

ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DO CORPO: HISTÓRIA DO CURRÍCULO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO PARANÁ (1882-1926)

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de – UFPR

GT: História da Educação / n.02

Agência Financiadora: CNPq

Que tipo e qualidade de questões deve nortear um estudo que pretende compreender historicamente a relação entre corporalidade e escolarização, ou mais precisamente, as disciplinas escolares que no currículo incidiram sobre a educação do corpo? Essa não é, certamente, uma pergunta com respostas prontas ou fáceis. Até porque a polissemia que encerra tanto o conceito de corporalidade como o de escolarização, contribui para que, ao perspectivar o estudo histórico da relação entre essas duas dimensões socioculturais, as dificuldades só façam aumentar. Assim, ao considerarmos essa narrativa como *uma* possibilidade – que por definição não nega outras – é preciso primeiramente atentar para o entendimento daquilo que se propõe.

Nesse sentido, o seu objetivo primeiro é oferecer àqueles estudiosos que se interessam pelas coisas da escolarização, das culturas escolares, da história do currículo e das disciplinas escolares, da corporalidade e da relação entre elas, uma contribuição que possa representar um incremento no conhecimento sobre a construção, transformação e permanência de diferentes disciplinas escolares no currículo da instrução pública primária no Brasil. Esse desiderato pretende-se cumprir a partir de um olhar para o currículo sempre na sua dimensão histórica, uma vez que essa tem sido uma das grandes motivações dos historiadores do currículo (Franklin, 1991). Nas páginas que seguem intento indicar a fecundidade de pesquisar um processo que é uma das marcas do legado do esclarecimento – a escolarização de massa –, com todo o investimento que o mundo ocidental fez sobre a corporalidade naquele processo, esta aqui tomada como hipótese de ter sido a dimensão formativa sobre a qual maiores investimentos foram feitos. Se a hipótese a ser explorada pode ou não revestir-se de todo o seu poder heurístico, o ofício do historiador é que poderá responder. Daí a necessidade do projeto que originou este trabalho propor um conjunto de temáticas antes que de conceitos ou categorias. Um conjunto de noções que permite ao historiador mover-se com algum cuidado diante da dispersão que uma história da relação entre escolarização, currículo e corporalidade encerraria.

Debruçando-me sobre documentos que remontam a meados do séc. XIX e nos lançam até as primeiras décadas do século XX, foi imperioso reconhecer que alguns dispositivos

foram mobilizados para a afirmação social da escolarização e para a remodelação dos parâmetros pelos quais a corporalidade era tratada. Pela sua proeminência ainda hoje nos estudos sobre "culturas escolares", foram destacados os seguintes temas primários a orientar a nossa investigação: disciplina (no sentido emprestado de Michel Foucault, de tecnologia de controle); castigos corporais; disciplinas escolares (no sentido de construtos curriculares); formação de professores; relações e/ou definições de gênero; métodos de ensino. A essas noções devemos estar atentos se pretendemos compreender como foram produzidos, implantados e transformados os saberes que incidiriam sobre a educação do corpo infantil na instrução pública primária, entre a última década do império e as três primeiras décadas na república no Brasil. A estes temas foi agregado mais um: civilização/racionalização/escolarização. Devemos notar, a partir das considerações de autores com perspectivas diversas sobre a história das disciplinas escolares, tais como Chervel (1990), Hebrard (1990), Hamilton (1992), Goodson (1995 e 1998) e Julia (2002), que o currículo escolar é uma construção fundamentalmente "moderna", portanto, herdeira do movimento que busca "civilizar" a sociedade ocidental a partir do primado da racionalidade científica (Souza, 1998; Rocha, 2000; Viñao, 1990).

Esse conjunto bastante amplo de noções balizado apenas pelo binômio escolarização-corporalidade, mas que ao mesmo tempo está longe de ser exaustivo, pôde ser abordado a partir de um universo documental também muito amplo, além de rico e pouco explorado. Um conjunto de arquivos, acervos e documentos com graus de interesse e relevância diversos, que continua a esperar pelas perguntas dos historiadores a fim de que estes possam alimentar o diálogo que fornecerá um novo conhecimento sobre um processo até há bem pouco tempo marginalizado pela pesquisa histórica: a relação entre disciplinas escolares e a educação do corpo.

