

Saberes e práticas sobre a educação do Corpo infantil na instrução pública primária nos anos finais do século XIX no Brasil

Knowledge and experience regarding children's physical education in primary schools at the end of the 19th century in Brazil

Marcus Aurélio TABORDA DE OLIVEIRA

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES

Universidade Federal do Paraná/Brasil

RESUMO: Nesse trabalho procuro localizar um debate sobre a educação do corpo na escola primária brasileira entre os anos finais do séc. XIX e iniciais do séc. 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 definitivo os pressupostos aqui explorados.

PALAVRAS-CHAVE: história da escola; história do currículo; história das disciplinas escolares; educação do corpo.

ABSTRACT: In this paper I attempt to seek out a debate on physical education in Brazilian primary schools between the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. After examining sources of a diverse nature, I managed to find records of the emphasis given to the physical education of students as an important way to achieve the modernization and civilization of the society. Presented from the perspective of a history of the curriculum, this paper aims to discuss a hypothesis, yet to be refined, rather than affirm the suppositions presented here.

KEYWORDS: history of the school; history of the curriculum; history of the scholars subjects; physical education.

A modo de introdução: corpo e currículo.

Podemos, sem os riscos do anacronismo ou das generalizações indevidas, falar em primórdios de uma disciplina escolar quando analisamos práticas e saberes que viriam a compor as bases de funcionamento de diferentes disciplinas? A pergunta, aparentemente despropositada, decorre de um certo incômodo que me assalta sempre que percorro trabalhos que buscam um certo *lugar de fundação*, um certo *marco inicial* no surgimento das disciplinas escolares. Ora, entendo que todas as tentativas nesse sentido, ainda que eventualmente possam apresentar contribuições significativas, sempre acabam por nos mostrar que os processos históricos denotam resquícios de percursos passados e desenvolvimentos posteriores. Assim, o risco da busca dos primórdios pode nos remeter ao impasse de sempre atualizar a pergunta original: mas o que veio antes deste marco? E por que este é um marco? O que o diferencia de fluxos passados e das perspectivas que o sucederam?

Todavia, de um outro ponto de vista, corremos o risco de, ao querer localizar os primórdios de uma disciplina escolar, entendermos o seu desenvolvimento de forma atemporal, ou como intui Walter Benjamin, prisioneira de um tempo linear, “homogêneo e vazio”. Nesse caso, a sua história se configuraria como uma sucessão de eventos encadeados de forma absolutamente causal.

Entre as perspectivas do marco de fundação definidor das disciplinas e do currículo, e a perspectiva de uma linearidade atemporal que oblitera tendências, disputas e possibilidades, o historiador do currículo e das disciplinas escolares procura se mover em uma terceira perspectiva, aquela que concebe as disciplinas escolares como construtos sócio-culturais, historicamente contingentes. Elas são herdeiras de processos de seleção e transmissão culturais devedores de disputas que procuram afirmar ou infirmar saberes, práticas e condutas, que definiram e continuam a definir o lugar de indivíduos, grupos ou classes na organização da cultura.

No texto que segue procuro localizar na segunda metade do séc. XIX, fundamentalmente no seu último quartil, um conjunto de saberes e práticas que, segundo o meu entendimento, podem ser entendidos em uma dupla perspectiva diacrônica. Primeiro, representam e materializam um conjunto de formulações de médicos, filantropos, intelectuais de diferentes assentos e expressões, os quais podem ser inseridos como herdeiros de longo processo de afirmação da modernidade, que vem de Rabelais a Haussmann, chega a Rui Barbosa e Caetano de Campos no plano nacional, e a personagens como Joaquim Inácio Silveira da Mota, José Cleto da Silva, Victor Ferreira do Amaral e Francisco Xavier da Silva, no plano paranaense. Minha pretensão é, instigado por Carlo Ginzburg, articular em um mesmo fluxo narrativo diferentes distâncias espaciais e temporais.

Em segundo lugar, porque esses saberes e práticas ajudaram a afirmar a idéia, que muito se difundira naquele século, que o corpo e a sua educação mereciam atenções e cuidados especiais de todos aqueles que se preocupavam com a instrução pública primária. Pois aquelas práticas e alguns dos saberes que as sustentavam viriam a concorrer para a construção e consolidação de algumas disciplinas escolares presentes no currículo da escola primária ou elementar, na sua forma graduada, ponto de culminância do processo que aqui será analisado.

