Notas sobre distâncias e proximidades temporais da escolarização do corpo em um "projeto" de exegese moral: teoria crítica e história

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira

Resumo:

O trabalho articula contribuições originais da Teoria Crítica da Sociedade e o ofício do historiador. Parte da premissa que aquela tradição pode contribuir para a escrita da história ao provocar o historiador da escolarização a refletir sobre os condicionantes sócio-culturais da escolarização e diferentes *culturas escolares*. Recorre a um conjunto de observações contemporâneas sobre a educação do corpo na escola, articulado ao conteúdo manifesto de fontes escritas do século XIX no âmbito do atual Estado do Paraná, operando um duplo distanciamento – temporal e espacial –, discutindo permanências ou singularidades de um projeto de reforma moral pela via da educação corporal. Conclui afirmando a fecundidade da Teoria Crítica para o fazer do historiador da escolarização desde que o arcabouço daquela tradição seja fecundado com os procedimentos de pesquisa próprios ao campo da histórica.

Palavras-chave:

Educação física- História. Educação física- Aspectos sociais. Corpo e mente. Teoria crítica.

Professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino.Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP.

Introdução

Se a escolarização é produto de um projeto não sem problemas denominado modernidade, ao mesmo tempo em que é produtora daquele projeto, é fato que se inscreve no esforço civilizador ocidental. Mas civilizar, a despeito do que prescrevem inúmeras pedagogias baseadas na dimensão intelectual da produção e apropriação do conhecimento, parece um esforço fortemente marcado pela inversão na corporalidade. Não por outro motivo, historicamente foram gerados práticas e discursos que centravam no corpo o seu potencial formativo, desde as prescrições médicas, passando pela criação de disciplinas escolares, a construção de rotinas escolares, entre outros aspectos. Mas qual é a longevidade desse projeto? Ou, pergunta cara ao historiador, que diferentes feições assumiu este projeto em diferentes épocas e lugares?

Parece-me que a contribuição da Teoria Crítica para essa discussão é fundamental, ainda que não possamos esperar extrair dessa tradição intelectual orientações de caráter historiográfico, pois a isso não se propuseram os seus principais teóricos. Não devemos esquecer, no entanto, como historiadores de diferentes extrações em alguma medida valeram-se das contribuições da Teoria Crítica, ora para criticá-las, ora para operar análises a partir delas. Podemos lembrar dos casos de Ginzburg (2001), Thompson (1981, 1987) e Gay (1999), para ficarmos apenas com exemplos consagrados. Idéias como a imemorialidade do processo de esclarecimento/dominação, da mitificação que encobre a razão desde há muito, da subsunção da experiência histórica individual à massa amorfa e reificadora e, no caso específico da escolarização, suas contribuições para o entendimento do processo de espraiamento e domínio da técnica sobre todas as esferas da vida – todos esses pontos marcados pela cunha da Teoria Crítica –, parecem ter muito a dizer para os historiadores da escolarização.

Naquilo que recorta a preocupação central deste trabalho[1] – a corporalidade –, todos esses pontos podem ajudar a entender o que teve permanência e o que sofreu solução de continuidade na história na escolarização. Talvez seja fecundo contrapor uma perspectiva de caráter mais estruturante – assim concebo a Teoria Crítica – com aquilo que vem sendo teorizado em torno das "culturas escolares", ainda que essa denominação esteja longe de ser consensual. Não é o meu objetivo aqui discutir a noção de cultura escolar, mas o leitor interessado pode aproximar-se dessa discussão a partir dos textos referenciais de Viñao (1995, 1998) e Julia (2001).

O meu exercício pretendo compartilhar com o leitor agora, a partir de algumas notas que pretendem fazer dialogar diferentes tempos históricos e diferentes lugares de fala. Nesse sentido, pretendo articular uma dupla distância que deve reger o olhar inquiridor do historiador: a distância temporal e a distância espacial, ambas reclamadas por Benjamin (1986) e Ginzburg (2001). A escolarização e a corporalidade são os eixos que comporão o fio condutor da minha narrativa, uma vez considerado que o "frágil e minúsculo corpo humano" tem uma centralidade inaudita no processo de escolarização[2]. Ao perspectivar a construção desta narrativa, fica clara a opção por esta "faculdade de intercambiar experiências", como ensina Benjamin (1986, p. 197), lembrando que, apesar das intenções científicas da defesa que Bloch (1952) faz do ofício do historiador, prefiro mover-me na perspectiva da *lógica histórica* assinalada por Thompson (1981), para quem a objetividade histórica prescinde de qualquer pretensão de uma história "científica".

NOTA 1

Na condição de professor orientador de estágios do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná, há poucos meses fui requisitado pelo serviço de supervisão de uma das escolas onde atuam os estagiários sob minha responsabilidade. Trata-se de uma escola pública tradicional de Curitiba, considerada por muito tempo como escola modelo. O motivo do chamamento parece inverossímil: uma das supervisoras da escola reclamara que um dos estagiários estaria atuando junto aos alunos de bermudas, o que não é permitido pelo regulamento da escola. A colega que me comunicou o fato justificou a postura: como os alunos estagiários e os alunos da escola têm muita proximidade nas suas idades – trata-se de uma escola de ensino médio – o uso de quaisquer roupas "provocativas" despertaria o apetite ou interesse sexual daqueles adolescentes. E aproveitou para lembrar que não era permitido também o uso de camisetas que deixem os ombros ou o colo à mostra; assim , os alunos-estagiários deveriam primar por essas regras para evitar o despertar sexual dos estudantes sob sua responsabilidade.

