

**EDUCANDO PELO CORPO:
SABERES E PRÁTICAS NA
INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA
PARANAENSE (FINAIS DO
SÉC. XIX, INÍCIO DO SÉC. XX)***

Marcus Aurélio Taborda de Oliveira**

Resumo: *neste trabalho procuro localizar um debate sobre a educação do corpo na escola primária brasileira entre os anos finais do século XIX e iniciais do século XX. Percorrendo fontes de natureza diversa, localizo em diferentes registros a ênfase sobre uma necessária educação do corpo dos escolares como uma das principais vias de modernização e civilização da sociedade. Inscrito na perspectiva de uma história do currículo, o trabalho pretende problematizar uma hipótese a ser ainda refinada, mais do que afirmar como definitivos os pressupostos aqui explorados.*

Palavras-chave: *história, escola, currículo, disciplinas, corpo*

Em trabalhos recentes (TABORDA DE OLIVEIRA, 2005; TABORDA DE OLIVEIRA, PUCHTA, 2005) tenho procurado lançar algumas luzes sobre uma dimensão ainda pouco conhecida no processo de escolarização primária ou elementar. Trata-se daquilo que alguns autores vêm chamando de *educação do corpo*, o que, segundo penso, é uma das marcas históricas mais tangíveis do espraiamento mundial da educação primária, no período compreendido entre as décadas finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Para a sua realização, contribuíram discursos, dispositivos, práticas e saberes distintos no seu conteúdo e na sua origem. Para dimensioná-los, basta nos remetermos às preocupações com a definição de espaços e tempos apropriados ao projeto de escolarização, ao conjunto de formulações que refletiriam sobre a higiene, a saúde, o cansaço dos escolares, à disposição dos chamados *utensis* – materiais e equipamentos básicos necessários para o fazer cotidiano nas escolas –, ao debates sobre os efeitos formativos da aplicação dos castigos corporais ou a sua impropriedade,

à retórica da necessidade de disciplinar os comportamentos infantis e ao desenvolvimento de rotinas e rituais que viriam a dar ênfase e visibilidade a todas essas dimensões de um projeto de formação moral, intelectual e, sobretudo, corporal. Mas, nos limites deste trabalho, me preocupo basicamente com o lento engendramento daquelas disciplinas escolares que teriam tempo e lugar próprios no interior da escola, algumas com impressionante permanência, e que tinham como escopo básico a educação do corpo.

Parto do pressuposto de que as disciplinas que comporiam o currículo da escola primária nos anos finais do século XIX, de alguma maneira são herdeiras de saberes e práticas que já freqüentavam o imaginário e as ações daqueles que pensavam a educação escolar ao longo do século XIX, tendo suas raízes no próprio movimento de afirmação da escolarização como artefato da modernidade, sendo que esta, por sua vez, ajudaria a consolidar o processo de escolarização, segundo a intuição de Pineau (1999). Atento, pois, à dupla dimensão necessária para compreendermos a estruturação do currículo e o surgimento das disciplinas escolares, teço breves considerações sobre algumas diretrizes intelectuais que informariam o mundo da escolarização primária, assim como procuro refletir sobre um contexto específico de materialização de idéias e saberes, em práticas localizadas no interior de escolas paranaenses, dentro dos limites estabelecidos pela documentação coligida.

Pretendi, ainda, que essas duas dimensões fossem unidas por algumas reflexões sobre as contribuições da história do currículo e das disciplinas escolares para o entendimento histórico do processo de escolarização, mais precisamente, sobre o papel do corpo no projeto de exegese moral fundado pela modernidade, entendido aquele projeto como uma operação minuciosa, refinada. Assim, ao tentar articular esses três planos, à maneira de Benjamin (1994, p. 209), não me preocupei com “o encadeamento exato de fatos determinados, mas com a maneira de sua inserção no fluxo insondável das coisas”.

Tenho procurado indicar que a hipótese de trabalho que tem orientado os meus estudos é que, considerado o tripé *spenceriano* sobre o qual estava calcada a formação humana, foi sobre a educação *physica* que recaíram os maiores esforços e investimentos de intelectuais, pedagogos, médicos e políticos que pensaram, a partir de diferentes pontos de vista, a escolarização como processo institucional de formação. Como é reconhecido, este não foi um fenômeno circunscrito ao

âmbito brasileiro, tampouco iniciado no século XIX. Hamilton (2001) nos chama a atenção para o fato de, já no século XVII, o corpo físico ser objeto de investimento dos ideólogos da escolarização, fossem de corte católico ou protestante. O corpo físico passava a ser, talvez, a principal possibilidade de reordenação do corpo político da sociedade, e a escola cumpriria um papel preponderante na sua realização.

