

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (*CAMPUS* SOROCABA)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO – PPGEd-So

RIBAMAR NOGUEIRA DA SILVA

Currículo escrito e a história da Educação Física no Brasil (1896-1945)

Sorocaba
2016

RIBAMAR NOGUEIRA DA SILVA

Currículo escrito e a história da Educação Física no Brasil (1896-1945)

Texto apresentado à apreciação da Banca de Defesa, como exigência do Mestrado em Educação do Programa e Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGEd-So – UFSCar – Universidade Federal de São Carlos (*Campus Sorocaba*)

Orientadora:
Profa. Dra. Heulália Charalo Rafante

Sorocaba
2016

RIBAMAR NOGUEIRA DA SILVA

Currículo escrito e a história da Educação Física no Brasil (1896-1945)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração Educação. Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 18 de fevereiro de 2016.

Orientadora

Dra. Heulália Charalo Rafante
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (*Campus Sorocaba*)

Examinador

Dr. Jose Luis Sanfelice
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Examinador

Dr. Marcos Francisco Martins
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (*Campus Sorocaba*)

Examinador

Dr. Arnaldo Pinto Junior
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (*Campus Sorocaba*)

Agradecimentos

Não é à toa que a primeira pessoa no texto dessa dissertação está no plural, afinal, fomos “nós” que a produzimos.

À minha orientadora Heulália Charalo Rafante, meus sinceros agradecimentos. Obrigado pelo carinho, paciência e compreensão demonstrados. Ninguém melhor que você sabe que a conclusão dessa dissertação só foi possível pela maneira com que você conduziu a orientação. De fato, nada é por acaso.

Meus agradecimentos à Banca Examinadora. Ao Prof. Arnaldo Pinto Júnior, agradeço pelas contribuições teóricas sobre a historiografia do manual didático e das disciplinas escolares, enriquecedoras do nosso trabalho. Ao Prof. Marcos Francisco Martins, praticamente um co-orientador da nossa pesquisa, agradeço pelo acolhimento no PPGEd-So, pela preocupação com meu processo formativo, pela imensa contribuição teórica e pela inspiração metodológica e didática de suas aulas. Ao Prof. José Luis Sanfelice, sou grato pelo exemplo intelectual e pela referência que representa desde o início da minha trajetória acadêmica.

Aos professores e funcionários do PPGEd-So, em especial, Antonio Fernando Gouvêa da Silva, Paulo Gomes Lima, Kátia Regina Moreno Caiado, Sílvio César Moral Marques, meu reconhecimento pelo apoio, companheirismo, respeito e diálogo.

Aos integrantes do GPTeFE – Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação, meus agradecimentos pelo espaço acolhedor e pelas contribuições na delimitação da pesquisa.

Ao professor Luis Carlos Barreira, aquele que me apresentou o “fazer histórico” e conduziu meus primeiros passos na pós-graduação, minha sincera gratidão.

À professora Hilda Rechineli (*in memoriam*), minha segunda mãe e exemplo de força feminina, sou grato por ter me adotado e me ajudado a trilhar meu caminho.

Aos amigos da UFSCar (*Campus Sorocaba*) e do PPGEd-So, meus agradecimentos pela alegria dos bons momentos e pelo apoio nas dificuldades.

À minha companheira, cúmplice, confidente e maior incentivadora, Selma, minha gratidão e meu amor.

Ao meu pai, Luiz Nogueira da Silva (*in memoriam*), o maior homem que conheci, meu respeito e gratidão.

Resumo

SILVA, Ribamar Nogueira da. Currículo escrito e a história da Educação Física no Brasil (1896-1945). 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

Esse estudo, realizado a partir de pesquisa bibliográfica com fontes primárias, trata da relação entre currículo e história da Educação Física escolar no Brasil, no período entre o início da Primeira República (1889-1930) e o final da Era Vargas (1930-1945). Inicialmente, apresentamos uma análise da *Didáctica Magna* de Comênio, do *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus e do *Guia das Escolas Cristãs (Conduite des écoles chrétiennes)* de João Batista de La Salle, como marcos históricos do currículo moderno. Em seguida, trazemos o debate acerca da teorização curricular Tradicional, Crítica e Pós-Crítica na educação em geral e, em especial, na Educação Física brasileira. Na sequência, com fundamento em autores do campo de estudos do currículo e direcionado pela perspectiva histórica, delimitamos o conceito de *currículo escrito*. Utilizando esse conceito, à medida que abordamos as relações envolvidas na produção histórica do currículo, identificamos manifestações do *currículo escrito* na realidade concreta da educação brasileira, permitindo a definição de dois recortes históricos. O primeiro, da publicação do *Compendio de gymnastica e jogos escolares*, do Prof. Arthur Higgins, em 1896 até o ano de 1929, em que o chamado Método Francês foi introduzido na Educação Física civil, tornando-se obrigatório em todas instituições de ensino no Brasil. O segundo, da publicação do *Regulamento (Nº 7) da Educação Física (Método Francês)* em 1932 até o ano de 1945, caracterizado pelo enfraquecimento da doutrina francesa e do ideário militar, que marcam o final da Era Vargas. Por fim, concluímos que o *Compendio* de Higgins é um divisor de águas na história do currículo da Educação Física brasileira, pois a obra apresenta características do tipo de elaboração curricular moderna, notadamente daquela fundamentada na teoria do Currículo Tradicional, que se desenvolvia nas primeiras décadas do século XX. Afirmamos, também, que o *Regulamento (Nº 7)* foi produzido em relação de complementaridade à *Revista da Educação Física*, fato que desvela uma das formas através das quais o currículo da Educação Física brasileira se desenvolveu naquele período.

Palavras-chave: currículo escrito; História da Educação; Educação Física; disciplinas escolares; teorias do currículo

Abstract

This study, conducted from bibliographical research with primary sources, deals with the relationship between curriculum and history of Physical Education in Brazil, in First Brazilian Republic (1889-1930) and Vargas Era (1930-1945) periods. Initially, it presents an analysis of the Comenius' *Didactica Magna*, Society of Jesus' *Ratio Studiorum* and Brothers of Christian Schools' *Conduite des écoles chrétiennes*, as historical landmarks of modern curriculum. Then it brings the debate about the Traditional, Critical and Post-Critical theories of curriculum, in particular, the Brazilian's Physical Education curriculum. Further, based on authors of the curriculum field of study and using an historical perspective, it delimits the concept of written curriculum. Using that concept, it identified written curriculum manifestations in the concrete reality of Brazilian education. As it approaches the relationships involved in the historical production of the curriculum, it defines two temporal cut. The first, from Arthur Higgins' *Compendio de gymnastica e jogos escolares* publish (1896) to 1929, date in which the so-called French method was introduced in civil Physical Education, becoming mandatory in all educational institutions in Brazil. The second, *Regulamento (Nº 7) da Educação Física (Método Francês)* publish (1932) until the year 1945, characterized by weakening of French doctrine and military ideas, which mark the end of the Vargas Era. Finally, it concludes that Higgins' *Compendio* is a watershed in the history of Brazilian Physical Education curriculum, because it has the kind of modern curriculum development, based in Traditional Curriculum features in development in the first decades of the twentieth century. This study also affirms that the *Regulamento (No. 7)* was produced in complementary relationship to the *Revista da Educação Física*, a fact that reveals one of the ways in which the curriculum of the Brazilian Physical Education developed in that historical period.

Keywords: written curriculum; history of education; physical education; school subjects; theories of curriculum

Sumário

Introdução	1
CAPÍTULO I – Marcos Históricos do Currículo Moderno	9
1.1 Questões teórico metodológicas na investigação da história do currículo	9
1.2 <i>Didática Magna, Ratio Studiorum e Guia das Escolas Cristãs</i> : marcos históricos do currículo moderno	13
CAPÍTULO II – Teorias do Currículo	28
2.1 Considerações sobre “discursos” e “teorias” do currículo	28
2.2 A teoria do Currículo Tradicional	39
2.2.1 Bobbitt e o <i>eficientismo</i>	42
2.2.2 Dewey e o <i>progressivismo</i>	45
2.2.3 Tyler e o ecletismo teórico como solução conciliatória	47
2.3 A teoria do Currículo Crítico	50
2.3.1 As teorias reprodutivistas e o currículo	53
2.3.2 Michael Apple e Henry Giroux e a “Sociologia do Currículo”	56
2.3.3 A Nova Sociologia da Educação	59
2.3.4 Apropriações das obras de Paulo Freire e Dermeval Saviani nos estudos do currículo	61
2.4 A teoria do Currículo Pós-Crítico	66
2.4.1 “Pós” é <i>ir além</i>	67
2.4.2 O Pós-Modernismo e os questionamentos sobre projeto moderno	68
2.4.3 O Pós-Estruturalismo: para além do Estruturalismo	70
2.4.4 O Currículo Pós-Crítico e a perspectiva Multiculturalista	72
CAPÍTULO III – Teorização Curricular e Educação Física escolar: o papel do <i>currículo escrito</i>	78
3.1 <i>Currículo escrito</i> e Educação Física escolar: pressupostos	78
3.2 Considerações sobre a análise do <i>currículo escrito</i> na Educação Física escolar	83
3.3 A influência das teorias do Currículo na Educação Física escolar	87
CAPÍTULO IV - <i>Currículo escrito</i> e a história da Educação Física no Brasil (1896-1929): o <i>Compendio de gymnastica e jogos escolares</i>	96
4.1 Notas sobre a origem da Educação Física moderna	97
4.2 A ginástica e o esporte como sistematizações do exercício físico	98
4.3 A Educação Física europeia chega ao Brasil: <i>currículo escrito</i> , ideias pedagógicas e a origem da hegemonia militarista	104
4.3.1 Regeneração, eugenia e higiene: o <i>saber</i> médico	106

4.3.2 O <i>Compendio</i> de Arthur Higgins: o <i>currículo escrito</i> na educação física brasileira	108
4.3.3 Rui Barbosa: a conversão de métodos ginásticos em <i>saberes escolares</i> sob a égide da disciplina militar	118
4.3.4 Fernando Azevedo: pedagogia na Educação Física	119
4.3.5 As missões militares estrangeiras e o desenvolvimento da Educação Física escolar	123
4.3.6 O desenvolvimento do Método Francês no Brasil	127
4.4 Breves considerações sobre a história do currículo da Educação Física brasileira (1896-1929)	132
CAPÍTULO V - <i>Currículo escrito</i> e a história da Educação Física no Brasil (1932-1945)	
<i>Regulamento (Nº 7) da Educação Física e a Revista de Educação Física</i>	133
5.1 A revista <i>A Defesa Nacional</i> e o Método Francês no Brasil	134
5.2 Precedentes da adoção do Método Francês no Brasil	139
5.3 O <i>Regulamento (Nº 7)</i> de Educação Física: a doutrina “idealizada”	142
5.4 A <i>Revista de Educação Física</i> : disseminação e sistematização de saberes escolares ..	147
5.5 O <i>currículo escrito</i> e a relação complementar entre o <i>Regulamento (Nº 7) da Educação Física</i> e a <i>Revista de Educação Física</i>	154
5.6 Breves considerações sobre a história do currículo da Educação Física brasileira (1932-1945)	155
Considerações finais	159
Referências	161

Introdução

O interesse na história do currículo remonta à primeira fase do movimento da *Nova Sociologia da Educação* (NSE), na Inglaterra, nos anos de 1950. Tomaz Tadeu da Silva, na *Apresentação* da coletânea de artigos do historiador britânico Ivor Goodson (GOODSON, 2012), afirma que a historização do currículo era uma estratégia central no enquadramento da NSE, pois a perspectiva histórica permitiria que fosse exposta a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional. Se, por um lado, esse propósito de revelar o aspecto contingente e histórico dos currículos educacionais não se desenvolveu como esperado naquele movimento, por outro, o desenvolvimento dessa historiografia tem inspirado estudos que tratam do currículo e de interfaces com temáticas da literatura escolar, da história das disciplinas escolares e da história das concepções pedagógicas.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desse trabalho de pesquisa é analisar a relação entre o currículo e a Educação Física escolar no Brasil, a partir de uma abordagem histórica.

Nessa relação, entendemos *currículo* como o curso oficial ou aparente de estudos, constituído por uma série de documentos, que abrangem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de metas e objetivos, conjuntos e roteiros, que constituem as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado (TONKINS, 1986 *apud* GOODSON, 2012); enquanto que, por *Educação Física Escolar*, em aproximação ao sentido “restrito” proposto por Bracht (1989), entendemos como a área do conhecimento que abrange as atividades pedagógicas sistematizadas à instituição educacional, que tem como objeto a *cultura corporal* (SOARES et al, 1992). Desse modo, nosso interesse, a partir da historiografia do currículo, é penetrar em uma parte fundamental da escolarização da Educação Física no Brasil – nem sempre valorizada pelos historiadores – que é o currículo escolar. Entendemos, pois, que o currículo fornece elementos para “[...] analisar as relações complexas entre escola e sociedade, porque mostra como escolas tanto refletem como refratam definições da sociedade sobre o conhecimento culturalmente válido, em formas que desafiam os modelos simplistas da teoria de reprodução” (GOODSON, 2012, p. 118).

Particularmente, ainda tratando da relação entre currículo e Educação Física no Brasil, anunciamos que nossa análise privilegia um produto bem específico e peculiar desta relação, o chamado “currículo escrito” ou “formal” (GOODSON, 2012). Materializado em manuais, compêndios, regulamentos, guias, revistas, entre outros, entendemos que ele constitui uma fonte documental rica e complexa na análise histórica (CHOPPIN, 2002).

Isto posto, declaramos que os objetivos específicos do nosso estudo são: 1) identificar algumas das principais manifestações do *currículo escrito* na história da Educação Física do Brasil, entre o início da Primeira República (1889-1930) e o final da Era Vargas (1930-1945); e 2) situar o contexto histórico do surgimento do *currículo escrito*, explicando o processo de produção das manifestações identificadas.

Com esse intuito, vemos a necessidade assumir um posicionamento, declarando nosso entendimento sobre o “fazer histórico”.

Optamos, assim, por apresentar, recorrendo a Dermeval Saviani (SAVIANI et al., 1996), as formas de investigação e alguns dos princípios teóricos necessários para o projeto de construção de uma historiografia da educação latino-americana, que assumimos em nosso estudo. De modo semelhante ao autor, concordamos com adoção de uma perspectiva teórico-metodológica que represente um esforço de superação dos limites de paradigmas clássicos na historiografia, como a perspectiva histórica rankeana (VON RANKE; HUMBOLDT, 1973) e o presentismo idealista (SCHAFF, 1977), porém, sem desprezar as contribuições da “Escola dos Annales” (BURKE, 1996) ou ainda menosprezar os riscos do relativismo e irracionalismo que, algumas vezes, acompanham a ampliação de temas, abordagens e fontes na “Nova História” (BURKE, 1991).

Nesse sentido, no desenvolvimento da nossa análise, orientamo-nos pelos princípios sugeridos por Saviani et al. (1996):

a) considerar **a questão do caráter concreto do conhecimento histórico-educacional**, que parte da síntese de um todo caótico em meio à totalidade do real, é abstraído por meio da análise em determinações “as mais simples”, e “volta” para atingir o todo concreto “síntese de múltiplas determinações”. Cabe, pois, à historiografia da educação produzir o conhecimento que reconstrói, através de ferramentas conceituais – “categorias” – as relações que caracterizam o fenômeno concreto da educação em *sua rica totalidade de relações e numerosas determinações* (MARX, 1973). Por este princípio, existe em cada investigação a necessidade de se explicitar em que grau o *objeto* expressa a complexidade de determinações do momento histórico estudado;

b) envolver **a perspectiva da longa duração**, que partindo de considerações que distinguem o tempo *longo* (estruturas) dos tempos *curto* (acontecimentos) e *médio* (conjunturas) (BRAUDEL, 1981), resulta em uma abordagem que diferencia *movimentos orgânicos* (relativamente permanentes) e *movimentos conjunturais* (ocasionais e imediatos) (GRAMSCI, 2001);

c) considerar **o olhar analítico sintético no trato com as fontes**, que permita um exame detalhado das diversas fontes, compreendendo suas variações e articulando-as de modo sincrônico e diacrônico, para que nenhuma característica ou significado do fenômeno escape;

d) considerar **a articulação do singular com o universal**, assim como a relação entre o local, o nacional e o internacional, evitando que um nível seja tomado um pelo outro, porém, sem esquecer que tanto o local quanto o nacional podem se constituir em tendências que se impõe ao internacional;

e) considerar **a atualidade da pesquisa**, o que implica, necessariamente, o impulso investigativo em responder as questões colocadas na realidade presente, pois esta é, de fato, a projeção da consciência de historicidade humana. Ou seja, somente a consciência de que o presente se enraíza no passado, projetando-se no futuro, permite compreender radicalmente o presente através do estudo de sua gênese e desenvolvimento.

Guiados pelos referidos princípios, bem como pela *noção de predominância ou hegemonia* (SAVIANI, 2011) relacionada ao currículo escrito na história da Educação Física no Brasil, definimos os recortes históricos que serão utilizados para a exposição da análise realizada em nosso estudo, no decorrer dos próximos capítulos.

Declaramos, ainda, que, em se tratando de pesquisa bibliográfica e documental, afirmamos nossa preferência, quando se fez possível, por obras clássicas e de referência e, também, por versões originais dos documentos utilizados como fonte primária.

Buscando informar como se deu o processo de produção da pesquisa, optamos por apresentar, a seguir, a metodologia utilizada, à medida que informamos a organização esquemática da exposição do nosso estudo.

A exposição das análises realizadas nesse estudo está dividida em cinco capítulos: “I – Marcos históricos do currículo moderno”; “II – Teorias do currículo”; “III – Teorização curricular e Educação Física escolar”; “IV – Currículo escrito e a história da Educação Física escolar no Brasil (1896-1929)”; “V – Currículo escrito e a história da Educação Física escolar no Brasil (1932-1945)”; e a “Conclusão”.

No primeiro capítulo, “**Marcos históricos do currículo moderno**”, apresentamos no item “**1.1 Questões teórico metodológicas na investigação da história do currículo**”, algumas aproximações sobre a origem do conceito de *currículo* presentes na historiografia, situando a origem do sentido contemporâneo do termo – resultado do desenvolvimento das forças produtivas na transição do sistema feudal para o capitalista – no período entre os séculos XVI e XVIII, em que se caracteriza a Era Moderna.

No item “**1.2 Didáctica Magna, Ratio Studiorum e Guia das Escolas Cristãs: marcos históricos do currículo moderno**”, analisamos as referidas obras, por considerá-las fundamentais na história do currículo, pois definiram aspectos constituintes da teorização curricular que ainda permanecem válidos na contemporaneidade. Utilizamos para análise a contribuição de comentadores de Comênio (ALVES, 2006; MANACORDA, 1992), da Companhia de Jesus (SAVIANI, 2011) e de João Batista de La Salle (TAGLIAVINI; PIANTKOSKI, 2014; MANACORDA, 1992), além de versões do material original: *Didáctica Magna* (COMÊNIO, 1976), *Ratio Studiorum* (FRANCA, 1952) e o *Guia das Escolas Cristãs* (LA SALLE, 2012).

O segundo capítulo, “**Teorias do currículo**”, familiariza o leitor com a temática dos estudos do currículo, apresentando algumas dentre as principais teorias e conceitos da área e introduzindo o debate no *campo*. Todavia, observando a necessidade de maior rigor conceitual na delimitação do conceito de *teoria* no interior desse estudo, no item “**2.1 Considerações sobre “discursos” e “teorias” do currículo**”, trazemos elementos a partir de obras de Karl Marx e de comentadores marxianos (FERNANDES, 1980; LEFEVBRE, 1977; LÖWY, 1987; NETTO, 2011; SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2003), para contrapor algumas críticas pontuais da perspectiva pós-estruturalista, em torno de questões que tangenciam o *campo* de estudos do currículo.

Delimitada a acepção e uso do conceito de *teoria*, passamos a apresentar, nos próximos itens – com base na bibliografia consultada –, as três grandes teorias sobre currículo (SILVA, 2010). Em “**2.2 A teoria do Currículo Tradicional**”, remontamos o contexto do surgimento do *campo* de estudos do currículo na sociedade norteamericana, nas primeiras décadas do século passado, destacando o impacto das obras de alguns dos principais autores deste período – Franklin Bobbitt (1876-1956), John Dewey (1859-1952) e Ralph Tyler (1902-1994) – no desenvolvimento de tendências que colaboraram na produção daquela teoria. No item “**2.3 A teoria do Currículo Crítico**” trazemos elementos que justificam o surgimento dessa teoria curricular a partir da crítica ao Currículo Tradicional, apresentando contrapontos que vão da simples denúncia dos limites e problemas da teorização curricular tradicional, até as tentativas de superação de suas proposições. Nesse decurso, destacamos os desdobramentos, nos anos de 1970, do surgimento do “movimento reconceptualista do currículo”, por meio da apresentação das principais correntes (MOREIRA; TADEU, 2011) que se desenvolveram no campo de estudos: a “Sociologia do Currículo” estadunidense, representada principalmente por Michael Apple, Henry Giroux e William Pinar e a “Nova Sociologia da Educação (NSE)” inglesa, desenvolvida, sobretudo, por Michael Young e Basil Bernstein. Então, dialogando com a leitura

realizada por Silva (2010), pontuamos algumas breves considerações sobre a influência das obras de Paulo Freire e Dermeval Saviani na teorização crítica do currículo. No término do capítulo, no item **“2.4 A teoria do Currículo Pós-Crítico”**, situamos historicamente o surgimento dessa teoria sob influência do movimento pós-modernista, que questiona – com base no Pós-Estruturalismo – os aspectos constituintes da teorização curricular moderna, sejam aqueles consolidados no Currículo Tradicional, ou aqueles que sobreviveram (ou ainda se ampliaram) no Currículo Crítico. Dessa forma, apresentamos, primeiramente, o sentido que o prefixo “pós” assume em conceitos determinantes para essa teoria do currículo, para posteriormente, então, abordarmos a relação “temporal” e paradigmática entre Modernidade e Pós-Modernidade, bem como da relação crítica entre Estruturalismo e Pós-Estruturalismo. Finalmente, fizemos uma breve exposição das características fundamentais da teoria do Currículo Pós-Crítico, com destaque para algumas considerações sobre a perspectiva do Multiculturalismo crítico.

No terceiro capítulo, **“Teorização Curricular e Educação Física escolar: o papel do currículo escrito”**, delimitamos o conceito de *currículo escrito* que foi utilizado nos capítulos IV e V para identificar esse tipo específico de manifestação curricular na história da Educação Física Escolar no Brasil. Assim, o item **“2.1 Currículo escrito e Educação Física escolar: pressupostos”**, fundamentados por estudos do currículo (SAVIANI, 2010; GOODSON, 2012), trazemos elementos que nos permitem delimitar e definir o conceito de *currículo escrito* adotado em nossa pesquisa. No item **“2.2 Considerações sobre a análise do currículo escrito na Educação Física escolar”**, sem a pretensão de esgotar a temática, apresentamos algumas especificidades da Educação Física que devem ser consideradas na análise do currículo. O item **“2.3 A influência das teorias do Currículo na Educação Física escolar”**, tomando por base no estudo de Neira e Nunes (2009), apresenta algumas considerações sobre a relação entre a teorização curricular e a Educação Física escolar no Brasil, de meados do século XIX até o início de século XXI, período em que, segundo os autores, desenvolveram-se os currículos “ginástico”, “esportivo”, “globalizante”, “desenvolvimentista” e “saudável”.

No quarto capítulo, **“Currículo escrito e a história da Educação Física Escolar no Brasil (1896-1929): o Compendio de gymnastica e jogos escolares”**, realizamos a análise do *currículo escrito* na história da Educação Física no Brasil entre o final do século XIX e o fim da década de 1920. Entendemos que antes de apresentarmos os tópicos tratados neste capítulo, precisamos explicitar e justificar o recorte.

Definimos o recorte inicial em 1896 pela publicação, naquele ano, do *Compendio de gymnastica e jogos escolares* do Prof. Arthur Higgins. Justificamos essa opção não somente

pelo pioneirismo e originalidade da obra – considerada, na historiografia da Educação Física do Brasil, como a primeira sistematização pedagógica para a Educação Física brasileira (SILVA, 1999) –, mas, principalmente, porque o *Compendio* de Higgins atende aos critérios do conceito de *currículo escrito* na sua rica totalidade de relações e numerosas determinações. Com efeito, no conjunto da bibliografia da história da Educação Física consultada, versando sobre o período histórico em questão, não encontramos indícios que sugerissem outros materiais da literatura escolar (manuais, compêndios, guias, livros), que atendessem aos critérios delimitados no *currículo escrito*, antes de 1896.

Por sua vez, situamos o recorte final em 1929, ano em que o chamado Método Francês foi introduzido na Educação Física civil, tornando-se obrigatório em todas instituições de ensino no Brasil. Para justificar nossa escolha, afirmamos que, embora o Método Francês já tivesse sido adotado no Brasil com a chegada oficial da Missão Militar Francesa em 1921, concluímos que se tratava de um *movimento conjuntural*, pois as condições para a implantação efetiva do Método Francês ainda não estavam postas. Desse modo, seria difícil justificar a utilização dessa data como recorte. Na verdade, foram necessários oito anos para que, às vésperas do “golpe” de 1930, o movimento desenvolvesse organicidade a ponto de adquirir o predomínio como método sistematizado para a Educação Física Escolar brasileira, fato que permitiu à doutrina francesa ir *da caserna à escola* (GOELLNER, 1992).

Adiante, em “**4.1 Notas sobre a origem da Educação Física moderna**”, trazemos alguns elementos que contextualizam a emergência dos Métodos Ginásticos, tratados na sequência pelo tópico “**4.2 A ginástica e o esporte como sistematizações do exercício físico**”, de modo que esses precedentes são necessários para a melhor compreensão do item central do capítulo, “**4.3 A Educação Física europeia chega ao Brasil: currículo escrito, ideias pedagógicas e a origem da hegemonia militarista**”. Após abordarmos a influência da circulação de publicações relacionadas à Educação Física em “**4.3.1 Regeneração, eugenia e higiene: o saber médico**”, passamos a analisar “**4.3.2 O Compendio de Arthur Higgins: o currículo escrito na educação física brasileira**”. Informamos que essa análise foi realizada a partir de comentadores da obra de Higgins, pois, infelizmente, não encontramos nenhuma das versões do *Compendio*. Apesar disso, tivemos acesso a dois estudos (MARQUES, 2011; SOUZA, 2011) com farta análise do conteúdo dos manuais, inclusive iconográfica.

Nos itens “**4.3.3 Rui Barbosa: a conversão de métodos ginásticos em saberes escolares sob a égide da disciplina militar**” e “**4.3.4 Fernando Azevedo: pedagogia na Educação Física**”, abordamos o debate intelectual no cenário educacional brasileiro do período, destacando a influência do ideário escolanovista. Por sua vez, o item “**4.3.6 O**

desenvolvimento do Método Francês no Brasil” remonta aos primórdios do Método Francês no Brasil dentro do recorte proposto para o capítulo, indicando os desdobramentos que resultaram na introdução definitiva da doutrina militar francesa nas escolas brasileiras através da Educação Física durante a década de 1930. Finalmente, encerramos o quarto capítulo fazendo **“4.4 Breves considerações sobre a história do currículo da Educação Física brasileira (1896-1929)”**.

No quinto capítulo, **“Currículo escrito e a história da Educação Física Escolar no Brasil (1932-1945): Regulamento (Nº 7) da Educação Física e a Revista de Educação Física”**, em análise semelhante ao capítulo anterior, identificamos dois documentos como manifestações do *currículo escrito* na Educação Física brasileira: o *Regulamento (Nº 7) da Educação Física* e a *Revista de Educação Física*.

Considerando os princípios da *longa/média/curta duração*, o *movimento conjuntural/orgânico* e a noção de *predominância*, definimos o recorte inicial para 1932, ano em que uma versão do Método Francês, traduzida a partir do *Règlement general d'éducation physique (Méthode Française)* original, é oficializada no manual *Regulamento (Nº 7) da Educação Física*. Observamos que embora o Método Francês tenha sido oficializado em 1929, ainda não existia uma versão oficial na língua vernácula que padronizasse as prescrições do manual. Além disso, na correlação de forças entre as classes dirigentes militares e civis, as condições necessárias para a implantação do projeto militar para Educação Física Escolar brasileira estavam postas somente durante o Governo Provisório de Vargas (1930-1934). Observando que o Método Francês atingiu o auge do seu predomínio durante regime ditatorial do Estado Novo (1937-1945), entendemos que o recorte final se justifica pelo enfraquecimento da doutrina francesa e do ideário militar, que marcam o final do regime estadonovista.

No tópico **“5.1 A revista *A Defesa Nacional* e o Método Francês no Brasil”**, tratamos da consolidação da doutrina militar francesa no Brasil, apresentando a influência da publicação *A Defesa Nacional* neste processo. A seguir, em **“5.2 Precedentes da adoção do Método Francês no Brasil”**, retomamos a análise realizada ao final do Capítulo IV e remontamos os fatos que antecederam a oficialização do Método Francês.

Em **“5.3 O Regulamento (Nº 7) de Educação Física: a doutrina ‘idealizada’”** abordamos de aspectos do documento que condicionaram sua implementação como *currículo escrito* da Educação Física escolar no Brasil. Informamos que, diferente da análise do *Compendio* de Higgins, além de utilizar comentadores, tivemos acesso – como fonte primária – a um exemplar do *Regulamento (Nº 7)* (BIBLIOTECA DA DEFESA NACIONAL, 1934).

No item “**5.4 A Revista de Educação Física: disseminação e sistematização de saberes escolares**” apresentamos a função determinante, assumida por esse periódico, naquele momento histórico. De modo semelhante, tivemos acesso ao acervo completo digitalizado da *Revista de Educação Física*¹, no sítio eletrônico mantido pela Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx).

No item, “**5.5 O currículo escrito e a relação complementar entre o Regulamento (Nº 7) da Educação Física e a Revista de Educação Física**” trazemos a exposição dos motivos que nos permitem afirmar, com fundamento no conceito de *currículo escrito*, a relação de complementaridade entre ambos documentos. Por fim, em “**5.6 Breves considerações sobre a história do currículo da Educação Física brasileira (1932-1945)**”, apresentamos, a título de conclusão do capítulo, algumas considerações sobre o currículo da Educação Física escolar no período e os acontecimentos que culminaram com o abandono do Método Francês.

¹ ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO EXÉRCITO. Revista de Educação Física. Disponível em: <http://seer.revistaef.ensino.eb.br/index.php/revista>. Acesso em: 10 de fev. 2016.

CAPÍTULO I – Marcos Históricos do Currículo Moderno

Uma abordagem que utilize uma perspectiva histórica para tratar da questão do currículo requer alguns pressupostos. Por este motivo, apresentamos algumas aproximações sobre a origem do conceito de currículo presentes na historiografia, situando a origem do sentido contemporâneo do termo – resultado do desenvolvimento das forças produtivas na transição do sistema feudal para o capitalista – no período entre os séculos XVI e XVIII, em que se caracteriza a Era Moderna. Neste percurso, analisamos brevemente as seguintes obras: a *Didáctica Magna* de Comênio, o *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus e o *Guia das Escolas Cristãs (Conduite des écoles chrétiennes)* de João Batista de La Salle. Consideramos essas obras fundamentais na história do currículo, pois definiram aspectos constituintes da teorização curricular que ainda permanecem válidos na contemporaneidade.

1.1 Questões teórico metodológicas na investigação da história do currículo

Tratando principalmente de situações particulares e únicas em sua natureza, a história não tem por objetivo a explicação e a generalização, pois não se caracteriza como “modalidade de estudo teórico” (GOODSON, 1991). De acordo com Englund (1991 *apud* SAVIANI, 2010), dentre os aspectos teóricos da investigação histórica do currículo, merecem especial atenção os que permitem a compreensão das distintas interpretações, das contradições e das transformações (históricas e atuais) nos currículos, ao invés daqueles que consistiriam numa “crônica ou crítica sofisticada da concepção científico-racional dos currículos”.

Nesse sentido, segundo Nereide Saviani (2010, p. 22),

O ponto de vista histórico [...] não se atém ao estudo da evolução do “pensamento curricular” ou da história das ideias sobre o currículo e as matérias de ensino, mas sim, debruça-se sobre os processos pelos quais vêm se dando a elaboração do currículo, os esforços de sua consolidação e os intentos de reformas curriculares, bem como os processos de constituição, “assentamento”, mudança e até desaparecimento/ressurgimento das disciplinas escolares.

Ainda que o estudo da história do currículo não se separe da história geral da educação – que por sua vez não se separa do ramo mais amplo da história cultural e intelectual – a perspectiva histórica relacionada ao currículo constitui um *campo de estudo* com objeto próprio (FRANKLIN, 1991 *apud* SAVIANI, 2010). Portanto, apesar da inegável relação do currículo com as matérias/disciplinas escolares que o conformam, as histórias de ambos não se confundem.

Isso quer dizer que, embora seja possível estudar-se a evolução dessa(s) ou daquela(s) disciplina(s) na história de determinado(s) currículo(s), cada disciplina tem, por sua vez, uma história “autônoma”, com trajetória própria, envolvendo fatores específicos e sofrendo/exercendo influências peculiares. Daí poder-se falar da história das disciplinas como campo de estudo. (SAVIANI, 2010, p. 23)

Falar em história do currículo remete à problemática que desenvolvemos em estudo anterior², sobre as implicações em “substantivar a história” com conceitos produzidos historicamente. Na análise histórica em educação, Hamilton (1991 *apud* SAVIANI, 2010) aponta os problemas que falhas na diferenciação cronológica e conceitual podem resultar. Segundo aquele autor, utilizar o sentido atual de termos relacionados à educação – como “escola”, “classe” e “currículo”, entre outros – com sentido atual, mas numa referência à momentos históricos anteriores, impõe “[...] a linguagem do presente à escolaridade do passado”, ocasionando uma “excessiva ponderação de estabilidade da prática educativa” (HAMILTON, 1991 *apud* SAVIANI, 2010). Nesse sentido, preocupado com o uso que se faz da linguagem, Vasconcellos (2009, p. 30) alerta que

[...] é preciso estar muito atento ao significado de cada termo (ex.: classe, curso, exame, currículo, série; escola, escola monástica externa, escola presbiteral ou paroquial, episcopal, palaciana, escola popular, casa de educação, educandário, escola de primeiras letras, gramática, ginásio, colégio, colégio católico, academia protestante, *studium generale*, escolar de artes liberais, universidade), pois além da diferença de uso de acordo com os vários contextos daquela época, temos, inevitavelmente, a influência do sentido contemporâneo, a referência semântica do uso atual que nem sempre é pertinente. (grifos do autor)

Na tentativa de minimizar o impacto de tais implicações, concordamos com Saviani (2010, p. 24), que

É necessário, pois, que o estudo da história do currículo compreenda tanto a análise da evolução do termo, desde seu surgimento no vocabulário pedagógico (e os significados a ele atribuídos), como também os contextos de seu emprego e suas múltiplas implicações na vasta rede de relações inerentes à atividade educacional a que ele se refere.

Por este motivo, apresentamos elementos que permitem uma aproximação – nos limites da bibliografia consultada – ao conceito de currículo. Cientes que vários autores já trataram dessa questão (BOBBITT, 2004; GOODSON, 1997; HAMILTON, 1992; CARR; KEMMIS, 1988; LUNDGREN, 1992; PACHECO, 1996; PINAR; BARROS; PINTO, 2007; ROLDÃO, 1999, 2005; SACRISTÁN, 1998, 2000; SILVA, 2007; STENHOUSE, 1987; TABA, 1983; TYLER, 1977; VASCONCELOS, 2009; YOUNG, 2003; ZABALZA, 1997), entretanto, não pretendemos nos ater nas diversas definições, mas apresentar, em linhas gerais, como,

² Ver Silva (2011).

historicamente, o conceito de currículo foi produzido, primordialmente, entre os séculos XVI e XVIII, momento em que adquiriu os sentidos e significados que o caracterizam a partir da modernidade.

Etimologicamente, a palavra currículo deriva de *currere/scurrere*, que, em latim, significa “corrida” ou “caminho a percorrer”. Surgido no contexto da Reforma Protestante do final do século XVI, o termo estaria presente em 1582 nas escriturações da Universidade de Leiden na Holanda. Todavia, fundamentado no *Oxford English Dictionary*, Hamilton (*apud* SAVIANI, 2010) informa que o primeiro registro estaria em um atestado de graduação outorgado a um mestre da Universidade de Glasgow na Escócia, em 1663. Observa-se, assim, relação entre uso do termo currículo e o calvinismo, uma vez que as referidas universidades holandesa e escocesa se organizavam segundo os preceitos deste movimento protestante.

À medida que, no final do século XVI, na Suíça, Escócia e Holanda, os discípulos de Calvino conquistavam uma ascendência política e também teológica, a ideia de disciplina – “essência mesma do Calvinismo” – começava a denotar os princípios internos e o aparato externo do governo civil e da conduta pessoal. Dentro desta perspectiva percebe-se uma relação homóloga entre currículo e disciplina: o currículo era para a prática educacional calvinista o que era a disciplina para a prática social calvinista. (HAMILTON, 1980 *apud* GOODSON, 2012, p. 32)

Além disso, o sentido de *classes* significando “[...] divisões graduadas por estágios ou níveis de complexidade crescente de acordo com a idade e conhecimento exigido dos alunos” (HAMILTON; GIBBONS *apud* GOODSON, 1997, p. 31) encontra-se descrito em 1509 nos estatutos do College of Montaigne em Paris, de modo que é possível concluir que, em certo sentido, a organização em classes já estava associada à ideia de um currículo prescrito e sequenciado em estágios ou níveis. Constata-se, então, que a “forma” emergente de currículo possuía ligação com os padrões de organização e controle sociais, pois além do currículo ter o poder de “determinar” o que devia ser processado em sala de aula, descobriu-se que ele também tinha o poder de “diferenciar”, tornando possível que até as crianças que frequentavam uma mesma escola poderiam ter acesso a representações de “mundos” diferentes, através do currículo a elas destinado (GOODSON, 2012, p. 33). A citação de Hamilton, relatando os reflexos da organização em classes e do surgimento de programas sequenciais nos “diversos sentimentos de mobilidade ascendente da Renascença e da Reforma”, ilustra o poder do currículo no ideário do período.

Nos países calvinistas (como a Escócia), essas ideias encontraram sua expressão, teoricamente, na doutrina da predestinação (crença de que apenas uma minoria predestinada podia obter a salvação) e, educacionalmente, no emergir de sistemas de educação – nacionais, sim; mas bipartidos – onde os “eleitos” (isto é, predominantemente os que podiam pagar) eram agraciados com a perspectiva de

escolarização avançada, ao passo que os demais (predominantemente os pobres da área rural) eram enquadrados num currículo mais conservador (com apreço pelo conhecimento religioso e pelas virtudes seculares). (HAMILTON, 1980 *apud* GOODSON, 2012, p. 32-33)

Segundo sugere Ivor Goodson (2012), neste momento surgiu a relação entre conhecimento e controle associada ao currículo, pois a formulação curricular levaria em conta tanto o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido, quanto a forma em que este mesmo conhecimento é “traduzido” para uso em ambiente educacional particular.

Destarte, naquele contexto, a adoção do termo latino relacionado com “movimento progressivo ou carreira” para indicar uma “entidade educativa que denotava uma totalidade estrutural e uma integridade sequencial”, na constituição de um “todo unitário”, e que deveria não apenas ser “seguido”, mas também “acabado” (HAMILTON, 1991 *apud* SAVIANI, 2010, p. 25), trouxe, para a ideia de currículo, a *ordem* (no sentido de sequência interna) e a *disciplina* (no sentido de coerência estrutural), como elementos indispensáveis a organização de qualquer curso (SAVIANI, 2010, p. 25). Enquanto a ordem se traduz no *método* – tido como uma “ciência intencional da técnica” capaz de formalizar o ensino – a disciplina se converte em *regra da vida* através do *ethos* calvinista, tornando-se elemento de coesão da escola.

O ensino, portanto, passaria a seguir um *plano rígido*, compreendendo as áreas de estudo a que se dedicaria cada professor (ou regente) e as normas de conduta do aluno, cuja promoção de um nível a outro do curso dependeria dos progressos nos estudos e do cumprimento às normas estabelecidas, e cuja vida estudantil estaria sob a supervisão do professor. E o *currículo*, representando todo esse conjunto, era nome dado ao certificado de conclusão de curso, com a avaliação dos resultados de cada estudante. [...] Com o tempo, o termo currículo evolui da ideia inicial de registro da vida estudantil de cada aluno (num uso figurado da expressão latina *curriculum vitae*, que significava *carreira*) para indicar o conjunto dos “novos traços ordenados e sequenciais da escola do século XVI”. (HAMILTON, 1991 *apud* SAVIANI, 2010, p. 26, grifos do autor)

Ainda no contexto da Reforma e da Contrarreforma, esse conjunto de traços, que caracteriza a escola a partir do século XVI e marca a produção do conceito de currículo na direção da acepção moderna do termo, pode ser observado em três obras: a *Didáctica Magna* de Comênio, o *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus e o *Guia das Escolas Cristãs (Conduite des écoles chrétiennes)* de João Batista de La Salle. Elaboradas como *currículo escrito*, elas merecem destaque na história do currículo, principalmente, por dois motivos. Primeiro, porque expressam um momento de transição, em que as condições materiais do modo de produção capitalista se desenvolviam, no prenúncio da modernidade. Mesmo que – como veremos mais adiante – o grande salto qualitativo na teoria do currículo ocorra no início do século XX, por conta de determinações materiais, que resultam de um nível de desenvolvimento superior das forças produtivas, foi a partir do século XVI que, nas palavras de Hamilton (1991 *apud*

SAVIANI, 2010, p. 24), as origens do emprego do termo currículo na educação “[...] faz notar sua ligação com as ideias de unidade, ordem e sequência dos elementos de um curso, e, a elas subjacentes, as aspirações de se imprimir maior rigor à organização do ensino. Associa-se, portanto, à ideia de formalização, envolvendo plano, método, controle”. Segundo, produzidas em meio ao processo de institucionalização formal do ensino e da escolarização das práticas educativas, encontra-se, nestas obras, a origem das principais características de uma *forma escolar* (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) ainda presente na contemporaneidade do século XXI.

Dada a importância do ideário e dessas características para a história do currículo, apresentamos aspectos da constituição das referidas obras.

1.2 *Didática Magna, Ratio Studiorum e Guia das Escolas Cristãs*: marcos históricos do currículo moderno

Embora as principais transformações na sociedade que resultaram da Revolução Industrial ocorressem a partir do século XVIII (HOBSBAWM, 2001), desde o século XVI, a Europa desenvolvia progressivamente – na transição do artesanato para a manufatura – a forma de relação de trabalho assalariado que caracteriza o sistema capitalista. Os artesãos que antes dominavam todo o processo de produção – pelo domínio da técnica, posse de ferramentas/matérias-primas e controle do próprio tempo – começaram a trabalhar nas oficinas dos comerciantes burgueses, realizando por horas uma atividade parcial e especializada do processo produtivo, utilizando as ferramentas e matérias-primas do “patrão”, e, em troca, recebendo um salário que garantia sua subsistência e a manutenção da sua força de trabalho. Segundo descrição de Singer (1994, p. 12),

Nas manufaturas, trabalhavam dezenas ou mesmo centenas de pessoas, sob as ordens de um empregador capitalista. Em cada manufatura desenvolvia extensa divisão do trabalho, cada linha de produção sendo dividida em numerosas tarefas distintas. Cada grupo de trabalhadores se dedicava especializadamente a uma dessas tarefas, o que permitia grandes ganhos de produtividade.

Neste contexto, considerado “o pai da didática moderna”, João Amós Comênio (1592-1670) publica *Česká didaktika* (“Didática tcheca”) em 1627, posteriormente traduzida para o latim e publicada em 1638 como *Didactica Magna*. Consciente da emergência de uma *nova força produtiva*, conforme Alves (2006), Comênio concebe a ideia de que a escola, o

estabelecimento escolar, deveria ser pensada como uma *oficina de homens*, devendo fundar a sua organização tendo as *artes*³ como parâmetro.

Logo, o educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir, mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos. (ALVES, 2006, p. 73)

Porém, sem perder de vista as questões espirituais e religiosas, de modo que

[...] para Comênio a educação tem função regeneradora, pois restaura no homem a capacidade original de desenvolvimento de suas potencialidades conferidas por Deus, cabendo à escola estimular este desenvolvimento por meio de bons livros-textos, bons professores e bons métodos. Comênio comparava a escola à oficina da humanidade, onde o homem aprenderia a ser realmente homem por meio da oportunidade para o movimento, para o desenvolvimento da espontaneidade, das relações sociais, dos direitos e deveres e exercícios agradáveis de aprendizagem. (LIMA, 2013, p. 78)

A crença na virtuosidade humana como um desígnio divino sustenta o princípio da *Pansofia* – a “arte de ensinar tudo a todos” – desenvolvido por Comênio, pois o domínio, no homem, da tendência para a *prática do bem* faria com que ele não poupasse esforços em se aproximar, por meio de uma educação universal, da imagem do seu Criador. Nesse sentido, podemos afirmar que Comênio contribuiu com a universalização da educação não apenas em questões práticas relacionadas à organização e ao método, mas na legitimação, dentro da doutrina protestante, da necessidade do acesso ao conhecimento “sistemizado” como vontade de Deus.

De acordo com Alves (2006), Comênio possuía consciência dos limites à expansão escolar impostos por condicionantes econômicos, na sociedade europeia do século XVII. Desse modo, ao comentar sobre a falta de pessoas conhecedoras do método, o educador morávio questiona que, mesmo havendo professores em número suficiente, outros problemas certamente impediriam uma “escola para todos”.

[...] No entanto, mesmo que houvesse professores assim competentes, ou que aprendessem facilmente a desempenhar as suas funções em conformidade com nossos planos, como seria possível remunerá-los convenientemente, se tivessem de fixar-se em todas as cidades, em todas as aldeias e em todos os lugares onde nascem e se

³ Segundo Alves (2006), quando Comênio defende a necessidade de a escola erigir-se ao plano das artes tinha em vista a organização da manufatura e não a do artesanato. “Ocorre que a manufatura, depois de ter-se apropriado da base técnica do artesanato, representava a sua superação, pois, através da divisão do trabalho, havia decomposto o todo do ofício medieval em suas operações constitutivas; ao mesmo tempo, especializara não só os artífices em uma ou poucas dessas operações, mas, até mesmo, os instrumentos de trabalho, que ganharam formas mais adequadas às operações nas quais eram utilizados” (ALVES, 2006, p.72). Ou seja, a *arte* na manufatura pode ser compreendida como uma apropriação da *técnica*.

educam homens para Cristo? [...] E, além disso, com que subsídios poderiam ajudar-se os filhos dos mais pobres a frequentar a escola? (COMÊNIO, 1976, p. 468)

Na tentativa de superar as limitações materiais que dificultariam a universalização da educação, Comênio prescreve em seu método uma transformação do instrumental do trabalho do professor: o *manual didático*⁴.

Quanto à sua forma e à sua função, essa nova tecnologia educacional distinguia-se tanto dos livros clássicos, até então muito caros e pouco universalizados como decorrência dos limites próprios da produção manufatureira, e das antologias, subprodutos escolares dos livros clássicos, pois nestes selecionavam os extratos que as compunham. O manual didático surgiu com a pretensão de consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos de uma forma mais adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e do jovem. (ALVES, 2006, p. 76)

Inspirado na organização da manufatura, o *manual didático* permitiria a especialização em função dos níveis de escolarização e das áreas de conhecimento, multiplicando-se, assim, nas escolas, tal qual nas oficinas, os instrumentos de trabalho adequados às diversas operações do ofício. Tudo, por consequência “natural” da divisão do trabalho.

A divisão do trabalho permitira que o trabalhador manufatureiro se especializasse em poucas operações do processo de trabalho. Como decorrência, passaram a ser exercitadas somente suas habilidades associadas a tais operações. As demais, pelo desuso, perderam-se. Seu conhecimento teórico do processo de trabalho, de forma correspondente, restringiu-se ao âmbito limitado das operações que efetivamente executava. Sob novas condições criadas pela manufatura, produziu-se um trabalhador parcial, que perdeu, em grande parte, o domínio do processo de trabalho como um todo, tanto do ponto de vista prático quanto do teórico. Portanto, se a divisão do trabalho viabilizou o aumento da produção de mercadorias com economia de fadiga, de tempo e de recursos, o que resultou na queda generalizada de preços dos produtos no mercado, chegou a essa realização, basicamente, pela produção do trabalhador parcial, que determinou o barateamento da força de trabalho. (ALVES, 2006, p. 79)

Com efeito, o barateamento que facilitaria a universalização da educação vai muito além da dispensa dos caros livros clássicos. A prescrição de *manuais*, ao simplificar e objetivar o trabalho didático, diminui a exigência de qualificação do professor. Da mesma maneira que, na manufatura, qualquer um que aprendesse a realizar uma simples etapa da produção estaria apto ao trabalho, também, na educação, bastaria a aplicação do método e o domínio do instrumental para trabalhar nas escolas. Noutras palavras, “[...] tratava-se de simplificar e objetivar o trabalho didático, de tal forma que qualquer homem mediano pudesse ensinar” (ALVES, 2006, p. 78).

⁴ Estamos cientes da problemática, em pesquisas históricas que tratam direta ou indiretamente da literatura escolar, quanto a utilização do termo “manual didático”. Ian Michael (1990 *apud* CHOPPIN, 2009, p. 26) alerta que “[...] Não é fácil de dizer se uma obra é ou não um livro escolar. Se importa pouco dar uma definição exata, no entanto, é necessário fornecer uma descrição aproximada, senão todas as obras remetem para essa categoria”. Embora os comentadores de Comênio que utilizamos – Alves (2006) e Manacorda (1992) – não tragam elementos que justifiquem a adoção do termo para definir a obra *Didáctica Magna*, decidimos utilizar “manual didático” por entendermos que ela (*Didáctica Magna*), bem como outras produções literárias que trataremos no decorrer deste texto, atendem os critérios apresentados por Choppin (2002; 2004; 2009).

É a consagração da assertiva presente na introdução da *Didáctica Magna*: “[...] A proa e popa da nossa *Didáctica* será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais” (COMÊNIO, 1976, p. 43, grifo do autor).

Mesmo privilegiando questões de método, a originalidade na obra de Comênio reside, em grande medida, no tratamento do conteúdo. A simplificação e objetivação didático-pedagógica, mediada pela “autossuficiência” do *manual*, ocorre em virtude do processo de conversão de *saberes científicos/de referência* em *saberes escolares*. Com efeito, o saber de referência presente no livro clássico – ou extratos dele nas antologias – não é o mesmo saber que está no *manual didático*, pois o conteúdo construído historicamente pela humanidade, para assumir a forma escolar, prescinde a (re)elaboração. Pelo viés da teorização do currículo, esse processo se mostra ainda mais problemático. Em Comênio, por exemplo, se a primeira vista a pergunta “o que ensinar?” (conteúdo) encontra justificativa no “como ensinar?” (método), um olhar mais atento revela que o “por quê?” e o “para quê?” justificam muito melhor as elaborações curriculares prescritas. Voltaremos ao assunto, em profundidade, mais adiante.