Desse modo, procuro aqui analisar o substrato do surgimento, desenvolvimento e desaparecimento de disciplinas escolares diversas, presentes nos programas da escola primária brasileira, as quais tinham na educação do corpo a base da sua justificação social. Entre essas disciplinas, algumas de caráter fugaz, outras longevas, encontramos os Trabalhos Manuais, o Canto Orfeônico, o Desenho, a História Natural, a Educação Física, a Higiene, a *Gymnastica*, as Prendas Domésticas. De algum modo elas viriam ampliar as finalidades da instrução pública primária quando cumpriam um duplo papel: complementar as possibilidades de desenvolvimento das tradicionais “disciplinas” de Leitura, Escrita e Aritmética, e ampliar o próprio sentido da instrução pública primária, que se desloca de uma dimensão instrucional para outra que pressupõe a formação humana na sua dimensão moral, intelectual e física. Cada uma das disciplinas acima nos oferece ricas possibilidades de investigação, seja isoladamente na forma de estudos monográficos, seja nas suas relações com o currículo.

Mas o que proponho aqui é perscrutar algumas das práticas corporais e alguns dos saberes sobre o corpo que as precederam cronologicamente, a fim de tentar vislumbrar um lento processo de inovação curricular que deu à educação do corpo um destaque sem precedentes na escola primária. Sem precedentes porque a segunda metade do séc. XIX, principalmente no seu último quartil, conheceu a expansão da escolarização de massas, o engendramento dos sistemas nacionais de ensino, com as correspondentes retóricas de civilização dos costumes, refinamento dos hábitos e comportamentos e o conseqüente desenvolvimento de uma nova sensibilidade, que teria no corpo um lugar de ancoragem privilegiado. Ainda que no Brasil esse processo talvez nunca tenha se consolidado plenamente, uma vez que ainda hoje a escola nem mesmo está universalizada, é imperioso reconhecer que ao longo do dezenove discursos foram formulados e circularam, reformas foram realizadas, modelos foram testados e práticas e saberes vieram reconfigurar o lugar da escola primária no imaginário social.

Então, por entender que o advento dos grupos escolares é um dos pontos de chegada desse processo, procurei estender a minha análise a praticamente toda a segunda metade do séc. XIX. Valho-me de documentação diversa e dispersa para cumprir o meu propósito. Diversa pela sua riqueza em forma e conteúdo: são mapas escolares, correspondências, relatórios, termos de visita, manuais, nem todos explorados nos limites deste texto. Documentos que representam graus variados de relevância se tomados isoladamente, mas que, ao serem tratados de forma unitária constituem um mapa bastante instigante das relações entre escolarização e educação do corpo naqueles anos. Daí a sua dispersão exigir do historiador uma análise necessariamente indiciária a fim de, para além do registro, buscar traços que ajudem a montar uma trama que explique *se* e *como* saberes e práticas aparentemente dispersos no mundo da escolarização concorrerem para forjar as bases de uma parte significativa do currículo da instrução primária no Brasil.

Parto do pressuposto que as disciplinas que comporiam o currículo da escola primária nos anos finais do séc. 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 séc. 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 Pablo Pineau. Atento, pois, a 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 Walter Benjamin não me preocupei com “o encadeamento exato de fatos determinados, mas com a maneira de sua inserção no fluxo insondável das coisas”.

Algumas possibilidades de compreensão: relação entre escolarização, currículo, educação do corpo e civilização dos costumes.

Em trabalhos recentes tenho procurado lançar algumas luzes sobre uma dimensão ainda pouco conhecida no processo de escolarização primária ou elementar. Trata-se daquilo que venho chamando de *educação do corpo* que, segundo penso, é uma das marcas históricas mais tangíveis do espraiamento mundial da educação primária, no período compreendido entre as décadas finais do séc. XIX e as primeiras décadas do séc. XX. Para a sua realização contribuíram discursos, dispositivos, práticas e saberes distintos no seu conteúdo e na sua origem. Para dimensioná-los basta 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 *utensils* – 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.

