. (PINHEIRO, 1932, s. p.)

Já no primeiro editorial da *Revista* eram anunciados os elementos fundantes do pensamento militar sobre a constituição da Educação Física brasileira e a missão social a qual

¹⁸⁸ Lembrando que nesse período corriam outras publicações voltadas à área, com seus pontos de vista, e que, na maioria das vezes, não compactuavam com os modos de fazer do Exército, buscando, assim, outras fontes ideológicas, apoiadas, por exemplo, pela Associação Cristã de Moços (ACM).

o Exército teria por desbravar. Nele, o enunciador produz uma cena da educação e da nacionalidade de forma depreciativa; contrapondo, mostra um projeto “silencioso” e “formidável” o qual o meio militar, exaltando as suas ações, assume os parâmetros da modernidade - ou seja, o positivismo (*nacionalização*), o escolanovismo (*alfabetização*) e o higienismo (*higienização social*) - para solucionar tais problemas. Esses elementos fazem parte das condições de produção do discurso militar fundador, estando presente também na *dêixis* fundadora dos discursos sobre a Educação Física escolar brasileira.

Uma modernidade assumida em diferentes edições sob o termo “racionalização”. A Educação Física, enquanto campo de conhecimentos, seria terreno para a constituição corporal através da disciplina e preparação, mas também teria uma relação próxima com o contexto histórico-social:

A compreensão salvadora do quanto vale a educação física, racionalizada pela técnica moderna, orientada pela especulação científica, foi a sábia e oportuna escultora dêsses torsos apolíneos, cuja viril beleza nos enche hoje de orgulho. Uma coluna vertebral recurva parece arrastar a precoce decadência de uma alma sem energia, tal qual numa haste bamba o trapo de uma bandeira esfarrapada e vencida. (...)

A beleza de uma geração pode ser criada pelo treino e pela vontade paciente, dentro da festiva alegria dos ginásios, laboratórios que apuram as qualidades plásticas da Raça. (DEL PICHIA, 1035, p. 1)

Observando esse fragmento editorial, no campo da memória discursiva, as vozes institucionais representativas do Exército traziam algo próprio do meio militar: a solidez de uma educação formativa do corpo (de tropa) que se expandiria para o meio civil por meio de uma proposta sistematicamente ativa e prática, ou *racionalizada pela técnica moderna, orientada pela especulação científica*, algo típico da Escola Nova. E caberia à Educação Física ser um fator de progresso ao mesmo tempo de se tornar um motor para a forja do corpo civil “regenerado” através do movimento (em primeiro momento, pela ginástica, mas logo substituído pelo esporte), numa mistura de positivismo e higienismo - mais: eugenia, considerando que o “novo” homem brasileiro não se resumiria à moral, e sim as práticas corporais conseguiriam apurar as *qualidades plásticas da Raça*.

Conhecidos os efeitos da prática da educação física racional, os seus reflexos sobre a psiché individual e coletiva, a ninguém é dado descrer do milagre de redenção que ela é capaz de operar!

Vis propulsiva para as maiores realizações, a educação física fará uma raça melhor e um Brasil jovem, otimista e são, capaz de hombrear com as mais poderosas e cultas nações em todas as grandes manifestações de atividade e de cultura. (ABREU, 1933, p. 1)

As ideias apresentadas nesse trecho trazem uma maneira de dizer que é também uma maneira de ser social, associada a representações e normas de disciplina do corpo. Envolvendo um discurso constituinte, esquematiza um corpo que, pela prática racional da educação física, ultrapassaria a dimensão do físico e, numa perspectiva pragmática, o enunciador é percebido através de um “tom” salvacionista, legitimando a corporalidade especialmente por caminhos higienistas (raciais) e positivistas.

A pertinência dessa observação continua em edições posteriores ao explorar as formas de ver e fazer que deveriam constituir a Educação Física (escolar) brasileira e o agir docente em Educação Física, mas guardando um assujeitamento dos corpos diante de algum ideal maior: da nacionalização - substituída pela formação social - como fio condutor da sociedade à integralidade do ser na produção do corpo-si, conforme as dimensões biológicas, psicológicas e sociais, em um claro jogo de sentidos dependente da relação textual com a exterioridade e das condições em que os textos apresentados na *Revista* foram produzidos, como é possível ver abaixo:

O fundamento da educação física está na observância das boas normas da obediência. O corpo humano é uma sinergia. Sinergia é a colaboração solidária de esforços. Chegando a sociedade ao cumprimento natural de seus deveres, como o organismo reproduz a sua concordância funcional, o mundo será a variedade feliz dentro da tranquilidade consoladora. (MAGALHÃES, 1934, p. 1)

Nesse recorte, o enunciador informa a finalidade da educação física ao fazer o comparativo da harmonia (*sinergia*) social com aquela que faz a engrenagem fisiológica se manter, cumprindo ao professor de Educação Física garantir esse estado de plenitude por meio do seu agir pedagógico.

Ao dizer, o enunciador, utilizando a voz institucional, ratificou sistematicamente uma condição funcionalista, comparando a premissa orgânico-corporal à *concordância funcional* que a educação física exerceria na sociedade. Uma harmonia social, onde a posição assumida para o sujeito é de assujeitamento, e o interdiscurso apresentado se refere a um sentimento de dever, à semelhança do dever constituinte do *ethos* militar.

Essa mesma abordagem do assujeitamento do corpo e do acionamento relacional entre corpo (físico) e fator social pode ser vista em outro fragmento:

Dou a educação física uma grande amplidão: ela compreende a disciplina e a orientação dos movimentos desde os mais regrados e elementares, como os exercícios de ginástica até os mais variados e pitorescos, como as excursões e dramatizações. (...) A ter que fixar um contorno, a educação física assume aquela amplidão, e se relaciona, ou se confunde mesmo,

com a educação social, isto é, o desenvolvimento de hábitos para viver em sociedade. (...) o homem reafirma, continuamente, a importância da educação dos movimentos.

Quais os fins dessa educação ou, por outras palavras, qual seu valor educativo? Sempre a primeira resposta é em função do próprio indivíduo - agente e instrumento de seus atos, o corpo humano. O qualificativo “físico” bem está a mostrar a preocupação plástica. Essa educação formará o indivíduo forte, proporcionado, saudável. Fora disso, entretanto, há um mundo de valores morais nessa ampla educação física.

Em primeiro lugar, ela é uma criadora de energias. (...). Estimular os movimentos é estimular a ação. Estimular a ação é despertar energias. Nenhuma contribuição mais valiosa para a atualidade do que despertar no homem todas as suas energias e dotá-lo de todos os requisitos para uma ação vigorosa em sua sociedade e em seu tempo. Os grandes objetivos da escola “ativa” no campo geral da educação, tem sido exatamente esses: atividade e cada vez mais atividade. Dar à criança o hábito de fazer, despertar-lhe o sentimento de iniciativa, incitá-la a produzir por si e a confiar em suas forças.

O segundo aspeto da moral da educação física é que ela é uma escola de coragem. Coragem e bravura, no melhor sentido dessas palavras. Quem crê na sua energia, quem confia na sua vontade, é um bravo. (...)

O terceiro aspeto é que aquela energia e essa bravura tem um freio natural na sociabilidade, isto é, nas conveniências da vida em comum: há aqui varios aspectos. O da disciplina, para eficiência do próprio grupo, assume maior importância, dada sua força coordenadora. O da correção e lealdade na disputa são intrínsecos à própria disputa. (...)

Facil é de compreender, de todas essas palavras, a essência de civismo que a educação física encerra: escola da disciplina, escola de saúde, escola de desenvolvimento e aperfeiçoamento do corpo, dando a cada povo o homem forte e ordeiro, de que ele necessita - é, ao mesmo, uma escola inegalavel de energia, de vibração, de bravura, de coragem, de sociabilidade e de compreensão humana, que, levando os homens ao máximo de sua potencialidade, os valoriza e, em consequencia, contribue para a formação dos povos fortes, que não são apenas aqueles que apresentam os tipos físicos perfeitos, mas também os que se podem orgulhar de possuir uma alma coletiva alertada, vigilante, energica, com força e generosidade, com lealdade e humanismo, ao serviço de sua pátria, na mais generosa, emotiva e fecunda de suas concepções. (KELLY, 1942, p. 1)

Como se percebe no trecho desse editorial intitulado *O civismo na educação física*, há um processo discursivo reflexivo em que, ao mesmo tempo, produz sentidos sobre o que deveria ser a Educação Física e o ato de educar o corpo e sobre os modos que resultariam na consolidação de um saber-fazer/saber-saber em Educação Física, a *escola da disciplina, escola de saúde, escola de desenvolvimento e aperfeiçoamento do corpo, dando a cada povo o homem forte e ordeiro, de que ele necessita*, considerando a sinergia com as condições sócio-históricas de produção do discurso.

Inclusive, é possível observar nesse trecho que o ato de educar o corpo não seria restrito à formação e ao desenvolvimento de um corpo saudável. A sistematização dos conhecimentos na Educação Física, seguindo o arcabouço escolanovista desde a escola, teria na *educação social* uma necessidade premente e que, no percurso de sua formação discursiva, englobava uma posição ideológica constituída. O indivíduo, nesse processo, interpelado em

sujeito pela ideologia, seria o constructo do nacionalismo, e pelo dito, o professor de Educação Física também representaria simbolicamente esse ideal, de modo a configurar o *ethos* professoral como *ethos* militar, sendo responsável por perpetuar, na escola, as condições *de energia, de vibração, de bravura, de coragem, de sociabilidade e de compreensão humana*, como um líder militar, observando não *apenas aqueles que apresentam os tipos físicos perfeitos, mas também os que se podem orgulhar de possuir uma alma coletiva alertada*, em uma espécie de integração dos indivíduos, algo típico ao corpo militar.

Nos três discursos, é possível encontrar na enunciação a presença de elementos da *dêixis* fundadora advinda do discurso militar no sentido de reiterar elementos das ideologias correntes (positivista, higienista e escolanovista) que, atuantes nas condições de produção do discurso fundador educacional, mostraram-se atuantes na memória da profissão docente e que, sob as devidas (re)adaptações e atualizações, configuram parte do discurso atual da Educação Física escolar - especialmente sob os fundamentos do neohigienismo e neoescolanovismo¹⁸⁹. Percebe-se, portanto, que os locutores discursivos das falas apresentadas - militares e civis -, sob a luz da voz institucional representada na publicação, enviavam ao seu destinatário - leitores da *Revista*, não necessariamente os monitores, instrutores ou professores de Educação Física -, uma mensagem pedagógica e social que se estruturava através do retorno a um passado fundador, no qual correntes de pensamento da ciência moderna agiriam, de modo a dar credibilidade à figura do professor e à sua atuação sistemática e produtora da integralidade do (novo) ser.

Vale salientar que, na constituição do professor de Educação Física pela revista, assim como em outros suportes textuais, os processos de produção do discurso teriam a sua construção a partir da memória do dizer e do contexto histórico-ideológico, e o fato das condições de formulação muito interessam, pois refletiam a ideia de um progresso pedagógico onde o investimento no corpo do sujeito em sua formação estaria apresentado no corpo das palavras, e onde o educar (ou instruir) seria dito numa íntima articulação com a exterioridade provocada pelas instâncias do saber metódico e racional advindo das correntes do positivismo, higienismo e escolanovismo.

Quem instrue ou ensina, transmite e desenvolve conhecimentos, informa, esclarece e comprova. Propaga em escalas diferentes teórica ou objetivamente o saber, (...). Educar, porém, é modelar no menino ou no jovem ou homem de amanhã, é formar desde os verdes anos a estrutura de quem deve mais tarde enfrentar a vida com coragem de lutar pela confiança de se não deixar vencer ante quaisquer dificuldades ou vicissitudes.

¹⁸⁹ Para saber mais, consultar SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

A educação enfeixa os preceitos de criação moral, intelectual e física e assenta, não só apenas em bases de cultura artística, literária ou científica, mas sobretudo nas virtudes morais e na atividade construtora dos que exercem ação de educar.

Ela, uma vez que visa preparar o homem para integrá-lo proveitosamente na sociedade, atinge costumes e atitudes, modifica hábitos e condiciona a sua atividade às exigências da vida para que não sossobrem amanhã os seus albores. Só o Estado pode uniformizar a ação nesse propósito. (O ENCERRAMENTO DO ANO LETIVO DE 1937 na E.E.F.E., 1937, p. 1-2)

A cena trazida por esse enunciado é de uma educação onde se faça moralizante e modeladora, cabendo ao professor - ou, na similitude de desempenho com o militar, o instrutor - de Educação Física respaldar tal visão por meio da educação (ou instrução) dos corpos escolares, de modo a *preparar o homem para integrá-lo proveitosamente na sociedade*, numa atitude organicista social. *Só o Estado pode uniformizar a ação nesse propósito*, ou seja, situando no contexto e no suporte do Exército enquanto instituição “educadora do povo” e tomada como representante política e discursiva, verifica-se que o enunciador traz o reforço do Exército ser o Estado, e a função do professor seria a de corroborar com o espírito de ordem e disciplina na coletividade - ou o “disciplinamento do povo” -, aludindo, no meio civil, à corporação (ou ao espírito de grupo, seguindo as características da doutrina militar proveniente da Missão Militar Francesa).

Também é possível visualizar na formulação acima que ocorre o momento em que o enunciador diz o que diz não sob o pressuposto autoral, mas atendendo a uma voz institucionalizada, corporificada no Exército, determinada na forma-sujeito histórica sob um contorno material ao dizer pedagógico. Um dizer parafrástico, cujo sentido existente é a retomada daquilo que já fora dito. Em outras palavras, é um dizer que delimita o discurso na contenção de outros sentidos, instaurando a ordem do sentido e onde aquele que enuncia passa a ser instrumento de comando. Algo típico do discurso autoritário - o qual o discurso pedagógico (e sobre o pedagógico da Educação Física na *Revista*) está embasado, e que foi capaz de gerar uma imagem normativa sobre o agir pedagógico do professor da área, como também é possível abaixo:

A educação é uma, ou já não é educação. Para ela, estará concorrendo o professor de matemática, o professor de civismo e de moral tanto quanto o diretor dos esportes ou o professor de ginástica, se acaso um plano comum a tudo presida. E mais: o guia da ginástica ou dos esportes estará fazendo educação intelectual (precisão de movimentos, justeza de observação, agudeza de raciocínio) e, bem assim, educação moral (aceitação das regras do jogo com compreensão social, disciplina sentimental, treino de esforço etc.). (...) A educação de hoje não pode separar o exercício do corpo, da disciplina dos valores do espírito e do caráter.

(...) o primeiro fim da educação é a conservação da saúde, porque sem saúde não há vida, e porque sem saúde não há aprendizagem, nem vida social estável. (...) O segundo objetivo da educação é socialização, isto é, eficiência social, civismo, caráter. E este objetivo só pode ser alcançado pelo desenvolvimento da iniciativa, coragem, auto-govêrno, perseverança, honestidade, senso de justiça, de cooperação, de simpatia e de lealdade, a que os exercícios físicos coletivos dão excelentes oportunidades. (LOURENÇO FILHO, 1935, p. 1)

Ao afirmar que *a educação é uma, ou já não é educação*, o enunciador defende a concepção de educação como prática atravessada pela ciência (racionalidade moderna), e especificamente a Educação Física voltada à noção de integralidade do ser a partir da disciplina de corpo e espírito, não podendo ter outras interpretações sobre a sua prática. Concorrendo em importância no cenário escolar, o professor de Educação Física teria na educabilidade física, intelectual e moral o respaldo para a sua legitimidade, cabendo-lhe ser o *guia da ginástica ou dos esportes*, fazendo, desses objetos de conhecimento meios para a ocorrência da inteligibilidade e da justificativa pelo assujeitamento/funcionalismo social. A integralidade do ser social passaria pela normatividade aplicada ao corpo.

A saúde física seria o princípio basilar da ação pedagógica do professor, mas este não poderia deixar de cumprir sensibilidades constituintes da aprendizagem social – o civismo, que *só pode ser alcançado pelo desenvolvimento da iniciativa, coragem, auto-govêrno, perseverança, honestidade, senso de justiça, de cooperação, de simpatia e de lealdade*, vistos como empreendimentos existenciais do *ethos* militar. A enunciação discursiva, mais uma vez, traria, na comunicação pedagógica, a premissa parafrástica da ordem e disciplina do meio militar como fundamentos da base civil do *ethos* professoral e uma formação imaginária onde o professor (referente imaginário) ensina (ação) algo (conteúdo científico) ao aluno (referente imaginário) na escola (aparelho ideológico).

QUADRO 13 – Formação discursiva no discurso pedagógico da Revista

<i>O professor de Educação Física ensina ginástica ou esporte aos alunos na escola</i>				
QUEM	AÇÃO	O QUÊ	PARA QUEM	ONDE
Professor de Educação Física	Ensinar	Conteúdo científico (ginástica ou saúde)	Alunos	Escola

Fonte: O autor, adaptado de Orlandi (1996).

Esse percurso prescritivo, comum nas páginas do impresso, traz algo que se deve saber. Seguindo a lógica do discurso autoritário, a comunicação pedagógica apresentada no fragmento escrito por Lourenço Filho (entendido que, sob o recurso do esquecimento não se

assume como sujeito produtor de significações, mas como produto resultante dos processos ideológicos que levam às ilusões à constituição do próprio sujeito enunciador e do sentido por ele proferido) carrega a ideia do discurso do poder, sendo ele uma voz estratégica segura e autossuficiente capaz de incutir a impressão de que o professor, ao ensinar aos alunos, também os influenciaria. Não bastaria apenas construir a imagem de gradação autoritária, onde um influencia o outro; nessa construção, haveria a evidência simultânea da imagem que o professor tem de si mesmo - ou que deveria ter -, servindo à consecução de um corpo-si, de tal forma que, *não pode separar o exercício do corpo, da disciplina dos valores do espírito e do caráter* tanto para ensinar quanto para ser, assumindo, pelos modos de fazer, um modo de viver.

Mas se assumiu uma condição autoritária exacerbada nas décadas iniciais de sua circulação como reflexo de um discurso pré-construído localizado principalmente no positivismo e que remetia à unicidade da ação docente, progressivamente, a *Revista* passou a refletir, em seus poucos discursos voltados à área educacional, as mudanças histórico-sociais seguindo uma posição ideológica mais democrática:

A Educação Física tem como qualquer outro aspecto da educação, em sua orientação doutrinária, em suas bases técnicas, em sua evolução, acompanhado sempre as ideias sociais vigentes em cada estágio da civilização. Ela é mutável, cambiante como o próprio meio em que se desenvolve, estando, pois, em relação íntima com a dinâmica social.

Em cada uma das etapas de sua evolução houve uma tendência para excluir os aspectos considerados menos importantes, tendo sua ação limitada por uma perigosa unilateralidade de conhecimentos. Em certa ocasião foi unicamente anatômica, fisiológica, mais tarde enveredou exclusivamente para o campo psicológico e, outras vezes, o que foi pior, deixou-se dominar por uma preocupação muito estreita: o sexo, a idade, a técnica. Observe-se, também, que no afã de procurar certos objetivos específicos das atividades físicas, os especialistas esqueceram-se, algumas vezes, o princípio e o fim de suas atividades, isto é, o SER HUMANO INTEGRAL. (...)

O conceito anátomo-fisiológico dá lugar ao conceito social educativo. A Educação Física deixa de encarar o indivíduo isoladamente para conduzi-lo como elemento de um grupo, de uma sociedade.

A Educação Física oferece condições para a plena realização da personalidade humana e isso dentro de um perfeito clima democrático que permite ao indivíduo o desenvolvimento de todas as suas qualidades e o seu ajustamento à sociedade, pois todos os indivíduos têm necessidades comuns que procuram satisfazer em grupos. (...)

Não podemos nos esquecer de que o homem é, por natureza, um ser social. (...)

O objetivo geral ao viver em sociedade é o desenvolvimento da personalidade humana.

Chegamos, pois, à etapa em que a Educação Física procura atender à necessidade funcional do indivíduo e ao interesse legítimo da sociedade. (COLOMBO, 1955, p. 3-6)

Se antes havia uma normatividade da Educação Física escolar fundamentada na racionalidade científica, de modo a permitir que houvesse a construção de um perfil em que a

saúde física ou a relação comportamentalista corpo-mente preponderasse - e, sob a evidência de traços empiorativos, a exemplo de *e, outras vezes, o que foi pior*, na restrição de abordagem da área -, o contexto histórico-social fez com que houvesse uma mudança nas condições do construído discursivo - evidenciado em traços de melhoria, por exemplo, em *dentro de um perfeito clima democrático* -, permitindo a resignificação da ação pedagógica para o desenvolvimento integrativo a partir das dimensões física (biologia humana), psicológica (personalidade) e social (socialização).

Ainda permanece, na formação discursiva, o entendimento da cientificidade pela transmissão (inculcação) de informações (comportamentos), o que respalda a condição de “é porque é” da ação docente, e o enunciador trata não do objeto do discurso - isto é, do conteúdo referencial em si -, mas de um saber a ser institucionalizado, legítimo, no espaço escolar, onde o conteúdo da Educação Física é visto como artefato e o que mais interessa no processo formativo é a construção da via científica do saber, o que acaba por demonstrar, nessa nova ordem “implantada”, a objetividade do sistema.

Abandonando “dogmas” pedagógicos cujos valores e normas interiorizadas pelo docente seriam resumidos ao *ethos* militar, beirando à imagem do instrutor/monitor da caserna, essa nova abordagem trazida pelo fragmento mostra traços valorativos a serem “abraçados” pelo professor, uma vez que a Educação Física *é mutável, cambiante como o próprio meio em que se desenvolve*. Nesse sentido, mais que tratar sobre a condição física e da saúde, caberia dar *lugar ao conceito social educativo a partir de condições para a plena realização da personalidade humana* - mesmo ainda conservando o dizer autoritário do assujeitamento dos aprendentes, ou no *seu ajustamento à sociedade*, o que dá o sentido de permanência da racionalidade funcionalista em vigor até então - compreendendo-se que esses novos modos de fazer guardariam também novos modos de ser docente, incutindo, portanto, novas normas a serem interiorizadas, novos deveres a serem praticados.

5.3.2 As relações de lugar e de força na construção imaginária docente

Quando se fala em discurso, além da noção que existe uma relação entre língua e ideologia na produção de sentidos - com o interdiscurso -, há de se considerar o que está se dizendo no momento da formulação enunciativa, o intradiscurso (MAINGUENEAU, 1997; 2008; ORLANDI, 1996; 2003), sendo este reforçado por formas marcadas e/ou não marcadas na constituição da heterogeneidade mostrada.

Na estruturação linguística, os discursos evidenciam vozes enunciativas que são ou não marcadas em superfície, e isso pode ser apresentado no nível da heterogeneidade constitutiva (na constituição de uma memória presente nas formações discursivas) ou da heterogeneidade mostrada (nas manifestações explícitas das fontes de enunciação, isto é, na presença de outros discursos, de outras vozes que não a do locutor). Considerando que a heterogeneidade mostrada se faz na forma explícita na materialidade linguística, a presença de indicadores como o discurso direto, a citação entre aspas, as metáforas e a ironia, por exemplo, acabam por manifestar a alteridade na cadeia discursiva, o que faz com que seja exposta a presença de “Outros” na superfície textual.

De uma forma ou de outra, há a clara demonstração que o discurso é polifônico, um campo heterogêneo onde traz outras vozes que não apenas a de seu locutor¹⁹⁰ e, por meio de uma ação inconsciente, o sujeito mantém a ilusão de ser fonte do seu discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004). Existe, pois, uma ficção discursiva que, na *Revista*, atingia diferentes personagens que produziam imagens sobre o que é (vir-a-ser) e como deveria atuar o professor de Educação Física. E mais: fortalecer determinada posição formativa a partir da EEFE em detrimento de outras escolas.

Havia uma horizontalidade da formulação enunciativa que, ao mesmo tempo em que revelava as posições dos agentes discursivos, seria determinada pelo interdiscurso - já que a formulação atual obrigatoriamente mantém ligações com a memória discursiva (ORLANDI, 2003). E nesse momento transpareciam duas relações: de lugar - o local a partir do qual existe o EU que fala no discurso e o(s) local(is) onde esse “eu” coloca o OUTRO - e de força - os embates institucionais, a defesa estratégica de uma posição diante de outras disposições que se propõem significativas.

5.3.2.1 As relações de lugar

É sabido que o discurso é voltado para alguém e requer efeitos. Um desses é o de lugar, onde toda identidade, assumida ou projetada, para afirmar-se e constituir-se como tal, nega outras identidades. Um problema associado a esse aspecto está na constituição de um cenário de confronto direto, de ver o outro como adversário legítimo. Apesar de na historiografia da Educação Física classicamente se colocar a situação de dualidade entre o

¹⁹⁰ Maingueneau (1997) estabelece que o locutor é um ser que, no enunciado, é apresentado como seu responsável, que assume as palavras, mas não o ponto de vista que está representado. Na verdade, ele faz emergir a voz do enunciador, que, inclusive, pode apresentar posição diferente no enunciado.

pensamento pedagógico militar (influenciado pela Missão Militar Francesa, mas sem esquecer das contribuições da objetividade/racionalidade advinda das prescrições da Missão Militar Americana desde meados da década de 1940) e o universo escolar civil, observa-se que os enunciadores na *Revista* estabelecem uma “oposição contida”, já que era premissa político-social opor-se ao mesmo tempo em que assumia uma visão estratégica de complementaridade formativa e/ou de base para a formação dos futuros professores de Educação Física, partindo da ENEFD para o projeto de expansão civil em outros estados brasileiros.

Os enunciadores, do lugar social que ocupavam, e ao sofrerem determinações da ordem da exterioridade, inscreviam-se num lugar discursivo, determinado por relações de verdade e poder institucional que eles socialmente representavam. Concordante a essa perspectiva de análise, nos fragmentos a seguir é possível identificar as relações de lugar assumidas pelo imaginário discursivo dos enunciadores militares e civis a partir das escolas formadoras nos fragmentos a seguir:

QUADRO 14 - Relações de lugar discursivo: Exército x meio civil

EU	OUTRO
<i>Realisa-se em Setembro próximo, em Recife, o 5º Congresso de Educação. Nos Congressos precedentes não foi convidado o Exército, no entanto, nenhuma obra completa pôde-se fazer em matéria de educação nacional sem a colaboração dêle. Esquecê-lo é prova de ignorância da grande obra que o Exército realiza silenciosamente, através das escolas regimentais. Por essas escolas passam, como num crivo, em geral, o elemento mais acesso ao ensino, e, por força da sanção que o Exército tem em si mesmo, esse elemento deixa a caserna alfabetizado, queira ou não queira. (...) No terreno da instrução secundária nada há na Federação que se compare a organização sólida e homogenia dos colégios militares. (PINHEIRO, 1932, s. p.)</i>	<i>Nenhuma Escola superior pôde ser comparada, pedagogicamente, no sentido de educação integral, com a Escola Militar. E, finalmente, no meio civil não existe estabelecimento de alta cultura que seja confrontável com a Escola do Estado Maior. (PINHEIRO, 1932, s. p.)</i>
<i>Eu convidaria aqueles que descreem da capacidade de organização dos brasileiros e que afogam no cepticismo o entusiasmo pela vida, que é a fôrça criadora por excelência a visitar a Escola de Educação Física do Exército, essa academia de cultura do corpo, de aperfeiçoamento das virtudes dinâmicas do indivíduo, como base indispensável à preparação do desenvolvimento espiritual. (...) É uma escola em que se aprende a viver na conformidade das exigências do século, que reclama saúde, energia vibrante e “elau” para</i>	<i>Fundada como resultante de um trabalho idealista, tem ela [a Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil] cumprido satisfatoriamente a sua missão, concretizando, assim, de um modo absoluto, as elevadas aspirações dos incansáveis pioneiros da Educação Física no Brasil. (ESCOLA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NOSSA IRMÃ, 1942, p. 57)</i>

<i>a aventura. (CHATEAUBRIAND, 1934, p. 1)</i> <i>Pode-se afirmar sem nenhum exagero que a solução do problema da educação física nacional teve sua origem no Exército, ou melhor, para ela concorreram elementos d'ele oriundos, (...). Deu assim o Exército à Nação todos os meios de exercício; resta-nos esperar da compreensão dos dirigentes civis que levem avante a campanha que iniciamos. (SILVA, 1951, p. 2-3)</i>	<i>“De muito bom grado relembro no dia de hoje o que foi e o que tem sido para os que trabalha nesta casa a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, desde a memorável data de sua instalação, a 1º de agosto de 1939, (...). Naquele instante de excepcional solenidade e formosas esperanças, os primeiros alunos da Escola, perfilados, em uniformes de gala, frente a frente com os moços da Escola de Educação Física do Exército, seus irmãos mais velhos, à vista do Chefe do Governo e das autoridades que o acompanhavam, proferiram, com voz pausada, emprestando às palavras acento de profunda emotividade, o compromisso de honra, que se tornou oração obrigatória da Escola, nas horas graves de suas responsabilidades, de tudo fazerem para engrandecer o nome do Brasil e lutar pela sua integridade e soberania. Nem eu, nem os primeiros alunos da Escola faltamos ao cumprimento do nosso dever, nem relegamos ao esquecimento a palavra de honra empenhada naquela hora de alta significação nacional e de profundo sentido patriótico”. (ESCOLA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NOSSA IRMÃ, 1942, p. 57)</i>
<i>No campo das atividades físicas, remontando ao passado, vemos com satisfação que a maior parte dêse trabalho fecundo e de incalculáveis benefícios para a nossa nacionalidade, partiu verdadeiramente de um pequeno e modesto núcleo formador - o Centro Militar de Educação Física que, numa evolução constante, constituiu-se na atual Escola de Educação Física do Exército (E.E.F.E.), (...). (RAMOS, 1952, p. 3-6)</i>	
<i>Além de sua importância como órgão de formação de técnicos de educação física, a Escola de Educação Física do Exército constitui sobre o assunto utilíssimo laboratório, cuja missão precípua é de sancionar pela experiência as práticas em uso, dentro de uma orientação eclética, a fim de traçar normas científicas e razoáveis (...), contribuindo, também, dentro do seu programa de ação, no aperfeiçoamento das técnicas pedagógicas e desportivas úteis à coletividade brasileira em geral. (RAMOS, 1952, p. 3-6)</i>	

Fonte: O autor, adaptado de *Revista de Educação Física* (1932; 1934; 1942; 1951; 1952).

A partir desses fragmentos, infere-se que o lugar que os locutores (articulistas), em nome do Exército, designam para a instituição, em relação àquelas de ordem civil, é de superioridade e efetividade da formação docente e das práticas pedagógicas, de tal maneira que corroboram, por meio dos discursos da racionalidade e do crivo típico da ordem militar, com a ideia de “educador do povo”.