Enquanto questões relacionadas ao conceito moderno de currículo materializavam-se na *Didáctica Magna* de Comênio, no movimento da Contrarreforma da Igreja Católica, os Jesuítas desenvolveram, a partir da metade do século XVI, um “plano geral de estudos” constituído por um conjunto de regras, com o objetivo de organizar a atividade pedagógica nos colégios fundados e dirigidos pela Companhia de Jesus: o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, ou apenas, *Ratio Studiorum*. Segundo Dermeval Saviani (2011), o surgimento do *Ratio* coincide com a fase de prosperidade da missão jesuítica no Brasil, que teria se iniciado em 1564 com a adoção do plano de redizima, pelo qual dez por cento dos impostos arrecadados na colônia brasileira começaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos.

Pode-se considerar que o *Ratio* se originou nas *Constituições* da Companhia de Jesus, elaboradas por seu fundador, Inácio de Loyola (1491-1556), e que começaram a vigorar em 1552, não apenas baseado nas intenções do fundador – que defendia a necessidade de um plano de estudos para “[...] ser o complemento natural e indispensável das *Constituições*” (FRANCA, 1952 *apud* SAVIANI, 2011, p. 55), mas por fundamentar-se no método de ensino conhecido como *modus parisiensis* que emergia naquele período.

Ocorre que, durante toda a Idade Média e até o final do século XV, predominava nas instituições de ensino o método chamado de *modus italicus*, em referência à sua utilização na região italiana. Segundo Saviani (2011, p. 50-52), o *modus italicus*

Caracterizava-se por não seguir um programa estruturado e nem vincular a assistência dos discípulos a determinada disciplina. Esses podiam passar de uma a outra disciplina

sem necessidade de preencher qualquer pré-requisito. Basicamente esse método implicava a presença de um preceptor que ministrava instrução a um conjunto de discípulos que eram reunidos independentemente das eventuais diferenças de níveis de formação e das idades de cada um. No entanto, já que as diferenças existiam, lançava-se mão de estudantes mais adiantados ou de instrutores para acompanhar os discípulos em fase de iniciação.

Nota-se que, nas características do *modus italicus*, estão presentes traços peculiares à força produtiva do artesanato medieval, que influenciavam a atividade educativa à época. Assim, como na centralidade do mestre que verticaliza sua relação com oficiais e aprendizes, o preceptor, diante dos discípulos, dominava a totalidade da atividade pedagógica, dispensando a necessidade de utilização de algum método de ensino universal, racionalmente sistematizado. De acordo com Alves (2002, p. 02),

Antes da instauração da modernidade, a educação sistemática foi concebida como uma atividade que se colocava ao lado de tantas outras de natureza artesanal. Não por acaso, o educador foi designado mestre. Alternativamente, foi denominado pela expressão equivalente de preceptor. Na sociedade feudal, o mestre artesão foi celebrado como um trabalhador que tinha o domínio pleno, tanto no aspecto teórico quanto no prático, da atividade à qual se dedicava. Ele era o senhor dos segredos de seu ofício. O mestre ou preceptor, na educação, como decorrência, era encarado como o profissional que dominava todos os segredos do trabalho didático e todas as etapas da atividade de ensino. Sob esse aspecto, no âmbito da educação, o mestre não poderia ser concebido senão como sábio e trabalhador qualificado. A organização do trabalho didático, portanto, reproduzia a própria organização do trabalho artesanal.

Com a gradativa substituição da produção artesanal pela manufatura, não tardou que a influência desta nova força produtiva refletisse na educação. Com efeito, a partir do século XVI, progressivamente, o *modus parisiensis* suplanta o medieval *modus italicus*. Saviani (2011) afirma que o *modus parisiensis* – que tem esse nome em alusão ao método adotado na capital França – tem como referência o ano de 1509, quando o Colégio de Mantaigu, em Paris, introduziu a divisão dos alunos em classes. Essa distribuição dos alunos em classes, somada a realização de exercícios escolares e a utilização de mecanismos de incentivo ao trabalho escolar, podem ser considerados aspectos básicos que diferenciam o *modus parisiensis* do *modus italicus*.

A organização das classes dava-se pela reunião de alunos aproximadamente da mesma idade e com o mesmo nível de instrução aos quais se ministrava um programa previamente fixado composto por um conjunto de conhecimentos proporcionais ao nível dos alunos, sendo cada classe regida por um professor. Os exercícios escolares tinham como objetivo mobilizar, no processo de aprendizagem, as faculdades do aluno. Baseando-se na escolástica, o *modus parisiensis* tinha como pilares a *lectio*, isto é, a preleção dos assuntos que deviam ser estudados, o que podia ser feito literalmente por meio de leitura; a *disputatio*, que se destinava ao exame das *questiones* suscitadas pela *lectio*; e as *repetitiones*, nas quais os alunos, geralmente em pequenos grupos, repetiam as lições explanadas pelo professor diante dele ou de um aluno mais adiantado. Os mecanismos de incentivo ao estudo implicavam castigos

corporais e prêmios, louvores e condecorações, além da prática da denúncia ou delação. (SAVIANI, 2011, p. 52, grifos do autor)

Baseado nestes aspectos, Saviani (2011, p. 52) entende que

Pode-se considerar que o *modus parisiensis* contém o germe da organização do ensino que veio a constituir a escola moderna, que supõe edifícios específicos, classes homogêneas, a progressão dos níveis de escolarização constituindo as séries e os programas sequenciais ordenando conhecimentos ministrados por determinado professor.

Ampliando este entendimento, entendemos que o *modus parisiensis* guarda, também, o germe do currículo escolar moderno, trazendo em si, ainda que incipiente e nos limites do estágio de desenvolvimento das forças produtivas do período, questões relacionadas à ordem, à disciplina, ao conhecimento e ao poder. Este entendimento explicaria a adoção do *modus parisiensis* pelos Jesuítas, diante da crescente necessidade da Companhia de Jesus em organizar o ensino nas missões da Ordem, buscando não somente regular as escolas e os colégios nas colônias, mas controlá-las.

Ainda segundo Saviani (2011), após contato com o *modus parisiensis*, ao estudarem na Universidade de Paris, os jesuítas adotam o método nos Colégios de Messina (1548), de Palermo (1549) e no Romano (1551). Sendo o Colégio Romano referência para toda a Ordem, as orientações desenvolvidas e compendiadas na experiência do colégio podem ser consideradas o primeiro esboço daquilo que se tornaria o *Ratio Studiorum*, pois, a partir de então, foram enviadas, de Roma para as novas instituições, que iam sendo fundadas nos diversos países, visando à uniformização e organização do funcionamento dos colégios. Com efeito, em 1585, o então superior geral da Ordem, Padre Cláudio Aquaviva (1543-1615), instituiu uma comissão para elaborar a primeira versão do *Ratio*, o que resultou na edição em 1586 de um texto para uso interno, que foi enviado a todas províncias. Porém, destinada apenas à apreciação e à crítica das autoridades responsáveis pelos melhores colégios da Companhia, essa versão não se prestava a ser posta em prática. De acordo com Leonel Franca (1952 *apud* SAVIANI, 2011), a forma de exposição adotada no texto era mais discursiva que imperativa, encerrando-se em discussões e dissertações pedagógicas para as quais faltava, por vezes, o vigor e a concisão próprios de lei ou de regulamento. Expressando certa insatisfação⁵, os relatórios que vinham das províncias foram utilizados por uma comissão de notáveis criada pela Companhia – composta por renomados professores do Colégio Romano – para a elaboração de

⁵ “Os relatórios chegados das províncias chamavam a atenção para a inconveniência dos longos debates pedagógicos que marcavam o texto, reivindicando um código objetivo que enunciasse, de forma concisa, as regras a serem seguidas.” (SAVIANI, 2011, p. 53).

uma nova edição, na forma de um código de regras, que foi encaminhada, em 1591, a todos os colégios da Ordem, para que fosse praticada, em caráter experimental, pelo período de três anos. A versão definitiva do *Ratio*, produzida a partir dos relatos remetidos à Roma, foi publicada em 1599 (SAVIANI, 2011).

Composto por código, contendo 467 regras, para além de um plano de ensino e método didático, o *Ratio* se constituía por um conjunto de normas que cobriam todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino.

Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias” (SAVIANI, 2011, p. 55).

Vê-se claramente, pois, que o *Ratio* estabelecia mecanismos para o controle minucioso do processo pedagógico. Nesse sentido, chamam atenção as funções atribuídas ao prefeito de estudos, que eram desde “organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas” até a de “ouvir e observar os professores”, assistindo eventualmente suas aulas, advertindo-os “com delicadeza e afabilidade” e, quando necessário, levando tudo conhecimento do Reitor. Então, Saviani (2011) concluí que o *Ratio* explicita a ideia de supervisão educacional, ou seja,

[...] a função supervisora é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado prefeito de estudos. Esse destaque da função supervisora com a explicitação da ideia de supervisão educacional é indício da organicidade do plano pedagógico dos jesuítas, o que permite falar, ainda que de forma aproximada, que se tratava de um sistema educacional propriamente dito. (SAVIANI, 2011, p. 56, grifo do autor)

Entendemos que, neste contexto, a ideia de supervisão educacional surgiu sobre as bases do currículo moderno em construção, na medida em que a função supervisora se pautava nas sistematizações curriculares – materializadas no texto como códigos de regras, no caso específico do *Ratio* – que serviam de parâmetros para o controle do processo. Sendo assim, o agente supervisor legitimava sua ação nas prescrições e normas do currículo, pois pressupondo a homogeneização das práticas, métodos e conteúdos previstos no plano, era capaz de encontrar os desvios e falhas no processo de maneira mais “objetiva”. Em certo sentido, encontramos no *Ratio*, mesmo que de maneira rudimentar, os princípios caros à teorização curricular do início do século XX, como a busca da objetividade e da eficiência na gestão do ensino.

Ademais, corroborando com o entendimento de que o *Ratio Studiorum* teve sua origem na transição do artesanato para a manufatura, observa-se que a organização dos jesuítas, nos

Colégios da Ordem, mostra grande semelhança com a origem do modo de funcionamento das manufaturas. Enquanto na manufatura ocorria a junção de artesãos independentes trabalhando numa mesma oficina, utilizando espaço físico e instrumentos de trabalho comuns, nos Colégios jesuítas coexistiam padres com formação comum – concebida ainda no primado do artesanato – capazes de atuar nas mais diferentes áreas do plano de estudos (ALVES, 2005 *apud* SAVIANI, 2011, p. 57).

De maneira semelhante, como passo seguinte na manufatura, foi caracterizado pela progressiva divisão do trabalho e permitindo a redução do custo das mercadorias,

[...] o aumento do número de estudantes e a maior concentração de padres dedicados ao ensino nos colégios jesuítas conduziram à divisão do trabalho didático, daí resultando: a criação de espaços especializados para o ensino, materializados nas salas de aula; maior desenvolvimento da seriação dos estudos; maior diferenciação entre as áreas do conhecimento; e o crescente número de professores especializados por área do saber. (SAVIANI, 2011, p. 58)

Em suma, no que se refere às *ideias pedagógicas* (SAVIANI, 2011), pode-se dizer que o *Ratio Studiorum* expressa, em associação à vertente religiosa católica, o que na modernidade se consagra como “pedagogia tradicional”. Todavia, este plano de estudos dos jesuítas não visava à educação da população em geral, para além dos Colégios fundados pela Ordem. Em referência à sua aplicação no Brasil, Saviani (2011, p. 56) comenta que

O plano contido no Ratio era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial.

Pensamos que tal caráter elitista era condicionado pelo currículo – através do seu *poder de determinar* os conteúdos e *diferenciar* o ensino (GOODSON, 2012), pois o *Ratio* já iniciava com o curso de humanidades, chamado de “estudos inferiores”, que equivalia ao atual curso de nível médio. Somente aqueles que já sabiam ler e escrever, não apenas no vernáculo, mas em Latim, teriam condições de acompanhar as aulas. De fato, a questão da universalização da educação (no sentido da “escola para todos”) não se colocava neste momento. É especialmente no contexto da sociedade francesa do século XVII, em meio ao gradativo aumento das contradições sociais, que culminariam em revolução no século seguinte, que o ideário de inspiração iluminista traz o tema da universalização – somado aos temas da gratuidade, obrigatoriedade e, posteriormente, da laicidade – para o debate educacional; o que explica, no período, a produção do *Guia das Escolas Cristãs* de La Salle, como veremos a seguir.

Durante o reinado de Luiz XIV, a população da França aproximava-se dos 20 milhões de habitantes. Pelo menos dois terços dos franceses viviam na zona rural, em pequenos vilarejos. A sociedade estamental francesa era constituída por três grupos: o clero (alto e baixo); a nobreza (baseada na posse de terras e na compra de cargos públicos); e no “terceiro estado” se encontrava o restante da população, inclusive os professores. Ao menos um terço da população do terceiro estado vivia na miséria, o que resultava grande quantidade de mendicantes, principalmente as crianças. As paróquias possuíam o cadastro dos pobres, o que tornava possível a destinação de algum auxílio da realeza para minimizar tamanha desgraça. A maioria da população que vivia em vilarejos da zona rural – em grande parte composta por viúvas, crianças e órfãos – dependia diretamente da caridade para sobreviver (TAGLIAVINI; PIANTKOSKI, 2014)

Segundo Poutet e Pungier (2001 *apud* TAGLIAVINI; PIANTKOSKI, 2014), surgem, neste período, diversas congregações religiosas com a finalidade de assistir à saúde da população, criar internatos para cuidar dos órfãos, além de pequenas escolas para instruir meninos e meninas. Dentre estas congregações, surgiu – entre o quarto final do século XVII e a primeira década do século XVIII – a congregação dos *Irmãos das Escolas Cristãs*. Fundada por João Batista de La Salle (1651-1719), esta congregação destaca-se pela dedicação que os *Irmãos* (como eram chamados seus membros) demonstraram na educação das crianças pobres francesas do período. Foi na experiência e com a contribuição dos *Irmãos*, que La Salle desenvolveu o *Guia das Escolas Cristãs* com o objetivo de organizar e controlar o trabalho pedagógico nas escolas criadas e mantidas pela sua congregação. Sob a forma de um manual pedagógico e administrativo, o *Guia* foi publicado pela primeira vez em 1720. Apesar disso, Tagliavini e Piantkoski (2014), informando a existência de um exemplar manuscrito na Biblioteca de Paris, datado em 1706, afirmam que o documento já deveria ter sido utilizado mesmo antes da publicação oficial. Ainda segundo os autores, “[...] o objetivo do Guia era assegurar a unidade em todas as escolas lassalistas, de tal maneira que os procedimentos administrativos e a organização pedagógica eram os mesmos em todas elas” (TAGLIAVINI; PIANTKOSKI, 2014, p. 25).

Para compreender a originalidade e o impacto da obra de La Salle na institucionalização da escola moderna⁶, faz-se necessário uma aproximação com o contexto da educação no período histórico do seu surgimento, à medida em que apresentamos suas principais características.

⁶ Em referência à obra de La Salle, Manacorda (1992, p. 235) afirma: “[...] esse documento, onde o velho e o novo se misturam de maneira singular. Poderíamos ter citado tantos outros estatutos de escolas e de colégios,

Seguindo ainda um modelo baseado na preceptoria medieval, as escolas na França setecentista além de pagas, geralmente possuíam: um professor; um programa de estudos baseado na doutrina cristã, leitura e escrita (latim) e aritmética; e uma única classe formada por um grupo de, aproximadamente, dez alunos. De acordo com Tagliavini e Piantkoski (2014, p. 18),

A educação e a organização escolar estavam voltadas para o ensino dos mestres calígrafos que dispunham de um sistema exclusivo no sentido de ensinar um número restrito de criança mediante ensino pago. Existiam algumas escolas paróquias de caridade vinculadas à Igreja Católica, mas sem nenhuma organização curricular ou critérios que pudessem estabelecer uma ordem mínima que favorecesse a aprendizagem.

Apesar de já existirem colégios com planos de ensino mais avançados e organização mais complexa, eram as escolas menores que ensinavam a ler e a escrever às crianças. Apesar da lei que, em 1698, tornou obrigatória a escolarização até os quatorze anos (POUTET; PUNGIER, 2001 *apud* TAGLIAVINI; PIANTKOSKI, 2014), as crianças pobres não tinham acesso à escola, seja pelo desinteresse das famílias, devido à valorização de atividades práticas, que envolviam o físico, em detrimento do intelecto; seja pela impossibilidade de arcar com os custos da educação.

A primeira característica que merece destaque na escola criada pelos *Irmãos* é a gratuidade. Crianças pobres e órfãos podiam estudar sem precisar pagar. Porém, naquela época, já haviam escolas gratuitas baseadas em critérios de seleção presentes em catálogos de famílias pobres nas paróquias. Por este motivo, pode-se afirmar que a originalidade de La Salle estava presente na novidade de pobres e ricos dividirem a mesma escola, e, neste sentido, o mesmo currículo.

La Salle e os primeiros Irmãos, ao instituírem a escola gratuita, não apresentaram nenhuma novidade no que se refere à gratuidade, pois, no século XVII, existiam instituições religiosas que ofereciam o acesso à escola gratuita para os pobres. A novidade das escolas lassalistas estava na instalação de escolas gratuitas para todos os alunos, sem distinção de classe social. Era uma novidade pobres e ricos estudarem juntos [...] As paróquias possuíam um catálogo das crianças pobres, e os Irmãos Lassalistas criaram o próprio critério de seleção dos alunos. Importante lembrar que se vivia numa época em que o bispo e teólogo francês, Jacques Bossuet (1627-1704), fundamentava a origem divina do poder da monarquia nas sagradas escrituras, justificando que Deus delegava aos monarcas, para manter a ordem e a felicidade de um maior número de súditos, uma autoridade sem limites e incontestável. Nos tempos desse jusnaturalismo de origem divina era mais fácil entender que não se podiam misturar aqueles que Deus havia criado para viverem separados. Era *aordo ordinum*, a ordem natural das coisas. (TAGLIAVINI; PIANTKOSKI, 2014, p. 19)

especialmente do século XVI, e tantos projetos, embora parcialmente realizados [...] Mas este é, talvez, o mais pormenorizado.”.

Nota-se que La Salle subverteu a organização em classes – que desde o século XVI sustentava-se no pressuposto elitista de uma homogeneização social dos sujeitos – não apenas ao colocar pobres e ricos lado a lado no mesmo ambiente, mas, principalmente, por determinar, através do currículo, o acesso ao mesmo conteúdo. Todavia, mesmo considerando que a escola (pública), baseada na “pedagogia tradicional”, que se consolida na modernidade, reforçou o dualismo *escola para pobres/escola para ricos*, a experiência lassalista, ao misturar crianças pobres e ricas sob o mesmo currículo, sinalizou, para o potencial de emancipação presente no poder de diferenciação do conteúdo curricular.

O modelo praticado nas escolas francesas, baseado na figura do mestre/preceptor, utilizava-se do *método individual*. Através dele, durante o tempo que permaneciam na escola, os alunos realizavam as tarefas escolares estabelecidas, em seu lugar da sala, enquanto um de cada vez dirigia-se até o professor para ouvir suas orientações, explicações, ter “tomada a lição”, receber elogios e, principalmente, os castigos. Ou seja, embora todos os alunos estivessem reunidos no mesmo espaço e momento, o professor ensinava de maneira individualizada, dispondo de sua atenção para um aluno por vez. Tagliavini e Piantkoski (2014, p. 25) comentam que, no *método individual*,

Ordem e silêncio são elementos indispensáveis na aula. Ora, o método de ensino mais difundido nas escolas primárias não favorecia nem a ordem, nem o silêncio, nem o aproveitamento do tempo. O professor chamava junto a si aluno por aluno: a cada um, individualmente, ia repetindo a lição, enquanto os outros passavam o tempo brincando, brigando, e quase nunca estudando a lição. Poder-se-ia esperar outra coisa de crianças?

Certamente que não, pois, se esta estratégia era eficiente na preceptoría – quando o mestre ensinava uma, duas ou três crianças no conforto (e disciplina) das casas daquelas famílias que podiam pagar – entretanto, quando transplantada para a realidade das escolas, o *método individual* mostrou-se problemático, pela dificuldade em conseguir e manter a disciplina exigida na rotina escolar. Enquanto o professor ensinava um único aluno, os outros alunos da turma – normalmente crianças com idades diferentes – brincavam (quando não brigavam) entre si, ao invés de realizarem as enfadonhas tarefas propostas pelo mestre. Restava ao professor tentar restaurar a ordem e manter a disciplina através de repreensões ou, mais frequentemente, de castigos físicos. Nesse sentido, Lauraire (2006 *apud* TAGLIAVINI; PIANTKOSKI, 2014, p. 32) afirma que

[...] o método individual, até então empregado nas escolas, gerava situação de indisciplina e desordem. Para combater a indisciplina dos alunos, e isso era uma tradição educativa, eram empregadas medidas disciplinares duras e castigos corporais. Nas escolas menores do século XVII, seguindo o modelo das escolas precedentes, era

empregada a aspereza disciplinar nos alunos. Por ser um meio de disciplina reproduzido por séculos e inculcado na cultura escolar, a rigidez e severidade disciplinar não acarretava problema aos pais.

Isto nos leva para a segunda, e talvez principal, característica do programa lassalista: o desenvolvimento do *método simultâneo*. Nas palavras do próprio La Salle (2012, p. 37),

Cada ordem de lição terá o seu lugar determinado na sala, de maneira tal, que os alunos de uma ordem de lição não fiquem mesclados e confundidos com os de outra ordem da mesma lição, como, por exemplo, os iniciantes com os médios. Deverão ser facilmente distinguidos uns dos outros pelo lugar que ocupam. Todos os alunos de todas as três ordens lerão, no entanto, juntos, sem separação e distinção, segundo indicar o mestre.

Ou seja, no *método simultâneo*, o professor, apoiado em uma rotina rígida, fala para todos os alunos de uma só vez. E fala pouco. Apenas as instruções necessárias para realização das tarefas que os alunos devem executar. E as tarefas devem ser realizadas, pois a organização prescrita por La Salle proporciona a visão de todos os alunos na sala. É o surgimento do “princípio da vigilância” que, segundo Tagliavini e Piantkoski (2014), foi lembrado por Michel Foucault em *Vigiar e Punir*. Esses autores também entendem que a mudança de método nas escolas lassalistas surge em consequência da busca da *ordem*. Eleita como condição essencial para o progresso dos alunos e eficiência das escolas, a ordem foi o elemento capaz de combater a indisciplina, independente se ela provém dos alunos ou do próprio professor.

A ordem evitava que as mudanças de humor dos mestres afetassem sua relação com os alunos, isso protegia os alunos de situações arbitrárias e subjetivismos. A ordem evitava os descuidos, vacilo e agressividade, proporcionando o bom funcionamento da classe e a serenidade do grupo, pois todos sabiam o que fazer, como fazer e quando fazer [...] Pode[ria] também ser a garantia contra os deslizos e assegura[ndo] o controle do grupo, pois, é mais fácil prevenir do que restabelecer a ordem depois da confusão. (TAGLIAVINI; PIANTKOSKI, 2014, p. 31)

De acordo com Lauraire (2006 *apud* TAGLIAVINI; PIANTKOSKI, 2014), a adoção do *método simultâneo* exigiu que La Salle realizasse não apenas uma organização dos alunos (distribuição nas salas), das classes (realização de exames) e dos horários – que permitisse facilitar a prática de exercícios comuns e de trabalhos individuais, e claro, a vigilância do professor – mas também trouxe a exigência da elaboração do conteúdo curricular que garantisse a aprendizagem de todos os alunos.

De modo semelhante ao *Ratio Studiorum* jesuíta, o *Guia das Escolas Cristãs* lassalista surge, no sentido de *currículo escrito*, da necessidade de organização das escolas mantidas pelos *Irmãos*. La Salle, que sempre se preocupou com a qualidade do ensino, percebeu que a organização e o controle do processo educativo necessitavam, além da sistematização de métodos e conteúdos, de uma boa formação para os mestres. Assim sendo, a terceira

característica da obra lassalista, que merece destaque, é a preocupação com o preparo e a formação dos professores. Tamanha foi essa preocupação que, além de apresentar, no *Guia*, cerca de vinte páginas, tratando da seleção e formação de mestres, La Salle fundou a *Escola de Formação de Professores* (chamada *Escola Normal*)⁷, onde eram oferecidos subsídios didáticos e métodos adequados e inovadores, de modo que “[...] toda a estrutura pensada e desenvolvida por La Salle na formação dos mestres [...] contribuiu para elevar o prestígio do magistério, pois, o mestre precisava ser pessoa culta, simpática, moralmente irrepreensível e com dedicação profissional” (TAGLIAVINI; PIANTKOSKI, 2014, p. 30).

Nessa perspectiva, enquanto Justo (2003 *apud* TAGLIAVINI; PIANTKOSKI, 2014) afirma que La Salle sistematizou a simultaneidade da “lição de leitura”, preconizada por Comênio na *Didáctica Magna*, para todas as lições no *método simultâneo* que fundamentam o *Guia*, sugerindo um alinhamento entre ambos, entendemos que, com relação à importância do papel do professor no processo pedagógico, ocorre claro distanciamento, pois, Comênio relega ao professor função acessória, exigindo apenas conhecimentos suficientes para utilização do instrumental: o *manual didático*. La Salle, diferentemente, defende que o professor necessita ser culto, dedicado, simpático e, principalmente, moralmente irrepreensível, afinal deve ser exemplo. Com efeito, interessante notar que, apesar de Comênio e La Salle possuírem concepções distantes (para não dizer opostas) sobre o papel do professor, ainda mantêm em comum o sentido de ordem e da disciplina, materializado nas prescrições de suas obras.

Numa época em que os colégios ensinavam em latim, La Salle prestigiava a língua vernácula, prescrevendo a alfabetização na língua materna. Segundo Justo (2003 *apud* TAGLIAVINI; PIANTKOSKI, 2014), aprender o francês era mais fácil e a leitura do francês possuía maior utilidade na vida prática, algo que tornava o aprendizado mais rápido. Além disso, como as crianças permaneciam pouco tempo na vida escolar, aprender a leitura e a escrita do francês era importante, porque, ao sair da escola, pelo menos, estariam alfabetizados e o aprendizado teria se tornado útil. Portanto, a quarta característica importante na obra de La Salle é a preocupação em fornecer um ensino prático e utilitário.

Para La Salle, o ensino deveria ser prático e ativo, de tal maneira que o aluno estivesse constantemente envolvido em atividades. O aluno aprendia a preparar os instrumentos de estudo: aprendia a talhar as penas de ganso para escrever; copiava e elaborava documentos que usaria em sua vida como recibos, contratos e procurações. Dessa maneira, fica claro que as escolas lassalistas preparavam os alunos para a vida real e para o exercício de algum ofício. Embora não se tivesse a plasticidade da ascensão

⁷ De acordo com Saviani (2009), “A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795” (p. 143).

social, a escola já preparava para as atividades que cada um exerceria (TAGLIAVINI; PIANTKOSKI, 2014, p. 35).

Apresentadas as três obras selecionadas – *Didáctica Magna*, *Ratio Studiorum* e *Guia das Escolas Cristãs* – sintetizamos este percurso concordando com Manacorda (1992, p. 228) que

[...] a experiência dos irmãos das escolas cristãs, de São João Batista de La Salle [...] ultrapassa as iniciativas do período da Contra-Reforma, que foram ou de tipo assistencial para os pobres, ou aristocráticas para a formação de dirigentes, como as dos jesuítas. Eles [os lassalistas] em parte se orientam na linha das novas experiências protestantes: são um primeiro esboço de escolas técnico-profissionais e as primeiras escolas normais para leigos.

Elaboradas em meio às contradições da sociedade, que resultaram na transição entre modos de produção da existência (do feudalismo medieval para o capitalismo moderno), as obras representaram, no nível da superestrutura, o movimento estrutural da base material, que, então, demandava um novo tipo de força produtiva. No Prefácio de *Para a crítica da economia política*, Marx (1982, p. 25) sintetiza esse processo de transformação da superestrutura, afirmando:

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinham movido. De formas de desenvolvimento das forças produtivas essas relações se transformam em seus grilhões. Sobrevém então uma época de revolução social. *Com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez* (nossos grifos).

Nesse sentido, compreende-se a existência de algo em comum entre Comênio, os jesuítas e os lassalistas: a organização de programas de ensino que assimilaram a lógica dos processos que possibilitaram a superação do artesanato pela manufatura naquele período e, depois, nos séculos seguintes, da manufatura pela indústria. Segundo Marx (2009, p. 126),

Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais. Assim, essas ideias, essas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são *produtos históricos e transitórios*. (grifos do autor)

Ou seja, tais programas, construídos sob *múltiplas determinações*, apesar de históricos e transitórios, inserem-se na dinâmica da *totalidade concreta* da sociedade burguesa, mantendo a sua importância e validade em fases mais avançadas do capitalismo. Eis o revelado que essas três obras adquirem na história do currículo.

Entendemos, pois, que essas obras desenvolveram, cada uma ao seu tempo, aspectos relacionados ao conceito de currículo, que se consolida a partir do século XX, e permanece ainda no século XXI. Desse modo, não é possível pensar em currículo na contemporaneidade sem considerarmos características originadas naqueles contextos históricos: a objetividade do trabalho didático; a conversão do conhecimento científico em *saber escolar*; a hierarquização e burocratização das funções administrativo-pedagógicas; o planejamento e a construção do espaço escolar; a função social dos processos educativos formais; dentre tantas outras questões que fazem parte da teorização curricular, campo de estudos, que emerge logo nas primeiras décadas do século passado. Tratamos deste assunto no próximo capítulo.

CAPÍTULO II – Teorias do Currículo

Nesse capítulo tratamos da temática dos estudos do currículo, apresentando algumas das principais teorias e conceitos da área, fazendo uma introdução sobre o debate no *campo*. Entretanto, entendemos que, primeiro, faz-se necessária a incursão no debate sobre o uso do conceito de *teoria* nessa pesquisa.

2.1 Considerações sobre “discursos” e “teorias” do currículo

Buscando maior rigor conceitual, iniciamos esse capítulo com a exposição dos motivos que justificam nossa opção pelo uso da noção de *teoria* na aproximação do nosso objeto de pesquisa que é o *currículo*. Apoiados em textos de Karl Marx e de comentadores marxianos, vamos contrapor algumas críticas pontuais da perspectiva pós-estruturalista em torno de questões que tangenciam o campo de estudos do currículo.

Pensamos, inicialmente, com Silva (2010), que para responder questões sobre o que seria e quando se poderia dizer que se tem uma teoria do currículo, ou o que a distinguiria de uma teoria educacional mais ampla, ou, ainda, quais seriam as principais teorias do currículo, poderíamos começar pela discussão da própria noção de “teoria”. No entanto, não partilhamos, em definitivo, do entendimento dele sobre as limitações impostas à análise e consequentes problemas que a utilização do conceito de *teoria* poderia acarretar. Vejamos.

Segundo aquele autor,

Em geral, está implícita, na noção de teoria, a suposição de que a teoria “descobre” o “real”, de que há uma correspondência entre a “teoria” e a “realidade”. De uma forma ou de outra, a noção envolvida é sempre representacional, especular, mimética: a teoria representa, reflete, espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede. Assim [...] uma teoria do currículo começaria por supor que existe, “lá fora”, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo”. O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explica-lo. (SILVA, 2010, p. 11)

Dessa forma, partindo da perspectiva pós-estruturalista, o conceito de *teoria* seria problemático devido ao “viés representacional” que tornaria impossível a separação da descrição simbólica e linguística da realidade – ou seja, a teoria em si – de seus “efeitos de realidade”, de modo que a “teoria” não se limitaria a descobrir, descrever e explicar a realidade, pois estaria irremediavelmente implicada na produção desta mesma realidade. “[...] Ao

descrever um ‘objeto’, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente um produto de sua criação” (SILVA, 2010, p. 11).

Ainda realizando uma análise pela perspectiva do Pós-Estruturalismo, Silva (2010, p. 11-12) sugere que, ao invés de falar em teorias, faria mais sentido utilizar os conceitos de *discurso e texto*, pois

Ao deslocar a ênfase do conceito de teoria para o de discurso, a perspectiva pós-estruturalista quer destacar precisamente o envolvimento das descrições linguísticas da “realidade” em sua produção. Uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve. Para voltar ao nosso exemplo do “currículo”, um discurso sobre o currículo – aquilo que, numa outra concepção, seria uma teoria – não se restringe a representar uma coisa que seria o “currículo”, que existiria antes desse discurso e que está ali, apenas à espera de ser descoberto e descrito. Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação. Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a “teoria” está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas por um artifício retórico aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta.

Defendendo seu entendimento, Silva (2010) apresenta o que chama de um “caso concreto”, utilizando o livro *The curriculum*, escrito por John Franklin Bobbitt (1876-1956).

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobre à administração escolar, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. As ideias desse grupo encontram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The Curriculum* (1918). Aqui, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. Se pensamos no modelo de Bobbitt através da noção tradicional de teoria, ele teria descoberto e descrito o que, verdadeiramente, é o “currículo”. Nesse entendimento, o “currículo” sempre foi isso que Bobbitt diz ser: ele se limitou a descobri-lo e descrevê-lo. Da perspectiva da noção de “discurso”, entretanto, não existe nenhum objeto “lá fora” que se possa chamar de “currículo”. O que Bobbitt fez, como outros antes e depois dele, foi criar uma noção particular de “currículo”. Aquilo que Bobbitt dizia ser “currículo” passou, efetivamente, a ser o “currículo”. Para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, “aquilo” que Bobbitt definiu como sendo currículo *tornou-se* realidade. (SILVA, 2010, p. 12-13, grifos do autor)

Aliás, Silva (2010) comenta sobre uma vantagem adicional na utilização da noção de *discurso*. Através dela, estaríamos dispensados do esforço de separação – comuns a “noção tradicional de teoria” – de asserções sobre como é a realidade daquelas asserções sobre como

deveria ser a realidade, desobrigando-nos de fazermos “afirmações sobre como as coisas deveriam ser”.

Da perspectiva da noção de discurso, estamos dispensados dessa operação, na medida em que tanto supostas asserções sobre a realidade quanto asserções sobre como a realidade *deveria ser* têm “efeitos de realidade” similares. Para dizer de outra forma, supostas asserções sobre a realidade acabam funcionando como se fosse asserções sobre como a realidade *deveria ser*. Elas têm o mesmo efeito: o de fazer com que a realidade se torne o que elas dizem que é ou *deveria ser*. Para retomar o exemplo de Bobbitt, é irrelevante saber se ele está dizendo que o currículo *é*, efetivamente, um processo industrial e administrativo ou, em vez disso, que o currículo *deveria ser* um processo industrial e administrativo. O efeito final, de uma forma ou outra, é que o currículo se torna um processo industrial e administrativo. (SILVA, 2010, p. 13, grifos do autor)

Pois bem, antes de tecermos alguns comentários sobre as considerações acima, declaramos nossa opção pelo uso do conceito de *teoria*, fundamentados no sentido que esta noção adquire a partir da obra de Karl Marx (1818-1883). Segundo Netto (2011, p. 21), para Marx,

[...] a teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta - à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito - de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista. E não é, também, a construção de enunciados discursivos sobre os quais a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos, verdadeiros jogos de linguagem ou exercícios e combates retóricos, como querem alguns pós-modernos.

Marx concebe a teoria como uma modalidade peculiar de conhecimento, entre tantas outras como a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso. Porém, a teoria se distingue de todas as outras modalidades pela especificidade do conhecimento teórico ser o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, a partir de desejos, da subjetividade, das aspirações e representações do sujeito⁸.

A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto [...] Assim, a teoria é o movimento real do objeto transposto para o

⁸ Nessa perspectiva, Löwy (1987, p. 13-14) afirma que “[...] a objetividade nas ciências da sociedade não pode consistir no estreito molde do modelo científico-natural e que, ao contrário do que pretende o positivismo em suas múltiplas variantes, todo conhecimento e interpretação da realidade social estão ligados, direta e indiretamente, a uma das grandes *visões sociais de mundo*, a uma perspectiva global socialmente condicionada [...]. E que, por conseguinte, a verdade objetiva sobre a sociedade é antes concebida como uma *paisagem* pintada por uma artista e não como uma imagem de espelho independente do sujeito; e que, finalmente, tanto mais verdadeira será a *paisagem*, quanto mais elevado o *observatório* ou belvedere onde está situado o pintor, permitindo-lhe uma vista mais ampla e de maior alcance do panorama irregular e acidentado da realidade social.” (grifos do autor).

cérebro do pesquisador - *é o real reproduzido e interpretado no plano ideal* (do pensamento). (NETTO, 2011, p. 21, grifos do autor)

Nesse sentido, para Marx, um objeto de pesquisa (o currículo, por exemplo) tem existência objetiva. Mostrando-se aparente em nível de realidade, essa *objetividade* necessariamente permite o início do processo de conhecimento do objeto, não devendo ser descartada. Cabe ao sujeito pesquisador ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica, para apreender a *essência* do objeto, ou seja, *sua estrutura e dinâmica*. Com efeito,

[*é o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto*. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (SILVA, 2011, p. 22, grifos do autor)

Todavia, a *objetividade* do conhecimento não deve ser entendida como “neutralidade”, pois, na relação entre sujeito e objeto no processo de produção teórica, não é uma “relação de externalidade”, como nas Ciências Naturais, pois trata-se de uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. No entanto, “[...] essa característica não exclui a *objetividade* do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação de sua *verdade*, instância que é a *prática social e histórica*” (NETTO, 2011, p. 23, grifos do autor). Por conseguinte, afirmar que a teoria é a reprodução ideal, no plano do pensamento, do movimento real do objeto, não significa reduzir essa reprodução ao mero reflexo mecânico. Como se o pensamento espelhasse uma imagem da realidade que está posta diante de si. Se assim fosse, o sujeito, no processo do conhecimento, assumiria um papel totalmente *passivo*.

Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo*), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é *fundamental* no processo de pesquisa. (NETTO, 2011, p. 25, grifos do autor)

Para se chegar ao conhecimento de um objeto através do método em Marx, segundo Netto (2011), partindo do *concreto*, onde o objeto – em meio a *totalidade* social – é *síntese de muitas determinações*, realiza-se uma *abstração* para extrair, da contextualidade, o objeto como elemento isolado, e analisá-lo até atingir – elaborando conceitos – *determinações mais simples*, para, então, realizar a “viagem de volta” na direção do objeto concreto, “[...] mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas”. Eis, então, porquê Marx (*apud* NETTO, 2011, p. 43) define essa “volta” à

concretude da realidade social como adequada para a elaboração teórica “cientificamente exata”.

O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo [...]. *No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento.* (grifos do autor)

Cabem ainda, duas considerações importantes na relação *teoria e método* em Marx. Primeiro, o método não se resume à determinado conjunto de regras formais aplicáveis a um objeto recortado para uma investigação qualquer, muito menos trata-se de regras que o sujeito pesquisador escolhe, de acordo com sua vontade, para “enquadrar” o objeto que quer investigar, porque “[...] é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador. O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p. 53). Segundo, que é preciso considerar a indissociável conexão existente entre elaboração teórica e formulação metodológica na obra marxiana. Isto impede uma abordagem que “*automatize o método em face da teoria*” (NETTO, 2011, p. 55, grifos do autor), ou, nas palavras do próprio Marx (*apud* NETTO, 2011, p. 55) não seria legítima

[...] uma separação rigorosa entre o método e a investigação concreta, que são as duas faces da mesma moeda. De fato, parece certo que o método só se encontra na própria investigação e que esta só pode ser válida e frutífera na medida em que toma consciência, progressivamente, da natureza do seu próprio avanço e das condições que lhe permitem avançar.

Isto posto, voltemos às questões que envolvem a utilização da noção de *teoria* nos estudos sobre currículo. Para tanto, partimos do “caso concreto” citado por Silva (2010) e mencionado anteriormente, passando por outros aspectos históricos, que determinaram a consolidação do campo de estudos do currículo ao longo da primeira metade do século XX.

Porém, antes, declaramos que nossa intenção não é a polêmica, mas o diálogo. Fica claro que Tomas Tadeu da Silva desenvolve um raciocínio que pretende, no limite, apenas ser didático⁹. Embora a problemática emergente na chamada pós-modernidade, acerca da suposta crise dos modelos explicativos racionais desenvolvidos na modernidade, tenha adquirido – na

⁹ Entendemos que o autor foi “didático”, no sentido que ele se preocupou em simplificar a análise para facilitar a compreensão dos leitores não familiarizados com a temática.

perspectiva pós-estruturalista – grande relevância nas últimas décadas, não pretendemos realizar, neste item do texto, o embate entre paradigmas epistemológicos “rivais”. O objetivo é justificar nosso entendimento sobre a importância de considerar a *teoria* – no sentido marxiano do termo – quando se busca realizar estudos no *campo* do currículo.

Silva (2010) situa de forma adequada o surgimento dos estudos do currículo no contexto estadunidense do início do século XX. A análise de alguns precedentes indica que o papel atribuído à instituição escolar naquele período fomenta os debates acerca da função social do currículo. Nesse sentido, segundo Apple (2006, p. 106-107),

Na Nova York de 1850, por exemplo, quando o sistema de escolas públicas começou a se solidificar cada vez mais, as escolas eram vistas como instituições que poderiam preservar a hegemonia cultural de uma população “nativa”. A educação era a maneira pela qual a vida em comunidade, os valores, as normas e os benefícios econômicos dos poderosos deveriam ser protegidos. As escolas podiam ser grandes motores de uma cruzada moral para fazer os filhos dos imigrantes e dos negros serem como “nós”. [...] Essa missão moral da escola teve grande impacto nos tipos de seleções curriculares, como se pode imaginar. Mas isso não era tudo. A cruzada para eliminar a diversidade foi ampliada por outro conjunto de fatores. A escala de problemas urbanos aumentou conforme aumentou a população. Algo tinha que ser feito sobre o crescimento rápido dos números de crianças “diferentes”, que tinham de ser aculturadas. A resposta foi a burocratização – a consolidação, aparentemente de acordo com o senso comum, das escolas e a padronização de procedimentos e do currículo, os quais promoveriam a economia e a eficiência.

Consequentemente, de acordo com Kaestle (1973 *apud* APPLE, 2006, p. 107), em essência, “[...] a ética burocrática e a missão moral dos administradores de escolas surgiram do mesmo problema – a rápida expansão e diversificação da população – e tenderam ao mesmo, resultado: *um sistema cujo objetivo era pregar vigorosamente a obediência, o conformismo*” (nossos grifos). Além disso, Apple (2006) afirma que essa “missão moral” também estava presente em grande parte dos primeiros intelectuais que lideraram o movimento, que tornou a seleção e determinação do currículo um campo de especialização profissional. Segundo o autor, os membros mais importantes da área do currículo naquele período foram: Franklin Bobbitt (1876-1956), W. W. Charters (1875-1952), Edward L. Thorndike (1874-1949), Ross L. Finney (1875-1934), Charles C. Peters (1881-?) e David Snedden (1868-1951). O critério de seleção¹⁰ utilizado por Michael Apple para alinhar esses autores – baseado na “eficiência social” do currículo – corrobora a distinção realizada por Kliebard (1992 *apud* MOREIRA; TADEU,

¹⁰ Em nota, APPLE (2006) afirma: “Selecionei esses autores como os mais importantes formadores da área do currículo, porque acredito que sua identificação com o movimento pela eficiência social e com a psicologia behaviorista os coloca no centro das discussões da área. Não incluí John Dewey e outros que identificam com a educação centrada na criança e com a tradição das necessidades/interesses da criança, pois, embora interessantes e importantes, suas ideias tiveram pouco impacto tanto no desenvolvimento do campo curricular quanto na prática escolar” (p. 121).

2011), que observa, a partir dos estudos do currículo no início do século passado, aparecem duas grandes tendências:

[...] uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno e outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados ‘desejáveis’. A primeira delas é representada pelos trabalhos de Dewey e Kilpatrick, e a segunda, pelo pensamento de Bobbitt”. (KLIEBARD, 1992 *apud* MOREIRA; TADEU, 2011, p. 17-18)

Era “desejável”, nos EUA, naquele contexto, uma formação voltada para a disciplina exigida por um modelo de organização do trabalho urbano-industrial, que levava na esteira (com perdão do trocadilho) os diversos setores da sociedade estadunidense que, até o final do século XIX, era predominantemente agrária. Todavia, este suposto “desejo” não era mero fruto da volição dos indivíduos. A “administração científica” desenvolvida por Frederick Taylor (1856-1915) surge da necessidade premente da racionalização dos processos de produção industrial, resultado do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e da progressiva divisão do trabalho. Com efeito, basta observar que a preocupação em desenvolver uma teoria que tratasse de forma científica os processos produtivos não era uma exclusividade americana. Simultaneamente, em estágio semelhante na industrialização europeia, Jules Henri Fayol (1841-1925) desenvolvia, na França, o que se conhece por “teoria clássica da administração” (CHIAVENATO, 2004).

Na citação a seguir, Apple (2006, p. 109), descreve como os membros da área do currículo, e Bobbitt em especial, compreenderam aquele momento.

Ao delimitar o papel social básico que o currículo escolar deveria desempenhar, a questão fundamentalmente social e econômica a preocupar esses teóricos que formaram a área era a da industrialização e de sua concomitante divisão do trabalho. Tal divisão, de acordo com Bobbitt [em *The Curriculum*], havia substituído a mão-de-obra artesanal pelo trabalhador especializado. A pequena loja foi substituída pela grande corporação. *Nesta situação, o indivíduo não era mais responsável pelo projeto e pela realização de um produto, passando a ser responsável pela produção de apenas uma parcela desse produto, cuja natureza e especificações eram fornecidas por um supervisor.* Além dessa tarefa reduzida na produção de um segmento de um produto maior, o trabalhador individual era também dependente de outros indivíduos, especialmente do supervisor, pelo direcionamento e orientação que este dava a seu trabalho. Além do mais, o indivíduo era agora quase que totalmente dependente de outros especialistas em outras frentes de trabalho para sua comida, abrigo e todas as exigências adicionais necessárias à sua sobrevivência física. Tal situação fez surgir novas necessidades, desconhecidas nos Estados Unidos agrário do século XIX. Por um lado, essa nova classe trabalhadora da indústria, a que Bobbitt se referia como “grupo de trabalhadores ou trabalhadores associados”, *precisava ser capaz de executar sua função especializada no modo hierárquico de organização* que dominava a corporação. Por outro lado, precisavam ter conhecimento suficiente de suas tarefas econômicas e sociais para que pudessem trabalhar em conjunto a fim de terminar um produto sobre cujo projeto não tinham quase que nenhum papel a desempenhar. *Bobbitt e Charters* responderam a essa nova necessidade econômica de um treinamento especializado pela adoção de procedimentos de análise de empregos.

Tomaram emprestadas ideias do movimento de administração científica e construíram uma teoria de construção do currículo que teve como base a diferenciação de objetivos educacionais em termos das funções particulares e restritas da vida adulta. (nossos grifos)

Ou seja, Bobbitt converte¹¹ a lógica dos processos internos presentes na indústria capitalista numa lógica dos processos educativos no interior da escola. Mecanicamente, grosso modo, o professor torna-se o operário, enquanto o aluno um produto, tal como um objeto industrializado qualquer. E o professor, como o operário, não conhece – e por isso não domina – o processo de trabalho (pedagógico), sendo dependente de prescrições e orientações elaboradas previamente. Essa dependência hierarquiza verticalmente, tal como na fábrica, a relação entre quem planeja – os teóricos do currículo; quem supervisiona – os “generalistas”; e quem executa – os professores “especialistas” e demais profissionais da educação. Produzido o currículo, através dele, quem está no topo da hierarquia controla e disciplina todo processo educativo.

Controle, disciplina, conversão, hierarquia, supervisão. Vimos anteriormente que estes termos denotam aspectos atrelados ao conceito de currículo produzido na transição entre os séculos XVI e XVIII. Com efeito, se Comênio, jesuítas e lassalistas – entre outros – se debruçaram e refletiram sobre este *objeto*, assim como também Bobbitt, Charters, Thorndike e outros no início do século XX, foi porque o *currículo* – enquanto “movimento do real” – já existia. Porém, produzido, diferente do que entende Silva (2010), sob uma fase não apenas distinta, mas menos avançada do desenvolvimento das forças produtivas. Nesse sentido, a diferença entre Comênio e Bobbitt não está no relativismo de um *discurso* que “inventa” um *objeto* que não existia “lá fora”, mas no entendimento que suas obras podem ser lidas, em momentos históricos distintos, como expressão de diferentes “sínteses de múltiplas determinações” de um mesmo *objeto*. A perspectiva pós-estruturalista, que reduz o estudo de Bobbitt a uma mera “noção particular” de *currículo*, desprezando séculos de produção intelectual sobre a questão e, ainda, que defende que essa noção se tornou uma realidade por ter passado efetivamente a ser “o ‘currículo’” – ignorando condicionantes sociais e estratégias de resistência – é, aparentemente, anistórica.

Em certo sentido, derivada deste anistoricismo, outro ponto que nos chama a atenção em Silva (2010) é a “vantagem adicional” da noção de *discurso*. Usufruindo deste privilégio, um “discurso do currículo” se furtaria da necessidade de asserções sobre como a realidade é, e

¹¹ Fazendo justiça com a obra de Bobbitt, ele não realiza uma transposição mecânica dos princípios da “administração científica” para o processo educativo escolar. Em diversos trechos de *The Curriculum* (1971), encontram-se críticas ao limites e problemas que a lógica do laboro industrial, se fosse aplicada sem adaptações, poderia trazer para a educação.

como a realidade *deveria ser*, pois na criação de ambas assertivas estaríamos diante de “efeitos de realidade’ similares”. Tratamos da questão em dois aspectos.

No primeiro, que trata de asserções sobre como a realidade *é*, entendemos que – com fundamento em pressupostos marxianos – a *teoria* possibilita o conhecimento do real, ou seja, o conhecimento da realidade do *objeto*, daquilo que ele *é*, de fato, a sua *essência*. Porém, não o apresenta de maneira acabada, intransitivo, em estase. Mas, sim, transitório, em movimento, *um objeto pensado saturado com as suas determinações concretas* (FERNANDES, 1980). Com efeito, quanto mais – na referida “viagem de volta” do pensamento – o objeto condizer com as múltiplas determinações na totalidade do real, maior será seu conteúdo de verdade. Conclui-se, então, que uma *teoria do currículo* seria tanto mais “verdadeira” quanto sua formulação abarcasse as múltiplas determinações concretas do seu *objeto* do conhecimento, ou seja, do *currículo*.