Um "salto" no tempo e retornamos a 1895. Caetano Alberto Munhoz, secretário dos negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública escrevia no seu relatório ao Dr. Francisco Xavier da Silva, governador do Estado do Paraná, sobre os espaços compartilhados pela Escola Normal:

> Sendo este estabelecimento *annexo* ao *Gymnasio*, e, além disso, existindo a promiscuidade entre *alumnos* e *alumnas*, é necessário que haja *alli* uma fiscalização completa e severa, a fim de evitar-se qualquer desrespeito, que só descrédito pode trazer para a escola. *Convem* muito dar-se ao *Director* Geral do Ensino toda força moral precisa e apoio ilimitado de modo a fazer *effectivas* as disposições do regulamento, relativamente à disciplina e *regimen* das aulas, e para manter o respeito e a ordem que deve reinar em *taes* estabelecimentos. (MUNHOZ, 1895, p. 26).

Ao reclamar a necessidade de separar meninos e meninas na convivência cotidiana, o secretário Luiz Alberto Munhoz apenas reeditava argumentos do seu antecessor, de sete anos antes, no "Relatório apresentado ao Exm. Sr. Dr. José Cesario de Miranda Ribeiro, Governador da Província do Paraná, pelo Director Geral da Instrucção Pública do Paraná, Luiz Antonio Pires de Carvalho e Albuquerque":

> 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 primarias *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 *desapparecer* diante da propaganda irresistível contra *ella* levantada por notáveis *hygienistas* escolares, *quaes* EDVE CLARKE (Sex in Education), pagina 52. W. Tischer (Plan Talk about Insanity) pagina 24.
>
> Apoiados em razões de inquestionável *relevancia*, de ordem *physiologica*, mostraram *aquelles 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 *differenciação* sexual impõe às duas metades do gênero humano. (ALBUQUERQUE, 1888, p. 34, destaques no original).

Em 1901 uma solução para a problemática era encaminhada nos seguintes termos:

> Para maior e mais perfeita vigilância *d'esses* estabelecimentos, *frequentados* promiscuamente por *alumnos* e *alumnas*, propõe o Dr. *Director da Instrucção* Pública a *creação* do cargo de *Inspector do Gymnasio*, com a categoria idêntica a do Secretário, para ser exercido por pessoas de reconhecida circunspecção, podendo-se *supprimir* o lugar de amanuense da Secretaria.
> Lembra igualmente o mesmo Dr. *Director* a conveniência de ser construído um pavilhão ao fundo do estabelecimento para recreio dos *alumnos*, evitando-se, assim, que estes se *agglomerem* em frente do edifício, onde, por vezes, se excedem em seus brincos *proprios* da juventude. (SILVA, 1901, p. 11).

(Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Francisco Xavier da Silva, governador do Estado do Paraná, pelo Dr. Octávio Ferreira do Amaral e Silva, Secretário de Estado dos Negócios do Interior e da Instrução Pública).

Nos mais de cem anos que separam as distintas situações escolares, cabe perguntar o que mudou nas preocupações com a libido juvenil. Ao que parece, nesse caso a escola permaneceu atenta a um imperativo: controlar, inclusive através de formas regimentais, as manifestações corporais dos alunos, no sentido de coibir a exacerbação da sua sexualidade. Não seria o bedel de ontem a zelosa supervisora de hoje?

NOTA 2

Em uma outra escola assistia à aula de um estagiário, que trabalhava com uma turma de 7ª série um conteúdo relacionado à capoeira. Na tentativa de convencer as meninas da turma a participar da "atividade", ele comentava que não havia quaisquer problemas na participação delas, uma vez que "já existem mulheres fazendo capoeira por aí". Ou seja, aquela não seria mais uma "atividade inapropriada para as mulheres". Bastava que elas tomassem cuidado para não se machucarem, visto que é uma atividade violenta, aspecto para o qual os meninos não foram lembrados, pois estariam acostumados à violência.

Observemos agora o que se dizia sobre a participação feminina em atividades ditas "físicas" em outro contexto histórico.

> Em nada inferior ao homem em faculdades *intellectuaes* e capaz de percorrer com brilho todos os domínios da *sciencia,* a mulher em sua primeira

> mocidade não pode sujeitar-se, sem extrema *violencia* ao seu organismo e ao seu pudor, ao mesmo *regimen* disciplinar de estudos que o homem.
> As *consequencias* funestas deste *systema egualitario* para sua vida ulterior são indubitáveis e são postas em saliente relevo por todos os *educacionistas* modernos.
> É de *urgencia*, pois, *crear* nesta *provincia* a Escola Normal de senhoras em *edificio* separado e dar-lhe a *organisação* especial que o seu fim exige.
> Isto, não só para que as filhas desta *provincia* tenham um Instituto de ensino *secundario* onde se eduquem, como também para que haja professoras normalistas na *provincia*. Destas mais do que dos professores é que advirá a elevação do nível do ensino público provincial.
> É incontestável a superioridade da mulher na missão educativa da *infancia,* e em seu favor *fallão eloquentemente* os *factos* que se dão em Norte-America e em todos os *paizes* europeus, onde, segundo estatísticas conhecidas, tem *ella* para bem dizer, monopolizado o ensino nas escolas primárias. (ALBUQUERQUE, 1888, p. 34).

O discurso do diretor da instrução daquele momento afirmava uma perspectiva que redundaria mais tarde em uma significação muito própria: a mulher estaria "naturalmente" habilitada a se ocupar das coisas da educação.