Vale ressaltar, neste momento, que essa produção dos articulistas da *Revista* não pode ser entendida como algo proveniente de indivíduos, mas de enunciadores/locutores que carregam uma voz institucionalizada marcada por contextos ideológico e histórico-social, o que permite vê-los na ilusão de ser “fonte do sentido”. A linguagem que trazem não é transparente; ao serem interpelados pela ideologia, esses articulistas se constituíam em enunciadores, assumindo uma posição/lugar de fala determinante do/no seu dizer. Portanto, formações como *a solução do problema da educação física nacional teve sua origem no Exército* ou mesmo *Nenhuma Escola superior pôde ser comparada, pedagogicamente, no sentido de educação integral* não foram elaboradas de modo aleatório; elas foram produzidas a partir do lugar que o articulista ocupou na sociedade (exterioridade) e, quando este se tornou identificado com os saberes institucionalizados pelo/para o Exército e sua escola de formação de instrutores/monitores e professores de Educação Física, passou a se constituir enquanto enunciator/locutor do discurso.

E para afirmar não somente o papel social do Exército como também a imagem a ser estabelecida no processo de formação docente em Educação Física, foram usados na *Revista* alguns indicadores de heterogeneidade, apontando para outras vozes que se mostram na ordem de um diálogo uníssono e tendente a ratificar o discurso autoritário.

Sob os mecanismos linguísticos da pressuposição - daquilo que está sugerido no texto e cujo sentido ocorre pela evidência de uma conjectura antecipada - e do implícito - isto é, do que não está evidente no texto, mas que remete à dedução do leitor a partir de análises que foram fundamentadas no contexto e na perspectiva de captação das insinuações escondidas (MAINGUENEAU, 2008) -, os enunciadores buscam explorar a capacidade formativa do Exército no que tange à Educação Física, em especial no âmbito de atuação escolar.

Ao abordarem que (...) *por força da sanção que o Exército tem em si mesmo* ou que *é uma escola em que se aprende a viver na conformidade das exigências do século*, há a construção de uma imagem da instituição, sendo ela autossuficiente e superior, se comparada a outras instâncias formativas que já ocorriam no âmbito civil, como as escolas superiores de Educação Física atuantes nos estados de Minas Gerais e Espírito Santo. Uma superioridade demonstrada ao ser afirmado, por exemplo, que (...) *convidaria aqueles que descreem da*

capacidade de organização dos brasileiros e que afogam no cepticismo o entusiasmo pela vida, onde o enunciador passa a estabelecer certo conflito com setores sociais/institucionais - não mencionados, mas que seriam representados por forças advindas de outros vieses pedagógicos, como a ACM -, e passa a afirmar que tal organização trazida pelo Exército à educação, por meio de sua escola de formação, seria a mais eficiente e seus modos de fazer seriam propícios para ser expandidos para outras localidades.

Esse sentido organizativo militar para a formação normativa da Educação Física no Brasil seria corroborado por meio da *satisfação que a maior parte dêsse trabalho fecundo e de incalculáveis benefícios para a nossa nacionalidade*, sendo essa satisfação pressuposta com a memória discursiva vista em *No campo das atividades físicas, remontando ao passado*, (...), ao estabelecer com o leitor um diálogo permissivo e argumentativo, fazendo-o perceber um progresso na área visto desde a intervenção direta do corpo militar desde o tempo escolar.

Uma intervenção com viés nacionalista e que tinha sua estruturação na doutrina militar advinda das missões militares estrangeiras. Mas também incorporava elementos de novas racionalidades e sensibilidades, advindas da ciência e da pedagogia moderna, no agir pedagógico, uma vez que o objetivo residia em *sancionar pela experiência as práticas em uso, dentro de uma orientação eclética, a fim de traçar normas científicas e razoáveis* (...). Ao enunciador coube, portanto, evidenciar a pressuposição do leitor em conhecer qual seria essa “orientação eclética”, partindo que ele pertença à comunidade discursiva primariamente determinada pelos editores da *Revista* e que saiba do contexto que está sendo tratado.

No mesmo sentido do pressuposto, o enunciador trouxe a exemplificação como forma de ratificar o fio discursivo evidenciado em seu texto, ao citar que *No terreno da instrução secundaria nada há na Federação que se compare a organização sólida e homogenia dos colégios militares*. Se havia a permissão ideológica enquanto filosofia formativa para os professores de Educação Física (escolar), o “exemplo carrega” para a evidência da prática pedagógica a partir da imagem dos colégios militares transportada para a sociedade - isso sem contar da relação de força estabelecida e da negação de que haja outra instituição escolar com a mesma consolidação da educação física comparável aos colégios citados.

Inclusive, a negação é outro marcador linguístico que estabelece o lugar daquele que enuncia. Maingueneau (2008) fala que é por meio desse marcador que se estabelece a relação entre duas proposições, uma primeira marcada pelo lugar de quem enuncia e outra que a nega. Nesse sentido, os usos de pronomes indefinidos, advérbios de negação e preposições são significativos.

Quando se observam expressões enunciativas como (...) *nenhuma obra completa pôde-se fazer em matéria de educação nacional sem a colaboração dele*, ou mesmo (...) *sem nenhum exagêro que a solução do problema da educação física nacional teve sua origem no Exército*, tem-se nos pronomes “nenhum”/”nenhuma” e na preposição “sem” a expressão de que a Educação Física pensada e constituída no/pelo Exército seria o melhor caminho a se seguir. Isso demonstra que tudo aquilo que não estivesse de acordo com a forma escolar estruturada na/pela EEFE e a semelhança do *ethos* militar no *ethos* professoral, seria combatido ou negado. Algo que continua ao abordar: *Nenhuma Escola superior pôde ser comparada, pedagogicamente, no sentido de educação integral, com a Escola Militar. E, finalmente, no meio civil não existe estabelecimento de alta cultura que seja confrontável com a Escola do Estado Maior*. Em outras palavras, o pronome “nenhuma” e o advérbio “não” foram utilizados para consolidar um estado de formação pedagógica, único e exemplar, tratando-se de um modelo de educação integral - que era um dos fundamentos do escolanovismo -, e que não teria, no momento, algo com igual valor no Brasil.

Outro marcador encontra-se nas palavras entre aspas, sendo elas a ruptura entre o discurso que cita e o discurso citado, um sinal construído pelo enunciador para ser “decifrado” pelo leitor, evidenciando que o primeiro tenha representação do segundo e que, dele, possa oferecer certa imagem de si mesmo. Significativa foi a passagem: *É uma escola em que se aprende a viver na conformidade das exigências do século, que reclama saúde, energia vibrante e “elau” para a aventura*, tratando-se a relação com a “elau” como algo que não caberia no espectro da formação guiada pelo Exército, já que a essa instituição, pelo posicionamento educacional moderno (escolanovista) e científico (positivista e higienista) não cumpriria a pedagogia de “aventuras” - pressupondo que o falseamento e uma espécie de *laissez faire* pedagógico ocorreria nas outras escolas formadoras, de âmbito civil.

Nesse processo linguístico onde ocorre a heterogeneidade do discurso, ou que há a formação de uma identidade diante da relação com o que se imagina exterior ao texto, também configuram, na ótica de Maingueneau (2008), os discursos direto e indireto. É por meio desse mecanismo que são ouvidas duas vozes diferentes e misturadas: se no discurso direto ocorre a aparição de um segundo “locutor” no enunciado atribuído a um primeiro “locutor”¹⁹¹, no indireto existe uma teatralização de enunciação anterior.

¹⁹¹ Como recurso editorial do impresso, refletindo o lugar de fala e a autoridade institucional, no final da década de 1930 e início dos anos 1940, em algumas edições, foram publicadas *ipsi litteris* uma série de “impressões” (positivas) sobre a organização militar, advindas de personalidades civis e militares à época, nacionais e estrangeiras, sob o recurso da citação direta. Denominada de “Impressões que nos orgulham”, esta seção pode ser compreendida como uma projeção voltada a si por seus modelos instituídos.

Ao atribuir, por exemplo, a citação direta “*De muito bom grado relembro no dia de hoje o que foi e o que tem sido para os que trabalha nesta casa a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (...)*”, após a configuração textual explicitada pelo trecho *Fundada como resultante de um trabalho idealista, tem ela cumprido satisfatoriamente a sua missão, concretizando, assim, de um modo absoluto, as elevadas aspirações dos incansáveis pioneiros da Educação Física no Brasil*, o enunciador, pondo o limite das instâncias da enunciação através da marcação feita com as aspas, acaba reproduzindo no texto um discurso citado e, com isso, mostra que não é o responsável pelas informações - mas ratifica, por meio de um diálogo constituído, as ideias apresentadas. Ideias que se concentravam na “autorização” conferida pelo setor militar em ter, no âmbito nacional, outra escola de formação de professores de Educação Física - a qual deveria seguir certo padrão estabelecido pelos “pioneiros” da área. Ou seja, havia uma autoridade que seria conferida pelos membros da EEFE à ENEFD após a percepção satisfatória da “missão” de educar os corpos e de formar quem seria responsável por essa ação nas escolas civis. Percepção essa que, à luz dos enunciadores, garantiria as intencionalidades e a visão de mundo da doutrina militar como pilares para o agir comportamental e professoral.

De certo modo, entre o discurso citante e esse discurso citado - assim como pode ocorrer com outros textos similares na *Revista* -, havia uma preocupação hierárquica por parte do Exército quanto ao domínio educacional brasileiro. E ao trazer um fragmento de palavras proferidas por outra personagem, o enunciador, ao mesmo tempo em que repassa ao leitor (e à comunidade discursiva) a impressão que manteve a integridade do discurso original e autenticidade do que foi reproduzido, emblematicamente gera um efeito de verdade afirmado pelos militares com relação aos modos de fazer educação física e aos modos de vir-a-ser professor.

5.3.2.2 As relações de força

Na Análise de Discurso, é marcante entender que as condições de produção são responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso, e assim como ocorre em qualquer texto, na *Revista* mantinha-se com a linguagem uma relação necessária, constituindo o sentido dos textos que eram apresentados. Ao mesmo tempo, a constituição de sentidos e significados sobre a Educação Física (escolar) e a formação docente dentro desse impresso também evidenciava posicionamentos ideológicos - que, inclusive, seriam geradores de apagamentos e reconstruções de acontecimentos -, de tal forma que exerciam influência na

construção de uma opinião pública (leitores) e/ou na disseminação de dizeres ideologicamente orientados pelo corpo militar e por civis que representavam a voz institucionalizada do Exército.

Sob essa evidência, baseado em Maingueneau (2008) e Orlandi (1996), a *Revista* refletiria as relações de força existentes na busca pelo reconhecimento em dizer, pelo saber-dizer e pelo poder-dizer na perspectiva da (in)formação de saberes, racionalidades e sensibilidades aprazíveis ao saber-fazer e ao aprender a aprender (em) educação física. Constituir-se-ia, portanto, em uma “máquina” de (in)formar, simultaneamente servindo-se, por meio do discurso pedagógico - que é autoritário - em uma posição manipulada e manipuladora. Se era manipulada pelas formações ideológicas, na produção de efeitos, a construção textual era ideologicamente orientada de tal maneira a conduzir os leitores (ou a comunidade discursiva) a acreditarem que ela teria as condições necessárias para proferir enunciados sobre a constituição do vir-a-ser professor e do agir pedagógico na Educação Física, baseados na legitimação, na autoridade e na potência discursiva.

Como deveriam ser organizadas as ações docentes na Educação Física Escolar? No meio de embates emblemáticos com outras instituições, o que pensar sobre o “quê” e o “para quê” ensinar Educação Física na concepção do Exército? E como seria o comportamento do professor dentro deste cenário? Questões pontuais que são presentes nos fragmentos a seguir e que servem para entender as relações de força na *Revista* e os embates constituídos para afirmar seus modos de fazer

Sou de uma geração que, em matéria de educação física, não teve outro recurso que o auto-didatismo. Vivíamos com os livrinhos do método de Ling, ou as lições de J. P. Müller, a fabricar um sistema para uso próprio, dentro do ensino do velho Spencer, que atribuíra ao problema da educação física uma importância capital. (...)

Em matéria de educação física, temos avançado muito e melhorado pouco. As deficiências antigas desapareceram, cedendo lugar a uma perigosa proliferação de métodos e de ensinamentos discordantes. Poder-se-ia dizer que, a cada professor ou instrutor, corresponde um método próprio, mais ou menos caprichoso, desamparado dos meios científicos, que devem ser a inspiração suprema dos processos de educação física. Basta dizer que, nas escolas primárias, ainda é corrente o ensino da ginástica pelas professoras, que não aprenderam educação física nas Escolas Normais. Imaginemos, por exemplo, uma senhora de mais de cinquenta anos, obesa, reumática, ensinando a crianças de seis anos as flexões e movimentos de uma ginástica racional! É claro que não aprenderão as crianças coisa alguma. Ainda mais: a ginástica lhes aparecerá sempre como modelo das aulas aborrecidas e das manifestações ridículas. Este processo de ensino servirá apenas para criar adversários da ginástica. (...)

Precisamos apenas compreender que a Escola da Urca deve ser a orientadora natural da educação física no Brasil. O método brasileiro há de resultar do trabalho de seus instrutores, difundindo-se a todos os recantos do país, por intermédio de professores que obedeçam ao plano geral e estejam aptos a executá-lo. (...)

Antes, porém, que cada Estado tenha a sua organização própria, uniformizemos os estudos, sob a superintendência de uma organização que, por todos os títulos, se acha em condições de exercer essa função suprema de coordenação e direção. (...) (SOBRINHO, 1936, p. 1)

Levando-se em conta o fragmento enunciativo acima apresentado enquanto superfície linguística da *Revista*, é possível perceber que é inscrita uma narrativa baseada no processo de formação docente respaldada sob a “pedagogia do corpo” (BEZERRA, 2011) e marcada pela modernização (racionalização) e prescrição/sistematização de conhecimentos orientados pela ginástica, ocorrendo sua uniformização a partir do modelo militar proporcionado pela EEFE (ou *Escola da Urca*).

De forma parafrástica, há um enunciador que trabalha a dialogicidade com o leitor (ou coenunciador) através do recurso da 1ª pessoa do plural em seu discurso, trazendo a formação institucionalizada de professores de Educação Física partindo de uma perspectiva “superior” frente a outras ações (o autodidatismo, *com os livrinhos do método de Ling, ou as lições de J. P. Müller, a fabricar um sistema para uso próprio*) ou modelos formais que não abrigavam de maneira suficiente àquilo que se projetava para a constituição do vir-a-ser docente, já *que não aprenderam educação física nas Escolas Normais*.

Das deficiências antigas da Educação Física trazidas pelo enunciador, as quais foram silenciadas no seu discurso, o enunciador, em sua posição discursiva, ao apreciar o já-dito, mostra a intencionalidade em posicioná-lo como alguém cuja imagem possua a legitimidade, a autoridade e a potência necessária para afirmar o “poder-fazer” constitutivo da EEFE frente a outras instituições, negando-as em suas formas de sistematização para dar espaço à imagem de superioridade científica e pedagógica promovida pela instituição militar. Assim, a negação seria um recurso autorizado para afirmar uma condição instrutiva.

O uso de autores como Ling, Müller e Spencer acaba sendo um recurso de autoridade para respaldar a situação conflituosa entre a teoria (sistematização/uniformização das práticas) e a realidade (individualização do ensino motivada pelo professor e o uso não racional de seus conhecimentos pedagógicos). Do mesmo jeito, o uso de adjetivos com teor empiorativo, como “perigosa” e “desamparados”, ligados à situação educacional e docente, reflete os conflitos entre a frágil realidade e a necessidade da racionalização do saber-fazer pedagógico - algo a ser solucionado pela EEFE, a qual *deve* (verbo imperativo orientador da condição a realizar) *ser a orientadora natural da educação física no Brasil*, estrategicamente apagando o trabalho de outras instituições, ao mesmo tempo em que o enunciador as mostra como espaços sem as mínimas condições de garantir um *ethos* professoral coerente com o imaginário militar.

Interessante aqui perceber que, para demarcar o lugar do professor a ser formado pela EEFE, o enunciador utilizou da ironia como estratégia comunicativa, de modo a transmitir sua opinião de forma depreciativa sobre o corpo-si - (...) *uma senhora de mais de cinquenta anos, obesa, reumática (...)* - e o agir pedagógico - *É claro que não aprenderão as crianças coisa alguma. Ainda mais: a ginástica lhes aparecerá sempre como modelo das aulas aborrecidas e das manifestações ridículas* -, pegando o exemplo caricato da professora normalista para ter o direito de expor a preparação física e educativa do profissional formado entre as paredes da caserna ou em escola inspirada nesse modelo, uma vez que ocorreria (...) *difundindo-se a todos os recantos do país, por intermédio de professores que obedeçam ao plano geral e estejam aptos a executá-lo*. Orlandi (2003) observa que o uso da ironia faz com que o locutor enuncie algo que remeta a uma não-verdade e tenha por objetivo modificar os julgamentos do leitor/comunidade discursiva sobre um fato ou evento. E por que não “caducar” a docência na educação da infância para respaldar a figura do novo perfil de professor (ou instrutor)? Para novos sentidos, racionalidades e sensibilidades, novos direcionamentos quanto ao ser e fazer.

Ao trazer a construção discursiva, e seguindo suas condições de produção, o sujeito enunciator posiciona sua visão e a própria revista em uma relação de alteridade cujas relações de força (e de sentido) são colocadas em funcionalidade, fazendo existir o reconhecimento em dizer, pelo saber-dizer e pelo poder-dizer sobre a Educação Física escolar, a formação docente e o agir pedagógico em Educação Física. Nessa construção textual ideologicamente orientada e tratada sob o discurso autoritário, por conseguinte, há a evidência das condições necessárias para proferir o enunciado que o imaginário sobre o novo professor de Educação Física deve ser equivalente ao “super homem” de Nietzsche e agir na conformidade de um *ethos* militar, e percorrendo o poder da persuasão na construção de efeitos, buscava-se conduzir o leitor a ser influenciado pela representação imaginária desse professor, tomando-a como realidade.

A pertinência dessa representação figurativa do professor de Educação Física e de sua formação, bem como dos propósitos pedagógicos, que corria na década de 1930 permaneceu, em parte, nos anos 1940, como é possível verificar abaixo

Três oficinas devem concorrer poderosamente na formação do indivíduo, constituindo uma cadeia silogística: o lar, a escola e o quartel. (...)

Os professores são os agricultores que cultivam o alimento do cérebro, são os mágicos que transformam terrenos mentais, às vezes totalmente sáfaros, em fontes produtivas de fartas messes - recebem o cérebro em embrião ou já desenvolvido como uma coisa inútil e, no fim de certo tempo, apresentam o fruto do trabalho persistente e laborioso, as boninas cândidas e belas que brotam, com cores vivíssimas, da inteligência. (...)

A escola é a segunda oficina, aperfeiçoa os dotes do coração e inicia o cultivo do cérebro. E assim como na primeira se exigem mães desveladas, carinhosas e atentas, nestas se fazem

mister professores com acentuada vocação pela carreira que abraçaram. É preferível ficar ignorante dum assunto do que aprendê-lo com um mestre que não sabe transmiti-lo.

Aqui no Brasil qualquer um se julga com capacidade para ensinar e os desastres são frequentes - alunos tomam verdadeira ojeriza pela matéria ministrada e fogem todas as vezes que podem, do mínimo contacto com a mesma. Os verdadeiros mestres topam a cada instante os maiores obstáculos provenientes da falta de sistematização do ensino que contribui em larga escala para a desmoralização do mesmo. (...)

Na escola, continua a formação moral iniciada no lar e, tendo em vista o bem estar do continente em que vivemos e da nossa querida Pátria, devemos incutir, no espírito da criança, ideias de aproximação americana e, tomando a Pátria por mística, arraigar, profundamente, no coração e no cérebro dos instruendos, um nacionalismo sadio capaz de, no momento azado, fazer, nos corações dos quarenta e cinco milhões de habitantes, palpitar o coração de um só patriota. Aqui o Exército intervem com bandas de musica, bandeiras, marchas, cânticos, preleções em dias festivos. (FIGUEIREDO, 1941, p. 3-5)

A partir do fragmento é verificada uma narrativa da educação orientada pela e para a formação social, sendo ela símbolo de transformações nos mecanismos de preparação social. Há um encadeamento discursivo cujo propósito seria destacar a figura do professor enquanto “sujeito-ação” e enfatizar a escola como lugar-poder no meio social, possibilitando ao leitor vê-la como instituição capaz de engendrar um efeito de sucesso. Aliás, a educação não teria um fim em si mesma, mas, pelos mecanismos da agência, incorporaria o processo destinado a servir a determinados valores, notadamente morais - fazendo o enunciador olhar para incutir o espírito de ordem e a disciplina na coletividade na mesma razão da formação cívico-moral recebida nos quartéis.

No entrecruzamento dos efeitos de sentidos evidenciados pelo enunciador, o sucesso e a criminalização do que é ser docente são trazidos à tona, com o intuito de influenciar o leitor a ver a necessidade de uma adequada formação, sendo a produção do vir-a-ser considerando o Exército como instituição fundamental para garantir ou respaldar a profissionalidade - assim como a profissionalização - docente, já que o ato de criminalização simbólica, onde *Aqui no Brasil qualquer um se julga com capacidade para ensinar e os desastres são frequentes*, não seria mais cometido. Em sentido inverso, sob o efeito do sucesso e do recurso da legitimidade, ao afirmar que *Os professores são os agricultores que cultivam o alimento do cérebro, são os mágicos que transformam terrenos mentais, às vezes totalmente sáfaros, em fontes produtivas de fartas messes*, o enunciador expõe, por metáfora, a significância do real e, de certo modo, atribui à ação pedagógica do professor a projeção de uma ilusão ideológica e uma execução fundamentada no inconsciente - esta realizada por conceitos internalizados pelas relações dos sujeitos da ação (o professor) consigo mesmos, com os outros e com as situações nas quais entram em contato com os saberes sociais (ORLANDI, 2003).

Na cena, trata-se também a visão funcionalista da educação, ao emitir a existência de uma *cadeia silogística* composta por três elementos fundantes: *o lar, a escola e o quartel*. Ela seria a representação evolutiva do saber institucionalizado, e ao trazer o artigo na 1ª pessoa do singular, o articulista tem o intuito de inscrever o leitor no texto produzido - mesmo com certo afastamento do par eu-você (condicionante da coenunciação) -, fazendo-o estar ciente de uma referência contextual através da apresentação de elemento *dêitico* espacial, a exemplo de *Aqui no Brasil (...)* ou *Aqui o Exército intervém (...)*. Esse conjunto busca tratar a essencialidade da formação humana e social e a dependência institucional para essa ocorrência, transfigurada na imagem do professor.

O professor (e o professor de Educação Física não seria diferente) seria a personagem capaz de incutir ideias e práticas nos alunos. A educação seria verticalizada e no sentido de “aflorar” a inteligência¹⁹². Por meio de analogia onde *Os professores são os agricultores (...)*, e pelo alicerce constituído pela matriz escolanovista, haveria a constituição do saber científico e social desde a infância, sendo aprimorado com o decorrer da escolarização através de usos de diferentes métodos e materiais pedagógicos, desde a educação sensorial até a hierarquização do saber (e do movimento, no caso da Educação Física). E o uso dessa metáfora pelo locutor teve o intuito de aproximar o leitor à causa, a partir do recurso da sensibilidade, sendo visto ao utilizar a sequência adjetiva na superfície em (...) *apresentam o fruto do trabalho persistente e laborioso, as boninas cândidas e belas que brotam, com cores vivíssimas, da inteligência*. Só o trabalho do bom professor conseguiria tal alcance.

Para que esse cenário ocorresse, no entanto, seria necessário investir na boa formação docente. Apesar das fragilidades da realidade educacional e os defeitos da ação pedagógica - como é possível ver ao serem trazidos marcadores empiorativos: *ignorante dum assunto, os desastres são frequentes, verdadeira ogerisa e desmoralização do mesmo* -, o enunciador faz com que o seu discurso se torne uma crítica construtiva à essencialidade do vir-a-ser professor diante da sua profissionalidade e profissionalização, cabendo-lhe as competências do ensinar: *É preferível ficar ignorante dum assunto do que aprendê-lo com um mestre que não sabe transmiti-lo*. É nesse momento do discurso que o enunciador também aparece na provocação elucidativa do ser professor, contrapondo-a à enunciação limitadora do que seria a realidade desse sujeito em um claro embate exemplar entre o (...) *qualquer um se julga com capacidade*

¹⁹² Deve-se entender o aspecto da inteligência na passagem (...) *o alimento do cérebro* não como algo meramente cognitivo, mas enquanto conjunto entre corpo e mente. Por exemplo, é possível identificar em artigos do médico Octávio Salema, entre 1935 e 1937, sob o título *A ginástica como fator de desenvolvimento cerebral na espécie humana*, a referência da atividade motora como impulsionadora dos processos psicológicos básicos (inteligência, motivação, atenção, linguagem etc.); consequentemente, desse reforço mental haveria o retorno para as práticas sociais a serem aprendidas e desenvolvidas na coletividade pelo ser humano.

para ensinar (...) e (...) os verdadeiros mestres topam a cada instante os maiores obstáculos provenientes da falta de sistematização do ensino, onde, se no primeiro ocorre a dubiedade a respeito da formação e prática que sustentasse os anseios da sociedade, no segundo demarca o lugar do “verdadeiro” professor por meio de recursos do intradiscursivo, atribuindo-lhe sentido e força argumentativa a partir da sistematização do ensino - esta, garantida pelos atributos da racionalidade científica e do saber institucionalizado, símbolos da modernidade na educação.

Modernidade que, na visão do articulista, ainda tinha por envolvimento o Exército e a integração com o ideal nacionalista. Logo, a construção do *ethos* professoral necessariamente passaria pelas práticas militares, que, à época, já refletiria um novo modelo educacional, com *ideias de aproximação americana*. Alusão à racionalidade e aos novos códigos trazidos desde a implantação da Missão Militar Americana no Brasil, e que despertaram saberes científicos e uma nova capacidade de intervenção que se fazia eficiente, moldadas na potencialidade dos novos ritmos da sociedade e nas sensibilidades de uma modernidade objetiva. Nesse sentido, a prerrogativa escolanovista de Dewey estava mais que evidente - juntamente com os artefatos culturais norte-americanos - ao mesmo tempo em que se conservavam alguns elementos da educabilidade doutrinária e do *ethos* militar: *bandas de musica, bandeiras, marchas, cânticos, preleções em dias festivos*.

Sem perder o conservadorismo doutrinário fundante na moral - (...) *tomando a Pátria por mística, arraigar, profundamente, (...), um nacionalismo sadio capaz de, no momento azado, fazer, nos corações dos quarenta e cinco milhões de habitantes, palpitar o coração de um só patriota* -, cuja marca (“profundamente”) vem respaldar a intenção nacionalista, havia na formação e no disciplinamento do magistério a direção por uma mentalidade que levasse o professor a agir tal qual um militar, no sentido de disciplinar, subordinar e enquadrar alunos¹⁹³. A escola, logo, seria a continuidade da educação doméstica, a “segunda casa” do indivíduo - *Na escola, continua a formação moral iniciada no lar (...)* -, centro de preparação integral à serviço da Nação, e seguindo o ideal escolanovista, deveria tratar o ser humano para a ação, preparando o indivíduo ao convívio pleno e funcional na sociedade desde a pequena infância (BEZERRA, 2011). Nesse sentido, a formação moral seria uma analogia à preparação humana voltada à ação, isto é, à produtividade política, econômica e social, e à formação do cidadão - este entendido dentro dos parâmetros do *ethos* militar (sentimento de

¹⁹³ Segundo consta nas *Lições de Educação Física* e em alguns artigos (in)formativos encontrados na *Revista*, no caso da Educação Física escolar, essas formas podem ser percebidas, por exemplo, na disposição de alunos em colunas e fileiras - como ocorria no corpo de tropa - ou mesmo nos usos de cantos/cantos orfeônicos na instrução para normatizar os corpos - um clássico exemplo é a canção *Marcha, soldado!*, usada para uniformizar as ações motoras infantis sincronicamente às da ação marchar do soldado, cuja letra versa sobre a história de um menino que segue uma parada militar e sonha em salvar a Bandeira Nacional durante um incêndio no quartel.

dever, pundonor militar, decoro de classe e honra pessoal), ou, em outras palavras, pelos elementos da moralidade, os quais são: espírito de disciplina, dedicação aos ideais e consciência da responsabilidade. Na cadeia silogística - que era um encadeamento funcionalista -, a lógica social encontrava-se na busca pela compreensão do valor e do destino do homem (o tal “novo” homem brasileiro), e a formação moral iniciada pela família, no lar, seria continuada de maneira institucionalizada na escola, *locus* da racionalidade educacional, tendo na força do Exército o respaldo ideológico para a formação do patriotismo e a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro.

Todavia, nota-se que, para que o enunciador pudesse condenar o “outro” e obtivesse a legalidade discursiva necessária para apontar “quem” deveria ser o professor, utilizou-se da prerrogativa da legitimação de sua posição, da autoridade para falar e da potência para fazer uma construção imaginária. Tal construção seria, pois, decorrente de um efeito de sucesso e teria foco no lugar a partir do qual o enunciador fala e é constitutivo do que é dito, repousado na formação imaginária a qual o impulsiona a projetar um “o que é” e formula significados da docência em relação ao contexto histórico-social e à memória discursiva, implicando na figura de um professor com um valor reconhecido, sua autoridade advinda de um saber-fazer e ser constituído de um poder-fazer educacional e social.

A lógica pela produção de imagens do professor de Educação Física escolar continua, na *Revista*, nos textos da década de 1950. Imagens condicionadas pela conjuntura histórico-social, pelas posições do enunciador e do interlocutor e pelo objeto do discurso, além do mecanismo da antecipação

Dentro dos conceitos estabelecidos, embora integrados no quadro educacional geral, exige a educação física diferentes maneiras de ação, conforme os interesses e objetivos a atingir.

No meio escolar, ela constitui a pedra fundamental, integrante e indissociável da educação geral. Nêle, por meio de exercícios apropriados e recreação, procura-se desenvolver as aptidões físicas, morais, mentais e sociais do aluno. (...)

O ideal seria que todos os indivíduos encarregados de ministrar as atividades físicas fôssem especializados. Sob o ponto de vista econômico e prático tal desejo é inexecutável e irrealizável.

Dentro de uma nova ordem de ideias na formação do pessoal especializado, uma vez estabelecido que o professor formado em educação física poderá atuar em qualquer função especializada nos meios escolar e desportivo. (...)

Ao professor, em geral egresso das escolas normais, deve caber a direção da educação física e recreação no meio escolar, ciclos pré-escolar e primário. Assim torna-se necessário que nas escolas de formação de professores para os referidos ciclos, além de um treinamento físico bem orientado para criar, em particular, uma mentalidade atlético-desportiva entre os futuros professores, sejam ministrados os conhecimentos técnico-pedagógicos e práticos para o exercício da função, da mesma maneira que nas escolas militares de formação são

preparados os futuros oficiais e sargentos para conduzirem na tropa o treinamento físico militar.