No segundo momento, que trata de asserções de como a realidade *deveria ser*, remete, à questão do conceito marxiano de *práxis*. Na Tese II sobre Feuerbach, Marx¹² (*apud* LEFEVBRE, 1977, p. 150) afirma:

A questão de saber se o pensamento humano pode atingir uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas uma questão prática. É *na práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade, a precisão, o poder de seu pensamento. A controvérsia sobre a realidade ou não realidade do pensamento, isolada da *práxis*, é uma questão puramente *escolástica*. (grifos do autor)

Por conseguinte, Lefebvre (1977, p.150) acrescenta que

As várias formas de conhecimento encontram seu alcance e seu sentido na conexão com a atividade prática. O problema especulativo do conhecimento deve ser rejeitado como um falso problema. A coerência abstrata, a demonstração teórica desligada da atividade social e da verificação prática, não têm nenhum valor. A essência do ser humano é social e a essência da sociedade é *práxis*: ato, ação, interação. Separando-se da *práxis*, a teoria se perde em problemas mal postos e insolúveis, em mistérios e misticismo (tese VIII). (grifos do autor)

Na ontologia do *ser social* marxiana, grosso modo, a ação do homem – que produz sua existência material pelo *trabalho* – ocorre sempre orientada a fins. Este agir teleológico consciente pelo qual o trabalho humano (*sujeito*) objetiva a realidade social, transformando o mundo em que vive (*objeto*) e, simultaneamente, transformando a si mesmo, pode ser concebido

¹² Optamos pela tradução da citação de Marx presente no texto de Lefebvre, por entendermos que ela apresenta uma redação mais clara se comparada à versão das “XI Teses sobre Feuerbach” presente na obra consultada. À título de ilustração, reproduzimos a *Tese II* que consta no livro listado nas Referências: “A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É *na práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou irreabilidade do pensamento (visto isoladamente da *práxis*) é uma questão puramente *escolástica*.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 120, grifos dos autores).

como *práxis*. Por este motivo, a noção de *práxis* pressupõe a reabilitação do *sensível* – descartado no idealismo hegeliano – e a restituição do *prático-sensível* – desprezado no materialismo de Feuerbach. Com efeito, toda a atividade interpretativa do real, ao se realizar efetivamente, transforma, a partir da própria atividade em si mesma, o objeto analisado e o sujeito que analisa. Porém, esta transformação não pressupõe uma relação mecânica entre teoria e prática, na qual ocorreria, arbitrariamente, ora a primazia da subjetividade do sujeito sobre o objeto, ora o contrário. Diversamente, a dialética teoria-prática que constitui a *práxis* traz a ideia fundamental de *superação* ao introduzir a inteligibilidade concreta nas relações sociais, reestabelecendo “[...] a coincidência entre representações e a realidade, entre instituições (superestruturas) e a forças produtivas (a base), entre formas e conteúdos” (LEFEVBRE, 1977, p. 157).

Todavia, observa-se que nem sempre a *práxis* conduz à *superação*. Fundamentada em Sánchez Vázquez (2003), a análise por níveis explicitada por Lefevbre (1977, p.157) talvez ajude a compreender porquê.

A *práxis* existe em três níveis: o repetitivo e o inovador nos dois polos e, entre os dois, o mimético. A *práxis* repetitiva recomeça os mesmos gestos, os mesmos atos, em ciclos determinados. A *práxis* mimética segue modelos; pode suceder que, imitando, ela chegue a criar, mas sem saber como nem por quê; mais frequentemente ela imita sem criar. Quanto à *práxis* inventiva e criadora, ela atinge seu nível mais elevado na atividade revolucionária. Esta atividade pode ser exercida tão bem no campo do conhecimento e da cultura (a ideologia), como na ação política. Contudo, a ação política concentra e condensa todas as mudanças parciais em um fenômeno total; a revolução que transforma o modo de produção as relações de produção, as relações de produção e de propriedade, as ideias e as instituições, a maneira de viver. A *práxis* revolucionária introduz descontinuidades no processo global sócio-histórico. (grifos do autor)

Entendemos que a disposição dos níveis propostos por Sánchez Vázquez é bem didática. Principalmente, se considerarmos situar a *práxis* em espectro. Em um extremo, o sujeito na *práxis* repetitiva, embora ainda teleológico, transforma a realidade e a si mesmo condicionado por limites estruturais. Estagnado, o movimento é conservador. Por sua vez, flutuando na direção do extremo oposto, a *práxis* mimética sinaliza uma transformação inovadora, porém não vai além da imitação do passado, conservando, conseqüentemente o presente. Por fim, no outro extremo, pensamos com Lefevbre (1977, p. 158) que

[...] A *práxis*, no seu mais alto grau (criador, revolucionário) inclui a teoria que ele vivifica e verifica. Ela compreende a decisão teórica como a decisão de ação. Supõe tática e estratégia. Não existe atividade sem projeto; ato sem programa, *práxis* política sem exploração do possível e do futuro. [...] A noção de *práxis* e a *práxis* real começam a desdobrar diante de nós a riqueza de determinações que contêm. [Mas] Que o termo hegeliano “determinação” não desvie a atenção e não nos faça derivar a teoria. A *práxis*, estando determinada, é aberta. Ela sempre comporta uma abertura

sobre o possível. Outra coisa não é a determinação, dialeticamente: o negativo que compreende o positivo, nega o passado em nome do possível e, assim, o manifesta na totalidade. Toda *praxis* se situa duplamente na História: em relação ao passado e em relação ao futuro, sobre o qual ela se abre buscando criá-lo. Determinação não significa determinismo. (grifos do autor)

Nesse sentido, uma *teoria* (como a do currículo) pode se ocupar da questão de como a realidade *deveria ser* – na relação dialética como aquilo que a realidade *é* – sem que para isso necessite recorrer a “artifícios retóricos”, pois na “determinação aberta” da ação humana no tempo presente é que se projeta o futuro como possibilidade real de transformação do *objeto*. É na *práxis* e não pelo *discurso* que o homem reestabelece (e transforma) a coincidência entre representações e realidade

Ainda reiterando a perspectiva Pós-Estruturalista, Silva (2010, p. 13) manifesta sua suspeição quanto ao uso do conceito de *teoria*, e sugere uma postura “suficiente” diante do problema, afirmando que:

Apesar dessas advertências, a utilização da palavra “teoria” está muito amplamente difundida para poder ser simplesmente abandonada. Em vez de simplesmente abandoná-la, parece suficiente adotar uma compreensão da noção de “teoria” que nos mantenha atentos ao seu papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve.

Ao contrário, diante do exposto, assumimos uma postura que – na busca do rigor conceitual e metodológico – utiliza o conceito de *teoria* como forma de captar nos diversos fenômenos que compõem a totalidade social, a “síntese de muitas determinações” no movimento do real, que nos aproxime, ainda que transitoriamente, do verdadeiro conhecimento científico, produzido pela “ciência da história”.

Partindo deste posicionamento, na aproximação do currículo como objeto do conhecimento, apresentamos algumas das principais *teorias do currículo* desenvolvidas na contemporaneidade, sem a mínima pretensão de esgotar o tema ou tratá-lo – para além dos limites deste estudo – na profundidade que ele requer. Porém, antes, pensamos que alguns esclarecimentos se fazem necessários.

Entre outras abordagens possíveis¹³, adotamos a proposta de Silva (2010), que define três grandes teorias sobre o currículo: o *Currículo Tradicional*, o *Currículo Crítico* e o *Currículo Pós-Crítico*. Justificamos nossa opção, primeiro, por entender que os termos que adjetivam o *currículo* – “tradicional”, “crítico” e “pós-crítico” – guardam sentidos que expressam adequadamente momentos da teorização curricular. Abordagens como aquela

¹³ Dentre a bibliografia consultada, por exemplo, Nereide Saviani (2010) organiza o currículo em abordagens: histórica, sociológica, cognitiva e baseada nas matérias/disciplinas de ensino/escolares.

realizada por Lopes e Macedo (2011) recorrem a termos¹⁴ que expressam muito mais características singulares de uma teoria mais ampla, do que o conjunto de aspectos presentes em dado momento, que acabam, de fato, por constituir uma teoria. Nesse sentido, por exemplo, o *eficientismo*, o *progressivismo* e o *racionalismo tyleriano*, propostos pelas autoras, seriam apenas aspectos predominantes no Currículo Tradicional, não devendo, serem tomados de maneira apartada e individual.

Segundo, como este estudo alinha-se com uma abordagem histórica do currículo, pensamos que o suposto diacronismo no surgimento das concepções que caracterizam tais teorias, facilita a inteligibilidade de suas produções na história. Isto não significa, porém, que seja possível estabelecer recortes precisos que indiquem suas origens, mas, de outro modo, acenamos à possibilidade de estabelecer a emergência de alguns marcos em determinadas conjunturas, que especifiquem tais origens. Até porquê, sabe-se, todas as três vertentes ainda conservam sua concretude, ou seja, seu “conteúdo de verdade”, coexistindo – certamente de maneira não tão pacífica – nos estudos sobre o currículo neste início de século XXI.

2.2 A teoria do Currículo Tradicional

Com a intenção de apresentar as principais características que constituem a teoria do Currículo Tradicional, remontamos o contexto do surgimento do *campo* de estudos do currículo na sociedade estadunidense, a partir das primeiras décadas do século passado, destacando o impacto de obras de alguns dos principais autores deste período – Franklin Bobbitt, John Dewey e Ralph Tyler – no desenvolvimento de tendências que colaboraram na produção daquela teoria. Apesar da bibliografia consultada¹⁵ ter trazido indícios da origem e desenvolvimento do campo de estudos do currículo simultaneamente em países europeus, optamos em privilegiar a história do currículo estadunidense por entendermos que foram as tendências norte-americanas da teoria do Currículo Tradicional que mais influenciaram as elaborações curriculares no Brasil durante quase todo o século XX.

Como mencionamos anteriormente, os estudos do currículo surgem aproximadamente entre o final do século XIX e início do século XX no contexto estadunidense. Vivendo a transição do capitalismo concorrencial para o monopolista, os EUA aumentavam a produção em larga escala, ampliando, com isso, o número de empregados nas fábricas. Em meio à

¹⁴ Alice Lopes e Margareth Macedo (2011) utilizam termos como “eficientismo”, “progressivismo”, “racionalismo tyleriano”, “reprodutivismo”, “abordagem ideológica”, “Nova Sociologia da Educação (NSE)”, “fenomenológica”, “pós-estruturalista”, dentre outros.

¹⁵ Em especial nos estudos de Silva (2010), Moreira e Tadeu (2011) e Lopes e Macedo (2011).

sofisticação dos procedimentos administrativos, o processo de produção recebe um estatuto “científico”. Mas a crença na capacidade de racionalização dos processos industriais extrapola os limites das fábricas. A mesma lógica, que permite o planejamento, execução, controle e, principalmente, eficiência na produção industrial seduz – como nas inspirações sociológicas positivistas – com a possibilidade de organização adequada e harmônica das diversas funções sociais, de forma que a industrialização ocorra sem rupturas e permeada por um sentimento de cooperação. Segundo Moreira e Tadeu (2011, p. 16),

Uma nova concepção de sociedade baseada em novas práticas e valores derivados do mundo industrial, começou a ser aceita e difundida. Cooperação e especialização, ao invés de competição, configuraram os núcleos de uma nova ideologia. O sucesso na vida profissional passou a requerer evidências de mérito na trajetória escolar. Ou seja, novas credenciais, além do esforço e da ambição, tornaram-se necessárias para se “chegar ao topo”. A industrialização e a urbanização da sociedade, então em processo, impossibilitaram a preservação do tipo de vida e da homogeneidade da comunidade rural. Além disso, a presença dos imigrantes nas grandes metrópoles, com seus diferentes costumes e condutas, acabou por ameaçar a cultura e os valores da classe média americana, protestante, branca, habitante da cidade pequena. Como consequência, fez-se necessário e urgente consolidar e promover um projeto nacional comum, assim como restaurar a homogeneidade em desaparecimento e ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e os comportamentos dignos de serem adotados.

Nesse sentido, Silva (2010, p. 22) afirma que o aparecimento dos estudos do currículo como *campo* ocorreu, naquele contexto, devido a algumas condições.

Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização.

De acordo com Moreira e Tadeu (2011, p. 15), diferentes versões do surgimento dos estudos do currículo podem ser encontradas na literatura¹⁶. Todavia, sintetizando as preocupações educativas desse momento, eles afirmam que

Comum a todas elas, destaca-se, por parte dos superintendentes de sistemas escolares americanos e dos teóricos considerados como precursores do novo campo, a preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo. Em outras palavras, o propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo

¹⁶ Moreira e Tadeu (2011) fazem referência a: CREMIN, L. Curriculum making in the United States. In: PINAR, W. (Ed.). Curriculum theorizing: the reconceptualists. Berkeley: McCutchan, 1975; SEGUEL, M. L. The Curriculum field: its formative years. Nova York: Teachers College Press, 1966; FRANKLIN, B. M. The curriculum field and the problem of social control, 1918-1938: a study in critical theory. Tese (Doutorado) – University of Wisconsin, Wiscconsin, 1974; PINAR, R.; GRUMET, M. Theory and practice and the reconceptualisation of curriculum studies. In: LAWN, M.; BARTON, L. (Eds.) Rethinking curriculum studies: a radical approach, 1981.

a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões predefinidos.

É a escola – institucionalizada a partir da criação dos “sistemas escolares” – o local adequado para execução deste planejamento, adaptando as novas gerações às transformações econômicas, culturais e sociais que ocorriam.

Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados”. Nesse mesmo momento, a preocupação com a educação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia. Viu-se como indispensável, em *síntese*, organizar o *currículo* e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência. Daí os esforços de tantos educadores e teóricos e o surgimento de um novo campo de estudos (MOREIRA; TADEU, 2010, p. 17, grifos dos autores).

Partindo das mesmas preocupações, porém, sob influência de referenciais e objetivos distintos, o *campo* de estudos do currículo se desenvolveu naquele período, basicamente, em dois movimentos ou tendências. Um destes, fundamentado na “administração científica” desenvolvida por Taylor, buscava traduzir a lógica interna dos processos industriais para o ambiente escolar, teve como principal expoente Franklin Bobbitt e sua obra *The Curriculum* (1918) como marco. No outro movimento, inspirado nas descobertas da psicologia comportamental, destaca-se John Dewey que, dezesseis anos antes da publicação do livro de Bobbitt, havia escrito *The child and the curriculum* (1902). Seguindo a definição adotada por Lopes e Macedo (2011), vamos nos referir à tendência de Bobbitt como *eficientismo*, e àquela representada por Dewey, *progressivismo*.

De fato, as duas tendências/movimentos representavam a expressão do embate ideológico acerca das finalidades da universalização escolar, processo que se desenhava desde a criação dos sistemas escolares no final do século XIX e, progressivamente, se objetivava em decorrência das condições materiais favoráveis do capitalismo industrial. Os conservadores – como Bobbitt – defendiam uma formação limitada às habilidades básicas de leitura, escrita e operações matemáticas simples, baseadas no mundo ocupacional adulto, com o objetivo de “ajustar” a criança (que seria o trabalhador no futuro) às demandas da sociedade no presente. Em contrapartida, os “progressistas” – Dewey entre eles – pautavam a defesa de uma formação geral, de cunho acadêmico, baseado tanto nas disciplinas humanísticas e científicas, quanto na valorização das percepções e das experiências das crianças e dos jovens, preparando-os para intervir economicamente e politicamente na sociedade.

2.2.1 Bobbitt e o *eficientismo*

O emprego do termo *eficientismo* para a teoria curricular de Bobbitt justifica-se pelo objetivo final do processo educativo: a eficiência. Ser eficiente significa manter o foco da atividade educativa nos resultados e objetivos. Mas não apenas neles, pois a eficiência também está no controle minucioso do processo. Controle este que permitiria a previsão não somente do resultado, mas dos recursos, dos métodos e das formas de mensuração, capazes de garantir a conclusão de todo processo. Isto é, bastaria a definição de um objetivo educacional – como a alfabetização, por exemplo – que a teorização curricular seria capaz de elaborar cientificamente uma *proposta curricular* que garantiria sua realização.

Como na indústria, é fundamental que, na educação, se estabeleçam “padrões”. Utilizando um raciocínio desenvolvido por Bobbitt em *The Curriculum*, Silva (2010, p. 24) esclarece essa questão.

O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aços, pois, de acordo com Bobbitt, “a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem”. O exemplo dado pelo próprio Bobbitt é esclarecedor. Numa oitava série, ilustra ele, algumas crianças realizam adições “a um ritmo de 35 combinações por minuto”, enquanto outras, “ao lado, adicionam a um ritmo médio de 105 combinações por minuto”. Para Bobbitt, o estabelecimento de um padrão permitiria acabar com essa variação. Nas últimas décadas, diz ele, os educadores vieram a “perceber que é possível estabelecer padrões definitivos para os vários produtos educacionais. A capacidade para adicionar a uma velocidade de 65 combinações por minuto [...] é uma especificação tão definida quanto a que se pode estabelecer para qualquer aspecto do trabalho da fábrica de aços”.

Nota-se que, nessa perspectiva, a ideia de eficiência tem relação com as ideias de rendimento, padrão, controle e, principalmente, planejamento. A excessiva preocupação com os “produtos educacionais”, ou seja, com o nível de aprendizagem mensurada ao final do processo, desconsiderada a experiência dos alunos e o papel ativo que desempenham no processo. Noutras palavras, o resultado da aprendizagem – seja ela efetiva ou não – depende apenas do bom planejamento e da sua correta execução.

Na citação a seguir, Silva (2010, p. 23) sintetiza a proposta de Bobbitt.

Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo

de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor.

Em Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização mecânica, enquanto a atividade supostamente científica do especialista se torna burocrática. Não por acaso, conforme Silva (2010, p. 24), o conceito central nessa perspectiva é o “desenvolvimento curricular”.

Ademais, conforme Pinar *et al* (1996 *apud* LOPES; MACEDO, 2011), para Bobbitt, o “formulador de currículos” ao estabelecer os objetivos de um curso, deveria determinar as grandes áreas da atividade humana encontradas na sociedade e subdividi-las em atividades menores. Então, um conjunto de especialistas, democraticamente reunidos, seria responsável pela identificação das tarefas desejáveis e a melhor forma de agrupá-las em categorias. Identificadas, na sequência, os componentes particulares da atividade de “bons profissionais”, criar-se-ia um programa de treinamento com objetivos e capacidades selecionados pelo seu valor funcional na resolução de problemas práticos. Lopes e Macedo (2011, p.22-23) destacam que

Como se pode perceber, o eficientismo social não se refere, em nenhum momento, a conteúdos, ou à sua seleção, deixando de lado mesmo a discussão sobre se haveria alguma disciplina importante para a formação dos alunos. Para os eficientistas, as tarefas ou os objetivos são centrais e podem, posteriormente, ser agrupados dentro das disciplinas que, neste momento, já compõem os currículos.

Entendemos que, em Bobbitt, originariamente, a preocupação com o *conteúdo* era relegada às disciplinas, não por menosprezar importância “do quê” deveria ser transmitido, mas pelo fato de que as *disciplinas escolares*, naquele período, eram as responsáveis – cada uma no interior de sua especificidade – pela seleção e sistematização dos “saberes universais” em *saber escolar*. Essa peculiaridade das disciplinas escolares merece uma atenção especial, pois como lembra Saviani (2010, p. 37), “[...] como parte integrante de currículos, as disciplinas escolares estão sujeitas às contingências de sua elaboração e implementação. Mas, ao mesmo tempo, têm suas próprias particularidades, chegando mesmo em alguns casos a interferir na história do currículo”. Por conseguinte, antes de avançarmos em outros aspectos da teoria do Currículo Tradicional, pensamos que seja necessária uma breve incursão sobre a relação entre disciplinas escolares e currículo.

De acordo com Goodson (2012), o conceito de *classe* – que desenvolvido no século XVII permitiu agrupar vários alunos no mesmo local, criar programas sequenciais de estudo e estabelecer critérios para a conclusão de cursos – é substituído, a partir do século XVIII, pelo

conceito de *sala de aula*. A consequência direta, também, foi a substituição do “currículo” pela “matéria escolar”. Embora na citação abaixo aquele autor faça referência especificamente à história do currículo inglesa, as considerações apresentadas são bastante elucidativas.

A epistemologia dominante que caracterizava a escolarização do Estado no começo do século XX combinava esta trilogia: pedagogia, currículo, avaliação. [...] Com isso, os efeitos colaterais do currículo tornaram-se, ao mesmo tempo, generalizados e duradouros. O sistema de sala de aula introduziu uma série de horários e de aulas compartimentalizadas; a manifestação curricular dessa natureza sistemática foi a matéria escolar. Se a “classe e o currículo” passaram a integrar o discurso educacional quando a escolarização foi transformada numa atividade de massa na Inglaterra, “o sistema de sala de aula e a matéria escolar” emergiram no estágio em que atividade de massa se tornou um sistema subsidiado pelo Estado. E apesar das muitas formas alternativas de conceitualização e organização do currículo, a convenção da matéria escolar deteve a supremacia. Na era moderna já tratamos o *currículo* essencialmente como *matéria escolar*. (GOODSON, 2012, p. 35, grifos do autor)

Depreendemos que, na relação “classe e currículo”, o currículo era responsável pela definição dos “saberes universais”, que comporiam a trajetória de determinado curso. Nesse sentido, a prescrição que resgata os medievais *Trivium* e *Quadrivium* no programa do *Ratio Studiorum* pode ser ilustrativa. Todavia, na medida em que a relação entre “o sistema de sala de aula e a matéria escolar” se consolida, substituindo a anterior, percebe-se um deslocamento do *conteúdo*, que parte da prescrição no *currículo* em direção à constituição da *disciplina escolar*. Deste modo, não causa estranheza que Bobbitt e os teóricos do currículo *eficientistas* não se preocupassem em “perder tempo” com o *conteúdo*, uma vez que confiavam no estatuto próprio das disciplinas escolares como parâmetro eficiente (e suficiente) para definir “o quê” especificamente ensinar, diante dos objetivos previamente definidos.

De fato, Chervel (1990) indica que a expressão “disciplina escolar” modifica, a partir de meados do século XIX, do sentido anterior relacionado com “vigilância” e “repressão de condutas”, para a acepção que remete a “conteúdos de ensino”. Além disso, segundo o autor, a disciplina escolar também se liga à ideia de uma “ginástica intelectual” capaz de “disciplinar a inteligência das crianças”, sendo uma “matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual” (CHERVEL, 1990, p. 177). Apesar da ideia presente na historiografia pela qual a disciplina seria uma “[...] mensagem que um adulto transmite às crianças” (CHERVEL, 1990, p. 220), Chervel (1990, p. 220) contrapõe, afirmando que

[...] a disciplina é, por sua evolução, um dos elementos motores da escolarização, e que se encontra sua marca em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional do ensino, desde a história das construções escolares até a das políticas educacionais ou dos corpos docentes. As disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade. Seu aspecto funcional é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social.

Nesse sentido, partindo do princípio de que, ao ser entendida como um *componente do currículo* de determinado grau ou nível de ensino, na noção de *disciplina escolar* predomina a “ligação com o conjunto de conhecimentos de certo domínio ou área do saber”, Saviani (2010, p. 39-42) ressalta três aspectos que precisam ser considerados: 1) a instauração, a evolução e as mudanças que envolvem as disciplinas escolares – incluindo seu surgimento ou desaparecimento – devem-se a ordens de fatores internos (condições de trabalho) e externos (política educacional), de modo que, na evolução das disciplinas, os interesses dos grupos dominantes e a forma como veem o papel e a importância da educação adquirem peso; 2) existe reciprocidade de influências entre as disciplinas escolares e a cultura da sociedade, de tal modo que a escola – não se restringindo à transmissão de saberes, também se volta para a formação de hábitos, atitudes, habilidades, valores etc. – acaba por exercer um poder criativo de “encarnar” os conteúdos culturais que, traduzido na disciplina como saber escolar, torna-se capaz de interferir na sociedade; e 3) conseqüentemente, as disciplinas escolares constituem um conjunto peculiar de conhecimentos, dispostos especificamente para fins de ensino.

2.2.2 Dewey e o *progressivismo*

Pois bem, o papel que o conteúdo assume no *progressivismo social* de Dewey diverge do *eficientismo* devido às diferentes preocupações relacionadas à educação que legitimavam suas propostas, pois Dewey

[...] advoga que o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos. Neste sentido, o *progressivismo* se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. O valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio de organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23)

Nota-se, então, que, na tendência *progressivista*, a escola cumpriria uma função essencialmente “pragmática”, pois, segundo Silva (2010, p. 23), John Dewey

[...] estava mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Também em contraste com Bobbitt, ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos.

Em certo sentido, o instrumentalismo de Dewey, fundamento da Educação Progressiva, ia na contramão da valorização daquele conteúdo que fora cientificamente convertido em *saber escolar*, no interior das *disciplinas escolares*, e era de grande importância para os *eficientistas*.

Para Dewey, o conhecimento não era algo que, depois de selecionado e sistematizado “fora” da escola, deveria ser transmitido ao aluno. O conhecimento para ter “valor” precisaria ser útil. E essa utilidade apenas se revelaria na experiência ativa dos alunos, motivada pelo interesse que surge diante da necessidade da resolução de problemas de suas vidas cotidianas.

O foco central do currículo para Dewey está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de modo a que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa. As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidade e estimulem sua criatividade. O currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. Os conteúdos – assuntos que se relacionam a problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação – deixam de ser o foco da formulação curricular, tornando-se uma fonte através da qual os alunos podem resolver os problemas que o social lhes coloca. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23)

Porém, como ressaltam Lopes e Macedo (2011, p. 24), a questão social nem sempre era consenso no interior do movimento progressivista, assim como também não era a rejeição à “técnica”, pois

[...] progressivismo é o nome dado a um movimento com muitas divisões internas, indo de correntes com uma forte preocupação social a teorias centradas na criança, mas que não possuem tal preocupação. Nesse segundo grupo, destaca-se o trabalho de William Kilpatrick [...] responsável pela sistematização de projetos, utilizados por Dewey em diferentes experiências educacionais, visando à construção de um método de ensino – o método de projetos – que, de alguma forma, hibridiza as ideias de Dewey com princípios do comportamentalismo em voga. Ainda que definido apenas como método pelo autor, sua contribuição é inúmeras vezes tomada como uma teoria curricular progressivista, exacerbando um caráter técnico que o progressivismo possui, mas em níveis menos acentuados.

Conclui-se, em suma, que tanto o movimento *eficientista* quanto o *progressivista*, em seus momentos iniciais, representaram diferentes respostas para as transformações econômicas, políticas e sociais no contexto estadunidense das primeiras décadas do século XX, procurando, de diversas formas, adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava (MOREIRA; TADEU, 2011). Ainda assim, a perspectiva de Bobbitt foi responsável, em grande medida, por determinar as principais características presentes na teoria do Currículo Tradicional. Pensamos que a observação de Silva (2010, p. 23-24) ajuda compreender as razões deste legado, pois

A atração e influência de Bobbitt devem-se provavelmente ao fato de que sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica. Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem. A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas

habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas.

Ou seja, a obra de Bobbitt é um marco no momento em que o método científico não só direcionava, mas também explicava, legitimava e justificava as ações dos homens em sociedade. Não por acaso, aliás, foi com base na ideologia cientificista que o campo de estudos do currículo surge e se desenvolve durante o século XX. Entretanto, como era de se esperar, Bobbitt inspirou seus sucessores. Dentre eles, destaca-se Ralph W. Tyler (1902-1994).

2.2.3 Tyler e o ecletismo teórico como solução conciliatória

Dada a importância que Tyler assume nos estudos do currículo, a partir da publicação da sua principal obra – *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949) – Kliebard (1990) afirma que suas propostas, com os anos, foram levadas à posição de dogma para algumas vertentes do campo curricular. De fato, a modesta pretensão de Tyler era o desenvolvimento de uma proposta que conciliasse, na mesma tendência, tanto as ideias de Bobbitt, quanto as de Dewey. A influência de Tyler no Currículo Tradicional se traduz no ecletismo.

Com o livro de Tyler, os estudos sobre o currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento. Apesar de admitir a filosofia e a sociedade com possíveis fontes de objetivos para o currículo, o paradigma formulado por Tyler centra-se em questões de organização e desenvolvimento. Tal como no modelo de Bobbitt, o currículo é, aqui, essencialmente uma questão técnica. (SILVA, 2010, p. 25)

Porém, em Tyler, o domínio da “técnica” torna-se mais acessível devido à inteligibilidade das suas propostas. Ou seja, Tyler “ensina” a elaborar currículos, indicando uma sequência clara e objetiva de procedimentos que devem ser realizados. Kliebard (2011, p. 24) afirma que os princípios necessários ao processo de elaboração curricular em Tyler giram torno de quatro perguntas centrais: I) “Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?”; II) “Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos?”; III) “Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente?”; IV) Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados?”.

Essas perguntas podem ser formuladas no processo de quatro fases através do qual o currículo é elaborado: enunciar objetivos, selecionar “experiências”, organizar “experiências” e avaliar. Os princípios de Tyler são, em essência, uma elaboração e explicitação dessas fases. A fase mais crítica, nessa doutrina, é, obviamente, a primeira, já que todas as demais decorrem e se fundamentam no enunciado dos objetivos. (KLIEBARD, 2011, p. 24)

Conforme Silva (2010, p. 25), essas quatro perguntas/fases correspondem à “divisão tradicional da atividade educativa”, pois a fase I seria relacionada ao “currículo”, as fases II e III ao “ensino e instrução”, e a fase IV com a “avaliação”. Com efeito, afirma o autor, em termos restritos, apenas a primeira pergunta/fase diz respeito ao “currículo”, de modo que é, precisamente, sobre essa questão, que Tyler dedica a maior parte do seu livro.

Tyler (1977) indica que a resposta para a primeira pergunta pode ser obtida através de três “fontes”: 1) estudos sobre os próprios aprendizes; 2) estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; 3) sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas. Concordamos com Silva (2010) que, com a inclusão da primeira fonte, Tyler avança em relação a Bobbitt e amplia a teoria, na tentativa de conciliar *eficientismo* e *progressivismo*. Ou seja, como afirma Malanchen (2014, p. 66) “[...] Tyler teria buscado a junção das questões técnicas de Bobbitt com a apropriação de experiências dos sujeitos para a seleção e organização de conteúdos na linha de Dewey, com ênfase no lado tecnicista de Bobbitt”.

Todavia, essa proposta se mostra problemática e contraditória, pois é altamente provável que os interesses e necessidades que resultam da experiência dos alunos (fonte 1), não coincidam com as demandas “reais” da vida contemporânea (fonte 2), e menos ainda com a prescrição asséptica e alienada dos especialistas (fonte 3). De acordo com Silva (2010), Tyler sugere, para consertar essa situação, que os objetivos encontrados em cada fonte fossem submetidos a duas espécies de “filtros”: a filosofia, social e educacional, e a psicologia da aprendizagem.

No tocante ao “crivo filosófico” indicado por Tyler como solução para a dificuldade na seleção dos objetivos, Kliebard (2011, p. 29-30) tece uma crítica contundente, afirmando que

Tyler está cômico das limitações da fonte, mas presume que as mesmas possam ser superadas, primeiro, pelo fato de não nos basearmos exclusivamente em apenas uma delas – em certo sentido contando com seu ecletismo para revidar a crítica. Em segundo lugar (e provavelmente o que é mais importante), ele apela para a filosofia como o meio de compensar quaisquer deficiências. Isso indica ser a filosofia, em última instância, a fonte dos objetivos para Tyler, e que as três fontes mencionadas – “para inglês ver”. [...] Mesmo aceitando a ideia de que as pessoas passam pela vida com uma espécie de hierarquia primitiva inconsciente de valores, dizer que os objetivos educacionais, de certa forma, fluem dessa hierarquia de valores equivale, praticamente, a nada dizer. A proposta de Tyler de que os objetivos educacionais sejam depurados através de um crivo filosófico não é apenas demonstradamente falsa, mas banal, quase oca. Simplesmente nada traz de significativo ao problema da seleção dos objetivos – os que mantemos e os que eliminamos – a partir do momento em que nos comprometemos a enunciá-los. Depurar os objetivos educacionais através de um crivo filosófico é simplesmente outra maneira de dizer que somos obrigados a fazer opções entre os milhares ou talvez milhões de objetivos que podem ser derivados das fontes mencionadas por Tyler.

Conclui-se, a partir da crítica de Kliebard, que Tyler realiza uma falsa conciliação com o método de seleção de objetivos defendido pelo *progressivismo*. Mesmo que se tenha como ponto de partida a coleta de dados sobre as experiências dos alunos, em última instância, quem decide quais serão os objetivos do currículo é o elaborador, ou seja, a “técnica”. Aliás, o domínio da “técnica” se sobressai no simples fato da definição apriorística de “experiências”. Nesse sentido, os objetivos são filtrados pela “psicologia da aprendizagem” com base em comportamentos esperados e aceitáveis dentro do processo. Com efeito, Kliebard (2011, p. 31), novamente critica Tyler, ironizando sua solução conciliatória.

De forma bastante típica, Tyler reconhece como sendo um problema crucial apresentar o conceito de experiências de aprendizagem, mas não se detém sobre o assunto. O problema consiste em saber como as experiências de aprendizagem podem ser *selecionadas* por um professor ou por um elaborador de currículo já que são definidas como a *interação* entre um aluno e seu ambiente. Por definição, portanto, as experiências de aprendizagem são, até certo ponto, função das percepções, interesses e experiência prévia do aluno. Ao menos essa parte das experiências de aprendizagem não está no arbítrio do professor selecionar. Conquanto Tyler esteja evidentemente atento ao problema, afirma que o professor pode controlar as experiências de aprendizagem através da “manipulação do ambiente de tal forma que crie situações estimulantes – situações que irão suscitar a espécie de comportamento desejado”. Mas os aspectos pavlovianos de tal solução não são discutidos. (grifos do autor)

Apesar da fragilidade e lacunas que a proposta de Tyler apresenta, sua racionalidade permitiu não somente responder as questões centrais da teoria curricular, mas conseguiu estabelecer um vínculo entre currículo e avaliação pelo qual tornou-se possível inferir a eficiência na implementação de um currículo, através da avaliação do rendimento dos alunos. A despeito de uma abordagem processual de matriz notadamente comportamental, Tyler definiu uma “nova agenda para a teoria curricular”, baseada na “formulação de objetivos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25). Embora tenha alcançado seu auge entre as décadas de 1950 e 1960, as formulações de Tyler ainda resistem aos ataques das teorias críticas e pós-críticas do currículo, repercutindo ainda nas elaborações curriculares em pleno século XXI.

Enfim, analisando meio século de teorização curricular, pensamos com Lopes e Macedo (2011) que dentre os elementos em comum a Bobbitt, a Dewey e a Tyler, a ênfase maior recai sobre o “caráter prescritivo do currículo”, que é visto como um planejamento das atividades escolares realizado segundo critérios objetivos e científicos. Configurando-se como algo que mais tarde veio a ser denominado *currículo formal* ou *pré-ativo*, este pressupõe um nível de decisão anterior à participação de professores e alunos – que normalmente ocorre na fase de implantação do currículo, quando a “prescrição” passa a ser “usada” na escola. Dada a separação entre produção e implementação do currículo, o caráter cientificista das elaborações faz com que os erros e fracassos recaiam sobre as escolas e os docentes.

De fato, ainda que separadas, as fases de produção e implementação do currículo são movidas por três questões que, relacionadas ao conhecimento objetivo, estão presentes desde a origem do termo no século XVI: “o quê ensinar?”, “como ensinar?” e “pra quê ensinar?”. Integradas, essas questões mobilizam esforços tanto na fase da produção quanto na da implementação curricular. Enquanto a segunda trata especificamente do método didático-pedagógico, porém, sem deixar de lado preocupações que envolvem as condições estruturais imprescindíveis à aprendizagem, como, por exemplo, materiais e equipamentos suficientes, edifícios e instalações adequadas, boa formação docente, entre outras; a primeira e a terceira tratam não apenas dos critérios de seleção do conteúdo, mas de sua conversão e sistematização em *saber escolar*.

À guisa de conclusão deste item do texto, afirmamos o entendimento que o sentido do termo “tradicional”, que adjetiva a teoria do Currículo Tradicional, pode ser compreendido não apenas como uma referência à importância que as tendências, aqui apresentadas, consolidaram no interior do *campo* do currículo surgido século XX, mas também por legitimar, por meio da ideologia cientificista, uma *tradição* educativa que – para aquém de “tempos imemoriais” – remonta as práticas pedagógicas institucionalizadas que se desenvolveram e assentaram desde o início da Era Moderna.

2.3 A teoria do Currículo Crítico

Como declaramos anteriormente, nossa opção em utilizar a divisão em três grandes teorias curriculares se justifica pela abordagem histórica do currículo. Entendemos que para buscar compreender e explicar a produção da teoria do Currículo Crítico se faz necessária a análise da teoria “anterior”, ou seja, a do Currículo Tradicional, pois, como veremos, o que fundamenta a crítica desenvolvida no campo de estudos do currículo, durante este período em que a teoria do Currículo Crítico surge, reside em contrapontos, que vão da simples denúncia dos limites e problemas do Currículo Tradicional, até as tentativas de superação de suas proposições. Desta forma, a seguir, apresentamos, em linhas gerais, qual foi o percurso utilizado neste ponto do texto.

No contexto norte-americano do final dos anos de 1950, os educadores são duramente criticados pelos rumos da educação. Incidindo, em particular sobre os *progressivistas*, a crítica ao modelo educacional se intensifica após o lançamento do foguete Sputnik pelos russos em 1957. O sucesso tecnológico soviético era relacionado com seu avanço educativo, quando comparado com os norte-americanos. A derrota na “Corrida Espacial” justificou a liberação de

recursos federais para a reforma dos currículos, permitindo que novos programas, materiais, estratégias e propostas de treinamento de professores fossem elaboradas e implementadas. Segundo Moreira e Tadeu (2011, p. 19), “[...] a intenção mais ampla, subjacente aos esforços, era enfatizar a redescoberta, a investigação e o pensamento indutivo, a partir do estudo dos conteúdos que correspondiam às estruturas das diferentes disciplinas curriculares”.

Neste momento, ganham força teorias da psicologia educacional com “ênfase na estrutura”, em especial, o psicólogo Jerome Bruner. De acordo com Pacheco (2000, p. 13), Bruner

[...] introduziu o pensamento não só de que as estruturas e as ideias fundamentais básicas devem ser ensinadas na escola, tornando-se parte integrante das reformas, mas também que todo o conceito poderia ser ensinado a todos os alunos. Para Bruner, a escola seria uma agência social especial que nutriria a excelência intelectual e a meritocracia.

No entanto, envolta pelos problemas que assolavam os EUA nos anos de 1960, tais teorias não contribuíram para uma efetiva “revolução pedagógica” como pretendido nas reformas curriculares. Do racismo e desemprego, passando pelo crime, violência urbana e as condições precárias de moradia para os trabalhadores, os estadunidenses viviam um momento histórico onde os questionamentos contra as instituições e valores tradicionais manifestaram-se no desenvolvimento de uma “contracultura”

[...] que enfatizava prazeres sensuais, liberdade sexual, gratificação imediata, naturalismo, uso de drogas, vida comunitária, paz e libertação individual. Inevitavelmente, as instituições educacionais tornaram-se alvos de violentas críticas. Denunciou-se que a escola não promovia ascensão social e que, mesmo para as crianças dos grupos dominantes, era tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante. Seria necessário transformá-la e democratizá-la ou então aboli-la e substituí-la por outro tipo de instituição. (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 20)

Tratando ainda do contexto norte-americano, Moreira e Tadeu (2011) afirmam que, no início dos anos 1970, uma onda de conservadorismo procurou neutralizar os “subversivos” anos 1960, ao resumir o discurso pedagógico – baseado no papel atribuído para a escola em uma sociedade capitalista consolidada e influenciado pelo ideário liberal – em três tendências: das ideias tradicionais, que defendiam uma escola eficaz; das ideias humanistas, que pregavam a liberdade na escola; e das ideias utópicas, defensoras do “fim das escolas”.

Não é difícil compreender porque autores inconformados com as injustiças e as desigualdades sociais, interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e, ainda, preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos passaram a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa para elaborar e justificar suas reflexões e propostas. (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 21)

Nessa conjuntura, apoiados em teorias sociais¹⁷ e em estudos de diversos autores¹⁸, os grupos de estudiosos do currículo iniciaram a denúncia de uma escola “tradicional” que além de não promover a ascensão social, era opressiva, violenta e irrelevante, e que, por isso, deveria ser transformada e democratizada. Observando que a função social da escolarização se manifestava como reprodutora do *status quo*¹⁹ e perpetuando desigualdades e injustiças sociais, os teóricos voltam suas críticas à neutralidade da “concepção tecnicista de currículo” predominante, baseada no “racionalismo tyleriano”, e elaborada sob influência do Currículo Tradicional.

Isto posto, declaramos compartilhar o entendimento de Silva (2010, p. 29) de que

É compreensível que as pessoas envolvidas em revisar esses movimentos tendam a reivindicar a precedência para aqueles movimentos iniciados em seu próprio país. Assim, para a literatura educacional estadunidense, a renovação da teorização sobre currículo parece ter sido exclusividade do chamado “movimento de reconceptualização”. Da mesma forma, a literatura inglesa reivindica prioridade para a chamada “nova sociologia da educação”, um movimento identificado com o sociólogo inglês Michael Young. Uma revisão brasileira não deixaria de assinalar o importante papel da obra de Paulo Freire, enquanto os franceses certamente não deixariam de destacar o papel dos ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Uma avaliação mais equilibrada argumentaria, entretanto, que o movimento de renovação da teoria educacional que iria abalar a teoria educacional tradicional, tendo influência não apenas teórica, mas inspirando verdadeiras revoluções nas próprias experiências educacionais, “explodiu” em vários locais ao mesmo tempo.

Por este motivo, nos limites do presente estudo, destacamos os desdobramentos – a partir do início dos anos de 1970 – do surgimento do “movimento reconceptualista do currículo”, através da apresentação das principais correntes que se desenvolveram no campo de estudos: a “Sociologia do Currículo”²⁰ norte-americana, representada principalmente por Michael Apple, Henry Giroux e William Pinar e a “Nova Sociologia da Educação (NSE)” inglesa, desenvolvida, sobretudo, por Michael Young e Basil Bernstein. Então, no final da

¹⁷ Podemos citar o neomarxismo, a teoria crítica, as teorias da reprodução, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo simbólico, a etnometodologia, dentre outras.

¹⁸ Dentre eles os estudos de Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Baudelot e Establet, Samuel Bowles e Herbert Gintis.

¹⁹ “Ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como fazer* o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o *currículo faz*.” (SILVA, 2010, p. 30, grifos do autor)

²⁰ As contribuições de Michael Apple e Henry Giroux serão abordadas com maior profundidade que a de Pinar, por entendermos serem aquelas mais difundidas entre os teóricos do currículo crítico no Brasil, em especial, os que desenvolvem pesquisas sobre o currículo e utilizam o referencial teórico-metodológico fundamentado no marxismo.

apresentação sobre o Currículo Crítico, dialogando com a leitura realizada por Silva (2010) fizemos algumas breves pontuações sobre a influência das obras de Paulo Freire e Dermeval Saviani na teorização crítica do currículo.

Declaramos que nosso objetivo não foi um aprofundamento da questão, mas a busca de – na medida em que apresentarmos as correntes – ressaltar o impacto que elas tiveram tanto no desenvolvimento de críticas às “teorias reprodutivistas” da educação, como na inclusão de conceitos marxistas como “hegemonia” e “ideologia” e, também, no aparecimento de temas, como cultura e poder, fundamentando, desse modo, as críticas às abordagens técnicas do currículo Tradicional.

2.3.1 As teorias reprodutivistas e o currículo

Concordamos com Silva (2010) ser necessária a distinção entre, de um lado, as teorias críticas mais gerais, como aquela presente no ensaio *A ideologia*, de Althusser, ou no livro *A reprodução*, de Bourdieu e Passeron; e, de outro, aquelas teorizações voltadas a questões de currículo, como a NSE inglesa ou o movimento de reconceptualização norte-americano. Tratamos de ambas, ainda que rapidamente.

Na sua análise sobre a ideologia, Althusser (1983) atribui à escola a função de “aparelho ideológico de estado”, responsável pela reprodução da sociedade capitalista através da transmissão do “currículo” desejado, tanto de forma direta pelas disciplinas “sociais”, quanto de maneira indireta, através de disciplinas “técnicas”. Pela ideologia, as classes subordinadas são inclinadas à submissão, enquanto as classes dominantes aprendem a comandá-las.

Utilizando Althusser como exemplo, Silva (2010, p.32) afirma seu entendimento de que a problemática central da análise marxista da educação e da escola seria

[...] buscar estabelecer qual é a ligação entre a escola e a economia, entre a educação e a produção. Uma vez que, na análise marxista, a economia e a produção estão no centro da dinâmica social, qual é o papel da educação e da escola nesse processo? Como a escola e a educação contribuem para que a sociedade continue sendo capitalista, para que a sociedade continue sendo dividida entre capitalistas (proprietários dos meios de produção), de um lado, e trabalhadores (proprietários unicamente de sua capacidade de trabalho), do outro? Althusser nos deu [...] um tipo de resposta: a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis.

Nesse sentido, concordamos com Silva (2010) apenas em partes, pois o autor não mencionou que o “tipo de resposta” fornecida por Althusser se deve ao “tipo” de leitura marxista por ele desenvolvida e, ainda, que essa leitura é alvo de críticas de diversas correntes

do marxismo²¹. Sem essa ressalva, ficamos com a falsa impressão da homogeneidade nas concepções marxistas sobre a relação escola e economia, educação e produção. Com efeito, lembramos que as próprias teorias críticas do currículo, com fundamento no neomarxismo, por exemplo, desmentem tal uniformidade das leituras de Marx sobre a educação, acenando para o potencial emancipador da educação na direção da superação do capitalismo.

Por meio de uma abordagem sociológica – que se afasta do marxismo, apesar de guardar relação com a economia – Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), defendem a ideia de que, na sociedade capitalista, a escola não é nem neutra, nem justa, não promovendo a igualdade de oportunidades, ou transmitindo da mesma maneira determinados conhecimentos; ela é o local da “cultura da classe dominante”. Deste modo, a escola trata de maneira igual aqueles que são socialmente diferentes, privilegiando novamente aqueles que já são privilegiados por sua “herança cultural”.

A respeito da relação escola e educação, Silva (2010, p. 35) pontua que

Em Bourdieu e Passeron, contrariamente a outras análises críticas, a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. [...]. O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. [...]. Completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social.

Para os pesquisadores franceses, a solução que romperia este ciclo não seria trocar a cultura do dominante pela cultura do dominado, ou mesmo, que a cultura do dominado seria melhor ou mais desejável que a do dominante, devendo, por isso, ser imposta arbitrariamente. De acordo com Silva (2010, p. 36),

O que Bourdieu e Passeron propõem, através do conceito de *pedagogia racional*, é que as crianças dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – da experiência das crianças das classes dominantes. Fundamentalmente, sua proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na *escola*, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na *família*. (grifos do autor)

²¹ Uma crítica contundente ao marxismo estruturalista althusseriano pode ser encontrada em Thompson (1981).

Os limites de ambas teorias – que refletem na questão curricular – pode ser encontrada na análise de Saviani (2008). Por um lado, a teoria da “Escola como Aparelho Ideológico de Estado”, embora considere a educação como algo inerente à luta de classes, toma a dominação burguesa com tamanho peso que a força dela dilui a luta de classes. Determinada, a luta ocorreria sem nenhuma chance de êxito. Por outro lado, a teoria do “Sistema de Ensino como Violência Simbólica” assume que a classe dominante exerce um poder tão absoluto que tornaria inviável qualquer reação da classe dominada, resultando impossível a luta de classes. O autor conclui que

Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. (SILVA, 2010, p. 25)

Críticas como a de Dermeval Saviani são um exemplo da “explosão da literatura crítica” a que se refere Silva (2010), originadas em autores que condenam o “suposto determinismo econômico” daquela teoria educacional e curricular, e sugerem a “reconceptualização” do *campo*.

Um marco nestas tentativas de reconceitualização foi a conferência realizada na Universidade de Rochester²², em 1973, reunindo diversos especialistas em currículo. Baseado em Van Manen (1978), Moreira e Tadeu (2011, p. 21) observam sobre os especialistas que

A despeito das diferenças entre eles, todos rejeitavam a tendência curricular dominante, criticando seu caráter instrumental, apolítico e atóxico, bem como sua pretensão de considerar o campo do currículo como ciência. Rejeitavam, em outras palavras, as perspectivas behaviorista e empirista que caracterizavam a ciência social americana e a pesquisa em educação.

Da Conferência de Rochester surgiram duas grandes correntes. Uma delas, associada à Universidade de Wisconsin e Columbia e com fundamentos no neomarxismo e na Teoria Crítica, foi a corrente precursora da denominada “Sociologia do Currículo” norte-americana; e a outra, associada à Universidade de Ohio, fundamentava-se na tradição humanista e hermenêutica.

Moreira e Tadeu (2011, p. 22) justificam essa divisão afirmando que os reconceitualistas

[...] não formavam um bloco único. Sérias divergências os separavam. Para os neomarxistas, os humanistas secundarizavam a base social e o caráter contingencial da experiência individual. Estes últimos, por sua vez, acusavam os primeiros de subordinar a experiência humana à estrutura de classes, dela eliminando a

²² Ver Pinar (1995).

especificidade, a inventividade, bem como a capacidade de resistência e de transcendência.

Silva (2010, p. 38-39), por sua vez, observa que essa divisão caracteriza

[...] um antagonismo entre os dois campos nos quais, nos Estados Unidos, dividiu-se a crítica dos modelos tradicionais. De um lado, estavam aquelas pessoas que utilizavam os conceitos marxistas, filtrados através de análises marxistas contemporâneas, como as de Gramsci e da Escola de Frankfurt, para fazer a crítica da escola e do currículo existentes. Estas análises enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo. De outro lado, colocavam-se críticas da educação e do currículo tradicionais inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica. Aqui, a ênfase não estava no papel das estruturas ou em categorias teóricas abstratas (como ideologia, capitalismo, controle, dominação de classe), mas nos significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares. [...] O movimento de reconceptualização, tal como definido por seus próprios iniciadores, pretendia incluir tanto as vertentes fenomenológicas, quanto as vertentes marxistas, mas as pessoas envolvidas nessas últimas recusaram, em geral, uma identificação plena com aquele movimento. Na verdade, procuraram até distanciar-se de um movimento que viam como excessivamente centrado em questões subjetivas, como um movimento muito pouco político.

Tratamos na sequência de alguns dos representantes desse movimento e suas contribuições para a teorização crítica do currículo.

2.3.2 Michael Apple e Henry Giroux e a “Sociologia do Currículo”

Dentre os autores de origem marxista, destaca-se Michael Apple. Segundo Silva (2010), o teórico norte-americano parte das críticas radicais de Althusser e Bourdieu à educação liberal e, utilizando autores que desenvolveram uma teorização crítica social mais ampla (o marxista britânico Raymond Williams, entre eles), foca em questões relacionadas ao currículo e ao conhecimento.