É o que parece saltar frente aos nossos olhos na correspondência de um inspetor paroquial não identificado ao diretor geral da instrução púbica, em 1879, ou seja , praticamente dez anos antes

> [...] a professora é pouco enérgica e tem pouca ciência. Não sou contra o ensino do sexo feminino, mas que dessa forma, com essa professora, não adianta a província investir. É forçoso melhorar a escola feminina só para ser justo, sabendo que a mulher tem os mesmos direitos que os homens à Instrução, isso para que *os filhos tenham boa mãe, os maridos, boas companheiras e que transborde a seiva mor*al, mas que isso carece de uma professora mais amorosa. (DEPARTAMENTO, 1879, p. 193, grifos meus).

Mas ao historiador deve interessar sobretudo os traços daquilo que não é óbvio, daquilo que não é reiteração. Nesse sentido, um pequeno fragmento de uma correspondência do padre Celso Cezar ao diretor geral da instrução pública, Constante Affonso Coelho, pode indicar um terreno onde representações diversas estavam em disputa naqueles anos. Para aquele professor a aula mista seria como que um "poderoso meio de

civilização". Comentava que naqueles anos os pais procuravam mestres para seus filhos "e que seria bom se eles tivessem meios para manter bons e moralizados educadores." (DEPARTAMENTO, 1878, p. 71).

O recente estudo histórico de Goellner (2003), que nos instiga já pelo seu título, *Bela, maternal e feminina*, bem como a recém defendida dissertação de mestrado de Souza (2004), tratando de como foi concebida a educação da mulher nos anos iniciais do século XX no Paraná, nos oferecem indicações preciosas: sobre a sensibilidade da mulher foram forjadas representações que permitiram concebê-la como educadora por excelência, responsável primeira pela educação, principalmente na escola primária ou de primeiras letras. Essas representações talvez tenham calado fundo na memória histórica, gerando e ajudando a perpetuar situações como as descritas no início desta nota, de extrema – e preconceituosa – condescendência para a condição feminina.

NOTA 3

Há dois anos, também através das atividades de supervisão de estágio, deparei-me com uma cena dantesca. No recreio de uma escola pública de ensino fundamental, dois alunos seguravam uma menina com os braços estendidos lateralmente. Cada garoto segurava a colega por um dos braços, fazendo um movimento para cima e para baixo. Um terceiro garoto, então, acompanhando o ritmo do movimento desencadeado pelos dois outros, tentava colocar o seu dedo no ânus da colega, que se debatia freneticamente. Sob a intervenção de um dos professores de Educação Física da escola, os três agressores foram levados aos serviços pedagógicos, enquanto a menina sumia na indiferença da escola. O resultado dessa situação foi a transferência compulsória do professor, acusado pelos pais de um dos alunos de tê-lo agredido, argumento prontamente aceito pela direção da escola. O fato foi tratado como um ato comum de indisciplina, mal encaminhado pelo professor "agressor".

Ainda sob o regime da escola doméstica no Paraná, temos alguns casos bastante emblemáticos de situações que remetem à violência. Em 08/11/1873, por exemplo, Emilio Silveira de Miranda escreve ao presidente da província reclamando contra as aulas ministradas pelos irmãos José Agostinho dos Santos e Maria Rosa dos Santos. Circulava então uma carta dando conta que aquela professora teria agredido com um tapa na

cara uma aluna, além de tê-la ofendido com palavras. Também teria "prendido" outra menina na aula das 9:00 até às 16:00 horas, soltando-a depois que o pai pediu ajuda ao inspetor. Reclamavam também os pais que a professora obrigava os alunos a tirarem o calçado para manter a escola limpa. Os meninos faziam serviços como cortar lenha, lavar cavalos etc., ao invés de terem aulas. Por tudo isso a maioria dos meninos e meninas deixara de freqüentar as aulas (DEPARTAMENTO, 1873, p. 13-16).

Já em 01/12/1881, na localidade de Itaquy, o professor Antonio José de Souza Guimarães contava que expulsou o aluno Stanisláo Ferreira Paulista, de 16 anos, porque o mesmo não quis cumprir seus deveres de aritmética. Diante disso, o professor mandou que se retirasse da sala. Ao sair o aluno desafiou-o com um canivete. O professor não viu outra saída a não ser a de expulsá-lo "a fim de não perder a força moral." (DEPARTAMENTO, 1881, p. 45).

Dois anos mais tarde, em 14 de julho de 1883, o cidadão Luiz Antônio Requião escrevia uma carta sobre a retirada dos filhos da escola ao Inspetor Geral da Instrução Pública, João Manoel da Cunha. O motivo alegado pelo pai para a retirada dos seus filhos da escola de 1ª classe de instrução pública foi o fato de um deles ter sido espancado pelo professor:

> Retirei [...] meus filhos Getulio e Euclides por ter sido *hontem* espancado o primeiro pelo professor Miguel José Lourenço Schilider, não sendo este o primeiro *facto* que se dá com outros *alumnos*. Este acontecimento levo ao conhecimento de V. Ex. para que não se reproduza tal *attentado* contra uma criança. (DEPARTAMENTO, 1883, p. 267).