(...) na educação física geral o professor não deverá ficar fechado dentro de um sistema doutrinário. Deve adquirir conhecimentos das mais modernas orientações, para poder escolher com discernimento e propriedade os processos de trabalho de sua preferência, naturalmente de acordo com suas tendências, seu grau de iniciativa, sua originalidade e seu espírito criador. (RAMOS, 1952, p. 3)

Quanto ao fragmento apresentado acima, percebe-se que há uma narrativa sobre outros modos de pensar e de fazer a Educação Física, impulsionados pelo contexto histórico-social e pelo próprio redimensionamento ideológico/epistemológico da pedagogia da Educação Física, onde a forma escolar assumida traz novos sentidos, racionalidades e sensibilidades, ao mesmo tempo em que se constata uma imagem da docência a ser compreendida e aceita pelo leitor.

Os processos parafrásticos aí constantes legitimam uma representação a ser vista como realidade e a legitimação do trabalho do professor de Educação Física vem com os aspectos a serem explorados em um tom imperativo - como em *(...) na educação física geral o professor não deverá ficar fechado dentro de um sistema doutrinário* -, onde, simultaneamente, explora o que deveria e o que não deveria ser esse agente educacional, contribuindo na constituição da imagem docente: agora, não poderia ser doutrinado na ginástica (método francês), mas seguir a sistematização de conhecimentos pedagógicos da Educação Física e de um novo elemento, a recreação escolar (se pertencente aos ciclos pré-escolar e primário) ou conduzir as aulas pela *mentalidade atlético-desportiva* (nos ciclos ginásial e secundário), por meio de *conhecimentos técnico-pedagógicos e práticos para o exercício da função*, na indissociabilidade entre teoria e prática escolar.

Ao estabelecer o lugar da Educação Física no currículo escolar, o enunciador a insere no discurso seguindo uma breve modalização ao citar que os conceitos pedagógicos da área, *(...) embora integrados no quadro educacional geral (...)*, permaneçam, porém, adaptados ao contexto social, seguindo os interesses e objetivos dessa formação escolar. O termo “embora” indica um comentário do enunciador sobre seu próprio discurso, apresentando a possibilidade de tecer seus argumentos e apoiando-se em outro discurso, isto é, no discurso da educação geral fundamentada nos princípios da educação integral, a saber: *(...) desenvolver as aptidões físicas, morais, mentais e sociais do aluno.*

Utilizando-se da 3ª pessoa do singular para transmitir a formação discursiva, provoca certa imparcialidade/impressoalidade no cenário contextual estabelecido - quebrada em alguns momentos com o uso de marcadores de adversidade (o termo “embora” pode ser citado como exemplo) e a interferência do enunciador para dar voz a um condicionante discursivo, como é

possível perceber em *O ideal seria que todos os indivíduos encarregados de ministrar as atividades físicas fossem especializados*, referindo-se à necessidade de profissionalização do professor de Educação Física, científica e pedagogicamente habilitado para lecionar na escola, e não mais reproduzir a figura do antigo instrutor/monitor militar advindo da EEFE.

Aliás, quando o enunciador aparece no discurso, é cada vez mais enfática a fala sobre a profissionalização docente na Educação Física e os sentidos do ensinar deste professor. Com a utilização de imperativos para determinar a construção do *ethos* professoral, percebe-se que há o estabelecimento de dois propósitos da educação do corpo a partir das intencionalidades sociais e da aceitação da realidade de formação docente: se ao professor normalista cumpria funções estritamente pedagógicas, ao professor formado nas escolas superiores - e aqui cabe salientar a existência da ENEFD e de outras escolas similares em sua organização curricular e metodológica - seria de competência a especialização das práticas corporais (notadamente o esporte, partindo da concepção do método desportivo generalizado ao treinamento esportivo). Ressalta-se com essa visão autorizada pelo Exército e de apropriação de outros discursos que eram correntes à época que já se percebia a distinção do vir-a-ser professor nas escolas civis do papel exercido pelo instrutor/monitor na caserna.

Essa separação entre a racionalidade militar e aquela a ser perpetuada nas escolas de formação civil seria respaldada pelo aparecimento do enunciador no discurso, ao atribuir que (...) *na educação física geral o professor não deverá ficar fechado dentro de um sistema doutrinário*. Além de servir enquanto evidência da ampliação de instituições formadoras e de seus modos de pensar e fazer, trazia a diferenciação entre o *ethos* professoral e o *ethos* militar, carregando uma formação discursiva onde a ação pedagógica seria baseada em *conhecimentos das mais modernas orientações*. Se antes o tradicionalismo social (nacionalismo) e científico (manifestado na pauta higienista) e o escolanovismo seriam os fundamentos educacionais para resultar, numa lógica funcionalista, uma sociedade “moralmente” aceita - ou discursivamente aceita -, as novas bases sociais e pedagógicas, visualizadas no nacional-desenvolvimentismo e no tecnicismo¹⁹⁴, seriam responsáveis por contribuir para a formação de uma sociedade que se pressupunha democrática.

Inclusive, ao indicar os enunciados *deve adquirir conhecimentos das mais modernas orientações e para poder escolher com discernimento e propriedade os processos de trabalho* o enunciador explora/legitima o sentido da autoridade construído à ordem de um saber-fazer,

¹⁹⁴ Outras correntes, como a educação popular (ROMANELLI, 1978; GHIRALDELLI NÚNIOR, 1997; 2015), já estavam em vigor no Brasil. Entretanto, na *Revista*, por questões ideológicas opostas ao pretenso “comunismo”, não foram encontrados artigos que contemplassem essa perspectiva democrático-social.

reconhecendo a competência do novo professor de Educação Física no seu agir pedagógico, não mais voltada para ser modelo social (o corpo-si), mas nas atribuições conforme valores de cunho profissional e pessoal: (...) *naturalmente de acordo com suas tendências, seu grau de iniciativa, sua originalidade e seu espírito criador*. Igualmente, o exercício desse poder seria um meio, constituindo-se pela capacidade do sujeito professor em poder-fazer, ou seja, o seu agir estaria (também) condicionado às suas inclinações, o que justifica a potência discursiva - afinal, a potência viabiliza a execução do ato.

Se a condução da Educação Física escolar passaria da pedagogia do corpo respaldada na formação do “soldado-cidadão” (BEZERRA, 2011) para a educação do corpo, a recreação e o treinamento esportivo visando uma sociedade mais racional, isso se deu por mudanças nas concepções do que deveria ser o professor, de como deveria ser a sua formação e o seu agir pedagógico e de quais seriam as novas finalidades para ensinar, apreendidas pelo leitor/comunidade discursiva e estrategicamente acordadas e amparadas na superfície textual da revista. Aqui, é válido lembrar a importância das condições de produção do discurso, ou seja, o contexto histórico-social tecendo os sentidos dos enunciados e do imaginário de embates que remontam a relação de forças entre o antigo e o novo perfil do professor de Educação Física - marcada pelo papel das memórias discursivas vigentes e da formação ideológica da *Revista* -, de tal modo que pudesse promover determinada construção imaginária docente.

É fundamental entender que as categorias saber e poder se implicam mutuamente. Não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder, e essa lógica da estruturação discursiva mostrou-se no dito a respeito do vir-a-ser professor e seu fazer pedagógico, sustentada pela posição do enunciador e sob a ilusão provocada pela interpelação da ideologia no dizer. Independente da situação, percebe-se nos fragmentos apresentados que ocorre um discurso do poder, o qual se alicerça no discurso autoritário, no discurso dominante e indutor de uma verdade “absoluta”. E isso pode ser captado conjuntamente com as sequências discursivas apresentadas em artigos e nas *Lições de Educação Física*, onde eram propostas atividades em aula, considerando a presença de operadores discursivos de ordem.

5.4 A REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO (IN)FORMAÇÃO: IMAGENS QUE FALAM E OS OPERADORES DISCURSIVOS DE ORDEM

Como se diz na sabedoria popular, “uma imagem vale mais que mil palavras”. Nesse sentido, a *Revista de Educação Física* atribui grande relevância à questão iconográfica como

forma complementar de instituir sua visão sobre os modos de ser professor e seus modos de operacionalização do saber e do fazer Educação Física.

Ao falar em imagens, a ideia é que elas sejam consideradas como práticas discursivas. Honório e Souza (2008) pontuam que, por meio delas, há um retorno à memória e os modos como são apresentadas se constituem no lugar de produção, do assujeitamento à crítica social, a depender do “gesto de interpretação” realizado pelo sujeito-produtor (a título de antecipação da leitura) ao sujeito-leitor (para a produção de um efeito-leitor). Isso é importante entender, já que a existência representacional da *Revista* abarca, pelas imagens que apresentava tanto a (in)formatividade, quanto uma materialidade e historicidade próprias.

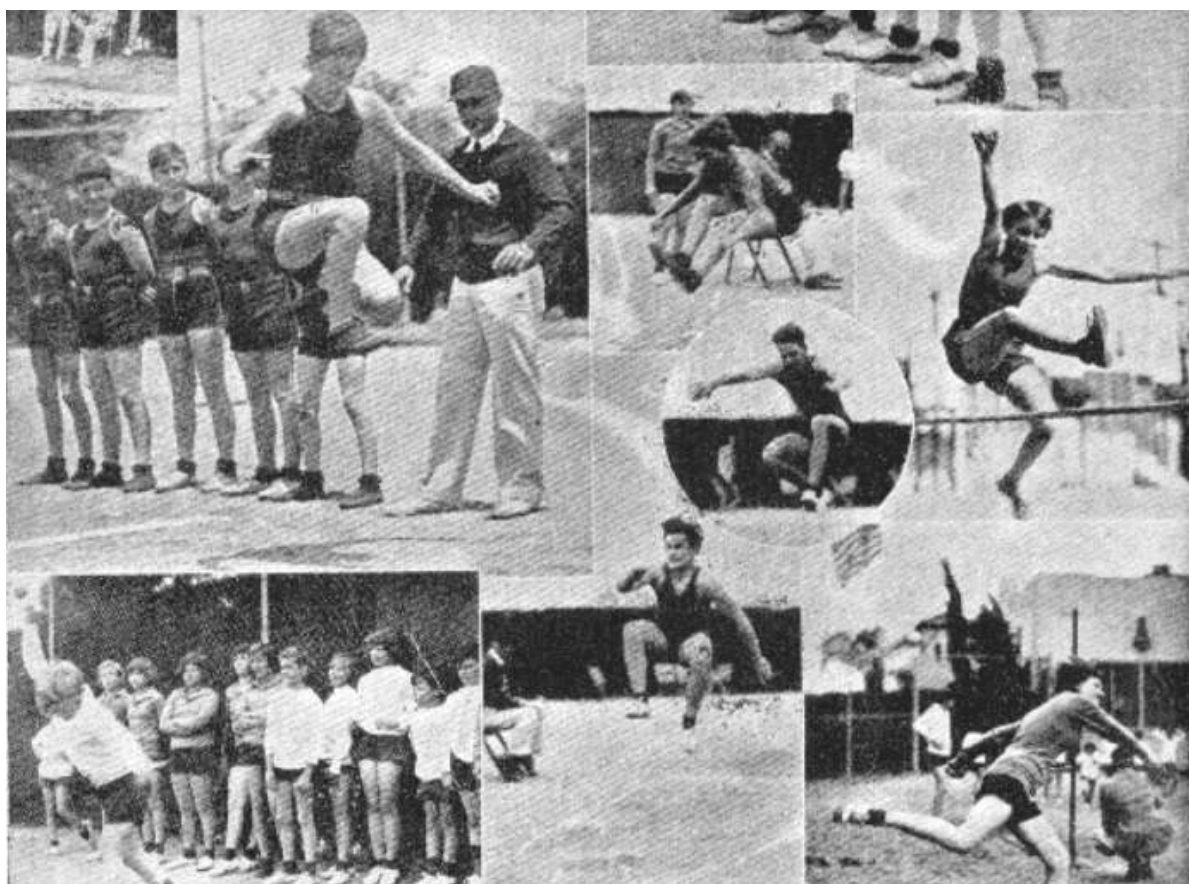
Nesse sentido, as imagens enquanto produtos e processos sociais podem assumir um caráter ilusório, mas também persuasivo, e ao serem encaradas como discurso transparecem posturas ideológicas que dizem respeito à presença de interdiscursos, assim como a efeitos de sentido ligados à situação histórico-social vigente. Diante disso, ao recorte - ou fragmento visual - é atribuído um sentido de unidade discursiva (ORLANDI, 1986) onde ocorre a linguagem (não textual) e a situação, cada um deles feito na (e pela) situação de interlocução, inscrito no espaço da ideologia.

A produção da (in)formação que ela trazia tinha aspectos de segmentos híbridos e, por muito, marcada pela integração do discurso textual com a dimensão não textual (visual), seja por fotos ou imagens esquemáticas, consubstanciando mais que conteúdos: no impresso havia a dotação de significados que constituíam um *ethos* professoral, materializados na articulação entre a expressão e o conteúdo manifesto. Afinal, como afirma Teixeira (2008), o leitor, ao ler o texto visual, sob os impactos provocados pelo locutor, deve considerar que a materialidade do conteúdo exposto produz significados - estrategicamente aprovados pelo Exército e que foram demarcados para incutir a persuasão de um perfil do vir-a-ser docente, incorporando o corpo-si da pessoa e o agir pedagógico que fosse virtualmente projetado para as escolas.

Uma materialidade significativa, referida por Orlandi (2007), e que amplia a noção de discurso como relação entre língua e história na textualidade que as imagens, em seu recorte, traziam para a composição do perfil o qual se requeria - inclusive carregando certas marcas de heterogeneidade discursiva (TRAJANO, 2017), como o silêncio, o implícito (não-dito) e até a ironia, e referencialidades em sua multidirecionalidade. Nesse sentido, as imagens funcionam como operador de memória e integram um movimento de interpretação que se torna guiada - ou seja, pode servir para estabelecer/ratificar a persuasão sobre determinado objeto discursivo, e foi isso tratado nas páginas do impresso de incumbência militar.

Diante disso, agora se faz a observância de algumas imagens¹⁹⁵ que ajudam a entender os modos de ser e as maneiras de fazer que ajudaram a constituir um painel referente ao *ethos* professoral em Educação Física escolar, utilizando-se das dimensões situacional (englobando quem discursa, o gênero situacional, o estatuto e os efeitos projetados sobre a materialidade icônica), técnica (os elementos visuais que compõem a imagem) e discursiva (abarcando os modos de organização do discurso, os imaginários e as categorias do *ethos* professoral) e que propostas por Mendes (2010):

IMAGEM 27 - ATLETISMO RACIONAL (1933)



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

Segundo a dimensão situacional, a sequência de imagens, presente no artigo *Atletismo racional*, sob a autoria de Mario de Queiroz Rodrigues, determina um posicionamento do real a partir da narrativa fotojornalística e da produção de um efeito pedagógico, uma vez que a

¹⁹⁵ Além das imagens escolhidas serem resultado de sua significância para a projeção de um ser e fazer docente, a presença delas se deu pela nitidez das fotos e sua qualidade figurativa, de maneira a permitir ao leitor desta tese um melhor entendimento do recurso. Com a escassez de artigos voltados à prática educacional durante a década de 1950 (ainda mais pela mobilização dessa formação a cargo da ENEFD e circulação de ideias com o periódico *Arquivos da ENEFD*) e levando-se em consideração a observação apresentada, a predominância das imagens foi da década de 1930.

maneira como a composição foi construída - no sentido de ser uma única cena - faz referência ao mundo (a ser) vivido no ambiente escolar.

Na imagem como um todo é possível perceber que há crianças e adolescentes vestindo roupas consideradas adequadas à atividade física (camisas ou camisetas, *shorts* e calçado) e utilizando espaços e materiais adequados à prática do atletismo escolar. Na margem superior esquerda é possível ver o professor diferenciando-se do vestiário (calça, camisa, boné e apito). A *Revista* - enquanto suporte da enunciação - e o Exército acabam constituindo uma instância empírica a respeito de como deveria ser o docente, direcionando tal visão a seus destinatários (comunidade discursiva), representados por todos aqueles que tivessem acesso ao periódico, ou seja, militares e civis (professores, inspetores de ensino e outros que “abraçassem” a causa da Educação Física), cabendo-lhes a atividade interpretativa diante dessa apresentação.

Quanto à dimensão técnica, originalmente a imagem apresenta-se em preto e branco e tem na realidade a fonte contextual para reconhecimento e interpretação do leitor, atuando como parâmetro para a associação ao esporte escolar. E no que diz respeito ao ponto de vista, há destaque de alguma criança ou adolescente executando uma ação motora (notadamente a ação de saltar, mas, na margem inferior direita apreende-se a ação de arremessar/lançar), em primeiro plano ou isolado central, na afirmativa da modalidade esportiva e favorecendo uma função concreta de captura de instantes narrativos (cada quadro) para compor a cena de uma única narrativa.

O modo de organização do discurso imagético em evidência é o narrativo pedagógico, feito para representar o posicionamento verbal (textual) apresentado na continuidade do artigo - além de ter um cunho expositivo, que, por essência, tem uma intenção comunicativa voltada à (in)formação docente -, e até é possível verificar que ocorre um ocultamento da figura do professor, o que pode remeter à memória do escolanovismo e a premissa da centralidade do aluno no ato pedagógico - a qual deveria o professor apreender. Além disso, emerge na cena alusão ao contexto escolar e à necessidade, por parte do professor, de adaptar as atividades ao nível de desenvolvimento das capacidades físicas e das categorias psicomotoras, evitando, com isso, uma especialização precoce.

O *ethos* professoral a ser constituído - e balizado pela persuasão autoritária - quebraria com o imaginário do professor sem fundamentação teórica e prática, mas que se aproximaria ao técnico esportivo ou àquele que teria domínio dos recursos da racionalidade técnica diante da sistematização do objeto esportivo em questão - o que o aproximaria do instrutor/monitor atuante no meio militar. Também, para além da dimensão emotiva do discurso, suscitaria a projeção do professor de Educação Física como um agente educativo seguindo as normas da

pedagogia científica e do ensino ativo, o qual articulava o princípio do interesse do aluno com a noção de atividade, sem perder a noção de disciplina na aula com os fundamentos da prática corporal para a saúde e a formação humana, configurando a reflexão sobre o lugar que esse professor poderia ocupar na escola e no currículo escolar.

IMAGEM 28 - A EDUCAÇÃO FÍSICA NA FUNDAÇÃO OSÓRIO (1934)



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

Assim como na imagem anterior, nesta, a sequência apresentada no artigo *A Educação Física na Fundação Osório*, sem autoria reconhecida, mostra enquanto dimensão situacional, um posicionamento do real diante da narrativa fotojornalística e da produção de efeito do fazer pedagógico. E assim como na sequência anterior, a composição balizou-se nas práticas estudantis, agora exclusivamente voltadas para o universo feminino - uma vez que a Fundação Osório, antes orfanato, seria uma escola exclusivamente destinada à formação de meninas¹⁹⁶ e

¹⁹⁶ A partir de 1993 a Fundação Osório passou a aceitar meninos em seu corpo de alunos, e desde 1995 houve a vinculação ao Exército, sob o Ministério da Defesa, seguindo o mesmo processo gerencial dos colégios militares dessa Força. Disponível em: <http://www.fosorio.g12.br/>.

assumia semelhança ao Colégio Militar do Rio de Janeiro, voltado apenas aos meninos -, em diferentes etapas do desenvolvimento humano.

Na imagem como um todo é possível perceber que há predominantemente jovens dispostas em posição de uniformidade, concentradas em colunas ou fileiras - disposição essa marcante no corpo de tropa militar - ou uma frente à outra para a execução das atividades propostas (exceção na margem inferior direita, onde é apresentado um grupo de crianças em disposição circular frente a uma bola). Elas vestem, no plano superior, roupa mais flexível, adequada à ginástica, enquanto no plano inferior, camiseta e saia - o que leva a deduzir que há uma condição de atividade física mais leve, inclusive pelas posições corporais assumidas.

O impresso, além de se constituir enquanto instância empírica da produção docente a partir de um marcador visual passivo - pois não há a presença direta de algum(a) professor(a) -, conduzia a ideia de relações institucionais a partir do estabelecimento de uma “verdade” a qual o enunciador buscou provocar de maneira objetiva e que reconhece na sistematização dos conhecimentos como o caminho a ser seguido. Havia a autorização institucional para mostrar à comunidade discursiva a integração entre categorias emotivas (alegria, prazer) e funcionais (trabalho corporal, integração social, ordem, disciplina), persuadindo, pela via imagética, um posicionamento contextual que dotava o Exército como responsável pela educação do povo.

No tocante à dimensão técnica, a sequência apresenta-se em preto e branco e tem na realidade a fonte contextual para que o leitor possa reconhecer e interpretar, servindo como parâmetro para a compreensão das práticas corporais voltadas ao ensino primário e secundário feminino. O ponto de vista traz a uniformização figurativa (não ocorre destaque em primeiro plano de alguma personagem) como sustentação narrativa, o que pode denotar a configuração similar ao corpo de tropa no Exército - neste momento, a cena construída aproxima os modos de fazer escolar com características presentes na doutrina militar, como disciplina, espírito de grupo e moral, advinda com a Missão Militar Francesa - em instantes narrativos.

Assim, como na sequência anterior, nesta ocorre um modo de organização do discurso imagético como narrativo pedagógico escolar, reforçando a significância do *modus operandi* diante daquilo que se “quis dizer” a partir de uma formação discursiva especificamente tratada em conflito com outras formas de fazer Educação Física e do posicionamento ideológico do sujeito enunciador - lembrando que esse não tem controle sobre o processo discursivo, e sim a ilusão de ser origem do seu dizer visual. Inclusive, nota-se que as atividades mencionadas na imagem tratam de uma educação física “leve”, com ginástica (exercícios analíticos), atividade rítmica e jogos, seguindo menção daquilo que deveria ser proposto para meninas/mulheres.

O *ethos* professoral a ser constituído provém de uma “voz” que perpetua o discurso autoritário e provém da articulação entre a educação como agenciadora de consciência moral, a educação física e o desenvolvimento da potencialidade humana a partir do estar-no-mundo social. Com isso, diante do fato moral, o agir adequado do professor levaria à universalidade reconhecida pela razão humana, sendo ratificada pela memória do racionalismo na educação e pelo rompimento com a imagem do *laissez-faire* pedagógico. E mesmo a cena conduzindo a um estigma das práticas corporais femininas - observando-se a separação entre a Educação Física masculina e feminina no ciclo secundário -, há o reforço da necessidade de sistematização das atividades, tomando a diversidade de conteúdos a serem ministrados no programa de ensino e da racionalidade quanto aos objetivos de formação educacional e social, ao mesmo tempo em que se busca ressaltar, no plano da materialidade discursiva, uma dimensão injuntiva que poderia ser apropriada pelo leitor (comunidade discursiva) ao sugerir atividades a serem replicadas em outras localidades.

IMAGEM 29 - NA ESCOLA NORMAL DA CIDADE DE SALVADOR, BAÍA (1933)



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>.

Na terceira imagem, disponível no artigo *Na Escola Normal da Baía*, sem autoria, há a interação entre texto visual e texto escrito - este na delimitação do título e que carrega o lugar (espaço) pelo qual o sujeito enunciator focaliza a ação apresentada. Apesar dessa interação, não configura a presença de hipertexto como parâmetro de intertextualidade. Diferentemente, marca a identificação como processo discursivo, apoiando-se na realidade diante da narrativa fotojornalística de efeito (in)formativo, mas que também é pedagógico por instruir/estabelecer

como “fato” a projeção de uma realidade atrelada a modos de ser e de fazer através do vir-a-ser e do saber-fazer docente.

Quanto à dimensão técnica, a imagem contém à esquerda a identificação textual verbal quanto à espacialidade (escola normal localizada na cidade de Salvador, no Estado da Bahia); e à direita, o texto visual, onde é apresentado o conjunto de normalistas (estudantes) dispostas com a mesma vestimenta uniformizada (camisa e saia branca, laço e calçado) e dois homens (professores) vestidos com terno. O espaço onde ocorre a cena retratada é em um laboratório de antropometria (gabinete médico), onde algumas normalistas estão sentadas e outras em pé, com uma delas em pé na balança corporal analógica. E apesar de ter dois pontos visuais, o ponto focal afastado é o centro da cena, evidenciando tanto a pesagem quanto a anotação da medida, indicando uma aprendizagem necessária à formação docente em Educação Física, uma atividade a qual seria de incumbência do professor da área - com a *Revista* promovendo instância empírica sobre o vir-a-ser docente em sua relação com a área médica, no instante narrativo onde requer a memória do higienismo na sua dimensionalidade constitutiva e social.

O modo de organização do discurso imagético em evidência é o narrativo pedagógico, feito para corroborar uma das atividades desenvolvidas na localidade escolar e representar o posicionamento verbal (textual) apresentado no decorrer do artigo. Apresenta também cunho expositivo, com a mesma intenção comunicativa de (in)formação docente exposta na Figura 27; porém, simultaneamente, se diferencia dela por elaborar uma ampliação das competências do professor de Educação Física (ou de quem a exerça de maneira mais assertiva no ambiente escolar, como seria o caso das normalistas para os primeiros ciclos de escolarização), com a assimilação da memória do higienismo e do saber homogeneizador da sociedade frente aos cuidados em conformidade com os preceitos da modernização.

No fragmento visual em questão, o *ethos* professoral a ser constituído advém de um enunciador que ocupa determinada posição e faz valer a cientificidade necessária ao cotidiano e a partir da qual a ideologia opera pelo apontamento de uma evidência de lugar, incluindo na representação os sentidos marcados pela racionalidade científica do higienismo, seguindo os preceitos da ordem médica para a determinação das condições de saúde. Em situação macro, há a ocorrência de um papel disciplinador institucional, de uma instituição para a formação e do professor para seu agir pedagógico, com ênfase na particularidade empírica do pensamento relacionada aos conceitos e situação problemática da afirmação de determinado perfil social.

A formação imaginária sobre o professor que atua com a educação física, apresentada na superfície da *Revista*, sustenta alguém destinado a ocupar um lugar operacional, fundado no saber-fazer com o corpo na escola. Porém, essa operacionalização do agir necessariamente

não significaria mecanização, algo sem finalidade: o fato de tratar com dados antropométricos (altura, peso e outros que se fizessem pertinentes nas fichas biométricas) remete ao imaginário militar de composição dos corpos de tropa (com a uniformização dos corpos para servir) e aos anseios médicos (antes para atender alguns preceitos da eugenia galtoniana, e com o passar do tempo “convertida” para a medicina social ideologicamente respaldada pelo nacionalismo).

Logo, enquanto parte do discurso pedagógico - isto é, autoritário -, na imagem haveria a quebra do imaginário de um professor sem fundamentação teórica e teórico-prática diante de normas da pedagogia científica e da racionalização que pressupunham, suscitando a projeção do apagamento de interpretações reducionistas ou estereotipadas, quanto a esse agente educativo e o seu lugar na escola.

IMAGEM 30 - COMO SE EDUCA A MOCIDADE DO BRASIL (1942)



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

No artigo *Como se educa a mocidade do Brasil*, sem autoria identificada, a dimensão situacional de um recorte simbólico estabelece, por via intencional do sujeito enunciator, um posicionamento factual através da narrativa fotojornalística e de um efeito pedagógico real, já que a construção veio perpetuar um sentido unidirecional, fazendo referência ao mundo que seria determinado e (a ser) vivido no ambiente escolar (para o ciclo secundário) e nas escolas de formação de professores de Educação Física.

Utilizando-se do suporte da enunciação e da “voz” autorizada pela instituição militar, o enunciador provocou a formulação de uma instância empírica sobre o real a partir daquilo que encarava como algo necessário à formação do homem, seguindo os preceitos do corpo-si balizado pela constituição do corpo de um soldado. Assim, ao tratar os corpos masculinos em trajés mínimos e sob a rigidez e força muscular, atribui-lhes uma entidade modelar do físico, a qual deveria ser fundante da formação corporal e conforme as atribuições formuladas desde o *Regulamento n. 7 da Educação Física*. Todavia, se antes essa formação se daria pela ginástica (método francês) e por uma preparação passiva do corpo, as novas concepções ideológicas da doutrina militar trazidas pela Missão Militar Americana, respaldadas pelo princípio do ataque e pela efetividade racional da prática, seriam transfiguradas para o leitor, onde o “novo” perfil humano relacionado à educação do corpo deveria partir da atividade dos alunos e aplicada aos professores de Educação Física, tal quais os instrutores e monitores do Exército.

Isso indica que as intencionalidades enunciativas quanto aos novos sentidos e às novas sensibilidades e racionalidades em Educação Física seriam simultaneamente provocativas de uma constituição interpretativa imagética “para a” e “da” comunidade discursiva em questão.

Quanto à dimensão técnica na materialidade icônica original, ela se apresenta em preto e branco e tem na realidade a fonte contextual para reconhecimento e interpretação do leitor, atuando como parâmetro para a associação de uma prática corporal (cabo de guerra), porém sobressaindo a força muscular como mecanismo de construção e uso do corpo associado ao sexo masculino¹⁹⁷. No que diz respeito ao ponto de vista, há o destaque em composição, desde o primeiro plano ao plano de fundo, com a execução de uma ação motora (a ação de puxar), e esse recorte favorece a percepção de uma função concreta na captura de um instante narrativo.

O modo de organização do discurso imagético é considerado narrativo pedagógico e representa o posicionamento de ilustração e de mobilização indutiva do leitor, cuja intenção comunicativa reforçaria o poder-fazer promovido pela EEFE e pelas suas estratégicas redes de formação docente. Nesse momento, emerge no recorte uma formação imaginária produzida pela mobilização discursiva e histórico-social em que o enunciador está inserido, assumindo posições ideológicas que remetiam, sobretudo, às premissas do nacionalismo e do higienismo - o que alude ao perfil de proximidade constitutiva do professor seguindo o *ethos* militar e o corpo-si tendo como modelo um soldado da frente de batalha (infantaria).

¹⁹⁷ Diferentemente daquilo que seria atribuído ao sexo feminino, na ideia de constituição maternal, cuja ênfase formativa residiria na leveza e na fluidez de movimentos através de exercícios ginásticos, atividades rítmicas (danças) e jogos (incluindo jogos de iniciação esportiva), como é possível perceber em diferentes números da *Revista*.

O *ethos* professoral a ser constituído, portanto, teria similaridade com o imaginário do homem forte, onde os atributos da prática corporal seriam tão ou mais importantes que o lado intelectual. Apesar de o recorte poder sugerir a construção, pelo leitor, de outras imagens, ao ser condicionado ao título do artigo - este entendido como enunciado -, determina um formato persuasivo, mesmo que implícito, sobre a projeção da realidade e do vir-a-ser docente. Para além da dimensão emotiva do discurso apresentado no recorte, o professor de Educação Física traçado pelo enunciador comporia uma significação disciplinada pela prática corporal voltada para a saúde e a aptidão física e a redução para uma interpretação uniforme do leitor daria um sentido (que se quer) literal a se impor. Algo que continuaria no imaginário da área por muito tempo, inclusive nos tempos atuais.