Pensando o currículo e as disciplinas escolares

Diferentes autores têm mostrado preocupações distintas com a configuração de um campo como a história do currículo. A preocupação principal dos estudiosos tem sido dimensionar em que medida a história do currículo e das disciplinas escolares pode contribuir para os debates contemporâneos sobre a definição curricular, portanto, para o pensamento sobre a educação e as práticas de escolarização, naquilo que tende à mudança ou à estabilidade no mundo da escolarização. Mas uma outra preocupação que interessa em especial a um trabalho como este, refere-se à diferenciação entre uma *história do cur-*

riculo e a história das disciplinas escolares, entendendo, no entanto, que ambas estão profundamente imbricadas, conforme nos lembra Rosa Fátima de Souza. Seria possível afirmar que a história do currículo não pode prescindir da história das disciplinas escolares. Uma distinção possível para essas duas recentes possibilidades de estudo histórico da educação é aquela que compreende o currículo como um artefato social que inclui dimensões tais como a formação de professores e a ação docente, os tempos e espaços escolares, as idéias que informam o mundo da escolarização, as finalidades sócio-culturais que regem a escola, o aparato legislativo que a sustenta, os resultados do processo de escolarização – aquilo que Chervel denomina *efeitos da escolarização* –, chegando aos programas de ensino. O currículo é essa construção social, ou tradição inventada cortada por múltiplos determinantes e por processos não redutíveis à prescrição legal. Daí a riqueza de documentos aos quais o historiador do currículo pode recorrer para compreender o processo de construção, estabilização e mudança curricular. Parece-me, por outro lado, que a história do currículo inclui a história das disciplinas, no sentido de que estas são parte de um construto maior que é o próprio currículo. Assim, o seu estudo pode se configurar a partir de recortes mais refinados, seja porque fazemos histórias de disciplinas específicas como Canto Orfeônico, Desenho, Educação Física, História Natural, Higiene, Trabalhos Manuais etc., seja porque questões mais precisas ajudam a orientar as inquietações do historiador, tais como os conteúdos, as finalidades, a avaliação e os exercícios, segundo a formulação de Chervel.

Essas diferentes preocupações, oriundas de tradições historiográficas distintas, ajuda a entender a possibilidade de refinamento do diálogo entre a história do currículo e a história das disciplinas. Daí a necessidade de reconhecermos a fecundidade dos estudos de autores preocupados com a história das disciplinas escolares (científicas ou não) a partir do influxo da história cultural, mas no seu necessário cotejamento com a tradição vinculada à história social anglo-saxã, aquela que amplia a noção de história do currículo. Lembrando, sempre, que essas duas tradições têm marcado fortemente a produção historiográfica brasileira nos últimos 15 anos, pelo menos. Assim, a história do currículo, aí incluída a história das disciplinas escolares, é um campo privilegiado, ainda que em construção, para compreendermos as relações estabelecidas entre a escola e seus os “jardins secretos”, e os movimentos mais amplos da sociedade e da cultura.

Educação do corpo, cultura e modernidade

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 já destaquei, este não foi um fenômeno circunscrito ao âmbito brasileiro, tampouco iniciado no século XIX. David Hamilton nos chama a atenção para o fato de, já no séc. XVII, o corpo físico ser objeto de investimento do 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 Hérbert 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. 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. David Hamilton, 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.

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, quando nos fala em *acomodação*, Adorno, quando propõe o termo *adaptação*, de Foucault e suas *disciplinas* e Elias 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 sobre a escolarização dos corpos infantis são fruto 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 essas assumem em determinados momentos, como que a confirmar ou indagar sobre o a história subterrânea da civilização. 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.

Já vimos como 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 entusiasmados, 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

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 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 ex., 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”. Destaque-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 *aplicação* desse meio bárbaro, sentirei inefável *praser*, com o duplo *sucesso* 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.

A riqueza de tal registro reside na ênfase dada pelo inspetor na 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 a então questionada prática de castigos corporais. No entanto, sem qualquer perspectiva que auxiliasse na definição de como deveriam ser os seus novos procedimen-

tos, 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 freqüentemente 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 á 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, ás 4 ½ horas da tarde.