Parece claro ao historiador da escolarização que um imperativo marca as formas escolares de educar: a civilização, nem que seja "no chicote". Pois é essa premissa que orientava, em 1878, as reflexões do professor Gerônimo Durski, da escola da Colônia Orleans, para quem, sem obrigatoriedade da lei, os colonos, na maioria, não mandariam os filhos à escola e "estes ficam [...] brutos, cobertos de todos *vicios* que hão de prejudicar todo o *publico* honesto e *respeitavel*". Dizia, na seqüência, que o governo deveria usar meios enérgicos e até castigos para garantir a obediência. Citava meninos que – para ele! – só vadiavam, ao invés de ir à escola ("conseqüência das atitudes dos colonos"). Como solução propunha que o diretor geral da Instrução Pública mandasse uma carta ao padre, pedindo-lhe que lembrasse os pais das obrigações para com suas famílias. Posteriormente, comentava o professor:

> Os meninos estão dispostos receber alguma *civilisação* porque contam-me que quando os pais *proibem* lhes de ir a escola (alguns pela precisão doméstica) choram por isso. Assim, entendo que *deveriamos applicar* todos os meios para dar *instrucção* aos meninos dos colonos, porque sem esta ficam não só ignorantes, como *tambem* brutos, mentirosos, ladrões e *promptos* para tudo o que chamamos de maldade. [...] com os velhos há pouco *remédio* [...], mas que as crianças podem melhorar freqüentando regularmente a escola. (DEPARTAMENTO, 1878, p. 81).

Intervir: civilizar, moralizar, controlar, punir. Em alguns casos, mesmo que a justiça seja o preço a pagar pelo arbítrio. Que mecanismos mobilizariam agentes tão diferentes como alunos, professores, pais, inspetores, em tempos tão diferentes como as últimas décadas do séc. XIX e os primeiros anos do séc. XXI, a valerem-se da violência física como marcação do seu lugar no mundo, aqui o mundo da escolarização? E em alguns casos, para os quais a psicanálise e a apropriação dela feita pela Teoria Crítica podem auxiliar o historiador, que energias seriam postas em jogo no mecanismo de identificação com o agressor?

NOTA 4

Como último exemplo contemporâneo, um outro estagiário fazia a apresentação do desenvolvimento histórico da capoeira como luta para uma turma de 7ª série. Desculpava-se pelo fato de não poder trazer à escola o seu grupo de capoeira para uma apresentação, fato que contribuiria, na sua lógica, para a aula ser menos "chata". Indagado, respondeu que um espetáculo de capoeira seria uma "curiosidade" que motivaria os alunos a aprendê-la. Esqueceu-se que o seu papel é basicamente o de transmissor cultural! Mas outro aspecto chamou a atenção na aula daquele estagiário. Ao se propor contextualizar o surgimento histórico da capoeira, o estagiário-professor informou aos seus alunos que a capoeira nasceu no século XVIII, "lá por 1800 e alguma coisa". O seu surgimento teria se dado pela necessidade de luta dos negros "após a independência do Brasil, logo em seguida à Lei Áurea". E rematava afirmando que naquele mesmo contexto (?) teria nascido na senzala o samba e o *axé-music*!

Esses dados não devem ser motivo de pilhéria. Antes, essa dispersão e imprecisão revelam o rebaixamento intelectual que à vezes *parece* ser carac-

terística do mundo da escolarização, pelo menos se pensarmos nos primórdios da escolarização no então Estado do Paraná.

Senão vejamos, no Relatório de Victor Ferreira do Amaral, Diretor Geral da Instrução Pública, ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, em 1900:

> Não tive tempo ainda de penetrar *n'esse* organismo complexo, *inspeccionar* e auscultar todos os seus *apparelhos* constitutivos, para *d'elles* formar um *juiso* seguro e certo. Não obstante, me parece *prima visu*, que esse organismo não apresenta a louçania de um estado *hygido;* pelo contrário, divisam-se logo *symptomas* de depauperamento e *dystrophia,* indicio certo de que algum vicio *organico* lhe perturba a *estructura intima*.
> Para que as luzes da *instrucção* se *diffunda* em todas as camadas *sociaes,* correspondendo aos sacrifícios do erário público, e neutralize a nefasta influencia do *analphabetismo,* que, como um mal endêmico, *autochtone*, entorpece e *paralysa* a vitalidade de nosso povo, urge que o ensino publico em nosso Estado, saia da rotina em que tem jazido, para ser vazado em novos moldes. (AMARAL, 1900, p. 71).

Aquele desejo expresso em metáforas organicistas – Victor Ferreira do Amaral era médico – no início do séc. XX no Paraná parece não ter logrado realizar-se em plenitude se olharmos a precariedade da formação dos alunos que têm chegado aos nossos cursos de graduação (e também de pós-graduação!) mais de cem anos depois. Talvez o deslocamento das preocupações daqueles que pensaram a escolarização como projeto público e estatal para as questões referentes aos métodos de ensino e, mais recentemente, às relações entre professores e alunos, tenha obscurecido a necessária ênfase sobre a relação triangular entre professor – conhecimento – aluno. Muita coisa pode explicar historicamente essa situação. A formação inicial precária e insatisfatória, a formação continuada praticamente inexistente, a precariedade da própria condição profissional do professor que, salvo raríssimas exceções, nunca conheceu uma *idade de ouro* da escola pública, como por muito tempo se imaginou. Não deveria soar estranho, então, que ao falar de capoeira nosso aluno simplesmente invente uma nova lógica para eventos e tempos históricos consagrados até pelas mais tradicionais das abordagens historiográficas.