Além dos artigos e da materialidade icônica, o aspecto persuasivo na *Revista* tinha nas *Lições de Educação Física* e em seções a exemplo de *Como se educa a mocidade* espaço para se consolidar, nas atividades e nos usos de operadores discursivos de ordem.

Esses operadores, como “códigos de conduta”, direcionavam o fazer pedagógico do professor diante da (in)formatividade tratada na superfície textual do impresso, relacionados à instrumentalização e expressividade do exercício do poder na escola - assim como os mesmos termos linguísticos corresponderiam à funcionalidade análoga no meio militar. Seriam marcas da formalidade (RAMOS, 2013) importantes para entender a incorporação do *ethos* militar no plano do *ethos* e da constitucionalidade do professor de Educação Física.

Pelo ato de persuadir, levava-se à aceitação de determinadas ideias e valores que eram atribuídos no decurso das práticas corporais, e as construções verbais desse discurso remetem à montagem de estratégias de poder, do vir-a-ser ao saber-fazer/saber-poder. Percebe-se, pois, que a linguagem utilizada não escapava da natureza linguística, ela não é ingênua, e os modos de dizer um fazer estruturavam formas de organizar a sociedade. Em outras palavras, ao dizer a atividade a ser realizada no plano injuntivo da execução, não se pensava apenas no conteúdo e na forma (palavras e frases) como algo estanque, mas se estruturava um enunciado a partir de como a forma assumida para transmitir um conteúdo, na sua relação ideológica, poderia atingir a(s) finalidade(s) desejada(s).

IMAGEM 31 - LIÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL (1937)



Fonte: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

Ao analisar o recorte acima, da seção *Lição de Educação Física Infantil* - 2º grau do ciclo elementar (6 a 9 anos de idade), além de ocorrer a injunção de maneira não verbal, com a representação figurativa da atividade a ser executada (exercício ginástico), verifica-se que ocorre no texto verbal relações entre signos linguísticos, ideologia e construção do discurso persuasivo - na direcionalidade autoritária -, com a constância de verbo operacional e que se refere ao comando a ser proferido pelo professor e feito pelos alunos: “executam”. Ao verbo é associada a determinação da atividade, sob a verticalidade metodológica e onde o “instrutor” (referindo-se ao professor de Educação Física, numa condição de similaridade entre o militar e o educador civil) seria o condutor, isto é, o modelo a ser continuamente seguido.

Isso leva ao seguinte pensamento: se o professor estaria junto aos alunos na execução dos exercícios, e esse teria a possibilidade de atuar em várias turmas¹⁹⁸ numa mesma escola, seria necessário ter uma boa aptidão física. Essa aptidão levaria à constituição de um corpo-si pelo professor, ao mesmo tempo em que serviria de modelo (exemplo) para seus alunos. Para garantir esse imaginário, o Exército, em sua acepção institucional e “educadora do povo”, viu a oportunidade de apropriação e perpetuação imaginária dessa constituição, e o suporte textual materializado pela *Revista* acabou servindo como instrumento de (in)formação docente, de modo a traçar estratégias que prestariam a corroborar com ideias vigentes à época (a exemplo

¹⁹⁸ Nas *Lições*, como um plano de aula, havia a determinação da quantidade de alunos por turma. Assim, no exemplo mostrado a turma seria composta por 20 alunos, o que leva ao entendimento que o professor poderia ter várias turmas em uma mesma escola.

do nacionalismo) e seriam incutidas na formação humana desde os ciclos escolares primários, no encabeçamento de atividades análogas à Ordem Unida¹⁹⁹ - como se vê com as marchas e os *exercícios simples de ordem* na “Volta à Calma”.

Nesse processo interpretativo - que leva em conta as situações de produção dos textos e a relação com o contexto ideológico (ORLANDI, 2003; MAINGUENEAU, 2008) -, haveria também a provocação das reações emocionais do leitor. E observando todo o contexto vivido pela sociedade brasileira no momento aqui analisado, o enunciador, para conquistar a adesão do seu público, buscava apelar utilizando-se de elementos afetivos que levassem ao professor a ideia de acreditar no que se ensina através de mecanismos de se fazer acreditar e fazer-se acreditar no agir pedagógico.

Assim, na materialidade textual do planejamento de atividades na *Revista*, na analogia entre a ação do docente e a ação do comandante, tal quais as execuções físico-motoras dos alunos com aquelas feitas pelos soldados, primando com características do *ethos* militar e da doutrina militar que deveriam ser balizadoras do *ethos* professoral na Educação Física escolar, emitiam-se, como discurso direto ou indireto, desde as vozes de comando - expressão verbal de organização e/ou padronização dos movimentos dos executantes, como é possível ver em *as crianças colocadas em linha ou em círculo (...)* ou em *as crianças, em círculo ou em linha, colocam-se na posição de guarda do boxeador (...)*, como apresentado na Imagem 31 - até as vozes de execução - determinação do momento de executar os movimentos, a exemplo de (...) *executam uma circundução alternada dos braços da frente para trás (...)* ou mesmo em (...) *que faz gestos de bater com o punho esquerdo e com o punho direito (...)*, na mesma imagem.

Elaborado de maneira estratégica, o discurso pedagógico que se consubstanciava na (in)formação atribuída ao ser docente trazia sentidos, racionalidades e sensibilidades de uma Educação Física escolar que se projetava na unidirecionalidade da voz da “autoridade” sobre o assunto, fixada em um jogo parafrástico e ditando “verdades” exclusivistas sobre os modos de ser e de fazer na/da área a partir do dizer. Mas, algo que progressivamente foi modificando com o passar do tempo, inclusive, pelas próprias relações institucionais que o Exército passou a estabelecer com outras escolas de formação docente (como a ENEFD e a Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo), com a escola enquanto entidade do fazer formativo humano e até com a própria sociedade, influenciada por outras ideologias e propósitos/visões

¹⁹⁹ De acordo com o Manual C 22-5 de Ordem Unida (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2000), a Ordem Unida seria o momento de constituição do exercício da chefia a partir da interação entre um chefe e seus comandados. Por meio dela haveria o desenvolvimento de características como a autoconfiança, da educação moral, a disciplina e a consciência de responsabilidade com o grupo (espírito de corpo). Condição alegoricamente adaptada ao contexto escolar nos exercícios de condução de colunas de alunos por um aluno “líder”.

de mundo. Com isso, a *Revista* passou a refletir essas mudanças, com a diminuição de artigos que fizessem referências ao universo escolar, servindo como instrumento de atualização da/na formação docente, encerrando qualquer vínculo no ano de 1959.

E apesar desse encerramento com as questões educacionais pela *Revista de Educação Física*, outras publicações congêneres passaram a ter a mesma fundamentação, nas diferentes temporalidades e intencionalidades, promovendo a significância da continuidade existencial do discurso do professor, enquanto discurso pedagógico, como algo autoritário. E o professor de Educação Física, que paulatinamente foi afirmado por um *ethos* analogamente militar - se não propriamente militar -, com o tempo foi se estabelecendo no imaginário social com outras características e atribuições, mas continuando a se perceber e ser percebido em uma posição privilegiada em relação aos seus alunos, resultando na produção de sequências discursivas (e práticas corporais) idealmente dominantes, potencialmente (re)construtoras de novos sentidos, racionalidades e sensibilidades do seu ser docente e fazer pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o/sobre o passado nunca foi (e nunca será) uma tarefa fácil. O trato com vários eventos faz das pesquisas de cunho histórico se tornarem um constante desafio para aqueles que o aceitam e buscam, e sem cometer o anacronismo - isto é, um dos maiores “pecados” do exercício historiográfico, ao serem estabelecidos contextos e julgamentos do/sobre o passado erroneamente condicionados por pensamentos do tempo presente (BLOCH, 2001) -, mostrar, de maneira não neutra, a ocorrência de permanências e de transformações das mais diferentes ordens: sociais, políticas, culturais, educacionais etc.

Com o advento dos estudos em História Cultural, novas perspectivas de trabalho em História e Historiografia da Educação e da Educação Física foram abertas, na medida em que passou/passa a oferecer a viabilidade de se construir uma história das representações, onde a sua prática se consubstancia numa espécie de “rede de relações” entre dois polos - o que representa e o que é representado -, além daquelas estabelecidas nas próprias representações.

Nesse horizonte, também emergem algumas “lutas”, traçadas por modos estratégicos, para o estabelecimento de determinadas representações, envolvendo dispositivos de poder os quais são operacionalizados, em diferentes momentos, pelos modos de ser e de fazer uma realidade. Realidade essa pensada e construída por ideologias e pela pertinência de grupos - e onde, nesses grupos, se faz importante a posição dos sujeitos que os compõem, definindo os elementos que se façam necessários para o reconhecimento de determinada identidade.

Vê-se, assim, que tais lutas são produtos de formas assumidas por intencionalidades ideológicas e estratégias de escrita de seus “autores”, proferidas enquanto discursos dispostos na superficialidade dos textos e em materialidades icônicas e enunciadas em termos de poder, e que entram em evidência quando o texto, seja ele verbal ou não verbal, chega até o leitor, grupo destinatário, representado na comunidade discursiva em que necessariamente não tem aproximação da ação na realidade com as expectativas da referida “autoria”.

Ao estudar o processo de formação de professores e a imagem que a eles foi atribuída em uma perspectiva focal a partir do olhar da História e da Historiografia da Educação e da Educação Física, algumas continuidades e descontinuidades do movimento de construção de determinado “modelo” de/para a Educação Física escolar brasileira são reveladas, assim como são evidenciadas ideias e práticas presentes em discursos que imprimiam disputas de poder entre padrões culturais, em seus estratégicos modos de fazer/saber-fazer (CERTEAU, 1998), e a configuração da imagem profissional entre um *ethos* - aqui tratado sob o *ethos* militar - e o agir pedagógico.

Diante desse contexto, na *Revista de Educação Física*, o *ethos* militar tornou-se uma categoria preponderante e razão codificadora para projetar saberes pelo e para o corpo, com a definição de estratégias que envolviam a apropriação, a circulação e a visibilidade de práticas de representação, e que estavam relacionadas a processos de identificação e (re)significação da imagem do professor de Educação Física por parte do Exército brasileiro. Imagem que não se restringia ao saber e ao fazer profissional no âmbito escolarizado, mas que adentrava numa “identidade da carne” docente ao constituir modos de ser a partir da idealização do corpo-si, mimeticamente projetado a partir da figura do instrutor/monitor militar.

Como foi percebido no decorrer desta tese, o estabelecimento de relações de poder e de representações ideológicas e sociais - mesmo que em alguns momentos contraditórias - foi algo recorrente. Na construção da narrativa, essas relações não se dissociavam daquilo que se projetava, na sociedade, enquanto o “quê”, o “como” e o “por que” ser e fazer (ou saber-fazer, inclusive o saber-saber) docente, ampliando o espectro de análise para a Educação Física de modo geral, a escola e a própria sociedade, sendo esses abordados como práticas constituintes e constituídas por um conjunto de dispositivos organizativos (para não dizer disciplinares) e racionalmente modularizados na e para a modernidade, de tal forma que acabaram influenciando em sentidos, significados e modos de produzir costumes e referenciais culturais.

A Educação Física, a escola, a formação docente e a figura do professor, então, foram pensados como sistemas modernos, (re)modelados segundo sistemas de trocas institucionais e discursivas onde o Exército materializou, por intermédio da *Revista*, memórias e “vozes” de uma formação imaginária que condicionavam determinado padrão cultural, em grande parte sob o ângulo da caserna como modelo a seguir. Em uma sociedade onde se buscava ordem e progresso - tal qual o lema positivista, uma das bases ideológicas do momento -, as práticas de apropriação cultural (e as “produtoras de ordenamento”) estrategicamente corporificadas nas “maneiras de fazer” (CERTEAU, 1997; 2008) atribuíam uma importante significância social e cultural ao poder representativo que detinham, de modo que contribuíram na formação de um imaginário onde estariam, no mesmo bojo, a escola como (re)produtora de sentidos e as bases do vir-a-ser docente conforme os conteúdos e mecanismos pedagógicos a serem realizados.

O lugar da Educação Física assumido pelos articulistas e autorizado pelo Exército na superfície da *Revista* trazia um “próprio” que passava por transformações e que, diferente do que classicamente se expõe nos cursos de graduação em Educação Física, não era estaque no militarismo radical e na prática única do método francês de ginástica. Evidências textuais na própria revista trazem a preocupação com processos de formação de um professor que não se restringisse à corruptela de uma prática militarizada ao mesmo tempo da preocupação quanto

à pedagogização dos saberes corporais - estes em conformidade com as teorias pedagógicas e sociais correntes no momento, bem como seguindo uma produção catártica do projeto militar de então, o que refletia em mais ou menos conteúdos direcionados à ginástica ou aos esportes, ou mesmo às abordagens que atenderiam à futura constituição de um *ethos* social com base na atribuição de uma doutrina mais tático-formativa (Missão Militar Francesa) ou mais racional-operacional (Missão Militar Americana).

Inclusive, sobre essa projeção imagética e catártica do meio militar para o meio civil, é interessante salientar que, nesta tese, tratou-se de algo que foi institucionalmente autorizado, apropriado e circularizado na perspectiva da comunidade discursiva. Mas é sabido que não foi a única imagem corrente sobre o que deveria ser e agir o professor de Educação Física. Outras publicações, que também tinham cunho (in)formativo, corriam à época, a exemplo da *Revista de Educação Physica*, a *Revista Brasileira de Educação Física* e os *Arquivos da ENEFD* - sem esquecer das revistas de educação, que, voltadas para normalistas, também contribuíam, mesmo que indiretamente, na formação e no agir pedagógico da Educação Física. Entretanto, elas não tinham o mesmo alcance territorial, temporal e discursivo que a *Revista de Educação Física* tinha - possivelmente produto das relações de poder que o Exército mantinha em vários setores da política nacional, tanto quanto da credibilidade enquanto instituição à sociedade.

Logicamente que esse processo de apropriação e circularidade de ideias que fossem de acordo com o Exército - bem como as estratégias editoriais adotadas para a permanência do impresso periódico no mercado - produzia e reproduzia discursos representativos particulares, os quais configuravam uma identidade social e profissional docente. Porém, as representações constituídas do ser e fazer professoral trazidas na *Revista* passariam pelo crivo do leitor, e que este, em sua percepção do social, trataria as ideias em questão isentas ou não de neutralidade - mesmo que, no periódico em questão, ocorresse o caminho da unicidade da prática, com o recurso da persuasão marcadamente parafrástica como instrumentalização de estratégias de poder nos discursos autoritários, servindo com o intuito de legitimação de um projeto social -, trazendo a interpretação de que necessariamente não ocorria a concretização do que estava escrito na realidade (para além de algumas escolas modelares, como o Colégio Militar do Rio de Janeiro ou algumas escolas normais) por diferentes motivos, que transitariam desde a falta de sustentação ideológica diante das contradições com a realidade escolar até a posição que era tomada pelo professor de Educação Física no currículo e na instituição escolar.

Pelo visto no decurso histórico, entre as décadas de 1930 e 1950, a consubstanciação das ideias e práticas se deu sim, pelo nacionalismo (tendo no militarismo a razão prática), mas articulado aos projetos sociais e culturais correntes à época - como foi com o higienismo -, e

que tinha na escola uma entidade de valor a construir o “novo” homem (ou melhor, a nova sociedade) almejado. E para isso seria necessário, por uma lógica sequencial, pensar em um professor de Educação Física que fosse mais um agente dessa construção, capaz de incutir os propósitos forjados desde a infância a partir da sua materialização pelas práticas da ginástica e que se expandiam para danças, jogos e esportes - e mesmo as modalidades esportivas já constarem nas diretrizes pedagógicas do *Regulamento n. 7 da Educação Física*, essas tinham uma menor proporção se comparadas ao espaço curricular destinado ao método francês.

A propósito, progressivamente os esportes ganharam bastante projeção no âmbito da Educação Física escolar como reflexo do novo saber-fazer advindo com a modernização e a racionalidade científica. Curiosamente, tomaram mais espaço nas páginas da revista diante do mesmo momento em que acontecia a substituição da finalidade doutrinária da Missão Militar Francesa pelo da Missão Militar Americana, da antiga formação para a defesa partiu-se para a estratégia do ataque. Não se fala aqui que essa mudança foi determinante para a importância dada à prática da ginástica (método francês) ou dos esportes (método desportivo generalizado e treinamento das diferentes modalidades), mas que as atribuições ideológicas configuradas pelas missões militares estrangeiras trouxeram algum reflexo nos conteúdos da *Revista* e nas formas escolares a serem tratadas pelo professor.

O Exército, ao identificar seu potencial inimigo, monta os planos de guerra e de defesa e providencia a execução de adestramentos. Se inicialmente havia uma visão conservadora da guerra respaldada pelos eventos da Primeira Guerra Mundial e que balizou a estruturação das doutrinas de guerra e militar pela Missão Francesa - inclusive, os princípios doutrinários ainda permanecem nos dias de hoje como doutrina no meio militar -, onde a defesa territorial seria o foco, com o advento da Segunda Guerra Mundial essa perspectiva tornou-se obsoleta, agora a tônica da preparação seria o ataque, seguindo os moldes aplicados na tropa norte-americana.

Após a (não tão bem sucedida) efetividade de algumas ações da “Missão Indígena” no corpo militar, e buscando sua modernização, o Exército brasileiro, acompanhando as relações culturais que já ocorriam desde tempos imperiais, contratou a Missão Militar Francesa para a reestruturação de suas tropas; e isso foi feito, até com a organização de princípios formadores da doutrina que permanecem fundantes do *ethos* militar atualmente, principalmente constando da disciplina, da ordem e da moral enquanto essencialidade existencial. Parafraseando o “que seja eterno enquanto dure”, do *Soneto de Fidelidade* escrito por Vinicius de Moraes, a união de interesses paulatinamente foi acabando, muito mais por parte do Brasil, que via na ideia de “guerra estática” francesa como atraso diante da nova realidade que se desenhava na Europa

com o avanço do totalitarismo (mesmo sabendo que houve breve período de proximidade com esse regime, exaltando as tropas e a educação italiana e alemã) e da Segunda Guerra Mundial.

Em um jogo de forças, o imperialismo francês perdeu espaço para o modelo racional e estrategicamente ofensivo forjado pela Missão Militar Americana, ao mesmo tempo em que o pan-americanismo ocupou terreno político-ideológico e submeteu a teoria da latinidade a um segundo plano para a consecução das ações. A importância dessa guinada ideológico-militar veio com a eficiência institucional na ordem tecnicista e funcionalista, refletindo nos modos de pensar e de agir que envolviam as relações entre Estado e sociedade e repercutindo, até, no pensamento educacional e nas formas escolares assumidas. Exemplo desse reflexo estava no pensamento de um ensino objetivo, destinado a formar “homens de ação”, cuja analogia pode ser estabelecida com o ensino ativo proposto pelo escolanovismo de John Dewey.

Em uma e outra missão estrangeira, um dos elementos essenciais para a consecução da ação militar esteve na preparação corporal e na disciplina a serem promovidas pela Educação Física. Por meio de sua prática impulsionar-se-ia à qualificação do corpo, tornando-o apto aos desafios que porventura surgissem. E sendo o Exército uma instituição modelar e coparticipe da política nacional brasileira desde meados da década de 1910, via-se como autoridade para formar aqueles a quem seria dada a responsabilidade para formar outros corpos. Missão dada à Escola de Educação Física do Exército (antigo Centro Militar do Exército).

De um primeiro momento de recusa em encabeçar a formação para fora das dimensões dos quartéis, com os cursos emergenciais de Educação Física para professores civis ocorreu mais que uma aproximação: houve o enlace entre Exército, educação e sociedade, estendido por vários anos e que se valeu da legitimidade dos sentidos e significados atribuídos ao corpo e à educação do corpo para corroborar a conformação pedagógica que se pressupunha.

Acrescentava-se ao poder militar sobre a constituição da Educação Física brasileira o saber médico como instância de consagração e de reconhecimento sobre os conhecimentos e as práticas a serem inseridas na (e desde a) escola. Uma inserção que não bastava ser apenas racional, com a afirmação dos gabinetes médicos nas escolas de formação docente voltados para atender à uniformização dos corpos diante de medidas antropométricas, mas que se fazia também ética e estética, por exemplo, a partir dos contextos de ensino-aprendizagem através da educação sensorial nas escolas primárias, com o intuito de estimular processos fisiológicos sensoriais ao mesmo tempo em que despertava as emoções diante de enquadramentos morais e das sensibilidades infantis. Algo muito importante principalmente para os/as normalistas, que, até então, pouco tinham subsídios teórico-práticos para a condução da educação do corpo durante a sua formação - motivo para, alguns anos mais tarde, diferentes escolas superiores de

Educação Física possibilitarem a abertura de cursos de Educação Física Infantil como forma de especializar esses profissionais às especificidades e necessidades das crianças de jardins de infância e escolas de ensino primário.

E, também, não poderia deixar de mencionar o esporte como uma das instâncias criadoras da Educação Física. Ele seria o resumo do modo de (se) fazer militar e do preceito médico. O esporte abarcaria a técnica, mas também refletiria um estilo de vida espontâneo, disciplinado e saudável, também marcado pela subordinação estrutural ao pedagógico, e aquilo que outrora era rechaçado pelo achismo da corrupção de corpos (onde a razão corporal seria proveniente dos exercícios ginásticos) passou a ser exaltado e visto como o principal objeto do conhecer na Educação Física (escolar) - à exceção das particularidades aplicadas aos jogos infantis e às danças e atividades *gímnicas* para o sexo feminino, e que caberia ao professor saber disso.

Ocorria, portanto, uma mistura entre tensionamento e complementaridade dos saberes científicos (teóricos) e aqueles de cunho prático na formação do professor e da própria área da Educação Física. Algo que progressivamente foi se delineando a partir das instâncias médica, militar e pedagógica e que, em termos da ação pedagógica, foi substituindo a passividade da ginástica pela racionalidade e pelos sentidos operacionais do universo esportivo.

Do jogo de disputas pela “voz” da autoridade institucional estabelecido pelo Exército com outros locais formadores, como a Associação Cristã de Moços (ACM), a entidade militar passou a utilizar a estratégia (CERTEAU, 1982; 2008) como conceito principal e cooptou os intelectuais à época para configurarem o corpo articulista na *Revista de Educação Física*. Uma declarada forma de manifestar poder sem a necessidade de (ilusórios) embates físicos. Agora, os embates seriam simbólicos, discursivos, os quais a persuasão seria a arma para ditar a constituição da Educação Física e do professor de Educação Física. A materialização dos discursos seria uma questão de tempo, e de como os articulistas civis e militares projetariam a visão autorizada dos modos de ser e de fazer, convencendo o leitor a seguir esta - e não aquela - interpretação.

Interessante que, nessa dimensão simbólica, aquilo que costumeiramente é entendido na atual formação de professores/profissionais de Educação Física, de que aos civis (médicos e educadores) caberia o saber teórico opostamente ao saber prático “exclusivo” dos militares, se pulveriza. Na realidade inicial poderia ocorrer isso, a semelhança da imagem docente como a do instrutor/monitor de Educação Física - até por não existirem parâmetros suficientes para a distinção entre um e outro (na ótica do Exército); contudo, com o passar do tempo, em uma interpretação mais aprofundada dos discursos, fica perceptível que esses agentes (educadores,

médicos e militares) produzem sua carga enunciativa de diferentes lugares sociais, e mesmo que em alguns momentos defendam posições contraditórias quanto ao saber-fazer docente, articulam-se em torno de um “acordo” voltado a dar consistência ao projeto de uma Educação Física que atendesse aos anseios do Estado - algo que depois será convertido para demandas sociais e passará a ser de incumbência das escolas civis, como a “irmã” Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD).

Decorrente desse olhar, foi percebida a situação de “lugares de poder” dos grupos que escreviam para a *Revista* à comunidade discursiva e que representavam a ideia de que o poder sempre deveria ser preliminar ao saber. Havia, portanto, a construção de um “saber próprio”, para “quem” deveria ser e “o quê” e “como” deveria ensinar o futuro professor de Educação Física - transfiguradas a partir do *ethos* militar - e colocadas, assim, à leitura para a sociedade. Isto é, um *ethos* que seria constituído por intermédio de uma maneira de dizer e que remeteria a uma maneira de ser, à participação imaginária e a experiências vividas (MAINGUENEAU, 2006), e onde o poder de persuasão do discurso seria algo de fundamental importância, pois, a partir dele, o leitor se identificaria com a movimentação de um corpo investido de valores que seriam socialmente especificados: na enunciação, o *ethos* professoral corresponderia ao *ethos* militar. E por estar em movimentação, o *ethos* professoral estaria se “fazendo”, em constantes transformações e descobertas, o que explica a progressiva inserção do conteúdo esportivo na Educação Física substituindo o domínio ginástico, tanto nas práticas como no teor valorativo que carregava: dinamicidade, funcionalidade, precisão técnica, produtividade, força, tática...

Na apropriação de Orlandi (2003) e Maingueneau (2008), a noção de *ethos* permite ter a ideia de que se reflete um processo de adesão do sujeito-leitor a certo posicionamento, e isso só pode acontecer sob o recurso da persuasão discursiva - formulada pelas relações de força, lugar e sentido (e também pelo esquecimento). Encaminhava-se um processo de sedução, em que formações imaginárias sobre o professor de Educação Física eram produzidas, e através da constituição do dizer, os enunciadores na *Revista*, assentados na situação histórico-social e ideológica, afirmavam um conjunto de sentidos atrelados ao corpo-si e ao agir pedagógico na escola - na superfície textual (como também na materialidade icônica), nada era “brotado”; as posições ideológicas (e as posições daqueles que as empregavam) determinavam as palavras e imagens empregadas, consequentemente os sentidos.

Então, pelas páginas do impresso, infere-se que os artigos serviam como “instituições de discurso”, dispositivos institucionalizados (e autorizados) de produção verbal e icônica em que o Exército, enquanto instância social, produziria sentidos, racionalidades e sensibilidades, e acabaria por se tornar produto e condição de constituição da identidade do futuro professor

de Educação Física atuante nas escolas brasileiras - incluindo aí nessa produção do vir-a-ser a normalista, já que à mesma caberia à condução pedagógica no jardim de infância e nos ciclos iniciais de escolarização. Fabricava-se, pois, modos de existência.

Vários recursos eram utilizados nessa fabricação: discursos diretos e indiretos, aspas, ironia, citação, etc., mas uma característica marcante era o “tom” assertivo da enunciação, em que se fazia presente nos títulos dos textos e nos próprios artigos e editoriais. Títulos como *Em benefício da raça, Brasileiros!* ou *Como se diverte a mocidade do mundo* são exemplos de como se operavam as instâncias enunciativas - muito mais que uma estética textual - para a expressão representativa daquilo já-dito na ordem do discurso. Buscava-se legitimar o *ethos* professoral através da legitimação do *ethos* militar com as maneiras de dizer fundamentando os modos de ser e de fazer.

Durante as décadas em que estavam presentes temáticas e discussões sobre a Educação Física escolar na *Revista*, organizava-se o funcionamento discursivo cujos conteúdos serviam como instrumento de comunicação e de leitura/prática de (in)formação, e artigos e editoriais eram vistos como lugar de autolegitimação da comunidade discursiva. De modo mais direto, encarados como textos - e como tal, expressavam significância -, falavam simultaneamente do *ethos* e legitimavam as diferentes instâncias que expressavam o mundo.

O universo educacional passou a ser compreendido como uma produção moderna e foi modelado por ordenamentos e apropriações direcionadas por um discurso autoritário - um tipo que não era exclusividade do mundo militar; a própria essencialidade docente promove essa forma de ordenamento ao estabelecer “verdades” hierarquizadas nas posições assumidas pelo professor e por seus alunos. Isso demonstra que não havia (como não há) um distanciamento tão grande entre a figura do militar e a representação do professor: além da essência carregada de responsabilidades de caráter formativo, ambos são simbolicamente construídos na ótica da legitimação social e da determinação de práticas que fazem alusão a uma rede institucional.

Porém, no plano da realidade, a profissionalidade e a profissionalização de ambos foi algo importante no campo da autoafirmação identitária, ao mesmo tempo em que se tornou a chave para a distinção das atribuições funcionais e dos papéis histórico-sociais. Com o tempo, viu-se a separação do professor de Educação Física da figura do instrutor/monitor militar, e ao primeiro também já não cabia a alcunha do improvisado, em que qualquer um poderia exercer as suas funções na escola. Para isso, foram montados inicialmente os cursos emergenciais, sendo substituídos pela formação “superior” a cargo de uma instituição considerada forte, capaz de ser modelo para outras escolas de formação docente na área. Um longo caminho entre idas e vindas, mas que, de alguma forma, teria o envolvimento do Exército como fio condutor (ou

para dar o “pontapé” inicial) das operações acerca da profissionalização do magistério ligado ao corpo.

Diante dos novos sentidos, racionalidades e sensibilidades apresentadas ao professor de Educação Física, não poderia ser diferente aquilo que mobilizaria a sua formação enquanto profissional. Se o Exército articulou uma rede institucional para garantir as relações de poder, o contexto político-social fez com que essa estratégia acabasse por resultar na contribuição de uma carreira própria, dissociada dos atributos militares pertencentes à década de 1930. Isso é possível evidenciar na própria *Revista* quando, a partir de meados da década de 1940, quando do retorno de suas atividades após a Segunda Guerra Mundial, ela passa a tratar assuntos de interesse docente dentro da perspectiva da profissionalização do ofício do professor, servindo (ainda) como instrumento de (in)formação, mas que também definia a estruturação do campo educacional e da carreira do magistério.

Nada foi de uma hora para outra. As mentalidades se transformam contando-se anos, décadas, e nesse percurso histórico, diversas intencionalidades são estabelecidas. No caminho da Educação Física escolar não poderia ser diferente: ela saiu do estágio de depreciação da *Gymnastica* no currículo escolar e do professor (instrutor) que só teria domínio dos saberes da prática para estabelecer-se enquanto disciplina curricular, cujos saberes seriam sistematizados e ministrados de forma teórico-prática pelo profissional competente, o professor de Educação Física devidamente formado.