Na Côrte, como em quase todas as províncias do Império, é adotado o ensino primário numa só sessão diária, por ser inquestionavelmente o sistema recomendado pela higiene.

Julgam, pois, os abaixo assinados, de toda a conveniência que as escolas das cidades funcionem uma só vez por dia, das 9 horas da manhã ás 2 da tarde.

Convencidos do interesse que V. Ex^a liga á boa marcha da instrução, esperam os abaixo-assinados que será atendida sua justa representação.

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 – como, majoritariamente, para os males corporais de hoje! – 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. 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 séc. XX, as disciplinas de Educação Física e Higiene, todas expressões da modernização que atingiria o mundo da escolarização.

Os cuidados corporais envolviam, inclusive, 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. Inclusive, no programa da Escola Normal a partir de 1882, constava a disciplina *Elementos de Ciências Physicas e Naturaes, de Phisiologia e Higiene*, além da *Gymnastica, Officios Manuaes* (para os meninos) e *Prendas Domésticas* (para as meninas), assim como *Lavoura e Horticultura*. As preocupações com a *summernage* 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 a 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 ao 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.

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 ainda dos espaços-tempos da fábrica. Mais do que conformar ao mundo do trabalho, como acreditam alguns autores, naqueles anos a escola cumpriria o papel de morigerar os costumes da população paranaense. 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.

E sendo, como digo, uma sessão durante o dia se evitará este prejuízo, ficando o menino a manhã e a tarde, ou para ajudarem a seus pais, nos diversos misteres a que estes se aplicam, aqueles que são pobres e carecem de trabalhar; ou, os que disto não tem necessidade, ocupando-se em seus divertimentos infantis, o que também lhes será de grande utilidade, apenas permanecendo na escola durante as horas mais calmas do dia.

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 séc. 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 sobressaia na sua fala no momento 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 possível 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”.

Observe-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.

Continua Rui:

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.

Rui 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 séc. XIX 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 derivar 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 observe-se a clareza de uma crítica a uma das dimensões da escolarização norte-americana, a co-educação. Ao reclamar a necessidade de separar meninos e meninas na convivência cotidiana, e embora tolerasse essa convivência na escola primária, o secretário Luiz Alberto Munhoz apenas reeditava argumentos do seu antecessor, de sete anos antes:

É a questão da co-educação dos sexos. Esta co-educação, que no *paiz* é admissível na primeira até a segunda infância e tem seu *typo* nas escolas primárias *mixtas*, é de todo ponto repugnante aos nossos costumes na idade da adolescência.

N'esta idade é um *producto* essencialmente americano, derivado das instituições e regras (?) peculiares dos Estados Unidos.

Ainda assim a co-educação dos sexos nesta idade na grande república se tem restringido ultimamente e tenderá a *desaparecer* diante da propaganda irresistível contra *ella* levantada por notáveis *hygienistas* escolares...

Apoiados em razões de inquestionável *relevancia*, de ordem *physiologica*, mostraram *aque-lles hygienistas* a evidência que é absurdo *attentatório* às leis *naturaes*, o *regimem* co-educativo na quadra *alludida* por não ter tal *regimen* em conta as necessidades *diversíssimas* que as condições de *diferenciação* sexual impõe às duas metades do gênero humano.

Em 1901 uma solução para a problemática era encaminhada com muita objetividade no *Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná*, na parte referente ao ensino primário, justamente no seu Art. 21, que tratava das matérias do ensino primário: “Parágrafo Único. Não é mais permitido o ensino *mixto*”. Ainda que o ensino misto tenha prevalecido na instrução pública, as vésperas da instalação dos grupos escolares no Paraná ainda eram usadas justificativas de forte apelo moral e biológico para separar meninos e meninas da convivência escolar. Ou seja, se podemos mesmo inscrever as preocupações com a educação do corpo no registro da modernidade, é preciso reconhecer que no contexto paranaense algumas mentes entendiam exatamente o contrário: a educação do corpo seria um retrocesso, seria “repugnante”. Todavia, esses opositores lançavam mão de uma mesma retórica cientificista para justificar as suas posições.

