

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

Marcus Aurélio Taborda de Oliveira – UFPR/CNPq

Em trabalhos recentes (TABORDA DE OLIVEIRA, 2005; TABORDA DE OLIVEIRA E PUCHTA, 2005) tenho procurado lançar algumas luzes sobre uma dimensão ainda pouco conhecida no processo de escolarização primária ou elementar. Trata-se daquilo que alguns autores vêm chamando de *educação do corpo* 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. É preciso, 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 (BENJAMIN, 1994). Assim, me volto para o Paraná a procurar pistas que ajudem a compreender melhor as conexões entre a cultura como processo e a cultura como invenção, privilegiando a educação do corpo na escola.

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

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* (1857, p. 9, grifo meu).

O relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública, Dr. Joaquim Inácio Silveira da Mota apresentado à Assembléia Provincial, em 07/01/1857, oferece ainda um programa difuso de enfrentamento das principais carências da instrução pública na província. Denunciava os problemas com a obrigatoriedade em função do trabalho infantil junto a indústria da erva mate e propunha um “*systema de asylas*” 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” (p. 29). 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 procedimentos, muitos professores simplesmente ignoravam o preceito legal, enquanto outros se esforçavam para obter das autoridades uma indicação de como deveriam contornar os problemas reais que enfrentavam no dia-a-dia das suas escolas isoladas. A resposta poderia vir justamente através da redefinição da escolarização em termos mais "modernos", "civilizados". E o currículo seria um dos artefatos a representar a modernização da escola em bases ditas civilizadas, uma vez que a retórica da racionalização 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.

Sendo o cientificismo um dos ícones dos oitocentos em todo o mundo, este documento de 1879, anunciava algumas das mudanças que viriam a tomar corpo a partir de 1882. O apelo à ciência (higiene), lenitivo para todos os males daqueles anos (GONDRA, 2004) – como, majoritariamente, para os males corporais de hoje! (SOARES, 2001) – também tinha os seus contornos na reivindicação de um grupo de professores escolares de Curitiba, manifesta na forma de abaixo assinado dirigido ao presidente da província, em 14/05/1879.

Não é difícil notar nesse documento uma crítica do que seria "tradicional" (o horário das escolas primárias) aliado a uma justificação de carácter científico, "moderno", que chega ao requinte de aludir às funções digestivas dos alunos. Uma das características daqueles que exaltavam a modernização era justamente a oposição ao que era considerado "velho". Certamente essa retórica que opõe o "velho" e o "novo" está na base da construção dos currículos escolares, como bem lembra Hamilton (1992). No caso em análise, o discurso em torno da saúde geraria as condições para que se desenvolvesse a prática escolar da *Gymnastica* e do *Canto*, além de, nos anos iniciais do 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 carácter formativo da

instituição escolar (SOARES, 1998; VAGO, 2002). Inclusive, no programa da Escola Normal a partir de 1882, constava a disciplina *Elementos de Sciencias Physicas e Naturaes, de Phisiologia e Higiene*, além da *Gymnastica, Officios Manuaes* (para os meninos) e *Prendas Domésticas* (para as meninas), assim como *Lavoura e Horticultura*. As preocupações com a *surmenage* ou a fadiga mental seriam enfrentadas com o estabelecimento da obrigatoriedade da prática de *Gymnastica* nas escolas primárias, uma vez por semana ao menos, segundo ato da presidência da Província, em resposta 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, segundo nos indicam os estudos de Christopher Hill (1992) e de Keith Thomas (1988).

O documento dos professores, de 1879, ainda nos permite algumas ilações sobre uma sociedade que ainda não se configurava em uma perspectiva urbano-industrial, uma vez que a definição do tempo escolar podia prescindir dos espaços-tempos da fábrica. Mais do que conformar ao mundo do trabalho, como acreditam alguns autores (SOARES, 1994; VAGO, 1997), naqueles anos a escola cumpriria o papel de morigerar os costumes da população paranaense, conforme permitem inferir Pereira (1996) e Boni (1998). Isso faz refletir sobre as relações existentes entre uma retórica de civilização dos costumes e uma não necessária modernização do próprio espaço urbano, nesse caso, bastante incipiente.

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

Nestas circunstâncias é inteiramente impossível fazê-los compreender qualquer matéria que se explique, sendo mais fácil causar-se-lhes qualquer lesão nos órgãos

cerebrais do que aproveitarem eles a mais insignificante explicação, tornando-se inútil, senão perigoso, a insistência para fazer com que eles o compreendam (1870).