No plano societário mais amplo, extrapolando o universo da escolarização, podemos tomar como exemplo as considerações de Hébert Marcuse sobre o desenvolvimento gradual do sentimento de autoridade que emerge a partir dos escritos de Lutero e Calvino, para ganhar centralidade na grande filosofia ocidental, de Kant a Hegel, de Marx a Pareto e Sorel (MARCUSE, 1981). O que une as suas perspectivas – a da escolarização e da organização social mais ampla – é a ênfase sobre a necessidade de algum tipo de “direção social” para a formação humana nas sociedades complexas, que na modernidade conhece um investimento sobre o corpo sem precedentes. Ou seja, é parte de um processo cada vez mais complexo de desenvolvimento societário um investimento cada vez mais elaborado na direção da formação dos indivíduos, sendo que a corporalidade passa a ganhar relevo nesse percurso. Hamilton (1992), na tentativa de contrapor-se àquilo que considera uma leitura mecanicista e conspiratória da historiografia da escolarização, sugere, inclusive, a substituição do termo controle social pela designação de eficiência social. O currículo e as disciplinas escolares são, com efeito, dois dos mais significativos artefatos desenvolvidos para dar sustentação a este projeto. Nem mesmo o significado de tais termos é neutro, segundo as afirmações de Hamilton (1992) e Burke (2003).

Um conjunto bastante significativo de autores, na sua maior parte sem restringir-se somente à escolarização, partilha, em diferentes graus, de um entendimento similar. É o caso de Freud (1997), quando nos fala em “acomodação”, Adorno (1995), quando propõe o termo “adaptação”, de Foucault (1999) e suas “disciplinas” e Elias (1994) com suas “coações civilizatórias”. O sobrevôo sobre alguns desses autores, que têm freqüentado cada vez mais os estudos históricos – não só em educação –, serve aqui apenas para marcar a adesão à tese de que os investimentos na escolarização dos corpos infantis são frutos do próprio processo de organização social, que se tornou cada vez mais complexo. Nesse sentido, devemos ter no horizonte, ao desenvolver uma investigação como esta aqui apresentada, o processo de emergência e consolidação do estado-nação, a industrialização, o desenvolvimento

científico, a urbanização, bem como todas as conseqüências desses processos para a cultura ocidental. É preciso ter em mente os processos gerais que marcaram o fenômeno da escolarização na modernidade ocidental. Mas é preciso também, quando tratamos de práticas culturais, pensar na dimensão particular que elas assumem em determinados momentos, como que a confirmar ou indagar sobre o a história subterrânea da civilização (BENJAMIN, 1994). Assim, me volto para o Paraná a procurar pistas que ajudem a compreender melhor as conexões entre a cultura como processo e a cultura como invenção, privilegiando a educação do corpo na escola.

É possível afirmar, a partir do diálogo com as fontes que temos coligido, que aquele investimento sobre os corpos ganhava cada vez mais adeptos e entusiastas, mesmo antes da implantação de disciplinas escolares voltadas especificamente a sua educação no âmbito do Paraná, nos anos finais do século XIX. Tomemos como base esse relato de Joaquim Inácio Silveira da Mota (1857, p. 9, grifos nossos):

As instituições que nos regem se conservaram incompletas com ação imperfeita, enquanto não se proporcionar o conveniente cultivo do espírito do homem que antecipe o progresso das indústrias pelo conhecimento das teorias, e que faça caminhar pari-passu a educação do ‘coração’ e do ‘corpo’ em ordem a se obterem cidadãos afeiçoados e defensores das paz, livres de prejuízos e ‘hábitos anti-sociais’, e capazes de ‘domar suas paixões’.

O relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública, Dr. Joaquim Inácio Silveira da Mota, apresentado à Assembléia Provincial, em 07.01.1857, oferece ainda um programa difuso de enfrentamento das principais carências da instrução pública na província. Denunciava os problemas com a obrigatoriedade em função do trabalho infantil junto a indústria da erva-mate e propunha um *systema de asylos* que desenvolveria a “instrução elementar debaixo de vigilante inspeção que combateria nas crianças os maus hábitos de palavras e ações”. Note-se que estava em jogo uma clara tensão entre a liberalidade, com a qual a família e a sociedade tratavam a questão da formação, e a necessidade de o estado estender o seu poder de guarda sobre a infância, a qual poderia ter suas ações educadas. O inspetor fazia críticas ainda à falta de prédios escolares, de materiais e de condições para o desenvolvimento da instrução pública (por exemplo, o quadro negro). Reclamava também falta de “ordem comum” às escolas, quanto ao tempo e

ao modo de executar o ensino, aspectos que teriam grande desenvolvimento tanto com os debates em torno dos métodos de ensino, quanto com a definição racional do tempo escolar, uma das marcas do currículo. Segundo Silveira da Mota, o inspetor exercia o papel de organizador de um precário sistema (horário, faltas, uso dos alunos para fins particulares etc.). Para ele, a falta de ordem escolar indicaria “um verdadeiro caos contrastando com o fim da instituição, determinando heterogeneidade de hábitos, de inclinações e de crenças, que prejudicam o bem estar do país” (SILVEIRA DA MOTA, 1857, p. 29). Destaquem-se aqui justamente os pressupostos que defendiam um controle centralizado sobre a educação da infância, anteriormente aludido, e a apologia da padronização das ações governamentais. A sua retórica dava ênfase à civilização dos costumes, a modernização do país. A educação da infância pela via escolar era fundamental naquele processo. Não por acaso Silveira da Mota se levantava de forma grandiloquente contra a aplicação dos castigos escolares, fossem físicos ou morais. Ao propor a proibição dos castigos nas escolas da província, o inspetor foi alvo de críticas de professores que alegavam a impossibilidade de desenvolver as atividades escolares sem o recurso dos castigos. A resposta do inspetor é límpida:

É preciso que cada um se compenetre dos seus deveres, e que os professores acreditem, que para com os alumnos cumpre-lhes guardar sempre os princípios da mais severa justiça e não aplicar-lhes, mesmo qualquer leve pena moral, sem se mostrarem commovidos pela violação do dever, afim de inspirar a crença de que o acto punido foi julgado com plena justiça e não desnaturado por movimentos de affectos violentos ou torpes.

Quando eu puder noticiar a V. S^a. que os professores não sentem mais necessidade de applicação desse meio bárbaro, sentirei inefável praser, com o duplo successo da marcha próspera e feliz da educação publica na província.

Em quanto em me achar a testa della não cessarei de embargar esses instinctos, promovendo os meios de serem punidos os que infringirem tão salutar preceito (SILVEIRA DA MOTA, 1857, p. 29).

A riqueza de tal registro reside na ênfase dada pelo inspetor à necessidade de “civilizar” as práticas escolares no que toca às relações entre a autoridade dos professores e os instintos dos alunos.

Expulsões, desligamentos, suspensões, admoestações – também incidências sobre o corpo – eram algumas das variantes adotadas como punição, pelo menos para alguns, em substituição à então questionada prática de castigos corporais. No entanto, sem qualquer perspectiva que auxiliasse na definição de como deveriam ser os seus novos procedimentos, muitos professores simplesmente ignoravam o preceito legal, enquanto outros se esforçavam para obter das autoridades uma indicação de como deveriam contornar os problemas reais que enfrentavam no dia-a-dia das suas escolas isoladas. A resposta poderia vir justamente através da redefinição da escolarização em termos mais “modernos”, “civilizados”. E o currículo seria um dos artefatos a representar a modernização da escola em bases ditas civilizadas, uma vez que a retórica da racionalização frequentemente permeava as representações dos agentes escolares.

Estamos em 1879:

Segundo o atual regulamento da instrução – artigo 162, o ensino primário é dado nas cidades em duas sessões diárias, a primeira das 9 horas da manhã ao meio dia, e a segunda de uma às 4 da tarde.

Essa disposição é contrária ao que recomendam as regras de higiene.