Nessa direção, compreende-se que os discursos sobre esse aspecto na *Revista* estavam relacionados com o que se dizia, o que se pensava, o que se podia dizer, onde se podia dizer e com a autoridade no poder-fazer (ou no agir pedagógico), fundamentalmente configurando os pontos ideológicos e as vontades sociais em um campo onde se apontava um único desenho de sentidos e significados sobre a profissionalidade e a profissionalização docente. Afinal, não se pode deixar de lembrar que esse periódico estava sob a tutela do Exército, e sua essência tem no ordenamento do discurso autoritário, o “é porque é”, a sua base fundante, o que não permite a reversibilidade do dizer, mas o assujeitamento perante as condições do dito. Ocorria nessas condições uma informatividade previamente estabelecida junto com a legitimidade e a circularidade do saber/conteúdo o qual seria enfatizado, abordando essa e outras temáticas de maneira parafrástica, sob uma assimetria de cima para baixo, típico da hierarquia militar.

Entende-se, pois, que, em todo o processo discursivo de consubstanciação do professor de Educação Física, desde os instantes de aproximação (e analogia) ao *ethos* militar até o agir pedagógico constitutivo diferenciado do “outro” incorporado pela figura militar na *Revista de Educação Física*, houve um modo imaginário continuamente atravessado por três instâncias

indissociáveis: a linguagem, a história e a ideologia. E ao dizer, o sujeito enunciador não seria o autor da fala, e sim, simbolicamente, seria a representação das condições que o impelem na atribuição de sentidos e significados à Educação Física, ao processo de formação docente e ao próprio professor, notadamente expressas pela língua, pelo mundo, pela memória discursiva e por um saber/poder/dever dizer.

Como modelo do dizer autoritário, a *Revista* seria um instrumento de consolidação de paráfrases, assegurando, pelo interdiscurso, o saber discursivo do já-dito oriundo da história passada no presente, e onde a memória era garantida/transportada pela ideologia, fazendo valer a expressão do exercício da dominação pela palavra sobre contextos representativos de um campo de conhecimento e mecanismos de poder a ele relacionados para a produção de um vir-a-ser condizente com os códigos e interesses de uma comunidade discursiva.

Portanto, a construção da imagem do professor de Educação Física pelo Exército brasileiro tomou rumos que não passaram por uma total inflexibilidade no plano da prática, o que suscita um repensar historiográfico sobre o papel institucional no apontamento dos caminhos profissionais, mas que teve no imperativo discursivo as razões para a determinação de UM olhar sobre o sujeito em formação, adotando-se, naquilo que era da essencialidade militar a base para forjar modelo de ser, de saber e de agir pedagogicamente na/para a escola. Um modelo que, mesmo diante das transformações em sua dimensionalidade, advindas das temporalidades, parece permanecer em alguns aspectos, alimentando o senso comum sobre o que é (ou o que deve ser) o professor de Educação Física: ativo, dinâmico, forte, saudável...

É nessa relação entre permanências e transformações que se funda o passado-presente enquanto instância de entendimento sobre a constituição da imagem do professor de Educação Física. Mas também é o espaço de limites de acesso e temas ainda não explorados - inclusive com a mesma fonte de pesquisa aqui utilizada, a *Revista de Educação Física* -, como o lugar das autoras articulistas e o direcionamento de seus discursos para temas específicos (ginástica, dança ou educação escolarizada), as estratégias e táticas editoriais nas relações entre a *Revista* e outros periódicos correntes à época, a produção da técnica como modelo formativo docente na década de 1950 (período esse pouquíssimo explorado na literatura histórica da Educação Física brasileira), as convergências e divergências entre o dizer e o fazer escolar a partir das páginas da *Revista* e de realidades escolares, ou mesmo, em tempos de rearranjos curriculares a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - consolidada sua última versão no ano de 2017 -, quais as dimensões e os impactos da curricularização de práticas e da organização de um programa de ensino em Educação Física, já presente em publicação desse periódico na segunda metade da década de 1940. Projetos futuros...

REFERÊNCIAS

- **Sites**

CENTRO ESPORTIVO VIRTUAL. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/compilacao-legislacao-educacao-fisica-desportos/>

INSTITUTO DE PESQUISA DA CAPACITAÇÃO FÍSICA DO EXÉRCITO. Disponível em: <http://www.ipcfex.eb.mil.br/educacao-fisica>

MEMÓRIA DOCUMENTAL DA ENEFD. Disponível em: http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=ufrj_enefd&pagfis=27

- **Artigos originais**

A ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE S. PAULO E SUAS ATIVIDADES. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano V, n. 31, p. 16-17, maio 1936.

ABREU, J. R. Toledo de. Possibilidades e realizações. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano IV, n. 20, p. 1, mar. 1935.

ABREU, J. R. Toledo de. A projeção da E.E.F.E. no meio civil e a revalidação de diplomas. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano III, n. 16, p. 9, jul. 1934.

ABREU, J. R. Toledo de. Um ano de atividade. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano II, n. 12, p. 1, nov. 1933.

ABREU, J. R. Toledo de. Ich rufe die jugend der welt! (eu chamo a mocidade do mundo). *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano II, n. 11, p. 1, out. 1933.

ABREU, J. R. Toledo de. Hegemonia e raça. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 10, p. 1, ago. 1933.

A EUGENIA e a Constituinte. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 1, [s. p.], jan. 1933.

AMARAL, Inácio M. Azevedo do. Educar e instruir. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano IV, n. 22, p. 1, maio 1935.

CAVALCANTI, Pedro. Cursos de emergência destinados ao preparo de professores e médicos para a educação física: oração pronunciada pelo inspetor do ensino do exército, general Pedro Cavalcante, por ocasião da abertura desses cursos na E.E.F.E. – presentes os ministros da educação e da guerra. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano VII, n. 45, p. 1, jun./jul. 1939.

CHATEAUBRIAND, Assis. Dinâmica corporal. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 18, p. 1, dez. 1934.

COLOMBO, Alfredo. A missão social da educação física. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano XXIV, n. 79, p. 3-6, 1955.

COMO SE EDUCA A MOCIDADE DO BRASIL. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano X, n. 52, p. 26-27, abr. 1942.

DEL PICHIA, Menotti. Homens para o Brasil. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano III, n. 19, p. 1, fev. 1935.

EDUCAÇÃO FÍSICA E DEFEZA NACIONAL. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano X, n. 52, s. p., abr. 1942.

ELLERY, Humberto. O valor do soldado de Tio Sam. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano XI, n. 54, p. 9-11, ago. 1942.

ESCOLA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NOSSA IRMÃ. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano XI, n. 54, p. 57, ago. 1942.

FIGUEIREDO, José de Lima. A Educação Física e o Exército. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano X, n. 50, p. 3-5, dez. 1941.

GRÜNDEL, Ludwig. A arte e a ginástica na antiga Grécia. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano IV, n. 30, p. 3-6, mar. 1936.

INAUGURAÇÃO da Escola Nacional de Educação Física e Desportos. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano VII, n. 46, p. 13-15, out. 1939.

KELLY, Celso. O civismo na educação física. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano X, n. 51, p. 1, fev. 1942.

LIMA SOBRINHO, Barbosa. A educação física no Brasil. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano V, n. 32, p. 1, ago. 1936.

LOURENÇO FILHO. Psicologia e Educação Física. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 23, p. 1, jun 1935.

MAGALHAES, Fernando. Editorial. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano VII, n. 47, p. 1, dez. 1939.

MAGALHÃES, Fernando. Oração à pátria. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano IV, n. 25, p. 1, ago. 1935.

MAGALHÃES, Fernando. A Escola de Educação Física do Exército. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 14, p. 1, jan. 1934.

NA ESCOLA NORMAL DA CIDADE DE SALVADOR, BAÍA. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 13, p. 30-32, dez. 1933.

NOSSA capa. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano XI, n. 54, p. 4, ago. 1942.

O ENCERRAMENTO DO ANO LETIVO DE 1937 NA E.E.F.E. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano V, n. 37, p. 1-2, dez. 1937.

PARADA da raça. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano VI, n. 43, p. 23-25, out. 1938.

PARA O BRASIL CRESCER: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA FUNDAÇÃO OSÓRIO. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 18, [s. p.],dez. 1934.

PEREGRINO JÚNIOR. O sentido espiritual da educação física. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano XX, n. 70, p. 1, [s. m.] 1952.

PINHEIRO, João Ribeiro. O Exército e o 5º Congresso de Educação. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, [s. p.], jun. 1932.

PINHEIRO, João Ribeiro. Militarismo e educação física. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, p. 1, maio, 1932.

RAMOS, Jair Jordão. Conceitos e sugestões. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano XX, n. 71, p. 3, out. 1952.

RAMOS, Jair Jordão. Escola de Educação Física do Exército - resumo histórico e organização geral. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano XX, n. 71, p. 3-6, out. 1952.

RENAULT, Abgar. Editorial. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano VII, n. 46, p. 1, out. 1939.

RODRIGUES, Mario de Queiroz. Atletismo racional. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, p. 32-33, maio 1933.

SAMPAIO, Moacyr. A Educação Física e a guerra moderna. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano X, n. 55, s. p., dez. 1942.

SANT'ANNA, Eulidio Reis de. De volta! *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano XV, n. 56, p. 1, nov. 1947.

SILVA, Orlando Eduardo. O Exército, a Educação Física e os desportos. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano XVIII, n. 67, p. 2-3, [s. m.] 1951.

SILVA, Valdemar de Lima. Princípios pedagógicos. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano V, p. 11, mar. 1936.

SOBRINHO, Barbosa Lima. A Educação Física no Brasil. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, ano V, n. 32, p. 1, ago. 1936.

- **Livros, artigos e trabalhos acadêmicos**

ALVIN, Cássia Helena Ferreira; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Uma experiência de construção do currículo para a Educação Física: das amarras da tradição à tentativa de

reorientação. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. (org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.

AMARAL, Azevedo. *O Estado autoritário e a realidade nacional*. Brasília: UnB, 1981.

AMARAL, Marilea Lima Prazeres. *Educação militar pós-1985: os currículos da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército Brasileiro (ECEME)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: AMOSSY, Ruth. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2011.

ANDRADE, Ricardo Adriano de. A ideologia da Escola Nova e a Educação Física no Brasil: crítica à “Educação sob Medida” de Inezil Penna Marinho. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 193-201, ago. 2017.

ARANHA, Maria Lúcia A. *História da Educação*. São Paulo, Moderna, 2002.

ARAÚJO, Rodrigo Nabuco de. A influência francesa dentro do Exército brasileiro (1930-1964): declínio ou permanência? *Esboços*, Florianópolis, v. 15, n. 20, p. 245-273, abr. 2009.

ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ASSUNÇÃO, Wallace Rocha. *Presença americana na Educação Física brasileira: padrões culturais na imprensa periódica (1932-1950)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

AUCHLIN, Antoine. Ethos e experiência do discurso: algumas observações. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lúcia; MELO; Renato de (org.) *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2001.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AZEVEDO, Fernando de. *Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

AZEVEDO, Fernando de. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

AZEVEDO, Fernando. *Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

AZEVEDO, Fernando de. *Da Educação Física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1920.

BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; CASTRO, Giselle Faur de; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. *Ciência e Educação*, Bauru [online], v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006.

BARROSO FILHO, Geraldo. *Memórias escolares do Recife: o Ginásio Pernambucano nos anos 1950*. Olinda: Livro Rápido, 2008.

BASTOS, Jayme Araújo Fo. *A Missão Militar Francesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Bibliex, 1994.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Professorinhas da nacionalização: a representação do professor rio-grandense na revista de ensino (1939-1942). *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, p. 135-143, jan./mar. 1994.

BASTOS, Maria Helena Câmara. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 2002.

BEATTIE, Peter M. *Tributo de sangue: Exército, honra, raça e nação no Brasil (1864-1945)*. São Paulo: Edusp, 2009.

BELLINTANI, Adriana Iop. *O Exército Brasileiro e a Missão Militar Francesa: instrução, doutrina, organização, modernidade e profissionalismo (1920-1940)*. 2009. Tese (Doutorado em História Social) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. 2. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BERMOND, Magda Terezinha. *A Educação Física escolar na Revista de Educação Física (1932- 1952): apropriações de Rousseau, Claparède e Dewey*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BERCITO, Sonia de Deus Rodrigues. *Ser forte para fazer a Nação forte: a Educação Física no Brasil (1932-1945)*. 1991. Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

BERTO, Rosianny Campos. *Regenerar, civilizar, modernizar e nacionalizar: a Educação Física e a infância em revista nas décadas de 1930 e 1940*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BEZERRA, Fábio Marques. *Educação Física no Jardim de Infância: concepções e práticas corporais infantis na Revista de Educação Física do Exército (1932-1942)*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

BEZERRA, Fábio Marques. *O Método Desportivo Generalizado e o processo de consolidação do esporte na Educação Física Escolar brasileira*. 2006. Monografia (Graduação em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2006.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 12. ed. Brasília: Ed. UnB, 2007. V. 1.

BOBBIO, Norberto; PASQUINO, Gianfranco; MATTEUCCI, Nicola. *Dicionário de política*. Brasília: Ed. UnB, 1999. V. 2.

BOBBIO, Norberto. Estado, poder e governo. In: BOBBIO, Norberto. *Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

BRAGHINI, Katya; MUNAKATA, Kazumi; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. *Novos diálogos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades*. São Paulo: Educ, 2020.

BRASIL. *Lei n. 1.821*, de 12 de março de 1953. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-normaatualizada-pl.html> Acesso em 12 dez 2019.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em 07 abr 2020.

BRASIL. *Decreto Lei n. 8270*, de 3 de dezembro de 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8270-3-dezembro-1945-457382-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Alterar%20disposi%C3%A7%C3%B5es%20do%20Decreto%2DLei,17%20de%20abril%20de%201939.&text=instituir%20centros%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica,cient%C3%ADficas%20a%20que%20dever%C3%A3o%20obedecer.&text=medicina%20aplicada%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20e%20aos%20desportos.%22> Acesso em 22 jan 2020

BRASIL. *Decreto-Lei n. 5.343*, de 25 de março de 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5343-25-marco-1943-415520-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 25 abr 2019.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 4.244*, de 09 de abril de 1942. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html Acesso em 14 jun 2020.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 1.212*, de 17 de abril de 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 22 jan 2020.

BRASIL. *Decreto n. 2.429*, de 04 de março de 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-2429-4-marco-1938-345909-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 07 abr 2020.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm Acesso em 25 abr 2019.

BRASIL. *Lei n. 378*, de 13 de janeiro de 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=D%C3%A1%20nova%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20ao%20Minist%C3%A9rio%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Sa%C3%BAde%20P%C3%BAblica.&text=Art.,Ministerio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Saude>. Acesso em 25 abr 2019.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 23.252*, de 19 de outubro de 1933. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/444541/publicacao/15696358> Acesso em 06 jul 2020

BRASIL. *Decreto-Lei n. 19.851*, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Art.,universidades%20federaes%20estaduaes%20e%20livres>. Acesso em 14 jun 2020.

BRASIL. *Decreto n. 14.856*, de 1º de junho de 1921. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14856-1-junho-1921-510493-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 05 nov 2020.

BRASIL. *Lei n. 1860*, de 4 de janeiro de 1908. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1900-1909/lei-1860-4-janeiro-1908-580934-publicacaooriginal-103780-pl.html> Acesso em 18 ago 2019.

BRUSCHI, Marcela. *Entre a França e o Brasil: criação, circulação e apropriações do método francês de Educação Física (1931-1960)*. 2019. Tese (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CATARINO FILHO, Mário Ribeiro. *Educação Física no Estado Novo: história e doutrina*. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1982.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a Educação física como componente curricular*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CAREGNATO, Rita Catalina A.; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto e Contexto – Enfermagem*, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out.-dez. 2006.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CARVALHO, José Murilo de. *Forças armadas e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (orgs.). *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Pedagogia e usos escolares do impresso: uma incursão nos domínios da história cultural*. São Paulo: PUC, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas”. In: FREITAS, Marcos C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

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

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; NUNES, Clarice. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia. *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2010.

CASTRO, Celso. *Lei do Sorteio Militar*. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/LEI%20DO%20SORTEIO%20MILITAR.pdf> Acesso em 18 ago 2019.

CASTRO, Celso. *A invenção do Exército Brasileiro*. Petrópolis: Zahar, 2002.

CASTRO, Celso. In corpore sano - os militares e a introdução da Educação Física no Brasil. *Antropolítica*, Niterói, n. 2, p.61-78, 1997.

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

CASTRO, Celso. *O espírito militar: um antropólogo na caserna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

CASTRO, Celso; LEIRNER, Pierre. *Antropologia dos militares: reflexões sobre pesquisas de campo*. Ed. FGV, 2009

CATANI, Denice Barbara. Estudos de história da profissão docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CATANI, Denice Bárbara; SOUZA, Cynthia Pereira de (org.). *Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996): catálogo*. São Paulo: Plêiade, 1999.

CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 2002.

CATROGA, Fernando. Pátria, Nação, nacionalismo. In: TORGAL, Luís Reis; PIMENTA, Fernando Tavares; SOUSA, Julião Soares. *Comunidades imaginárias: nações e nacionalismos*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2008.

CAVALCANTE, Márcio Eustáquio Lopes. *O ensino superior de Educação Física no Estado de Pernambuco (1940-1972)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: GOFF, Jacques Le; NORA, Pierre. *História: novas abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto. Os programas de Educação Física no ensino secundário: algumas considerações sobre o Ginásio Paranaense (1931-1947). In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. (org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.

CITELLE, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2007.

CLAUSEWITZ, Carl Von. *Da Guerra*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

COELHO, Edmundo Campos. *Em busca de identidade: o Exército e a política na sociedade brasileira*. São Paulo: Forense, 1976.

CÔRREA, Denise Aparecida. *Os governos de Getúlio Vargas (1930-1954) e a Educação Física Escolar no Estado de São Paulo: lembranças de velhos professores*. 2009. Tese (Doutorado em História Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

COUTINHO, Karyne Dias. Discursos sobre formação de professores e arte de governar. *Currículo sem Fronteiras*, Pelotas, v. 11, n. 1, p. 86-103, jan/jun 2011.

CUNHA, António Camilo. Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de Educação Física em particular. *Educação em Revista*, Marília, v. 11, n. 2, p. 41-52, jul.-dez. 2010.

CUNHA, Luciana Bicalho da. *A Educação Física Desportiva Generalizada no Brasil: princípios e sistematizações de um método de ensino em circulação (1952-1980)*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. Os exercícios gymnasticos no Imperial Collegio de Pedro Segundo (1841-1870). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 69-81, set. 2003.

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. *A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes*. IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522>. Acesso em 14 set. 2018.

DINIZ, Almachio. O Super-Homem: o fundamento evolucionista do übermensch de Frederic Nietzsche. *Cadernos Nietzsche*, Guarulhos/Porto Seguro, v. 36, n. 2, p. 123-142, 2015.

DOSSE, François. *História e Ciências Sociais*. Bauru: Edusc, 2004.

ESTADO-MAIOR DO EXÉRCITO. *Regulamento n. 7 de Educação Física*. Rio de Janeiro: Gabinete Fotocartográfico do Estado Maior do Exército, 1934. 1ª parte. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/regulamento-7-metodo-frances/> Acesso em 02 fev 2019.

FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v.11, n. 32, p. 328-339, maio/ago. 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTA, Marcus Levy (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. V. 1.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA,

Thais Nivia de Lima e (orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 13. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da USP, 2010.

FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. *Revista Brasileira de Educação*, n., 10, p. 16-32, jan.-abr. 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Pesquisa, memória e documentação: desafios de novas tecnologias. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.) *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2000.

FERREIRA NETO, Amarílio. *A pedagogia no Exército e na escola: a educação física brasileira (1880-1950)*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

FERREIRA NETO, Amarílio. *A pedagogia no Exército e na escola: educação física brasileira (1880-1950)*. Aracruz: Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1999.

FERREIRA NETO, Amarílio; BERMOND, Magda Terezinha; MAIA, Ediane de Mello. Revista de Educação Física: ciclo de vida, seção unidade de doutrina e lição de educação física (1932-2002). *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 91-118, jan./abr. 2003.

FIGUEIREDO, Priscilla Kelly. *A História da Educação Física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil: o estabelecimento de uma disciplina (1929-1958)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. História cultural e história da educação. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nívia de Lima. (orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORJAZ, Maria Cecília Spina. A organização burocrática do Exército na exclusão do tenentismo. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 7, abr./jun. 1983.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 12. ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Revistas pedagógicas: qual é a identidade do impresso? In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FRAGOSO, Augusto. *A doutrina militar brasileira: bases para sua formulação*. Rio de Janeiro: ESG, 1959.

FREITAG, Barbara. *Escola, Estado & Sociedade*. 7. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

FUNDAÇÃO OSÓRIO. Disponível em: <http://www.fosorio.g12.br/index.php>. Acesso em 10 jan 2022.

GEBARA, Ademir. Educação Física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). *Educação Física e esporte: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Educação Física, ciência e saúde: notas sobre o acervo do Centro de Memória do Esporte (UFRGS). *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 527-536, abr.-jun. 2010.

GOELLNER, Silvana Vilodre; MELO, Victor Andrade de. Educação Física e História: a literatura e a imagem como fontes. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia. *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.

GOELLNER, Silvana Vilodre. *O método francês e a educação física brasileira: da caserna à escola*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

GOIS JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo. A educação física e concepções higienistas sobre raça: uma reinterpretação histórica da educação física brasileira dos anos de 1930. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Lisboa, v. 3, n. 5, p. 322-328, 2006.

GOMES, Angela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena (orgs.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; CPDOC, 2002.

GONDRA, José Gonçalves. Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 59, p. 25-38, abr. 2003.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOODSON, Ivor F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; PAIXÃO, Cândida Gomide. Uma nova família para uma nova escola: a propaganda na produção de sensibilidades em relação à infância (1930-1940). In: XAVIER, Maria do Carmo (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

GRUNENVALDT, José Tarcísio. *Escola Nacional de Educação Física e Desportos: o projeto de uma época*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 1997.

HERZOG, Tamar. Identidades modernas: Estado, comunidade e Nação no império Hispânico. In: JANCÓS, István (org.). *Brasil: formação do Estado e da Nação*. São Paulo: Hucitec, 2003.

HONÓRIO, Maria Aparecida; SOUZA, Renata Adriana de. A imagem no interior da análise de discurso: apresentação de uma possibilidade de leitura. *Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, Maringá, v. 13, n. 1, p. 55-68, jan./jun.2008.

HORA, Dayse Martins. *Medicalização, Escola Nova e modernização da Nação: 1930-1945*. 2008. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/. Acesso em: 10 ago 2021.

HORTA, José Silvério Baia. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

HORTA, José Silvério Baia. *Gustavo Capanema*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

HORTA, José Silvério Baia. *O sermão e a ordem do dia: regime autoritário e educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

HUNTINGTON, Samuel. *O soldado e o Estado*. Rio de Janeiro: Bibliex, 1996

JUVENTUDE BRASILEIRA. Disponível em: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/juventude-brasileira-1>. Acesso em 17 fev 2019.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Campinas. Ed. Unicamp, 1996.

LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1989.

LIMA, Hermes. Nacionalismo. In: SCHWARTZMAN, Simon (org). *O pensamento nacionalista e os cadernos de nosso tempo*. Brasília: UnB, 1981.

LIMA FILHO, Acacio Vaz de. O positivismo e a República. *Revista da Faculdade de Direito*, Universidade de São Paulo, n. 99, p. 3-33, 2004.

LIMA, Magali Alonso de. *O corpo no espaço e no tempo: a educação física no Estado Novo (1937-1945)*. 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1980.

LINHALES, Meily Assbú. *A escola e o esporte: uma história de práticas culturais*. São Paulo: Cortez, 2009.

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

LINHALES, Meily Assbú. A produção de uma forma escolar para o esporte: os projetos culturais da Associação Brasileira de Educação (1926-1935) como indícios para a historiografia da Educação Física. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. (org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.

LINS, Ivan. *História do Positivismo no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964. V. 22.

LIRA, Antonio Pereira. Editorial. *Arquivos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos*, Universidade do Brasil, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, out 1945.

LOURENÇO FILHO. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14. ed. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.

LUCHETTI, Maria Salute Rossi. *O ensino no Exército Brasileiro: histórico, quadro atual e reforma*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

MAGALHÃES, J. B. *A evolução militar do Brasil*. Rio de Janeiro: Bibliex, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. O *ethos* na análise do discurso. In: AMOSSY, Ruth. (org). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MALAN, Alfredo Souto. *Missão Militar Francesa de Instrução junto ao Exército Brasileiro*. Rio de Janeiro: Bibliex, 1988.

MARINHO, Inezil Penna. Discurso de posse de cátedra de História e Organização da Educação Física e Desportos. *Arquivos da ENEFD*, v. 11, n.12, p.127-144, dez. 1958.

MARINHO, Inezil Penna. *História da Educação Física e dos Desportos no Brasil: Brasil colônia - Brasil império - Brasil república* (documentário e bibliografia). Rio de Janeiro: Revista dos Tribunais, 1952. V. 2.

MARINHO, Inezil Penna. *Contribuição para a história da educação física no Brasil: Brasil Colônia - Brasil Império - Brasil República*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

MARINHO, Vitor. *Consenso e conflito: Educação Física brasileira*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MATE, Cecília Hanna. *Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira*. Bauru: EDUSC, 2002.

McCANN, Frank D. *Soldados da Pátria*. São Paulo: Companhias das Letras, 2007.

McCANN, Frank. *A nação armada: ensaio sobre a história do Exército Brasileiro*. Recife: Guararapes, 1982

MELO, Vitor Andrade de. *Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MELO, Vitor Andrade de; NASCIMENTO, Randeantony C. O papel dos militares no desenvolvimento da formação profissional na Educação Física brasileira. In: *ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, X, s.d., Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro, s.d. p. 1-11. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/162_vitor.pdf Acesso em: 22 abr 2017.

MENDES, Emília (coord.). *Imagem e discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013.

MENDES, Emília. Publicidade e imagem: uma proposta de estudo. In: *ANAIS DO II FÓRUM INTERNACIONAL DE ANÁLISE DO DISCURSO: DISCURSO, TEXTO E ENUNCIACÃO*, 2010, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: www.letras.ufmg.br/padrao/cms/documentos/profs/emilia/MENDES,%20Emilia.%20Publicidade%20e%20image%20m.pdf. Acesso em 21 nov. 2021.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. O Brasil-Médico e as contribuições do pensamento médico-higienista para as bases científicas da educação física brasileira, *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*. Rio de Janeiro v. 15, n. 1, p. 209-219, jan.-mar. 2008.

MESQUITA, Diana Pereira Coelho de; ROSA, Ismael Ferreira. As heterogeneidades enunciativas como aporte teórico-metodológico para a Análise do Discurso de linha francesa. *Veredas On Line - Análise do Discurso*, Juiz de Fora, v. 2, p. 130-141, 2010/2.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor. *Escola, corpo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2010.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Exército Brasileiro. Estado-Maior do Exército. *Manual C 22-5 de Ordem Unida*. 3 ed. Brasília, 2000. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXZm9wbW1hdHVybWEyMnxneDo0MGVmYTY1OWUzNDY3NWU4>. Acesso em 3 ago 2012.

MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

MUNIZ, Heitor. O super-homem de Nietzsche. *Cadernos Nietzsche*, Guarulhos/Porto Seguro, v. 36, n. 2, p. 149-156, 2015.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. V. 2.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2002. V. 1.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1976.

NASCIMENTO, Fernanda de Santos. *A revista A Defesa Nacional e o projeto de modernização do Exército brasileiro (1931-1937)*. 2010. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

NOFUENTES, Vanessa C. *Um desafio do tamanho da Nação: a campanha da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915-1922)*. 2008. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) - Centro de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. *Educação militar: uma leitura da educação no Sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

NÓVOA, Antônio. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). *Pesquisa em história da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OHARA, João Rodolfo Munhoz. *A história como heterologia: do conceito de história em Michel de Certeau*. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) - Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

OLIVEIRA, Eliézer Rizzo de. O Exército e o Positivismo: identidade e autonomia política. *Pro-Posições*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 22–29, 2016.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. (org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni P. À flor da pele: indivíduo e sociedade. In: MARIANI, Bethania (org.). *A escrita e os escritos: reflexões em Análise do Discurso e Psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2007.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni P. Do sujeito na história e no simbólico. In: LABEURB – LABORATÓRIO DE ESTUDOS URBANOS. *Escritos 4: contextos epistemológicos da análise de discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1999.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4.ed. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni P. Análise do Discurso: algumas considerações. In: *DELTA*, v.2, n.1, São Paulo: Ed. PUC/SP, 1986.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. *Perspectiva*, Florianópolis, número especial. v. 22, p. 51-82, jul./dez. 2004.

PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. *Scientia*, Sobral, ano 1, n. 1, p. 01-20, jun/nov. 2012.

PENNA, Maria Luiza. *Fernando de Azevedo*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

PEREIRA, Fabio da Silva. Uma abordagem do ethos militar: as diferentes visões sobre os valores castrenses. *Revista do Centro de Estudos de Pessoal e Forte Duque de Caxias*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 126-141, jul/dez 2019.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? *Educar*, Curitiba, n. 18, p. 13-28, 2001.

RAMOS, Eduardo. *O gênero discursivo na esfera militar: Exército brasileiro*. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2013.

RETZ, Renato Pereira Coimbra; FERREIRA NETO, Amarílio; CASSANI, Juliana Martins; SANTOS, Wagner dos. O ensino por imagens na imprensa periódica da Educação Física (1932-1960). *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, v. 19, n. 58, 2019.

RIBEIRO JUNIOR, João. *O que é positivismo?* 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. Campinas, Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, Fernando da Silva. A formação profissional do oficial do Exército Brasileiro na primeira metade do século XX: a influência dos Jovens Turcos, da Missão Indígena e da Missão Militar Francesa, *Revista do Mestrado em História*, Vassouras, v. 13, n. 1, p. 31-52, jan./jun. 2011.

RODRIGUES, Fernando da Silva. O posicionamento militar brasileiro durante a Segunda Guerra Mundial: a aproximação com a Alemanha e o alinhamento com os Estados Unidos da América (1934-1942). *Revista da Escola Superior de Guerra*, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-116, 2011.

RODRIGUES, Fernando da Silva. Da chegada da Missão Militar no Brasil em 1936 à dominação total da influência doutrinária do Exército do Tio Sam no Exército do Zé Carioca. *Cadernos da Fadel*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-15, 2008.

ROESLER, Rafael. A missão indígena e sua atuação na Escola Militar de Realengo. In: *SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 17, 2015, Santa Catarina. Anais [...]. Santa Catarina, 2015. p. 1-20.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis, Vozes, 1978;

ROSA, Luiz Sandro G. da. *O processo de implantação da Lei n. 1.860 de 4 de janeiro de 1908: Lei do Alistamento e sorteio do serviço militar obrigatório no início do século XX*. 2016. Monografia (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SALOMÃO, Ivan Colangelo. Influências do positivismo na formação do pensamento desenvolvimentista brasileiro. *Revista Econômica*, v. 18, n. 1, jun. 2016.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Educação Física e História. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia. *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.