Sobre estes quatro eixos – o sentido de uma pesquisa, o conjunto de temas que pode encerrar, a documentação sobre a qual pode trabalhar e a inter-relação entre diferentes campos disciplinares – pretendi balizar as reflexões que objetivam indicar um amplo, difícil e desafiador itinerário de pesquisa para aqueles pesquisadores que se preocupam com a construção social do corpo *na, pela e para* a escola, e com as transformações que a escola tem experimentado *a partir* das diferentes formas como a corporalidade tem se manifestado ao longo da história. A análise recairá sobre o currículo da instrução pública primária no Paraná, em um momento de profundas mudanças na configuração da forma escolar (Vincent, Lahire e

Thin, 2001) e aquelas disciplinas que tinham a educação do corpo como fundamento primeiro da sua existência no currículo. Para isso, no entanto, é preciso situar a relação histórica existente entre educação do corpo e processo de escolarização.

1. **Corpo e escolarização.**

A passagem da escola doméstica, escola de classe única gerida no âmbito da vida cotidiana dos professores, para a escola graduada, concebida e implementada no âmbito de uma preocupação societária cada vez mais aguda com o processo de formação de massas, foi reconhecidamente um processo multifatorial de transformação. Seja no tocante aos métodos de ensino, à *organização das matérias de ensino*, à conformação e distribuição do espaço e do tempo escolares (aí incluídos o mobiliário, os espaços de aprendizagem e de recreação, os tempos de recreio e de intervalo etc.), à formação de agentes especializados (os professores), à expansão dos serviços de inspeção escolar, à criação de toda uma imagética própria e cara ao mundo escolar, muitas foram as dimensões sobre as quais foram mobilizados esforços e investimentos no sentido de reformar de cima a baixo o processo de escolarização.

Ancorado nos discursos que enalteciam as benesses da modernidade, discursos caros aos oitocentos no Brasil, aquele processo baseou-se largamente na apologia da ciência, do progresso, da racionalidade e da civilização (Viñao, 1990). Tinha como escopo produzir e sedimentar uma instituição capaz de levar a cabo um projeto – ou muitos projetos – de consolidação de uma nova ordem baseada na afirmação do estado nacional, compósito difuso de diferentes processos como a industrialização, a redefinição das relações políticas internacionais, o acirramento da luta de classes e o florescimento de novas formas de comportamento individual e de grupo impulsionadas pela urbanização, todas marcas distintivas da modernidade ocidental (Monteiro, 2000; Veiga, 2002). Este largo e complexo processo demandava amplos esforços no sentido da tentativa de inscrever cada país no "concerto das nações". Processo e projeto de alcance mundial, a ruptura com as velhas formas de organização da cultura aparecia como condição básica de reconhecimento de um povo que se pretendesse inscrito na modernidade.

No Brasil do século XIX, uma das expectativas que a tentativa de instauração de uma nova ordem republicana agregava sob o epíteto de modernidade, era a *formação das almas*, levada à cabo pela escolarização de massa. O modelo doméstico de escolarização cederia espaço de forma definitiva à escola graduada ou seriada, marca do processo de escolarização

de massas que espalhar-se-ia por todo ocidente, quiçá, por todo o mundo (Kamens e Cha, 1999), de forma praticamente simultânea. Entre todos os dispositivos mobilizados naquele processo, muitas formas foram desenvolvidas no sentido de redefinir o papel conferido ao corpo ou à corporalidade dos alunos no novo modelo escolar que se instaurava. As teorias higienistas que sugeriam preocupações com o cansaço e o descanso dos alunos, com a arquitetura dos edifícios escolares (claridade, ventilação, mobiliário, espaços de trabalho e recreação etc.), bem como com o tempo escolar (distribuição "racional" das matérias ao longo da permanência dos alunos na escola, intervalos, recreios, diminuição e/ou expansão do tempo destinado a aprender e do tempo de permanência na escola etc.) (Soares, 1994; Gondra, 2000, 2002a e 2002b; Costa, 1983); as teorias eugênicas que lançavam mão da retórica de fortalecimento da "raça" via todo um processo de inculcação de valores e hábitos (Veiga e Faria Filho, 1999); o desenvolvimento de uma imagética que afirmava a escola como uma extensão "melhorada" do lar, ou mais acentuadamente, substituta da família (Cunha, 2000; Faria Filho, 2002), forjadora de novos comportamentos e novas atitudes; a ênfase sobre a experiência como motor primeiro da formação, manifestada na preocupação com os métodos de ensino (Bastos e Faria Filho, 1999; Valdemarin, 2000). Entre esses fatores complementares entre si, destaco a escolarização de saberes elementares, na expressão de Hebrard (1990), como a *Gymnastica*, a *Hygiene*, os *Trabalhos Manuaes*, as *Prendas Domésticas*, os *Exercícios Militares*, a *Educação Física*, a *História Natural*, o *Canto Orfeônico*, entre outros, que contribuiriam para a configuração do currículo da instrução pública primária no Brasil, no período aqui recortado. Esse conjunto complexo e não monolítico de ações estava ancorado em um pressuposto básico fundamental para o sucesso do modelo escolar que se pretendia instaurar: sobre o corpo da infância haveria de atuar a nova instituição. Inscrita nas ações sobre o corpo estaria a possibilidade dos novos tempos ganharem a "alma" dos alunos.