Para que o aluno compareça pontualmente na escola à hora em que começa a primeira sessão, tem necessariamente de alimentar-se as 8 e meia horas da manhã; e, se não toma o segundo alimento antes da segunda sessão, por ser não só contrário aos costumes da população, como nocivo à saúde, visto ter de em seguida fatigar o espírito no estudo, perturbando as funções digestivas, também não o poderá fazer, sem alterar completamente o estado de saúde, depois de terminar a segunda sessão, às 4 ½ horas da tarde.

Sendo o cientificismo um dos ícones dos oitocentos, em todo o mundo, este documento de 1879 anunciava algumas das mudanças que viriam a tomar corpo a partir de 1882. O apelo à ciência (higiene), lenitivo para todos os males daqueles anos (GONDRA, 2000) – como, majoritariamente, para os males corporais de hoje! (SOARES, 2001) – também tinha os seus contornos na reivindicação de um grupo de professores escolares de Curitiba, manifesta na forma de abaixo assinado dirigido ao presidente da província, em 14.05.1879.

Não é difícil notar nesse documento uma crítica do que seria “tradicional” (o horário das escolas primárias) aliado a uma justificação de

caráter científico, “moderno”, que chega ao requinte de aludir às funções digestivas dos alunos. Uma das características daqueles que exaltavam a modernização era justamente a oposição ao que era considerado “velho”. Certamente essa retórica que opõe o “velho” e o “novo” está na base da construção dos currículos escolares, como bem lembra Hamilton (1992). No caso em análise, o discurso em torno da saúde geraria as condições para que se desenvolvesse a prática escolar da *Gymnastica* e do *Canto*, além de, nos anos iniciais do século XX, as disciplinas de Educação Física e Higiene, todas expressões da modernização que atingiria o mundo da escolarização.

Os cuidados corporais envolviam até mesmo uma preocupação com o “bom” funcionamento do organismo. Lembremos que as disciplinas científicas de fisiologia, anatomia e biomecânica e, mais tarde, a termodinâmica – alguns dos sub-produtos da ciência moderna – estavam na base das preocupações sobre o caráter formativo da instituição escolar (SOARES, 1998; VAGO, 2002). Inclusive, no programa da Escola Normal a partir de 1882, constava a disciplina *Elementos de Sciencias Physicas e Naturaes, de Phisiologia e Higiene*, além da *Gymnastica, Offícios Manuaes* (para os meninos) e *Prendas Domésticas* (para as meninas), assim como Lavoura e Horticultura. As preocupações com a *surmenage* ou a fadiga mental seriam enfrentadas com o estabelecimento da obrigatoriedade da prática de *Gymnastica* nas escolas primárias, uma vez por semana ao menos, segundo ato da presidência da Província, em resposta à determinação da circular do Ministério do Império, de 20 de julho de 1882. No *Gymnasio Paranaense* também era instituído o ensino de *Gymnastica*, assim como o Canto Vocal.

Esse conjunto de prescrições referia constantemente aos processos orgânicos de resposta aos estímulos da escola, com os devidos cuidados com o descanso e o relaxamento dos alunos, e a presença dessas preocupações nos programas de formação de professores parece atestar as preocupações com o incremento da escolarização primária. A base biológica desses pressupostos não deve surpreender o leitor que compreende ser aquele o século da primazia das chamadas “ciências da natureza”, que fizeram a sua entrada no cenário cultural ocidental ao longo do séc. XVI, segundo nos indicam os estudos de Hill (1992) e de Thomas (1988).

O documento dos professores, de 1879, ainda nos permite algumas ilações sobre uma sociedade que ainda não se configurava em uma perspectiva urbano-industrial, uma vez que a definição do tempo escolar podia prescindir dos espaços-tempos da fábrica. Mais do que con-

formar ao mundo do trabalho, como acreditam alguns autores (SOARES, 1994; VAGO, 1997), naqueles anos a escola cumpriria o papel de morigerar os costumes da população paranaense, conforme permitem inferir Pereira (1996) e Boni (1998). Isso faz refletir sobre as relações existentes entre uma retórica de civilização dos costumes e uma não necessária modernização do próprio espaço urbano, nesse caso, bastante incipiente.

Descuidando-se a maior parte dos pais da educação physica de seus filhos, consentem que eles comam despropositadamente ao jantar, a ficarem inflando de cheios, e muitas vezes alimentos pesados, de custosa digestão, de maneira que depois do jantar tornam-se os meninos preguiçosos, sonolentos, e sua inteligência totalmente entorpecida; não sendo novidade dormirem muitos nos bancos.