Essa fluidez no sentido do que seria modernizar a escola e a sociedade pode ser verificada também na obra de um dos autores aos quais Rui Barbosa nos remete em seus Pareceres, o qual teceria considerações também sobre a educação corporal da mulher. Trata-se de Daniel Gottlieb Moritz Schreber, de Leipzig. Segundo este autor

A elevação gradual, embora vagarosa, do nível da cultura do espírito reclama também, como condição fundamental do bom resultado dos seus progressos ulteriores, uma grau de cultura corporal muito mais elevado, e conseqüentemente harmônico ao grau de cultura do espírito.

Schreber é o autor do compêndio distribuído gratuitamente pela *Diretoria da Instrução Pública da Província do Paraná*, ao longo da década de 80 do séc. XIX, segundo determinação de Carlos Augusto de Carvalho, presidente da Província do Paraná, em 03/07/1882: “envio 15 exemplares da ‘*Gymnastica domestica, medica e hygienica*’ do prof. Schreber de Leipzig, a fim de serem distribuídos aos professores públicos de instrução primária”.

É interessante observar como nesse período estava sobre forte ataque a chamada ginástica alemã, justamente pelos excessos que os seus críticos viam na sua doutrina, fortemente militarizada. Mesmo Rui Barbosa defendia claramente a prevalência do chamado método sueco, mais consentâneo com as finalidades educativas. No entanto, por ato oficial o compêndio de Schreber era distribuído gratuitamente nas escolas primárias, nos anos que viram nascer a obrigatoriedade da prática escolar de ginástica. Destaque-se que a ginástica ainda era entendida não como uma disciplina, mas como parte de uma dout-

rina que procurava harmonizar corpo e mente através da prática de atividades tais como os exercícios físicos, o canto, a dança, a esgrima, os passeis, o contato com a natureza etc. A tônica da obra de Schreber, que era médico, é

psicologicamente falando, a dominação normal da parte espiritual do nosso indivíduo sobre a parte corporal, *augmento* progressivo da força de vontade e de força da *ação* em geral, a firmeza de caráter, a coragem necessária para suportar as adversidades da vida, e finalmente a perseverança.

Apesar de todos os esforços renovadores, que permitiriam intuir a substituição de uma obra marcada pelo estigma do militarismo, ainda em 1905 seria publicada em Curitiba, sob os auspícios de Vicente Machado, a obra *Homem Forte*, do Capitão de Artilharia Domingos do Nascimento. Dou destaque ao seu surgimento apenas para lembrar que a sua base ainda era a ginástica de Schreber, e a sua ênfase sobre a ginástica doméstica (ou individual). Ou seja, a “tradição” do séc. XIX, que por sua vez é herdeira da reforma educacional da Prússia, insistia em desafiar os ventos da renovação que sopravam timidamente sobre a escola paranaense desde os anos 80 do séc. XIX, pelo menos. Entre o proclamado e o realizado corria uma distância que merece as atenções dos historiadores da educação.

Alguns indícios das práticas escolares.

Nesse ponto é preciso indagar em que medida esses diferentes saberes expressos em múltiplas formas de circulação tornaram-se práticas escolares. Não é fácil percorrer esse domínio, até mesmo pela natureza das fontes com as quais contamos. Mas valendo-me de relatórios e correspondência de professores, é possível pelo menos sugerir alguns caminhos de pesquisa.

No excerto do relatório do prof. José Cleto, notamos uma alusão aos divertimentos infantis. Infelizmente as fontes disponíveis não permitem que façamos qualquer referência a essa dimensão para o caso do Paraná. Todavia, a historiografia já registra que parte do que viria a se tornar “conteúdo” das disciplinas escolares de *Gymnástica* e Educação Física teria nascido no âmbito da chamada “cultura popular”. São jogos, brincadeiras, atividades acrobáticas que faziam parte do patrimônio cultural do “povo”. A própria ginástica iria se desenvolver a partir da sistematização de algumas das chamadas práticas populares. No caso do Paraná o máximo que as fontes permitem imaginar é um conjunto impreciso de *folgedos infantis* que, para os ventos renovadores, eram vistos como necessários ao bom desenvolvimento das crianças. O mesmo pode ser dito do *Canto*, que ocupava parte das atividades escolares. Ainda que algumas canções cívicas fizessem parte do acervo escolar, as chamadas cantigas tradicionais também ocupavam o mundo da escola. A justificativa se desenvolvia uma retórica higiênica da necessidade da respiração e posturas adequadas, do uso controlado da voz, da harmonia do grupo. Em vários termos de visita dos anos 80 do séc. XIX observamos a referência aos exercícios de Canto e de *Gymnastica*, além dos Trabalhos com Agulhas e das Prendas Domésticas. Vejamos alguns exemplos.