Isso nos faz indagar – e perscrutar diferentes culturas escolares pode ser um bom caminho para os historiadores da escolarização – se a escola, no formato não unívoco que tem se transformado nos últimos 100 anos no Brasil, não teria como sua máxima justamente a banalização, a vulgarização, a mediocrização do conhecimento. Senão, como conceber que alunos universitários, ao depararem-se com uma leitura como a de *Educação após Auschwitz*, manifestem desconhecer o que significa holocausto? E isso também não teria expressão nos índices de evasão, retenção e baixíssimo desempenho acadêmico que vimos ontem e continuamos a ver ainda hoje? Creio que nos marcos desta discussão é permitido formular a seguinte questão: esteve a escolarização de massas efetivamente desenhada como um projeto de elevação intelectual ou a "maquinaria escolar" seria antes de tudo um instrumento de conformação simples e tão somente? Assim, a escola poderia vir a ser um lugar de crítica, emancipação, resistência, ou já na sua concepção e gênese estaria inscrita a inviabilidade de tal pretensão?

Embora a prática do ensino de capoeira nas escolas, conteúdo do qual emprestei o meu exemplo, seja um dos grandes modismos atuais – pelo menos nas aulas de Educação Física – ele também suscita uma reflexão sobre a permanência e a mudança das práticas escolares ao longo do tempo. Até há bem pouco tempo, simplesmente ignorada como conteúdo escolar, a capoeira tem servido hoje para reafirmar a miséria da experiência humana baseada na "defesa". Talvez seja possível dizer nesse caso que os conteúdos mudam, mas a sua substância não. Ora, defendemo-nos de agressão e temos ensinado nossos alunos a agredir preventivamente. Na dissimulação, no logro, logo, na dominação, na violência, buscamos alento para velhas formas de organizar o saber escolar. Ainda que procuremos atualizar o rol dos nossos conteúdos, continuamos a reafirmar um lugar de disputa, de confronto, de enfrentamento. Continuamos a desenvolver uma sensibilidade onde o outro é nosso algoz e nossa vítima. Nossa astúcia e nossa arrogância – sensivelmente demarcadas por Horkheimer e Adorno (1985) na análise que fazem da saga de Ulisses e por Benjamim (1986) ao considerar o conto de fadas como possibilidade de superação da condição mítica –, parecem fluir em toda a sua clareza nos argumentos que justificam formas de agressão como conteúdo escolar capaz de prevenir as conseqüências da violência que nos assola diuturnamente . Além disso, ao tratar dessa maneira superficial e utilitária o que poderia ser o conhecimento da Educação Física na escola, não estariam os professores e

a própria instituição privilegiando a lógica da informação, descartável portanto, em detrimento da formação? Nesses casos a escola parece o lugar da não alteridade e da banalização cultura.

Em contrapartida, a capoeira pode significar um avanço relativo em termos de trato com o conhecimento se pudermos abordá-la como uma prática de resistência, desenvolvida justamente pela necessidade de defender-se que determinados grupos dominados e expropriados desenvolveram como alternativa de sobrevivência. Alternativa que propiciou que aqueles grupos se organizassem e reagissem, reconhecendo-se na sua própria paixão e na miséria do outro. Esse conhecimento parece imprescindível no sentido de elaborar o passado como lugar de memória da dor, da miséria, do sofrimento (ADORNO, 1995). Nesse caso, porém, não poderíamos abrir mão do rigor no trato com o conhecimento histórico, por exemplo, e não tratá-lo como curiosidade ilustrativa, como fez nosso estagiário. Ademais, uma curiosidade contaminada de imprecisões e erros crassos. Neste caso, ainda, tal conteúdo permitiria estabelecer os limites dos próprios bens culturais como decorrência de uma história subterrânea da dominação. E a experiência corporal da dor, do prazer, do cheiro, do gosto talvez pudesse significar um índice bastante fecundo da direção da crítica da cultura.

Tratando-se da capoeira como conteúdo escolar, ou em outro dos casos, permanece a tensão violência-dominação/resistência-sobrevivência. Ou seja, essa prática traz em seu interior a marca incontestável da barbárie, por mais artifícios que usemos na tentativa de concebê-la como algo bom e puro. Aliás, essa tentativa de purificá-la já nos indica aquela má consciência denunciada por Walter Benjamin. Como pode representar fruição algo que em sua origem foi concebido para aniquilar outrem?

NOTA 5

Se não podemos afirmar sem controvérsias que a escola é apenas uma agência de manutenção do *status quo, máquina de ensinar* conformada por um padrão estrutural baseado na dominação, é preciso reconhecer que a atual ênfase sobre as peculiaridades de diferentes "culturas escolares" precisa ser colocada sob maior tensão. No afã de localizar aquilo que seria específico da escolarização ou, mais preciso ainda, de diferentes escolas, talvez estejamos perdendo de vista a perpetuação de determinadas

formas de ação, de manifestação e de controle ao longo da história da escolarização, portanto, da civilização. Se lembrarmos a partir de Benjamin que todo documento de cultura é também um documento de barbárie, premissa que seria desenvolvida mais tarde e de forma mais contundente por Horkheimer e Adorno na *Dialética do Esclarecimento*, podemos pensar na escola como agência privilegiada para a civilização dos costumes, muito mais do que uma simples máquina de ensinar. A maquinaria escolar, na expressão de Varela e Alvarez-Uria (1991), representa historicamente um esforço de constrangimento civilizacional sem precedentes, ainda que, paradoxalmente seja movida justamente pela apologia da liberdade, da individualidade, da racionalidade, cara ao período histórico que a viu nascer. Nesse sentido, a permanência de determinadas formas de organização e controle escolares parece contribuir para o entendimento de que ela seria apenas e tão somente constrangedora. Nessa direção, a Teoria Crítica da Sociedade poderia significar apenas mais uma das "teorias reprodutivistas" capazes de pensar sobre a escola.