Nestas circunstâncias é inteiramente impossível fazê-los compreender qualquer matéria que se explique, sendo mais fácil causar-se-lhes qualquer lesão nos órgãos cerebrais do que aproveitarem eles a mais insignificante explicação, tornando-se inútil, senão perigoso, a insistência para fazer com que eles o compreendam (1870).

O registro é parte do relatório do professor José Cleto da Silva, de Paranaguá. Antecipando a reivindicação dos professores de Curitiba, o professor manifestava, já em 1870, algumas das preocupações que se tornariam, no início do século XX, parte dos programas da disciplina de Higiene, a qual oferecia noções gerais sobre o asseio, a alimentação, o sono, o hábito dos exercícios físicos etc. Além disso, a perspectiva utilitária do conhecimento sobressaía na sua fala no momento em que ele chega mesmo a defender a contribuição dos divertimentos para o bom desenvolvimento das crianças. Note-se que surge até mesmo uma ênfase nos possíveis perigos advindos da provável não-observação daquelas prescrições. Essa retórica da utilidade, da saúde, da normalidade marcaria, inclusive, o surgimento da *Gymnastica* como disciplina escolar, na tentativa de alguns de incrementar a própria “formação do espírito”.

Observem-se algumas das considerações tecidas por Rui Barbosa no seu famoso parecer sobre a Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública, de 1882, quando cita um manual de higiene escolar francês:

O trabalho do menino na escola, as suas posições viciosas, o exercício demasiadamente exclusivo da mão e do braço direito, o labor da agulha das meninas, não deixam de influir nessas desviações, a que facilmente podem remediar exercícios apropriados e bem dirigidos. A ginástica é um recurso de primeira ordem, utilizável neste sentido, como é também um dos mais seguros agentes de prevenção e cura dos padecimentos nervosos e dos hábitos perigosos da infância (BARBOSA, 1946, p. 84).

Continua Barbosa (1946, p. 84):

Do concurso de todos estes testemunhos resulta, logo, a consequência mais oposta aos que averbam de materialismo o espírito da reforma. A ginástica não é uma agente materialista, mas, pelo contrário, uma influência tão moralizadora quanto higiênica, tão intelectual quanto física, tão imprescindível à educação do sentimento e do espírito quanto à estabilidade da saúde e ao vigor dos órgãos. Materialista de fato é, sim, a pedagogia falsa, que, descurando do corpo, escraviza irremediavelmente a alma à tirania odiosa das aberrações, de um organismo solapado pela debilidade e pela doença. Nessas criaturas desequilibradas, sim, é que a carne governará sempre fatalmente o espírito, ora pelos apetites, ora pelas enfermidades.

Barbosa (1946, p. 85) ainda nos lembra que “essa verdade tem calado em todos os governos realmente civilizados”. A sua investida mostra como a adoção da ginástica como prática escolar estava longe do consenso naqueles anos, mesmo em outros países. Aliás, não era somente a ginástica e a sua prática que causavam reações, mas a própria idéia de educação do corpo, marcado ainda em muitas representações de caráter religioso como o lugar por excelência da degenerescência do homem. Em muitos registros daqueles anos, os cuidados com o corpo implicavam em uma agressão à natureza. É justamente no final do século XIX, segundo Courtine (1995), que a moral puritana permitirá um esvaziamento das sanções sobre a educação do corpo. A despeito das diferenças que separam os contextos europeu e norte-americano da experiência brasileira, devemos lembrar que as idéias de Rui Barbosa recebiam o influxo de fortes movimentos de renovação oriundos de outros países com uma atualidade quase absoluta. Daí podermos inferir que o movimento de valorização da educação do corpo que se observava no

Paraná e no Brasil tinha correspondência e mesmo antecedência em outros países, ditos civilizados.

Mas este não era um aprendizado fácil, e era preciso recorrer a modelos exitosos. Daí a necessidade de localizar esforços de renovação desse sistema, Ainda que se tratasse da educação das crianças pequenas (jardins de infância), e não propriamente da instrução das primeiras letras, vemos parte desse investimento nas orientações dadas à professora D. Maria Francisca de Correa Miranda, em outubro de 1904, para visitar e estudar em São Paulo a organização do Jardim da Infância anexo à Escola Normal da Praça.