Assim, nesse processo multifatorial coube identificarmos como se desenvolveram formas de conceber, tratar e definir a corporalidade no âmbito da escolarização, na passagem da escola de modelo doméstico para a escola de modelo graduado. Foi preciso indagar que práticas, concepções e dispositivos corporais foram constituidores e/ou constituídos pelo novo modelo. E o que teria permanecido, em termos de preocupações com o corpo do aluno, na passagem de um modelo para outro. Nesse sentido, por exemplo, a análise da substituição de formas de castigo corporal por outras mais sutis de punição e controle, bem como a caracterização da ritualística que mobilizava o corpo dos alunos em cada um dos modelos

(festas, exposições, eventos e ritos diversos etc.) são questões que podem incrementar nosso conhecimento sobre a crescente preocupação com as manifestações corporais no âmbito da escolarização de massas. Neste estudo, foi adotado como recorte temático a proposta de surgimento, implantação, transformação e desaparecimento de disciplinas escolares que tinham a educação do corpo como foco da sua intervenção na escola, ainda que diferentes disciplinas tenham significado diferentes pesos nessa direção. Mas direta ou indiretamente, com mais ou menos centralidade, as disciplinas anteriormente arroladas incidiam sobre o corpo para educá-lo e mesmo para produzir um conhecimento *sobre* o corpo. Portanto, trata-se este de um estudo que perspectivou investigar sobre que bases e a partir de quais pressupostos as culturas escolares investiram sobre a corporalidade, notadamente a partir da construção e inovação curriculares (Goodson, 1999; Souza, 2000).

Assim, a definição do recorte temporal do trabalho obedeceu ao imperativo de um forte movimento observado no ano de 1882. Primeiramente, pela implantação obrigatória da *Gymnastica* no programa de ensino das aulas públicas da então Província do Paraná. As fontes coligidas permitem notar a adoção da prática da *Gymnastica* de forma generalizada nas escolas de primeiras letras. A *Gymnastica* surgia como necessidade, cumprindo finalidades de ordem higiênica. Organizava-se em três aulas semanais de uma hora cada. Contava com o compêndio *Gymnastica domestica, médica e hygiência*, de Schereber como base do seu ensino. Este compêndio era distribuído pela Diretoria de *Instrução Pública* às escolas públicas. Esse conjunto de parâmetros nos faz pensar que naquele ano iniciava-se o processo de enraizamento escolar da *Gymnastica* como disciplina no currículo da escola primária paranaense, antes mesmo do advento dos grupos escolares, os quais seriam implantados a partir de 1903 (Bencostta, 2001). Mas a *Gymnastica Higiênica* não estava sozinha naquela ampliação do currículo da escola primária. As fontes nos oferecem indícios da implantação das Prendas Domésticas, do Canto, dos Trabalhos com Agulhas no currículo, disciplinas que passariam a dividir os tempos e espaços escolares com as já tradicionais disciplinas de ler, escrever e contar, além do ensino religioso, ainda no último quartel do séc. XIX.

Já, o marco temporal final prendeu-se ao movimento de consolidação do modelo escolar graduado, que tem a sua realização máxima dos grupos escolares. No Estado do Paraná, embora a sua implantação seja de 1903, a consolidação daquele modelo se dará da década de 20 do séc. XX, tendo como um dos seus marcos justamente a inovação curricular. As propostas de inovação podem ser evidenciadas pelas reformas de César Prieto Martinez e

Lysimaco Ferreira da Costa e pela realização do *I Congresso de Ensino Oficial*, em 1926, o qual produziria um conjunto de teses que procuravam "modernizar" a educação primária (Moreno, 2003). O currículo que se propunha enciclopédico daria grande ênfase à educação do corpo, através de práticas escolares como escotismo, batalhões escolares, desfiles, exposições etc. A inovação traria também destaque ao desenvolvimento de disciplinas como *Hygiene, Educação Physica, História Natural, Exercícios Militares, Trabalhos Manuaes* etc. Nesse processo cada vez mais o corpo seria entendido como um lugar de formação por excelência.