O registro é parte do relatório do professor José Cleto da Silva, de Paranaguá. Antecipando a reivindicação dos professores de Curitiba, o professor manifestava já em 1870 algumas das preocupações que se tornariam no início do 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 sobressaía 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 (BARBOSA, 1946, p. 84).

Continua Rui:

Do concurso de todos estes testemunhos resulta, logo, a conseqüência 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 (idem).

Rui ainda nos lembra que “essa verdade tem calado em todos os governos realmente civilizados” (p. 85). 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, segundo Courtine (1995), que a moral puritana permitirá um esvaziamento das sanções sobre a educação do corpo. Apesar 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 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 *edades* das *creanças* no sentido de *attender á* educação *physica* das mesmas.
- Estudar as *condicções 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, *condicções* para matricula.
- Dos *objectos necessarios ás licções de cousas*, especificados minuciosamente.

- Qual o *methodo* de iniciar as *creanças* nos conhecimentos usuais?
- Quais as recompensas e os castigos?
- Os *alumnos* são sujeitos á *sabbatinas* e exames? No caso contrario como se julga de seu aproveitamento? (DEAP/PR, Coleção Correspondência do Governo, v. 16, AP 1203, 1904, p. 36).

Inúmeras são as questões que deveriam ser objeto de observação e análise por parte da professora delegada pela diretoria da instrução pública paranaense. Mas é patente a ênfase dada à educação *physica* – que temos chamado de educação do corpo. Espaço, mobiliário, tempos, recreios, programas, condições de higiene, jogos, métodos, exames e até mesmo castigos e recompensas. Nada escapava aos interesses da instrução pública paranaense. Tudo o que interessava incidia sobre os corpos infantis! E o modelo era São Paulo, o qual deveria orientar como tratar das crianças pequenas em terras paranaenses. Esse registro permite estabelecer relações entre a constituição da escolarização no Paraná nos anos finais do 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 (Valdemarin, 2004), um dos pontos a serem observados em São Paulo, segundo o relatório analisado. O estudo sistemático dos percalços históricos desse processo também pode nos ajudar a compreender historicamente o surgimento e o desaparecimento de determinadas matérias ou disciplinas, tais como a *Hygiene Escolar*, os *Trabalhos Manuaes*, as *Prendas Domésticas*, o *Canto Orfeônico*, no currículo da escola primária brasileira, assim como a permanência de outras, tais como a Educação Física, o Desenho etc. Sem esquecermos que a invenção desta escola e dos seus dispositivos, entre eles o currículo, obedecia à premência de um mundo que celeremente buscava modernizar-se, civilizar-se, distinguir-se do passado arcaico e retrógrado. Ciência, progresso, nacionalidade e trabalho comporiam um quadro que justificava a profusão de discursos e práticas sobre a educação escolar do

corpo, o qual deveria levar da experiência da escolarização a herança de um mundo civilizado e moderno em franco e irrefreável desenvolvimento.

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

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. Parafraseando 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.

Referências bibliográficas.

- BARBOSA, Rui. *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*. Rio de Janeiro, 1946.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- 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.
- BONI, Maria Ignês Mancini de. O espetáculo visto do alto: vigilância e punição em Curitiba (1890-1920). Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.
- GONDRA, José. *Artes de civilizar*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.
- HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, pp. 3-32, 1992a.
- _____. 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.
- HILL, Christopher. Origens intelectuais da revolução inglesa. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- 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 Currículum*, Barcelona, vol. 2, n. 1, enero de 1999.
- MONTEIRO, Regina Maria. Civilização e cultura: paradigmas da nacionalidade. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 52. 2000.
- PEREIRA, Magnus Roberto de Mello. *Semeando iras rumo ao progresso*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.
- PINEAU, Pablo. Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. Barcelona. *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 2, n.1, 1999.
- SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores associados, 1994.
- _____. (org.) *Corpo e história*. Campinas : Autores Associados, 2001.
- TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. *Escolarização e educação do corpo: história do currículo da instrução pública primária no Paraná (1882-1926)*. Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2005.
- TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; PUCHTA, Diogo Rodrigues. *Educação do corpo, escolarização e modernidade: apontamentos esparsos*. Anais do VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar, 2005.
- THOMAS, Keith. *O homem e o mundo natural*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- 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). In. FERREIRA NETO, Amarílio (org.). *Pesquisa Histórica na Educação Física*, vol. 5. Aracruz: FACHA, 2000.
- _____. *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.