- Verificar a alternancia do tempo de estudo e de recreio e os jogos preferidos, de acordo com as *edades* das *creanças* no sentido de *attendere á* educação *physica* das mesmas.
- Estudar as *condições higienicas* do estabelecimento, os moveis *adoptados*, a cubagem das salas em relação ao numero de *alumnos*, a *distribuição* dos recreios. Deverá anotar os *programmas*, horarios divisão do curso, *condições* para matricula.
- Dos *objectos necessarios ás licções de cousas*, especificados minuciosamente.
- Qual o *methodo* de iniciar as *creanças* nos conhecimentos usuais?
- Quais as recompensas e os castigos?
- Os *alumnos* são sujeitos a *sabbatinas* e exames? No caso contrario como se julga de seu aproveitamento? (DEAP/PR, Coleção Correspondência do Governo, v. 16, AP 1203, 1904, p. 36).

Inúmeras são as questões que deveriam ser objeto de observação e análise por parte da professora, delegada pela diretoria da instrução pública paranaense. Mas é patente a ênfase dada à educação *physica* – que temos chamado de educação do corpo. Espaço, mobiliário, tempos, recreios, programas, condições de higiene, jogos, métodos, exames e até mesmo castigos e recompensas. Nada escapava aos interesses da instrução pública paranaense. Tudo o que interessava incidia sobre os corpos infantis! E o modelo era São Paulo, o qual deveria orientar como tratar das crianças pequenas em terras paranaenses. Esse registro permite estabelecer relações entre a constituição da escolarização no Paraná, nos anos finais do século XIX, conforme vimos acompanhando, o início do século XX e as iniciativas de outros estados na mesma direção. Sem esquecermos que mesmo as iniciativas paulistas já tinham seus

referentes em outros países, ditos “civilizados”.

As idéias de modernização da escola, do ensino, na verdade se desenvolvem no Brasil ainda durante o século XIX. Mas é no início do século XX que se operam profundas transformações na forma de conceber a instrução pública para as massas. O Estado do Paraná não estava imune a esses ventos de renovação ou invenção de um novo modelo escolar, modelo este que teria na educação do corpo um dos seus pontos de ancoragem. Talvez isso ajude a explicar o sucesso tardio da lição de coisas (VALDEMARIN, 2004), um dos pontos a serem observados em São Paulo, segundo o relatório analisado. O estudo sistemático dos percalços históricos desse processo também pode nos ajudar a compreender historicamente o surgimento e o desaparecimento de determinadas matérias ou disciplinas, tais como a *Hygiene Escolar*, os *Trabalhos Manuaes*, as *Prendas Domésticas*, o *Canto Orfeônico*, no currículo da escola primária brasileira, assim como a permanência de outras, tais como a Educação Física, o Desenho etc. Sem esquecermos que a invenção desta escola e dos seus dispositivos, entre eles o currículo, obedecia à premência de um mundo que celeremente buscava modernizar-se, civilizar-se, distinguir-se do passado “arcaico” e “retrógrado”. Ciência, progresso, nacionalidade e trabalho comporiam um quadro que justificava a profusão de discursos e práticas sobre a educação escolar do corpo, o qual deveria levar da experiência da escolarização a herança de um mundo civilizado e moderno em franco e irrefreável desenvolvimento.

Portanto, a modernidade do currículo estaria justamente na sua condição de produto cultural síntese da economia, da sociedade, da política, portanto, lugar de conflito por excelência. No caso brasileiro, no plano cultural que o viu e ajudou nascer, o corpo estava em plena evidência no período percorrido por este trabalho, redefinindo também o que era entendido como comportamento civilizado.

Ao articular estudos curriculares com a história da escolarização, tendo como premissa uma possível história do corpo ou da corporalidade e a sua importância para a formação, procuro compreender permanências e rupturas que marcaram a relação entre escolarização e educação do corpo. Pequenos exemplos extraídos de fontes imediatamente anteriores ou posteriores ao período inicial aqui proposto, indicam que o processo de reforma da escola, com a conseqüente inovação curricular, atenderia a demanda de um mundo que rapidamente mudava, ainda que no contexto de uma sociedade de lento desenvolvimento, como era o caso do Paraná daqueles anos. Se aqueles que acreditavam na civiliza-

ção dos costumes e na modernização social denunciavam constantemente os exageros cometidos contra a dignidade dos alunos, é importante destacar que muitas daquelas denúncias eram exemplificadas através de práticas de controle e punição eminentemente corporais. Com os elementos oferecidos pelo tempo e pelas circunstâncias em que viveram, agentes escolares – professores, inspetores, alunos, pais – ajudaram a semear as bases do que seria a implantação de disciplinas diversas na instrução pública primária, consoantes com os discursos que enalteciam a necessária “humanização” das práticas escolares. Um número significativo daquelas disciplinas tinha a educação do corpo como centro das suas preocupações.