Que diferenças fundamentais podem ser apreendidas no confronto entre o modelo doméstico e o modelo graduado de escolarização, no que respeita ao trato com a corporalidade? Que mudanças teriam sido impressas no corpo dos alunos na passagem de um modelo ao outro? Essas questões, que podem ser tomadas como balizadoras deste estudo, raramente foram enfrentadas na historiografia educacional. Apenas recentemente, e de forma ainda muito tímida, a corporalidade no interior da escola passou a ser objeto de preocupação dos historiadores da educação (Pagni, 1997; Souza, 1998 e 2000; Faria Filho e Chamon, 1999; Veiga e Faria Filho, 1999; Gondra, 2000; Boto, 2000; Vago, 2002 entre outros).

O corpo não deixa marcas tão precisas para o estudo histórico. Os registros dos quais dispomos são sempre mediações, ou representações, se preferirmos. O que efetivamente faziam corporalmente alunos e professores, que atividades e manifestações desenvolviam e experimentavam, só podem ser objeto de estudo histórico a partir dos registros preservados sobre aquelas. A linguagem que manifesta a corporalidade não é passível de ser apreendida plenamente nas formas textuais, orais, iconográficas, monumentais. As narrativas sobre aquelas práticas só podem ser aproximativas, não só no que se refere ao seu conhecimento, como naquilo que se refere à sua inscrição como fato histórico. As práticas corporais são fugidias, difíceis de serem registradas e apreendidas, impossíveis de serem reduzidas a quaisquer formas discursivas.

Diante de tais desafios e dificuldades cabe retomar a questão: que materiais poderiam nos servir de apoio? Inicialmente, se pretendemos compreender a escola a partir de algumas de suas dinâmicas, principalmente aqui a dinâmica curricular, é preciso reconhecê-la como *locus* de produção e reprodução social e cultural. Essa observação, cada vez menos sujeita a divergências, indica que precisamos nos voltarmos para o circuito de produção-apropriação-seleção-criação-recriação que a escola põe em movimento a partir das suas motivações

próprias e do seu entorno sócio-cultural ou do processo de seleção cultural, marcado por uma determinada "tradição seletiva" (Williams, 1971). Documentos diversos como relatórios de presidentes da província e inspetores da instrução pública, relatórios de professores escolares, mapas escolares, correspondências, plantas escolares, programas escolares, fotos e imagens, filmes educativos, livros e fichas de registros, diários de professores, cadernos de alunos, materiais de apoio, manuais e compêndios de *Hygiene*, Educação Física, *Gymnastica. Lição de Coisas, Canto* etc., além da configuração do espaço e do tempo apropriados para o ensino e a recreação, significaram um *corpus* documental passível de dar elementos para o sucesso de uma investigação sobre a história do currículo e de disciplinas escolares, como esta por mim proposta. O conjunto de documentos localizado e compilado, mais do que caracterizar um todo homogêneo caracterizou-se como um sem número de possibilidades de entradas de pesquisa para desenvolvimentos futuros. Seria ocioso lembrar que o aparato legislativo também se enquadra nesse horizonte, ainda que não seja suficiente para dar conta da complexidade da temática abordada.

Ao procurar compreender as relações entre corporalidade e currículo no âmbito do processo de escolarização na passagem da escola doméstica para a escola graduada, me deparei com um universo praticamente inexplorado de arquivos, acervos e fontes que ainda não foram objeto de investigações sistemáticas, tanto em termos paranaenses quanto nacionais. Mesmo no âmbito mais geral da história da educação, é recente o esforço dos historiadores da educação na tentativa de superar a reiterativa leitura da legislação educacional no Estado do Paraná, manifesta em alguns estudos (Miguel, 2000; Oliveira, 2001).