O primeiro, em relatório enviado ao Diretor Geral da *Instrução* Pública, Raphael Teixeira Cardoso Pimentel, pelos professores Pedro Saturnino de Oliveira (1ª cadeira) e Joaquim Duarte de Camargo (2ª cadeira), do município de Castro, em 30/11/1882:

Foram procedidos os exames dos alunos segundo a disposição do artigo 32 e 33 do Reg. da Instrução Publica de 16/07/1876. Os alunos foram submetidos às seguintes provas: leitura, escripta, arithmética, grammatica, doutrina christã e exercicios de gymnastica medica domestica. Tudo conforme as Instruções para os exames de classes, expedidos em 29 de novembro de 1859. A gymnastica foi lecionada na semana três dias, e em cada dia uma hora, conforme o art. 1.º das Instruções do Exmo. Sr. Dr. Presidente da Provincia.

Ainda em 1882, notemos um relatório vindo da cidade de Antonina. Para o Coronel João Manuel Ribeiro Vianna, Inspector Parochial das escolas de Antonina, havia dificuldade de evitar “certos vicios e maus hábitos que adquiriram [os alunos]”. Segundo o inspetor, isso poderia ter decorrido das constantes mudanças de professor e seus diferentes métodos. Não se applicava nenhum método de ensino porque seria impossível uniformizar os alunos em classes devido ao pouco adiantamento os mesmos. Ainda assim, elogiava a disponibilidade do compêndio de Schreber:

É impossivel guardar a boa ordem e *accomodar* os *alumnos* com tão numerosas faltas de moveis. A sala é espaçosa e bem ventilada, bom quintal para o recreio. *Possue* um exemplar de “*gymnastica*” do professor Schreber tendo assim os meios precisos para o desenvolvimento *physico* dos meninos que necessariamente tirarão deles grande vantagem.

Note a ênfase no espaço para o recreio dos alunos e no manual de ginástica em contraposição as “numerosas faltas de móveis”. Traços de um quadro precário que de forma um tanto estouvada procurava se modernizar. Conviviam, sem sempre de forma harmônica, a inovação dos registros discursivos e a rebeldia da realidade precária.

Em um termo de autoria não identificada podemos observar que o autor do relatório resalta o nome de dois alunos que “executam quase todos os exercícios ou figuras da *gymnastica* domestica, medica e *hygienica* de Schreber mandada executar”. Já as professoras Bernardina Rosa Rolim de Moura, de Castro, e Leocádia Maria da Rocha, de Antonina nos falam da influência da mulher na sociedade e do esforço da professora. A primeira, “para inculcar no espírito das *alumnas* (...) os princípios da moral para que se tornem dignas do nome de esposa e mãe. Procuo exercitar as alunas em trabalhos de agulha”. A segunda anunciando os benefícios e o sucesso das avaliações realizadas em prendas domésticas. Nessa mesma direção a professora Luiza Maria Huy, de Morretes, atestava que as alunas “forão avaliadas tanto nas matérias de ensino, como nos trabalhos de agulhas”.

Um último fragmento vem da escola pública de Palmas. O Inspetor Paroquial Manoel Luís de Sousa, na data de 28/03/1883, relata o andamento das aulas ministradas pelo prof. Ernesto Boese.

Tinham 34 alunos matriculados, sendo presentes no dia de visita 26 meninos e 4 meninas. Assisti aos 15 minutos de recreio que o professor usa de *admittir* aos *alumnos* depois das primeiras duas horas da sessão para divertirem-se com *exercicios gymnasticos* em baixo de sua vigilância. Achei útil e agradável este *intervallo*, pois vi, ao *signal* dado pelo mestre, voltarem os meninos mais alegres á continuação da sessão.