Apple toma como ponto de partida os elementos centrais da crítica marxista da sociedade. A dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho. Essa característica da organização da economia na sociedade capitalista afeta tudo aquilo que ocorre em outras esferas sociais, como a educação e a cultura, por exemplo. Há, pois, relação estrutural entre economia e educação, entre economia e cultura. Nos termos da terminologia introduzida por autores como Bernstein e Bourdieu, há vínculo entre a reprodução cultural e reprodução social. Mais especificamente, há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado. (SILVA, 2010, p. 45)

A diferença de Apple para os teóricos críticos reprodutivistas é que, para ele, a ligação entre economia e currículo não se caracteriza por uma determinação simples e direta, isto é, o autor evita os riscos de uma concepção mecanicista e determinista sobre a relação produção e educação, pois entende que

[...] não é suficiente postular um vínculo entre, de um lado, as estruturas econômicas e sociais mais amplas e, de outro, a educação e o currículo. Esse vínculo é mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e que são *ativamente* produzidos. Ele [o currículo] é mediado pela ação humana. Aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia. (SILVA, 2010,, p. 45-46, grifo do autor)

Apoiado no conceito de *hegemonia* formulado por Gramsci e desenvolvido por Williams (1979), Michael Apple vê o campo social como um campo contestado, onde os grupos dominantes recorrem permanentemente às estratégias de convencimento e persuasão para manter sua dominação de classe, através da “hegemonia cultural”. Com efeito, “o campo cultural não é um simples reflexo da economia: ele tem a sua própria dinâmica. As estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência: a consciência precisa ser conquistada em seu próprio campo” (SILVA, 2010, p. 46). Considerar essa dinâmica permite à Apple criticar, por exemplo, Tyler, pois, nela, o currículo nunca é neutro ou desinteressado porque é elaborado através de uma “seleção”, que reflete os interesses particulares das classes dominantes. Nesse sentido, para além da questão de *como* organizar o currículo, seria mais importante questionar não apenas o *porquê* um conhecimento foi selecionado, mas os motivos que levaram aquele conhecimento ser escolhido ao invés de outros.

Outro ponto de destaque na teorização crítica do currículo em Apple está na importância atribuída ao processo de *distribuição* do conhecimento oficial realizado pela escola. Ao contrário da suposição que a escola transmite e distribui um conhecimento produzido em outro lugar,

Apple, entretanto, concede um papel igualmente importante à escola como produtora de conhecimento, sobretudo daquilo que ele chama de “conhecimento técnico” [...] na medida em que os requisitos de entrada na universidade pressionam os currículos dos outros níveis educacionais, esses currículos refletem a mesma ênfase no “conhecimento técnico”. É esse tipo de conhecimento que acaba sendo visto como tendo prestígio, em detrimento de outras formas de conhecimento, como o conhecimento estético e artístico, por exemplo. Trata-se de mais um dos mecanismos pelos quais o currículo se liga com o processo de reprodução cultural e social. (SILVA, 2010,, p. 48)

Embora enfatize nas suas obras iniciais²³ as questões relacionadas à luta de classes, o “neomarxismo” de Michael Apple amplia algumas temáticas, ao considerar a importância das relações de gênero, de raça e de etnia no processo de reprodução cultural e social, realizado através do currículo.

²³ A obra inicial do autor é composta por uma trilogia: *Ideology and curriculum* (APPLE, 2004), *Education and power* (APPLE, 1995) e *Teachers and texts* (APPLE, 2013).

Por fim, Silva (2010, p. 49) resume a perspectiva do currículo crítico em Apple afirmando que “[...] o currículo não pode ser compreendido – e transformado – se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder”.

Mantendo a característica da “Sociologia do Currículo” norte-americana em criticar as perspectivas técnicas do currículo dominante, Henry Giroux, fundamentado em conceitos da Escola de Frankfurt, critica a racionalidade tecnicista e utilitária do currículo. Diferente de Michael Apple, que parte do marxismo fundamentado em Gramsci, Giroux via na “Teoria Crítica” de Adorno, Horkheimer e Marcuse, uma saída semelhante para evitar as interpretações econômico-mecanicistas associadas ao “marxismo vulgar”.

Segundo Silva (2010, p. 51-52), na análise de Giroux

[...] as perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento. Como resultado desse apagamento do caráter social e histórico do conhecimento, as teorias tradicionais sobre currículo, assim como o próprio currículo, contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais.

Desenvolvendo críticas, não apenas sobre as perspectivas reprodutivistas do currículo, mas sobre as vertentes que teorizam a partir da fenomenologia, Henry Giroux procurou apontar suas falhas e também encontrar alternativas que pudessem superá-las. Dentre as alternativas, ele utiliza o conceito de *resistência* como base de uma teorização crítica sobre a pedagogia e o currículo. De acordo com Silva (2010, p. 53),

Giroux esteve preocupado, nessa fase inicial²⁴, em apresentar uma alternativa que superasse o pessimismo e o imobilismo sugeridos pelas teorias da reprodução. [...] Contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais sugeridas pelo núcleo “duro” das teorias críticas da reprodução, Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e subversão.

Henry Giroux lança mão dos conceitos de emancipação e libertação – caros para os frankfurtianos – para a compreensão do currículo. Somente ao se tornarem conscientes do papel de controle e poder condicionado pelas estruturas sociais e pelas instituições – dentre estes, a escola e o currículo – os indivíduos poderiam ser tornar emancipados e libertos. Nesse sentido, conforme Silva (2010), há uma reconhecida influência de Paulo Freire na obra de Giroux, pois a noção freireana de *ação cultural* teria fornecido as bases para a desenvolvimento de um

²⁴ Conforme Silva (2010), nos seus últimos escritos, Henry Giroux se afastou de questões propriamente educacionais, votando-se para a temática da “cultura popular”, em análises pautadas por contribuições do pós-modernismo e do pós-estruturalismo.

currículo e de uma pedagogia com possibilidades para além das críticas reprodutivistas. Por conseguinte, Giroux concebe a pedagogia e o currículo através da noção de política cultural, pois

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, produzem-se e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. (SILVA, 2010, p. 55-56)

Lopes e Macedo (2011) afirmam que o conceito de *currere*, formulado em 1975 por William Pinar (1994), é a mais relevante contribuição da fenomenologia para o conceito de currículo. O currículo como *currere* é definido

[...] como um processo mais do que uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma esperança pública. O currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência. É através dela, e não apenas dela, que o sujeito se move biograficamente de forma multidimensional. Trata-se de um método constituído de quatro momentos – regressivo, progressivo, analítico e sintético – pelo qual se busca explorar a relação entre o temporal e o conceitual. A experiência dos sujeitos é a fonte dos dados, gerados por associação livre com os quais a situação educacional deve lidar. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 35)

Segundo afirmam as autoras, do ponto de vista do currículo, o Brasil praticamente não apresenta estudos a partir da matriz fenomenológica. Ainda assim, citando como exemplo a obra de Paulo Freire, observam que “[...] pesquisas sobre a escola desenvolvidas em diferentes perspectivas, das etnografias da sala de aula e das instituições aos estudos no cotidiano, exemplificam a força da dimensão ativa do currículo no Brasil” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 35).

2.3.3 A Nova Sociologia da Educação

Quando comparada ao desenvolvimento do campo de estudos do currículo nos Estados Unidos da América, observa-se que a teorização curricular britânica foi tardia. Somente após a metade do século XX, com a emergência de estudos sociológicos sobre a educação, que se intensificou o debate sobre o currículo. Segundo Moreira e Tadeu (2011), enquanto os professores eram os responsáveis pelos estudos sobre o currículo nos EUA, na Inglaterra, foram os sociólogos que desenvolveram a temática, concebendo a Nova Sociologia da Educação (NSE), ou seja, uma “sociologia do conhecimento” escolar ou uma “sociologia do currículo”.

Explicando a diferença entre a “antiga” e a “nova” sociologia da educação, Silva (2010, p. 65) observa que

Se nos Estados Unidos a crítica tinha como referência as perspectivas tradicionais sobre o currículo, na Inglaterra a referência era a “antiga” sociologia da educação. Essa sociologia seguia uma tradição de pesquisa empírica sobre os resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional, preocupando-se, sobretudo, com o fracasso escolar das crianças e jovens da classe operária. Por sua ênfase empírica e estatística, essa sociologia era chamada, pelos críticos, de “aritmética”. A principal crítica que a NSE fazia a essa sociologia aritmética era que ela se concentrava nas variáveis de entrada (classe social, renda, situação familiar) e nas variáveis de saída (resultados dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar), deixando de problematizar o que ocorria entre esses dois pontos. Mais particularmente, a antiga sociologia não questionava a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo na produção daquelas desigualdades. O currículo tradicional era simplesmente tomado como dado e, portanto, como implicitamente aceitável. O que importava era saber se as crianças e jovens eram bem-sucedidos ou não nesse currículo. Nos termos da NSE, a preocupação era com o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento.

O programa da NSE definido por Michael Young (1971) define como ponto de partida o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento capaz de destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, nas relações com as estruturais econômicas, sociais e institucionais. Assim, a sociologia do currículo que deveria ser delineada pela NSE, ao invés de ser centrada em questões puramente epistemológicas – ou seja, se o conhecimento é ou não verdadeiro – estaria preocupada em saber “o que *conta* como conhecimento”. A preocupação central para a NSE, portanto, não passa pela elaboração de propostas alternativas de currículo. Busca-se a crítica sociológica e histórica dos currículos já existentes. Conforme Silva (2010, p.69),

Embora a NSE não estivesse preocupada em desenvolver as implicações pedagógicas de seu programa sociológico, essas implicações são, entretanto, evidentes. Em primeiro lugar, uma perspectiva curricular inspirada pelo programa da NSE buscaria construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes. Da mesma forma, procuraria desafiar as formas de estratificação e atribuição de prestígio existentes, como, por exemplo, a que divide as ciências e as artes. Além disso, um currículo que se fundamentasse nos princípios da NSE deveria transferir esses princípios para o seu interior, isto é, a perspectiva epistemológica central do conhecimento envolvido no currículo deveria ser, ela própria, baseada na ideia de “construção social”.

Apesar dos primeiros textos da NSE datarem do início dos anos de 1970, observa-se que seus desdobramentos permanecem insuficientemente divulgados no Brasil. Contudo, conforme Moreira e Tadeu (2011), a NSE teve considerável influência no desenvolvimento e, posteriormente, nos rumos da Sociologia do Currículo, tanto na Inglaterra, como nos EUA, de maneira que as

Suas formulações têm constituído referência indispensável para todos os que se vêm esforçando para compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto inclusivo. (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 28)

Com efeito, Silva (2010) afirma que a noção de “construção social” formulada na NSE não somente permanece atual, mas demonstra sua importância hoje nas análises baseadas nos Estudos Culturais e no Pós-Estruturalismo.

2.3.4 Apropriações das obras de Paulo Freire e Dermeval Saviani nos estudos do currículo

Fundamentado em obras²⁵ de Paulo Freire, Silva (2010) afirma que o professor pernambucano não desenvolveu uma teorização específica sobre currículo. Entretanto, Freire discute questões relacionadas, comumente, com teorias mais propriamente curriculares. Por este motivo, é conhecida a influência dele sobre as teorizações de autores ligados ao campo de estudo do currículo.

Presentes no livro *Pedagogia do oprimido*, suas teorizações diferem fundamentalmente das teorias reprodutivistas (Althusser, Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis) por três motivos. Primeiro, diferente dos reprodutivistas, a análise de Freire deve muito mais à filosofia do que à sociologia ou à economia política. Nesse sentido, Silva (2010, p. 57-58), observando que a análise sobre a formação social brasileira, em *Educação como prática da liberdade*, é profundamente histórica e sociológica, indica que, diversamente,

[...] a análise que Freire faz do processo de dominação em *Pedagogia do oprimido* está baseada numa dialética hegeliana das relações entre senhor e servo, ampliada e modificada pela leitura do “primeiro Marx”, do marxismo humanista de Erich Fromm, da fenomenologia existencialista e cristã e de críticos do processo de dominação colonial (Memmi, Fanon). O foco está, aqui, muito menos na dominação como um reflexo das relações econômicas e muito mais na dinâmica própria do processo de dominação.

Segundo, as críticas sociológicas da educação em Freire se baseiam na estrutura e no funcionamento da educação institucionalizada nos países desenvolvidos, de modo que para além da crítica “implícita” à escola tradicional, existiria a preocupação com o desenvolvimento da educação de adultos em países subordinados à ordem mundial (SILVA, 2010).

Terceiro, a teorização freireana é claramente pedagógica, “[...] na medida em que ele não se limita a analisar como *são* a educação e a pedagogia existentes, mas apresenta uma teoria bastante elaborada de como elas *devem ser*” (SILVA, 2010, p. 58, grifos do autor).

²⁵ Silva (2010) restringe sua análise aos livros *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1967) e *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1970).

De acordo com Silva (2010), a crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de *educação bancária*, que epistemologicamente concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e fatos a serem transferidos, diretamente, do professor para o aluno, como em um ato de “depósito”; o que implica na existência do conhecimento como algo independente dos envolvidos no ato pedagógico. Freire, então, formula o conceito de *educação problematizadora*, como alternativa à concepção *bancária*, partindo de uma compreensão fenomenológica do que significa “conhecer”, pois, sempre “intencionado”, o conhecimento é sempre o conhecimento *de* alguma coisa. “O mundo, pois, não existe a não ser como ‘mundo para nós’, como mundo para a nossa consciência. [...] O ato de conhecer envolve fundamentalmente o tornar ‘presente’ o mundo para a consciência” (SILVA, 2010, p. 59). Com efeito, o objeto a ser conhecido, mediado pelo *diálogo*, “[...] não é apenas ‘comunicado’; o ato pedagógico não consiste em simplesmente ‘comunicar o mundo’. Em vez disso, educadores e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento *do* mundo” (SILVA, 2010, p. 60, grifo do autor). Silva (Ibidem) ainda complementa:

É sobre essas bases que Freire vai desenvolver seu famoso “método”. Ele não se limita a criticar o currículo implícito no conceito de “educação bancária”. Freire fornece, já em *Pedagogia do Oprimido*, instruções detalhadas de como desenvolver um currículo que seja a expressão de sua concepção de “educação problematizadora”. É curioso observar que Freire utiliza nesse livro expressões e conceitos bastante tradicionais, tais como “conteúdos” e “conteúdos programáticos”, para falar sobre currículo. Ele está bem consciente, entretanto, da necessidade do desenvolvimento de um currículo que esteja de acordo com sua concepção de educação e pedagogia. A diferença relativamente às perspectivas tradicionais de currículo está na forma como se constroem esses “conteúdos programáticos”. [...] Na perspectiva de Freire, é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos “temas significativos” ou “temas geradores” que vão constituir o “conteúdo programático” do currículo dos programas de educação de adultos.

A compreensão de Freire (1970) de que os conteúdos programáticos da educação não seriam uma doação ou imposição, mas, sim, uma devolução organizada e sistematizada daqueles elementos que “o povo” lhe entregou em forma desestruturada, destaca, conforme Silva (2010), a participação dos educandos nas várias etapas da construção daquele “currículo programático”, configura-se como uma operação visivelmente curricular.

Silva (2010) entende que por Freire se basear em uma “concepção antropológica de cultura” – possibilitando a consideração de “culturas”, no plural – se antecipou, em certo sentido, a definição cultural característica da influência dos Estudos Culturais, iniciando o que, na atualidade, é definida como uma “perspectiva pós-colonialista sobre currículo”; aquela que problematiza as relações de poder entre países colonizados e colonizadores. Destarte, o autor afirma que

Numa era em que o tema do “multiculturalismo” ganha tanta centralidade, essa dimensão da obra de Paulo Freire pode talvez servir de inspiração para o desenvolvimento de um currículo pós-colonialista que responda às novas condições de dominação que caracterizam a “nova ordem mundial”. (SILVA, 2010, p. 62)

Embora concordemos com Tomaz Tadeu da Silva (2010) sobre a presença de conceitos freireanos no desenvolvimento de um currículo pós-colonialista, observamos que no estudo de Saul e Silva (2009) sobre o legado de Paulo Freire para as políticas de currículo, ao apresentarem a trajetória de Secretarias de Educação municipais²⁶ e estaduais das chamadas “Administrações Populares”, criadas durante os anos 1990, e inspiradas nos referenciais e na prática freireana, os autores indicam uma reorientação a partir da “racionalidade emancipatória”²⁷ que sugere a influência de uma matriz marxista com proximidade à Teoria Crítica (Horkheimer, Marcuse e Adorno).

Portanto, ao se referirem à reorientação curricular no contexto da política educacional da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na gestão Paulo Freire (1989-1992), Saul e Silva (2009, p. 226) definem a escola desejada.

A escola deveria estar aberta para que a população pudesse recriá-la, dar-lhe ânimo, outra vida e, principalmente, *reconstruir criticamente o saber, instrumento de emancipação*, levando sempre em conta suas necessidades. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade.

A escola deveria ser também um centro irradiador da cultura popular, não para consumi-la, mas para recriá-la, um espaço de organização política das classes populares, e, como espaço de ensino-aprendizagem, um centro de debate de idéias e soluções, reflexões, em que a organização popular iria sistematizando a sua própria experiência. O filho do trabalhador deveria *encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual, apropriando-se criticamente do conhecimento que a classe dominante detém*. (nossos grifos)

Supondo que um currículo pós-colonialista fundamentado no Pós-Estruturalismo não iria “reconstruir”, mas construir o saber a partir da cultura “local”, e que veria na “emancipação” através da apropriação do conhecimento da classe dominante uma forma de manutenção da dominação, conclui-se, portanto, que a proposta implantada se sustenta em um paradigma curricular baseado em uma “racionalidade crítico-emancipatória”, tributária do marxismo.

²⁶ “A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão de Paulo Freire (1989-1992), trabalhou na perspectiva de construção e vivência de um novo paradigma curricular. Isso implicou pensar, ler, fazer e sentir currículo de forma diferente. Buscou-se uma reorientação presidida pela racionalidade emancipatória que toma como centrais os princípios de crítica, ação e a categoria ‘totalidade’.” (SAUL; SILVA, 2009, p. 225)

²⁷ “Trabalhar com a racionalidade emancipatória significa estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural como um todo. Construir/reformular/reorientar o currículo nessa perspectiva requer, antes de tudo, uma nova compreensão que explicita uma dimensão frequentemente oculta da questão curricular que diz respeito à ideologia.” (Ibid.)

Passamos a tratar da influência de Dermeval Saviani nas questões do currículo, alternando as afirmações realizadas por Silva (2010) com algumas de nossas considerações.

Segundo Tomas Tadeu da Silva, o predomínio de Freire no campo educacional brasileiro foi contestado, no início da década de 1980, pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), desenvolvida por Dermeval Saviani. Semelhante à afirmação feita sobre Freire, o autor observa que Saviani não pretendia elaborar propriamente uma teoria do currículo, embora sua teorização focalize questões legítimas ao campo dos estudos curriculares. Aparentemente, Silva (2010) se baseia em *Escola e democracia* (SAVIANI, 2008) para contrapor Freire a Saviani. Com efeito, afirma que

Em oposição a Paulo Freire, Saviani faz uma nítida separação entre educação e política. Para ele, uma prática educacional que não consiga se distinguir da política perde sua especificidade. A educação torna-se política apenas na medida em que ela permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como um instrumento cultural que será utilizado na luta política mais ampla. Assim, para Saviani, a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriaram. Saviani critica tanto as pedagogias ativas mais liberais quanto a pedagogia libertadora freireana por enfatizarem não a aquisição do conhecimento, mas os métodos de sua aquisição. (SILVA, 2010, p. 63)

Na verdade, ao elaborar as “onze teses sobre educação e política”, Saviani (2008) pretendia denunciar a afirmação de que “a educação é sempre um ato político”, por entender que, naquele período, este *slogan*, tornando-se lugar-comum, tendia a identificar educação com política, ou seja, a prática pedagógica com a prática política, dissolvendo-se, assim, a especificidade do fenômeno educativo. Neste contexto, naquele momento histórico, Saviani estava realmente “curvando a vara” para o lado “pedagógico”, na tentativa de compensar o excessivo foco no polo político. Embora esta crítica valha para algumas leituras freireanas presentes no início dos anos de 1980, não compartilhamos da opinião que a “nítida” separação entre educação e política observada por Saviani está em “oposição” à Freire.

Entre as “onze teses”, destacamos as seguintes:

Tese 1: Não existe identidade entre educação e política.

COROLÁRIO: educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si.

Tese 2: Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política.

Tese 3: Toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa.

[...]

Tese 4: A explicitação da dimensão política da prática educativa está condicionada à explicitação da especificidade da prática educativa.

Tese 5: A explicitação da dimensão educativa da prática política está, por sua vez, condicionada à explicitação da especificidade da prática política.

[...]

Tese 8: As relações entre educação e política dão-se na forma de autonomia relativa e dependência recíproca.

[...]

Tese 11: A função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica. (SAVIANI, 2008, p. 71-72, grifos do autor)

Em semelhante perspectiva, Paulo Freire afirma em *Política e educação* (FREIRE, 2001, p. 16) que

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização.

Entendemos que “reconhecimento” implica distinção, não identidade (*Tese 1*). A prática educativa ao “reconhecer-se” como prática política não se confunde com ela, pois, explicitamente, “reconhece” sua dimensão política (*Teses 2 e 4*). Com efeito, o “interesse” da prática educativa em possibilitar o ensino de conteúdos (especificidade educativa) tanto quanto em buscar a conscientização das pessoas (especificidade política), manifesta-se – nas relações entre educação e política – na forma de autonomia relativa e dependência recíproca (*Tese 8*).

Adiante, Silva (2010, p. 63) afirma que

No contexto das teorias pós-estruturalistas mais recentes, que assinalam, seguindo Foucault, um nexos necessário entre saber e poder, a teorização curricular de Saviani parece visivelmente deslocada. No limite, excetuando-se uma evidente intenção crítica, é difícil ver como a teoria curricular da chamada “pedagogia dos conteúdos” possa se distinguir de teorias mais tradicionais do currículo.

Pois bem, a primeira questão a esclarecer é que Silva (2010), aparentemente, pauta sua afirmação tomando a PHC nos limites da teorização “curricular” proposta por Libâneo (1987) sob o nome de “pedagogia crítico-social dos conteúdos”. Na transcrição de um debate no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2006), quando questionado sobre o desvio que a denominação formulada por Libâneo estaria causando na interpretação da PHC, uma vez que os professores estavam suprimindo a expressão “crítico-social”, chamando-a de “pedagogia dos conteúdos”; Dermeval Saviani (2006, p. 73) esclarece.

Quando o Libâneo estava para publicar seu livro, utilizando a denominação pedagogia crítico-social dos conteúdos, ficou sabendo da denominação “pedagogia histórico-crítica” criada por mim. Disse-me então que esta era exatamente a denominação que estava buscando, e chegou a pensar em utilizá-la no livro. Mas eu considerei secundária a questão do nome, pois o mais importante era difundir a proposta. A fixação do nome mais adequado dependeria das reações suscitadas. Então, não me opus a que ele empregasse a sua denominação.

Mesmo a expressão “pedagogia dos conteúdos” não é totalmente rejeitável. A questão dos métodos está presente na palavra pedagogia. Acontece que as expressões se difundem e no final você fica com formas sem conteúdos. É por isso que se fala em pedagogia sem estar atento ao significado da palavra. Há uma fetichização, uma reificação dos conceitos. A vantagem da denominação “pedagogia histórico-crítica” é que não se predetermina o sentido. Se você não entende o que é “histórico” ou “crítica”, vai tentar inteirar-se do significado daquilo que lhe escapa, lendo e estudando os representantes da concepção. O problema da denominação “pedagogia dos conteúdos” é a ressonância que ela traz, dando margem a uma interpretação na linha de uma volta à pedagogia tradicional, ou de uma recuperação dessa proposta.

Ou seja, entendemos que Silva (2010) se engana ao interpretar a PHC a partir da expressão “pedagogia dos conteúdos”, pois, nota-se que a elaboração curricular fundamentada na PHC – representante da teoria do Currículo Crítico - é distinta das teorias mais tradicionais do currículo. Pensamos com Malanchen (2014, p. 208-209) que

[...] um dos desafios a serem enfrentados pela Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade é o de propor currículos escolares que expressem da forma mais consciente e sistematizada possível, aquilo que estava contido de forma limitada e contraditória no currículo da escola elementar tradicional, ou seja, a concepção do ser humano como um ser que se autoconstrói no processo histórico de transformação da realidade objetiva. Considerando-se a educação escolar desde a educação infantil até o ensino superior, os currículos escolares poderiam ser pensados como um processo de progressiva explicitação e complexificação dessa concepção de mundo.

E acenamos – a respeito da relação da PHC e o currículo – que

[...] um currículo pensado a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, dentro das limitações existentes, pode ser disciplinar, mas com a concepção de mundo do materialismo histórico e dialético, devendo propor a articulação das disciplinas a partir do elemento fundante do ser humano e de todo o conhecimento produzido, que é o trabalho. (MALANCHEN, 2014, p. 210)

Infelizmente, os objetivos deste nosso estudo nos impedem de aprofundar este debate. Indicamos, no entanto, a intenção de voltar à temática em trabalhos futuros.

2.4 A teoria do Currículo Pós-Crítico

Restando, por fim, a breve exposição da terceira dentre as três grandes teorias do currículo, apresentamos que a teoria do Currículo Pós-Crítico, ao se situar historicamente sob influência do movimento pós-modernista, questiona – principalmente com fundamento no Pós-Estruturalismo – os aspectos constituintes da teorização curricular moderna. Sejam os aspectos

consolidados no Currículo Tradicional, sejam aqueles que sobreviveram (ou ainda se ampliaram) no Currículo Crítico. Desta forma, não seria possível a produção curricular (no sentido Tradicional/Crítico) não somente pela incapacidade de a “racionalidade moderna” elaborar uma *teoria* “verdadeira” que fosse algo além de *discurso*, mas também – considerando o multiculturalismo que exacerba o “relativismo cultural” – porque o “conhecimento universal” não se mostra uma possibilidade diante da existência real de múltiplas culturas “locais”.

Buscando uma abordagem mais didática do tema, apresentamos, inicialmente, o sentido que o prefixo “pós” assume em conceitos determinantes para essa teoria do currículo. Tratamos, então, da relação “temporal” e paradigmática entre Modernidade e Pós-Modernidade, e da relação crítica entre Estruturalismo e Pós-Estruturalismo. Por fim, fizemos uma breve exposição das características fundamentais da teoria do Currículo Pós-Crítico, com destaque para algumas considerações sobre a perspectiva do Multiculturalismo crítico.

Ressaltamos que, embora possamos definir historicamente o surgimento da teoria pós-crítica entre as décadas de 1960 e 1970, entretanto, assumimos uma postura cautelosa, que evita – na medida do possível – criar uma genealogia dos conceitos e o enquadramento daqueles que seriam os principais autores desta corrente.

2.4.1 “Pós” é ir além

Em se tratando do significado do prefixo “pós” na formulação de conceitos na sociedade contemporânea é preciso atenção. Conforme Neira e Nunes (2009), diferente do que se afirma, o “pós” não deve ser entendido como uma localização no tempo, isto é, o pensamento “pós-crítico” não é simplesmente uma concepção que surge *após* o “crítico”. Menos ainda, não deve ser entendido como um movimento de oposição, ou seja, o “pós-crítico”, o “pós-moderno” ou o “pós-colonial” não é um modo de pensar *contrário* ao pensamento “crítico”, “moderno” ou “colonial”.

Em vez disso, o termo “pós” expressa uma reflexão sobre o objeto em estudo que amplia o modo de compreendê-lo. “Pós” é ir além. *Além* significa uma distância espacial que ultrapassa qualquer imposição de limites. É posicionar-se depois, adiante. Neste caso específico, trata-se de uma posição à frente dos limites impostos pelas epistemologias atuais. Ir além, ser “pós” é pensar, refletir, analisar e viver, de algum modo, além das fronteiras de nossos tempos. Ir além de si é impensável sem um “retorno” ao presente. Ir além de si é a possibilidade de retornar com novos olhares, revisando e reconstruindo as condições sociais e políticas do presente. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 136, grifo dos autores)

Com efeito, não compreender o presente como reprodução do passado, também não significa negar o que existiu ou, menos ainda, ter no presente a garantia de previsões acerca do

futuro, pois o presente se constitui de vários olhares sobre o mesmo fato, buscando torná-los mais inteligíveis, todavia, sem excluir os olhares que predominaram no passado. Nessa perspectiva,

As concepções pós-críticas, portanto, reconhecem o pensamento crítico e nutrem-se dele. No entanto, questionam seus limites, suas imposições, suas fronteiras, pois entendem que, embora o pensamento crítico possa comunicar uma verdade sobre o objeto bastante aceita pela maioria das pessoas de determinada comunidade, ela é apenas *uma* das verdades. O pensamento “pós” vai além. Ele possibilita a ampliação da investigação do objeto ao validar outras vozes, outros conhecimentos para explicá-lo. O termo “pós” expande as fronteiras da explicação. Em tom de síntese, seria adequado dizer que as perspectivas pós-críticas apreendem o pensamento crítico e, encontrando seus limites, travam diálogos promissores com outras explicações, arriscando-se a ultrapassar as fronteiras anteriores. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 137, grifo dos autores)

2.4.2 O Pós-Modernismo e os questionamentos sobre projeto moderno

A análise que Lyotard (1993) desenvolve no livro *O pós-moderno* busca compreender qual posição ocupa(va) o saber nas sociedades mais desenvolvidas. Mais precisamente, a preocupação é situar o conhecimento científico no interior daquilo que o autor define como “condição pós-moderna”. Concebendo essa *condição* como o “[...] estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” (LYOTARD, 1993, p. XV), o autor observa o surgimento de um movimento intelectual desenvolvendo um debate em torno daquelas *regras*. Grosso modo, podemos chamar a perspectiva assumida por estes grupos de “pós-modernismo”. Segundo Featherstone (1997), historicamente, o pós-modernismo teria surgido, primeiro, em meados da década de 1960, para denominar um movimento artístico nova-iorquino engajado em superar os limites impostos pela arte moderna. O autor observa que não demorou muito para que os cientistas sociais, críticos literários e filósofos adotassem o termo, ao perceberem as semelhanças entre as manifestações dos artistas “pós-modernos” e o debate que envolvia a crítica ao projeto moderno.

Segundo Neira e Nunes (2009, p. 156),

O pós-modernismo não representa uma corrente filosófica ou uma teoria coerente e unificada, pois carece de uma unidade metodológica ou sistemática. Pelo contrário, o pós-modernismo pode ser compreendido como um conjunto variado de perspectivas que abrangem uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos que, em grande parte, visam romper com as noções de teoria, método e sistematização.

Nesse sentido, partindo da análise de Lyotard (1993), é possível afirmar que a condição pós-moderna produz uma “ruptura” para *além* da modernidade, isto é, a “pós-modernidade”.

Por este motivo, o pós-modernismo, em termos sociais e políticos, “[...] toma como referência uma transição entre, de um lado, a modernidade, iniciada com a Renascença e consolidada no Iluminismo e, de outro, a pós-Modernidade, iniciada em algum ponto da metade do século XX” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 156). De fato, uma produção intelectual contestadora de influência “pós-modernista” data de meados da década de 1960, momento que caracterizou o início da chamada “crise de paradigmas das ciências sociais”. Nesse sentido, segundo Lyotard (1993, p. 03),

[...] considera-se “pós-moderna” a incredulidade em relação aos “metarrelatos”. É, sem dúvida, um efeito do progresso das ciências, mas este progresso, por sua vez, a supõe. Ao desuso do dispositivo metanarrativo de legitimação corresponde sobretudo a crise da filosofia metafísica e a da instituição universitária que dela dependia.

Todavia, as diversas correntes e campos do pós-modernismo apresentam outras características em comum, do que somente a descrença sobre as metanarrativas. A partir da crítica aos dois pilares constituintes do projeto da modernidade, ou seja, a “regulação” e a “emancipação” (SOUSA SANTOS, 1995), é possível encontrar questionamentos sobre a subjetividade, sobre formas alternativas de conhecimento e expressão de grupos e/ou indivíduos, sobre a valorização das interpretações parciais e locais em detrimento do todo e do universal, dentre outros. Nesse sentido, Moraes (1996, p. 46) observa que

O discurso pós-moderno e as teorias que o compõem não expressam, por certo, um corpo conceitual coerente e unificado. Ao contrário, quando se quer delimitar seu sentido, nos deparamos com uma pluralidade de propostas e interpretações, muitas vezes conflitantes entre si. Entre seus representantes mais notáveis existem diferenças marcantes e só uma leitura superficial poderia incluí-los em uma mesma corrente de pensamento. Na verdade, o que se convencionou chamar de pós-moderno possui hoje tanta abrangência que se transformou em um tipo de “conceito guarda-chuva”, dizendo respeito a quase tudo: questões estéticas e culturais, a filosóficas e político-sociais.

Com efeito, segundo a autora, são “pós-modernos”, por exemplo,

[...] determinado estilo arquitetônico ou certos movimentos e expressões artísticas, produções no campo da teoria e da filosofia ou, até mesmo, um suposto novo estágio na história da humanidade. Fala-se que são pós-modernas “uma condição” (Harvey, Lyotard), “um estado da cultura” (Lyotard), “uma poética” ou “uma política” (Hutchon), uma “cultura” (Foster) ou “lógica cultural” (Jameson), uma nova forma “de experienciar o espaço e o tempo” (Jameson, Harvey). De todo modo, o termo entrou definitivamente na linguagem cotidiana e tornou-se uma influente imagem cultural. Talvez porque procure traduzir, no mais das vezes de forma confusa e imprecisa, as mudanças na vida social, política e moral impostas pelas múltiplas formas de reestruturação do capitalismo contemporâneo. (MORAES, 1996, p. 46)

O impacto dessa “tradução” é sentido na rejeição categórica do conhecimento totalizante e de valores universalistas – o que inclui as concepções ocidentais de racionalidade e as ideias gerais de igualdade (liberais ou socialistas), além da concepção marxista de emancipação humana. Os pós-modernistas, diferentemente, enfatizam a “diferença”, entendida como as identidades particulares (sexo, raça, etnia, sexualidade), suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e também os “conhecimentos” particulares, incluindo até mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos (WOOD, 1999).

Em suma, parafraseando Silva (2007), Neira e Nunes (2009, p. 165) sintetizam que

[...] o pós-modernismo dissolve as hierarquias que canonizaram os julgamentos de gosto e valor e privilegia o pastiche, a bricolagem, a ironia e paródia. O pós-modernismo não rejeita simplesmente aquilo que critica, ambígua e ironicamente; sem ser mimético, imita, incorpora e inclui. O pensamento pós-moderno não nega conhecimentos, incorpora-os, apaga a condição “ou isso, ou aquilo” e cria hibridismo, a mestiçagem – de culturas, de pensamentos, de estéticas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local, o sincretismo, a alteridade, a diferença e o contingente ao universal, determinado e abstrato. O pós-modernismo realiza um colapso das pretensões populistas e rejeita as distinções categóricas e absolutas entre “alta” e “baixa” cultura; pretende diluir as fronteiras entre a arte e a vida, estetiza a vida cotidiana em direção a uma cultura de consumo simuladora, apagando a distinção entre aparência e realidade. No pós-modernismo, a vida é um simulacro. O mito, a magia e arte ganham espaço.

Contudo, apoiado nas reflexões do livro *O que é pós-moderno* (SANTOS, 1987), Lombardi (2012, p. 31) afirma que

[...] a sociedade pós-moderna vive sem referências ao passado e sem projeto de futuro. Trata-se de uma sociedade pragmática e sem ideologias (como se isso fosse possível). Um mundo feito por objetos e informações descartáveis. Em lugar de grandes lutas e projetos, a preferência é pelo movimento com fins mais práticos como a liberação sexual, o feminismo, a educação permissiva e questões do dia a dia. Os valores foram trocados por modismos, e os ideais pelos ritmos cotidianos. Com isso se tem um indivíduo sincrético, de natureza confusa, indefinida, plural, feita com retalhos que não se fundem num todo.

Veremos, a seguir, como esse uso do prefixo “pós” influencia alguns conceitos *modernos*, como o Estruturalismo.

2.4.3 O Pós-Estruturalismo: para além do Estruturalismo

Veiga-Neto (1995 *apud* NEIRA; NUNES, 2009) alerta para o risco comum em confundir o Pós-Estruturalismo com o Pós-Modernismo. Embora sejam duas correntes contemporâneas que partilham da crítica ao sujeito do projeto moderno – centrado e autônomo – e da filosofia da consciência do humanismo, Pós-Modernismo e Pós-Estruturalismo não se confundem. Pertencendo a campos epistemológicos diferentes, enquanto o Pós-Modernismo se

define relativamente a uma mudança de época, abrangendo um grande campo de objetos e preocupações, o pós-estruturalismo se limita a teorizar sobre a linguagem e o processo de significação.

Retomando a definição de “pós” mencionada anteriormente, Neira e Nunes (2009, p. 169) observam que

[...] o pós-estruturalismo pode ser descrito com a continuidade e ao mesmo tempo transformação e superação em relação ao estruturalismo. O pós-estruturalismo aponta os problemas e limitações enfrentadas pela visão estruturalista da linguagem quando se propõe explicitar a complexidade pela qual os homens e mulheres “leem” e interpretam a realidade.

Os fundamentos dessa “leitura” da realidade podem ser encontrados na teorização de Ferdinand Saussure (1977), base do Estruturalismo.

No Estruturalismo, a linguagem é entendida como estrutura, na qual a unidade mínima se denomina signo. Signo é aquilo que está no lugar de alguma coisa, representando esta coisa para alguém. Ou seja, o signo não é a coisa em si, ele “dá sentido” à coisa na medida que possui a capacidade de representá-la em um processo de comunicação. Sendo formados pelo conjunto “significado/significante”, o significado é o conceito em uma cultura específica, arbitrariamente, ao signo; e o significante é a imagem mental atribuída ao signo. Conseqüentemente, a ligação significado/significante é sempre uma construção social, porque não existe nada que estabeleça um “vínculo natural” entre ambos nesta relação.

O signo só faz sentido e é estabelecido mediante um processo de significação, ou atribuição de significados, em uma cadeia de diferenças e em uma operação de correspondência entre significados e significantes. Sua identidade, ou seja, aquilo que significa, é sempre dependente da sua diferença, isto é, aquilo que ele não significa. [...] A estrutura define-se por relações de diferença. O que significa que a estrutura é um conjunto de relações definidas por regras de tal forma que os seus elementos, os signos, ao constituírem o todo da estrutura, só podem ser entendidos pelas relações que estabelecem como elementos que compõem o todo. A estrutura é aquilo que mantém, de forma subjacente, os elementos individuais no lugar, é aquilo que faz que o conjunto se sustente e tenha sentido. [...] No estruturalismo, o todo é mais do que a soma das suas partes, já que a estrutura é constitutiva do todo e é o que lhe confere unidade, sentido. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 171)

Contudo, com o Pós-Estruturalismo,

[...] a própria natureza da linguagem também é redefinida. O pós-estruturalismo avança na compreensão do papel da linguagem formulado pelo estruturalismo, fundamentando-se, principalmente, na noção de “poder” de Michel Foucault e na de “diferença” de Jacques Derrida. O pós-estruturalismo marca a denominada “virada linguística”. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 175)

Nesta perspectiva, se existem aproximações ente Estruturalismo e Pós-Estruturalismo em relação às críticas à Modernidade, há também muitos afastamentos, pois, o Estruturalismo

possui uma pretensão científica de se constituir em método para as ciências sociais, o que interfere na sua capacidade de lidar com a linguagem. Macedo e Lopes (2011, p. 39) observam que

Contraopondo-se ao estruturalismo, o pós-estruturalismo critica o fato de ele não perceber que a própria ideia de estrutura estaria mesma marcada pela linguagem. Nesse sentido, ela não pode ser entendida como realidade, como o fundamento que subjaz aos fenômenos, sob pena de retornar à ingenuidade criticada nas posturas realistas. Além disso, o estruturalismo deixaria de levar em conta a construção sócio-histórica das estruturas, ao negligenciar o diacrônico, e teria dificuldade de entender a passagem de um sistema de relações (estrutura) a outro. A estrutura invariável, no tempo e através dele, funcionaria, portanto, como uma natureza imutável do mundo, algo que poderia ser comparado à ideia de natureza humana.

Concordamos com Williams (2012, p. 01) que o movimento pós-estruturalista “[...] é melhor resumido por meio dos pensadores que o compõem” e, por este motivo, dado os limites do presente texto, optamos por não aprofundar a análise, uma vez que seria necessário pormenorizar o tema para compreender seus principais fundamentos. Apesar disso, entendemos que os elementos tratados no item seguinte – especificamente sobre o currículo pós-crítico – trazem em si alguns aspectos importantes do Pós-Estruturalismo.

2.4.4 O Currículo Pós-Crítico e a perspectiva Multiculturalista

Com o advento das teorias pós-críticas, os estudos do currículo introduziram questões e temáticas que, ou estavam ausentes em teorias curriculares anteriores, ou, se presentes estivessem (de modo acessório), as mesmas adquirem não somente valor, mas significados diferentes na teorização pós-crítica. Dentre elas, baseado em Silva (2010), destacamos: a diferença e a identidade; as relações de gênero e a pedagogia feminina; a narrativa étnica racial; a teoria *queer*; a teoria pós-colonialista; e os Estudos Culturais.

Certamente, esta ampliação e mudança de tratamento de temáticas guarda relação com a afirmação de Paraíso (2004 *apud* NEIRA; NUNES, 2009) de que o currículo “pós” se diferencia tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que o antecederam porque recebe influências de uma série de ferramentas conceituais, de processos investigativos e de operações analíticas. Neira e Nunes (2009, p. 138) reforçam esta impressão ao observarem que, somadas as contribuições pós-estruturalistas da “virada linguística”²⁸,

²⁸ “Na análise pós-estruturalista, a virada linguística é o momento no qual a linguagem e o discurso passaram a ser considerados centrais na teorização social. Ganha ênfase a ideia de que os elementos da vida social são construídos pela linguagem e de modo discursivo. Assim, noções como verdade, sujeito, conhecimento, identidade, poder, por exemplo, não têm correspondência com objetos que os precederiam externamente, nem tampouco são independentes da linguagem e do discurso”. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 138)

[...] O currículo pós-crítico inclui novas temáticas e categorias para maior compreensão das relações entre poder e identidade social, entre escola e a sociedade pós-moderna. Nesse sentido, a teorização pós-crítica incorpora o multiculturalismo crítico, os estudos feministas, a teoria queer, os estudos étnicos e raciais, os pós-modernistas, os pós-estruturalistas, os Estudos Culturais, os pós-colonialistas, os ecológicos, a filosofia da diferença, a filosofia intercultural, a visão de pedagogia como cultura e da cultura como pedagogia”.

Do mesmo modo que as teorias pós-críticas da educação constituem “sistemas abertos”, o currículo pós-crítico jamais poderá ser predefinido, pois é “uma escrita constante”. Por este motivo, o currículo pós-crítico desestabiliza os especialistas da educação – acostumados com as teorias do currículo Tradicional e Crítica – ao abrir espaço para que todos os envolvidos com a educação, de certo modo, tornem-se “curriculistas”. Essa característica do currículo pós-crítico se deve, em grande medida, à mudança de foco no objeto de interesse. Ao invés das explicações universais, das totalidades, completudes e plenitudes, são valorizadas as explicações parciais, o local, o particular. Além disso, os teóricos do currículo pós-crítico

Não se preocupam com comprovações daquilo que já foi sistematizado na educação, nem com “revelações” ou “descobertas”. Preferem a invenção, a criação, o artefato, a produção. Não acreditam nas questões mais caras à teorização crítica: as “supostas” autonomia e emancipação do sujeito ou da sua subjetividade, aos quais comumente se apegam os educadores críticos. Consideram o sujeito um efeito da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história, dos processos de subjetivação. Na teoria crítica [...] o que mais interessa são as diferentes práticas educativas – suas técnicas e procedimentos – que constroem, produzem, modificam e tentam fixar um modo de ser (identidade) a certos tipos de sujeito e de objeto. Qualquer forma de verdade ou de sua afirmação na teoria pós-crítica, é uma invenção, uma ficção. (SILVA, 2007 *apud* NEIRA; NUNES, 2009, p. 139)

Por consequência, os autores pós-críticos não compreendem o sujeito como “essência”, que está descrito *a priori*, por uma teoria que busca explicá-lo e sobredeterminá-lo. Ou seja, não tomam o sujeito como algo dado pela *episteme* do projeto moderno. No currículo Pós-Crítico, o sujeito “[...] é constantemente subjetivado, ou seja, o que importa é a relação estabelecida com os regimes de verdade que insistem em fixar sua identidade” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 139). Diferente das concepções de currículo Tradicional e Crítica, “[...] para a teorização pós-crítica do currículo, a identidade do sujeito nunca é fixada, ou seja, os objetivos formativos surgem como possibilidades, jamais como certezas” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 139).

De acordo com Corazza (2010, p. 103), um currículo pós-crítico

Pensa a partir de perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas, pós-colonialistas e multiculturalistas [...] e com conceitos criados pelos estudos culturais e feministas, gays e lésbicos, filosofias da diferença e pedagogias da diversidade. Age, por meio de temáticas culturais [...], estudando e debatendo questões de classe e gênero, escolhas sexuais e cultura popular, nacionalidade e colonialismo, raça e etnia, religiosidade e etnocentrismo, construcionismo da linguagem e da textualidade, força da mídia e dos

artefatos culturais, ciência e ecologia, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade e da diferença, estética e disciplinaridade, comunidades e imigrações, xenofobia e integrismo, cultura juvenil e infantil, história e cultura global. É desse modo que um pós-curriculo curriculariza as diversas formas contemporâneas de luta social.

Nesta perspectiva, concordamos com Malanchen (2014) que as questões no currículo Pós-Crítico convergem para defesa do respeito às diferenças, do pluralismo de ideias e da diversidade cultural; sintetizadas na “[...] questão do discurso multicultural sob a influência do pensamento pós-moderno e do modelo híbrido²⁹ de currículo” (MALANCHEN, 2014, p. 82-83). Considerando que pensamento curricular, convivendo com as discussões modernas, começa a incorporar enfoques pós-modernos e “pós-estruturais”, Lopes e Macedo (2010, p. 16) observam que

A teorização curricular passa a incorporar o pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin. Esses enfoques constituem uma forte influência na década de 1990³⁰, no entanto, não podem ser entendidos como um direcionamento único no campo. As teorizações de cunho globalizante, seja das vertentes funcionalistas, seja teorização crítica marxista, vêm se contrapondo a multiplicidade característica da contemporaneidade. Tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. Dessa forma, o hibridismo do campo parece ser a grande marca do campo no Brasil³¹ na segunda metade da década de 1990.

Com efeito, Malanchen (2014) observa que o Multiculturalismo³² é a perspectiva presente entre os principais autores brasileiros e, partindo das variações³³ dessa perspectiva caracterizada por McLaren (1997), indica que o “Multiculturalismo crítico” seria o termo mais defendido pelo autor e também no *campo* do currículo “pós” no Brasil. Sobre esta questão, Lopes e Macedo (2011, p. 189) afirmam que

²⁹ Segundo Malanchen (2014), o hibridismo curricular se caracteriza pela ausência de significados puros, em que de encontros e desencontros entre narrativas, derivam-se novas narrativas e discursos culturais.

³⁰ As obras de Boaventura de Sousa Santos, Peter McLaren, Stuart Hall, Jacques Lacan, Claude Lévi-Strauss e Homi Bhabha, também se destacam no período (MALANCHEN, 2014).

³¹ Dentro os principais autores brasileiros que adotaram a perspectiva multiculturalista, Malanchen (2014) identifica Tomaz Tadeu da Silva, Vera Maria Candau, Ana Canen, Alfredo Veiga-Neto, Sandra Mara Corazza e Antonio Flávio Moreira.

³² Surgido no campo de estudos do currículo norte-americano e canadense, o termo Multiculturalismo transfere para o plano político a discussão sobre diversidade cultural que normalmente era atrelada ao campo da Antropologia. Segundo Silva (2010, p. 85), “o Multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o Multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O Multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os ‘problemas’ que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o Multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. Afinal, a atração que movimenta os enormes fluxos migratórios em direção aos países ricos não pode ser separada das relações de exploração que são responsáveis pelos profundos desníveis entre as nações do mundo”.

³³ McLaren (1997) caracteriza quatro variações: o Multiculturalismo conservador, o Multiculturalismo liberal, o Multiculturalismo de esquerda e o Multiculturalismo crítico.

[...] [McLaren] defende posturas multiculturais críticas, que examinem a construção tanto da diferença quanto da identidade em sua historicidade. Ainda que explicitamente pouco a forma como concebe os projetos multiculturais críticos, o autor defende a necessidade de uma negociação cultural que se dá no terreno contestado, marcado pela história, pelo poder, pela cultura e pela ideologia. Em sua defesa do Multiculturalismo crítico, McLaren lança mão de uma teorização pós-moderna e a ideia de cultura descentrada desenvolvida em trabalhos anteriores. Nela, é enfatizado o papel da linguagem na construção dos significados, a cultura como um campo discursivo múltiplo e o importante papel da escola na construção da identidade dos sujeitos. Com tais ferramentas teóricas, a luta política se torna discursiva – uma luta em torno do poder de significar – e passa a envolver uma busca para desestabilizar formas de pensar.

Coerente com a agenda pós-moderna, no Multiculturalismo crítico, o papel da linguagem e das representações na construção dos significados e da identidade é enfatizado. Parte-se do argumento de que a diversidade não deve ser entendida como um fim em si mesmo, pois carece de confirmação no interior de uma política cultural, articulada à questão da justiça social. Entretanto, “[...] a retórica pós-moderna coloca a educação diante de uma falsa escolha entre o etnocentrismo e o Relativismo Cultural. É como se só existissem essas duas alternativas e como se a escolha moral e politicamente correta só pudesse ser pelo Relativismo Cultural” (DUARTE, 2006 *apud* MALANCHEN, 2014, p. 85).

A estratégia para criar esse imperativo pode ser encontrada, por exemplo, na defesa que Canen (2010 *apud* MALANCHEN, 2014, p. 87) realiza ao afirmar que

Caberá a cada pesquisador, cada docente, empenhar-se em construir seus discursos, suas narrativas, seu cotidiano, de forma a buscar seus próprios caminhos em educação multicultural. Conforme nos alertam teóricos do Pós-modernismo e do pós-estruturalismo, não possuímos mais as certezas confortáveis de narrativas mestras, que nos apontavam o caminho para a “verdade das coisas”. Currículos multiculturais se constroem nos embates entre intenções e realidades, impregnados por um horizonte que recusa o congelamento das identidades e o preconceito contra aqueles percebidos como “diferentes”. Buscam caminhos possíveis que possam articular a educação a um projeto de sociedade plural, democrática, em contraposição à barbárie, à intolerância e ao ódio ao outro, que se têm manifestado neste início de milênio, infelizmente em dimensões planetárias.

Nesta perspectiva, Malanchen (2014, p. 89) observa que os autores do currículo pós-crítico filiados ao Multiculturalismo crítico defendem que

[...] sejam elaborados currículos multiculturalmente orientados, nos quais sejam incluídos: valores, crenças, costumes e as diversas verdades da pluralidade de culturas existentes, rejeitando-se, dessa forma, o critério de maior ou menor fidedignidade das ideias à realidade natural e social. Devem ser inseridos, principalmente elementos das culturas desprestigiadas, consideradas subalternizadas. Com esta premissa, o conhecimento deve ser criticado e reconstruído, nunca sendo aceito como “a” verdade. Para isso a visão monocultural precisa ser revista, somente assim, será possível “diminuir” as injustiças e opressões existentes em nosso meio.