É assente na historiografia da educação que o processo de constituição da escolarização, no sentido emprestado por Hamilton (2001), mobilizou dispositivos que procuravam inscrever nos corpos infantis as possibilidades de construção de um caminho seguro de desenvolvimento do espírito. Os defensores de uma rica transmissão cultural e de uma sólida formação moral nunca prescindiram do corpo para lograrem êxito naquele seu intento. Basta recordarmos a organização dos colégios jesuítas e os preceitos do *Ratio* para compreender que esta relação, ainda que nem sempre simétrica, sempre esteve no horizonte daqueles que pensaram a escolarização (Schmitt, 1995; Boto, 2000).

Nesse sentido, ocorreu um deslocamento significativo naquilo que efetivamente se pensava sobre o papel da corporalidade na formação humana. Se até o final do século XVIII o

corpo infantil era concebido secundariamente como potencialmente formativo, ao longo dos oitocentos e entrando no século XX, opera-se uma verdadeira inflexão em direção ao corpo na sociedade em geral e, por conseguinte, na escola em particular. Não por acaso surgem em solo europeu os chamados métodos ginásticos (Soares, 1994 e 1998); desenvolve-se o esporte como um fenômeno de massa, no dizer de Hobsbawm (1997), uma tradição inventada; multiplicam-se as teorias higienistas e eugênicas, entre outros elementos. O corpo passa a ser, na modernidade que se consolidava, motivo de preocupação constante. Seja pelo fortalecimento do movimento operário e do processo de industrialização, argumento suficiente para os defensores de uma política de *body-building* (Courtine, 1995); seja pelas teorias naturalistas baseadas no pensamento de J. J. Rousseau, que procuravam recuperar uma "infância perdida"; seja pela necessidade de saneamento físico e moral da sociedade, mola mestra das teorias higienistas, muitos dispositivos foram mobilizados na direção do incremento das preocupações societárias com o corpo (Costa, 1997; Chalhoub, 1996; Gondra, 2000 e 2004). Nessa direção a escola veio ocupar um lugar destacado frente aos novos desafios colocados pelas sociedades modernas, uma vez que se tratava de inculcar hábitos, valores, comportamentos e condutas que sinalizassem para o novo mundo – moderno, industrial, urbano, civilizado – que se consolidava. Como exemplo, o corpo que era punido quando os alunos fracassavam tornou-se destinatário de um investimento no sentido da valorização e desenvolvimento da sensibilidade, como podemos depreender no relatório do professor José Cleto da Silva, mestre da escola da primeira cadeira do ensino primário de Paranaguá:

O castigo corporal é o maior insulto as idéias do século presente, não só nas escolas como no seio das famílias: ele embrutece, amedronta, mas não corrige; ensina a dissimulação, torna as crianças coléricas, vingativas e não evita o mal, sendo menos duradouro o propósito da emenda que faz um menino do que a dor dos golpes que se lhe dá.

E como pode ter amizade ao mestre (base de todo o ensino que se quer fazer proveitoso) o menino que acaba de ser aviltado perante os seus companheiros? Como ouvir com atenção o que se lhe explica se tímido e vergonhoso, tem o espírito preocupado?

O castigo corporal avilta a todo aquele que o suporta, e tudo o que avilta, que degrada o homem a seus próprios olhos, não pode corrigir (1870).

Ao referir-se às "idéias do século presente" o professor oferece indícios para pensarmos justamente sobre aqueles aspectos aludidos anteriormente, marcas agudas da

modernidade. A "barbárie" manifesta na punição corporal é condenada como não correspondente ao mundo "civilizado" que se procurava consolidar, inclusive nos espíritos infantis. É interessante notar que este é o registro de um professor escolar que atuava sob a égide de uma tradição que referendava os castigos corporais como meio educativos, conforme comentam Galvão (1998). Mas para aquele professor, "apesar de proibido o castigo corporal, ainda se faz uso dele 'para vergonha do nosso século'". E o século do progresso não escaparia às suas observações atentas: ele sugeria banir a fêrula das escolas "como um objeto que é contrário à civilização e ao progresso, e por conseguinte prejudicial a educação e instrução da mocidade". O mesmo professor, mas já instituído do seu cargo de inspetor da Instrução Pública, comentaria em 1875 sobre a visita que fizera à sua antiga escola de Paranaguá: "a escola é um exemplo de excelente ordem, rigorosa disciplina e comportamento moral magnífico". Além disso elogiava o método simultâneo, "método moderno importado da União Americana".¹