Não podemos atestar quais eram as práticas avaliadas, embora recorrer aos manuais possa ser uma alternativa fecunda, dada que a referência aos mesmos é absoluta. Ao

observar que naqueles anos a *Gymnastica*, os Trabalhos com Agulha e o Canto eram avaliados, assim como eram avaliadas as condições de higiene das escolas e das crianças, podemos derivar que estava em curso a definição das bases de algumas disciplinas escolares. Aqueles saberes e aquelas práticas ainda não configuravam rubricas autônomas. Mas certamente concorreram para estabelecer um lugar no currículo para algumas disciplinas que comporiam o programa da instrução pública primária nos anos seguintes no Paraná.

A organização de práticas e saberes: o currículo dos grupos escolares.

Quando das propostas de renovação da instrução pública, na segunda década do séc. XX, o Diretor Geral da *Instrução Publica*, Francisco de Azevedo Macedo, defendia a seriação do ensino e a reforma do programa de ensino. Para esse segundo aspecto pontificava:

Substituição de um programa *anachronico*, antipedagógico, por outro próprio para o nosso tempo e no qual são postas em prática as mais *bellas* conquistas da Pedagogia; de um, de molde a produzir *carecteres* falhos, seres incompletos, fracos e passivos, por outro, capaz de fazer homens de *ação*, bem *aparelhados* de corpo e de espírito; de um, incompatível com os progressos da nova civilização, por outro que colocará a nossa escola primaria ao nível das mais adiantadas do mundo

Entre os 15 pontos prescritos no Relatório para a 1ª série, constavam:

1. Colóquios variados e interessantes do professor e seus *alumnos*:
 - a) para educar-lhes o sentido;
2. Desenho linear;
9. Noções sobre o som: som em geral, sons da música, sons da linguagem;
14. Exercícios de musica vocal: cânticos *proprios* para despertar o gosto artístico e os sentimentos superiores;
15. Trabalhos *manuaes*.

Para a 2ª série, entre 14 pontos temos:

3. Lições de *cousas*;
4. Exercícios caligráficos;
8. Desenho linear;
13. Cânticos escolares;
14. Trabalhos *manuaes*.

Entre os 16 pontos da 3ª série:

3. Exercícios de locução;
5. Continuação progressiva das lições de *cousas*;
6. Estudo do corpo humano;

9. Continuação progressiva do desenho natural;
13. Noções rudimentares de *Physica*, *Chimica* e Historia Natural, com *aplicações* úteis as artes, e aos *officios* e especialmente a agricultura e a *Hygiene*;
15. Cânticos escolares;
16. Trabalhos *manuaes*.

Por fim, entre os 16 pontos da 4ª série:

7. Desenho do natural e da imaginação;
12. Recapitulação e ampliação das noções *aplicadas de Physica*, *Chimica* e Historia Natural;
13. Noções fundamentais e pratica de Agronomia;
14. Noções fundamentais e prática de *Hygiene*;
15. Noções fundamentais de Musica: *aplicações* em exercícios *vocaes*;
17. Trabalhos *manuaes*.

O programa trazia ainda as seguintes observações:

Para todas as séries haverá nos recreios e sob a *direcção* dos respectivos professores, exercícios *gymnasticos* adaptados as condições *physiologicas* dos *alumnos*.

Os trabalhos *manuaes* para meninas consistirão em *trabalhos* de agulha e prendas domésticas. Os trabalhos *manuaes* para meninos ficam ao critério dos professores, enquanto não estiverem as escolas convenientemente *aparelhadas*.

As *aplicações* praticas de Agronomia serão, quanto possível, feitas em jardins ou hortas *annexas* às escolas.