Entendemos que a observação da autora não apenas é pertinente, como expõe, em certo sentido, a contradição nas teorizações curriculares pós-críticas multiculturalistas, pois, um

currículo que articule a educação a um “projeto de sociedade plural e democrática”, embora sustentado no discurso “libertador” de valorização da minoria, do local, da identidade e do diferente, não solucionam – em definitivo – problemas radicais da sociedade contemporânea, como a injustiça social e a opressão de classe. Portanto, considerando que os pressupostos do Multiculturalismo evidenciam por si mesmos o caráter problemático desse ideário, Malanchen (2014, p. 90) explicita tal contradição ao destacar “[...] a incoerência entre o caráter supostamente crítico com que esse ideário se apresenta e o conformismo social que caracteriza sua atitude, já que o limite de todas as lutas sociais é dado pela negação da perspectiva de superação do modo de produção capitalista”.

A citação abaixo, em que Moreira (2001, p. 77) declara sua hipótese a favor da “hibridização”, expõe, o caráter problemático do currículo Pós-Crítico Multiculturalista mencionado acima.

Levanto, então, a hipótese de que o processo de hibridização³⁴ pelo qual se produz o conhecimento sobre multiculturalismo e currículo no Brasil pode beneficiar-se do cruzamento dinâmico das linhas que identifiquei na produção examinada. Argumento a favor das interações entre, de um lado, os conhecimentos oriundos dos movimentos sociais e das investigações que os tomam como objeto e, de outro, os conhecimentos da produção acadêmica, fundamentalmente anglo-saxônica, que começa a dominar o campo do multiculturalismo no Brasil e a influenciar, sobremaneira, a produção de nossos pesquisadores. Mesmo sem resultados garantidos, podemos empenhar-nos em uma seleção mais lúcida de teorias e práticas e procurar orientar suas traduções, reelaborações e aplicações na direção da mudança social. *Mesmo que não mudemos radicalmente o mundo, podemos talvez humanizá-lo um pouco, ao desnaturalizarmos divisões, preconceitos e discriminações. Nos dias de hoje, esse aparente pouco é certamente muito.* (nossos grifos)

Nestes termos, o multiculturalismo curricular desenvolveria uma atitude conformista nos indivíduos que, no limite, seria caracterizada pela “pequena política”, pela luta fragmentada, pela consciência volátil, pela vitória parcial e efêmera, pelo “reconhecimento” sem “redistribuição”, noutras palavras, apenas pelo reformismo.

À guisa de conclusão desse capítulo, reafirmamos nosso entendimento quanto à importância da adoção do conceito de *teoria*, na acepção marxiana do termo, nos estudos sobre o currículo, pois, considerar a teorização curricular sob a ação da *práxis* em seu nível mais criativo, por um lado, não somente afasta o pesquisador das perspectivas *eficientistas* e *progressivistas* que se desenvolvem na *práxis* repetitiva do Currículo Tradicional, como, por

³⁴ Moreira (2010, p. 77) define a hibridização “[...] como um modo de produção cultural, um processo em que distintos discursos são mobilizados, selecionados, incorporados, misturados e traduzidos para um dado ambiente. Nesse movimento, os marcadores originais dos discursos tendem a ser esquecidos, abandonados. As características do contexto de origem deixam de ser reconhecidas. Na nova montagem de conceitos e figuras, nas novas séries e equivalências discursivas, novos sentidos são criados.”.

outro lado, permite superar a crítica-reprodutivista presa na *práxis* imitativa e o relativismo (quase) irracional do “discurso” curricular pós-crítico e pós-estruturalista.

Isto posto, no próximo capítulo, apresentamos elementos que constituem o *currículo escrito* e a influência dele na teorização curricular da Educação Física.

CAPÍTULO III – Teorização Curricular e Educação Física escolar: o papel do *currículo escrito*

Nesse capítulo, inicialmente, delimitamos o conceito de *currículo escrito* que foi utilizado nos capítulos IV e V para identificar esse tipo específico de manifestação curricular na história da Educação Física no Brasil. Na sequência, apresentamos algumas considerações sobre a análise do *currículo escrito* na Educação Física escolar. Por fim, com base em Neira e Nunes (2009), trazemos um breve panorama sobre a trajetória do currículo na Educação Física brasileira.

3.1 *Currículo escrito* e Educação Física escolar: pressupostos

Vimos anteriormente que a origem etimológica da palavra “currículo” está no latim *scurrere*. Porém, é a partir do inglês *curriculum* que o termo se populariza, e desenvolve os sentidos contemporâneos do conceito. Citando B. Franklin, Saviani (2010, p. 28) afirma que

[...] o termo *currículo* vai ganhar “riqueza semântica e multiplicidade de usos” no vocabulário pedagógico inglês, mais que em outros idiomas. O francês, por exemplo, dá preferência a expressões como *plano de estudos* ou *programa de estudos*, que apenas se aproximam – sem a mesma riqueza – do equivalente vocábulo inglês (*curriculum*), que designa “uma abordagem global dos fenômenos educativos”, o privilegiamento dos conteúdos e de sua organização nos cursos. (grifos do autor)

Talvez seja possível explicar tal riqueza conceitual pelo fato de que – como apresentamos, ao tratar da teoria do Currículo Crítico, os estudos do currículo adquirem profundidade com teóricos que escrevem na língua inglesa, tanto na Sociologia do Currículo dos EUA, como na NSE (Nova Sociologia da Educação) da Grã-Bretanha, o que certamente resultou na maior densidade conceitual do termo.

Baseado nos estudos de Jean-Claude Forquin (1993), Saviani (2010) declara que o uso do termo no vocabulário pedagógico dos países de língua inglesa sugere ideias de *prescrição*, quando remetem ao percurso educacional prescrito (por alguém) para alguém seguir, ou seja, uma sequência de situações de aprendizagem que um indivíduo passa no decorrer de um período, em uma instituição de educação formal; ao “programa ou conjunto de programas de aprendizagem organizados em curso”; à organização deliberada da escola, que visa a condução de aprendizagem de indivíduos ou grupos; aos “processos metódicos de elaboração e de execução dos programas e cursos de ensino”; ou ao “programa de atividades dos professores e

dos alunos, concebido de maneira a que os alunos alcancem na medida do possível certos fins ou certos objetivos educativos” (SAVIANI, 2010, p. 28).

Sugerem, também, ideias de *execução*, isto é, “[...] aquilo que acontece objetivamente ao aluno como resultado da escolarização enquanto experiência vivida” (SAVIANI, 2010, p. 29), tais como aquelas expressas na noção de *currículo oculto*, compreendendo “[...] saberes, competências, representações, papéis, valores” (SAVIANI, 2010, p. 29) recebidos na escola, sem que façam, explicitamente, parte dos programas, em virtude do caráter ideológico da educação (“reprodutivista”), ou por conta da “[...] cristalização sub-reptícia de saberes e práticas que fogem ao controle da instituição” (SAVIANI, 2010, p. 29).

E, ainda, aquelas ideias que sugerem a ligação da emergência e institucionalização do currículo com os *contextos culturais*, entendendo-o como: a “[...] estruturação e circulação do saber, constituição e transmissão de conteúdos cognitivos e simbólicos”; “um dos meios essenciais pelos quais se acham estabelecidos os traços dominantes do sistema cultural de uma sociedade”; o “produto de uma seleção no interior da cultura de uma sociedade” (SAVIANI, 2010, p. 29).

Todavia, pensamos com Saviani (2010) que “[...] o estudo da história do currículo não se restringe ao levantamento da evolução do termo e de seus diferentes empregos” (SAVIANI, 2010, p. 29), nem somente, acrescentamos, a análise das teorias do currículo em suas múltiplas e variadas tendências, no limite de uma historiografia de *mentalidades*. Pensamos que a história do currículo “[...] compreende a análise de questões complexas, desde as ideias sobre o currículo, aos processos de sua elaboração, interpretação, implementação e avaliação” (SAVIANI, 2010, p. 29).

Diante da amplitude e complexidade do tema, esse nosso estudo busca, através de uma abordagem histórica, realizar uma análise do chamado *currículo escrito* ou *formal*. Trataremos da sua especificidade na sequência.

Mesmo sabendo – na noção de *práxis* – da dialética entre teoria e prática, sempre nos parece mais fácil pensar pela lógica formal, em uma relação que implica ações separadas. Supostamente legitimada na divisão do trabalho em *trabalho intelectual* e *trabalho manual*, essa falsa dicotomia opera no sentido que toda prática pressupõe uma teoria anterior a ela. Consequentemente, toda execução demanda um planejamento prévio. Tudo aquilo que é implementado necessariamente segue algo prescrito. A ação contínua no presente tem invariavelmente seu fundamento na ação acabada, realizada no passado. E, é claro que, baseada no cientificismo positivista moderno, essa relação mecânica e dicotômica se naturaliza nos estudos curriculares a partir do Currículo Tradicional. Nada mais “natural” que a lógica formal,

fundamento da “administração científica”, colaborasse em consolidar a ideia que o currículo deve ser dividido em fases: elaboração e aplicação. Interessante, contudo, notar que essa falsa dicotomia persiste mesmo diante das críticas dos “Críticos” e “Pós-Críticos”. Ainda que oscilem suas preocupações entre um polo e outro desta relação, tal dicotomia não é superada, porque, sendo falsa, deve ser entendida como momentos de um mesmo processo.

Nesse sentido, segundo Goodson (2012), esta relação entre “definições prévias” e “potencial atual” possui um significado básico para o estudo do currículo. Enquanto Jackson (1968 *apud* GOODSON, 2012) caracteriza os dois elementos como definição *pré-ativa* de currículo e realização *interativa* de currículo, Greene (1971 *apud* GOODSON, 2012, p. 18), por sua vez, desenvolve um conceito dual, que aprofunda o entendimento da distinção, pois, ao descrever a pré-atividade da noção de currículo dominante como “[...] uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado”, justapõe a interatividade logo em seguida ao complementar que o currículo seria “[...] uma possibilidade que o discente tem como pessoa existente, sobretudo interessada em dar sentido ao mundo em que de fato vive”(GREENE, 1971 *apud* GOODSON, 2012, p. 18).

Partindo desta distinção, Young e Whitty (1977 *apud* GOODSON, 2012, p. 18) desenvolvem duas ideias de currículo: o *currículo como fato* e *currículo como prática*. Entretanto, os autores alertam que

O “currículo como fato” precisa ser considerado não como mera ilusão, camada superficial da prática escolar de alunos e professores, mas como uma realidade social, historicamente específica, expressando relações de produção particulares entre pessoas. Semelhante currículo é a mistificação quando se apresenta como algo que possui vida própria e confunde relações humanas nas quais, como qualquer conceito de conhecimento, está embutido, fazendo da educação uma coisa que as pessoas não podem compreender nem controlar. [De modo semelhante, o conceito de “currículo como prática”] [...] Reduz a realidade social de “curriculum” às intervenções e ações subjetivas de docentes e discentes, impedindo-os de entender o surgimento e persistência históricos de determinados conceitos, conhecimentos e convenções (como, por exemplo, as matérias escolares). Ao sermos impedidos de poder situar historicamente os problemas da educação contemporânea, ficamos também impossibilitados de entendê-los e controlá-los.

Desse modo, entendemos que a pré-atividade manifesta no *currículo como fato* – resultado das relações de produção particulares entre pessoas de uma dada realidade social histórica – indica um *objeto* rico em determinações, e que deve ser privilegiado na análise do currículo. Por conseguinte, pensamos com Ivor Goodson (2012, p. 19-21) que

Em certo sentido, a promoção do conceito de “currículo como fato” responde pela priorização do “estabelecimento” intelectual e político do passado, tal como está inserido no **currículo escrito**. Já o “currículo como prática” dá procedência à ação contemporânea e faz concessões à ação contraditória, anômala ou transcendente em relação à definição pré-ativa. Isso, muitas vezes, tem levado os reformistas a procurar

primeiramente ignorar as definições pré-ativas – por eles consideradas um legado do passado – e depois criar espontaneamente novas normas básicas para a ação. Em termos de currículo isso significa querer ignorar que as circunstâncias são “encontradas, dadas e transmitidas diretamente, com base no passado”.

[...] Nessas circunstâncias é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que “o importante é a prática em sala de aula” (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação). O que importa ainda, e mais obviamente neste caso, é compreender os parâmetros anteriores à prática. (nosso grifo)

Ainda, conforme Goodson (2012), o *currículo escrito* é um testemunho visível, público e sujeito a mudanças. Testemunho que possui uma lógica que se escolhe para, retoricamente, legitimar uma escolarização. De forma que ele promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida em que elas vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. Tomando como exemplo uma matéria escolar prescrita em um currículo pré-ativo, aquele autor explica que “[...] enquanto o currículo escrito estabelece a lógica e a retórica da matéria, o que aparece é apenas o aspecto mais tangível, abrangendo padronização de recursos, meios financeiros, exames, iniciativas correlatas e interesses de carreira”. Na simbiose currículo e escolarização, “[...] é como se o currículo escrito oferecesse um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização à medida que esta mesma retórica fosse promovida através de padrões para alocação de recursos, atribuição de status e classificação profissional” (GOODSON, 2012, p. 21).

Em suma, reforçando a importância do *currículo escrito*, o autor sintetiza ao afirmar que “[...] o **currículo escrito** nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 2012, p. 21, nosso grifo).

Contudo, Saviani (2010), alertando para a complexidade de estudos que envolvem uma abordagem histórica do currículo, menciona a existência de incontáveis fontes relacionadas ao *currículo escrito* ou *formal*, destacando entres elas: a legislação e documentos oficiais que correspondem a ela; as peças de interpretação legal; o registro do rol de matérias escolares, sua distribuição pelos níveis de ensino, carga-horária e programas (“grade curricular” e “plano de curso”); os regimentos comuns e específicos com normas para o desenvolvimento do currículo e avaliação dos resultados; a documentação da vida estudantil (“histórico escolar”); as determinações legais referentes às funções e características dos docentes; os programas de formação e aperfeiçoamento de docentes e especialistas; e – em especial, a nosso ver – **os livros, manuais e outros meios didáticos**.

Isto posto, o problema que se coloca na análise histórica do *currículo escrito* é a definição de critérios de seleção das fontes, que justifiquem e legitimem sua utilização na

análise do *objeto*. Nesse sentido, por exemplo, nem todo manual ou livro didático – embora contenha propostas administrativo-pedagógico, prescrições de métodos, sistematizações de saberes, etc. – é, necessariamente, *currículo escrito*. Entendemos que uma solução possível para essa problemática seria a utilização de critérios para seleção, baseados em um conjunto de quatro aspectos, que caracterizariam os processos de elaboração e implementações curriculares, de acordo com Nereide Saviani (2010).

O primeiro aspecto considera que a *elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que se destina*. Assim, por exemplo, “[...] as preocupações voltadas para a formação de elites ou para expansão da escolarização às camadas subalternas, com propósitos humanísticos, científicos ou técnicos, numa visão patriarcalista ou democrática, determinam os tipos de currículos, sua estruturação e seu conteúdo” (SAVIANI, 2010, p. 31).

O aspecto seguinte diz respeito ao fato de que *o currículo, como construção social, resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas*. Esse entendimento parte do pressuposto que considera “[...] os diversos âmbitos e níveis nos quais se produz, se negocia e se reproduz o currículo” (GOODSON, 1991, p. 11), compreendendo a ideia de que “[...] a elaboração e a prática curriculares, envolvendo situações conflituosas, estão mais para soluções negociadas que para soluções consensuais” (SAVIANI, 2010, p. 34).

O terceiro aspecto define que *há uma tendência, na elaboração de currículos, a se seguirem normas, critérios, modelos mundiais*, quando se trata, principalmente, de currículos desenvolvidos em âmbito nacional e destinados às massas (SAVIANI, 2010, p. 34).

E no último aspecto, entende-se que *a elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados e aprendidos na educação escolar* (SAVIANI, 2010, p. 33). Todavia, entendemos que esse aspecto implica a existência de um *processo de conversão do saber científico em saber escolar*.

A preocupação voltada para precisar o papel da educação escolar no que se refere ao problema do saber, em geral, e do saber científico, em particular, traz, implícita ou explicitamente, a admissão da peculiaridade do saber que se produz, que se constrói, que se descobre, que se distribui (que se transmite, que se recebe), enfim, que se veicula na escola. Em outras palavras, a essa preocupação subjaz a admissão da existência de um *saber escolar*, ou de *saberes escolares*. Isso, no fundo, corresponde a admitir a existência da conversão do saber em saber escolar, seja no sentido de constatar-la – aceitando-a ou criticando-a; seja no sentido de pregar sua necessidade – incluindo-se ou não o levantamento de princípios, critérios, parâmetros para sua viabilização. (SAVIANI, 2010, p. 146, grifos da autora)

Por fim, declaramos que, no decorrer deste estudo, o conceito de *currículo escrito* compreende o momento de definição *pré-ativa*, como *currículo de fato*, manifestando-se na

materialidade através de diversas fontes documentais (em especial as impressas) selecionadas com base na adequação a quatro critérios: 1) a fonte contém o estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que ela se destina; 2) a fonte resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas; 3) a fonte possui indícios que tendem a seguir normas, critérios e modelos mundiais; 4) a fonte consiste na seleção e conversão de elementos da cultura (como saberes científicos) em saberes escolares, passíveis e desejáveis de serem ensinados.

Considerando que Saviani (2006, p. 8) afirma que “o saber é objeto do trabalho escolar”³⁵, entendemos que o conceito de *currículo escrito*, ao identificar o momento curricular *pré-ativo*, possibilita a compreensão do processo educativo ao privilegiar a análise a partir do local onde o *saber objetivo* foi convertido em *saber escolar*.

Todavia, algumas especificidades da Educação Física tornam problemáticas não apenas a seleção/conversão do saber objetivo, mas a própria elaboração do *currículo de fato*. Abordaremos esta questão na sequência.

3.2 Considerações sobre a análise do *currículo escrito* na Educação Física escolar

Sem a pretensão de esgotar a temática, apresentamos nesse item, algumas especificidades da Educação Física que, entendemos, devem ser consideradas na análise do *currículo*.

O primeiro ponto que ressaltamos diz respeito a suposta (mas já consagrada) eminência do caráter *prático-motor* frente ao *teórico-cognitivo* na Educação Física. Segundo esta concepção, ao se situar nos domínios da motricidade humana, a Educação Física se reduziria ao movimento do corpo humano, isto é, em essência, ao *motor*. Para além de explicação biologizada, porém, este entendimento é “cultural”. Basta perceber, por exemplo, que enquanto nas aulas de Educação Física (disciplina) escolar os alunos se movimentam (ou pelo menos deveriam), no interior das salas, os alunos que “assistem” aulas de Matemática, Ciências ou Geografia estão parados... “estudando”. Se o estudo pressupõe o aprendizado/assimilação de conhecimento, que foi previamente convertido em *saber escolar* para fins pedagógicos, a partir da seleção de *saberes científicos/elaborados*, e que estes saberes são constituídos em grande parte daquilo que podemos chamar de *conteúdo*, conclui-se que a Educação Física escolar não demanda conteúdos. Ou pior, que a Educação Física escolar não possui conteúdos. Afinal,

³⁵ A citação original, no contexto em que foi escrita, encontra-se em Saviani (1989).

ninguém precisa compreender princípios da Biomecânica (Anatomia + Física) e Fisiologia do Exercício (Citologia + Química Orgânica) para conseguir correr. Tal percepção legítima uma concepção que “naturaliza” o *motor*, ao não considerar o caráter eminentemente sócio-histórico da motricidade humana. Todavia, essa problemática é mais complexa do que aparenta, guardando relação com a origem moderna da própria Educação Física. Vejamos.

Na história das ciências contemporâneas – se cabe a tentativa de descrever uma genealogia – a Educação Física parece ser um ente de controversa filiação. Se considerássemos como critério a sistematização epistemológica necessária ao processo de análise de diferentes objetos de estudo, certamente colocaríamos a Educação Física como gerada da intersecção de diversas “disciplinas mães”, flutuando entre campos das ciências naturais, humanas e sociais. Não bastando a indefinida maternidade, talvez notássemos o predomínio do “colonialismo epistemológico” pelo qual, externamente, outras ciências constituídas utilizariam os fenômenos da Educação Física para testar e validar algumas de suas teorias explicativas.

Nesse sentido, a dificuldade de delimitação da Educação Física como campo acadêmico-científico iria se situar, principalmente, no ainda incipiente desenvolvimento de abordagens e métodos próprios, que internamente produzidos, poderiam considerar a natureza do objeto de estudo da área. Porém, a produção científica da Educação Física tem demonstrado que a natureza peculiar dos principais *objetos* da disciplina – “motricidade humana”, “corporeidade” e “cultura corporal” – permite a variedade de aproximações com diversas subáreas e o conseqüente surgimento diferenciado, e até contraditório, de categorias, noções e métodos capazes de compreender tais *objetos*. Grosso modo, por exemplo, a motricidade humana permite análises que partem de um viés tanto biológico (Fisiologia, Anatomia), quanto físico (Cinesiologia, Ergonomia, Biomecânica) ou social (Antropologia, Sociologia, Filosofia), ou ainda educacional (Pedagogia, Psicologia), para desenvolver abordagens teórico-metodológicas bem distintas, apesar de tratarem do mesmo fenômeno. Com efeito, mesmo no interior de uma subárea, encontramos divergências irreconciliáveis, resultado da adoção de referenciais teóricos diversos, que por sua vez interferem na definição do *conteúdo* na disciplina escolar.

Entendemos que essas particularidades da Educação Física influenciam na questão curricular, principalmente, de dois modos.

Um primeiro modo ocorre quando a elaboração curricular desloca o foco para o momento *interativo*, devido ao pressuposto que a Educação Física escolar é predominantemente *prática*. Neste caso, nota-se o abandono da preocupação envolvendo seleção e conversão de saberes, e o aumento da valorização da atividade prático-motora em si. De maneira que, no

limite, a Educação Física apenas se reconhece enquanto *currículo na prática*. Isso ocorre, por exemplo, quando os alunos em uma aula sobre futebol se limitam a “jogar bola”, ou, ao tratarem do tema ginástica, ficam apenas “fazendo exercícios”. Em certo sentido, no exemplo, pode-se dizer que o *currículo de fato* está subsumido no momento *interativo*, dispensando qualquer esforço de prescrição *pré-ativa*.

Entretanto, muitas vezes este deslocamento ocorre porque as prescrições elaboradas no momento *pré-ativo* mostram-se problemáticas quando “estão” como *currículo na prática*. Seja por questões na elaboração (objetivos, escolha de temas, seleção/conversão de conteúdo e métodos) ou seja por problemas que surgem na implantação (falta de estrutura/equipamentos, desinteresse e resistência), as atividades prescritas são substituídas ou, em algumas situações, subvertidas pelos alunos. Situação bem ilustrativa e comum deste último fato, ocorre quando os alunos, diante de uma proposta de atividade utilizando, por exemplo, bolas de borracha para desenvolver os fundamentos técnicos do Handebol, subitamente, meninos do grupo resolvem jogar um Futsal improvisado com as bolas.

É interessante notar que as teorias do currículo produziram explicações diferentes sobre essa situação. Desta forma, o *Currículo Tradicional* justificaria que os objetivos não foram alcançados provavelmente por falhas no planejamento ou na execução da aula, o que, por fim, resultaria na atribuição da culpa ao professor. Segundo o *Currículo Crítico*, a atitude do aluno demonstra sua *resistência* diante da imposição de *saberes* que não possuem ligação com a realidade dele, o que indica uma relação de *poder* através da seleção arbitrária de conteúdos que, mantendo o *status quo*, impede a emancipação dos indivíduos. O *Currículo Pós-Crítico*, além de, em parte, concordar com a relação entre *resistência* e *poder* destacada pelo *Crítico*, acenaria para influência do *discurso* generificado do futsal – como “esporte de menino” – e para necessidade da *desconstrução* de “marcadores sociais” que associam a prática feminina da modalidade à homossexualidade.

O segundo modo de influência ocorre no momento *pré-ativo* da elaboração curricular, quando um estatuto científico conturbado que caracteriza a “ciência” Educação Física, dificulta não somente a seleção dos conteúdos e a conversão em *saberes escolares*, mas o próprio *processo de constituição dos conceitos científicos*, que é resultado de uma *transposição didática* “[...] fundada em aspectos *epistemológicos* (ligados à lógica dos próprios saberes), *psicológicos* (que envolvem a lógica da apropriação dos saberes) e *pedagógicos* (que implicam as formas e caminhos pelos quais se propicia tal apropriação)” (SAVIANI, 2010, p. 168, grifos da autora). Com efeito, a pergunta clássica do *campo* dos estudos do currículo – “Ensinar o

quê?” – mostra-se particularmente ainda mais difícil de ser respondida na elaboração curricular da Educação Física.

Observa-se com isso, a nosso ver, algo inusitado relacionado à questão do conteúdo na Educação Física escolar, presente na historiografia, e o impacto das teorias curriculares. Conforme Caparróz (2001), até a década de 1970, os professores de Educação Física tinham clareza sobre os conteúdos que deveriam ensinar. Porém, segundo o autor, desde o surgimento das concepções pedagógicas críticas e o questionamento sobre uso ideológico e reprodutivista dos conteúdos, não existe mais consenso sobre o que ensinar. Entendemos que um olhar sobre o surgimento das teorias curriculares, pode explicar o que aconteceu. Antes de 1970, por influência do Currículo Tradicional, os *currículos escritos* da Educação Física escolar, possuíam longas e detalhadas prescrições de atividades físicas. Da ginástica, passando pelos jogos, lutas, danças, e até o esporte, os *saberes* que faziam parte da Educação Física eram bem conhecidos, dispensando apresentações. Porém, com a chegada da teoria do Currículo Crítico, a função de controle ideológico e reprodutivismo social dos conteúdos da Educação Física escolar foi denunciada: os conteúdos do currículo Tradicional somente se prestariam à reprodução. O problema foi que os teóricos críticos não avançaram, para além da denúncia, na direção de proposições³⁶. Os teóricos Pós-Críticos, por sua vez, também abandonaram os conteúdos tradicionais, mas por motivos diferentes daqueles denunciados pelos Críticos, pois, no Currículo Pós-Crítico sob influência do Pós-Colonialismo e para além da crítica irracionalista pós-moderna, despreza-se o conhecimento científico racional eurocêntrico como produto da ciência ocidental, advogando a valorização dos saberes locais, periféricos e tácitos. Se por um lado os teóricos Críticos se enganam ao subestimarem o potencial emancipador do conhecimento, para os Pós-Críticos o engano é duplo, pois negam a possibilidade de emancipação enquanto situam o conhecimento nos limites do *multiculturalismo* e do *relativismo cultural*.

A despeito destas especificidades (ou em função delas) as teorias do currículo influenciaram o desenvolvimento da Educação Física escolar no Brasil, como veremos a seguir.

³⁶ Na verdade, ainda que somente nos anos de 1990, um grupo de teóricos críticos, autointitulado “Coletivo de Autores”, propôs – inspirado no materialismo histórico e dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica – uma metodologia para Educação Física que incluía reflexões sobre a elaboração curricular. Ver Soares et al (2012).

3.3 A influência das teorias do Currículo na Educação Física escolar

Utilizando como base o estudo de Neira e Nunes (2009), apresentamos algumas considerações sobre a relação entre a teorização curricular e a Educação Física escolar no Brasil, desde meados do século XIX até este início de século XXI, período em que, segundo os autores, desenvolveram-se os currículos “ginástico”, “esportivo”, “globalizante”, “desenvolvimentista” e “saudável”.

No livro que é referência sobre as questões curriculares da disciplina – *Educação Física, Currículo e Cultura* (NEIRA; NUNES, 2009) –, os autores resgatam a trajetória histórica do ensino da Educação Física brasileira, por meio de uma abordagem que retoma algumas noções históricas e suas influências sobre os currículos da Educação Física. Nesse sentido, afirmam que

[...] ganha força a ideia de que determinada concepção didática surge e se estabelece em meio à fertilidade proporcionada pelo contexto histórico, pelas relações sociais e pela produção científica disponível, sendo essa conjunção de fatores (concepções didáticas e sociais) o elemento desencadeante da configuração de desenhos curriculares diferentes para os diversos componentes, entre eles, a Educação Física. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 61)

Adotamos a separação utilizada pelos autores, que define “momentos” para a apresentação da referida trajetória. No primeiro momento, chamado de “Tradição e Modernidade”, marcado pelas transformações da sociedade durante a era moderna, a Educação Física “ressurgiu” no contexto europeu, quando o ideário do racionalismo, emergindo, indicou a necessidade da formação de um “novo” homem. Com efeito, a Educação Física foi introduzida na escola,

[...] integrando-se à Educação Moral e à Educação Intelectual como bases para a Educação Integral do homem moderno. Visando às finalidades fundacionais da escola moderna – a razão, a igualdade e o nacionalismo –, a Educação Física tencionava educar os corpos rebeldes das crianças e jovens, buscando, para além dos muros escolares, práticas corporais que efetivassem os mesmos propósitos. Em virtude da necessidade de sistematizar essas práticas e conferir-lhes em aspecto mais organizado e científico, surgiram os Métodos Ginásticos com base nas propostas que procuravam valorizar a imagem da ginástica para sociedade mais ampla. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 64)

Conforme visto anteriormente, precedida por uma trajetória irregular na Europa, a educação corporal, que buscava sua legitimação como saber pedagógico novo, moderno e científico, somente chegou ao Brasil na segunda metade do século XIX, no então incipiente sistema de ensino brasileiro. Ainda baseada nos princípios fisiológicos e educativos oitocentistas, a Educação Física, desenvolvida no Brasil a partir daquele período, foi constituída por influências dos militares e da medicina. Desse modo, as práticas ditas “higienistas” eram

pautadas em um saber médico-militar e buscavam não somente o combate de doenças, mas a regeneração da população brasileira, pela crença no “eugenismo”. Em meio à consolidação do regime político republicano e dando seus primeiros passos no processo de industrialização, o objetivo primordial da Educação Física escolar “[...] era formar cidadãos conscientes dos seus deveres e obrigações para com a sociedade e o Estado legitimamente constituído, a fim de que respeitassem as autoridades de forma disciplinada e obediente, policiando-se contra o desleixo, a descompostura e a desordem” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 67).

Neira e Nunes (2009, p. 65) observam que

A concepção curricular dominante desses primórdios baseava-se na perspectiva higienista. Nela, a preocupação central abrangia hábitos de higiene e saúde, valorizando a disciplina, o desenvolvimento físico e moral, tomando como base fundamental a prática de exercícios físicos. A fim de concretizar seus objetivos formativos, a ginástica escolar deveria ser simples, de fácil execução, sem grandes despesas e, por conta disso, dispensava a presença de um mestre com habilitação especial. O governo fornecia manuais para que os professores aplicassem as atividades nas aulas, visando garantir a educação dos corpos como forma de controle social e afirmação de uma modelo societário.

A utilização do manual naquele período indica a presença de aspectos do *eficientismo* curricular. Dada a característica eminentemente prática da atividade física, o resultado esperado – a educação corporal – poderia ser alcançado por qualquer um que aplicasse as prescrições do método ginástico³⁷ sistematizadas nos manuais. No contexto em que as expressões da atividade física circenses e acrobáticas eram condenadas pelo seu potencial de insubversão e resistência (SOARES, 1994), restringir os conteúdos da motricidade humana àqueles desejáveis ao projeto de sociedade que se desenvolvia era uma forma de garantir a eficiência do processo. Condizente com a “ênfase no método” da Pedagogia Tradicional, nesse sentido, “[...] aos professores bastava dominar um conjunto de regras constituído por orientações das condutas em sala de aula. A atividade docente era entendida como inteiramente autônoma em relação à política, ou seja, dissociavam-se as questões escolares das sociais” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 66).

De acordo com Neira e Nunes (2009, p. 69),

A consolidação da sociedade industrial e ascensão das teorias psicológicas nas primeiras décadas do século XX fizeram-se sentir também no discurso da Educação Física, que passou a ser vista e defendida como um meio de educação, dada a necessidade crescente da adoção de um corpus teórico que rompesse com o dualismo corpo/mente e promovesse a tão propagada educação integral. Uma nova prática visualizada por uma pedagogia ativa assumiu o espaço predominante no currículo – o jogo –, que entrou em cena redefinindo princípios, objetivos, livrando-se dos limites impostos pelo cientificismo biológico e se apresentando otimista com relação ao poder da educação. As novas posições abandonaram a racionalidade e passaram a ser mediatizadas pela ciência psicológica, inspiradas nos ares da vida moderna e do novo

³⁷ Tratamos dos métodos ginásticos no início do Capítulo IV.

cidadão industrial e tecnológico, ou seja, os pressupostos que fundavam a função e ação do componente correspondiam plenamente à lógica capitalista e à busca pelo desenvolvimento

Observa-se que os autores entendem que o movimento da Escola Nova influenciou a Educação Física ao deslocar a ênfase na direção do sujeito. Com as contribuições da Psicologia, o currículo da Educação Física, prescrito nos manuais, adquire um tratamento mais pedagógico, sem, entretanto, que isso tenha modificado o resultado final. Ao contrário, as adaptações do método e os novos conteúdos – como o *jogo* – aumentaram o interesse pela atividade física. Ao invés de enfadonhas séries de movimentos ginásticos, os jogos foram um atrativo para deixar as aulas mais *eficientes*. Consequentemente,

O currículo da Educação Física incorporou essas influências e redefiniu seus objetivos no campo educacional, superando a antiga concepção ortopédica e *projetando a eficiência*. Concretizou-se, assim, como uma disciplina equivalente às demais. Convém ressaltar que o movimento da Escola Nova foi o primeiro a atribuir uma participação importante e sistematizada à Educação Física no currículo escolar. Suas metas visavam uma educação integral do aluno pela adequação dos seus métodos e conteúdos às fases do crescimento do ser humano, além de ter como objetivo garantir melhores condições de higiene e saúde aos escolares. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 69-70, nosso grifo)

Como vimos no Capítulo II, a pedagogia ativa, inspirada em Dewey, possui relação com o *progressivismo* curricular e, ainda, que essa corrente se desenvolva paralelamente com o *eficientismo* de Bobbitt, dividindo espaço e adeptos no *campo* do currículo. Apesar disso, observamos que, na história da Educação Física no Brasil, sob a influência do ideário escolanovista, no início do século XX e do predomínio da Pedagogia Nova como *ideia pedagógica* hegemônica a partir da década de 1930 (SAVIANI, 2011), o currículo da Educação Física brasileira, elaborado naquele período – por militares e civis –, já realizava uma espécie de conciliação entre o *eficientismo* e *progressivismo*, décadas antes de Tyler.

Na análise de Nunes e Neira (2009), entretanto, localizam a influência de Bobbitt e Dewey em um segundo momento que definem como “Industrialização e Tecnicismos”. Embora resgatem essa influência desde as primeiras décadas do século XX, permeada pelo impacto da “administração científica” e do Fordismo no processo de industrialização que, no Brasil, avança consideravelmente a partir do Estado Novo, os autores observam que após o fim da Segunda Guerra Mundial, o esporte ganha importância como conteúdo da Educação Física “pela sua peculiaridade de atividade física regrada, com regulamentos, especialização de papéis, competição, meritocracia e por apresentar condições para medir, quantificar e comparar resultados” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 74). Com efeito,

[...] a introdução maciça do ensino dessas manifestações [esportivas] no currículo pautava-se na crença de que sua prática ensinaria o homem e a mulher a viverem da melhor maneira possível, fazendo com que a educação dos seus hábitos *contribuísse para o aumento da sua eficácia* na sociedade. Convém ressaltar que o currículo esportivo se alinhava plenamente aos princípios fabris do taylorismo e do fordismo. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 74, nosso grifo)

Segundo Neira e Nunes (2009), o ensino dos esportes no Brasil se intensificou durante o regime militar instalado na década de 1960. Em virtude da “essência” autoritária daquele contexto, o currículo esportivo da Educação Física segue uma perspectiva de controle social por meio da formação moral.

Com base em prerrogativas oficiais (Decreto 69.450/71), o ensino esportivo desfrutou de exclusividade na Educação Física escolar, por traduzir toda a simbologia de perseverança, luta e vitória. O programa, então, potencializara o desenvolvimento de homens e mulheres ativos e atuantes, dinâmicos e versáteis, respeitadores de regras e princípios morais universais, prontos para resolver problemas de todo o tipo e donos de uma enorme capacidade física e psíquica para enfrentar desafios movidos pelo melhor espírito competitivo. Tal qual a sociedade, a educação escolar, nesta fase, também se inspirava no liberalismo e no pragmatismo, acentuando a predominância dos processos metodológicos em detrimento da aquisição de conhecimentos. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 75)

Desse modo, enquanto o esporte continuava, desde a década de 1950, o conteúdo privilegiado, a questão do método se modifica. A tentativa de conciliação entre *eficientismo* e *progressivismo* realizada por Tyler se traduz no tecnicismo pedagógico. No entanto, sendo uma “falsa conciliação” (KLIEBARD, 2011), observa-se que as questões relacionadas ao resultado e à eficiência, características da teorização proposta por Bobbitt, prevaleceram.

O currículo, sob promessas da Pedagogia Tecnicista, procurava desenvolver uma alternativa não psicológica, situando-se no âmbito da tecnologia educacional e *tendo como preocupação básica a eficácia e a eficiência de um processo verificável por meio da aferição de resultados*. [...] Nesse enfoque, a preocupação dos professores centrou-se na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal. A outros especialistas caberia a função de elaborar materiais institucionais, livros didáticos, telecurso e apostilas. Na Educação Física, esse momento ficou caracterizado pela proliferação de obras e manuais que apresentavam, passo a passo, as aulas prontas, restando ao professor o papel de minimizar os problemas disciplinares ou estruturais e “colocar em prática” o currículo ideal. O processo definia que os professores e alunos deveriam fazer, quando e como fariam. O professor tornou-se mero executor de objetivos institucionais, de estratégias de ensino e avaliação. Acentuou-se o formalismo didático por meio dos planos elaborados segundo normas prefixadas. O planejamento educacional propunha uma forma de organização que evitasse ao máximo qualquer interferência subjetiva que viesse a desestabilizar o processo. Com os objetivos estabelecidos, bastava operacionalizar a ação didática de forma mecânica, a fim de evitar qualquer risco. [...] A prática pedagógica foi concebida, simplesmente, como estratégia para alcançar os produtos previstos, traduzidos em comportamentos desejáveis. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 76, nosso grifo)

Na medida em que o modelo pedagógico tecnicista apresentava problemas, sendo responsabilizado pelos seus críticos pelo fracasso no desempenho e pela evasão escolar, os

adeptos do currículo tecnicista recorreram à teorização da psicologia cognitivista. Porém, a proposta foi modificar os métodos de aprendizagem, sem, essencialmente, alterar os conteúdos ou objetivos.

O reflexo na Educação Física foi a apropriação do discurso educacional cognitivista que propunha – através da chamada educação psicomotora, psicomotricidade ou educação pelo movimento – um currículo que “[...] ainda sob o enfoque da eficiência tecnicista, [...] entendia a Educação Física como disciplina que extrapolava os limites biológicos de rendimento corporal e incluía conhecimentos de origem psicológica” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 77).

A influência da psicologia cognitivista serviu, até certo ponto, para diminuir a esportivização do currículo. Esta mudança se acentua a partir do início da década de 1980, quando os estudos desenvolvimentistas (TANI et al, 1988) influenciaram a criação de uma perspectiva que tentava adaptar o modelo tecnicista “pedagogicamente”, em virtude das características do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social dos alunos.

De acordo com Neira e Nunes (2009, p. 78),

Essa perspectiva biopsicológica alentava para uma organização dos conteúdos de ensino com base nas fases do desenvolvimento humano e nas características do comportamento motor. Defendia a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física. O currículo desenvolvimentista do componente visava à conquista de habilidades motoras do nível mais alto, isto é, especializado, apoiando-se nas aprendizagens dos âmbitos cognitivo e afetivo-social. Em razão disso, como sustentação para as atividades de ensino, foi amplamente adotada como fundamento uma taxonomia para o desenvolvimento motor, ou seja, o currículo escolar seria elaborado tomando como referência principal a classificação hierárquica dos movimentos até a fase motora especializada. Esse currículo pretendia, então, possibilitar a todos os cidadãos o desenvolvimento de habilidades motoras de alto nível; acreditava-se que o desenvolvimento motor agregaria também benefícios aos demais domínios do comportamento.

Concordamos com Neira e Nunes (2009) quando observam que a perspectiva desenvolvimentista da Educação Física permitiu que o enfoque tecnicista passasse de um caráter excludente, marcado pela competitividade esportiva, para uma prática pedagógica preocupada com a inclusão de todos no processo de aprendizagem. Todavia, segundo os autores,

Tencionando adaptar-se às referências teóricas em pauta, o currículo esportivo foi submetido a modificações, mediante a incorporação pela Educação Física dos enfoques globalizante e desenvolvimentista para o ensino dos esportes. Pode-se atribuir a tal artimanha a emergência de um discurso esportivo pedagógico. Daí serem comuns as alusões à contribuição dessa prática na escola para a melhoria das funções psicomotoras ou progresso nas fases do desenvolvimento. Os objetivos meritocráticos que caracterizavam o currículo esportivo, na verdade, foram camuflados pela recorrência às finalidades perceptivas e motoras. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 79)

Levando em consideração a cronologia histórica do surgimento das teorias do Currículo Crítico – apresentadas no Capítulo II –, nota-se um descompasso entre o impacto das teorias críticas ao currículo tradicional entre os intelectuais brasileiros ligados à educação em geral, e os educadores da disciplina Educação Física. Por um lado, as teorias críticas (ainda que reprodutivistas) “chegaram” no contexto do regime ditatorial no Brasil, durante a década de 1970, e fomentaram o debate educacional em meio a reabertura política e o processo de redemocratização da primeira metade da década de 1980. Com efeito, definindo este terceiro momento como “Democracia e Crítica Social”, Nunes e Neira (2009, p. 82) observam que

Foi neste contexto, ainda em meio aos anos 1980, que no lastro da pedagogia crítico-reprodutivista, libertadora e emancipatória, um amplo debate se estabeleceu sobre o sentido e o significado de um ensino da Educação Física predominantemente pautado pelas ciências psicobiológicas que, até aquele momento, predominava nas propostas do componente. Era necessário, nos dizeres de Medina (1983), que a Educação Física entrasse em crise. E assim foi feito.

Consequentemente, por outro lado, somente se verifica o surgimento de trabalhos problematizando a Educação Física escolar na transição para a década de 1990.

Pautadas pelo paradigma emergente das Ciências Humanas, novas investigações e teorizações da área buscaram referências em outros campos do saber: História, Filosofia, Antropologia, Psicologia Social, Semiótica e Política. O currículo da Educação Física nessa vertente assumiu para si uma nova responsabilidade: formar o cidadão e a cidadã para usufruírem, participarem e reconstruírem uma parcela da cultura mais ampla, a cultura corporal de movimento. A partir daí, criticou-se enfaticamente o tecnicismo presente nos currículos esportivo, globalizante e desenvolvimentista, sugerindo novos conteúdos e orientações didáticas para o componente. Por meio de uma atitude dialógica, este currículo proporcionaria aos alunos situações pedagógicas que lhes permitissem analisar criticamente os parâmetros sociais que configuravam e delineavam a existência sócio-histórica da brincadeira, esporte, dança, ginástica, luta e demais manifestações da cultura corporal. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 82)

Nessa perspectiva, o currículo da Educação Física, baseado nas pedagogias críticas, atuava no processo de “politização” docente e discente, pois,

[...] de acordo com tais pressupostos, extrapolava a questão dos objetivos, conteúdos, métodos, técnicas e avaliação, e procurava associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa, professor-aluno. O currículo, em tal contexto, deveria contribuir para ampliar a visão do professor e da professora quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes com a realidade da educação e da comunidade escolar e buscar nos conhecimentos, instrumentos adequados para reagir à cultura massificante. Isso tudo era viabilizado pela análise crítica das contradições entre a realidade e o cotidiano da sala de aula influenciado por uma pedagogia de princípio liberal e arraigado na prática de professores e alunos, construída ao longo dos muitos anos, de influência tecnicista. Apesar das várias vertentes assumidas pela Pedagogia Crítica (crítico-social dos conteúdos, libertadora, emancipatória) e da sua heterogeneidade de ideias, seus objetivos eram comuns e se voltavam para o fortalecimento do sujeito historicamente silenciado e oprimido na sociedade. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 81)

De fato, no período histórico em questão, a produção “crítica” da Educação Física foi extremamente fértil³⁸. Nos limites desse estudo, destacamos duas obras que representam marcos na teorização crítica da Educação Física brasileira. Em comum, ambas possuem a característica de se constituírem concepções pedagógicas da Educação Física inspiradas nas duas principais teorias educacionais críticas elaboradas por educadores brasileiros. Desse modo, *Concepções abertas no ensino da Educação Física* (HILDEBRANDT; LAGING, 1986) remete à Educação Libertadora de Paulo Freire, enquanto *Metodologia do ensino de educação física* (SOARES et al, 1992) se inspira na Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani.

Neira e Nunes (2009) chamam o quarto momento de “Globalização e Mercado”. Situando-o no final do XX, esse momento seria marcado pelo surgimento de uma *nova* pedagogia: a “pedagogia das competências”. Parte do projeto neoliberal, a educação teria assumido papel estratégico na reestruturação social e na transmissão de ideias que proclamavam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa, elegendo determinadas competências, desejadas para o exercício plena da “cidadania” e a inclusão no “mundo do trabalho”. Embora disfarçada com uma roupagem democrática, a semelhança com preocupações e objetivos anteriores, permite defini-la como uma pedagogia “neotecnista” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 85). Com efeito,

[...] a onda neoliberal atua em diversas frentes e a Educação Física como área de conhecimento que abrange não somente a dimensão pedagógica escolar, como também outros campos de intervenção sofreu um grande impacto em razão das características do seu objeto, ou seja, das práticas corporais sócio-historicamente produzidas e reproduzidas. O discurso neoliberal contagiou a área de uma forma muito interessante, chegando inclusive a influenciar e determinar o surgimento de instituições, modalidade, eventos e, como consequência, um enorme mercado de consumo estimulado pela mídia por meio de programas específicos, publicidade, socialização de formas de comportamento e, sobretudo, modelos de estética corporal. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 85)

Neste contexto, os autores destacam dois movimentos curriculares da Educação Física. O currículo da Educação para a Saúde (ou currículo saudável), que pretendia propiciar a aquisição de conhecimentos sobre a importância da atividade física tanto para a melhoria da aptidão, quanto para a prática regular mesmo após os anos escolares, de modo que o indivíduo adquira independência na escolha (ou seja, consumo) de programas de atividades físicas relacionadas à saúde corpórea. De acordo com Neira e Nunes (2009, p. 87),

Uma análise mais cuidadosa, tanto dos meios empregados quanto das promessas feitas pelo currículo saudável, permite verificar não só o neo-higienismo camuflado sob o discurso do “sentir-se bem”, como também as intenções de uma sociedade que procura

³⁸ Ver Betti (1991; 1992; 1994A; 1994B; 1998), Bracht (1989; 1992; 1999A; 1999B), Daolio (1994; 1996), Escobar (1995), Kunz (1991; 1994).

apropriar-se ao máximo dos poucos recursos da população (físicos e financeiros) e, portanto, necessita de um povo bem treinado e condicionado, sem que sejam necessários muitos investimentos sociais, como programas de saúde coletiva, oportunidades de lazer, melhoria nas condições de habitação e transporte etc. Por meio da intensa difusão de códigos, o currículo da Educação para a Saúde, com o apoio dos meios de comunicação e seus auxiliares, inculca formas de comportamento que reverterão em gigantescos lucros para os setores privilegiados da sociedade.

O outro movimento curricular que surgiu naquele momento era relacionado ao resgate do conteúdo ginástico. Os autores explicam que

[...] o discurso hegemônico neoliberal de autonomia e aptidão para o enfrentamento do sedentarismo da vida moderna fortaleceu-se enormemente a partir da década de 1990, com a proposição em vários setores da sociedade de um currículo saudável. Conforme foi discutido, essa visão retoma os princípios da aptidão física tão valorizada no início do século XX com o currículo ginástico. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 88)

Neira e Nunes (2009) indicam que, apesar das diversas teorias – ou talvez por causa delas – que surgem nos anos de 1990, forçaram, diante da agenda neoliberal, uma tentativa frustrada de composição e conciliação os vários elementos que caracterizam suas propostas, que resultou no enfraquecimento da crítica social ao currículo, despilitizando a prática dos professores. Nesse sentido, os autores alertam que

[...] tanto as concepções da área como também os métodos de ensino sugeridos pelos currículos descritos acarretaram, na verdade, a desmobilização das lutas sociais e o afastamento dos professores e professoras de Educação Física, desde os anos da sua formação inicial, da situações e espaços que lhes permitissem analisar cuidadosa, crítica e rigorosamente não só o currículo ao qual foram submetidos, como também quais interesses eram privilegiados quando lhes ensinaram a ensinar. Enfim, ao passar tanto tempo aprendendo a fazer, estudando os conceitos das ciências psicobiológicas e procurando desenvolver aulas mais dinâmicas, restam poucas oportunidades para uma análise mais apurada das condições sociais sob as quais se erguem as práticas pedagógicas. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 89)

O quinto e último momento definido por Neira e Nunes (2009), chama-se “O Currículo – Território de Confronto”. Entendendo que as dificuldades de análise impostas pelo fato das teorias curriculares do início do século XXI oscilarem entre diferentes paradigmas, os autores observam que o objeto de estudo da área é definido pela atribuição genérica de “movimento”. Dentre os vários significados atribuídos ao termo, recebe destaque aquele que o interpreta como linguagem. Nesse sentido, *movimento* é visto como gesto, pois, “[...] os gestos compreendem formas de expressão, conduzem ideias e traduzem significados culturais. A gestualidade constitui-se em linguagem específica, orientada e orientadora da cultura corporal” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 90).

Apontando que a multiplicidade de interpretações destes paradigmas e a coexistência de diversos “currículos” da Educação nas escolas, Neira e Nunes (2009, p. 91-92) observam que

O panorama contemporâneo não é simples. O currículo da Educação Física impregnou-se de todas as inquietações das diversas épocas e, entre as muitas frentes de pesquisa e exploração, ora requer auxílio da psicologia cognitivista, ora recorre às correntes neomarxistas, ou ainda interpõe-se valendo-se de reflexões socioculturais. Em razão disso, o discurso curricular na atualidade parece oscilar entre uma tendência psicológica que acentua a relevância da compreensão dos comportamentos humanos e sua construção, e outra apoiada na visão sociológica das relações escola-sociedade. Com base nas influências dos Estudos Culturais para a educação escolar como um todo e para a Educação Física em específico, embora incipientes, tornam-se perceptíveis e volumosas as transformações na prática escolar como alternativas para o alcance da função social da escola na contemporaneidade.

Baseado na análise de Neira e Nunes (2009), que indica a influência dos Estudos Sociais na Educação Física no início do século XXI, podemos identificar que, igualmente, este foi o momento que a teorização curricular pós-crítica também se fez presente.