Quanto à escola primária do final do século XIX e início do século XX, ela parece ter compreendido o papel da educação do corpo para a formação (SOUZA, 2000). E ao compreender a partir de demandas várias aquele papel, ajudou a definir e consolidar saberes, práticas e disciplinas, algumas que teriam longa vida nos currículos escolares, a exemplo da Educação Física, dos Trabalhos Manuais, do Canto, do Desenho, entre outras. Assim, o desafio posto é justamente compreender historicamente as interseções entre a cultura, a escola e a educação do corpo, através do estudo histórico do currículo e das disciplinas escolares que por ventura sintetizaram aquela relação.

Mapeando e catalogando fontes, identificando novos acervos, ampliando o diálogo com a literatura e, sobretudo, ampliando a compreensão histórica da educação do corpo na escola para além dos limites do seu conteúdo, sem, contudo, excluí-lo, podemos contribuir, de forma bastante significativa, para a compreensão do engendramento do campo educacional no Brasil, centrando sua análise na construção social de diferentes disciplinas escolares, uma vez que podemos entender os vários dispositivos mobilizados para controle dos corpos por diferentes formas escolares, em diferentes períodos da história da escolarização no Brasil.

Essa perspectiva deve abrir e/ou ampliar os canais de diálogo entre os diferentes saberes que atravessam a compreensão dos processos de formação: a pedagogia, a psicologia, a filosofia, a antropologia, a sociologia, a medicina, a lingüística, a biologia, entre outros, todos eles focados a partir das lentes dos historiadores da educação. A instituição dos mais diversos saberes escolares e de práticas calcadas, sobretudo, no imperativo da conformação corporal, conferem ao historiador da educação um campo fecundo de possibilidades pouco exploradas: o

nascimento, a mudança e o desaparecimento de diversas disciplinas escolares; a instituição de práticas e rituais que enalteciam a formação do espírito através do investimento sobre o corpo, como as festas, o escotismo, os desfiles os batalhões escolares; a transformação de padrões de entendimento e de comportamento corporal no âmbito de diferentes culturas escolares (questões afeitas à sexualidade, à definição dos papéis sexuais, ao utilitarismo corporal, à violência material e simbólica às quais os corpos são submetidos etc.); a padronização de condutas manifesta em uma definição cada vez mais precisa dos tempos e espaços de aprender e dos tempos e espaços de brincar, como a duração das aulas, os tempos de recreio, as atividades permitidas e as proibidas naqueles tempos. Um conjunto nada desprezível de manifestações afeitas à corporalidade, que ajudaram a configurar o que conhecemos como o processo de escolarização, e, mais precisamente, a construção do currículo da escola primária que, mais que instruir, pretendeu e pretende formar. Como já indicava em 1879, João Gualberto Franco de Bittencourt, em um documento intitulado “Educação, o que difere da instrução e quais seus ramos?”, ao afirmar que das três faculdades, “*physicas*”, “*moraes*” e “*intellectuales*”, “é de se destacar a *physica* como de maior valor”.

Contribuir para compreender historicamente como essa dimensão *physica* ou corporal ajudou a conformar o currículo da escola primária brasileira e diferentes disciplinas escolares, no mesmo movimento que por elas foi transformada, este foi o objetivo primeiro deste trabalho. Pois nos falta ainda compreender melhor o processo histórico de mobilização dos corpos infantis (via escolarização) para a consolidação do imaginário da modernidade, geradora por excelência, segundo Benjamin (1994), desse “frágil e minúsculo corpo humano”, tão importante para o projeto de consolidação da escolarização. Parafraçando Vago (2002), é preciso compreender melhor as diferentes formas de cultivo de corpos infantis no processo de escolarização no Brasil. Entre essas diferentes formas, reitero a necessidade de compreensão histórica do currículo e das disciplinas escolares na instrução pública primária, entre os anos finais do século XIX e os anos iniciais do século XX.