Mas os indícios esparsos que apresentei aqui nas quatro notas precedentes lançam uma dúvida sobre a qual o historiador precisa debruçar-se. Se assim foi e continua a ser, não estariam esgotadas as possibilidades de estudo e entendimento históricos da escolarização? Mais do que isso, se o projeto de civilização dos costumes pela via da escolarização tivesse logrado êxito desde os seus primeiros momentos, por que alguns dos seus discursos e algumas das suas práticas continuariam a ser reeditados mais de cem anos depois, no caso do Paraná?[3].

Como resposta a primeira das questões, penso que ao recuperar a idéia de que história é contexto e contexto é particular, precisamos ter em mente os limites de um exercício como o aqui desenvolvido, uma vez que nesses mais de cem anos de escolarização no Paraná muita coisa aconteceu, para além da causalidade. Ou seja, recuperar projetos vitoriosos implica reconhecer que alguém perdeu. Ao olharmos para estes, podemos entender que outras formas históricas foram possíveis e disputaram a primazia de serem hegemônicas. Quero enfatizar com isso que não é possível para o historiador olhar para o processo de escolarização a partir de um "teorema estrutural básico" (THOMPSON, 1981), qualquer que ele seja. Antes, é preciso estar atento às diferentes formas que o conflito cultural assumiu ao longo do tempo, seja em uma perspectiva imemorial, seja na curta duração de 100 anos de escolarização. Parece-me que o rigor dialético com o qual a

tradição da Teoria Crítica tece suas reflexões muito pode contribuir para o fazer do historiador, desde que aplicada sua macroteorização aos rigores da lógica histórica. Parece-me que uma rica contribuição nesta direção nos é oferecida mais uma vez por Benjamin (1991), principalmente na terceira das suas teses sobre a filosofia da história. Ao historiador cabe captar, inclusive, grandes e pequenos acontecimentos e aquilo que os unifica no tempo histórico, uma vez que nada está perdido.

Essa consideração remete à segunda das questões postas. A reedição ou permanência de determinadas representações e/ou práticas indica claramente que aquele processo civilizatório ainda não se realizou por completo, necessitando, então, de atualização constante. Isso implica em reconhecer que no período de cem anos resistências foram forjadas de alguma forma ou mesmo que este projeto de civilizar pela via da escolarização não é assim tão absoluto ou, pelo menos, não obteve assim tanto êxito. Aqui o fazer do historiador novamente ganha relevo na medida em que ao buscar na história sinais, pistas, vestígios, indícios de como se teria desenvolvido a escolarização, e de como teria sido conformado o corpo de diferentes sujeitos escolares, ele contribui para localizar com precisão a premência de formas históricas marcadas pela continuidade, tanto quanto a possibilidade da história como resistência e ruptura. Ou seja, ao historiador cabe inquirir os vestígios do passado no sentido de entendê-lo como experiência única. Ele deve ser portanto, avesso à idéia de "progressão de um tempo vazio e homogêneo", mas localizando o que, em alguns casos, podem ser "estilhaços" imemoriais do passado. (BENJAMIN, 1986).

NOTA 6

A premissa de que a história da humanidade é a história da dominação está carregada de conseqüências. Algumas delas podem nos levar à paralisia, pois haveria algo de reiterativo da *natureza humana* que impossibilitaria o efetivo atingimento da maioridade do homem. O "lagarto" que habitaria o homem inviabilizaria qualquer projeto de humanização levado às últimas conseqüências. O recrudescimento do fascismo em escala planetária, a obliteração acelerada da consciência pela exacerbação do controle pulsional pela via da vulgarização da cultura, da repetição, assim como a indiferenciação cada vez maior que parece marcar a experiência humana, parecem indicar justamente na direção da afirmação

permanente da natureza perversa do gênero. E se esse é um dado da natureza, pouco ou nada pode ser feito na direção da humanização da vida. Não só os cépticos, mas também os apologistas da pós-modernidade parecem convencidos de que nada pode ser feito!

Mas podemos tirar conseqüências na direção oposta se tencionarmos a máxima da história como dominação cotejando-a com a experiência histórica diferençada de cada tempo e lugar, de cada grupo e indivíduo. Voltando-se para o particular o historiador permite que se compreenda o movimento que afirma ou questiona o universal. Ou seja, a história como dominação precisa ser captada em cada momento da sua manifestação, pois naquele momento também pode ser captado o que diferenciou, singularizou, reagiu, resistiu. E se resistência e reação houve, algo é possível na direção da humanização e da desbarbarização. "A exegese não se preocupa com o encadeamento exato dos fatos determinados, mas com a maneira da sua inserção no fluxo insondável das coisas." (BENJAMIN, 1986, p. 209). É esse projeto que parece nos oferecer a grande contribuição de Adorno (1995, 1996), por exemplo, ao reafirmar o legado da cultura burguesa, "moderna", como possibilidade não realizada, como promessa não cumprida. Aquela cultura não foi plenamente desenvolvida na sua positividade, mas foi possibilidade; não foi cumprida como promessa, mas não deixou de trazer nas suas entranhas o anúncio da possibilidade histórica de um outro devir para a humanidade.