Em suma, à guisa de conclusão deste capítulo, destacamos que desde o surgimento da Educação Física no Brasil – na transição entre os séculos XIX e XX –, até o início do XXI, concomitantemente ao desenvolvimento da disciplina Educação Física escolar e, em grande parte, devido a esse desenvolvimento, o conhecimento historicamente produzido e acumulado sobre a atividade física, a cultura corporal e a motricidade humana, foi sistematizado e convertido em saber do tipo escolar, e organizado na forma de *currículo*. Tomado como objeto de estudo, o currículo da Educação Física no Brasil instiga o pesquisador a uma miríade de possibilidades e perspectivas de análise. No nosso estudo em particular, adotando uma abordagem histórica, vamos tratar de uma manifestação curricular em especial, o *currículo escrito*, encontrado na literatura escolar na forma de manuais, compêndios, guias e revistas didáticas, entre outros.

Desse modo, nos próximos dois capítulos, buscamos analisar a influência do *currículo escrito* na história da Educação Física do Brasil, entre o início da Primeira República (1889-1930) e o final da Era Vargas (1930-1945), identificando algumas das suas principais manifestações, bem como buscando explicar as relações envolvidas no processo de produção do currículo.

CAPÍTULO IV - *Currículo escrito* e a história da Educação Física no Brasil (1896-1929)

Neste quarto capítulo – que analisa o *currículo escrito* na história da Educação Física no Brasil entre o final do século XIX e o fim da década de 1920 – definimos o recorte inicial em 1896 pela publicação, naquele ano, do *Compendio de gymnastica e jogos escolares* do Prof. Arthur Higgins. Justificamos essa opção não somente pelo pioneirismo e originalidade da obra – considerada, na historiografia da Educação Física do Brasil, como a primeira sistematização pedagógica para a Educação Física brasileira (SILVA, 1999) –, mas, principalmente, porque o *Compendio* de Higgins atende os critérios expressos no conceito de *currículo escrito* na sua *rica totalidade de relações e numerosas determinações*. Situamos, por sua vez, o recorte final em 1929, ano em que o chamado *Método Francês* foi introduzido na Educação Física civil, tornando-se obrigatório em todas instituições de ensino no Brasil. Tratamos, a seguir, da organização deste capítulo.

Em “Notas sobre a origem da Educação Física moderna”, situamos a problemática da Educação Física produzida na modernidade, para apresentar, na sequência, em “A ginástica e o esporte como sistematizações do exercício físico”, uma síntese do surgimento/desenvolvimento da ginástica e do esporte na Europa, durante o século XIX, como sistematizações modernas do exercício físico, passíveis de conversão em *saberes escolares* e consequente utilização pedagógica.

Em seguida, no desenvolvimento central deste quarto capítulo, em “A Educação Física europeia chega ao Brasil: currículo escrito, ideias pedagógicas e a origem da hegemonia militarista”, apresentamos um panorama da História da Educação Física no interior da História da Educação no Brasil – entre meados do século XIX e as três primeiras décadas do XX – com destaque para os manuais, regulamentos e legislação do período, segundo a bibliografia consultada. Nesse percurso, inicialmente, utilizando o conceito de *currículo escrito*, destacamos o *Compendio* de Arthur Higgins, a partir do resgate de algumas sistematizações desse manual; para, então, apresentarmos as ideias sobre a Educação Física presentes em Rui Barbosa e Fernando Azevedo. Por fim, tocamos na questão que envolve o papel preponderante das Forças Armadas no desenvolvimento da Educação Física brasileira, com o intuito de trazer elementos que facilitem a compreensão dos acontecimentos e relações apresentadas no Capítulo V.

4.1 Notas sobre a origem da Educação Física moderna

Ainda que seja possível remontar a origem da Educação Física em meio às experiências relacionadas ao desenvolvimento físico desde a Antiguidade, observa-se que a partir do século XVIII e principalmente durante o século XIX, a Educação Física sistematiza seus conteúdos e métodos e institucionaliza-se, adquirindo centralidade nas propostas e práticas da Educação. Impulsionado pela “Dupla Revolução” (HOBSBAWM, 2001), este avanço sofre o influxo de dois movimentos: a necessidade da construção de um homem, cujo “novo corpo” permita reproduzir o modo de vida sob novas bases; e a influência do “novo” pensamento pedagógico.

O automatismo, a disciplina e a produtividade, que caracterizam a sociedade do capital, se expressam na Educação Física. Ela seria capaz de moldar os corpos e as atitudes dos trabalhadores, sustentando, assim, a hegemonia burguesa. Naturalizando os fatos sociais e baseando-se num homem anistórico e mero possuidor de um corpo anátomo-fisiológico, a Educação Física adota claramente uma visão positivista de ciência, na qual, os limites biológicos definem e explicam o homem em suas relações sociais. O modelo mecanicista, na relação sujeito e objeto, individualiza o homem, isolando-o da sociedade como um ser independente da cultura. Com efeito, justificam-se as desigualdades sociais pelas desigualdades biológicas, sempre em respeito à natureza das leis sociais.

Porém, se a elaboração de uma concepção naturalizada do social permite justificar e legitimar as relações de exploração da força de trabalho, também não impede a degradação social de uma parcela significativa da população. A contradição entre riqueza e miséria não demora a incomodar a burguesia urbana, seja batendo na porta da frente com as organizações da classe operária, seja nos fundos com as doenças e epidemias.

A necessidade de reorganizar o espaço urbano traz a questão da moralização sanitária ao debate, pois é preciso garantir aos pobres, ao menos no discurso, não somente a saúde, mas uma educação higiênica através da formação de hábitos morais. Pautada em explicações “científicas”, a Educação Física é percebida como um instrumento capaz de realizar uma assepsia social que, moralizando os hábitos, garantiria não só a manutenção, mas o desenvolvimento “domesticado” da força de trabalho. Muito além da apatia resultante do determinismo biológico, institucionalizada ou não, a Educação Física é a expressão biologizada e naturalizada dos indivíduos que vivem em sociedade, que incorpora e transmite a hierarquia, a ordem, a disciplina e a saúde, consideradas uma responsabilidade individual.

Com o desenvolvimento das teorias evolutivas e os estudos sobre a hereditariedade, a burguesia, apoiada no discurso da premência da competição, defende que, pela “seleção natural”, os mais aptos naturalmente melhoram geneticamente a raça. Através da eugenia se

busca uma intervenção científica na sociedade, tomando o biológico pelo social e legitimando a exploração de classes.

Neste contexto, a Educação Física incorpora um conteúdo médico-higiênico baseado no “saber médico administrativo” presente na prática dos profissionais da saúde. É através da aplicação do conhecimento biológico e científico, indiretamente tributário da “medicina social”, que ações formativas e regenerativas sobre o “corpo social” devem ocorrer. Cabe frisar quão determinante foi, na sistematização do conteúdo “exercício físico”, a influência dos conceitos médicos, notadamente, durante o século XIX e o início do século XX.

Paralelamente, conforme o capitalismo regulava suas tensões e buscava regenerar as famílias que havia degradado pela exploração, na tentativa de revigorar os corpos, que forneceriam a necessária força de trabalho para o funcionamento “orgânico” do sistema, surge, no movimento de valorização da infância e de extensão da escolarização primária, o exercício físico como elemento privilegiado da educação. Mesmo sobre o pano fundo do desenvolvimento da “racionalidade instrumental” (HORKHEIMER, 2002), a atuação de pedagogos liberais foi decisiva na valorização das práticas que, mais adiante, comporiam a Educação Física escolar.

Apropriada pelo liberalismo, a preocupação do “cuidado com o corpo”, antes predominantemente biológica, amplia-se. O exercício físico desenvolveria os potenciais “talentos individuais” em plenitude ao ser utilizado como parte integrante da formação intelectual e moral do cidadão, porém, sempre nos limites da organicidade de uma (nova) sociedade de classes que se consolidava. Não à toa, mesmo antes da Educação Física tardiamente adquirir estatuto científico, ela já se encontrava presente não apenas nos debates e propostas educacionais, mas como prática constituinte do currículo em instituições escolares (MELO, 1998).

4.2 A ginástica e o esporte como sistematizações do exercício físico

O corolário dos movimentos que emergem a partir do século XVIII, manifesta-se na sistematização de “métodos” destinados à Educação Física, seguindo as particularidades e necessidades de determinados países europeus. Devido à importância que os chamados sistemas ginásticos³⁹ e os esportes adquirem nas primeiras experiências de um exercício físico

³⁹ Os termos “sistema ginástico”, “escola ginástica”, “método ginástico”, são utilizados neste texto para representar uma forma característica de organização sistematizada de exercícios físicos, surgida em alguns países europeus durante o século XIX. Destarte, salvo em citações diretas ou em paráfrases, tais termos devem ser lidos como sinônimos.

institucionalizado, em fundar algo que, no futuro, constituiria a Educação Física Escolar, analisamos suas principais vertentes e respectivas características.

A partir do início do século XIX, o desenvolvimento científico, baseado, principalmente, nas descobertas do campo biológico, permite que o conhecimento sobre os efeitos do exercício físico seja sistematizado e organizado em métodos. No contexto de uma sociedade progressivamente mais urbana e industrial, a Ginástica⁴⁰ surge como algo capaz de corrigir desde os vícios posturais decorrentes das degradantes condições de trabalho, até os vícios morais de uma população carente de ordem e de disciplina.

Apesar de algumas particularidades em cada país, as escolas ginásticas tinham em comum as finalidades de: regenerar a raça pela eugenia; promover a saúde, mas sem alterar as condições de vida; desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver, a serviço da pátria em guerras ou nas indústrias; e desenvolver a moral, intervindo nas tradições e nos costumes do povo (SOARES, 1994). Ressalta-se, também, que tanto a elaboração, quanto a institucionalização dos sistemas ginásticos possuem influência do nacionalismo europeu e a necessária e constante, em maior ou menor medida, preocupação com a guerra.

Com efeito, na Alemanha da transição entre os séculos XVIII e XIX, que ainda buscava a unificação do território, a necessidade de desenvolver um espírito nacionalista encontra, na Ginástica, a estratégia adequada para formar indivíduos saudáveis e fortes – moral e fisicamente. Inspirada nas bases científicas do positivismo – biologia, fisiologia, e anatomia – e nas teorias pedagógicas liberais – Rousseau, Basedow e Pestalozzi – os idealizadores do sistema ginástico alemão desenvolveram um método formativo no qual o exercício físico possuía grande destaque (SOARES, 1994).

Considera-se que o movimento ginástico alemão se origina em 1774 com a fundação do *Philanthropinum*, pelo reformista educacional, professor e escritor alemão Johann Bernhard Basedow (1724-1790), pois nesta escola surge o primeiro programa moderno de Educação Física⁴¹ (VAN DALEN; BENNET *apud* BETTI, 1991).

Outro idealizador da escola ginástica alemã, Johann Christoph Friedrich Guts Muths (1759-1839), professor e educador alemão, propôs, em 1784, uma Ginástica organizada pelo Estado e ministrada diariamente para “todos” – homens, mulheres e crianças – como meio educativo fundamental da nação alemã, ao disseminar cuidados higiênicos tanto com o corpo,

⁴⁰ É preciso também considerar que a palavra “Ginástica” representa, no período, se não um sinônimo, uma aproximação à expressão “Educação Física”.

⁴¹ “Este programa compreendia corridas, saltos, arremessos e lutas semelhantes às que se praticavam na Antiga Grécia: jogos de peteca, de bola, de pinos e pelota; natação; arco e flecha; marchas; excursões no campo, caminhada e suspensão em escadas oblíquas e transporte de sacolas cheias de areia”. (BETTI, 1991, p. 36).

quanto com o espaço onde se vive. Dividindo as atividades em três classes – “exercícios ginásticos, trabalhos manuais e jogos sociais” (BETTI, 1991, p. 36) – a proposta de Guts Muths ficou conhecida como “ginástica natural” ou “método natural”, defendendo que a saúde, até mais que o conhecimento, deveria ser o objetivo da educação.

Para além da saúde e da moral e influenciado pelas ideias do filósofo alemão Johann Fichte (1762-1814) sobre o papel decisivo da educação na salvação da nacionalidade alemã, Friedrich Ludwig Christoph Jahn (1778-1852), pedagogo e pedagogista alemão, defende um caráter militar para a ginástica, elegendo a aplicação dos “jogos” como verdadeira fonte de emulação social, e das “lutas”, dada a possibilidade constante de uma guerra. Também se atribui a ele criação de “obstáculos artificiais” para a execução dos exercícios físicos, que, tempos depois, receberam a denominação “aparelhos de ginástica”. Voltado à instrução das massas, Jahn reforça o caráter patriótico do método ao criar o *Turnen*, um movimento caracterizado por ser um grande evento de instrução física militar, capaz de promover disciplina na população, atendendo aos anseios práticos da burguesia.

Essa forma de instrução física militar, destinada às massas, embora disseminasse, do ponto de vista ideológico, a moral e o patriotismo, apresentava um forte conteúdo higiênico e tinha por finalidade primeira tornar os corpos ágeis, fortes e robustos. Em momento algum, a saúde física deixou de pontuar aquelas propostas, e o corpo anátomo-fisiológico sempre foi seu objeto de atenção. O viés médico-higiênico emprestava o caráter científico que, juntamente com a moral burguesa, completava o caráter ideológico. (SOARES, 1994, p. 67-68)

Tendo Guts Muths e Jahn desenvolvido o método para as massas, o ginasta e educador alemão Adolf Spiess (1810-1858) volta seu olhar para a utilização da ginástica nas escolas, propondo um período diário dedicado ao exercício físico para crianças de ambos os sexos. Segundo Accioly (1949 *apud* SOARES, 1994, p. 68) Spiess “[...] conceituava a educação como indivisível, abraçando toda a natureza da criança e situando a ginástica como responsável pela perfeição do corpo que a poria em equilíbrio com a alma”. Concebendo um sistema ginástico com tratamento pedagógico de modo a integrar-se ao currículo escolar, Spiess teve maior êxito na introdução da Educação Física nas escolas da Alemanha pela grande ênfase na disciplina presente no seu método, conformando, na população, a submissão necessária para um regime autocrático. Nesse sentido, Roberts (*apud* BETTI, 1991) conclui que a Educação Física alemã se desenvolveu não apenas como um sistema escolar regular, mas como um sistema extracurricular, politicamente orientado, que se tornaria, décadas depois, no século XX, uma força auxiliar ao nazismo através do chamado “Movimento Jovem Hitleriano”⁴².

⁴² Também conhecido como "Juventude Hitlerista" (em alemão, *Hitlerjugend*) era uma instituição obrigatória voltada para formação de jovens da Alemanha nazista, entre os anos de 1922 e 1945. Tinha como objetivo treinar

Envolta por um sentimento nacionalista, que emerge logo após as guerras napoleônicas no início do século XIX, a Dinamarca possuía ambiente propício para adoção da Ginástica nos moldes germânicos. Assim, Franz Nachteggall (1777-1847), professor de treinamento físico dinamarquês, sob a influência de Guts Muths e Basedow, consolidou a Educação Física dinamarquesa. Baseando-se no sistema ginástico alemão, a experiência deste território escandinavo destaca-se por ser “[...] o primeiro país europeu a introduzir a Educação Física como uma matéria escolar, promover cursos de treinamento de professores e a editar manuais para instrutores” (BETTI, 1991, p. 39).

De maneira semelhante, a escola ginástica sueca surge na reação patriótica diante da perda de território para os russos, em 1809. Pehr Henrik Ling (1776-1838), teólogo sueco, inspirado pelo trabalho de Nachteggall, começa a utilizar a Ginástica na Universidade de Lund, na Suécia, como meio de instigar o então enfraquecido povo sueco. Escritor, Ling produziu tratados de ginástica, sendo seu “manual de ginástica militar e esgrima” referência no desenvolvimento da Educação Física em diversos países. Apesar de Ling dividir a ginástica em quatro “direções interdependentes” – a militar, a médica, a pedagógica e a estética – o sistema ginástico sueco mantinha forte traço médico e militar. Mesmo assim, é importante ressaltar que

Como é um “método de ginástica” pautado pela ciência, com fins não acentuadamente militares, mas “pedagógicos” e “sociais”, será utilizado sempre que as nações se encontrarem em paz. O fato de apresentar uma “base científica”, a partir da anatomia e fisiologia, desperta o interesse dos meios intelectuais, que acabam justificando, seja pelo idealismo ou pela razão, a necessidade de sua prática. (SOARES, 1994, p. 74)

O método ginástico francês surge em contexto sensivelmente diverso dos sistemas até aqui descritos. Segundo Roberts (*apud* BETTI, 1991, p. 40) “[...] se os inimigos da França napoleônica desenvolveram em seus países sistemas de ginástica que visavam a preparação física do povo para a guerra contra o domínio francês, na França não houve a mesma necessidade”. Destarte, embora o professor e militar espanhol naturalizado francês, Francisco Amorós y Ondeano (1770-1848), tenha introduzido e desenvolvido a ginástica com fins militares no período entre a derrota de Napoleão, em 1815, e a proclamação da II República da França, em 1848, a escola ginástica francesa evolui após 1871, ainda sob os efeitos da derrota na guerra franco-prussiana.

Inspirada nos valores liberais clássicos – dentre os quais o direito à educação recebe destaque – o sistema ginástico francês amplia o método alemão, propondo não apenas práticas

crianças e adolescentes alemães de 6 a 18 anos de ambos os sexos para os interesses nazistas. Organizando os jovens em grupos e milícias paramilitares, a disciplina presente no método ginástico alemão, base da Educação Física naquele país, contribuía à doutrinação dos jovens pelo Estado. Ver Bartoletti (2006).

militares, mas uma “ginástica civil”, voltada para a formação de toda a população. Cabe afirmar que os ideais burgueses, esvaziados de sua essência revolucionária, encontram, então, no exercício físico sistematizado, instrumento privilegiado para a manutenção da sociedade capitalista.

Toda essa gama de qualidades físicas, psicológicas e morais seriam desenvolvidas e aprimoradas por este mágico conteúdo – a “ginástica” – que, para além de desenvolver essas qualidades, ainda teria por finalidade o alcance da “saúde”, o prolongamento da vida e, conseqüentemente, o melhoramento da espécie humana. Tudo isso seria conseguido sem alterar absolutamente nada em relação à ordem política, econômica e social. Através da ginástica, que “em si” promove a saúde, cria homens fortes, seria possível aumentar a riqueza e a força, tanto a do indivíduo quanto a do Estado. (SOARES, 1994, p. 76)

Betti (1991) entende que os sistemas ginásticos europeus do século XIX, base institucional da Educação Física moderna ocidental, forjaram-se ao influxo de duas influências supostamente contraditórias: a do pensamento pedagógico e a do nacionalismo político. Todavia, as conjunturas locais, envoltas pelo sentimento patriótico e beligerante, fortaleceram o viés militar e utilitário das práticas ginásticas, em detrimento de preocupações mais teóricas sobre a formação integral dos indivíduos. A consequência do predomínio desta orientação manifesta-se na postura pedagógica autoritária, caracterizada por certas práticas militares⁴³, ainda presente na Educação Física atualmente.

A análise conjuntural também permite compreender como, na Inglaterra, o desenvolvimento racional das práticas institucionalizadas do exercício físico, bem como sua posterior sistematização, resulta no aparecimento do esporte moderno. Faz-se necessário considerarmos duas particularidades inglesas.

Primeiro, resguardada por privilegiada condição geográfica e forte poderio militar marítimo, a vantagem de não sofrer ameaças claras de invasões de território poupa os ingleses da preocupação em formar as massas para a defesa nacional. A disciplina militar, associada à obtenção do vigor físico e a rigidez moral, através das enfadonhas repetições dos exercícios baseados na Ginástica, não seduzia uma sociedade que, na vanguarda da Revolução Industrial, passava à margem dos problemas geopolíticos do continente.

Segundo, a partir do século XIX, em virtude das transformações socioeconômicas produzidas na Revolução Industrial, a reivindicação de maiores privilégios educacionais pela classe média emergente resulta na criação escolas públicas (*Public-Schools*). Com isso, aquela

⁴³ Compreendem àquelas práticas transplantadas da caserna e envolvem durante as aulas a cobrança de atitudes, ações e comportamentos do ambiente militar, indo desde apenas uma postura mais autoritária do professor na condução diretiva das aulas, até, em alguns casos, o extremo da utilização de formações em filas e colunas, execução simultânea de exercícios, marchas e evoluções.

atividade física, baseada na prática esportiva, que era restrita à aristocracia inglesa antes do século XVIII, difunde-se entre a população industrial e urbana, dentro e fora das escolas.

Betti (1991) com base nos estudos sobre a história da Educação física, realizados por Eyler (1969) e Rouyer (1977), verificou o uso do esporte não somente como uma atividade de ócio da alta burguesia, mas como um meio de “educação social” dos filhos da aristocracia inglesa, Betti (1991) e, diante dessa constatação, sugeriu a existência de uma relação entre o aumento do tempo de lazer induzido pela Revolução Industrial e o desenvolvimento esportivo. Consequentemente, o autor afirma que o “[...] esporte tornou-se acessível às classes trabalhadoras inglesas depois de ter surgido para a classe média, em decorrência de conquistas trabalhistas. Por volta de 1870, os trabalhadores passaram a reivindicar – e obtiveram – uma redução da jornada de trabalho” (BETTI, 1991, p. 45).

No entanto, o pioneirismo inglês na utilização do esporte como meio educacional só se efetiva tardiamente, pois as políticas em apoio à Educação Física nas escolas mantidas pelo Estado são adotadas apenas na transição entre os séculos XIX e XX. Inusitadamente, o século XX começa instaurando a dualidade de sistemas na Educação Física inglesa. Enquanto, na escola primária, impõe-se o sistema ginástico sueco de Ling, na “Escola Pública”, utilizam-se jogos organizados, objetivando “a formação de bons chefes de empreendimento e bons oficiais [na Escola Pública], e através da disciplina e dos efeitos fisiológicos do exercício sistemático, bons operários e soldados [na primária]” (DURING *apud* BETTI, 1991, p. 46).

Observa-se que desde o século XIX e, principalmente, durante o século XX, tanto a força econômica, quanto a hegemonia cultural exercidas pelas nações mais desenvolvidas da Europa, favoreceram a difusão da Educação Física europeia – sistematizada nas escolas ginásticas e no esporte, e materializada nos *manuais*⁴⁴ – por todo mundo ocidental. Devido ao subdesenvolvimento e à grande dependência econômica e cultural, essa influência se mostra mais contundente nas colônias, como, por exemplo, no caso específico do Brasil.

⁴⁴ De acordo com Rotger (1997 *apud* CHOPPIN, 2009, p. 72), "Resulta que podemos, na nossa cultura ocidental, distinguir dois períodos na história do livro escolar ou do livro de texto: aquele que se reporta aos séculos XVI, XVII e XVIII, e aquele que está ligado às mudanças que são produzidas nos séculos XIX e XX. No primeiro período, aparece a imprensa e a tecnologia que o torna possível, assim como o ensino, a extensão e a oficialização das línguas vernáculas. O segundo está associado à renovação das técnicas de impressão e ao reconhecimento do livro escolar como instrumento de base da difusão e da organização democrática do ensino". Com efeito, os manuais ginásticos se difundem durante o segundo período mencionado pelo autor.

4.3 A Educação Física europeia chega ao Brasil: *currículo escrito*, ideias pedagógicas e a origem da hegemonia militarista

Enquanto na Europa a transição entre séculos XVIII e XIX foi marcada por profundas transformações socioeconômicas, políticas e institucionais, o Brasil, cumprindo seu papel de colônia portuguesa, caracterizava-se pelo descompasso no desenvolvimento de diversas áreas da sociedade. Se o processo de modernização, expresso basicamente pelo aparecimento da indústria, do trabalho assalariado e do crescimento urbano, certamente é tardio por remontar o final do século, pode-se afirmar que a partir da chegada da Família Real Portuguesa, em 1808 e, principalmente, da Independência em 1822, o Brasil começou a receber maior influência do ideário europeu, seja pela maior circulação de publicações escritas, seja pela vinda de profissionais liberais estrangeiros.

Em vista disso, desde 1823, e nos anos seguintes após a Independência do Brasil, já se falava em Educação Física nos projetos de estruturação do ensino nacional, tanto, que diversas propostas e regulamentos atribuíam para ela a qualidade de disciplina escolar⁴⁵. Citando alguns exemplos, Melo (1998, p. 54) lembra que “[...] em 1837 se previu a criação de uma sociedade escolar que teria, entre outras, a cadeira de ginástica; [e] em 1854 foi expedido o ‘Regulamento de Instrução primária e secundária do Município da Corte’ que incluía a ginástica no rol de disciplinas curriculares do ensino primário”

Com efeito, Cantarino Filho (1982) afirma que a Educação Física surge, oficialmente, como disciplina escolar no Brasil, em 1854 quando o então deputado, Luiz Pereira do Couto Ferraz, formula a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte.

Mesmo marcado por proposições bastante distintas entre as províncias, o Brasil Imperial foi um período muito produtivo em formulações legais sobre a Educação Física nas escolas (MARINHO, 1980). Porém, o que explica a crescente valorização do exercício sistematizado pela elite político-econômica brasileira se, numa sociedade predominantemente escravocrata, as atividades braçais e fisicamente extenuantes eram não apenas evitadas, mas veementemente condenadas como desprezíveis e inferiores? Supostamente, uma combinação entre o prenúncio da Abolição da Escravidão e crença na capacidade de desenvolver ordem, saúde e disciplina através da Educação Física.

⁴⁵ Cabe ressaltar também que além da presença da Educação Física na incipiente instituição escolar brasileira, os meados do século XIX inauguram o período em que as publicações específicas sobre o tema começam a surgir (CUNHA JÚNIOR, 1998).

A instrução pública no país, que sofria com a descentralização e as dificuldades de financiamento impostas pelo Ato Adicional de 1834⁴⁶, assume – ainda que somente nas discussões e proposições – o papel de socorrer a sociedade do caos econômico que se instalava com a libertação dos escravos. Conforme Saviani (2001), durante a longa transição até a Abolição, no processo de solução do problema da mão de obra, ou seja, da substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado, a educação foi chamada ao debate, pois, baseada na ligação entre emancipação e instrução, a escola poderia transformar em “trabalhadores úteis” os naturalmente indolentes adultos livres das classes subalternas. Contudo, como observa Schelbauer (1998 *apud* SAVIANI, 2001, p. 163), “[...] apesar dessa crença, a escola voltada para o treinamento da mão de obra assalariada não se efetivou e, surpreendentemente, essas discussões desaparecem, de maneira simultânea à abolição definitiva”. Ocorre que a imigração de trabalhadores europeus – excedentes da população agrícola que surgem na crise de superprodução na Europa – resolveu o problema da mão de obra sem a necessidade de “formar” uma nova geração de negros/ex-escravos livres.

Mesmo assim, se os imigrantes solucionaram momentaneamente a questão da força de trabalho, as dificuldades progressivas, advindas da modernização capitalista, incomodavam a aristocracia que, no momento, configurava-se cada vez mais urbana e industrial. De maneira mais efetiva, a educação, materializada na escola, torna-se o meio pelo qual a elite poderia, num primeiro momento, formar seus membros de modo a manter a hegemonia e, posteriormente, conformar, pela disciplina e pela ordem, a população em geral.

Neste conjunto, disciplina-tempo-ordem, em que se fundamenta a educação das elites [...] é que ganha espaço a Educação Física, uma vez que o físico disciplinado era uma exigência da nova ordem em formação. Disciplinar o físico, portanto, era o mesmo que disciplinar o espírito, a moral e, assim, contribuir para a construção daquela nova ordem. [...] a disciplina do físico seria apenas um instrumento, e a Educação Física passaria então a constituir-se em elemento de extrema validade para colocar em prática o processo disciplinar dos corpos. (SOARES, 1994, p. 97)

Sejam nas fazendas ou nos recém-surgidos centros urbanos, a minoria elitizada vivia envolta à insubordinação insurgente dos corpos dos imigrantes e à ignorância iletrada de uma população livre que adaptava seus corpos ao trabalho assalariado. No campo ou nas periferias das cidades, as contradições do capitalismo logo se manifestam nas precárias condições de vida da população. Consequentemente, é neste contexto que a preocupação com a higiene se destaca.

⁴⁶ Caracterizado com uma emenda à Constituição de 1824, o Ato Adicional de 1834 desencadeia um processo de descentralização que conferiu autonomia às províncias não somente decidirem suas próprias políticas, mas também arcarem com o financiamento. Na prática, o Ato fragmentou projetos e contribuiu para a elaboração de leis contraditórias, afetando diretamente o desenvolvimento das políticas de instrução pública elementar no Brasil Imperial. Ver Castanha (2005).

4.3.1 Regeneração, eugenia e higiene: o *saber* médico

Em estudo histórico sobre a produção discursiva de intelectuais com diferentes formações, tratando da relação entre educação, educação física, escolarização e saúde, no período entre o final do século XIX e início do século XX, Schneider & Ferreira Neto (2006) propõem a divisão em dois momentos. Antes de 1920, quando haveria a crença que a vinda do imigrante branco europeu “mais evoluído” proporcionaria a melhoria racial do povo; e depois de 1920, momento em que a higiene, saúde e educação seriam os meios necessários para a melhoria na constituição do brasileiro.

Porém, nota-se que a preocupação com a regeneração do brasileiro por um viés higienista, mais voltado à educação, já estava presente em publicações que expressavam a discussão pedagógica do final do século XIX⁴⁷. Por exemplo, Silva (2006), ao analisar o texto de José Veríssimo, intitulado *A Educação Nacional* e publicado em 1890, afirma que, na proposta educacional “liberal-nacionalista-republicana-civilizatória”, não bastava reformar o governo, mas reformar os hábitos do povo através da educação. Povo este, cheio de vícios e defeitos, cuja indolência e desprezo pelo trabalho tinham sido adquiridos durante o período da escravidão, por influência da cultura do negro africano. Mas não somente isso. O autor entende que Veríssimo desconsiderava toda a prática corporal nativa, negra e imigrante, definindo que uma Educação Física “científica” seria como um “remédio” para o brasileiro.

Como a educação nacional era essencialmente uma “re-educação” dos costumes, e isso implicava em redefinir os desejos da corporeidade brasileira através de seus hábitos motores, Veríssimo sinalizava a necessidade premente de introduzir a educação física nas escolas e principalmente nos costumes populares, não para valorizá-los, mas para corrigi-los [...] Uma Educação Física capaz de ser “remédio” para todas essas doenças que enfraquecem o povo brasileiro não poderia ser qualquer Educação Física, mas uma que abrangesse a Higiene. (SILVA, 2006, p. 154)

A ênfase no objetivo higiênico da Educação Física aparece ainda mais clara nas palavras do próprio Veríssimo (1890 *apud* SILVA, 2006, p. 154) ao afirmar que

[...] quando se fala em educação física quase se subentendem os exercícios ginásticos e, principalmente, os chamados acrobáticos. Não é esta a verdadeira e utilíssima compreensão desta forma de educação que, não obstante preconizada desde Montaigne, Locke, Rousseau, Hufeland e Fröebel, apenas agora começa a sair do domínio da especulação para o da prática [...] a educação física não se limita apenas,

⁴⁷ Ressalte-se que Schneider & Ferreira Neto (2001) entendem que as simplificações que erroneamente homogeneizariam as posições sobre o higienismo, nas duas décadas finais do século XIX, apontadas por Góis Junior (2000) não se furtariam de apresentar predominantemente mais complementariedade entre si do que oposição (FERREIRA NETO, 1998B). Esta constatação ajuda compreender a existência da reflexão pedagógica sobre saúde e higiene em meio às concepções eugênicas e racistas que circulavam no período.

como vulgarmente se supõe, aos exercícios físicos, mas abrange a Higiene, considerando esta, segundo a excelente definição de Littré e Robin, como o conjunto de “regras a seguir na escolha dos meios convenientes para entreter a ação normal dos órgãos nas diversas idades, constituições, condições de vida e profissões”.

Também é possível observar, a partir da análise de Paiva (2003 *apud* SOUZA, 2011, p. 21-22), que o processo de medicalização progressiva dos Métodos Ginásticos, expressos nas teses médicas, publicadas da metade até o final do século XIX, reforçou o caráter científico da *gymnastica*, aproximando a Educação Física, inferimos, de sistematizações que privilegiavam tanto os aspectos fisiológicos, quanto os aspectos pedagógicos e sociais da atividade física, como aquelas propostas pelo Método Sueco de Ling. Na busca pela convergência entre biológico e pedagógico a

[...] tendência à biologização realizada por médicos no século XIX, que ainda está presente nos dias atuais, é decorrente da análise dos aspectos biofisiológicos que esta categoria realizava, uma vez que a necessidade de se movimentar da criança frequentemente era avaliada e justificada pela fisiologia (SOUZA, 2011, p. 22).

Analisando a produção teórica sobre Educação Física/Ginástica em manuais e livros durante o século XIX, Cunha Júnior (1998) identificou dois grupos que realizaram publicações no período. Os médicos que, por representarem o centro intelectual do projeto de modernização da sociedade brasileira, em meio ao século XIX, incorporam, nos seus discursos, as atividades físicas e, ao mesmo tempo, atribuem a elas significado, cientificando-as. E os professores civis, normalmente ex-alunos de destaque, que recebiam convites de seus mestres para ministrarem aulas baseadas em suas vivências nas escolas e colégios em que tiveram contato com a Educação Física/Ginástica.

Constata-se, também, a predominância de saberes relacionados à medicina quando, analisando as publicações dos professores civis, observa-se que os livros/manuais

[...] incorporaram o discurso médico e apresentavam variadas informações, tais como, a importância da prática da Ginástica, preceitos higiênicos a serem obedecidos, metodologia a ser aplicada, definições e divisões da Ginástica, conceitos anátomo-fisiológicos, enfim, uma série de conhecimentos que poderiam ser considerados naquele período como uma teoria da Educação Física. Além do mais, os livros e manuais fazem citações constantes de outras obras sobre o mesmo assunto, principalmente aquelas publicadas pelos médicos [...], o que pode demonstrar que os professores tinham acesso e faziam uso da produção dos médicos. (CUNHA JÚNIOR, 1998, p. 28)

Nesse sentido, as publicações dos professores civis possuíam o diferencial de serem prescrições desenvolvidas não somente a partir do saber médico-higiênico presente nos tratados, mas devido ao contato dos professores com os métodos ginásticos militares quando eram alunos, infere-se a incorporação da influência de suas experiências práticas nos manuais.

4.3.2 O *Compendio* de Arthur Higgins: o currículo escrito na educação física brasileira

Neste contexto, e certamente não por acaso, destaca-se aquele que figura, na história da Educação Física brasileira, como o principal representante dos professores civis: Arthur Higgins (1860-1934). Atuando como repórter no jornal “O Cruzeiro”, em 1883, o jornalista Arthur Higgins entra em contato com a Educação Physica, quando, em virtude de problemas de saúde, procurou a Escola Normal da Corte para praticar exercícios *gymnasticos* adequados ao seu enfraquecido organismo. No seu desempenho como aluno, mostrou uma capacidade tão grande em executar, ensinar, criar exercícios e adaptar posições que, formado, tornou-se um prestigiado professor de ginástica escolar. Tanto que, mesmo sendo a favor da República, foi nomeado, interinamente, em 1885, por Dom Pedro II, professor do Colégio Pedro II⁴⁸. Em 1890, meses após a Proclamação, Higgins também foi nomeado, pelo general Deodoro da Fonseca, Professor de Ginástica da Escola Normal da Corte, ficando responsável por formar os professores que, segundo Lira (1953 apud SOUZA, 2011), atuariam em escolas de segundo grau. Conclui-se que Arthur Higgins possuía expressiva influência, supostamente, em virtude da grande aceitação das suas ideias e práticas entre os membros da elite econômica e política, que compunham, naquele momento, a classe dirigente brasileira.

Ele merece destaque, não apenas por sua atuação como disseminador⁴⁹ da Educação Physica no Brasil entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX, mas por desenvolver um manual chamado *Compendio de gymnastica e jogos escolares* que, publicado em 1896, é considerado a primeira sistematização pedagógica para a Educação Física brasileira⁵⁰ (SILVA, 1999). Elaborado durante o período em que Higgins trabalhou na Escola

⁴⁸ Fundado em 2 de dezembro 1837, data de aniversário do “imperador-menino”, a partir da reorganização do antigo *Seminário de São Joaquim* (1766), foi então denominado *Imperial Colégio de Pedro II*. Com a Proclamação da República (1889), o nome da instituição foi alterado para *Instituto Nacional de Instrução Secundária* e, no ano seguinte, para *Ginásio Nacional* (1890), reassumindo em 1911 a designação de *Colégio Pedro II* (GASPARELLO, 2002b). Importante destacar que, naquele período histórico, o Colégio Pedro II “[...] era a escola destinada à formação dos jovens da boa sociedade imperial brasileira, preparando-os para o mundo do governo e da política imperial” (CUNHA JÚNIOR, 2008 apud SOUZA, 2011, p. 35).

⁴⁹ “Arthur Higgins foi grande defensor e disseminador da prática de atividades físicas. Isto fica evidente já que, em seu horário de descanso, ele organizava, no jardim da Praça da República, práticas que eram denominadas pelo Jornal do Commercio como *Gymnastica recreativa*, *Jogos athleticos*, *Gymnastica de Campo*, *Gymnastica Campestre* ou *Jogos gymnasticos*.” (SOUZA, 2011, p. 39, grifos da autora).

⁵⁰ Estudo realizado por Cunha Júnior sobre o Colégio Pedro II indica que, desde 1841, os exercícios ginásticos compunham a prática do colégio. Porém, apesar dos programas obedecerem uma progressão pedagógica, configuravam-se pelo ecletismo, resultante da inspiração em várias escolas ginásticas adotadas pelos mestres, e improvisto, dadas as precárias condições materiais para a execução dos exercícios (CUNHA JÚNIOR, 2008). Inferimos que o ineditismo nas elaborações presentes na obra de Higgins foi a tentativa de superar essas limitações.

Normal do Distrito Federal e, principalmente, no Colégio Pedro II, o *Compendio*⁵¹ assumiu características de *livro-didático*⁵², por dois motivos.

Primeiro, como o Colégio Pedro II era utilizado como referência para a organização e funcionamento do ensino nas escolas das províncias/estados, a produção de um manual no interior do Colégio com a chancela oficial garantiu sua ampla aceitação⁵³. Souza (2011, p. 19) afirma que

No fim do século XIX e início do XX, para escrever uma obra didática, era necessário seguir os programas oficiais da política educacional, já que os compêndios precisavam da aprovação institucional para circular nas escolas, o que acabava por direcionar as opções dos editores na seleção dos autores, com grande presença dos professores do Colégio Pedro II e da Academia Militar. Estes professores possuíam maior probabilidade de aprovação de suas obras, por atenderem aos critérios do Conselho de Instrução Pública, até mesmo quando realizavam suas atividades profissionais.

Segundo, embora já existisse a obrigatoriedade das aulas de *gymnastica* nas escolas do Império desde meados do século XIX, os regentes que até então se negavam a ministrá-las por conta da falta de qualificação na área, começaram, inferimos, a utilizar o *Compendio* como manual durante as aulas.

Desenvolvendo uma metodologia diferenciada e adaptada ao Brasil, Higgins, além de defensor do Método Sueco, era também associado ao discurso médico-higienista. Por consequência, sua sistematização de exercícios físicos não se limitou à influência de outras escolas de ginástica (LIRA, 1953 *apud* SOUZA, 2011, p. 35-36). Definindo seu próprio método como resultado de seus estudos sobre o sueco Ling e o belga Dox (HIGGINS, 1896 *apud* SOUZA, 2011, p. 36), o método sueco-belga-brasileiro atribuído a Arthur Higgins apresenta muito da elaboração dele próprio.

Neste sentido, entende-se que o *Compendio*, ao basear-se na seleção de diversos métodos e conteúdos, caracteriza-se como *currículo escrito*, pois atende ao critério de realizar a seleção de elementos da cultura, passíveis e desejáveis de serem ensinados na Educação Física escolar.

⁵¹ Segundo Gasparello (2002a), “No Brasil do século XIX, o termo mais utilizado para o livro produzido com finalidades de ensino era *compêndio*, cuja significação, nos dicionários da época consultados, refere-se ao tipo de livro caracterizado por ser uma *compilação* de textos de vários autores, não uma produção original” (grifos da autora).

⁵² Vide nota 3.

⁵³ “O estudo dos manuais é, aliás, indissociável da análise das limitações técnicas que presidem a sua realização material e da consideração dos circuitos econômicos e comerciais nos quais se insere, em uma dada época, sua produção e difusão. A própria redação de um manual não é “um puro ato pedagógico”; constitui um compromisso entre preocupações e imperativos de natureza diversa, didática e pedagógica, certamente, mas também técnica, financeira, estética, comercial...” (CHOPPIN, 2002, p. 21).

Conforme Souza (2011), o principal conteúdo da Educação Física, na visão de Higgins, era a *gymnastica*. Concebida como “a arte de exercitar o corpo, tornando-o sadio, forte e educado”, a ginástica podia ser dividida em higiênica, médica e educativa⁵⁴. Envolto pelo cotidiano das escolas de seu tempo, Higgins foi além da mera prescrição de movimentos, de modo que

Em seu método, o autor se preocupou com o horário e a duração dos exercícios, o local da prática deles, sua forma de execução, o vestuário dos alunos, a quantidade dos exercícios, a regulação das cargas, a forma de montar as lições, a postura ideal do professor, o ritmo adequado e o comando dos exercícios. Além disso, dedicou-se em classificar quais exercícios eram contraindicados para as meninas, os quais deveriam ser alterados de forma que não as prejudicassem (SOUZA, 2011, p. 37-38)

Para Higgins, os três tipos de ginástica permitiriam alcançar quatro finalidades: a *hygienica*, a *educativa* ou *escolar*, a *medica* e a *recreativa*. Em função da finalidade, então, o tempo de prática deveria ser adequado à espécie de exercícios e ao número de lições por semana, adequando o peso dos instrumentos à força do aluno. Preconizando a realização dos exercícios em espaços salubres, bem ventilados, sem umidade ou correntes de ar, Higgins demonstrava sua preocupação com o local das aulas. Preocupado também com o vestuário, o autor indicava a utilização de indumentária que permitisse amplitude de movimentos e respiração. Definindo a clara separação entre gêneros, além de prescrever que os meninos deveriam ter homens como professores e as meninas, mulheres, Higgins sugere que os jogos com nomes masculinos deveriam ser trocados por nomes apropriados para a realização com as meninas (SOUZA, 2011).

Dividido em três partes, a edição de 1896 do Compêndio iniciava com noções teóricas indispensáveis aos professores de *gymnastica*. Higgins (1896 *apud* SOUZA, 2011) considerava fundamental que as pessoas que trabalhassem com o corpo humano, dentre elas os professores, deveriam conhecer todas as suas partes. Curiosamente, preocupado com uma educação intelectual, que fosse associada à educação do físico, Higgins sustentava o entendimento que, através do exercício físico, o sistema nervoso trabalharia mais do que realizando atividades teóricas.

⁵⁴ A *Gymnastica Hygienica* visava conservar e aprimorar a saúde e contribuir no desenvolvimento físico, ativando e regulando as funções de nutrição do organismo. A *Gymnastica Educativa* era voltada para educação do corpo fisicamente, desenvolvendo desempenho, flexibilidade, força, leveza, equilíbrio e agilidade. A *Gymnastica Medica* era auxiliar na cura de enfermidades e na correção de algumas deformidades, corrigindo alguns defeitos físicos naturais ou adquiridos (Cf. SOUZA, 2011). Claramente inspirado na classificação proposta por Ling, segundo Silva (1999, p. 36) “[...] Como não havia, naquele momento histórico, uma necessidade de formação militar, Higgins excluiu essa espécie de Ginástica [Militar]”.

Para Higgins, da união necessária entre as *Gymnasticas Hygienica e Educativa* se formaria a *Gymnastica Escolar*, definida com a arte de desenvolver e aprimorar fisicamente os educandos, ao mesmo tempo, em que lhes recreava o espírito, subdividindo-se em

[...] *Gymnastica Systematica Livre* ou *de Aparelhos* (sem e com instrumentos respectivamente), executada ao som de música; *Gymnastica Recreativa ou de Campo*, na qual eram englobados vários jogos que simultaneamente ativavam o corpo e recreavam o espírito; e em *Gymnastica de Aparelhos*, realizada em *aparelhos gymnasticos* voltados para este fim (HIGGINS, 1896 *apud* SOUZA, 2011, p. 78, grifos do autor)

Observando que a Ginástica Sistemática recebeu essa designação porque seus exercícios eram executados com o rigor de determinadas regras – divididas em doze grupos de exercícios – na maioria resultado da modificação ou criação de movimentos baseados no Método Sueco, Silva (1999) sugere que a organização quantitativa de exercícios presente no *Compendio* indica que Higgins dera maior atenção aos “exercícios sem instrumentos” da Ginástica Sistemática Livre. Cabe ressaltar, também, que dentre os doze grupos, apenas um era destinado aos membros inferiores. Isso reforça a adesão de Higgins ao pensamento higienista, que exacerba a preocupação com a ampliação da capacidade torácica na tentativa de melhorar o funcionamento respiratório, resumindo o corpo aos pulmões (HIGGINS, 1896 *apud* SOUZA, 2011).

A Ginástica de Aparelhos era composta por um número limitado de movimentos executados em peças fixas, volantes e oscilantes. Divididos por Higgins em duas espécies, os aparelhos originários da Ginástica alemã eram: a barra fixa, os trapézios (simples, duplo e triplo) e as paralelas; os aparelhos da Ginástica sueca eram: o banco sueco (banco escolar), a grade fixa, a viga, a escada de corda, o mastro, o cabo liso, o banco graduado para saltos e a grade oscilante. Observa-se, também, que era sustentado numa argumentação higienista que Higgins condenava o Método Alemão que, por fundamentar-se no uso de aparelhos acrobáticos que perigosamente suspendiam os corpos no ar, não se adequava mais as exigências científicas. Silva (1999b) afirma que, diferentemente, os aparelhos da Ginástica Sueca, presos no chão ou nas paredes, manteriam o praticante em segurança.

Não bastasse sua fundamentação nos métodos ginásticos e nas teorias e práticas médico-higienistas europeias, nota-se, no *Compendio*, influência do momento histórico em que Método Alemão se enfraquecia frente ao Sueco, em virtude das críticas pedagógicas do

escolanovismo⁵⁵. Desta forma, a sistematização de Higgins também se caracteriza como *currículo escrito*, porque expressa a tendência em seguir normas, critérios, modelos mundiais.

A Ginástica Recreativa era constituída por jogos ginásticos, nos quais, o corpo estaria ativamente em movimentos, enquanto o espírito seria salutarmente recreado (HIGGINS, 1896 *apud* SILVA, 1999). Nesse sentido, Paiva (2003 *apud* SOUZA, 2011) lembra que os jogos, quando comparados à *gymnastica*, apresentavam a vantagem de combinar as leis do jogo com as leis sociais, pois eram capazes de subordinar o movimento a regras, disciplinar a atividade individual e coletiva, moldar as deliberações, responsabilizar o proceder de cada um e fortalecer laços de solidariedade. Todavia, os jogos, como conteúdo programático em Higgins (1896 *apud* SILVA, 1999), eram utilizados com a finalidade de aplicação e aperfeiçoamento dos dotes físicos alcançados com os exercícios sistemáticos livres, não possuindo, segundo Silva (1999), relação com a ludicidade e o prazer, mesmo quando permeado de alegria. Justifica-se, assim, sua inclusão sempre na parte final de cada aula.

Cabe destacar, também, que Higgins foi pioneiro pela iniciativa de inclusão de jogos para o sexo feminino. Propondo duas séries de jogos quantitativamente bem distintas: doze atividades nos “Jogos ginásticos comuns aos dois sexos” e trinta e duas nos “Jogos ginásticos privativos do sexo masculino”; ainda que de maneira negativa, o autor se preocupava com as diferenças entre meninos e meninas. Segundo Silva (1999), a preocupação de Higgins em não masculinizar o corpo feminino (ou o inverso) era tamanha, que rejeitava até a possibilidade de as meninas brincarem com jogos com nomes masculinos.

Entendendo a divisão proposta como “meramente sexista”, Silva afirma não saber se essa recomendação de Higgins ocorreu, porque ele, possivelmente, apenas ensinava à seção masculina da Escola Normal.

[...] o fato é que era uma atitude pedagógica, própria da época, que reafirmava a cultura falocrática. Por entender que os jogos refletem as relações de poder existentes na cultura, é possível dizer que a oferta de vinte jogos a mais para os meninos representava o privilégio do masculino em detrimento do feminino, numa sociedade injusta. (SILVA, 1999, p. 42)

Porém, não apenas nos jogos essa preocupação se fez presente. Souza (2011) indica que a importância atribuída à prática das meninas por Higgins era acompanhada por contraindicações na execução de alguns *Exercícios Systematicos* – citando como exemplo os movimentos que utilizavam a musculatura do quadril como a principal – e sugere que para além

⁵⁵ Basicamente, os escolanovistas criticavam a disciplina excessiva do diretivismo autoritário no Método Alemão, enquanto viam no Método Sueco uma preocupação maior questões pedagógicas (principalmente na utilização de jogos).

de um problema de indumentária (uso de saias em turmas exclusivamente femininas), a restrição buscava preservar as meninas de realizarem exercícios que pudessem prejudicar a formação de proles fortes, “já que era função da mulher gerar filhos fortes à pátria” (SOARES, 2001 *apud* SOUZA, 2011, p. 88).

Ainda segundo Soares (2001 *apud* SOUZA, 2011), apesar da ampla difusão na Europa das propostas de exercícios para mulheres e da modernização que sua aplicação traria ao Brasil, os princípios ginásticos para mulheres eram considerados imorais por parte da conservadora sociedade brasileira.

Apesar desta resistência, a *gymnastica* passou a fazer parte dos currículos escolares, e então, a ser realizada por todos. Entretanto ela contribuía no processo de delimitação de gênero, já que a educação destinada a elas deveria ser suave, feminina e com movimentos delicados, enquanto que os homens realizavam exercícios viris, militarizados e que aprimorassem a disciplina, a obediência, o patriotismo, a força, a velocidade, a agilidade, a competitividade e a beleza das formas corporais. (SOUZA, 2011, p. 95-96)

Nota-se que as prescrições do *Compendio* pretendiam formar não apenas o físico. Souza (2011) afirma que o uso de movimentos do cotidiano demonstra a necessidade de se empregar exercícios úteis à formação de trabalhadores e cidadãos. Com a utilização de movimentos/atividades imitativas, buscava-se internalizar condutas e hábitos na população.

Através destes Exercícios Imitativos era possível disseminar nas crianças preceitos, normas, valores, condutas e comportamentos que a sociedade emergente no final do século XIX e início do XX julgava necessário ao novo tipo de cidadão que se desejava formar. A educação, então, atuava no processo de formação moral e na regulação da vida, mas também intervinha nos valores sociais e religiosos. Por meio da repetição, os alunos assimilavam preceitos que os movimentos traziam em sua essência, seja na nomenclatura, na descrição ou no modo correto de realizá-los. (SOUZA, 2011, p. 86)

Expresso neste pragmatismo, entendemos que reside outro aspecto que caracteriza o livro de Higgins como *currículo escrito*, pois atende ao critério de obedecer ao estabelecimento de prioridades, de acordo com as finalidades da Educação Física escolar, e também do público a que se destina.