Tomados em conjunto esses dois momentos distintos do percurso profissional do professor José Cleto – como professor e como inspetor – podemos captar muitas das imagens claras à modernidade: o "método moderno"; a ordem, a disciplina e o comportamento moral; a apologia da civilização e do progresso. Enfim, as idéias daquele século manifestas no discurso do professor. Mas para aquilo que interessa aos propósitos do meu estudo de forma mais precisa, todas essas imagens foram retiradas de discussões que envolviam de maneira direta a corporalidade dos seus alunos. Ou seja, temos indícios das mudanças que se operavam na escola no que se refere ao corpo infantil: ele não deveria mais ser punido, humilhado, envergonhado. O século do progresso precisava conquistar o espírito infantil através da sua sensibilidade corporal. O corpo era inscrito como possibilidade efetiva de conquista da vontade, do pensamento e da ação dos indivíduos, conforme ensina Peter Gay (1999).

A importância de registros como esses de um professor escolar, pode contribuir para afirmar as "culturas escolares" como possibilidade profícua de estudos históricos (Viñao, 1995; Julia, 2001). Sob a rubrica *cultura escolar* podemos, inadvertidamente, agrupar modos muito distintos de organização, produção e reprodução cultural. Daí a necessidade de operarmos com o conceito plural: *culturas escolares*, atentos sempre para os problemas

¹ A escolha desses registros do professor Cleto deveu-se justamente a ênfase que antecede o recorte temporal inicial deste projeto, no que diz respeito a uma incipiente educação do corpo. Aqui ainda não poderíamos falar de disciplinas escolares, mas de um conjunto de práticas que estariam na base dos saberes que viriam a produzir disciplinas diversas.

decorrentes de abordagens que consideram culturas escolares capazes de subsistir para além da cultura.

Ao tomar de empréstimo a noção de culturas escolares, pretendo justamente destacar a tensão apontada entre o *intra* e o *extra* escolar. Ou seja, como vim procurando demonstrar até aqui, pretendi tentar compreender como se configuravam práticas escolares que não podiam prescindir das preocupações com o corpo (ou aquelas criadas especificamente para tratá-lo no interior do processo de escolarização) de forma descolada do entorno sócio-cultural escolar. Os múltiplos agentes e dispositivos mobilizados para "fortalecer" o corpo infantil devem ser compreendidos na sua interação complexa e não redutível a um esquema analítico simplista. Por isso é necessário para a história da educação procurar compreender o que tem de específico o processo de remodelamento corporal ao longo do desenvolvimento do processo de escolarização. Determinada e determinante, a corporalidade empresta àquele processo alguns dos argumentos mais consistentes para redefinir muitas práticas escolares, inclusive a construção dos currículos escolares.

Alfabetização, aritmética, noções de caligrafia são apenas alguns dos inúmeros exemplos de conhecimentos que reclamam, a partir dos oitocentos, alguns cuidados de ordem corporal. É o que se pode depreender do relatório do já identificado professor José Cleto:

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).

Temos aqui mostras de preocupações de carácter higiénico, já bastante exploradas pela historiografia. Mas é preciso notar também que o corpo inscrevia as marcas de uma sociedade marcada pelo trabalho. Neste caso, o trabalho infantil. E as possibilidades de diferentes usos do corpo diferenciavam também as necessidades de crianças com uma herança sócio-cultural diferenciada.

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 calmosas do dia (1870).

São muitos os aspectos a serem analisados no longo relatório do professor Cleto, do qual extraí esses fragmentos. Provavelmente não seja essa a primeira ocorrência do termo genérico *educação physica* na recém desmembrada Província do Paraná. Porém, é de se destacar que naquele período tornava-se cada vez mais recorrente tal referência nos documentos oficiais. Note-se que não se trata aqui de qualquer referência a uma prática escolar sistemática, que caracterizaria mais tarde, a disciplina escolar Educação Física, um dos interesses deste estudo.² Note-se ainda a ênfase do professor sobre a falta de cuidados familiares com o corpo dos alunos, submetidos à gula, à preguiça, bem como a sua preocupação com possíveis danos corporais (*cerebraes*) se mantido aquele estado de coisas. No que se refere ao horário de aulas, o professor antecipa uma discussão que ganharia corpo a partir da instauração da república, qual seja, a organização dos tempos escolares por turnos, fenômeno que pode indicar uma adaptação da cultura escolar ao mundo da industrialização, aspecto que precisa ser melhor investigado pelos historiadores da educação.³