SANTOS, Edilson Laurentino dos. *A educação do corpo nas décadas de 30 e 40: fragmentos do Método Natural de Georges Hébert na Educação Física Brasileira*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SANTOS, Fábio Alves dos. *Rui Barbosa, educação e política: um discurso pedagógico no Brasil oitocentista (1880-1885)*. São Cristóvão: Ed. UFS, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas de unidade, conteúdo e método no processo pedagógico*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHNEIDER, Eduarda Maria; MEGLHIORATTI, Fernanda Aparecida. A influência do movimento eugênico na constituição do sistema organizado de educação pública do Brasil na década de 1930. In: *IX ANPEDSUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/963/59#:~:text=Analizando%20a%20influ%C3%Aancia%20do%20movimento,ideais%20eug%C3%AAnicos%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 22 ago 2019.

SCHNEIDER, Omar; FERREIRA NETO, Amarílio. Americanismo e a fabricação do “homem novo”: circulação e apropriação de modelos culturais na Revista Educação Física (1932- 1945). *Movimento*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 135-159, jan./abr. 2008.

SCHNEIDER, Omar; FERREIRA NETO, Amarílio. Intelectuais, educação e Educação Física: um olhar historiográfico sobre saúde e escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 27, n. 3, p. 73-92, 2006.

SCHNEIDER, Omar; FERREIRA NETO, Amarílio. Saúde e escolarização: representações, intelectuais, educação e Educação Física. OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHNEIDER, Omar; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner dos. Autores, atores e editores: os periódicos como dispositivos de conformação do campo científico/pedagógico da Educação Física. In: Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte. *Anais...* Porto Alegre: CBCE, 2005. V. 1.

SCHNEIDER, Omar; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio; ASSUNÇÃO, Wallace Rocha. A Educação Física, o esporte e o (Pan-)Americanismo em revista (1932-1950). *Revista de Educação Física da UEM*, Maringá, v. 25, n. 2, p. 245-256, 2. trim. 2014.

SETEMY, Adrianna. Liga Brasileira contra o Analfabetismo. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira->

republica/LIGA%20BRASILEIRA%20CONTRA%20O%20ANALFABETISMO.pdf.
Acesso em 14 set. 2018.

SILVA, André Luiz dos Santos; MACEDO, Christiane Garcia; GOELLNER, Silvana Vilodre Goellner (orgs.). *Inezil Penna Marinho*: artigos publicados no Jornal dos Sports. Porto Alegre: Centro de Memória do Esporte, 2016.

SILVA, Kátia Feijó da; LYRIO, Kelen Antunes; MARTINS, Nicéa de Souza. Michel de Certeau e a educação. *Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica*, Vitória, v. 17, n. 2, p. 63-74, jul./dez. 2011.

SILVA, Ribamar Nogueira da. *Currículo escrito e a história da Educação Física no Brasil (1896-1945)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos (Campus Sorocaba), Sorocaba, 2016.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, Carmen Lúcia. Imagens da retidão: a ginástica e a educação do corpo. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia. *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.

SOARES, Carmem Lúcia. *Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOBRE A EsEFEx: a EsEFEx e a origem da formação em Educação Física no Brasil. Disponível em: <http://www.esefex.eb.mil.br/historico> Acesso em 04 dez 2019.

SODRÉ, Nelson Werneck. *A história militar do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

SOEIRO, Renato Souza Pinto. *A contribuição da Escola de Educação Física do Exército para o esporte nacional: de 1933 a 2000*. 2003. Dissertação (Mestrado em Motricidade Humana) - Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro, 2003.

SOUTO, Rosiley Aparecida Teixeira. *A Escola Nova e o Estado: uma crítica historiográfica do conceito de “tecnificação da educação”*. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0626.pdf> Acesso em 07 out 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Alicerces da Pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, n. 52, p. 104-121, nov. 2000.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. *A política biológica como projeto: a “eugenia negativa” e a construção da nacionalidade na trajetória de Renato Kehl (1917-1932)*. 2006. Dissertação

(Mestrado em História das Ciências e da Saúde) - Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. *O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular...? Isso é história!* Recife: EDUPE, 1999.

SVARTMAN, Eduardo Munhoz. O pragmatismo brasileiro na cooperação militar com os Estados Unidos nas décadas de 1930 e 1940. *Estudos Ibero-Americanos*. Porto Alegre, PUCRS, v. XXXIV, n. 1, p. 76-91, jun. 2008

TEIXEIRA, Lucia. Para uma leitura de textos visuais. In: BASTOS, Neusa Barbosa. *Língua Portuguesa: lusofonia, memória e diversidade cultural*. São Paulo: EDUC/Ed. da PUC-SP, 2008.

TRAJANO, Raphael de Moraes. Discurso imagético em questão: a materialidade significativa na relação com a história. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, v. 7, n. 14, 2017.

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

VALDEMARIN, Vera Teresa. *História dos métodos e materiais de ensino: a Escola Nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, 2010.

VALDERMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VEIGA NETO, Alfredo. Educar como arte de governar. *Currículo sem Fronteiras*, Pelotas, v. 11, n. 1, p. 5-13, Jan/Jun 2011.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Pensadores sociais e História da Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VILELA, Marize Carvalho *et al.* Estudo de periódicos: possibilidades para a história da educação brasileira. In: MENEZES, Maria. Cristina (org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas: Mercados de Letras, 2004.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

WARDE, Mirian Jorge. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 37-43, abr./jun. 2000.

XAVIER, Eduardo Mosna. *A relação entre o esporte e a ginástica para a prática do “dá a bola e deixa jogar”*: o papel do nacional desenvolvimentismo brasileiro (1946 a 1964) na crise de identidade da Educação Física escolar. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

XAVIER, Eduardo Mosna; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. A chegada da Doutrina Tecnicista Americana no Brasil durante o Nacional Desenvolvimentismo Brasileiro (1946-1964): os reflexos para a Educação Física escolar. *EFDeportes.com, Revista Digital*, Buenos Aires, año 15, n. 166, mar. 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd166/a-doutrina-tecnica-america-no-brasil.htm>. Acesso em 20 fev 2019.

ANEXO

COMPILAÇÃO - LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

(por Lamartine Pereira da Costa)

ANO	LEGISLAÇÃO (EDUCAÇÃO FÍSICA)
1921	DECRETO N 14.784, de 27 de abril de 1921. Aprova o Regulamento de Instrução Física Militar destinado a todas as armas.
1922	PORTARIA DO MINISTRO DA GUERRA, de 10 de janeiro de 1922. Cria o Centro Militar de Educação Física, destinado a dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física, e suas aplicações desportivas.
1928	DECRETO N° 3.281, de 23 de janeiro de 1928, do Prefeito Antonio Prado Junior. Reforma o ensino municipal, dando destaque especial à Educação Física. O art. 452 desse decreto criava uma Escola Profissional de Educação Física, destinada a preparar e selecionar professores de Educação Física para os estabelecimentos de ensino do Distrito Federal.
1929	CURSO PROVISÓRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, de 1929. Calçado no Centro Militar de Educação Física, entra em funcionamento no ano de 1929, por onde se diplomaram 22 professores civis, a ele encaminhados pelo então Diretor da instrução Pública do Distrito Federal, Prof. Fernando de Azevedo. ANTEPROJETO DE LEI DE 1929. Elaborado pela Comissão composta dos Senhores Deputados Artur Lemos, Dr. Fernando de Azevedo, Prof. Faustino Esposel, Drs. Renato Pacheco, Armando Guinle, Jorge Machado, Comandante Jair de Albuquerque, Tenentes Inacio de Freitas Rolim e Jair Dantas Ribeiro, sob a presidência do Gen. Nestor Sezefredo dos Passos, então Ministro da Guerra, sofreu severa crítica da Associação Brasileira de Educação.
1930	PORTARIA, de 11 de janeiro de 1930, do Ministro da Guerra. Organiza o Centro Militar de Educação Física. Embora destinado esse Centro a formar instrutores e monitores, além de difundir, unificar e intensificar o ensino da Educação Física no Exército, o art. 95 dessa portaria dispunha a possibilidade de receber, para os seus cursos, oficiais e sargentos das forças auxiliares, professores federais, estaduais ou municipais e civis.
1931	DECRETO N° 19.890, de 18 de abril de 1931. Art. 9. Durante o ano letivo haverá ainda, nos estabelecimentos de ensino secundário, exercícios de Educação Física para todas as classes. Segundo seu art. 57, a fiscalização do cumprimento do dispositivo supracitado competiria aos inspetores da Seção C. Pelo seu artigo 69, ficou instituído o registro provisório dos candidatos ao magistério no ensino secundário, inclusive o da ginástica. PORTARIA N° 70, de 30 de junho de 1931. Aprova os programas das atividades da Educação Física para o curso secundário, acompanhados de orientação metodológica.
1932	DECRETO N° 21.241, de 4 de abril de 1932. Mantém a exigência da Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundário e reconhece a necessidade da criação da função de inspetor especializado nessa prática educativa.
1933	DECRETO N° 23.252, de 19 de outubro de 1933. Transforma o Centro Militar de Educação Física em Escola de Educação Física do Exército. É admitida a matrícula de civis em seus cursos, de acordo com sua regulamentação. DECRETO N° 23 252-A, de 19 de outubro de 1933. Aprova o Regulamento da Escola de Educação Física do Exército.
1934	DECRETO N° 24.439, de 21 de junho de 1934. Regulamenta o registro de diplomas e certificados expedidos pelos estabelecimentos sob a jurisdição do Ministério da Educação e Saúde Pública.
1935	PORTARIA DO DIRETOR-GERAL, de 18 de julho de 1935. Baixa instruções para o

	registro de professores na Diretoria Nacional de Educação, inclusive as referentes a professor de ginástica.
1937	LEI Nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Reorganiza o Ministério da Educação. Pelo art. 1º, cria a Divisão de Educação Física, por onde, segundo o art. 12, passaria a correr a administração da Educação Física. CONSTITUIÇÃO DE 10 DE NOVEMBRO de 1937. Refere-se expressamente à Educação Física nos arts. 15, item IX, 127, 131 e 132.
1939	DECRETO-LEI Nº 1.212, de 17 de abril de 1939 (D. O. de 20-4-39, pág. 9.073). Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. PORTARIA MINISTERIAL Nº 161, de 11 de maio de 1939. Aprova instruções para a execução do serviço médico aplicado a Educação Física nos estabelecimentos de ensino subordinados ao Ministério. PORTARIA Nº 275, de 19 de junho de 1939 (D. O. de 20-6-39, pág. 14.681), do Departamento Nacional de Educação. Determina que, a partir de 1-7-1939, nos estabelecimentos de ensino secundário do Distrito Federal, seja exigida, para as aulas de Educação Física, assistência efetiva de professor e médico ambos especializados, devendo ser ministradas por professoras as destinadas ao sexo feminino. PORTARIA Nº 314, de 21 de julho de 1939 (D. O. de 26-7-39, pág. 17.802), do Departamento Nacional de Educação. Determina que a partir de 1-8-1939, nos estabelecimentos de ensino secundário, sob regime federal, localizados no Estado do Espírito Santo, sejam exigidos, para as aulas de Educação Física, professores especializados, devendo ser ministradas por professoras destinadas ao sexo feminino. DECRETO-LEI Nº 1.380, de 28 de junho de 1939 (D. O. de 30-6-39, pág. 15.27). Estende as regalias de licenciado e de médico especializado em Educação Física aos alunos aprovados no Curso de Emergência de Educação Física organizado pelo Departamento Nacional de Educação. PORTARIA Nº 488, de 21 de dezembro de 1939 (D. O. de 23-12-39, pág. 29.101), do Diretor do Departamento Nacional de Educação. Aprova as instruções para a realização dos exames vestibulares as Escolas de Educação Física e Desportos.
1940	PORTARIA Nº 7, de 9 de janeiro de 1940, do Diretor do Departamento Nacional de Educação. Aprova as instruções para a realização dos exames práticos de Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundário. PORTARIA MINISTERIAL Nº 14, de 26 de janeiro de 1940 (D. O. de 27-1-40, pág. 1.646). Estabelece a exigência mínima de 3/4 de frequência às aulas dadas em Educação Física para poder submeter-se aos exames finais das disciplinas. PORTARIA MINISTERIAL Nº 94, de 18 de maio de 1940 (D. O. de 21-5-40, pág. 10.355 - Ret. D. O. de 1-6-40). Dispensa dos exercícios de Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundário, federais ou sob o regime de inspeção, os alunos que, por serem militares em serviço ativo no Exército, na Marinha e nas Forças Auxiliares, já estão obrigados àqueles exercícios. DECRETO Nº 5.723, de 28 de maio de 1940. Concede reconhecimento do Curso Superior da Escola de Educação Física de São Paulo. DECRETO-LEI Nº 2.296, de 10 de junho de 1940. Cria o Departamento de Educação Física da Marinha. DECRETO Nº 6.412, de 30 de outubro de 1940. Reconhece o Curso Normal de Educação Física da Escola Superior de Educação Física do Estado do Espírito Santo.
1941	PORTARIA Nº 66, de 18 de fevereiro de 1941, do Departamento Nacional de Educação. Dispensa a exigência do limite máximo de idade para a matrícula na Escola Nacional de Educação Física e Desportos e em escolas congêneres, autorizadas ou reconhecidas. DECRETO Nº 3.116, de 13 de março de 1941 (D. O. de 15-3-41, pág. 5.479). Prorroga os prazos concedidos aos estabelecimentos de ensino primário do país, pelo art. 36 do Decreto-Lei Nº 1.212, de 17-4-1939. PORTARIA MINISTERIAL Nº 76, de 29 de abril de 1941 (D. O. de 13-5-41, pág. 19.346). Considera aprovados, nas disciplinas estudadas no Curso Superior de

	Educação Física, para os efeitos dos cursos de técnica desportiva e de treinamento e massagem, os diplomados por aqueles que nestes se matricularem. PORTARIA MINISTERIAL Nº 86, de 12 de maio de 1941 (D. O. de 10-6-41, pág. 11.724). Reitera a exigência de setenta e cinco por cento de frequência às sessões de exercícios físicos para fins de prestação de exames finais nas disciplinas. DECRETO Nº 7.219, de 27 de maio de 1941. Concede autorização para o funcionamento da Escola Superior de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul. DECRETO Nº 7.365, de 10 de junho de 1941. Reconhece o Curso Especial de Educação Física do Estado do Piauí. DECRETO Nº 7.366, de 10 de junho de 1941. Reconhece o Curso Provisório de Educação Física do Estado de Santa Catarina. DECRETO-LEI Nº 3.384, de 3 de julho de 1941. Estende aos alunos dos Cursos de Educação Física de Vitória, Espírito Santo, as regalias dos licenciados em Educação Física.
1942	DECRETO-LEI Nº 4.029, de 19 de janeiro de 1942 (D. O. de 21-1-42, pág. 1.033). Institui bolsas de estudo para a Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil. PORTARIA MINISTERIAL Nº 16, de 23 de janeiro de 1942 (D. O. de 27-1-1942, pág. 1.351). Aprova as instruções baixadas pelo Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, relativas às bolsas de estudo instituídas pelo Decreto n. 4.029, de 19-1-42, na Escola de Educação Física e Desportos. PORTARIA Nº 29, de 25 de janeiro de 1942 (D. O. de 27-1-42 pág. 1351), do Departamento Nacional de Educação. Baixa instruções relativas às bolsas de estudo instituídas pelo Decreto-Lei Nº 4.029, de 19-1-1942. DECRETO-LEI Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do Ensino Industrial. Em seu art. 26 estabelece a obrigatoriedade da Educação Física nos cursos regulares do ensino industrial. DECRETO Nº 8.919, de 4 de março de 1942. Concede autorização para o funcionamento do Curso Normal de Educação Física do Estado de Pernambuco. DECRETO-LEI Nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Consigna em seu art. 19, a Educação Física como prática educativa obrigatória em todos os estabelecimentos do ensino secundário, até a idade de 21 anos. No art. 50 estabelece a frequência mínima para fins de prestação de exames finais. PORTARIA MINISTERIAL Nº 97, de 22 de abril de 1942 (D. O. de 23-4-1942, pág. 6.107 - Ret. DD. OO. de 24-4-42 e 4-5-42). Dispõe sobre o número de aulas semanais de cada disciplina e o de sessões semanais de Educação Física do curso ginásial, para alunos do sexo masculino. DECRETO Nº 9.890, de 7 de julho de 1942. Concede autorização para funcionamento da Escola de Educação Física e Desportos do Pará. DECRETO-LEI Nº 4.607, de 2 de agosto de 1942 (D. O. de 24-8-42, pág. 13.041). Considera válidos os diplomas conferidos pelos Cursos de Emergência realizados oficialmente pelo Governo do Estado de São Paulo. 1943 PORTARIA MINISTERIAL Nº 126, de 3 de fevereiro de 1942 (D. O. de 5-2-1943, pág. 1.635). Faculta aos portadores de certificados de licença ginásial, desde que satisfeitas as demais exigências legais, a matrícula nos Cursos Superior de Educação Física, Técnica Desportiva ou de Treinamento e Massagem. PORTARIA MINISTERIAL Nº 167, de 8 de março de 1942. Reduz o número de sessões de exercícios físicos de diárias, para três e duas por semana, respectivamente, para o sexo masculino e feminino. DECRETO-LEI Nº 5.343, de 25 de março de 1942. Regulamenta a habilitação para o exercício da função de professor de Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundário, especificando as instituições que, a partir de 1943, poderiam conferir diplomas com direito a registro na Divisão de Educação Física. PORTARIA Nº 310, de 16 de abril de 1942, do Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação. Aprova o Regimento do I Congresso Pan-Americano de

	Educação Física. PORTARIA N° 467, de 16 de julho de 1942 (D. O. de 29-9-43 - Suplemento), do Departamento Nacional de Educação. Consolida as disposições em vigor sobre a Educação Física nos educandários fiscalizados pelo Ministério da Educação. DECRETO-LEI N° 975, de 9 de novembro de 1942 (D. O. de 9-11-43, pág. 16.593). Estende as regalias de licenciados aos diplomados pelo Curso de Educação Física da Marinha. PORTARIA MINISTERIAL N° 583, de 30 de novembro de 1942. Aprova instruções para a realização dos exames de licença ginásial, estabelecendo limite mínimo de frequência às sessões de exercícios físicos para a prestação desses exames. PORTARIA N° 88, de 24 de dezembro de 1942 (D. O. de 30-12-43, pág. 19.176), do Departamento Nacional de Educação. Regulamenta a realização dos exames vestibulares das Escolas de Educação Física. DECRETO-LEI N° 6.141, de 28 de dezembro de 1942. Estabelece, pelo seu art. 13, a obrigatoriedade da Educação Física para os alunos dos cursos comerciais, até a idade de 21 anos.
1944	PORTARIA N° 56, de 10 de março de 1944, do Departamento Nacional de Educação. Estabelece as condições mínimas referentes à Educação Física a que devem atender os estabelecimentos de ensino secundário, por ocasião do pedido de verificação previa para fins de autorização de funcionamento. DECRETO N° 15.582, de 16 de junho de 1944. Concede reconhecimento a diversos cursos da Escola Superior de Educação Física de Porto Alegre. PORTARIA N° 357, de 28 de julho de 1944 (D. O. de 29-7-44, pág. 13.417 - Ret. D. O. de 9-8-44) do Departamento Nacional de Educação. Regulamenta a concessão de bolsas de estudo instituídas para a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. DECRETO N° 16.531, de 6 de setembro de 1944 (D.O. de 18-9-44, pág. 16 191). Reconhece o Curso Normal de Educação Física, o de Medicina especializada em Educação Física e Desportos, o de Técnica Desportiva e o de Treinamento e Massagem da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo. DECRETO-LEI N° 6.939, de 6 de outubro de 1944 (D. O. de 9-10-1944, pág. 17 433 - V. Lei N° 3.177/67). Estende as regalias de licenciado aos diplomados pela Escola de Educação Física da Força Publica do Estado de São Paulo.
1945	DECRETO N° 17.592, de 16 de janeiro de 1945 (D. O. de 22-2-45, pág. 2 B51). Reconhece os Cursos Superior e Normal da Escola de Educação Física e Desportos do Estado do Pará. PORTARIA N° 119, de 9 de março de 1945, do Departamento Nacional de Educação. Fixa o limite mínimo de 16 anos de idade para a matrícula nas Escolas de Educação Física. PORTARIA N° 179, de 11 de abril de 1945 (D. O. de 17-4-45, pag. 6.877), do Departamento Nacional de Educação. Baixa instruções para a concessão das bolsas de estudo instituídas pelo Decreto-Lei N° 4.029, de 19 de janeiro de 1942. PORTARIA N° 214, de 14 de maio de 1945, do Departamento Nacional de Educação. Modifica a distribuição das bolsas de estudo dos cursos de Educação Física. DECRETO-LEI N° 7 781, de 26 de julho de 1945. Modifica o processo de provimento de cadeiras da Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil. DECRETO-LEI N° 8. 192, de 20 de novembro de 1945 (D. O. de 22 de novembro de 1945, pág. 17.749). Dispõe sobre a concessão anual de bolsas de estudo pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos. DECRETO-LEI N° 8 221, de 26 de novembro de 1945 (D. O. de 28 de novembro de 1945, pagina 17.981). Dispõe sobre a prestação de exame de educação física. DECRETO-LEI N° 8.270, de 3 de dezembro de 1945 (D. O. de 5 de dezembro de 1945, pág. 18.245). Altera o Decreto-Lei N° 1.212, de 17-4-1939, aumentando para 3 anos a duração do Curso Superior, mudando de denominação o Curso de Técnica e o de Massagem e fazendo nova distribuição das matérias.

	DECRETO-LEI Nº 8.347, de 10 de dezembro de 1945. Modifica vários dispositivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário, instituindo centros para a realização das atividades físicas. PORTARIA MINISTERIAL Nº 606, de 13 de dezembro de 1945, (D. O. de 15-12-1946, pág. 18.759). Expedite instruções para a concessão das bolsas de estudo instituídas pelo Decreto-Lei Nº 8.192, de 20-11-1945, que se referem a Educação Física e Desportos. PORTARIA MINISTERIAL Nº 608, de 14 de dezembro de 1945. Aprova as instruções para a realização de exames vestibulares na Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil.
1946	PORTARIA MINISTERIAL Nº 5, de 2 de janeiro de 1946. Fixa em duas semanais as sessões de exercícios físicos nos estabelecimentos de ensino de nível médio. DECRETO-LEI Nº 8.777, de 22 de janeiro de 1946. Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário do Ministério da Educação e Saúde. PORTARIA MINISTERIAL Nº 67, de 30 de janeiro de 1946. Expedite instruções para a execução do art. 72 do Decreto-Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942, fazendo exigências relativas a material e instalações para a prática das atividades físicas. DECRETO Nº 20.654, de 22 de fevereiro de 1946 (D. O. de 7-3-46, pág. 3.301). Reconhece o Curso Normal da Escola de Educação Física do Estado de Pernambuco. PORTARIA MINISTERIAL Nº 199, de 16 de março de 1946 (D. O. de 19-3-46, pág. 3.974). Altera as instruções para a realização de exames vestibulares da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, exigindo prova de idade mínima de 17 anos completos, ou a completar até junho do ano em curso, e menos de 30 anos. DECRETO-LEI Nº 9.091, de 26 de março de 1946. Autoriza o Ministério da Educação a delegar competência ao Estado de Paulo para inspecionar a execução, em seu território, das leis federais referentes a Educação Física nos estabelecimentos de nível médio. DECRETO-LEI Nº 9.193, de 23 de abril de 1946 (D. O. de 25-4-46, pág. 6.065). Concede as regalias de licenciado aos diplomados, no ano de 1940, pelo Curso Normal da Escola de Educação Física do Rio Grande do Sul. PORTARIA Nº 13, de 21 de maio de 1946 (D. O. de 12-8-46, pág. 11.609), do Departamento Nacional de Educação. Baixa novas instruções sobre a remessa de relatórios de Educação Física pelos inspetores do Ensino Secundário. DECRETO-LEI Nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 (D. O. de 23-8-46). Dispõe sobre a Educação Física no ensino agrícola.
1947	PORTARIA MINISTERIAL Nº 77, de 13 de fevereiro de 1947. Admite o registro na Divisão de Educação Física o diploma de instrutor de Educação Física conferido, a partir do ano escolar de 1943, pela Escola de Educação Física do Exército. DECRETO Nº 23.088, de 19 de maio de 1947 (D. O. de 1-10-47, pág. 12.805). Concede autorização para o funcionamento da Escola de Educação Física de Pernambuco. PORTARIA MINISTERIAL Nº 16, de 29 de novembro de 1947. Dá nova regulamentação a frequência nas escolas de grau secundário, modificando os itens 6 e 7 da Portaria Ministerial nº 636, de 29-12-1945.
1948	PORTARIA Nº 13, de 23 de maio de 1948, do Departamento Nacional de Educação. Regulamenta o exame especial para a concessão de registro definitivo dos professores de Educação Física registrados provisoriamente na Divisão de Educação Física. PORTARIA MINISTERIAL Nº 90, de 11 de novembro de 1948 (D. O. de 13-11-1948, pág. 16.305). Dispõe sobre a prática dos exercícios físicos nos estabelecimentos de ensino.
1949	LEI Nº 745, de 27 de junho de 1949. Dispõe sobre o registro de professores de Educação Física, médicos assistentes de Educação Física e técnicos desportivos não habilitados na forma da lei. PORTARIA MINISTERIAL Nº 334, de 12 de agosto de 1949. Expedite instruções para a realização dos exames especiais a que se refere o art. 3. da Lei nº 745, de 27 de junho de 1949.

	PORTARIA MINISTERIAL Nº 375, de 16 de agosto de 1949. Altera as instruções para a execução do art. 72 do Decreto-Lei Nº 4.244, de 9-4-1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário).
1950	LEI Nº 1.153, de 4 de julho de 1950. Estende as regalias de licenciado aos diplomados, até o ano de 1942, pelo Curso Normal da Escola Nacional de Educação Física e Desportos e por Escolas congêneres reconhecidas. PORTARIA Nº 4, de 25 de agosto de 1950, da Divisão de Educação Física. Institui prêmios para professores de Educação Física. LEI Nº 1.295, de 27 de dezembro de 1950. Estabelece normas para o registro de diplomas expedidos pelos estabelecimentos de ensino.
1952	PORTARIA MINISTERIAL Nº 501, de 19 de maio de 1952. Expede instruções sobre o ensino secundário, tendo vários artigos referentes à Educação Física, estabelecendo nos arts. 143 e 144 as condições destinadas à concessão de autorização para funcionamento, equiparação e reconhecimento. PORTARIA Nº 4, de 30 de julho de 1952 (D. O. de 21-8-52, página 13.112), da Divisão de Educação Física. Institui prêmios a serem conferidos aos educandários que se classificarem em 1º lugar nos diversos campeonatos. DECRETO Nº 31.595, de 14 de dezembro de 1952 (D. O. de 22-12-52, pág. 19.482). Concede reconhecimento ao Curso Superior da Escola de Educação Física de São Carlos, da cidade de São Carlos, no Estado de São Paulo. DECRETO Nº 31.761, de 12 de novembro de 1952 (D. O. de 15 de janeiro de 1953, pág. 763). Autoriza o funcionamento dos Cursos Superior, Educação Física Infantil, Técnica Desportiva, Medicina Especializada e Massagem da Escola de Educação Física do Estado de Minas Gerais. PORTARIA MINISTERIAL Nº 1.139, de 11 de dezembro de 1952 (D. O. de 17-12-52, pág. 19.184). Baixa instruções reguladoras da concessão de bolsas de estudo para a Escola Nacional de Educação Física e Desportos.
1953	DECRETO Nº 32.158, de 29 de janeiro de 1953. Autoriza o funcionamento dos Cursos Superior, Medicina Especializada, Técnica Desportiva, Massagem Especializada e Educação Física Infantil da Escola de Educação Física das Faculdades Católicas de Minas Gerais. PORTARIA MINISTERIAL Nº 81, de 13 de fevereiro de 1953. Altera o art. 38 e seu parágrafo único da Portaria Ministerial Nº 501, de 19. 5. 1952, que regula o número semanal de sessões de exercícios físicos. LEI Nº 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio, para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. PORTARIA MINISTERIAL Nº 161, de 27 de março de 1953 (D. O. de 28-3-53, pág. 5.476). Determina a obrigatoriedade de frequência em Educação Física, fixando em dois o número mínimo semanal de sessões de exercícios físicos, com duração de cinquenta minutos cada e dados com assistência médica. DECRETO Nº 34.728, de 1º de dezembro de 1953. Autoriza o funcionamento de cursos da Escola de Educação Física de Bauru, São Paulo.
1955	LEI Nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955. Dispõe sobre a realização dos exames de suficiência destinados a selecionar candidatos ao magistério nos cursos secundários. PORTARIA MINISTERIAL Nº 80, de 19 de fevereiro de 1955. Fixa em 165 e 145 o número de dias úteis anuais de aula, respectivamente, para os educandários que têm o regime de seis e cinco dias letivos por semana, sob pena de os alunos não poderem submeter-se aos exames finais. PORTARIA MINISTERIAL Nº 104, de 6 de abril de 1955. Regulamenta e instalação e o funcionamento dos Centros de Educação Física criados pelo art. 19 da Lei Orgânica do Ensino Secundário. DECRETO Nº 37.161 de 13 de abril de 1955 (D. O. de 23-4-55, pág. 7.753). Reconhece os Cursos Superior, Educação Física Infantil, Técnica Desportiva, Massagem e Medicina Especializada da Escola de Educação Física de Minas Gerais, com sede em