Desta forma, segundo Marques (2011), portanto, é possível afirmar que Higgins contribuiu para internalizar hábitos saudáveis nos corpos infantis que representavam o futuro do país. Utilizando exercícios imitativos destinados à vida prática que possibilitavam o crescimento do sentimento de defesa da pátria, emergia, então, a associação de tais exercícios aos ofícios, no principal centro político do país naquela época, à prevenção de comportamentos que a medicina higienista considerava ideal para que fossem trabalhados desde a mais tenra idade.

Apesar da divisão dos exercícios seguir os níveis definidos para o ensino de primeiro grau no período, segundo Souza (2011), Higgins não concordava com a organização dos níveis em elementar, médio e suplementar, pois considerava mais adequada uma divisão dos alunos por idade e não pelo adiantamento intelectual.

[...] ele afirmava que os exercícios para o nível elementar eram indicados para meninos de até nove anos, os do nível médio para os de nove a onze anos, que tenham passado pelo curso precedente e o complementar para os alunos maiores de onze anos, que já tenham terminado o curso médio. (SOUZA, 2011, p. 85)

Desta forma, o conteúdo definido por Higgins para o ensino elementar compreendia os *Exercícios Systematicos*, – composto pelas posições fundamentais, pelas formas de deslocamento, pelo alinhamento, lateralidade, pelas saudações, flexões, meias flexões, rotações, abduções, exercícios de expansão, elevações, equilíbrios, exercícios imitativos, extensões, circunduções, volteios, marchas e saltitos – e a *Gymnastica Recreativa*, abrangendo os *Jogos Gymnasticos* – comumente as atividades/jogos com representações de animais. No nível médio, os *Exercícios Systematicos* aprimoravam o ensino elementar através de atividades com grau de dificuldade aumentado, mas ainda trabalhando os mesmos segmentos. De modo semelhante, o nível complementar era composto por exercícios com maior grau de dificuldade quando comparado ao médio, realizados aos pares ou em grupos, combinando movimentos simultâneos de duas partes do corpo (SOUZA, 2011).

No *Compendio*, também estão presentes algumas orientações de caráter mais didático. Para atender a necessidade de simultaneidade de execução dos alunos nos *exercícios systematicos coletivos*, o autor prescreve a utilização de *commandos* (SOUZA, 2011). Compostos por palavras que indicavam a execução dos exercícios, os *commandos* eram subdivididos em *preventivos*, aqueles que chamavam atenção para anunciar o exercício que seria realizado; e os *executivos*⁵⁶, aqueles que ordenavam a realização do movimento previamente anunciado. Seguindo esse procedimento metodológico, os exercícios poderiam “ser executados por todos os discípulos ao mesmo tempo e do mesmo modo” (HIGGINS, 1896 *apud* SILVA, 1999, p. 43).

Os *commandos preventivos* deveriam ser pronunciados com voz forte, pausada e clara, enquanto que os *commandos executivos* também necessitavam de uma voz forte, porém breve e enérgica. O intervalo entre os *commandos preventivos* e *executivos* servia para que os alunos refletissem sobre o que iriam realizar e para dar tempo à execução de movimentos ordenados. (SOUZA, 2011, p. 84, grifos da autora)

⁵⁶ “Sistematizei os comandos executivos adotando sete palavras para a execução de todos os exercícios, dependendo apenas da escolha da palavra, dentre essas sete, da espécie de exercícios que se queira executar. São elas: Já. Começar. Passe. Cessar. Preparar. Marche. Alto.” (HIGGINS, 1896 *apud* SILVA, 1999, p. 43).

Silva divide as recomendações didáticas de Higgins quanto: a) à ação do professor; b) à realização do exercício; c) às condições necessárias para a realização da aula; e d) à duração e metodologia das aulas.

No entanto, como deixa claro o próprio Higgins, as recomendações não tinham a finalidade apenas de instrumentalizar o professor para ministrar uma boa aula, mas, sobretudo, para realizar o projeto pedagógico-civilizatório – “salvar da degenerescência física os brasileiros”. Para isso, era necessário suplantar a ociosidade da aristocracia agrária e o trabalho do escravizado por uma conduta corporal, cientificamente higiênica e economicamente produtiva, adequada às exigências da nascente burguesia-industrial. (SILVA, 1999, p. 47)

Parece que a colaboração de Higgins com esse projeto não se restringiu ao ambiente escolar. Em 1902, ele publicou o *Manual de Gymnastica Hygienica*, contendo “orientações para que homens e mulheres, de oito a oitenta anos, de vida sedentária, de constituição débil, fraca, anêmica, de sangue impuro, obesas, dispeptídicas, nervosas, dentre outras, pudessem realizar, sozinhas, atividades físicas” (HIGGINS, 1896 *apud* SOUZA, 2011, p. 93), o livro era composto por exercícios que poderiam ser realizados por pessoas⁵⁷ de ambos sexos, que gostariam de praticar atividade física, mas, conforme Souza (2011), a falta de tempo ou de possibilidade de acesso a um profissional de educação *gymnica* era um impedimento para sua realização.

Um livro, descrevendo de modo simples e claro os exercicios convenientes ao robustecimento e conservação da saude, em séries, grupos ou *doses* bem organizadas, bem calculadas, de maneira tal que qualquer pessoa, sem auxílio de professor, os possa executar, será, creio, bem recebido. (HIGGINS, 1896 *apud* SOUZA, 2011, p. 93, grifo do autor)

É possível observar a influência do discurso médico-higienista nos manuais, pois, em defesa de sua obra, Higgins afirmava que as pessoas com força de vontade necessária, que realizassem a prática constante dos exercícios descritos em seu livro, obteriam mais saúde, desfrutando dos benefícios da energia vital proporcionada pelo resto de suas vidas. Para embasar tais afirmações, Higgins fazia referência ao livro *Gymnastica Domestica, Medica e Hygienica*, escrito pelo médico alemão Daniel Gottlob Moritz Schreber (1808-1861), que afirmava que “a falta de atividade física acarretaria a diminuição da força nos órgãos, o desequilíbrio, a perturbação das funções naturais e o surgimento de muitas e graves doenças, podendo ocasionar até a morte prematura” (SOUZA, 2011, p. 97).

⁵⁷ “Analisando a capa é possível perceber que mesmo sendo destinado a crianças, idosos e mulheres, a ilustração presente nela é a de um homem jovem, realizando um exercício com alteres, o que demarca o principal público para o qual se destinava a obra. Este fato pode ser corroborado quando o autor afirma que o principal objetivo do manual era ser uma alternativa de exercícios que não atrapalhasse as funções literárias e comerciais dos homens das letras e dos negócios, que ele mesmo define como seu principal público alvo. A justificativa do autor era que estes homens geralmente possuíam uma vida sedentária e pouco tempo para a prática de exercícios *hygienicos*.” (SOUZA, 2011, p. 91-92, grifo da autora).

De volta ao *Compendio* e às questões escolares, Higgins publicou mais duas edições do livro, com alterações no título da obra. *Compendio de Gymnastica Escolar: Methodo Sueco-Belga* (1909) e *Compendio de Gymnastica Escolar: Methodo Sueco-Belga-Brasileiro* (1934). Souza (2011) observa poucas diferenças entre o conteúdo e organização das edições, ressaltando que alguns jogos já existentes tiveram sua prescrição alterada e alguns novos foram incluídos.

É possível perceber que alguns jogos foram inseridos apenas no terceiro compêndio, o que ressalta a importância que os jogos estavam adquirindo no processo educacional e na teoria de Higgins. Outros foram eliminados [...]. Alguns jogos eram destinados ao público juvenil e passaram para o infantil [...] mostrando uma possível adequação do nível de exigência de cada um destes jogos com a faixa etária do aluno. (SOUZA, 2011, p. 111)

Souza (2011) também destaca que, nas edições de 1909 e 1934, constam prescrições tanto sobre o local para a prática dos jogos – um espaço amplo e plano, se possível gramado; ou um salão bem ventilado, mas sem correntes de ar – quanto sobre a quantidade de alunos por turma – máximo de quarenta quando ministrados por professora e sessenta quando o fossem por professor.

Cabe destacar também que a diferenciação de gênero se acentua na segunda e terceira edições, pois a primeira não separou os jogos por sexo, mas apenas por idade

O cuidado com a execução dos exercícios pelas meninas também ficou evidente neste compêndio de Higgins, fato facilmente percebido quando ele aborda os movimentos de membros inferiores que utilizam a musculatura do quadril como principal. Alguns exercícios executados em sua total amplitude eram vistos como impróprios para a realização por meninas, cabendo ao professor, então, alterá-los, restringindo um pouco os movimentos. (SOUZA, 2011, p. 122)

Apesar do excesso de zelo e ainda reforçando um sexismo, Higgins avança ao propor, em 1902, a prática de exercícios com pesos para as mulheres, mostrando o reconhecimento da importância em fortalecer o corpo feminino e que o uso de alteres ou marombas não atrapalhariam sua função reprodutora (SOUZA, 2011).

Segundo Cunha Júnior (2000 *apud* SOUZA, 2011, p. 124), por meio da análise dos jogos exclusivos para o sexo masculino, podemos nos aproximar das representações sobre o exercício da masculinidade e das tarefas do mundo masculino daquela época, uma vez que é possível notar que “[...] a maioria dos jogos privativos dos homens já trazia em seu nome habilidades, competências e valores considerados fundamentais ao desenvolvimento masculino no início do século XX, tais como autoridade, caça, ataque, defesa, combate e luta”.

Dentre estes valores, competências e habilidades, podemos perceber clara valorização da violência e do espírito militar, pois

aparecem os cenários do quartel, do campo de batalha, da prisão e também diversos personagens, tais como os recrutadores, os chefes, os prisioneiros. Expressões como ‘alerta’, e ‘fogo’ tomam parte das atividades e as turmas são divididas em grupos inimigos que jogam combatendo, lutando entre si (CUNHA JÚNIOR, 2000 *apud* SOUZA, 2011, p. 124).

Ainda que poucas, as alterações no método e conteúdos entre as edições do *Compendio* sugerem tratar-se de um *currículo escrito*, porque, como construção cultural, resultou de processos conflituosos e de decisões negociadas.

Com efeito, os elementos trazidos neste estudo sobre as publicações de Arthur Higgins indicam que este professor exerceu função de intelectual na sociedade brasileira, no período de transição entre o final do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, devido: a) à sua capacidade em sistematizar as formulações teóricas e prescrições práticas de diversos métodos ginásticos, adaptando-as às demandas sociais da Primeira República e à Educação Física escolar em formação; b) à sua iniciativa de publicação de manuais que permitiram o acesso às orientações sobre a prática da atividade física tanto no interior quanto fora do ambiente escolar; e c) à sua atuação como professor na educação escolar e em espaços não-escolares.

Todavia, nossa opção pelo referencial gramsciano na perspectiva histórica, nos impele a questionar se Higgins, enquanto intelectual, assumiu uma postura passiva, neutra, apartada, conservadora, funcionária e “tradicional” sobre o mundo ao seu redor; ou se, ao contrário, posicionou-se de forma ativa, engajada, imbricada, transformadora e “orgânica” diante das contradições presentes nas relações sociais do modo de produção capitalista. E ainda, no segundo caso, se este envolvimento “vital” se mostra elitizado e preocupado com a manutenção no poder da classe social dirigente, ou se, diferentemente, caracteriza-se pela defesa das classes subalternas, sua educação e formação política, na direção da construção de outro “bloco histórico” que se opõe ao desenvolvimento da sociedade capitalista que se implementava na realidade brasileira. Sinalizamos para a necessidade de estudos mais aprofundados sobre esta questão no futuro.

Ademais, de volta ao *Compendio* enquanto *currículo escrito*, inferimos – como mencionado anteriormente – que a ampla aceitação das proposições e sistematizações da obra de Higgins é resultado do movimento de enfraquecimento do Método Alemão e do fortalecimento do Método Sueco durante, principalmente, o final do Império e nas três primeiras décadas da República. Mesmo sem perder essencialmente o caráter militarista, a preocupação com a forma e conteúdo da educação, que acompanha o avanço da Educação Física civil, sugere a influência do escolanovismo nos debates educacionais do período, como veremos a seguir, nas contribuições de alguns intelectuais naquele período.

4.3.3 Rui Barbosa: a conversão de métodos ginásticos em *saberes escolares* sob a égide da disciplina militar

No Parecer nº 224/1882 – sobre a Reforma Leôncio de Carvalho⁵⁸ – Rui Barbosa, influenciado pelos movimentos político e científico e pela nova dinâmica social da Europa (LOURENÇO FILHO, 1966 *apud* FERREIRA NETO & SCHNEIDER, 2001), e embasado em estudos documentais e teóricos norte-americanos e europeus relacionados à Educação Física (MARINHO *apud* FERREIRA NETO & SCHNEIDER, 2001), aconselhou a substituição do Método Alemão pelo Método Sueco, por entender que este seria mais adequado à realidade da escola, “sustentando a opinião que não se tinha como objetivos a formação de acrobatas, mas sim de desenvolver nas crianças o vigor físico necessário ao equilíbrio da vida, à felicidade da alma, à preservação da pátria e a dignidade da própria espécie” (GOELLNER, 1992, p. 118).

De acordo com Ferreira Neto & Schneider (2001), Rui Barbosa erigiu um discurso que se contrapôs aos procedimentos de ensino da época. O parecerista entendia que uma das causas do atraso do Brasil era o uso de um sistema educacional inadequado, e, para reestruturar a sociedade, uma “nova Pedagogia”, que refletisse os ideais da cientificidade, seria necessária. Deste modo, “uma reforma que empreendesse essas mudanças no plano educacional traria também mudanças no plano econômico”, e a “luta contra métodos ultrapassados de ensino também era uma luta contra os métodos ultrapassados de produção” (FERREIRA NETO; SCHNEIDER, 2001, p. 137). Os autores indicam que

Dentro dos novos métodos importados para reestruturar o ensino, uma grande ênfase é dada à criança. Essa passa a ser vista não mais como um ser passivo, objeto no processo de ensino. Sua aprendizagem deve ser dinâmica e independente, contrariando a perspectiva até então aceita da aprendizagem receptiva e mecânica [...] [Barbosa] via na educação dos sentidos um meio de intervenção com possibilidades de aplicação na escola [...] A educação do físico passa a ser vista como uma possibilidade de reorientar a educação dos sentidos [...] Desse modo da intervenção que o exercício realizaria nos sentidos, fonte de captação de informações para a formação do intelecto, resultaria o homem preparado para a modernidade, fruto da educação integral, educado na sua natureza moral, intelectual e física. (FERREIRA NETO; SCHNEIDER, 2001, p. 137-138)

Porém, é pertinente a observação feita por Goellner (1992) que, apesar do repúdio de Barbosa ao Método Alemão, percebe-se que, na essência, o objetivo não se modificou. O modelo sueco de ginástica manteve os mesmos pressupostos centrados na formação moral e física do povo brasileiro, acentuando um caráter eugênico, higiênico e disciplinador, sob uma conotação militarista. A aprovação de atividades físicas de caráter militar para a Educação Física civil se justifica, pois

⁵⁸ Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império.

[...] Rui Barbosa, um representante da elite, defendia uma “educação popular” entendida não como educação que proporcionasse a todos o acesso e apropriação dos bens culturais universais, mas dizia respeito a uma modelação da grande massa que constituía o conjunto da população e que no seu bojo deveria contemplar a construção de um novo país, mais forte economicamente, produtivo e que ingressasse nos patamares da modernização, trazido pela indústria. Para tanto, advogou a necessidade de mais escolas que o binômio educação/higiene teria a tarefa precípua de suscitar essa transformação da sociedade brasileira. Por isso, não só aceitou a intervenção militar no processo educacional como também incentivou e se fez representante do pensamento higienista. (GOELLNER, 1992, p. 119)

Baseando-se nos benefícios da ginástica como parte da rotina dos estudantes, Rui Barbosa não somente propôs, no seu projeto, a obrigatoriedade das aulas de Educação Física, como defendeu a necessidade da disciplina⁵⁹ ser “tratada pedagogicamente por um especialista” como conhecimentos de Didática, Fisiologia e Higiene, advertindo que os métodos ginásticos deveriam ter objetivos diferentes quando aplicados à escola e não “apenas realizar uma transposição mecânica dos sistemas para o ambiente educacional” (FERREIRA NETO; SCHNEIDER, 2001, p. 139).

Portanto, apesar da preocupação de Rui Barbosa com a conversão dos conteúdos dos métodos ginásticos para com a formação de professores e o ambiente escolar – adequando-os ao gênero e condições de saúde/físicas dos alunos – era através de uma *forma* educativa de características militares, fortemente disciplinadora e autoritária, que Educação Física cumpriria sua função na escola.

4.3.4 Fernando Azevedo: pedagogia na Educação Física

Tão grande foi a influência das propostas de Rui Barbosa nos debates educacionais entre os intelectuais no início da República que, em 1916, Fernando de Azevedo publica um livro (AZEVEDO, 1960) para tratar exclusivamente da Educação Física, em grande medida, baseado nas proposições presentes no Parecer nº 224/1882. Não só o pioneirismo de Barbosa em defesa da Educação Física é mencionado, como sua contribuição na tentativa de superar a dicotomia ensino intelectual/educação física, na defesa desenvolvimento harmônico⁶⁰ dos indivíduos (CASTELLANI FILHO, 2008).

⁵⁹ Barbosa (*apud* SOARES, 1994, p. 92-93) estabelece critérios para que a Educação Física se tornasse parte integrante do currículo escolar: “1º - Instituição de uma secção especial de ginástica em cada escola normal; 2º - Extensão obrigatória a ambos os sexos na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, em relação à mulher, a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura; 3º - Inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas; 4º - Equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas”.

⁶⁰ “Sua compreensão de ‘harmônico’, porém, na esteira da de Rui, fez por reforçar a visão dualista de Homem, onde o *físico* se coloca a serviço do *intelecto*. Presente também estava, em seus artigos, sua compreensão –

Segundo Piletti (1994), o interesse de Fernando de Azevedo pela Educação Física ficou expresso não apenas pelos quinze anos de estudos teóricos sobre o tema, mas também nas iniciativas administrativas e reformas educacionais que, em virtude de sua participação decisiva, reservaram, para a disciplina, espaço privilegiado nos programas escolares. Apesar de não ter exercido o magistério na área, a tese *A poesia do corpo*, que apresentou no concurso para assumir a cadeira de Educação Física no Ginásio do Estado, em Belo Horizonte, resultou no referido livro, *Da Educação Física*. Nas mais de trezentas páginas, o estudo apoiou-se em numerosa bibliografia estrangeira, sendo que “[...] a grande maioria dos livros citados são obras francesas (65) e alemãs (12), distribuindo-se as restantes entre o italiano, o inglês, o latim e o espanhol, fato que atesta a grande influência das ideias e dos métodos franceses sobre a orientação das atividades de educação física no Brasil da época” (PILETTI, 1994, p. 85).

Na referida obra de Fernando de Azevedo, nota-se que os argumentos higienistas e eugenistas legitimam a Educação Física em dois aspectos: primeiro, como uma política pública de governo – voltada para corrigir os vícios e sanar as doenças da população degenerada pelos ranços de uma indesejada miscigenação; e segundo, como uma disciplina escolar – capaz de, em sintonia com os novos princípios educacionais, ser coadjuvante na formação dos futuros cidadãos da República.

Sobre o primeiro aspecto, o excerto a seguir é esclarecedor.

[...] [Sendo a eugenia] não só a intervenção da profilaxia contra o meio biológico representado pela matéria viva, patogênica, na luta constante contra as moléstias [...] nem somente a engenharia sanitária, melhorando o meio físico, dessecando o solo paludoso, onde incubam os miasmas, que infeccionam os povos, impedindo a fixação e o aperfeiçoamento do tipo étnico pela ação higiênica, educativa e social: nem apenas a defesa contra a perpetuação tenebrosa de taras hereditárias, na adoção de medidas tendentes a proteger a procriação contra a degenerescência e pela privação, aos reprodutores doentes, dos meios de serem prejudiciais à raça: A Eugenia [...] é também a aplicação de uma educação enérgica para a conquista da plenitude das forças físicas e morais, tirando-nos deste plano inclinado de depauperamento e decadência, onde, pouco a pouco, escorregamos para as deformações e toda espécie de doenças [...] (AZEVEDO, 1960 *apud* CASTELLANI FILHO, 2008, p. 55-56)

Partilhando das crenças eugênicas daquele período, Fernando de Azevedo via na atividade física, fundamentada cientificamente, um meio para o desenvolvimento da sociedade brasileira que passaria, no início do século XX, pelo imperativo da regeneração da população. Desenvolver o povo brasileiro significava produzir homens com vigor e força física para defesa e construção da Pátria e, especialmente, a criação de mulheres fortes e saudáveis que, conseqüentemente, teriam filhos também sadios. Desta forma, o autor afirmava que “[...] uma

semelhante à de Rui – a respeito da importância da Educação Física na eugeniização da raça brasileira” (CASTELLANI FILHO, 2008, p. 55, grifos do autor).

prole forte e saudável não se pode esperar senão de pais saudáveis e robustos, cujos filhos sejam assistidos desde a fase pré-natal, até a última etapa do crescimento humano [...] a Educação Física, pois, na sua mais ampla concepção, deve começar desde a família pela educação dos sentidos” (AZEVEDO, 1960 *apud* SCHNEIDER; FERREIRA NETO, 2001, p. 147).

No segundo aspecto, aquele que trata da Educação Física escolar, Fernando de Azevedo demonstra suas preocupações de caráter claramente mais pedagógico ao expressar, por exemplo, que a Educação Física

[...] é essencialmente educação, e, como parte desta, liga a uma teoria geral da educação, que qualquer programa “pedagogicamente aceitável”, pelos seus fundamentos psicológicos e sociais, tem de desenvolver-se em relação orgânica com a educação como um todo e, portanto, com as outras matérias e seções nele representadas (AZEVEDO, 1960 *apud* SCHNEIDER; FERREIRA NETO, 2001, p. 145).

O autor supostamente observava que a Educação Física praticada nas escolas, mesmo antes do advento da República, possuía o fim em si mesma, relacionando-se com o “corpo pelo próprio corpo”, sem que se atentasse “[...] aos efeitos indiretos que o exercício pode[ria] produzir sobre o caráter e a personalidade” (AZEVEDO, 1960 *apud* SCHNEIDER; FERREIRA NETO, 2001, p. 145), pois faltavam, naquele momento, não apenas uma filosofia e uma política de educação, que traduzissem os ideias de vida e estabelecessem os princípios e as bases para a reconstrução educacional, como também a consciência dessa íntima correlação entre as atividades físicas e as atividades morais e mentais (AZEVEDO, 1960 *apud* SCHNEIDER; FERREIRA NETO, 2001).

Os dois aspectos estavam presentes no “programa de educação física” (PAGNI, 1997) elaborado por Fernando Azevedo em *Da Educação Física* e dividido em dois movimentos. No primeiro, as dores e o sofrimento do exercício físico seriam minimizados por uma série de procedimentos pedagógicos que visavam torná-lo uma prática mais prazerosa. Desta maneira, os “exercícios físicos propriamente ditos” iniciavam pela prescrição de “jogos infantis” como a atividade mais adequada às crianças recém ingressas na escola, pois, de modo “natural”, despertariam o gosto pelo exercício e o hábito do esforço físico, sem pressupor nenhum sofrimento que não fosse prazerosamente desenvolvido (PAGNI, 1997, p. 75). Na sequência, e ocupando gradativamente maior espaço nas aulas, seria introduzida a “ginástica pedagógica”⁶¹

⁶¹ Fernando Azevedo denominou de “ginástica pedagógica” aquela que possuiria a virtude de trabalhar todas as partes do corpo, alterando as isoladas com as outras simultaneamente, desenvolvendo os músculos e as funções orgânicas como um todo. Destarte, as crianças aprenderiam a perceber seus limites fisiológicos e psíquicos, adquirindo uma maior consciência do próprio corpo, além do domínio sobre a vontade e desejos, importantes tanto para sua formação geral, quanto para a sua preparação para o esporte (Cf. PAGNI, 1997).

[...] com o objetivo de que elas [as crianças] se habituassem e desenvolvessem o gosto pelo esforço físico despendido nos jogos, preparando-se e, gradativamente, adaptando-se a um esforço mais intenso, com movimentos mais complexos e mais completos, a ser despendido com a introdução da ginástica. Por esse processo, os indivíduos não perceberiam tanto assim os sacrifícios exigidos pelo exercício físico, ao contrário, adaptando-se ao esforço físico, desenvolveriam o gosto pelo trabalho físico, tornando a sua prática prazerosa. Dessa forma, no momento em que a ginástica é introduzida nesse programa, o corpo do indivíduo já estaria preparado para executá-la, sua mente estaria adaptada a sua execução motora e pronta para receber as informações sobre seus benefícios, motivando ainda mais sua prática a fim de fosse transformada num hábito, algo a ser desenvolvido durante essa etapa de sua vida e incorporada entre as atividades a serem desenvolvidas em sua vida adulta. (PAGNI, 1997, p. 75-76)

Dessa forma, simultaneamente, no segundo movimento, uma prática de esporte pretendia disciplinar a espontaneidade e o entusiasmo que pressupõem esta atividade, através do controle racional dos movimentos e emoções internalizados pelos indivíduos durante o treinamento físico que antecedeu tal prática.

O esporte deveria ser introduzido nesse programa [...] numa parte da aula como um complemento da ginástica. A prescrição do esporte exigiria não apenas uma melhor preparação física e psíquica para aprender os movimentos e as regras necessárias para a sua prática, como também uma maior consciência dos seus próprios limites físicos pelos indivíduos a fim de que não os ultrapassassem, evitando assim a fadiga física e mental. (PAGNI, 1997, p. 77)

Segundo Pagni (1997), a precedência de jogos e da ginástica à prática do esporte ocorre em virtude da atividade esportiva estimular, nos indivíduos, o agonismo, o entusiasmo e o extravasamento das emoções, expondo ao risco dos praticantes extrapolarem, por essas motivações, na liberação excessiva de seus instintos e paixões, promovendo o efeito contrário daquele pretendido: “[...] ao invés de conduzir a um maior controle racional sobre as emoções, condicionando estas a sua capacidade física e intelectual, levaria a uma perda desse controle consciente e a possibilidade de cometer atos irracionais” (PAGNI, 1997, p. 78).

Esse é o segundo movimento observado nas formulações de Fernando Azevedo sobre a educação física e o esporte. Com a proposta dessa preparação racional dos indivíduos para a prática do esporte, ele pretendia prepará-los para serem capazes de conter a liberação excessiva de seus instintos e de suas paixões, bem como torná-los capazes de expressar uma liberação controlada destes, adequada aos padrões considerados civilizados de comportamento. (PAGNI, 1997, p. 78)

Inferimos que as reflexões de Fernando Azevedo na obra *Da Educação Física* sinalizam a influência do ideário escolanovista. Décadas antes de se tornar um eminente reformador de políticas educacionais e defensor da implementação da Escola Nova no Brasil, suas críticas à Educação Física que se fazia presente no interior da escola, como fora dela, no início do século XX, podem ser tomadas como críticas à Pedagogia Tradicional. Apesar disso, numa época em que predominava o *entusiasmo pela educação* (NAGLE, 1974), Azevedo não avança muito

além da aproximação com uma sistematização sensivelmente mais pedagógica, como aquela que caracteriza a Ginástica Sueca. Neste sentido, as contribuições do autor são um avanço ao trazerem a questão pedagógica da prática corporal centrada no aluno, a necessidade de formação dos professores e a atividade física sistematizada como parte constituinte do processo educativo; ainda que, a nosso ver, o programa de Fernando de Azevedo pode ser interpretado, na década de 1920, apenas como *ideias educacionais*⁶².

Com efeito, se nos apoiarmos na hipótese explicativa que supõe que a ausência de resultados práticos na realização de um sistema educacional brasileiro, no período da Primeira República, residiria no plano das condições materiais – ou seja, pela insuficiência no financiamento do ensino, e pelos obstáculos impostos no predomínio da “mentalidade pedagógica” cientificista orientada pelo Positivismo e adepta da completa “desoficialização” do ensino (SAVIANI, 2011) – podemos supor que Educação Física também enfrentou dificuldades de expansão e desenvolvimento, em meio ao ensino primário fragmentado, que penava sob a responsabilidade das iniciativas dos estados da federação.

Porém, a despeito das dificuldades que se impunham e limitavam o desenvolvimento da Educação Física escolar no âmbito civil, as bases e condições que permitiram a consolidação hegemônica de uma concepção pedagógica – que por sua vez também teve impacto no *currículo* – surgiram na esteira do processo de modernização das forças militares no Brasil, que marca as últimas duas décadas da Primeira República.

4.3.5. As missões militares estrangeiras e o desenvolvimento da Educação Física escolar

No Brasil do final do século XIX e início do século XX, os grupos ligados à exploração rural, diante da crise na economia agrário-exportadora, e favorecidos pelo desenvolvimento do setor público do Estado e pela urbanização, são absorvidos na burocracia civil e na categoria militar. A expansão do pequeno comércio e da indústria nos centros mais importantes do país aumentam as antigas classes médias – pequenos comerciantes/industriais, alfaiates, artesãos, sapateiros e carpinteiros; as novas classes médias – funcionários públicos e assalariados, bem

⁶² Dermeval Saviani (2011, p. 6-7) explicita: “Por *ideias educacionais* entendo as ideias referidas à educação, quer sejam elas decorrentes da análise do fenômeno educativo visando a explicá-lo, quer sejam elas derivadas de determinada concepção de homem, mundo ou sociedade sob cuja luz se interpreta o fenômeno educativo. No primeiro caso, encontram-se as ideias produzidas no âmbito das diferentes disciplinas científicas que tomam a educação como seu objeto. No segundo caso, está em causa aquilo que classicamente tem constituído o campo da filosofia da educação. Por *ideias pedagógicas* entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. Com efeito, a palavra ‘pedagogia’ e, mais particularmente, o adjetivo ‘pedagógico’ tem marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo” (grifos do autor).

como a categoria dos intelectuais; e profissionais liberais – advogados, médicos, jornalistas, professores e engenheiros. Também, à medida que se alargava a área de intervenção do Estado na economia e que se dilatava o sistema administrativo do país, observa-se o crescimento da burocracia dos serviços públicos.

Considerando que este alargamento do Estado ocorreu sob a tensão entre centralização e descentralização política, “[...] compreende-se, pois, a importância do Exército enquanto organização federal, institucionalmente desvinculada dos interesses locais e regionais, na luta por uma ordem política, onde o nacional predominasse sobre o municipal do coronelismo agro-exportador” (FERREIRA NETO, 1997, p. 89). Mas a repentina modernização da instituição militar não foi uma tarefa fácil, pois

[...] A corporação estava absolutamente defasada em relação às organizações militares do mundo industrializado. Em pleno regime republicano, o Exército guardava as mesmas características do período colonial. A população recusava-se a prestar o serviço militar. Praticava-se o recrutamento forçado ou recrutamento “a laço”. As fileiras do Exército constituíam-se de camponeses sem sorte ou de marginais urbanos transferidos das cadeias para os quartéis. A disciplina era mantida através dos mais violentos castigos corporais. A organização compunha-se de pequenas unidades dispersas geograficamente. (FERREIRA NETO, 1997, p. 90)

As dificuldades não eram restritas aos soldados de baixa patente. Os problemas internos também envolviam os novos e velhos oficiais em questões sobre a formação, preparação e carreira militares. De acordo com Domingos Neto (1980 *apud* FERREIRA NETO, 1997, p. 93),

A Escola Militar privilegiava as disciplinas teóricas e o ensino de generalidades se qualquer relação direta com a atividade militar. Grande parte dos oficiais sequer frequentava a Escola. Não havia programas de treinamento para as tropas. Nem manobras, nem exercícios. [...] A corporação não dispunha de regulamentos precisos sobre atividades e [sobre] a disciplina dentro das casernas. [...] As regras para progresso na hierarquia dependiam largamente da influência de “padrinhos” civis notáveis e políticos. O valor técnico-profissional dos oficiais quase nunca era considerado nas promoções e na escolha dos comandantes de unidades. [...] Finalmente, antes da modernização, o Exército estava mal equipado mal instalado e mal remunerado. Dispunha de armamento insuficiente, precário, obsoleto e de instalações rudimentares e inconvenientes aos corpos da tropa.

Segundo Ferreira Neto (1997), mesmo que o processo de modernização tenha sido iniciado ainda no Período Imperial – logo após a Guerra do Paraguai (1864-1870), a partir do ingresso de Benjamin Constant como professor da Escola Militar e sob a influência do “positivismo real” no campo de ação política – foi somente após a ascensão do marechal Hermes da Fonseca à condição de ministro da Guerra, em 1906, que, gradativamente, começaram as tentativas de superação das dificuldades citadas. Neste mesmo ano, vários grupos de jovens oficiais foram enviados para um estágio no Exército alemão. De volta ao Brasil, os

chamados “jovens turcos”⁶³ exerceram importante papel no desenvolvimento das forças armadas brasileiras. Cabe destacar que os germanófilos lideraram as campanhas em 1908, aprovaram a Lei do Sorteio⁶⁴ e obrigatoriedade da instrução militar em colégios secundários⁶⁵. Cabe destaque, também, para a criação, em 1913, da revista *A Defesa Nacional*, meio utilizado para divulgação das ideias militares, com o objetivo de “[...] fornecer elementos para que o corpo da tropa fosse mais instruído, através de artigos técnicos e teóricos sobre as diversas armas do Exército” (NASCIMENTO, 2009, p. 957).

O ano de 1906 também é marcado por outro fato determinante no processo de modernização do Exército brasileiro: a contratação da Missão Francesa para instruir a Força Pública do estado de São Paulo. Percursora da vinda das missões militares estrangeiras no Brasil, sua chegada marcou o início do processo de profissionalização dos agentes policiais militares paulistas, sinalizando à futura recepção deste tipo de missão pelo Exército, que se confirmou posteriormente (FERNANDES, 1990 *apud* FERREIRA NETO, 1997).

De fato, pode-se afirmar que ocorreu uma disputa pela hegemonia na modernização do Exército brasileiro, no início do século XX, entre a Alemanha e a França. Alimentado ainda mais pelos fatos que resultaram na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), logo após a derrota alemã, o embate claramente tende a favorecer aos franceses. Consequentemente, de acordo com Nascimento (2010), as reformas realizadas a partir de 1915 (como a instituição das Regiões Militares) foram inspiradas nas experiências militares francesas.

Mas o interesse estrangeiro não se limitava às oportunidades de boas negociações no mercado bélico. As missões possibilitavam a ampliação dos domínios militar e econômico destas nações. Domingos Neto afirma que “[...] uma Missão Militar não era apenas uma garantia para a realização de bons negócios na venda de armas, mas também um instrumento de primeira ordem para conquistar posições sólidas dentro do país” (DOMINGOS NETO, 1980 *apud* FERREIRA NETO, p. 95).

⁶³ Também chamados de germanófilos, eram os oficiais brasileiros defensores do modelo alemão de Exército. A expressão “jovens turcos” era utilizada por seus adversários em referência aos oficiais reformistas do revolucionário turco Mustafa Kemal Atatürk (1881-1938), que além de possuir forte influência positivista também estagiara na Alemanha.

⁶⁴ Apresentada ao Congresso em 1906, e promulgada em 1908, a Lei Nº 1.860 regulava o alistamento e sorteio militar, reorganizando o Exército. O deputado Alcindo Guanabara que representava os defensores do projeto argumentava que “[...] todas as nações ‘mais civilizadas’ já teriam adotado alguma forma de serviço militar obrigatório [...]e] que os 20.000 soldados do exército brasileiro eram, em sua maioria, ex-trabalhadores braçais de baixas condições” (CASTRO, 2006, p. 2). Consequentemente, “Com a adoção do sorteio militar, todas as classes sociais passariam a ser recrutadas. As resistências ao sorteio viriam não do povo, mas sim da burguesia, que não queria ver seus filhos no quartel” (Idem, *Ibidem*). Com efeito, entre polêmicas e resistências, o primeiro sorteio só ocorreu em 1917; Ver o artigo “A verdade sobre o sorteio” (ALMEIDA, 1920).

⁶⁵ Instituída pelo Art. 98 da Lei Nº 1.860 de 04 de janeiro de 1908.

Se antes as resistências à modernização partiam dos velhos oficiais remanescentes do Império, é possível observar, no período, o embate entre germanófilos e francófilos. Nascimento (2010, p. 44) afirma que

Durante o ano de 1918 foram muitos os discursos no plenário a favor da contratação de uma missão militar para modernizar o Exército brasileiro. Não obstante, no meio militar, a controvérsia se fixou entre a contratação do modelo francês ou do modelo alemão. Este último foi especialmente defendido pelo grupo denominado “Jovens Turcos” – oficiais que durante o ministério de Hermes da Fonseca estagiaram no Exército alemão e lançaram a revista *A Defesa Nacional*. A discussão entre a jovem oficialidade que lançou a revista *A Defesa Nacional* pode ser identificada pelo menos desde 1914, sendo defendida a contratação da missão alemã. [...] Apesar disto, a missão francesa foi a escolhida. Como vitoriosa na I Guerra, os militares franceses pareciam ser a escolha acertada para orientar o Exército brasileiro. (grifos do autor)

Porém, “unidos pela farda”, as diferenças entre eles diluíram-se diante de objetivos em comum.

As atividades dos adeptos dos modelos francês e alemão visavam ao mesmo objetivo: levar o bom termo a modernização do Exército. Seria, portanto, natural que, após a derrota alemã em 1918, as duas tendências unissem esforços em torno de uma proposta efetivamente viável. Os militares franceses tinham todas as condições de satisfazer as aspirações dos modernizadores. A partir de 1918 os jovens turcos deixaram de existir como grupo organizado. A revista *A Defesa Nacional* torna-se favorável à contratação da missão Francesa e publica artigos enaltecendo o exército e a indústria bélica francesa. (DOMINGOS NETO, 1980 *apud* FERREIRA NETO, 1997, p. 96)

E se não pelos mesmos objetivos, os “derrotados” deveriam reconhecer a autoridade dos vencedores e acatar a doutrina, pois

A vitória dos franceses fez crescer-lhes a admiração, elevados aos olhos do mundo como vencedores dos alemães [...] com sua autoridade, conquistada pelo sucesso alcançado ante o inimigo, teriam de ser acatados por nossos oficiais graduados. Esperava-se que, havendo unidade de trabalho através de uma equipe de alto nível, transmitissem-nos uma doutrina. (BASTOS, 1994 *apud* NASCIMENTO, 2010, p. 45)

Conforme Ferreira Neto (1997), a predominância estrangeira no processo de modernização do Exército é resultado da incapacidade de diversos setores sociais. A ausência de regimentos que definissem os deveres, a formação especializada, a carreira e a localização geopolítica das tropas, além da ausência de uma concepção de Exército nacional, complicavam ainda mais uma situação política e econômica com predomínio de interesses monárquicos e regionais. Para resolver estes problemas é que, em 1919, a Missão Francesa chegou ao Brasil comandada pelo general Maurice Gamelin, definindo as seguintes linhas gerais:

[...] 1) adoção e aplicação da lei do serviço militar obrigatório [...] Isto implicou um grande esforço para mudar a imagem do Exército, que passou a ser apresentado como uma escola na qual todos os cidadãos deveriam se educar no culto à pátria; 2) ampliação dos efetivos como consequência do serviço militar obrigatório; 3)

renovação do armamento e melhorias das instalações; 4) implantação de uma nova estrutura organizacional; 5) reforma completa do ensino onde os programas enfatizavam a formação profissional. A literatura e a filosofia não mais dominavam os cursos. Os métodos de ensino adotados a partir de 1919 copiaram os métodos das escolas francesas; 6) e adoção de novas regras de promoção hierárquicas. (DOMINGOS NETO, 1980 *apud* FERREIRA NETO, 1997, p. 97)

Entretanto, mesmo que a Missão Francesa liderada pelo general Gamelin tenha obtido o aval de vários setores da sociedade, não tardou a compreensão de que,

[...] para realizar o projeto de modernização do Exército, seria necessário buscar no âmbito civil, entre os políticos, os apoios convenientes ao pagamento das despesas e nos meios intelectuais os apoios para convencimento de setores cada vez mais amplos da sociedade na realização dos “objetivos permanentes da nação”. (FERREIRA NETO, 1997, p. 100)

Assumindo características de sistemas políticos de predomínio militar, o projeto de modernização implantando por orientação dos franceses no Brasil era fechado, pois, internamente, manteve o funcionamento, a hierarquia e a disciplina em relação à instituição militar; e era aberto, na medida em que, externamente, expandiu-se, influenciando diferentes forças sociais na busca de soluções para problemas sociais e estratégicos. Neste sentido, Ferreira Neto (1997) levanta a seguinte hipótese:

[...] os militares possuíam a chancela do Estado, produziam um projeto de modernização interna com repercussão social, incluindo seus próprios centros de instrução da tropa; por uma necessidade interna inseriram a instrução pré-militar nas escolas públicas; posteriormente criaram os cursos de formação de professores e tornaram a instrução militar obrigatória (Educação Física) no país. Para tanto, amplos setores intelectuais e de influência do Estado foram chamados a contribuir. Nestes termos, a tarefa de criar e implantar uma pedagogia na Educação Física brasileira cuja instituição militar tinha o crédito social para realizá-la estava posta. (FERREIRA NETO, 1997, p. 102-103)

Retomaremos a questão da influência de setores intelectuais da sociedade brasileira, na legitimação de uma “pedagogia militar” da Educação Física, no início do Capítulo V.

Por enquanto, adiantamos que, no embate durante a Primeira República, entre “Pedagogia Tradicional” e “Pedagogia Nova”, que a partir da virada da década 1930 indicava certa “vantagem” dos escolanovistas, teve grande influência nos rumos e desenvolvimento da escolarização da Educação Física militar no Brasil.

4.3.6 O desenvolvimento do Método Francês no Brasil

De fato, podemos afirmar que a introdução da Educação Física de forma sistemática no Brasil está intimamente relacionada à experiência francesa na área, tendo os militares

brasileiros, conforme Castro (1997), desempenhado um papel semelhante ao dos militares na França.

Na França, 1852 foi fundado o instituto de ginástica do Exército na Escola de Joinville-le-Pont, próxima a Paris. Posteriormente, o choque da derrota na guerra de 1870 contra a Prússia gerou um grande interesse pela educação física com o propósito expresso de preparar os cidadãos para a guerra. Várias leis exigindo ginástica no currículo escolar foram adotadas e graduados de Joinville-le-Pont ingressaram nas escolas civis como professores de ginástica. (SPIVAK, 1985 *apud* CASTRO, 1997, p. 65)

Segundo Castro (1997, p. 65),

Dos trabalhos de uma comissão interministerial criada em 1904 para tratar da unificação dos métodos de ginástica na França, resultou o *Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires*, em seguida difundido por todo o país. Em 1919, após a experiência advinda da Primeira Guerra Mundial, esse manual recebeu um complemento que era, na verdade, uma obra inteiramente nova, com o título *Projet de règlement general d'éducation physique*, publicado em 1921 sob o patrocínio do Ministério da Guerra. Em 1927, este foi substituído pelo *Règlement general d'éducation physique (Méthode Française)*, reimpresso em caráter definitivo em 1932.

Embora, de acordo com Marinho (1980), o Método Francês tenha chegado ao Brasil com a Missão Militar francesa, vinda para instruir a Força Pública paulista em 1907, Goellner (1992) afirma que, anteriormente a esta data, alguns projetos elaborados por intelectuais brasileiros já se inspiravam no Método Francês, pois

[...] Em 1905, por exemplo, o Dr. Jorge Morais apresentou um projeto de lei à Câmara de Deputados salientando a importância do conhecimento de questões “científicas” no trato com a ginástica, orientando esta inexistente no Método Alemão. Utilizando-se das ideias de Demeny, Lagrange e Tissié, postulava a melhoria da raça brasileira posto que “pouca resistência oferecia aos males que assolavam a humanidade”, para o qual o sistema adotado na França servia como ponto de referência inclusive pelo trabalho científico que desenvolveu quando fundamentou-se na fisiologia e anatomia. É pertinente lembrar que, nessa época, estruturava-se ainda o Regulamento Geral de Joinville-le-Pont, cujas influências desses autores foram determinantes na construção da linha doutrinária desta escola. (GOELLNER, 1992, p. 122)

De fato, como podemos ver, passado um ano da sua elaboração na França em 1904, mostra-se realmente possível que uma versão do *Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires* tenha circulado entre os meios militar e civil naquele período. Todavia, somente em 1921, após a vinda oficial para o Brasil da Missão Francesa, sob o comando do general Gamelin, o Ministério da Guerra regulamentou – através do Decreto nº 14.784, de 27 de abril, de 1921 – que a doutrina de Joinville-le-Pont, “O Regulamento da Instrução Física Militar (Método Francês)” passasse a “constituir o método oficial de todas as armas” (MARINHO, 1980, p. 52). Castro (1997) cita Leite e Ribeiro (1926) para afirmar que esses autores, na época, instrutores

na Escola de Sargentos de Infantaria, publicaram, em 1926, um *Manual de instrução física* inspirado no regulamento francês. Entendemos que esta ação isolada indica a dificuldade na leitura das cópias impressas no idioma original do Método Francês, que circulavam entre os militares brasileiros. O relato abaixo, confirma essa situação.

Em 1928 a Missão Militar Francesa passou a contar entre seus integrantes com um oficial encarregado exclusivamente de dirigir a instrução de educação física. Escolhido entre os instrutores da escola de Joinville, o major Pierre Ségur ficou encarregado de ministrar educação física na Escola Militar do Realengo. O relatório do chefe da Missão Militar Francesa referente ao ano de 1928, ao comentar a situação da educação física nas escolas do Exército (Militar, de Sargentos, de Cavalaria e de Aviação), informava que, apesar de nelas ser desenvolvido um trabalho intenso e de muito boa vontade, faltavam os meios práticos e a aplicação de um método firme referência óbvia ao Método Francês. Esta deficiência seria, segundo o chefe da Missão, suprida em breve pela adoção do novo regulamento de educação física francês, que se encontrava em fase final de tradução para o português. (CASTRO, 1997, p. 66-67)

Em 1929, o anteprojeto de lei do general Nestor Sezefredo Passos é aprovado, tornando a Educação Física obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino, municipais, particulares e federais, para crianças a partir de seis anos de idade, de ambos os sexos (MARINHO, 1980).

Conforme afirma Castro (1997, p. 65),

Podemos considerar a proposta de se estender a educação física de inspiração militar a todas as escolas civis, presente no anteprojeto de lei de 1929, do ministro da Guerra, como o ponto de partida para o uso da educação física pelos militares como instrumento de intervenção na realidade educacional e social do país. Com a educação física consolidada no interior da própria instituição, o Exército, durante toda a década de 1930, estenderia sua influência sobre todo o “corpo da Nação” através do controle da educação física. Essa iniciativa intervencionista, no entanto, encontrou resistências desde o início. O anteprojeto militar foi severamente criticado pela Associação Brasileira de Educação. Em julho de 1929, a ABE realizou um inquérito entre nove professores de educação física.

Nota-se que a Associação Brasileira de Educação queria evitar a “invasão” militar na escola brasileira nos moldes daquela ocorrida na França⁶⁶. Desta forma, a ABE possuía uma proposta alternativa àquela apresentada pelo ministro Sezefredo Passos, que previa a criação de uma “Escola de Educação Física” anexa à “Universidade do Brasil” (URJ), com o objetivo de preparação de instrutores civis para as escolas primárias, secundárias e normais, que seriam

⁶⁶ Inezil Penna Marinho (1958, p. 165,) afirma que na sua origem a elaboração do Método Francês “[...] obedeceu a contingências nacionais que não se reproduzem no Brasil. Na França as autoridades militares, diante da má qualidade do material humano que as fileiras do Exército recebiam, organizaram um sistema de exercícios físicos que melhorasse a capacidade física do conscrito, o que, hoje, introduzidas as sucessivas modificações julgadas necessárias, é aplicado tanto na escola quanto na caserna. **Ante a indiferença dos educadores e levado por uma injunção da defesa nacional, o militar invadiu a escola e avocou a si a orientação da educação física infantil.** E esse fato é, assim, o objetivo principal desse método que, como não poderia deixar de ser, é o de preparar a criança, o adolescente, o adulto, para as exigências do estado de guerra permanente em que se tem encontrado aquela nação” (nosso grifo).

selecionados por uma comissão subordinada ao órgão responsável pelos assuntos relacionados à educação no período, o Ministério do Interior (CASTRO, 1997, p. 66).

Analisando as atas das reuniões⁶⁷ da Seção de Educação Física e Higiene (SEPH) da ABE, Linhales (2006) observa que a apresentação do Anteprojeto naquela comissão evidencia que o debate sobre a “militarização” da Educação Física na educação brasileira não era recente, sendo a própria consulta à SEPH um indicativo da preocupação “pedagógica” gerada pelo tema. Embora existam indícios que intelectuais ligados à ABE não apenas apoiavam, mas também colaboraram com a elaboração do Anteprojeto⁶⁸, a corrente presente na SEPH decidiu produzir um parecer em contrapartida ao anteprojeto de regulamentação da Educação Física enviado ao Congresso. Com esse objetivo, em julho de 1929, a ABE realiza um grande inquérito, composto por quatro perguntas que foram enviadas para nove “professores”, afim de “[...] ascultar a opinião dos técnicos e administradores sobre alguns dos problemas da Educação Física” (MARINHO, 1952, p. 213). Apesar da baixa participação na devolutiva das respostas, Linhales (2006, p. 185) entende que “[...] é possível inferir que o inquérito contribuiu na produção do parecer, no mínimo fazendo circular o debate”. Confirmando que a formação de professores e de técnicos era “[...] um dos propósitos modernizadores da ABE não só na Educação Física, mas para todas as áreas pedagógicas” (LINHALES, 2006, p.177), é possível encontrar, nas atas das reuniões do SEPH, que trataram da questão, “[...] o propósito da ABE de se posicionar criticamente diante do Anteprojeto, especialmente para impedir que a Educação Física seja ministrada pelos sargentos” (LINHALES, 2006, p. 186).

Intitulado “A Educação Física no Brasil”, o parecer da ABE aponta quatro falhas no Anteprojeto. A primeira questiona a utilização de um organismo burocrático da União – o Exército – para resolução de um problema educativo nacional, através da adoção de um único método de ensino, o Método Francês. A segunda, complementando a anterior, critica a adoção de um método com fundamento militar, justamente, no momento em que a Educação Física estaria abandonando suas feições militares. A terceira é apontada pela crítica à centralização – ainda que provisória – da formação profissional nos Centros Militares (Escolas de Sargentos). E o quarto e último questionamento refere-se à capacidade da formação militar em desenvolver o esporte, pois, naquele momento, a orientação esportiva era de domínio da iniciativa particular, através de técnicos contratados (MARINHO, 1952).

⁶⁷ Além das considerações em Linhales (2006), outra análise das atas das reuniões da Seção de Educação Física e Higiene da ABE sobre o Anteprojeto está em Carvalho (2009).

⁶⁸ Por exemplo, Marinho (1952) lista Fernando de Azevedo entre os membros da comissão que elaborou o anteprojeto.

Na tentativa de superar essas falhas, os pareceristas concluem o documento com sugestões. Utilizando Marinho (1952) – que reproduziu na íntegra o parecer – listamos na sequência todas as cinco sugestões que sintetizam o posicionamento daquela determinada corrente da ABE sobre a regulamentação do ensino da Educação Física no final da década de 1920.