O professor José Cleto reclamava justamente uma maior racionalização do tempo, definindo o período de frequência à escola em um dos períodos do dia (o mais "calmoso"), "liberando" os alunos nos outros períodos para os seus folguedos ou para o trabalho. Aliás,

² Nesse sentido vale destacar que a disciplina escolar Educação Física pode ser considerada um dos dispositivos criados na passagem para a escola graduada, no que se refere a um maior cuidado com o corpo infantil. Antes disso a *educação physica* (educação do corpo) contava com um rol de saberes escolares que incluía a *gymnastica*, os trabalhos *manuaes*, os exercícios militares, o canto, as preocupações com a higiene, entre outros. Aqui adotamos o termo Educação Física (com iniciais maiúsculas) para designar a disciplina escolar que se desenvolveu entre os séculos XIX e XX no Brasil e *educação physica* para referir-me às preocupações com uma educação do corpo. No campo da história das disciplinas escolares devemos ficar alertas à advertência de Dominique Julia (2002). Para este autor, o risco mortal do anacronismo que acompanha o historiador ganha a necessidade ainda maior de cuidados quando este procura compreender a rubrica que identifica uma determinada disciplina e a forma histórica que a mesma assume em diferentes períodos e lugares.

³ Várias foram as formas de organização do tempo escolar ao longo do século XIX na Província do Paraná, mas o período mais usual de frequência às escolas iniciava-se às 9 horas e encerrava-se as 14 horas. Quanto à vinculação mecânica dos demais tempos sociais ao tempo da fábrica, tese bastante corrente em determinada tradição historiográfica, Thompson (1998) oferece indícios que o tempo da fábrica teria sido herdeiro de outros tempos e práticas sociais, como o das escolas dominicais, por exemplo. Ou seja, a forma de organização fabril é devedora de uma tradição mais larga, na Inglaterra principalmente de corte metodista, e os seus tempos já teriam sido assimilados a partir da moral puritana. Essa é uma das questões sobre as quais os pesquisadores da história da educação, não só no Brasil, precisam se debruçar com mais vagar e cuidado. Sobre a relação entre tempos e espaços escolares, disciplinas escolares, currículos e racionalização ver Viñao (1996).

esse aspecto também é relevante, uma vez que o professor indica claramente que as brincadeiras infantis também seriam úteis no processo de formação dos alunos, ponto de pauta obrigatório em inúmeras prescrições do início do século XX, e que mostra a sua longevidade ainda nos dias atuais (Kishimoto, 2001; Vago, 2002). Essas brincadeiras viriam posteriormente constituir parte dos programas escolares da disciplina Educação Física.

Ao pensarmos sobre as formas de trato com o corpo no interior da escola, e na transição entre dois modelos escolares distintos, devemos estar atentos justamente para a necessidade de reconhecermos o que determinou em diferentes modelos formas distintas de trato corporal, e o que nesta mesma direção foi determinado pelas manifestações corporais na organização de um e outro modelo. Dito de outra maneira, que dispositivos foram acionados em cada um dos diferentes modelos para conformar os corpos infantis, e que práticas, estruturas e organizações foram concebidas e pensadas a partir de diferentes formas de manifestação corporal. Daí o meu interesse pelo entendimento da construção e dinâmica curricular. Devemos lembrar que o currículo, em suas múltiplas faces – tempo, espaço, saberes, finalidades, práticas – freqüentemente foi definido *a partir* dos comportamentos corporais dos alunos ou *apesar* deles. Aquilo que foi escrito no corpo pelo processo de escolarização ou inscrito na escola a partir da corporalidade dos seus agentes não escapa à análise de uma sociedade que mudava de forma célere a partir dos anos finais do século XIX. A escola além de não ter se mantido imune aos ventos da mudança, foi um dos dispositivos mais mobilizados na direção da consolidação da "modernidade". Falta compreender melhor o processo histórico de mobilização dos corpos infantis (via escolarização) para a consolidação do imaginário da modernidade. É preciso compreender também as diferentes formas de cultivos de corpos infantis no processo de escolarização no Brasil. Entre essas diferentes formas reiteramos 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.

Bibliografia.

BELHOSTE, Bruno. 1995. *Resume de l'exposé de Bruno Belhoste au Service d'Histoire de l'Éducation*. Paris: INRP.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). *Educar em Revista*. Curitiba, n. 18, p. 103-142, 2001.

BASTOS, Maria Helena Câmara e FARIA FILHO, Luciano Mendes. *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 23, n. 61, dez./2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: Freitas, Marcos César de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/Universidade São Francisco, 1997.

CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CHERVEL, André. História da disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, pp. 177-229, 1990.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

COURTINE, Jean Jacques. Os stakhanovistas no narcisismo: body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (org.). 1995. *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et alii (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da escola primária e da Educação Física no Brasil: alguns apontamentos. In: SOUZA, Eustáquia Salvadora de e VAGO, Tarcísio Mauro (orgs.). *Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: editora dos autores, 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Ensino da escrita e escolarização dos corpos: uma perspectiva histórica. In: _____ (org.). *Modos de ler formas de escrever*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: Editora da UPF, 2000a.

FARIA FILHO, Luciano Mendes e VAGO, Tarcísio Mauro. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. In: VIDAL, Diana Gonçalves, e HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *Tópicos em História da Educação*. São

Paulo: Edusp, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRANKLIN, Barry. La historia del curriculum en Estados Unidos: status y agenda de investigación. Madri. *Revista de Educación*, 295 (I). mayo/agosto, 1991.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. "A palmatória era a sua vara de condão": práticas escolares na Paraíba (1890-1920). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Modos de ler formas de escrever*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GONDRA, José. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et alii (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. (org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista: Editora da universidade São Francisco, 2001.

_____. "Modificar com brandura e prevenir com cautela". Racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, Marcos Cezar de e KUHLMANN JR., Moisés (orgs.) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002a.

GOODSON, Ivor. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, Luiz Heron da. *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, p. 45-73, 2001.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. Porto Alegre, *Teoria e Educação*, n. 2, pp. 65, 1990.

HOBSBAWM, Eric e RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

_____. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

KAMENS, David e CHA, Yun-Kyung. 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 Currículo*, Barcelona, vol. 2, n. 1, enero de 1999.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Educação infantil integrando pré-escolas e creches na busca

da socialização da criança. In: VIDAL, Diana Gonçalves, e HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O significado da educação pública no império (Paraná-Província). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.) *Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MONTEIRO, Regina Maria. Civilização e cultura: paradigmas da nacionalidade. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 52. 2000.

MORENO, Jean Carlo. *Inventando a escola, inventando a nação: discursos e práticas em torno da escolarização paranaense (1920-1928)*. Curitiba. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (dissertação de mestrado), 2003.

NÓBREGA, Paulo de. Grupos escolares: modernização do ensino e poder oligárquico. In: DALLABRIDA, Norberto (org.). *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira república*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. *Práticas para o controle do corpo no início do ensino fundamental: entre a disciplinarização e a não disciplinarização*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (dissertação de mestrado), 2001.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. Organização escolar no início do século XX: o caso do Paraná. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 18, p. 143-155, 2001.

PEREIRA, Magnus Roberto de Mello. *Semeando iras rumo ao progresso*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

PESTRE, Dominique. 1996. Por uma nova história social e cultural das ciências: novas definições, novos objetos, novas abordagens. In: *Cadernos IG/Unicamp*. vol.6, n. 1. Campinas: Editora da Unicamp.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. In: SOUZA, Rosa Fátima de e VALDEMARIN, Vera Teresa. *Cultura escolar: história, práticas e representações*. Caderno CEDES, Campinas, n. 52. 2000.

SCHMITT, Jean Claude. A moral dos gestos. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores associados, 1994.

_____. *Imagens da educação no corpo*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Decorar, lembrar, repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX. In: SOUZA, Cynthia Pereira de (org.) *História da Educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização*. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 52. 2000.

THOMPSON, Edward. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. *Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na Primeira República*. Curitiba: Fundação Cultural, 1996.

VAGO, Tarcísio Mauro. *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: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lição de Coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. In: SOUZA, Rosa Fátima de e VALDEMARIN, Vera Teresa. *Cultura escolar: história, práticas e representações*. Caderno CEDES, Campinas, n. 52. 2000.

VEIGA, Cynthia Greive e FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Infância no sótão*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves et alii. *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VIÑAO, Antonio. *Innovación pedagógica y racionalidad científica: la escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal, 1990.

_____. História de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, São Paulo. N. 0, set./dez, 1995.

_____. *Espacio y tiempo, educación e historia*. Morelia: IMCED, 1996.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, jun./2001.

WILLIAMS, Raymond. The long revolution. In: HOOPER, Richard (org.). *The curriculum: context, design and development*. The Open University Press, 1971.