	Belo Horizonte. PORTARIA MINISTERIAL Nº 115, de 20 de abril de 1955. Baixa instruções para a realização dos exames de suficiência de que trata a Lei Nº 2.430, de 19-2-1955. PORTARIA Nº 21, de 26 de setembro de 1955, da Divisão de Educação Física. Estabelece normas para o registro de diplomas de licenciados em Educação Física. PORTARIA Nº 258, de 22 de outubro de 1955, do Departamento Nacional de Educação. Expediu instruções para a realização dos exames de suficiência e dos cursos intensivos que lhes precedem. PORTARIA MINISTERIAL Nº 346, de 8 de novembro de 1955. Regulamenta a realização do concurso de habilitação e a matrícula nas Escolas de Educação Física sob jurisdição do Ministério da Educação e Cultura. PORTARIA Nº 287, de 22 de dezembro de 1955, do Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação. Baixa instruções para regular a elaboração dos relatórios sobre as atividades das Escolas de Educação Física. PORTARIA Nº 25, de 30 de dezembro de 1955, da Divisão de Educação Física. Baixa instruções sobre o concurso de habilitação e matrícula regulamentadas pela Portaria Ministerial Nº 346, de 8-11-1955.
1956	PORTARIA Nº 1, de 10 de janeiro de 1956 (D. O. de 8-2-56, pág. 2.344), da Divisão de Educação Física. Expediu instruções para a realização dos exames de suficiência em Educação Física e dos cursos intensivos para os inscritos nesses exames. PORTARIA Nº 2, de 17 de janeiro de 1956 (D. O. de 8-2-56, pág. 2.344), da Divisão de Educação Física. Expediu instruções complementares para a realização dos exames de suficiência de Educação Física no Ceará PORTARIA Nº 11, de 1 de março de 1956 (D. O. de 14-3-56, pág. 4.720), da Divisão de Educação Física. Expediu instruções para a realização do exame de saúde dos candidatos à matrícula nas Escolas de Educação Física e à inscrição nos exames de suficiência. PORTARIA MINISTERIAL Nº 168, de 17 de abril de 1956 (D. O. de 24-4-56, pág. 8.623 - Ret. D. O. 5-6-65). Consolida as disposições em vigor sobre a prática de Educação Física nos estabelecimentos de ensino secundário fiscalizados pelo Ministério da Educação e Cultura e baixa novas instruções. PORTARIA Nº 35, de 18 de junho de 1956 (D. O. de 6-7-56, pág. 12.920), da Divisão de Educação Física. Baixa instruções para a inscrição nos cursos intensivos de Educação Física e nos exames de suficiência. PORTARIA Nº 36, de 18 de junho de 1956 (D. O. de 9-7-56, pág. 13.039), da Divisão de Educação Física. Baixa instruções complementares para a realização dos exames de suficiência e dos cursos que lhes precedem. PORTARIA MINISTERIAL Nº 367, de 24 de setembro de 1956. Acrescenta no art. 2º da Portaria Ministerial nº 168, de 17-4-56, os parágrafos 11 e 12, alterando a redação do inciso 2 do art. 19, abono de faltas em Educação Física, por motivo de moléstia grave, comprovada. DECRETO Nº 40.296, de 6 de novembro de 1956 (D. O. de 8-11-56, pág. 21.225). Aprova o Regimento da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura. PORTARIA Nº 183, de 29 de novembro de 1956, do Departamento Nacional de Educação. Dá nova regulamentação aos exames de suficiência e aos cursos intensivos para o preparo de seus candidatos. PORTARIA Nº 73, de 20 de dezembro de 1956 (D. O. de 8-1-57, pág. 458), da Divisão de Educação Física. Expediu novas instruções para a realização dos exames de suficiência em Educação Física e dos cursos intensivos.
1957	PORTARIA Nº 86, de 30 de abril de 1957 (D. O. de 11-5-57, pág. 11.799), da Divisão de Educação Física. Baixa instruções para a realização de cursos por correspondência sobre assuntos relativos à Educação Física, sem conferir nenhuma regalia aos seus candidatos. PORTARIA Nº 91, de 4 de maio de 1957, da Divisão de Educação Física. Baixa

	instruções para a realização do IV Curso de Informações sobre Educação Física destinado aos Inspetores Especializados. PORTARIA N° 99 de 15 de maio de 1957, da Divisão de Educação Física. Expede instruções para realização do IX Curso de Informações sobre Educação Física. PORTARIA N° 107, de 19 de maio de 1957, da Divisão de Educação Física. Aprova as instruções para a realização do V Curso de Aperfeiçoamento Técnico e Pedagógico programado para a cidade de Santos pelo Departamento de Educação Física e Esportes e a Associação de Professores de Educação Física, ambos do Estado de São Paulo. PORTARIA N° 106, de 15 de junho de 1957 (D. O. de 26-6-57, pág. 16.148 -6. Pela Portaria N° 118/57), da Divisão de Educação Física. Baixa regulamento para as competições ginásticas e de basquetebol e voleibol, patrocinadas pela D. E. F. LEI N° 3.177, de 11 de junho de 1957 (D. O. de 13-6-57, pág. 15.350). Estende as regalias conferidas pelo Decreto-Lei N° 6.936, de 7-10-1944, aos diplomados pela Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo, depois de 1943, desde que comprovem a conclusão do curso ginásial. PORTARIA N° 53, de 1 .de julho de 1957 (D. O. de 11-7-57, pág. 17 318), do Departamento Nacional de Educação. Dispõe sobre a realização de atividades de Educação Física nos estabelecimentos de ensino de grau médio do Distrito Federal. PORTARIA N° 116, de 10 de julho de 1957, da Divisão de Educação Física. Baixa instruções complementares para a realização do I Estágio Internacional de Educação Física. PORTARIA MINISTERIAL N° 118, de 10 de julho de 1957 (D. O. de 17-7-57, pág. 17.780), da Divisão de Educação Física. Altera a Portaria n° 106, de 5-6-1957, que baixa o regulamento para as competições ginásticas e colegiais de basquetebol e voleibol, patrocinadas pela D. E. F. PORTARIA MINISTERIAL N° 209, de 14 de julho de 1957. Autoriza a Divisão de Educação Física a realizar o I Estágio Internacional de Educação Física, no período de 13 a 31 de julho do ano em curso. PORTARIA MINISTERIAL N° 303, de 3 de setembro de 1957. Confere às autoridades locais de ensino secundário, responsáveis pela inspeção da Educação Física, poderes para suspender, quando julgarem oportuno, as atividades práticas das sessões de Educação Física, enquanto perdurar a ameaça de gripe epidêmica. PORTARIA N° 134, de 4 de setembro de 1957 (D. O. de 21-9-57, pág. 22.447), da Divisão de Educação Física. Determina a substituição das atividades práticas da Educação Física por palestras, projeção de filmes a ela referentes e inquérito sobre a preferência e interesse dos alunos nesse particular.
1958	DECRETO N° 3.177, de 5 de fevereiro de 1958 (D. O. de 7-2-58, pág. 2.504). Institui a Campanha Nacional de Educação Física. PORTARIA MINISTERIAL N° 79, de 18 de fevereiro de 1958. Aprova instruções para a organização e execução da Campanha Nacional de Educação Física. PORTARIA MINISTERIAL N° 480, de 18 de setembro de 1958 (D. O. de 23-9-1958, pág. 20.855, alterada pela Portaria Ministerial n° N° 6/59). Baixa instruções para a realização do concurso de habilitação para ingresso nas Escolas de Educação Física, sob jurisdição do MEC e dá outras providências. PORTARIA N° 76, de 25 de setembro de 1958 (D. O. de 11-10-58, pág. 22.080), da Divisão de Educação Física. Baixa instruções para a realização de curso de atualização destinado aos responsáveis pela Educação Física nos estabelecimentos de ensino de grau médio e outro de treinamento para todos aqueles que desejem usufruir dos benefícios do exercício, na capital dos Estados do Ceará, Rio Grande do Norte e da Paraíba. PORTARIA N° 81, de 25 de setembro de 1958 (D. O. de 31-10-58, pág. 23.378), da Divisão de Educação Física. Baixa instruções sobre o Curso de Atualização em Educação Física, a ser realizado na capital dos Estados do Piauí e Amazonas e no Território do Amapá. PORTARIA N° 98, de 17 de novembro de 1958 (D. O. de 22-11-58, pág. 24.934), da

	Divisão de Educação Física. Acrescenta Ginástica Feminina Moderna as aulas a que se refere o art. 1 da Portaria nº 82, de 25-12-57, em relação aos cursos a serem realizados na capital do Estado do Amazonas e na do Território Federal do Amapá.
1959	PORTARIA MINISTERIAL Nº 16, de 9 de janeiro de 1959 (D. O. de 5-2-59, pág. 2.294). Altera o disposto no art. 5. da Portaria Ministerial Nº 480/58, que dispõe sobre concurso de habilitação aos cursos das Escolas de Educação Física. DECRETO Nº 45.611, de 24 de março de 1959 (D. O. de 28-3-59, página 6.601). Cassa a autorização concedida para o funcionamento do Curso de Educação Física Infantil do Instituto de Educação de Minas Gerais, mantido pelo Governo do Estado com sede em Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais. PORTARIA Nº 47, de 13 de abril de 1959 (D. O. de 29-4-58, pág. 10 172), da Divisão de Educação Física. Baixa instruções para a realização do curso sobre Programa por temporada e Ginástica Desportiva Generalizada, na capital dos Estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte e Ceará. PORTARIA Nº 49, de 13 de abril de 1959 (D. O. de 29-4-59, pág. 10.172), da Divisão de Educação Física. Baixa instruções para a realização de curso de atualização destinado aos responsáveis pela Educação Física nos estabelecimentos de ensino de grau médio, das cidades de Goiânia e Campo Grande, nos Estados de Goiás e Mato Grosso, respectivamente. PORTARIA Nº 50, de 13 de abril de 1959 (D. O. de 29-4-59, pag. 10.173), da Divisão de Educação Física. Baixa instruções para a realização do curso de atualização destinado aos responsáveis pela Educação Física nos estabelecimentos de ensino de grau médio na cidade de Uberaba, no Estado de Minas Gerais. PORTARIA Nº 135, de 29 de julho de 1959 (D. O. de 7-8-59, pág. 17.251), da Divisão de Educação Física. Baixa instruções para a realização do XII Seminário de Professores de Escola de Educação Física. PORTARIA Nº 167. de 24 de setembro de 1959 (D. O. de 6-10-59, pág. 21.310), da Divisão de Educação Física. Baixa instruções para a realização de curso de atualização destinado aos responsáveis pela Educação Física nos estabelecimentos de ensino de grau médio, na capital do Estado de Alagoas. DECRETO Nº 47. 174, de 6 de novembro de 1959 (D. O. de 18-11-59, pág. 24.209). Concede reconhecimento ao Curso Superior e Infantil da Escola de Educação Física de Bauru, com sede em Bauru, no Estado de São Paulo.

Fonte: <http://cev.org.br/biblioteca/compilacao-legislacao-educacao-fisica-desportos/>

APÊNDICE A

CORPUS DOCUMENTAL - MILITARISMO E *ETHOS* MILITAR

ANO	ARTIGO / AUTORIA
1932	PINHEIRO, João Ribeiro. Militarismo e educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, [s. p.], maio 1932. NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, [s. p.], jun. 1932. NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, [s. p.], jul. 1932.
1933	A EUGENIA e a Constituinte. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 1, [s. p.], jan. 1933. O MENSAGEIRO de Milcíades... Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 6, [s. p.], mar. 1933. ABREU, J. R. Toledo de. Cruzada cívica e eugenia do C.M.E.F. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 7, p. 1, abr. 1933. AMARAL, Ignacio M. Azevedo do. “A verdadeira frente revolucionaria”. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, p. 1, maio 1933. BOIGEY. Ser um bom animal, eis a condição primordial! Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, p. 14, maio 1933. REMINISCENCIAS de um combate famoso. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 9, p. 25, jun. 1933. ABREU, J. R. Toledo. Responsabilidades de uma geração. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 9, p. 39, jun. 1933. COMO a Alemanha educa os seus filhos. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 10, p. 20-21, ago. 1933. ABREU, J. R. Toledo. Ich rufe die jugend der welt! (eu chamo a mocidade do mundo). Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano II, n. 11, p. 1, out. 1933.
1934	ABREU, J. R. Toledo. Pelo Brasil e para o Brasil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 3, n. 15, p. 1, abr. 1934. ABREU, J. R. Toledo. Pró-pátria. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 3, n. 17, p. 1, out. 1934. BRASILEIROS de verdade. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 3, n. 18, p. 35, dez. 1934.
1935	DEL PICHIA, Menotti. Homens para o Brasil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 3, n. 19, p. 1, fev. 1935. ABREU, J. R. Toledo de. Possibilidades e realizações. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 20, p. 1, mar. 1935. MAGALHÃES, Fernando. Editorial. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 21, p. 1, abr. 1935. MORAIS, Aureo. Mais uma etapa vencida! Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 22, p. 2, maio 1935. GUEDES, Nobre. Lições de patriotismo. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 24, p. 30, jul. 1935. MAGALHÃES, Fernando. Oração à pátria. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 25, p. 1, ago. 1935. PRAZERES, Oto. O grande desconhecido. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 25, p. 12, ago. 1935. MENDEIROS, Maurício de. Homens para a natureza. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 26, p. 1, set. 1935. MAGALHÃES, Fernando. Editorial. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 27, p. 1, out. 1935. REGO, Costa. A cultura física no exército. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro,

	ano IV, v. III, n. 29, p. 1, dez. 1935.
1936	COELHO, Gonzaga. O sentido político da máxima de Juvenal. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano IV, n. 30, p. 1, mar. 1936. CAVALCANTI, Newton. Um apêlo à mocidade do Brasil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano IV, n. 30, p. 2, mar. 1936. STOFFEL, Flaviano. Um problema da máxima importância para nossa nacionalidade. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano IV, n. 30, p. 7-10, mar. 1936. PREPARANDO a geração futura. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano IV, n. 30, p. 24, mar. 1936. ROSA, Sílvio A. de Santa. Sejamos eternamente jovens. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 31, p. 1, maio 1936. TERRA e gente do Brasil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 33, p. 3-4, out. 1936.
1937	MIRANDA, Nelson Mesquita de. Circular. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 34, ago. 1937. PICCHIA, Menotti Del. Programa patriótico. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 35, p. 1, out. 1937. UMA iniciativa altamente patriótica. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 35, p. 7, out. 1937. O DIA da raça: parada da juventude. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 35, p. 10-16, out. 1937. ORICO, Osvaldo. O último bandeirante. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 36, p. 1, nov. 1937. MOSSO, A. Contribuição para a história: o motor animal. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 36, p. 34, nov. 1937.
1938	TAVARES, Ademar. O homem que tinha medo da vida. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 38, p. 1, maio 1938. A NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 38, p. 2, maio 1938. PRICE, Hartley D. Paradas. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 38, p. 34-35, maio 1938. A NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 39, p. 5, jun. 1938. CALMON, Peo. Uma política de cultura! Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 40, p. 1, jul. 1938. A NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 40, p. 1, jul. 1938. AUSTREGESILO, A. Apelo às mães. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 41, p. 1, ago. 1938. A NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 41, p. 2, ago. 1938. ALEMANDEI, Próspero G. O sentimento de nacionalidade no esporte. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 41, p. 6, ago. 1938. A NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 42, p. 1, set. 1938. OS CORPOS do exército são verdadeiras escolas de educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 42, p. 38, set. 1938. ASAS da Itália. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 42, p. 59, set. 1938. PARADA da raça. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 43, p. 23-25, out. 1938. ROMA foro Mussolini. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 44, p. 20-21, nov. 1938.
1939	RENAULT, Abgar. Editorial. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VII, n.

	46, p. 1, out. 1939. PARADA da mocidade. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VII, n. 46, p. 20-21, out. 1939. MAGALHAES, Fernando. Editorial. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VII, n. 47, p. 1, dez. 1939. GRANDE demonstração cívica e de educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VII, n. 47, p. 13-15, dez. 1939.
1941	A NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 48, p. 8, set. 1941. A NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 49, p. 14, nov. 1941. GAULLE, Charles de. “Vers l’armée de métier”. Tradução de Urbano Berquó. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 49, p. 35, nov. 1941. CORREIA, Jonas. A epopéia das jangadas. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 50, p. 1, dez. 1941. FIGUEIREDO, José de Lima. A educação física e o exército. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 50, p. 3-5, dez. 1941. A NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 50, p. 6, dez. 1941.
1942	KELLY, Celso. O civismo na educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 51, p. 1, fev. 1942. A NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 51, p. 7, fev. 1942. NUNES, Danilo da Cunha. O recorde a serviço da pátria. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 52, p. 7-9, abr. 1942. A NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 52, p. 56, abr. 1942. NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 53, p. 6, jun. 1942. CAVALCANTI, Z. L. A mulher em face da guerra. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 53, p. 11-12, jun. 1942. NUNES, Danilo da Cunha. A educação física e a guerra. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 53, p. 24-26, jun. 1942. “A EDUCAÇÃO física e a guerra” – “nossa capa”. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 53, p. 26, jun. 1942. NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 54, p. 4, ago. 1942. MAGALHÃES, Fernando de. Um grande conceito. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 54, p. 4, ago. 1942. CARVALHO, Afonso de. Chama do patriotismo. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 54, p. 5, ago. 1942. NUNES, Danilo da Cunha. Os atletas e a guerra. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 54, p. 6-8, ago. 1942. ELLERY, Humberto. O valor do soldado de tio sam. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 54, p. 9-11, ago. 1942. CAVALCANTI, Z. L. Será a mulher útil na guerra? Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 54, p. 22-25, ago. 1942. NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 55, [s. p.], out. 1942. SAMPAIO, Moacir. A educação física e a guerra moderna. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 55, p. 27, out. 1942.
1947	SANTANA, Eulidio Reis de. De volta! Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XV, n. 56, p. 1, nov. 1947.
1948	NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XV, n. 57, p. 40, jan. 1948.

	NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XV, n. 59, p. 21, ago. 1948. NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XV, n. 60, p. 25, [s. m.] 1948.
1949	NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XVII, n. 63, [s. p.], [s. m.] 1949. SZAJNFERBER, Salli. O oficial do exército e a educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XVII, n. 63, p. 23, [s. m.] 1949.
1950	SE... Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XVIII, n. 64, p. 3, [s. m.] 1950.
1953	A NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 73, p. 40, abr. 1953. NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 74, p. 29, jul. 1953. RAMOS, Jair Jordão. Conceitos e sugestões. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 75, p. 3, out. 1953.
1954	NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXIII, n. 77, p. 13, jul. 1954.
1955	NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXIV, n. 80, p. 14, jul. 1955. NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXIV, n. 81, p. 38, dez. 1955.
1956	EM HONRA do exército nacional. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXIV, n. 83, p. 27-28, out. 1956. NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXIV, n. 83, p. 29, out. 1956.
1957	NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXV, n. 84, p. 5, out. 1957. NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXV, n. 85, p. 11, nov. 1957. SMERA, Jorge. A nossa contracapa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXV, n. 86, p. 39, dez. 1957. PARA a frente!!! Escola de Educação Física do Exército. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXV, n. 86, p. 36, dez. 1957.
1958	CAMPO de marte! Sentido! Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXVI, n. 87, p. 1, abr. 1958. NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXVI, n. 88, p. 7, jul. 1958. ESCOLA de Educação Física do Exército: prometa a si mesmo. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXVI, n. 88, p. 12, jul. 1958. LYRA FILHO, João. Estádios e quartéis. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXVI, n. 89, p. 1, out. 1958.

Fonte: Revista de Educação Física.

APÊNDICE B

CORPUS DOCUMENTAL - CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

ANO	ARTIGO / AUTORIA
1932	HAZARD, Paul. A educação física e os intelectuais. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, [s. p.], maio 1932. A LIGA das nações e a educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, [s. p.], maio 1932. FERRIÉRE. O objeto da educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, [s. p.], maio 1932. A LIGA das nações e a educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, [s. p.], jun. 1932. FERREIRA, Hermilio. Os malefícios da sedentariedade. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, [s. p.], jun. 1932. MARTINS, Ivanhoé Gonçalves. A defesa de Georges Demeny: insincero ou não? Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, [s. p.], jun. 1932. MARTINS, Ivanhoé. Os antepassados. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, [s. p.], jul. 1932. MOLINA, Antônio de Mendonça. Importância da educação física para um povo: o método adotado. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, [s. p.], jul. 1932. SEDENTARIEDADE. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, [s. p.], jul. 1932. SEDENTARIEDADE. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, [s. p.], jul. 1932. A LIGA das nações e a educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, [s. p.], jul. 1932.
1933	A EUGENIA e a constituinte. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, [s. p.], jan. 1933. A LIGA das nações e a educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, [s. p.], jan. 1933. VALERIO, Americo. Educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 5, [s. p.], fev. 1933. BONORINO, L. Lopes. Fernando Azevedo e a educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 6, [s. p.], mar. 1933. LOURENÇO FILHO. Educação e cultura física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 7, p. 5-6, abr. 1933. CARDOSO, Dulcídio. Mens sana in corpore sano. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 9, p. 1, jun. 1933. MARTINS, Ivanhoé Gonçalves. Comparando... Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 9, p. 36-37, jun. 1933. ABREU, J. R. Toledo de. Hegemonia e raça. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 10, p. 1, ago. 1933. KAPLER, W. A. Gymnastik. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano II, n. 11, p. 12, out. 1933. KAPLER, W. A. Gymnastik. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano II, n. 11, p. 35, out. 1933. BRANCO, Pacífico Castello. Da eugenia. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 12, p. 19, nov. 1933. MARTINS, Bráulio D. Exercício físico, agente profilático e terapêutico. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 12, p. 30-32, nov. 1933. MUSSOLINI e a educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n.

	13, p. 11-12, dez. 1933. MARTINS, Bráulio D. Patologia da sedentariedade. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 13, p. 33, dez. 1933.
1934	SERÁ o desporto um fator de longevidade? Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 3, n. 17, p. 2, out. 1934. CHATEAUBRIAND, Assis. Dinâmica corporal. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 3, n. 18, p. 1, dez. 1934. COELHO NETO. Higiene e cultura física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 3, n. 18, p. 36, dez. 1934.
1935	ARNOULD. Golpe de vista sobre o problema da educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 23, p. 9, jun. 1935. EDUCAÇÃO física na Polônia. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 23, p. 31, jun. 1935. SOUTO, Israel. Em benefício da raça. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 24, p. 1, jul. 1935. WARNER, A. Wrey. A educação física através do mundo. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 25, p. 32-33, ago. 1935. CUNHA, Joaquim Marques. Nos domínios da eugenia: cuidados necessários à conservação da saúde e melhoramento da raça. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 26, p. 6-7, set. 1935. HUNGERFORD, Mary J. Refazendo o povo alemão: a educação física em larga escala é o centro do programa nazista. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 27, p. 31-32, out. 1935. WARNER, A. Wrey. A educação física através do mundo. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 28, p. 30-32, nov. 1935.
1936	“EDUCAÇÃO física”. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano IV, n. 30, p. 32, mar. 1936. RAMOS, Souza. Indivíduo, esporte e raça. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 31, p. 38, maio 1936. SOBRINHO, Barbosa Lima. A educação física no Brasil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 32, p. 1, ago. 1936. BERARDINELLI, W. As formas femininas e a educação física: a moda social e a moda biológica. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 33, p. 1, out. 1936.
1937	ABREU, Modesto de. Mente sã em corpo sã. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 34, p. 1, ago. 1937. COMO compreender modernamente a educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 35, p. 2, out. 1937.
1938	ARENO, Valdemar. A mulher e o esporte. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 40, p. 9, jul. 1938. ALMA sã em corpo sã. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 42, p. 22, set. 1938.
1939	CARDOSO, Álvaro. A educação física e a constituição de 10 de novembro pelo prof. Álvaro Cardoso. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VII, n. 45, p. 6, jun./jul. 1939. LOISEL, Ernest. Método alemão. Tradução de Jair; Áreas; Santos Rocha. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VII, n. 46, p. 8-9, out. 1939. RIBEIRO, Luiz Gomes. O tipo um... em face da educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VII, n. 47, p. 3-4, dez. 1939. RAMALHO, Sette. Educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VII, n. 47, p. 5-7, dez. 1939. MÉTODO alemão. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VII, n. 47, p. 29-30, dez. 1939.
1941	AREIAS, Álvaro Lúcio; ROCHA, Santos. Método alemão. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 48, p. 31-33, set. 1941.

	FIGUEIREDO, José de Lima. Aprimorando a raça. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 49, p. 1, nov. 1941.
1942	EDUCAÇÃO física racional. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 51, p. 9, fev. 1942. RAMOS, Jair Jordão. A mulher e o esporte. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 52, p. 19-20, abr. 1942. A EDUCAÇÃO física e a arte. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 53, p. 40-43, jun. 1942. MARINHO, Inezil Penna. A educação física no meio civil em face dos preceitos legais que a regulam. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 53, p. 61-62, jun. 1942. MAUL, Carlos. Educação Física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 53, [s. p.], jun. 1942. LEGISLAÇÃO: disposições conexas ao regulamento da educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 54, p. 16, ago. 1942. BRANCO, Pacífico Castello. A educação física e a eugenia. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 54, p. 45, ago. 1942. HAZARD, Paul. A educação física e os intelectuais. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 55, p. 13, out. 1942.
1948	TELLES NETO, Antonio. A cultura física no destino dos povos. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XV, n. 57, p. 1, jan. 1948.
1951	SILVA, Orlando Eduardo. O exército, a educação física e os desportos. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XVIII, n. 67, p. 2-3, [s. m.] 1951. BAIRD, Joseph A. Alguns aspectos da educação física no Brasil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XVIII, n. 68, p. 1-2, [s. m.] 1951.
1952	A EDUCAÇÃO física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XIX, n. 69, p. 1, abr. 1952. RAMOS, Jair Jordão. A moderna ginástica sueca. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XIX, n. 69, p. 7-9, abr. 1952. EDUCAÇÃO física no Brasil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 70, p. 2, [s. m.] 1952. RAMOS, Jayr Jordão. A moderna ginástica sueca. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 70, p. 3-6, [s. m.] 1952.
1953	CAPISTRANDO, Martins. A educação física e a mulher. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 72, p. 1, jan. 1953. RAMOS, Jayr Jordão. A moderna ginástica sueca. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 72, p. 3-5, jan. 1953. EDUCAÇÃO física e nacionalização. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 72, p. 35, jan. 1953. MARINHO, Inezil Penna. Panorama atual de educação física no Brasil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 74, p. 9-12, jul. 1953.
1955	MAGALHÃES, Fernando. Educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXIV, n. 80, p. 1, jul. 1955.

Fonte: Revista de Educação Física.

APÊNDICE C

CORPUS DOCUMENTAL - LUGAR-PODER INSTITUCIONAL DO EXÉRCITO

ANO	ARTIGO / AUTORIA
1932	OS GRANDES colaboradores da feitura da raça. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, [s. p.], maio 1932.
1933	DESPEDIDA do Cel. Newton Cavalcanti. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 5, [s. p.], fev. 1933. COMANDANTE Jair de Albuquerque. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, p. 12, maio 1933.
1934	O QUE dizem de nós no estrangeiro: duas missivas que nos orgulham. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 14, p. 7, jan. 1934. UM DIA grandioso para os que trabalham pela educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 14, p. 18, jan. 1934. UM EXEMPLO de habilidade e de dedicação. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 14, p. 18, jan. 1934. VISITAS à E.E.F.E.: Artur Friedenreich. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 3, n. 16, p. 16-18, jul. 1934.
1935	GENERAL Benedito Olímpio da Silveira. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 22, p. 16, maio 1935. A VISITA do Dr. Júlio César Estol ao Brasil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 22, p. 37, maio 1935. DEL PICCHIA, Menotti. Os problemas nacionais vistos por um grande intelectual brasileiro: uma honrosa carta dirigida a esta redação. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 23, p. 10, jun. 1935. MENSAGEM da união atlética da escola militar. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 24, p. 2, jul. 1935. MAJOR João Ribeiro Pinheiro. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 28, p. 16, nov. 1935. CAPITÃO Benedito Lopes Bragança. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 28, p. 17, nov. 1935. O QUE se diz de nós no estrangeiro. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano IV, v. III, n. 29, p. 8, dez. 1935. 1º TENENTE Dr. Léo Monteiro. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano IV, v. III, n. 29, p. 12, dez. 1935.
1936	A VISITA da E.E.F.E. à radio Ipanema: uma saudação proferida ao microfone pelo prof. Tarço Coimbra. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano IV, n. 30, p. 36, mar. 1936.
1937	VARGAS, Getúlio. Sem título. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 35, p. 6, out. 1937. VARGAS, Getúlio. Brasileiros!. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 36, p. 2, nov. 1937.
1938	CAVALCANTI, Pedro. A visita do general Quiroga, chefe do estado maior argentino à E.E.F.E.: oração pronunciada pelo general Pedro Cavalcanti, por ocasião da visita do Sr. general Quiroga a Escola de Educação Física do Exército. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 43, p. 3, out. 1938. QUIROGA. A visita do general Quiroga, chefe do estado maior do exército argentino, à E.E.F.E. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 43, p. 5, out. 1938. A VISITA do gen. Quiroga, chefe do estado maior argentino á Escola de Educação Física do Exército. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 43, p. 17-19, out. 1938.

1939	VISITARAM nossa escola. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VII, n. 45, p. 22-23, jun./jul. 1939. A MISSÃO militar Argentina visita a E.E.F.E. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VII, n. 46, p. 22-23, out. 1939.
1941	BAIRD, Joseph A. A Escola de Educação Física do Exército vista por um estrangeiro: como se refere a este estabelecimento um médico militar norte americano. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 48, p. 3-4, set. 1941. IMPRESSÕES que nos orgulham. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 48, p. 12-13, dez. 1941. IMPRESSÕES que nos orgulham. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 49, p. 29, nov. 1941. IMPRESSÕES que nos orgulham. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 50, p. 25, dez. 1941.
1942	O QUE se diz de nós no estrangeiro. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 51, p. 17, fev. 1942. VISITA a nossa escola. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 54, p. 41, ago. 1942. IMPRESSÕES que nos orgulham. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 55, p. 15, out. 1942.
1948	MONTANARO. Impressões que nos orgulham. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XV, n. 58, p. 18, abr./mar. 1948.
1949	A ESPOSA. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XVII, n. 62, [s. p.], [s. m.] 1949. PROBLEMAN. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XVII, n. 62, [s. p.], [s. m.] 1949. O GAROTO. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XVII, n. 62, p. 39, [s. m.] 1949. GENERAL do exército Newton Cavalcanti. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XVII, n. 63, [s. p.], [s. m.] 1949.
1950	VISITANTE ilustre: entre nós o presidente da F.I.F.A. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XVIII, n. 65/66, p. 40, [s. m.] 1950.
1952	GOMES, Bento David. Impressões de um estágio. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 70, p. 29-31, [s. m.] 1952.
1953	VISITA da escola de aperfeiçoamento de oficiais. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 72, p. 26, jan. 1953.
1954	VISITA do prof. Márcio Gonçalves Viana. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXIII, n. 78, p. 37, out. 1954.
1958	VISITA do oficial general dos Estados Unidos da América do Norte. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXVI, n. 88, p. 8, jul. 1958.

Fonte: Revista de Educação Física.