Referências

BARBOSA, R. *Reforma do Ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro: [s.n], 1946.

- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BONI, M. I. M. de. *O espetáculo visto do alto: vigilância e punição em Curitiba (1890-1920)*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.
- COURTINE, J. J. Os stakhanovistas no narcisismo: body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo. In: SANT'ANNA, D. B. de (Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GONDRA, J. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, E. M. T. et alii (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- HAMILTON, D. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 3-32, 1992.
- HAMILTON, D. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 45-73, 2001.
- HÉBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 65, 1990.
- HILL, C. *Origens intelectuais da revolução inglesa*. São Paulo: M. Fontes, 1992.
- KAMENS, D.; CHA, Y.-K. La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física. *Revista de Estudios del Currículum*, Barcelona, v. 2, n. 1, enero 1999.
- MARCUSE, H. Estudo sobre a autoridade e a família. In: MARCUSE, H. *Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BURKE, P. *Uma história social do conhecimento*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.
- FREUD, S. *O mal estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- ADORNO, T. *Experiências científicas nos Estados Unidos*. In: ADORNO, T. Palavras e sinais: modelos críticos 2. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MONTEIRO, R. M. Civilização e cultura: paradigmas da nacionalidade. *Caderno Cedex*, Campinas, n. 52, 2000.
- MOTA, J. I. S. da. Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública, Dr. Joaquim Inácio Silveira da Mota apresentado à Assembléia Provincial do Paraná, em 07.01.1857.
- PEREIRA, M. R. de M. *Semeando iras rumo ao progresso*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996.
- PINEAU, P. Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. *Revista de Estudios del Currículum*, Barcelona, v. 2, n.1, 1999.
- SOARES, C. L. (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SOARES, C. L. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SOARES, C. L. *Imagens da educação no corpo*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- VAGO, T. M. *Das escrituras à escola pública: a Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental*. In: SOUZA, E. S. de.; VAGO, T. M. (Orgs.). *Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Editora dos Autores, 1997.
- SOUZA, T. F. de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 52. 2000.
- TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. *Escolarização e educação do corpo: história do currículo da*

instrução pública primária no Paraná (1882-1926). In: XXVIII Reunião Anual da ANPED. *Anais...* Caxambu, 2005.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; PUCHTA, D. R. *Educação do corpo, escolarização e modernidade*: apontamentos esparsos. In: VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. *Anais...* Quito: Universidad Andina Simon Bolivar, 2005.

THOMAS, K. *O homem e o mundo natural*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

VAGO, T. M. Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). In: FERREIRA NETO, A. (Org.). *Pesquisa histórica na educação física*. Aracruz: Facha, 2000. V. 5.

VAGO, T. M. *Cultura escolar, cultivo de corpos*: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista: Ed. da Universidade São Francisco, 2002.

VALDEMARIN, V. T. *Estudando as lições de coisas*. Campinas: Autores Associados, 2004.

Abstract: in this work I look for to locate a debate on the education of the body in the Brazilian primary school enters the final years of séc. XIX and initials of séc. XX. Covering sources of diverse nature, I locate in different registers the emphasis on a necessary education of the body of the pertaining to school as one of the main ways of modernization and civilization of the society. Enrolled in the perspective of a history of the resume the work intends to still problematizar a hypothesis to be refined, more of the one than to affirm as definitive the explored estimated ones here.

Key words: history of the school, curriculum history, school subjects history, education of the body

* Parte das reflexões aqui desenvolvidas é oriunda do projeto Currículo e educação do Corpo: história do currículo da instrução pública primária no Paraná (1882-1926), em andamento, desenvolvido na UFPR e por mim coordenado. O projeto conta com apoio do CNPq na modalidade produtividade de pesquisa. Embora as idéias e interpretações aqui expressas sejam exclusivamente da minha responsabilidade, os pontos aqui discutidos incorporam as contribuições dos membros da equipe de pesquisa, a saber: Sérgio Roberto Chaves Júnior, Diogo Rodrigues Puchta, Lausane Corrêa Pykosz, Valdirene Furtado, Henrique Witoslawski e Lúcia Chueire Lopes.

** Doutor em Educação, História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Pesquisador do CNPq. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. *E-mail*: marcustaborda@uol.com.br