Não é por outro motivo a ênfase de diferentes tradições de historiadores sobre a cultura. Como lugar de síntese do econômico, do social e do político, a análise da cultura permite perscrutar o mundo com lentes muito mais eficazes do que quaisquer macro-teorizações a-históricas. No âmbito da larga tradição que une pensadores tão diversos como Benjamin, Horkheimer, Ginzburg, Thompson, Adorno, Williams, Marcuse, entre outros, é preciso reconhecer que o econômico superado permanece na cultura. Nesse sentido, é necessário lembrar que a cultura se desenvolve no terreno fecundo das condições objetivas de existência, ainda que estas não se resumam ao esquematismo economicista. Julgo ser este outro ponto de inflexão fecundo para a aproximação do ofício dos historiadores da tradição da Teoria Crítica. Lembremos de Marcuse (1981) – tanto quanto de Horkheimer –, demarcando com rara acuidade o desenvolvimento histórico do sentimento de autoridade – no qual o primeiro inscreve, inclusive, a escola –, indicando aqueles momentos nos quais ela significou uma mai-

or potência emancipatória e aqueles nos quais ela implicou em regressão. Esse exercício constante de elaborar o passado para que a memória da barbárie continue a latejar em nossas consciências não pode prescindir do esforço do historiador, atento àquilo que Adorno (1995) chama de "vigorosa tendência histórica", mas sobretudo atento à minúcia, ao detalhe, ao possível, ao não dado, ao que não é "natural". A escola, como artefato da cultura, é síntese também da sua própria história.

NOTA 7

Se a cultura burguesa foi uma promessa não cumprida, e os historiadores nos ensinam que aquela promessa foi apenas mais uma possibilidade, pois outras emergiram e também foram solapadas, é preciso indagar sobre a escola como promessa quem sabe a ser cumprida. Se a designação "culturas escolares" como conceito é suficientemente imprecisa para confundir, como noção descritiva pode ajudar aos historiadores perceberem em cada tempo o que restaria de possibilidade no campo da escolarização como projeto de desbarbarização. Ritos e rotinas escolares, artefatos como o currículo, a organização dos espaços e tempos de aprender e ensinar, as formas sutis e declaradas de uso do poder, o resultado da escolarização sobre a vida dos indivíduos, todos esses são aspectos marcantes que podem nos ensinar muito sobre o processo de gestão da formação escolar ao longo do tempo. E por isso mesmo – se tomarmos como fecunda a premissa de que vivemos numa sociedade da escolarização – podem ajudar a compreender com mais precisão se a tese da imemorialidade da dominação é uma boa chave heurística para compreender a escola e a própria sociedade. Pois se a dominação se aperfeiçoa é porque ainda continua a ser desafiada; e se ela não cessa de atualizar-se é porque aquilo que a desafia parece também se atualizar a cada nova derrota.

Não sendo nexo causal, a história pode nos ajudar a entender porque formas do fascismo ainda são possíveis hoje. No caso da escolarização dos corpos, articulando historicamente passado e presente, a história pode nos ensinar a "despertar no passado as centelhas da esperança". Aquelas causas perdidas no passado, cujo conhecimento poderia atualizar as lutas do presente, projeto manifestado por Thompson em *Costumes em Comum*, implica reconhecer que ao historiador deve interessar esse "tempo saturado

de agoras", expressão de Benjamin (1986). Nesse sentido, o trabalho do historiador, ao articular diferentes experiências que atualizam a memória da dominação – e da sua contraparte, a resistência –, lembrando sempre que a memória é individual e coletiva, que é seletiva, muito tem a ganhar ao pensar a escolarização dos corpos no âmbito do duplo movimento de produção-adaptação social e cultural. Nada mais fecundo para o historiador. Nada mais instigante para a Teoria Crítica da Sociedade.

Notas

1 O trabalho apresenta alguns dos resultados do projeto Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias para o estudo histórico das práticas corporais escolares e da constituição da Educação Física escolar no Estado do Paraná (1846 – 1939), subprojeto Transformações nos padrões de manifestação e controle corporais na escola elementar paranaense na passagem do modelo doméstico para o modelo graduado (1882-1920), ambos em andamento, desenvolvidos na UFPR. Estes são projetos de pesquisa histórica que vêm localizando e catalogando fontes para o estudo histórico das práticas corporais escolares e da constituição da Educação Física escolar no estado do Paraná no período proposto, bem como vêm procurando compreender historicamente a educação escolar do corpo. Embora idéias e interpretações aqui expressas sejam exclusivamente de responsabilidade do autor deste trabalho, os pontos aqui discutidos incorporam as contribuições de todos os membros da equipe de pesquisa, a saber: Cristiane dos Santos Souza, mestre em educação pela UFPR e professora da Faculdade de Artes do Paraná; Sérgio Roberto Chaves Júnior, mestre em educação pela UFPR; Talita Banck Dalcin, mestranda em educação pela UFPR; Diogo Rodrigues Puchta, Melina Cavalcanti de Albuquerque Vicentine e Lausane Corrêa Pykosz, bolsistas PIBIC/CNPq; Vera Luíza Moro, mestre em educação pela UFPR e professora do Departamento de Educação Física da UFPR e Luciane Paiva Alves de Oliveira, mestre e doutoranda em educação pela PUC/SP, professora da Universidade Tuiuti do Paraná. O subprojeto acima referido conta com financiamento da Fundação Araucária (n. 4274/2003) e do CNPq (n. 400064/2004-9).