APÊNDICE D

CORPUS DOCUMENTAL - AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

ANO	ARTIGO / AUTORIA
1934	O QUE nos vem do Espírito Santo. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 14, p. 19, jan. 1934. O DESENVOLVIMENTO da educação física em Minas Gerais. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 14, p. 25-27, jan. 1934. AMPLIANDO os domínios da educação física: a criação do departamento de educação física, em Pernambuco, é um acontecimento digno de nota. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 14, p. 37, jan. 1934. O DESENVOLVIMENTO da educação física em Minas Gerais. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 3, n. 15, p. 29, abr. 1934. NOTÍCIAS de Pernambuco. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 3, n. 16, p. 22, jul. 1934. O ESTADO do Espírito Santo e seus trabalhos em prol da educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 3, n. 17, p. 14-15, out. 1934. DESENVOLVE-SE a educação física em Pernambuco. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 3, n. 17, p. 16-17, out. 1934. A EDUCAÇÃO física em São Paulo. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 3, n. 18, p. 13-15, dez. 1934. O DESENVOLVIMENTO da educação física no Espírito Santo. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 3, n. 18, p. 17, dez. 1934.
1935	A EDUCAÇÃO física em Minas Geraes. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 21, p. 15, abr. 1935. CHEGOU a vez da Baía. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 21, p. 33, abr. 1935. INCLUÍDA a educação física na constituição capichaba. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 25, p. 40, ago. 1935. A INAUGURAÇÃO da Vila Militar “Floriano Peixoto” em Pernambuco. A melhor consagração do “Dia do Soldado” levada a efeito em todo Brasil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 27, p. 2-3, out. 1935. MAJOR João Ribeiro Pinheiro. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 28, p. 16, nov. 1935. CAPITÃO Benedito Lopes Bragança. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 28, p. 17, nov. 1935. NO PARÁ. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano IV, v. III, n. 29, p. 23, dez. 1935.
1936	A INAUGURAÇÃO do C. R. de educação física de Pernambuco. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 31, p. 2, maio 1936. HISTÓRICO do departamento de educação física do estado de São Paulo, de 1931 a 1934. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 31, p. 40, maio 1936. O ESTADO do Espírito Santo e a educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 33, p. 2, out. 1936. TÓRRES, Orlando M. A educação física no Pará. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 33, p. 39, out. 1936.
1937	A EDUCAÇÃO física no estado da Baía. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 36, p. 6, nov. 1937.
1942	O RENASCIMENTO de Belém. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 54, p. 63, ago. 1942.
1947	A EDUCAÇÃO física no estado de São Paulo. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XV, n. 56, p. 12, nov. 1947.

1948	EDUCAÇÃO física no estado do Espírito Santo: olimpíada escolar de 1948. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XV, n. 60, p. 18-19, [s. m.] 1948.
1951	ARAUJO, Alcyr Queiroz de. A educação física no estado do Espírito Santo (conclusão na página 33). Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XVIII, n. 68, p. 11, [s. m.] 1951. EDUCAÇÃO física no estado do Espírito Santo. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XVIII, n. 68, p. 33, [s. m.] 1951.
1954	A EDUCAÇÃO física no estado do Espírito Santo: estágio de aperfeiçoamento técnico – pedagógico de professores de educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXIII, n. 76, [s. p.], abr. 1954.

Fonte: *Revista de Educação Física.*

APÊNDICE E

CORPUS DOCUMENTAL - RELAÇÕES INSTITUCIONAIS DO/COM O EXÉRCITO

ANO	ARTIGO / AUTORIA
1933	RODRIGUES, Mario de Queiroz. A educação física feminina na escola Paulo de Frontin. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 6, [s. p.], mar. 1933. A EDUCAÇÃO física na universidade da Califórnia. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 9, p. 3-5, jun. 1933. A PROPOSITO do torneio colegial de basquetebol. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano II, n. 11, p. 24, out. 1933.
1935	A ESCOLA superior de educação física de São Paulo, em estágio na Escola de Educação Física do Exército. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 3, n. 19, p. 20-23, fev. 1935.
1936	GINÁSIO Nilo Peçanha Campos. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano IV, n. 30, p. 27, mar. 1936. ATENEU Pedro II – Aracajú. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano IV, n. 30, p. 28, mar. 1936.
1937	UM NOVO órgão técnico-administrativo de educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 36, p. 2, nov. 1937.
1938	LIRA, Antônio Pereira. Pagina colegial: jogos esportivos praticados pelos colegiais da Alemanha e dos U.S.A. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 39, p. 9, jun. 1938. AS ATIVIDADES da divisão de educação física do ministério de educação. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 39, p. 28, jun. 1938. LIRA, Antonio Pereira. Página colegial: como se diverte a mocidade do mundo. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 40, p. 11, jul. 1938. A EDUCAÇÃO física no ministério da educação. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 40, p. 36, jul. 1938. LIRA, Antônio Pereira. Pagina colegial: como se diverte a mocidade do mundo. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 41, p. 33, ago. 1938. A DIVISÃO de educação física do ministério da educação e o ensino secundário. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 41, p. 40, ago. 1938. LIRA, Antônio Pereira. Pagina colegial: como se diverte a mocidade do mundo. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 42, p. 21, set. 1938. AS ATIVIDADES da escola superior de educação física do estado de São Paulo. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 42, p. 23-38, set. 1938. LIRA, Antônio Pereira. Página colegial: como se diverte a mocidade do mundo. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 43, p. 9, out. 1938. A FUTURA cidade universitária. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 44, p. 22-23, nov. 1938.
1939	INAUGURAÇÃO da escola nacional de educação física e desportos. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VII, n. 46, p. 13-15, out. 1939. ATIVIDADES da escola nacional de educação física e desportos. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VII, n. 47, p. 16-17, dez. 1939.
1941	ABADE, Idílio Alcântara. A escola superior de educação física de São Paulo e sua escola de aplicação ao ar livre. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 48, p. 24-27, set. 1941.
1942	A EDUCAÇÃO física no colégio arquidiocesano de São Paulo. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 52, p. 4, abr. 1942. COMO se educa a mocidade do Brasil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 52, p. 26-27, abr. 1942. A EDUCAÇÃO física no instituto Santa Maria de Curitiba. Revista de Educação

	Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 53, p. 63, jun. 1942. COMO se educa a mocidade do Brasil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 54, p. 32-33, ago. 1942. COMO se educa a mocidade do Brasil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 54, p. 38, ago. 1942. ESCOLA nacional de educação física, nossa irmã. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 54, p. 57, ago. 1942.
1947	A EDUCAÇÃO física no estado de São Paulo. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XV, n. 56, p. 12, nov. 1947.
1949	COSTA, Albino M. A educação física no colégio militar. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XVII, n. 62, p. 7-8, [s. m.] 1949. COSTA, Albino M. A educação física no colégio militar. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XVII, n. 63, p. 18, [s. m.] 1949.
1952	VISITA da escola de aperfeiçoamento de oficiais: demonstração de acordo com a moderna pedagogia. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XIX, n. 69, p. 22, abr. 1952. RAMOS, Jair Jordão. Escola central de educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XIX, n. 69, p. 32-34, abr. 1952.
1953	ATIVIDADES do departamento de educação física de São Paulo. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 72, p. 6, jan. 1953. RAMOS, Jayr Jordão. Organização de um departamento de educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 72, p. 24-25, jan. 1953.
1955	GOUVEIA, Ruth. C.I.S.V. – children's international summer village. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXIV, n. 80, p. 2, jul. 1955. ESCOLA de educação física do centro de esportes da marinha. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXIV, n. 80, p. 3-4, jul. 1955. BANDEIRA, Maurício. O funcionamento de uma seção técnica de ensino. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXIV, n. 80, p. 5-6, jul. 1955.

Fonte: Revista de Educação Física.

APÊNDICE F

CORPUS DOCUMENTAL - EEFE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ANO	ARTIGO / AUTORIA
1932	HONTEM e hoje: desenhos e algarismos que falam. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, [s. p.], maio 1932. PLANO de ensino de 1932. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, [s. p.], maio 1932. A VIDA do C.M.E.F. em 1931. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, [s. p.], maio 1932. ASPECTOS sugestivos do C.M.E.F. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, [s. p.], maio 1932. PROGRAMA geral do ensino de 1932. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, [s. p.], jun. 1932. PROGRAMA geral do ensino de 1932. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, [s. p.], jul. 1932. PLANO de ensino de 1932. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, [s. p.], jul. 1932.
1933	DEZ anos de campanha. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, [s. p.], jan. 1933. CAVALCANTE, Newton. Gymnasio Leite de Castro. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, [s. p.], jan. 1933. A CERIMONIA inaugural do gimnasio Leite Castro. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, [s. p.], jan. 1933. A CRIAÇÃO da Escola de Educação Física do Exército. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 12, p. 2-3, nov. 1933. ABREU, J. R. Toledo de. A Escola de Educação Física do Exército. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 13, p. 1, dez. 1933. O ENCERRAMENTO do ano letivo da E.E.F.E. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 13, p. 37, dez. 1933.
1934	MAGALHÃES, Fernando. A Escola de Educação Física do Exército. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 14, p. 1, jan. 1934. ESCOLA de Educação Física do Exército: demonstração gráfica do movimento da escola em 7 períodos letivos. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 14, p. 23, jan. 1934. ABREU, J. R. Toledo. A projeção da E.E.F.E. no meio civil e a revalidação de diplomas. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 3, n. 16, p. 9, jul. 1934. O ENCERRAMENTO dos cursos na Escola de Educação Física do Exército: a solenidade da entrega dos diplomas. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 3, n. 18, p. 8-10, dez. 1934. ESCOLA de Educação Física do Exército: demonstração do movimento da escola em 8 períodos letivos. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 3, n. 18, p. 16, dez. 1934.
1935	MOLINA, Antônio M. A Escola de Educação Física do Exército: sua atuação em prol da educação física nacional. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 25, p. 5-7, ago. 1935. LISBOA, Rosalina Coelho. A Escola de Educação Física do Exército. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 28, p. 1, nov. 1935. O ENCERRAMENTO do ano letivo de 1935 na E.E.F.E. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano IV, v. III, n. 29, p. 14, dez. 1935.
1937	O ENCERRAMENTO do ano letivo de 1937 na E.E.F.E. Revista de Educação Física,

	Rio de Janeiro, ano V, n. 37, p. 1-2, dez. 1937. INSTRUÇÕES para a matrícula na Escola de Educação Física do Exército. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 37, p. 33-34, dez. 1937.
1938	A NOSSA escola de educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 44, p. 16-17, nov. 1938.
1939	CAVALCANTI, Pedro. Cursos de emergência destinados ao preparo de professores e médicos para a educação física: oração pronunciada pelo inspetor do ensino do exército, general Pedro Cavalcante, por ocasião da abertura desses cursos na E.E.F.E. – presentes os ministros da educação e da guerra. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VII, n. 45, p. 1, jun./jul. 1939. CURSOS de emergência de educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VII, n. 45, p. 15-21, jun./jul. 1939.
1941	PRAZERES, Oto. Escola de educação física do exército. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 48, p. 1, set. 1941. A ESCOLA de educação física do exército: uma das realizações da inteligência e da tenacidade brasileira. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 49, p. 3-8, nov. 1941. A MATRÍCULA na escola de educação física do exército. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 49, p. 39-40, nov. 1941.
1942	11 ANOS. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 53, p. 6, jun. 1942. FIGUEIRÊDO, Lima. Adeus minha escola. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 55, p. 3-4, out. 1942. RAMALHO, Sette. A Escola de Educação Física do Exército e a guerra. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 55, p. 4, out. 1942.
1950	FESTA de encerramento dos cursos E.E.F.E. 1949. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XVIII, n. 64, p. 22-23, [s. m.] 1950.
1951	INSTÂNCIA da Escola de Educação Física do Exército. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XVIII, n. 67, p. 5, [s. m.] 1951.
1952	RAMOS, Jair Jordão. Escola de Educação Física do Exército – resumo histórico e organização geral. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 71, p. 3-6, out. 1952. MARINHO, Inezil Penna. Formação do pessoal especializado no Brasil e a Escola de Educação Física do Exército. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 71, p. 7-8, out. 1952. NÓBREGA, Múcio de Azevedo. Departamento de ensino da E.E.F.E. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 71, p. 9-15, out. 1952. RAMOS, Jair Jordão. Departamento técnico da E.E.F.E. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 71, p. 17-20, out. 1952. COLOMBO, Alfredo. E.E.F.E. – escola de líderes. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 71, p. 21-22, out. 1952. ADMINISTRAÇÃO e corpo docente da E.E.F.E. em 1952. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 71, p. 24, out. 1952. BANDEIRA, Mauricio I. M. de Souza. Departamento médico da E.E.F.E. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 71, p. 25-30, out. 1952. NOSSA capa. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 71, p. 32, out. 1952. ALMEIDA, Washington Augusto de. O exame biométrico na Escola de Educação Física do Exército. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 71, p. 38-44, out. 1952.
1953	ENCERRAMENTO dos cursos da Escola de Educação Física do Exército. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 72, p. 2, jan. 1953. ESCOLA de Educação Física do Exército. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 72, [s. p.], jan. 1953. BASTOS, Jerônimo Batista. Escola de Educação Física do Exército. Revista de

	Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 74, p. 1, jul. 1953.
1955	VIANA, Mário Gonçalves. Escola de Educação Física do Exército. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXIV, n. 79, [s. p.], [s. m.] 1955.
1958	PASCHOAL FILHO, Ox. Aula de encerramento da cadeira de lutas. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXVI, n. 90, p. 41-42, dez. 1958.

Fonte: *Revista de Educação Física*.

APÊNDICE G

CORPUS DOCUMENTAL - CONFORMAÇÃO CORPORAL DOCENTE

ANO	ARTIGO / AUTORIA
1932	RAMALHO, Sette. O gabinete biométrico na educação física moderna. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, [s. p.], jul. 1932. COLONIA, Ilidio Romulo. Saúde pela força ou força pela saúde? Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, [s. p.], jul. 1932.
1933	STOFFEL, Floriano. Educação: de como pôde a medicina moderna influir para a melhoria da sociedade. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 6, [s. p.], mar. 1933. BOIGEY. Força e saúde. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, p. 14, maio 1933. RAMALHO, Augusto Sette. Das fichas biométricas. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 10, p. 3-5, ago. 1933. RAMALHO, Augusto Sette. Das fichas biométricas. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano II, n. 11, p. 10, out. 1933.
1934	NORMOTIPO brasileiro. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 3, n. 15, p. 10, abr. 1934. FICHA morfo-fisiológica para a educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 3, n. 15, p. 39-40, abr. 1934.
1935	GABINETE de biometria: material necessário à confecção da ficha biométrica da E.E.F.E. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 22, p. 18-19, maio 1935. TAVARES, Luiz da Silva. O controle médico dos exercícios físicos. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 24, p. 5-6, jul. 1935. RAMALHO, Sette. O trabalho médico na educação física: exposição esquematizada. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 28, p. 5-11, nov. 1935.
1936	STOFFEL, Floriano. O controle médico da educação física em suas relações com a biotipologia e a endocrinologia. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 31, p. 9-11, maio 1936.
1937	FICHÁRIO dos instrutores de educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 35, p. 1, out. 1937. STUDART, Lauro B. Índices biométricos femininos. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 35, p. 25-28, out. 1937. MORAIS, Áureo. Contribuição ao desenvolvimento da biotipologia no Brasil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 35, p. 29-30, out. 1937. STOFFEL, Floriano Peixoto Martins. Biotipologia. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 37, p. 17-24, dez. 1937.
1938	STUDART, Lauro. Aspectos morfo-fisiológicos dos biótipos. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 41, p. 29-31, ago. 1938. RAMALHO, Sette. Os índices de robustez e a Escola de Educação Física do Exército. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 43, p. 13, out. 1938.
1942	PINTO, Ricardo. Força e saúde. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 52, p. 1, abr. 1942. CORPOS hígidos. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 55, p. 26, out. 1942.
1949	ARENO, Waldemar. Controle médico nos desportos universitários. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XVII, n. 61, p. 1, [s. m.] 1949. ARENO, Waldemar. Controle médico... Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XVII, n. 61, p. 31, [s. m.] 1949.

Fonte: Revista de Educação Física.

APÊNDICE H

CORPUS DOCUMENTAL - (IN)FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

ANO	ARTIGO / AUTORIA
1932	PINHEIRO, João Ribeiro. O exercito e o 5º congresso de educação. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, [s. p.], jun. 1932. PINHEIRO, João Ribeiro. O problema da alegria. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, [s. p.], jul. 1932.
1933	PINHEIRO, João Ribeiro. A inquietação espiritual e a educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 5, [s. p.], fev. 1933. OLINTO, Plínio. Educação física, educação psíquica. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 5, [s. p.], fev. 1933. PADILHA, Silvio. A educação física como base do esporte. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 6, [s. p.], mar. 1933. BRANCO, Pacifico Castello. Educação física e educação intelectual. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 7, p. 43, abr. 1933. ABADE, Ilídio Alcântara O. O primeiro ano da criança na escola e o seu crescimento físico. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, p. 13, maio 1933. MARTINS, Ivanhoé Gonçalves. Educação sensorial. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, p. 26-27, maio 1933. DISCIPLINA e desporto. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, p. 28-29, maio 1933. RAMALHO, Sette. Fichas para crianças. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, p. 40-46, maio 1933. GONZAGA, Octavio. Medicina e higiene: dores do crescimento. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 9, p. 9-10, jun. 1933. R. NETTO, Américo. Ginástica e desporto. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 9, p. 29, jun. 1933. COSTA, Haydée Coutinho da. Valor educativo dos jogos. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 10, p. 9, ago. 1933. O MÉDICO escolar e a educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano II, n. 11, p. 34-35, out. 1933. MENDES, Déa. Beleza e educação física da mulher. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 12, p. 22-23, nov. 1933.
1934	ROLIM, Inácio F. Aos instrutores de educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 14, p. 6-7, jan. 1934.
1935	ROLIM, Inácio de Freitas. Educação moral e educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 20, p. 35-37, mar. 1935. TAVARES, Luiz da Silva. Educação respiratória. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 21, p. 4-5, abr. 1935. TAGORE, Rabindranath. Mestre de crianças. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 21, p. 32, abr. 1935. AMARAL, Inácio M. Azevedo do. Educar e instruir. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 22, p. 1, maio 1935. ASSOCIAÇÃO dos professores de ginástica e de educação física de São Paulo. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 23, p. 12, jun. 1935. OBJETIVOS psicológicos na educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 23, p. 31, jun. 1935. VII CONGRESSO nacional de educação. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 24, p. 4, jul. 1935. VII CONGRESSO nacional de educação: resultados dos trabalhos da comissão composta de relatores de temas e presidentes de secção. Revista de Educação Física,

	Rio de Janeiro, ano 4, n. 24, p. 29-30, jul. 1935. ASSOCIAÇÃO de professores de educação física do estado de São Paulo. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 25, p. 9, ago. 1935. A GINÁSTICA como fator de desenvolvimento cerebral na espécie humana. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 26, p. 8-10, set. 1935. SALEMA, Octavio. A ginástica infantil, como fator de desenvolvimento cerebral na espécie humana. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 27, p. 10-12, out. 1935. SALEMA, Otávio. A ginástica infantil, como fator de desenvolvimento cerebral na espécie humana. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 28, p. 33-34, nov. 1935. SALEMA, Otávio. A ginástica como fator de desenvolvimento cerebral na espécie humana. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano IV, v. III, n. 29, p. 4-6, dez. 1935. RAPPAPORT, Eugênio. Porque não está se desenvolvendo o esporte no Brasil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano IV, v. III, n. 29, p. 6, dez. 1935. CONDUTA da criança: significação psicológica de sua conduta durante os jogos. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano IV, v. III, n. 29, p. 29, dez. 1935. RAUL. A lição de gymnastica pelo rádio. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano IV, v. III, n. 29, p. 36, dez. 1935. TESE apresentada pelo cap. Horácio Cândido Gonçalves ao VII congresso de educação. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano IV, v. III, n. 29, p. 37-40, dez. 1935.
1936	SILVA, Valdemar de Lima. Princípios pedagógicos. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano IV, n. 30, p. 11, mar. 1936. SALEMA, Otávio. A ginástica, como fator de desenvolvimento cerebral na espécie humana. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano IV, n. 30, p. 33-35, mar. 1936. SALEMA, Otávio. A ginástica infantil, como fator de desenvolvimento cerebral na espécie humana. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 31, p. 3-7, maio 1936. A ASSOCIAÇÃO de professores de educação física de São Paulo e suas atividades. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 31, p. 16-17, maio 1936. ABADE, Ilídio Alcântara O. Estilização do método francês. Como faze-la, em relação à educação física feminina, nos estabelecimentos de ensino secundário. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 31, p. 27-28, maio 1936. SALEMA, Otávio. A ginástica infantil, como fator de desenvolvimento cerebral na espécie humana. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 32, p. 4-6, ago. 1936. CAMPOS, José Ribamar Maciel. Educação física e intelectual. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 32, p. 29-30, ago. 1936. RAMALHO, Sette. O exame médico na educação física da criança, pelo método francês. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 33, p. 10, out. 1936. SALEMA, Otávio. A ginástica infantil, como fator de desenvolvimento cerebral na espécie humana. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 33, p. 31-32, out. 1936. RAMOS, Artur. A educação física elementar sob o ponto de vista da caracterologia. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 33, p. 35-36, out. 1936.
1937	SALEMA, Otávio. A ginástica infantil, como fator de desenvolvimento cerebral na espécie humana. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 34, p. 2-4, ago. 1937. FICHÁRIO dos instrutores de educação física. Revista de Educação Física, Rio de

	Janeiro, ano V, n. 35, p. 1, out. 1937. STUDART, Lauro Barroso. A educação física como fator higiênico. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 37, p. 39-40, dez. 1937.
1938	FREITAS, Airton Salgueiro. A educação física sob o ponto de vista psicológico: orientação colhida na obra de Lafarge e Nayrac. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 39, p. 30-34, jun. 1938. STUDART, Lauro. Das relações do médico e o instrutor em educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 39, p. 39, jun. 1938. LIRA, Antônio Pereira. Página atlética: ensinando por gravuras. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 40, p. 27, jul. 1938. LIRA, Antônio Pereira. Página atlética ensinando por gravuras. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 41, p. 7, ago. 1938. COLOMBO, Alfredo. A educação física e o foot-ball. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 42, p. 17, set. 1938. LIRA, Antônio Pereira. Página atlética ensinando por gravuras. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 42, p. 51, set. 1938. 1º PALESTRA realizada durante o curso de inspetores de ensino, sobre a e. física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 42, p. 55-56, set. 1938. LIRA, Antonio Pereira. Página atlética ensinando por gravuras: pelo capitão Antônio Pereira Lira campeão brasileiro de peso. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 43, p. 31, out. 1938. CONT. DA 1ª conferencia realizada pela divisão de educação física para os inspetores de ensino. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 43, p. 34, out. 1938. SEGUNDA conferencia realizada pela divisão de educação física para os inspetores de ensino. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 43, p. 35-37, out. 1938.
1939	ALCÂNTARA, Idílio. A saúde das crianças das escolas brasileiras pelo prof. Idílio Alcântara (inspetor regional de educação física do estado de São Paulo). Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VII, n. 45, p. 34, jun./jul. 1939.
1941	APARELHAMENTO para educação física nos estabelecimentos de ensino secundário. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 48, p. 18-19, set. 1941. PRIMEIRO congresso paulista de educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 48, p. 39-40, set. 1941. GONÇALVES, H. Instalações para educação física nos estabelecimentos de ensino. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 49, p. 22-23, nov. 1941.
1942	JENNINGS, Edna Carew. Centros de educação física corretiva nas escolas elementares de Los Angeles. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 51, p. 3-4, fev. 1942. EDUCAÇÃO física racional. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 51, p. 9, fev. 1942. ABADE, Adílio Alcântara. Necessidade da educação física para firmar espiritual e fisicamente a personalidade da criança. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 52, p. 14-16, abr. 1942. MARINHO, Inezil Penna. A educação física no meio civil em face dos preceitos legais que a regulam. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 53, p. 61-62, jun. 1942. LEGISLAÇÃO: disposições conexas ao regulamento da educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 54, p. 16, ago. 1942. BLANCO, Raul V. Congresso de educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 54, p. 38, ago. 1942.
1947	ARENO, Waldemar. Educação infantil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XV, n. 56, p. 19-20, nov. 1947.
1948	O MÉTODO francês em face da criação de outros métodos adaptáveis ao Brasil: contribuição da E.E.F.E., ao congresso de educação física realizado no estado de São Paulo, pela associação de professores de educação física desse estado, em 1947. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XV, n. 58, p. 2-5, abr./mar. 1948.

	FEITÁL, Neusa. A educação física na vida da criança norte-americana. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XV, n. 59, p. 30-32, ago. 1948.
1952	PEREGRINO JÚNIOR. O sentido espiritual da educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 70, p. 1, [s. m.] 1952. FILHO, Lourenço. Educação integral. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 71, p. 1, out. 1952.
1953	VIANA, Mário Gonçalves. A filosofia e a pedagogia. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 73, p. 1, abr. 1953.
1954	VEIGA, Virgília da. Os meios auxiliares de instrução e a educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXIII, n. 78, p. 4, out. 1954.
1955	COLOMBO, Alfredo. A missão social da educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXIV, n. 79, [s. p.], [s. m.] 1955. RAMOS, Jayr Jordão. Publicações especializadas e “educação física”. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXIV, n. 79, p. 37-38, [s. m.] 1955. PASQUALE, Carlos. A educação física nos estabelecimentos de ensino e os centros de educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXIV, n. 81, p. 39, dez. 1955.
1957	RAPOSO, Jair G. A infância, a adolescência e os problemas da orientação educacional. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXV, n. 85, p. 3-5, nov. 1957. RAPOSO, Jair G. A infância, a adolescência e a formação do caráter. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXV, n. 86, p. 44-46, dez. 1957.
1958	RAPOSO, Jair da Graça. A infância, a adolescência e a necessidade da prática dos esportes. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXVI, n. 88, p. 11-12, jul. 1958. RAPOSO, Jair da Graça. A juventude brasileira e a prática indispensável da ginástica e dos desportos. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXVI, n. 90, p. 30, dez. 1958.

Fonte: Revista de Educação Física.

APÊNDICE I

CORPUS DOCUMENTAL - AGIR PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ANO	ARTIGO / AUTORIA
1933	EDUCAÇÃO física infantil: em forma de jogo. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, [s. p.], jan. 1933. PINHEIRO, João Ribeiro. A dança e a educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, [s. p.], jan. 1933. TEIXEIRA, Paulo. Lição de educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, [s. p.], jan. 1933. EDUCAÇÃO física infantil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 5, [s. p.], fev. 1933. EDUCAÇÃO física feminina. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 6, [s. p.], mar. 1933. PINHEIRO, João Ribeiro. A pedagogia e a educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 6, [s. p.], mar. 1933. NEMANN-NEURODE, Detlev. Porque as crianças devem praticar a ginástica. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 7, p. 18-23, abr. 1933. ROLIM, Inácio de Freitas. Lição de educação física: ciclo de 9 a 11 anos – 3º grau do ciclo elementar. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 7, p. 31-33, abr. 1933. MARTINS, Ivanhoé Gonçalves. Educação física infantil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 7, p. 35-36, abr. 1933. AZEVEDO, Dora Gouvêa de. Dramatizações. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 9, p. 26-27, jun. 1933. COSTA, Haydée Coutinho da. Valor educativo dos jogos. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 10, p. 9, ago. 1933. EDUCAÇÃO física industrial. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 10, p. 19, ago. 1933. MENDES, Déa. A felicidade na alegria: a alegria na ginástica. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 10, p. 22-23, ago. 1933. GINÁSIO, arte e instrução. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 12, p. 14-15, nov. 1933. WILLIAMS, Lois M. Os jogos e os recreios. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 12, p. 42-45, nov. 1933.
1934	ROLIM, Inácio F. Aos instrutores de educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 14, p. 6-7, jan. 1934. FARIAS, José Miguel de. Lição de educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 3, n. 18, p. 30-31, dez. 1934.
1935	GONSAGA, Otávio. Os jogos infantis. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 20, p. 11-12, mar. 1935. MENDES, Déa. Educação física feminina. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 4, n. 22, p. 10-11, maio 1935.
1937	LIÇÃO de educação física infantil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 35, p. 4-5, out. 1937. LIÇÃO de educação física feminina. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 36, p. 32-33, nov. 1937. RAMOS, Jair Jordão. Educação física feminina. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano V, n. 37, p. 35-38, dez. 1937.
1938	MORAIS, Felisbina Pinheiro. Educação infantil método para a realização das lições de educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 41, p. 12, ago. 1938.

	LOBO, Custódio Batista. Educação física infantil: método prático para a realização das lições de educação física. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 42, p. 50, set. 1938. MORAIS, Felisbina Pinheiro. Educação física infantil: método para a realização das lições de educação física organização da professora Felisbina Pinheiro Moraes. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VI, n. 44, p. 29, nov. 1938.
1939	MORAIS, Felisbina Pinheiro. Educação física infantil: método prático para a realização das lições de educação física organização da professora Felisbina Pinheiro Moraes. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VII, n. 45, p. 29-30, jun./jul. 1939. ABADE, Idílio Alcântara O. Educação física infantil: lição de educação física infantil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano VII, n. 46, p. 12, out. 1939.
1941	APARELHAMENTO para educação física nos estabelecimentos de ensino secundário. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 48, p. 18-19, set. 1941. GONÇALVES, H. Instalações para educação física nos estabelecimentos de ensino. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 49, p. 22-23, nov. 1941 A EDUCAÇÃO física no ensino industrial. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano X, n. 50, p. 35, dez. 1941.
1942	LOBO, C. B. Educação física infantil: jogos infantis. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 53, p. 19, jun. 1942. LOBO, C. B. Jogos infantis. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XI, n. 54, p. 18, ago. 1942.
1947	ARENO, Waldemar. Educação infantil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XV, n. 56, p. 19-20, nov. 1947. VAZ, Maria Jacy Nogueira; STRAMANDINOLI, Cecília. Programas de “educação física” para o jardim de infância e escola primária, secundária, comercial e superior. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XV, n. 56, p. 35-39, nov. 1947.
1948	EDUCAÇÃO física feminina. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XV, n. 57, p. 40, jan. 1948. LOBO, C. B. Educação física infantil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XV, n. 58, [s. p.], abr./mar. 1948. REGRAS pedagógicas para a direção de uma sessão de ginástica comum. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XV, n. 59, p. 23-25, ago. 1948.
1950	COSTA, Albino Manoel da. A psicologia e o ensino da educação física infantil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XVIII, n. 64, p. 5-8, [s. m.] 1950. EDUCAÇÃO física infantil. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XVIII, n. 65/66, p. 16-17, [s. m.] 1950.
1953	LISTELLO, A. Princípios de educação física desportiva generalizada. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 72, p. 29-34, jan. 1953. TARGO, Jacinto F. Educação desportiva generalizada. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XX, n. 73, p. 5-8, abr. 1953.
1957	NEVES, José de Almeida. Física infantil: a educação física na idade escolar. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXV, n. 84, p. 3-5, out. 1957.
1958	MELLO, Ivanir Martins de. A isenção da ginástica no ensino colegial. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXVI, n. 87, p. 28, abr. 1958. MARIO FILHO. A missão dos jogos infantis. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXVI, n. 88, p. 7, jul. 1958. NEVES, José de Almeida. Educação física secundaria. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano XXVI, n. 89, p. 24-26, out. 1958.

Fonte: Revista de Educação Física.