A despeito de sabermos que tal programa não se realizou plenamente, salta aos olhos o número de pontos ou matérias voltados para a educação do corpo, fosse na sua perspectiva utilitária de preparação para o trabalho, fosse na perspectiva da educação dos sentidos e da compensação do esforço intelectual. Praticamente um quarto do programa voltava-se para a educação do corpo. Isso sem considerarmos os conteúdos da Escrita, da *Geographia* (com o desenho de mapas) e da Geometria. Também lembrando que a *Gymnastica* não fazia parte desse rol, mas era prescrita como pratica obrigatória diária nas escolas. Em síntese, o corpo e a sua educação deixavam de ter um lugar secundário e passavam ao centro das preocupações do currículo que se construía naqueles anos de renovação da instrução pública primária. A relação com os anos que vimos estudando ao longo desse trabalho é clara no que se refere à ênfase na modernização da escola, à efetivação de novos padrões de organização do espaço e do tempo escolares e a própria reconfiguração dos saberes que percorriam o cotidiano escolar. O currículo se afirmava como um lugar de racionalização, organização e modernização do ensino primário, ainda que a sua plena realização devesse esperar uma ou duas décadas para ser plena.

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 tratasse da

educação das crianças pequenas (jardins de infância), e não propriamente da instrução das primeiras letras, vemos parte deste 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 *idades* das *creanças* no sentido de *attendere á* educação *physica* das mesmas.

Estudar as *condições hygienicas* 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 lições de cousas*, especificados minuciosamente.

Qual o *methodo* de iniciar as *creanças* nos conhecimentos usuais?

Quais as recompensas e os castigos?

Os alumnos são sujeitos á sabbatinas e exames? No caso contrario como se julga de seu aproveitamento?

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 séc. XIX, conforme vimos acompanhando, o início do séc. 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”.

A idéias de modernização da escola, do ensino, na verdade se desenvolvem no Brasil ainda durante o séc. XIX. Mas é no início do séc. XX que se operam profundas transformações na forma de conceber a instrução pública para as massas. O Estado do Paraná não estava imune a estes 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, 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 celereamente 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 inclusive o que era entendido como comportamento civilizado.

A construção social de diferentes disciplinas escolares para a instrução pública primária no final do séc. XIX, obedece à lógica das finalidades esperadas de uma escolarização em processo de mudança, ainda que essas finalidades fossem definidas a partir de um lugar específico de fala, qual seja, o lugar da civilização dos costumes. Lembremos que para Chervel, juntamente com o conteúdo e os resultados da escolarização, as finalidades declaradas ou não da escolarização são pauta obrigatória na história das disciplinas escolares.

Por sua vez, Goodson assevera que

...se se dá prioridade a uma compreensão do currículo e à sua mudança, então adquire importância fundamental um método de estudo que se centre nos temas “internos” e os analise. A natureza crucial dos fatores internos deriva em parte da forma como a educação e o ensino se acham estruturados e se relacionam com a economia e a sociedade.

Assim sendo, ao pensarmos sobre as relações entre mudança social e cultural e mudança curricular, não podemos deixar de considerar essas relações como sendo de tensão permanente. A *tradição seletiva* que ajudaria a definir o currículo como tradição inventada, deve ser analisada pelo historiador em sua perspectiva tanto diacrônica quanto sincrônica, uma vez que só assim ele poderá compreender a construção social do currículo como necessidade de organização de demandas sócio culturais diversas, ora marcadas pela inovação, ora marcadas pela tradição. Daí Goodson defender que

O contexto histórico, claro está, reflete pautas prévias de conflito e poder. Não é suficiente desenvolver uma noção estática dos contextos históricos e as limitações herdadas *in tacto* do passado. Há que se examinar esses contextos e limitações em relação com a ação contemporânea. Ademais, necessitamos um modelo dinâmico de como se relacionam os programas, a pedagogia, as finanças, os recursos, a seleção e o conjunto da economia. Em resumo, não devemos ver o currículo como um sistema separado de tudo o mais, como tampouco devemos ver deste modo seus contextos históricos e as limitações a eles associadas.

Concluindo em busca de novas pistas

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. Os pequenos exemplos apenas 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 civilização 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 séc. XIX e início do séc. 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 afetas 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 Walter Benjamin (1994), desse “frágil e minúsculo corpo humano”, tão importante para o projeto de consolidação da escolarização. Parafrazeando Vago (2002), é preciso compreender melhor as diferentes formas de cultivos 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 séc. XIX e os anos iniciais do séc. XX.