2 Uma primeira versão deste trabalho para exposição foi apresentada no colóquio *Teoria Crítica, Formação e Corpo*, realizado em novembro de 2003 no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. No Simpósio *História das Disciplinas Escolares*, realizado durante o ENDIPE, em Curitiba, em agosto de 2004, o mesmo foi apresentado como comunicação oral na sua versão atual.

3 O caso do Paraná certamente não é o único. Essa parece ser uma experiência universal, pelo menos no que se convencionou denominar "ocidente".

Referências

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. O que significa elaborar o passado. In: _____.*Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. Tabus acerca do magistério. In: _____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____.Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

ALBUQUERQUE, Luiz Antonio Pires de Carvalho e. *Relatório*. Curitiba: Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1888. Relatório apresentado ao Exm. Sr. Dr. José Cesario de Miranda Ribeiro, Governador da Província do Paraná, pelo Director Geral da Instrucção Pública do Paraná.

AMARAL, Victor Ferreira do. *Relatório*. Curitiba: Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1900. Relatório apresentado ao Diretor Geral da Instrução Pública, ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1991.

BLOCH, Marc. *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1952.

DEPARTAMENTO de Arquivo Público do Paraná. Códice I-IP, v. 5, ap. nº 428, 1873.

_____. Códice II-IP, v. 21, ap. nº 554, 1878.

_____. Códice II-IP, v. 23, ap. nº 556, 1878.

_____. Códice II-IP, v. 22, ap. nº 581, 1879.

_____. Códice III-IP, v. 21, ap. nº 640, 1881.

_____. Códice V-IP, v. 13, ap. nº 692, 1883.

GAY, Peter. *A experiência burguesa da rainha Vitória a Freud*: a educação dos sentidos. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GINZBURG, Carlo. *Olhos de madeira*: nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOELLNER, Silvana Vilodre. *Bela, maternal e feminina*: imagens da mulher na Revista Educação Physica. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

HORKHEIMER, Max. Autoridade e família. In: _____. *Teoria crítica I*. São Paulo: Perspectiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

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

MARCUSE, Herbert. Estudo sobre a autoridade e a família. In:_____. *Idéias sobre uma Teoria Crítica da sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MUNHOZ, Caetano Alberto. *Relatório*. Curitiba: Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1895. Relatório apresentado por Caetano Alberto Munhoz, secretário dos negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, ao Dr. Francisco Xavier da Silva, governador do Estado do Paraná.

SOUZA, Cristiane dos Santos. *A mulher professora da instrução publica de Curitiba (1903-1927)*: um estudo na perspectiva de gênero. 2004. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

SILVA, Octávio Ferreira do Amaral e. *Relatório*. Curitiba: Departamento de Arquivo Público do Paraná, 1901. Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Francisco Xavier da Silva, governador do Estado do Paraná, pelo Dr. Octávio Ferreira do Amaral e Silva, Secretário de Estado dos Negócios do Interior e da Instrução Pública.

THOMPSON, Edward. *A miséria da Teoria ou um planetário de erros*: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *A formação da classe operária inglesa*: a maldição de Adão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Costumes em comum*: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. La maquinaria escolar. In:_____. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1991.

VIÑAO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, set./dez. 1995. Anped.

_____. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: ALMUIÑA FERNANDEZ, Celso (Org.). Culturas y civilizaciones. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA, 3.,Valladolid. *Anais*... Valladolid: Universidad de Valladolid, 1998.

WILLIAMS, Raymond. *The long revolution*. London: Penguin Books, 1971.

Notes on distances and temporal nearness of body schooling in a "project" of moral exegesis: critical theory and history

Abstract:

The paper articulates original contributions of Critical Theory of Society and the task of historian. It takes serious that that tradition can contribute to the writing of history if it provokes the historian of education to reflect on social-cultural condition of schooling and different *school cultures*. Some contemporary observations about education of body at school are articulated with the content of written sources of 19er century in Paraná State. A double estrangement is operated – timing and spacing –, discussing singularities of a moral reform project through corporal education. The paper concludes affirming the fecundity of Critical Theory for the task of historian of education if this intellectual tradition is fecundated by the own research procedures of historical field.

Key words:

Physical education. History. Physical education– Social aspects. Body and mind. Critical theory.

Notas sobre las distancias y proximidades temporales de la escolarización del cuerpo en un "proyecto" de exégesis moral: teoría crítica e historia

Resumen:

El presente trabajo articula contribuciones originales de la Teoría Crítica de la Sociedad y el oficio del historiador. Parte de la premisa que aquella tradición puede contribuir para escribir la historia al provocar al historiador de la educación reflexiones sobre las condiciones socio-culturales de la escolarización y de las diferentes *culturas escolares*. Acude a un conjunto de observaciones contemporáneas sobre la educación del cuerpo en la escuela, articulado a los contenidos manifiestos de fuentes escritas del siglo XIX en el Estado de Paraná (Brasil), generando un doble distanciamiento – temporal y espacial -, discutiendo las permanencias o las singularidades de un proyecto de reforma moral expresado en la educación del cuerpo. Concluye afirmando la fecundidad de la Teoría Crítica en la tarea del historiador de la escolarización, siempre que aquella tradición sea fecundada con los procedimientos de investigación que son propios al campo de la historia.

Palabras-clave:

Educación física. Historia. Educación Física–Aspectos sociales. Cuerpo y mente. Teoría crítica.

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira
Universidade Federal do Paraná
Rua Goiânia, 1597, sobrado 70, Cajuru, Curitiba/PR - CEP:82940-150
E-mail: marcustaborda@uol.com.br

Recebido em: 15/04/2004
Aprovado em : 06/07/2004