1º - Convém ser criado pelo governo Federal a Escola de educação Física, tendo entre outros objetivos, o fim precípua de preparar instrutores civis destinados às escolas primárias, secundárias e normais do país, conforme acordo que se fará com os governos dos estados.

2º - Esse instituto será anexo à Universidade do Rio de Janeiro.

3º - Como ele ainda tardará a fornecer os instrutores necessários, o Governo Federal deve ficar autorizado desde já a contratar técnicos e a pô-los, sem ônus, à disposição dos Estados de menores recursos. Esses técnicos se incumbirão de neles orientar a educação Física, junto às respectivas diretorias de Instrução Pública.

4º - Tanto os professores do Instituto acima projetado como os técnicos a que se refere a sugestão anterior, serão escolhidos dentre indivíduos, nacionais ou estrangeiros que tenham certificados de institutos de Educação física de reputação mundial.

5º - Para a regulamentação do instituto em projeto e para a indicação dos estabelecimentos onde devem ser buscados os técnicos necessários, convém ser criada uma Comissão de Educação Física, subordinada ao Ministério do Interior, e composta de membros honorários representando os educadores, os médicos e os especialistas em Educação Física (MARINHO, 1952, p. 212-213).

A despeito das críticas da ABE e fortalecidos na Revolução de 1930, os militares expressam sua vantagem na correlação de forças com os civis, implantando o projeto militar para a Educação Física ainda no Governo Provisório de Getúlio Vargas. Logo após a Reforma Francisco Campos tornar obrigatórios os exercícios de Educação Física em todas as classes do ensino secundário (Decreto nº 19.890 de 18/04/1931), a Portaria nº 70 (30/06) adotou as normas e diretrizes do Centro Militar de Educação Física, ou seja, o Método Francês.

A versão definitiva do Método Francês traduzida para o português a partir do *Règlement* francês de 1927 – e supostamente adaptada à realidade brasileira – foi oficialmente aprovada pelo Decreto nº 21.324 de 27 de abril de 1932, tornando o Regulamento Geral de Educação Física do Exército.

Como veremos no Capítulo V, o *Regulamento N° 7*, tomado como *currículo escrito*, marca o início de um outro período da história do currículo da Educação Física no Brasil.

4.4 Breves considerações sobre a história do currículo da Educação Física brasileira (1896-1929)

À título de conclusão do capítulo, afirmamos que – entre o final do século XIX até as três primeiras décadas do século XX – identificamos, nos limites das fontes consultadas, o *Compendio* de Arthus Higgins como o primeiro, principal, e talvez único *currículo escrito* elaborado para a Educação Física escolar no Brasil daquele período. Os motivos que nos permitem fazer essa afirmação se sustentam na seguinte afirmação: embora, desde meados do século XIX, já existisse a circulação de manuais ginásticos no Brasil, e que estes, segundo indícios, eram utilizados por regentes, instrutores e professores, as características e especificidades daqueles manuais não condizem com os critérios que permitiriam sua definição como *currículo escrito*.

Tomemos, por exemplo, as diversas versões do Método Francês que, inferimos, circularam entre os professores/instrutores militares e civis brasileiros entre 1907 até 1929. Mesmo diante de indícios da sua utilização no interior das escolas militares (e também fora delas) e da existência de inúmeras e diferentes versões circulantes (dentre elas, no mínimo, as três originais no idioma francês mencionadas anteriormente), não é possível considerar certa uniformidade nas prescrições – entre objetivos, conteúdos e métodos – capaz de, naquele momento, definir o Método Francês como *currículo escrito*, pois as condições necessárias para a implantação da Educação Física escolar no sistema de ensino brasileiro, ainda não estavam postas. Isto ocorrerá, como veremos no próximo capítulo, logo nos primeiros anos da década de 1930.

Por fim, mais um esclarecimento. Quando nos referimos em um dos subtítulos deste capítulo à “origem da hegemonia militarista”, acenamos para a possibilidade de, a partir da perspectiva histórica adotada, levantar hipóteses – ainda que iniciais e modestas – sobre o “*currículo* hegemônico” nos períodos analisados neste estudo. Com isso, pretendemos destacar que, mesmo cientes das relações entre a história do currículo, a história das disciplinas escolares e a história das concepções/ideias pedagógicas, pensamos que seus objetos – o currículo, a disciplina escolar e concepção pedagógica – desenvolvem-se não necessariamente ao mesmo tempo e da mesma forma. Sendo assim, diante do exposto, nem sempre a *ideia pedagógica* hegemônica em dado contexto histórico reflete o *currículo* (*de fato* ou *na prática*) hegemônico.

Nesse sentido, se no decorrer da década de 1930, consolida-se a hegemonia do currículo militarista para a Educação Física escolar, nos anos que seguem o final do Estado Novo (1937-1945), na década de 1940, essa hegemonia, embora abalada com a redemocratização pós Vargas, supostamente ainda persistiu.

CAPÍTULO V - *Currículo escrito e a história da Educação Física no Brasil (1932-1945): Regulamento (Nº 7) da Educação Física e a Revista de Educação Física*

Tratamos, neste quinto capítulo, de dois documentos elaborados com o intuito de colaborar com o projeto militar para a Educação Física no Brasil: o *Regulamento (Nº 7) da Educação Física* e a *Revista de Educação Física*.

O papel de destaque ocupado pelos militares no Estado após a “Revolução de 1930”, facilitou à implantação do referido projeto, mostrando-se decisiva na correlação de forças entre civis e militares. Desse modo, a adoção do Método Francês para a Educação Física foi a estratégia utilizada pelo Governo para difundir o ideário militar entre a população, tendo a escola como local privilegiado para essa difusão. Desse modo, definimos como recorte desse capítulo, o período entre 1930 e 1945, consagrado na historiografia política como a Era Vargas. Porém, o recorte inicial se deve ao momento imediatamente posterior a oficialização do *Regulamento (Nº 7)* pelo Exército, enquanto o final se justifica pelo enfraquecimento da doutrina francesa e do ideário militar, que marcam o final do regime estadonovista.

Optamos pela seguinte organização do capítulo. Em “A revista *A Defesa Nacional* e o Método Francês no Brasil”, com o objetivo de tratar da consolidação da doutrina militar francesa no Brasil, apresentamos a influência da publicação *A Defesa Nacional* neste processo, para, na sequência, no item “Precedentes da adoção do Método Francês no Brasil”, remontar os fatos que antecederam a oficialização do método. Em “O *Regulamento (Nº 7) de Educação Física*: a doutrina ‘idealizada’” abordamos aspectos do documento que condicionaram sua implementação. No item “A *Revista de Educação Física*: disseminação e sistematização de saberes escolares” apresentamos a função determinante assumida por este periódico naquele momento histórico. De posse de elementos suficientes, em “O *currículo escrito* e a relação complementar entre o *Regulamento (Nº 7) da Educação Física* e a *Revista de Educação Física*” trouxemos a exposição dos motivos que nos permitem afirmar a relação de complementaridade entre ambos documentos. Por fim, em “Breves considerações sobre a história do currículo da Educação Física brasileira (1932-1945)” apresentamos, a título de conclusão do capítulo, algumas considerações sobre o currículo da Educação Física escolar no período e os acontecimentos que culminaram com o abandono do Método Francês.

5.1 A revista *A Defesa Nacional* e o Método Francês no Brasil

A admiração que o Ministro da Guerra, Hermes da Fonseca (1855-1923), possuía pelo Exército Prussiano e pela figura de Otto von Bismarck motivou sua viagem para a Europa em 1908, ainda no governo Afonso Pena. De fato, desde 1906, grupos de oficiais brasileiros viajavam para a Alemanha com o intuito de participar de estágio de aperfeiçoamento. Segundo Sepulveda (2014, p. 150), “[...] pela experiência de estágio na Alemanha, os oficiais que voltavam, reforçavam o discurso modernizador das Forças Armadas. O contato com a prática militar, a estratégia, a tática e a operacionalidade bélica tornou esses tais oficiais conhecedores das mais modernas técnicas militares”. Chamados de Jovens Turcos, esses oficiais cumpriram não somente um papel decisivo no processo de modernização da instituição militar no Brasil, mas influenciaram indiretamente diversas transformações na sociedade brasileira até meados do século XX. Dentre elas, como veremos adiante, as questões relacionadas à Educação Física escolar.

De acordo com Nascimento (2010), os Jovens Turcos, em relação ao papel desempenhado pela instituição militar na formação e na construção da nação brasileira, defendiam um posicionamento interventor, pois acreditavam na regeneração do Brasil através de um projeto militarista, que incutiria nos cidadãos brasileiros o amor à pátria, os valores nacionais e a consciência do papel do “soldado-cidadão”, em uma sociedade voltada para os princípios da defesa nacional. Todavia, uma intervenção, que permitiria atender as demandas da defesa nacional, necessitava da organização e modernização do exército brasileiro.

A principal estratégia adotada pelos Jovens Turcos para difusão das ideias nacionalistas, de modernização do Exército e de intervenção na política nacional que defendiam foi a criação, em 1913, da revista *A Defesa Nacional* (ADN). De acordo com Schwengber (2006), a revista era mantida com recursos próprios de seus editores e algo que a distinguiu de outras revistas militares, que foram publicadas anteriormente, era que os “[...] temas partiam de premissas claramente anunciadoras da nova concepção de defesa nacional e da efetiva participação militar na vida interna do país, inclusive com uma função educadora” (SCHWENGBER, 2006, p. 7). Nesse sentido, o trecho a seguir, que consta no editorial do primeiro exemplar, é esclarecedor.

A função do Exército num país como o Brasil não é somente o primeiro fator de transformação político-social, nem o principal elemento de defesa exterior: **ele tem igualmente a função educativa e organizadora a exercer na massa geral dos cidadãos.** [...] os interesses dos militares se acham hoje em dia, e em todos os países do mundo, de tal forma entrelaçados aos interesses nacionais, que trabalhar pelo progresso dos meios de defesa de um povo é, senão o melhor, pelo menos um dos melhores meios de servir aos interesses gerais desse povo. [...] o Exército precisa [...] estar aparelhado para a sua função conservadora e estabilizante dos elementos sociais em marcha e preparado para corrigir as perturbações internas tão comuns na vida

tumultuária das sociedades que se formam. [...] Um bom exército é uma escola de disciplina hierárquica, que prepara para a disciplina social [...] (A DEFESA NACIONAL, 1913, nossos grifos)

Além disso, no projeto de modernização do Exército, a ADN foi determinante, pois “[...] politizou as forças armadas, militarizou setores públicos e cooptou intelectuais” (FERREIRA NETO, 1997, p. 103). Porém, Nascimento (2010) lembra que a revista sempre é referida como “técnica”, ou seja, que seu objetivo era inculcar, na oficialidade do Exército brasileiro, apenas a mais recente doutrina militar ensinada nos exércitos europeus. Entendemos, entretanto, que a ADN “[...] trouxe efetivamente à tona uma discussão em relação à nação brasileira, à política e ao futuro do Brasil como ente econômico e militar” (NASCIMENTO, 2010, p. 67). Desta forma, ao trazerem artigos que tratam de questões que extrapolam os limites da caserna, os editores da ADN realmente “politizaram” os leitores, pois divulgavam os “grandes problemas nacionais”. Este entendimento nos alinha com as visões de Capella (1985), Domingos Neto (1980) e Rouquié (1984), porque, diferente da concepção consagrada na historiografia, que define os Jovens Turcos como apolíticos⁶⁹, compreendemos que atuação destes oficiais, em defesa da profissionalização e modernização do Exército, possuía notadamente um caráter político.

Destarte, segundo Capella (1985), os Jovens Turcos pregavam de fato o afastamento da política mesquinha e partidária, pois esta poderia levar à quebra da hierarquia e da disciplina dentro da corporação. Porém, a preocupação do grupo era grande em encaminhar o Exército para a “grande política”, ou seja, àquela onde ele atuaria como uma instituição formadora de opinião e envolvida em questões nacionais.

Nesse sentido, citando Coelho (1976), Nascimento (2010) observa que

O autor pondera, ao se referir à campanha dos *Jovens Turcos*, que “mais precisamente, o pressuposto de que a neutralidade ou apolitismo militar era condição indispensável para o aperfeiçoamento profissional, foi recusado”. Campos Coelho [...] conclui que os militares haviam chegado à conclusão, pela simples observação da história passada, de que a abstenção política não era garantia de compensação em termos de eficiência militar. [...] a concepção de um exército apolítico deveria levar em conta que as lideranças civis trabalhassem em prol da Nação e não de seus interesses particularistas, em projetos de modernização da força armada. Mas esta crença logo se mostrou ingênua e foi suplantada pela ação dos próprios *Jovens Turcos*. A despeito das opiniões dos *Jovens Turcos*, foi a própria liderança civil que acolheu a tese da relação entre profissionalismo e apolitismo. Campos completa que a contratação da Missão Militar Francesa teria como objetivo “fazer do Exército um instrumento dócil

⁶⁹ Schwengber (2006) alerta para os diversos significados que eram atribuídos à palavra “apolítico” naquele contexto: não ideológico, não engajado em discussões políticas, não partidário, neutro, que não se expressa em assuntos políticos.

nas mãos dos governantes”, já que o exército francês era o “grande mudo” da política nacional. (NASCIMENTO, 2010, p. 68-69, grifos do autor)

Dada a correlação de forças na sociedade brasileira durante a Primeira República, conclui-se que as ideias que circulavam por meio da ADN, baseadas na doutrina militar alemã, não vinham ao encontro do tipo de modernização das forças armadas desejada, nem pelos militares de alta patente, nem pelos dirigentes civis, principalmente, em relação aos aspectos doutrinários de caráter intervencionista. Com efeito, a simpatia que proporcionou terreno fértil para a doutrina trazida pela Missão Militar Francesa (MMF) pode ser melhor explicada pela “neutralidade política” do que somente pela eficiência (ou mérito) de um modelo desenvolvido por um país que venceu uma guerra.

Dentre as grandes questões nacionais abordadas na ADN, a tema da educação possuía destaque. Analisando as publicações entre 1913-1945, Sepulveda (2014, p. 151) observa “[...] uma clara transição de um discurso mais social para um discurso mais conservador, ou seja, referente a assuntos militares. A questão social foi perdendo destaque e os problemas endógenos ao campo se sobressaíram”. Este autor identifica três momentos que caracterizaram tendências nas publicações: 1) período de estruturação da revista (1913-1922); 2) período de transição (1923-1935); 3); período de profissionalização (1936-1945).

Durante a década de estruturação da ADN, se a relação entre os herdeiros da Proclamação da República (tarimbeiros ou bacharéis) e os Jovens Turcos convergia sobre o ideal do “cidadão-soldado”⁷⁰, existia divergência sobre a questão da profissionalização do Exército. Por este motivo,

O Positivismo dos herdeiros de Benjamin Constant os impulsionava a acreditar que uma sociedade militarizada dispensaria a existência de forças armadas, já que o *habitus* militar estaria difundido pela sociedade. A tese da profissionalização, ao contrário, fortaleceria o campo militar, pois criaria um *habitus* próprio ao campo, não diluído pela sociedade. (SEPULVEDA, 2014, p. 151, grifos do autor)

Segundo Sepulveda (2014), ambas teses – cidadão-soldado e profissionalização – não se excluíam mutuamente, pois

[...] a preocupação dos jovens turcos, era que, além da formação do cidadão-soldado, se desenvolvesse um *habitus* militar que garantisse a autonomização do campo. Além disso, os pontos de convergência entre os elementos do campo eram maiores e mais visíveis do que os de divergência. Esses seriam: o civismo, o moralismo, o nacionalismo e a educação como fundamento da Defesa Nacional. Ambos os grupos

⁷⁰ De acordo com Sepulveda (2014), o cidadão-soldado se baseava na tese defendida pelo grupo da juventude militar ligado à Benjamin Constant, fundamentado na ideia de que a caserna era o único lugar possível para a criação do espírito de solidariedade necessária para o bem geral da nação. Por isso, a educação escolar deveria utilizar o quartel como exemplo de organização.

defendiam também, abertamente, o Serviço Militar Obrigatório e a Instrução Primária Obrigatória. (SEPULVEDA, 2014, p. 151-152)

Com efeito, quando a questão da instrução primária obrigatória é tratada em um editorial da ADN, os oficiais expressam suas opiniões, propondo soluções à maneira como sempre atuaram na educação, ou seja, através da atividade física.

Como forma de guiar a infância para a escola é ensinando-lhes a glória de nossos antepassados conquistada na paz e na guerra, despertando nela o orgulho da nacionalidade. **Cultivemos-lhe os músculos com a ginástica** e lhes daremos, assim, audácia e confiança. [...] Isso só é possível com a obrigatoriedade da Instrução Primária. (A DEFESA NACIONAL, 1914, nossos grifos)

Essa familiaridade dos militares com a Educação Física, quando envoltos com a questão da educação, talvez possa ser explicada pela aversão, observada por Sepulveda (2014), que os oficiais possuíam em trabalhar como professores de alfabetização de crianças ou adultos.

Cabe ressaltar, ainda, que coincidindo com a chegada oficial da Missão Militar Francesa ao Brasil, em 1921, a ADN publica, em novembro do mesmo ano, um artigo, assinado pelo então capitão Eurico Gaspar Dutra, tratando da questão da Educação.

O Título era *O Ensino Militar*, e o que se criticava era o ensino obsoleto da escola, voltada somente para a realidade militar. O artigo pleiteava também uma reforma para que o ensino aproveitasse ao máximo os ensinamentos da Missão Militar Francesa (M.M.F.); nesse artigo, havia uma forte crítica à educação brasileira por excesso de bacharéis e elitismo. (SEPULVEDA, 2014, p. 154, grifos do autor)

Este indício, que marca o início da presença da Missão Militar Francesa (MMF) na temática da revista, bem como nas questões relacionadas à educação, a partir da década de 1920, nos permite inferir que algumas correntes militares – incluindo o grupo de editores da ADN – viam no modelo francês elementos doutrinários e técnicos desejáveis para serem utilizados no Brasil, e que a revista *A Defesa Nacional* permitiu a difusão desse ideário nos anos subsequentes.

Tal movimento é patente no referido “período de transição (1923-1935)” (SEPULVEDA, 2014), em que se acirraram as disputas no campo militar, tendo “novas realidades” como o Tenentismo, a Coluna Prestes, os Militares Comunistas e a União Católica Militar (UCM). Em meio ao aparecimento de novos temas na revista, como laicidade, religião, regeneração moral e educação moral e cívica, em junho de 1924, o editorial da ADN faz uma extensa defesa da MMF.

Em 1928, segundo Sepulveda (2014), o artigo “O problema da Educação Física Nacional”, escrito pelo capitão Tristão Alencar Araripe, enfatizou que a educação estava sendo

baseada apenas na alfabetização ou, quando muito, na formação dos sentimentos morais e cívicos do homem brasileiro, alegando também que o debate sobre o assunto era restrito, apesar dos congressos de Educação realizados no Brasil. No entanto, Araripe fez uma ligeira exceção à ABE, onde, segundo ele, havia uma comissão encarregada da Educação Física e da Higiene.

Deste modo, o capitão Araripe afirma que

Só a Educação Física, de mãos dadas com a higiene, é capaz de transformar-nos em raça verdadeiramente forte, com saúde, vigor, destreza e virilidade; somente ela poderá criar e multiplicar o bandeirante ousado, desbravador de nossos sertões despovoados, explorador destemido de todas as energias que latentes existem no seio da terra. A Educação Física constitui alicerce do engrandecimento nacional. (A DEFESA NACIONAL, 10/12/1928)

Isto posto, é possível afirmar que o debate em torno das ideias que circulavam na revista ADN até o final da década de 1920 e os primeiros anos da década de 1930 contribuiu para a adoção oficial do Método Francês na Educação Física brasileira. Apesar da afinidade que os fundadores da revista possuíam no período de criação da ADN com a doutrina militar desenvolvida na Alemanha, o Método Alemão foi preterido em função do Método Francês. Três fatores ajudam compreender os motivos.

O primeiro guarda relação com a estratégia de aproximação com setores intelectuais civis, principalmente, aqueles voltados à educação, utilizada pelos militares no projeto de regeneração nacional e modernização da Instituição. Como vimos no capítulo anterior, intelectuais respeitados como Rui Barbosa e Fernando Azevedo, embora admirassem a disciplina imposta pela doutrina militar, não poupavam críticas ao Método Alemão, chegando ao ponto de condenar sua utilização. Em virtude destas críticas, na medida em que os oficiais militares entraram em contato com as questões pedagógicas e mais intensamente após a criação da ABE, em 1924, a adoção dos métodos e técnicas alemãs tornou-se inviável.

Os efeitos da derrota alemã na Primeira Guerra Mundial seriam um segundo fator. Embora os militares franceses já estivessem instruindo a Força Pública paulista desde o início do século XX, a contratação oficial da MMF em 1921 não somente ampliou a difusão do Método Francês, como contribuiu para sua aceitação diante do prestígio que as técnicas desenvolvidas na vitoriosa França adquiriram.

O terceiro e, na nossa opinião, determinante fator, foi que a doutrina que fundamenta o Método Francês se mostrava mais adequada para resolver os problemas das forças armadas, principalmente, sobre o papel que a corporação deveria assumir, no contexto da Revolução de 1930. Carvalho (2005) identifica duas mentalidades em oposição entre os oficiais no início da década de 1930: os “intervencionistas reformistas” que acreditavam na necessidade da

intervenção do Exército na política para seu fortalecimento e modernização; e os “neutros”, que influenciados pela MMF eram contrários a este papel interventor. Segundo Nascimento (2010, p. 133), “[...] os militares franceses, em seus ensinamentos, haviam passado a ideia de que o exército, em uma sociedade, deveria ser um ‘grande mudo’, ou seja, ele não deveria se envolver nas questões políticas de um governo”.

Nesse sentido, entendemos que a oficialização do Método Francês para a Educação Física escolar no Brasil, durante o Governo Provisório de Vargas, era parte constituinte da estratégia que via, na formação baseada na doutrina militar francesa, uma forma de unificar as várias correntes militares e de cooptar setores da intelectualidade civil.

Veremos, a seguir, que uma das consequências desta estratégia foi o surgimento do *Regulamento (Nº 7) de Educação Física do Exército*, o qual, entendemos, pode ser caracterizado como *currículo escrito*.

5.2 Precedentes da adoção do Método Francês no Brasil

Como mencionamos ao final do Capítulo IV, durante toda a Primeira República, não havia condições para o desenvolvimento de currículo específico para Educação Física escolar. Nas escolas em que a prática da atividade física sistematizada ocorria, os professores/instrutores utilizavam manuais dos Métodos Ginásticos europeus, que circulavam no período, e que, normalmente, estavam no idioma original. Além disso, existia a dificuldade em adaptar à realidade brasileira as atividades propostas, seja pelas condições estruturais precárias e/ou devido às diferenças climáticas. Supõe-se que era muito mais comum os professores/instrutores reproduzirem as aulas e orientações que tiveram na sua experiência de formação enquanto eram alunos, do que se preocuparem em utilizar alguma prescrição sistematizada. No entanto, Goellner (1992, p. 115) afirma que

O Método Alemão perdurou de forma hegemônica nas escolas brasileiras até aproximadamente 1920 e dimensionou sua prática a partir de paradigmas que privilegiaram a eugenia, o higienismo e a disciplina, desempenhando o papel de colaborador do sistema político vigente, reforçando inclusive, os princípios da ideologia liberal emergente e o ideal republicano da ordem e do progresso.

Considerando que, nas duas primeiras décadas do século XX, a doutrina militar alemã exerceu grande influência na modernização do Exército – contando com a atuação dos Jovens Turcos à frente da revista *A Defesa Nacional* – e, conseqüentemente, no desenvolvimento da Educação Física escolar, questionamos em parte a assertiva de Silvana Goellner sobre a hegemonia do Método Alemão naquele período. Entendemos que a “oficialização” do Método

Alemão desde o tempo do Império certamente favoreceu a circulação e o uso do manual alemão nas escolas que ministravam atividades físicas (ginástica) e, por consequência, ocupou espaços que poderiam ter sido preenchidos pelos demais métodos. No entanto, lembramos que a crítica pedagógica realizada pelos intelectuais da educação e os efeitos da Primeira Guerra Mundial, contestaram a eficiência e a viabilidade do Método Alemão. Assim, somente através de estudos específicos, poderíamos afirmar qual foi o Método Ginástico hegemônico, bem como se existiram outros não-hegemônicos concomitantemente naquele período.

Por esse ângulo, trabalhamos a hipótese de que, durante a Primeira República, se observa o processo de construção da hegemonia em torno de um currículo militarista para a Educação Física, caracterizado principalmente pela sistematização de saberes sob influência militar. Ou seja, um currículo que se mostra tributário da doutrina militar e não de um Método Ginástico em particular.

No entanto, a análise que realizamos nesta pesquisa corrobora com Goellner (1992) no que tange a uma progressiva influência do Método Francês a partir da década de 1920, atingindo seu ápice nos anos que sucedem à Revolução de 1930, para então, gradativamente, enfraquecer, conforme se aproxima o final do Estado Novo (1937-1945).

No texto da lei, o Método Francês foi estritamente adotado pelo Exército através do Decreto nº 14.784, de 21 de abril de 1921, oficialmente regulamentado pelo Ministro da Guerra, que instituiu também a sua obrigatoriedade, sob o nome de *Regulamento de Instrução Physica Militar (II Parte)*. Destacamos que o texto regulamento foi publicado junto ao referido decreto. Na introdução, já é possível notar que se trata de uma tradução/adaptação do Método Francês, desenvolvido em Joinville-le-Pont, o que certamente facilitaria sua utilização nos quartéis.

O presente regulamento baseia-se nas leis physiologicas que regulam o crescimento e o desenvolvimento do homem e nos methodos preconizados em França para a preparação physica dos soldados.

Tal tem sido a excellencia dos resultados obtidos com esses methodos, que haverá certamente interesse em applical-os no Brasil, quer para a educação das creanças até 16 annos, quer dos adultos.

O methodo seguido por este regulamento é simples e accessivel a todos, e os processos empregados são bastante variados e flexiveis para se adaptarem a todas as constituições. Comprehende diversos grupos de exercicios, correspondendo cada um delles a uma classe de soldados de um determinado valor physico e physiologico.

A classificação dos soldados no que concerne ao valor em instrucção physica é feita neste regulamento por meio de uma folha de classificação, estabelecida de accôrdo com os trabalhos mais recentes e as experiencias praticas feitas nas escolas francezas. (BRASIL, 1921)

O Centro Militar de Educação Física (CMEF) foi criado em 1922, mas instalado em 1929⁷¹. Possuía o objetivo de formar instrutores e difundir o Método Francês entre os oficiais. Podemos afirmar que o contato que os quartéis tiveram com o Método Francês durante a década 1920 e o papel redentor do Exército na sociedade brasileira da época, prepararam o caminho para elaboração e aprovação do mencionado Anteprojeto do Ministro Sezefredo Passos, em 1929, responsável pela introdução oficial da Educação Física nas escolas civis e sua obrigatoriedade para todas as instituições de ensino primário, e que definiu o *Regulamento Geral de Educação Física (Método Francês)* como manual a ser seguido.

Também nos alinhamos com Goellner (1992, p. 136) na justificativa sobre a adoção das orientações e prescrições francesas logo após o “golpe” de 1930, pois

[...] não é muito difícil compreender porque o Método Francês teve plena e oficial aceitação pelo governo Vargas. Se fazia premente assegurar a política emergente que contava com o apoio do Exército, um dos aliados de Getúlio Vargas na deferência do golpe, e o Método Francês continha elementos adequados para tal, na medida em que, resguardadas as particularidades da França, privilegiava um caráter nacionalista, de defesa do engrandecimento da Pátria, do fortalecimento da raça e da formação do trabalhador industrial produtivo. Ou seja, dentro dos limites da sua provável ação, poderia exercê-la com eficiência, ao valorizar a ordem, a disciplina, o controle da população por meio do seu caráter higiênico, eugênico e ideológico, [...] [pois], no Brasil, o higiênico e a eugenia velaram o racismo, a ordem e o autoritarismo.

Logo após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MES) em 1930, no ano seguinte, o ministro Francisco Campos não apenas tornou obrigatório os exercícios de Educação Física em todas as classes do ensino secundário (Decreto nº 19.890, de 18/04/1931), como meses depois, ignorando os apelos da ABE, publicou a Portaria nº 70, de 30 de junho de 1931, que adotou as normas e diretrizes do CMEF, implicando, novamente, na adoção do Método Francês (CASTRO, 1997). Desta forma, pode-se dizer que a publicação do Decreto nº 21.324, de 27/04/1932, que “Aprova o Regulamento de Educação Física (1ª e 3ª partes)”, de fato oficializa a utilização de um método que já era familiar à caserna pelo menos desde o início da década de 1920. A novidade foi definição do *Regulamento* como referência oficial na orientação das aulas de Educação Física nos níveis de ensino primário, secundário e normal.

Porém, diante das inúmeras versões do *Règlement* francês, que supostamente circulavam entre militares e civis, qual seria a versão oficial, aprovada pelo MES? A observação realizada por Horta (1994, p. 67), ajuda a elucidar esta questão.

⁷¹ Como parte da nova organização do Exército, o Centro Militar de Educação Física (CMEF) foi criado em 1922 na Escola de Sargentos de Infantaria da Vila Militar (RJ). Porém, a Revolta do Forte de Copacabana no mesmo ano determinou seu fechamento, não chegando, portanto, a formar sequer uma turma de instrutores. Em 1929, após uma visita do Presidente Washington Luís à Escola de Sargentos de Infantaria, o Ministro Sezefredo Passos determinou que fossem tomadas providências imediatas para criação do Curso Provisório de Educação Física, anexo à referida Escola (Cf. NASCIMENTO, 2010).

Em abril de 1932, será aprovado o Regulamento de Educação Física do Ministério da Guerra, a ser adotado em todas as unidades do Exército, inclusive do Centro Militar de Educação Física. Este regulamento que fora preparado por oficiais da Missão Militar Francesa e encaminhado ao Estado-Maior do Exército no início de 1932, era uma adaptação do Regulamento de Educação Física desenvolvido pela escola de Joinville adotado pelo exército francês. [...] Conhecido como “Método Francês” [...]

Sabemos, através de Goellner (1992), que a elaboração do *Règlement* ocorreu na França entre 1919 e 1920, influenciada pelo “pós-guerra”, e que, nos anos seguintes, não ocorreram modificações significativas no conteúdo do material. Sabemos, também, que Castro (1997) indica que o Decreto nº 21.324/1932 oficializa uma tradução da versão do *Règlement* de 1927. Assumindo que foram os oficiais da MMF que auxiliaram os militares brasileiros na tradução e adaptação da versão para o português, inferimos que apesar de uma década de experiência acumulada sobre os resultados da utilização do Método Francês no Brasil, – inclusive dos problemas, limites e falhas no método – o MES oficializa basicamente a íntegra do texto da versão original francesa. A observação de Goellner (1992, p. 66) de que o *Regulamento (nº 7) da Educação Física*, “[...] ao ser adotado no Brasil, apresentava uma tradução quase literal do que nele [no *Règlement*] continha”, corrobora com nossa conclusão.

Na sequência, analisaremos alguns aspectos do *Regulamento (nº 7) de Educação Física* publicado em 1932.

5.3 O *Regulamento (Nº 7) de Educação Física*: a doutrina “idealizada”

Dividido em três partes e quatro anexos, o *Regulamento (Nº 7)* possui a seguinte estruturação: Na I Parte (1º volume), encontram-se as Bases Fisiológicas (Título I), as Bases Pedagógicas (Título II) e a Pedagogia Aplicada (Título III); na II Parte (1º volume), os Esportes Individuais (Título I) e os Esportes Coletivos (Título II); na III Parte (1º volume), a Educação Física Militar (Título VI) e a Reeducação (Título VII). Nos anexos⁷²: Papel do médico (I), Esgrima (II), Manual do instrutor militar (III) e Manual do instrutor civil.

O *Regulamento (Nº 7)* define que o “Plano de Educação Física” deve corresponder a “[...] uma classe de indivíduos de valor fisiológico determinado”. Desta forma, separa “fisiologicamente” a Educação Física em:

1ª. A educação física elementar (pré-pubertária) destinada às crianças de 4 a 13 anos, mais ou menos.

⁷² Os anexos não faziam parte do exemplar do *Regulamento (Nº 7)* que tivemos acesso. Logo abaixo do índice consta a seguinte nota explicativa: “Presentemente só serão publicadas as 3 primeiras partes”.

2ª. A educação física secundária (pubertária e post-pubertária) destinando-se aos indivíduos de 13 a 18 anos.

3ª. A educação física superior (esportiva e atlética) destinada aos jovens admitidos a este grau e que podem seguir suas práticas até o declínio de sua força muscular (30 a 35 anos).

4ª. A educação física feminina.

5ª. As adaptações profissionais.

6ª. Ginástica de conservação para a idade madura (após os 35 anos).

Os limites supra indicados devem ser considerados como simples indicações destinadas a servir de guia aos instrutores. Deve-se ter em vista a idade fisiológica dos indivíduos de preferência à cronológica, para os classificar no grupo que lhes convém. (BIBLIOTECA DA DEFESA NACIONAL, 1934, p. 13, grifos do autor)

Variando de acordo com cada grupo, as prescrições desenvolveriam “qualidades” como saúde, força, resistência, destreza, têmpera de caráter e harmonia das formas. Para tanto, são previstas seis formas de trabalho: os jogos, os *assouplissements* (flexionamentos), os exercícios educativos, os desportos individuais e os desportos coletivos. Seguindo regras, tais formas de trabalho seriam aplicadas através de: a) agrupamento dos indivíduos; b) adaptação dos exercícios; c) atração do exercício e d) verificação periódica da instrução (GOELLNER, 1992)

Para fins de treinamento físico em geral, são prescritas: as lições de educação física; as sessões de jogos – com duração máxima de quarenta e cinco minutos; as sessões de desportos individuais – com duração de trinta a quarenta e cinco minutos; e as sessões de desportos coletivos, voltadas para jovens do ciclo superior – com duração de quarenta e cinco a sessenta minutos. O *Regulamento (Nº 7)* traz ainda prescrições “higiênicas” sobre a hora do trabalho, o local, o uniforme, a temperatura, as condições climáticas, hidroterapia e fadiga (GOELLNER, 1992).

Entendemos que esta base fisiológica, que organiza o Método Francês, legitimava a cientificidade⁷³ das prescrições, em comparação com, por exemplo, o Método Alemão. Nesse sentido, a eficiência, o controle do processo e a preocupação com o resultado, que caracterizam o *Regulamento (Nº 7)*, remetem ao Currículo Tradicional que vimos no Capítulo I desse texto.

Outra característica que distinguiu o Método Francês dos outros métodos ginásticos então somente diminuiu as críticas, mas atraiu a simpatia de correntes intelectuais civis no momento da sua oficialização, foi possuir “bases pedagógicas”.

⁷³ “O Método Francês buscou na ciência respaldo para a sua fundamentação teórica, sendo que esta não se desenvolve a partir da Educação Física. Ao contrário, foi apropriada pela Educação Física para assegurar suas intenções e finalidades. Com isso, os resultados já obtidos pelas ciências biológicas, no que tange ao conhecimento mais aprofundado da natureza humana, afirmaram o papel de primeiro plano que deve ser realizado pela Educação Física.” (GOELLNER, 1992, p. 84).

Segundo Ferreira Neto (1997, p. 111), analisando o artigo “A pedagogia e a Educação de Física” (PINHEIRO, 1933), afirma que autor sintetiza a “orientação teórica” de pedagogia aplicada à Educação Física ao assumir

[...] a noção de pedagogia como “ciência da educação” que se sustenta na Psicologia, Biologia, Ética e Filosofia tendo como norte a vida, a experiência e a aprendizagem, pois simultaneamente “vivemos, experimentamos, aprendemos”. Não há dúvida, estamos diante de um defensor da pedagogia de John Dewey. A confirmação dessa assertiva é detectada na elucidação e explicação da noção de **experiência educativa, aprendizagem, doutrina do interesse, esforço, esforço contra interesse e motivação**. (FERREIRA NETO, 1997, p. 111, grifos do autor)

Com efeito, ainda analisando a mesma obra, Ferreira Neto (Idem, Ibidem) observa que João Ribeiro Pinheiro estabelece “[...] os elementos fundantes da ‘ação prática’: o agente que é o instrutor; a forma de transmissão que é a aula e o objeto que é a classe”. Desse modo,

Pelo exposto, observamos uma “aparente” contradição entre a proposta de orientação teórica e a proposta de ação prática, pois a primeira fundamenta-se na **pedagogia nova** na acepção de John Dewey e a segunda, na **pedagogia tradicional**. Sabemos que a pedagogia nova no contexto brasileiro é inserida durante a República Velha e anos posteriores como um contraponto à concepção educacional viabilizada pela pedagogia tradicional. Então, por que foi necessária uma composição de tais pedagogias divergentes? Trabalhamos com a hipótese de que a pedagogia nova, por pregar a liberdade de experiência da classe, destruía os princípios da hierarquia e disciplina da Instituição Militar que deveriam ser garantidos sobre a classe pelo Instrutor, o que só seria possível admitindo-se a concepção de agente e classe da pedagogia tradicional. (FERREIRA NETO, 1997, p. 111-112, nossos grifos)

Considerando que, segundo Dermeval Saviani (2011), o referido período da história da educação no Brasil (1932), em relação às *ideias pedagógicas*, caracteriza-se pelo “Predomínio da Pedagogia Nova” em detrimento da Pedagogia Tradicional, entendemos que a hipótese de conciliação de interesses entre militares e escolanovistas em torno da Educação Física escolar se sustenta. Veremos mais adiante que outros fatos – como a participação do Exército no Congresso de Educação da ABE e a colaboração de intelectuais escolanovistas na *Revista de Educação Física* – também corroboram com aquela hipótese.

Chamamos a atenção, também, para o aspecto “utilitarista” do Método Francês, que, inferimos, teria relação com uma característica pedagógica de influência escolanovista⁷⁴. No Título II, Capítulo I, do *Regulamento (Nº 7)*, que trata dos “Bases Pedagógicas - Princípios Gerais do Método”, encontramos textualmente menções à concepção utilitária.

⁷⁴ Embora Goellner (1992) identifique o utilitarismo como uma influência da “ginástica amorosiana” - ou seja, do Método Francês -, entendemos prudente considerar a possibilidade de uma leitura dos intelectuais brasileiros a partir das referências da Pedagogia Nova, como as citadas por Lourenço Filho (1978).

A educação física compreende o conjunto dos exercícios cuja prática racional e metódica é susceptível de fazer o homem atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico, compatível com sua natureza.

[...]

A educação física não deve, pois, limitar-se em assegurar o mais perfeito desenvolvimento do indivíduo e em facultar-lhe o melhor rendimento e equilíbrio das grandes funções: deve, também e principalmente, ensinar a disciplinar os movimentos e a contrair hábitos musculares que melhor se adaptem as aplicações úteis da vida.

Tal é a concepção nitidamente utilitária do Método Francês, cujos processos resultantes do conhecimento prático do homem em movimento, visam o desenvolvimento harmonioso e a melhor exploração de todas as qualidades físicas e morais que constituem o aperfeiçoamento real da natureza humana. (BIBLIOTECA DA DEFESA NACIONAL, 1934, p. 20, grifos do autor)

Em suma, podemos afirmar que o Método Francês de Educação Física foi o escolhido por conseguir atender aos interesses – por vezes antagônicos – dos grupos e correntes que disputavam o espaço e a hegemonia na educação brasileira. Como defende Molina (1932 *apud* FERREIRA NETO, 1997)

O método a ser adotado deve ser geral, isto é, servir para qualquer idade ou sexo – com variantes, mas dentro de uma única diretiva; ser fisiológico, isto é, basear-se no conhecimento perfeito das ações e reações orgânicas nas diferentes idades em face do exercício físico; ser atraente, meio psicológico de obter-se a persistência dos praticantes.

A todos estes requisitos satisfaz o método francês, daí sua adoção.

Graças aos trabalhos de Marey, Lagrange e principalmente de Demeny, em sua acerba crítica ao método suéco, aos progressos da ciência, as criações de Amoros e de Hebert, após milhares de experiências, de um trabalho de depuração secular, surge da Escola de Joinville o atual método francês.

Método eclético por excelência, êle retira dos mestres Ling, Amoros, Hebert e Demeny coados através da ciência, a esta estritamente presa, cujos passos acompanha em estreita ligação, o único meio de regenerar a raça franceza salvá-la da ruína: a Ed. Física.

É este método científico-fisiológico e psicológico idealizado para uma raça latina como a nossa que nós adotamos. (p. 113)

Porém, a despeito da bela apologética, o tenente Antonio de Mendonça Molina – que foi tradutor da primeira e terceira parte do *Règlement* (FERREIRA NETO, 1997) – talvez não soubesse as dificuldades que a adoção de um Método “idealizado” traria para os brasileiros. Nesse sentido, Silvana Goellner (1992, p. 69) é concisa ao afirmar que, através da utilização do *Regulamento* (Nº 7), naquele momento,

Temos instaurada a nível de Brasil a tentativa da completa uniformização da Educação Física que, se não se efetivou como planejado, de certeza, produziu um conjunto de

saberes embutidos nas concepções mecanicistas e fragmentadas não só do movimento humano como também da própria Educação Física, sua história, função social e abrangência. E, como instrumento deste processo de uniformização, estava o Método Francês. Um método elaborado dentro de uma escola militar com fins direcionados especificamente para o adestramento, a disciplinação, a formação moral e física do soldado, a regeneração da raça e a formação do homem forte capaz de atender aos anseios de defesa e progresso da nação, não apenas a luta nas guerras, mas também frente a sua atuação enquanto força de trabalho a produzir riquezas da pátria.

Em 1933, o Decreto nº 25.252 transformou o Centro Militar de Educação Física (instalado na Fortaleza de São João da Barra – RJ) na Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx). Voltaremos a mencionar o EsEFEx mais adiante devido a sua importância na publicação da *Revista de Educação Física*. Por enquanto, optamos por fazer a referência, pois a versão do *Regulamento (nº 7)*, que tivemos acesso, data de 1934 e foi “copiada” por oficiais da EsEFEx. Mais precisamente, foi datilografada pelo “Sgt. Ajud. Escrevente do Estado-Maior do Exército” Manoel Tôrres Júnior, como creditado na última página do manual.

As observações expressas no “Preâmbulo” fornecem elementos importantes para análise. Vejamos.

A publicação deste regulamento, tradução integral do Regulamento Geral de Educação Física francês pela Escola de Educação Física do Exército, é motivada pela falta de um guia orientador da educação física nos corpos de tropa e estabelecimentos militares.

Não sendo, pois, um regulamento nacional, a sua aplicação irá encontrar certas dificuldades que a Escola de Educação Física do Exército na medida de suas possibilidades e com a prática já adquirida procurará remover respondendo as consultas que lhe forem feitas e publicando em anexos as doutrinas que for colhendo.

Adotando o método preconizado pela E. S. E. F. de Joinville-le-Pont e praticando-o a vários anos, procura a Escola de Educação Física do Exército fazer a sua adaptação ao elemento nacional, por isso que é esse método, que em suas características científicas, apresenta as maiores probabilidades de perfeita adaptação ao nosso caso particular. Permitir-nos á, em breve prazo, estabelecer um método caracteristicamente nacional. Só a prática meticulosa do método francês favorecerá a obtenção do fim colimado pela E. E. F. E.

Para a mais estreita colaboração a E. E. F. E. manterá qualquer correspondência com os interessados, que deverão se dirigir ao Departamento Técnico. (BIBLIOTECA DA DEFESA NACIONAL, 1934, [s.p.])

Pelo que expusemos anteriormente, a citação reafirma que o *Regulamento (Nº 7)* trata-se de uma tradução integral do *Règlement* francês, que possuía o objetivo de suprir a falta de orientação sobre a Educação Física nos estabelecimentos militares. Todavia, a leitura do “Preâmbulo” apresenta, de maneira tácita, três ideias importantes sobre o documento.

Primeiro, ao afirmar que não se tratava de um regulamento nacional, parece-nos que ou os militares, naquele momento, possuíam informações sobre a difusão do Método Francês no território nacional, que confirmavam a ainda pequena adesão, o que não permitiria considera-

lo como “nacional”; ou sabiam da existência de resistências ao Método Francês, seja no meio civil ou no meio militar.

Na segunda ideia, embora defendido como um método “ideal” à realidade brasileira, a assunção de dificuldades na sua aplicação, revela que os militares já conheciam de antemão alguns potenciais problemas que a utilização de técnicas, materiais e equipamentos concebidos para uma realidade histórica distinta à brasileira, poderiam acarretar. Nesse sentido, inferimos que a adoção do *Règlement* francês, traduzido no *Regulamento (Nº 7)*, foi uma decisão predominantemente política, devido à conveniência que a adesão ao método fundamentado em uma doutrina militar “muda”⁷⁵ como a francesa, poderia proporcionar aos setores remanescentes do “golpe” de 1930, nos rumos do Governo Provisório de Vargas (1930-1934). Um fato que reforça este argumento consta em um relatório analisado por McCann (2007) e citado por Nascimento (2010), relatando que, em 1929, o general Alexandre Henriques Vieira Leal havia sugerido que a MMF não deveria ter seu contrato reafirmado com o Brasil mais uma vez, pois ocorrera um declínio qualitativo nas matérias ensinadas pelos franceses na Escola de Estado Maior. McCann também ressalta que as diferentes realidades entre os países europeus e os países periféricos impuseram dificuldades ao modelo trazido pelos oficiais franceses.

Terceiro, a ideia de *Regulamento (Nº 7)* deveria ser não apenas adaptado “ao elemento nacional”, mas sim substituído pelo estabelecimento de “um método caracteristicamente nacional” que seria desenvolvido pela EsEFEx, contando com a colaboração de “interessados”. Observamos – o que reforça a segunda ideia – o caráter provisional da adoção do Método Francês para a Educação Física no Brasil.

Entretanto, concluímos que as tentativas de adaptações do Método Francês, necessárias à realidade educacional brasileira, não ocorreram através de “anexos às doutrinas” do *Regulamento (Nº 7)* como anunciado. Ocorreram, de fato, nas páginas de um eficiente veículo de difusão: a *Revista de Educação Física* do Exército.

5.4 A *Revista de Educação Física*: disseminação e sistematização de saberes escolares

A criação da Escola de Educação Física do Exército – a partir do Centro Militar de Educação Física – surge com o objetivo declarado no Art. 2º do Decreto nº 23.252/1933 de “[...] a) proporcionar o ensino do método de Educação Física Regulamentar; b) orientar e difundir a aplicação do método” (REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1933, p. 2). Realmente, desde o

⁷⁵ Vide nota 69.

reinício das atividades em 1929, o CMEF já era o principal local de formação de instrutores e monitores de Educação Física, através da doutrina francesa. No entanto, ampliando os objetivos, a EsEFEx

- a) formará instrutores e monitores de educação física, mestres de armas, e monitores de esgrima;
- b) proporcionará, aos médicos, especialização em educação física;
- c) formará massagistas desportivos;
- d) fornecerá aos oficiais os conhecimentos indispensáveis à direção da educação física e da esgrima;
- e) formará eventualmente para fins não militares, instrutores e monitores de educação física, recrutados no meio civil;
- f) incrementará a prática da educação física e dos desportos;
- g) estudará adaptações a serem introduzidas no método submetendo-as à apreciação do Estado Maior do Exército;
- h) manterá correspondência com os institutos congêneres nacionais e estrangeiros (REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1933, p. 3).

Confirmando a preocupação dos membros da ABE nos debates em 1929, sobre a possibilidade de o Anteprojeto ser um passo na direção da militarização da Educação Física escolar, principalmente ao centralizar a formação dos professores e instrutores aos cuidados do Exército, a EsEFEx se torna o local onde as decisões e rumos da Educação Física nacional foram definidos durante quase toda década 1930. Segundo Bezerra (2011, p. 46), a EsEFEx “[...] foi considerada um dos maiores institutos de formação militar que se organizou no país àquela época e dela partiram as ideias de se formar o corpo de profissionais atuantes no Exército e a circulação de concepções afáveis ao ideário militarista”.

Como estratégia à circulação do ideário militarista, a EsEFEx utilizou a *Revista de Educação Física* (REF). Criada em 1932, no Centro Militar de Educação Física, sob a direção do então major Newton Cavalcanti, a revista trouxe, no seu primeiro número, um artigo do redator-chefe, o 1º tenente João Ribeiro Pinheiro (1932, [s.p.]), que indicava a difícil relação entre setores militares e civis em torno da questão da Educação Física.

O Regulamento de Educação Física, em vias de aprovação pelo Estado Maior, preconiza que dentre em breve prazo qualquer joven só poderá ingressar na Escola de Soldado depois de ter dois anos de educação física. Aos olhos mais indiferentes às necessidades nacionais ressalta logo os benefícios maravilhosos e oportunos de tal medida. No entanto elementos civis da alta administração, associações pedagógicas, num mau véso, propagam maldosamente, anti-patrioticamente, que se pretende fazer uma obra de militarismo. Confundidas na definição medieval da palavra militarismo, sem refletirem que a vida moderna, como a guerra moderna, faz da Nação armada o

seu próprio exército. Todavia, estou certo, que lenta, mas seguramente, o Brasil inteiro tomará conhecimento da grande obra nacional ora iniciada pelo C.M.E.F. e fará justiça aos seus realizadores.

Fazendo jus ao desiderato do tenente Pinheiro, a *Revista de Educação Física*, com a chancela da EsEFEx, torna-se o principal veículo para a divulgação da “causa da Educação Física”, em especial do *Regulamento (Nº 7) da Educação Física – Método Francês*, adotado pelo Exército Brasileiro como orientação oficial para Educação Física, tanto na caserna, quanto na escola. De acordo com Bermond (2007, p. 39),

A “causa da Educação Física” era um projeto articulado por vários segmentos da sociedade brasileira da época (militares, civis – educadores, intelectuais, juristas, esportistas – e governo) em prol da disseminação de uma “cultura física”, com objetivos diversos, como a formação de um povo racialmente aperfeiçoado, de uma população sadia e de homens fortes, úteis tanto nas fábricas quanto na guerra.

Nesse sentido, a REF possibilitou que as ideias internas ao meio militar fossem disseminadas para outros setores da sociedade, isto é, que a doutrina da caserna, desmistificada, alcançasse a população em geral. Para além disso, a abertura de espaço para que intelectuais civis renomados também escrevessem nas páginas da revista, diminuiu a desconfiança externa e melhorou a aceitação do ideário militar. Ferreira Neto (1997, p. 103-104) observa que “[...] os militares buscaram apoio intelectual (médicos, advogados, jornalistas, escritores, educadores, etc.) com formação de toda ordem. Bastava que tais intelectuais se propusessem a ajudar a construir no espaço daquela Revista uma Unidade de Doutrina para a Educação Física brasileira”.

Embora estejamos de acordo com Ferreira Neto (1997) sobre os efeitos de tal estratégia na consecução do “grande” projeto interventor nacional dos militares, observamos que, para além dos conhecidos benefícios políticos da cooptação dos intelectuais civis, a presença de outros setores da sociedade no debate sobre funções da Educação Física, até então, reconhecidamente militares, marca o movimento de transição através do qual os civis adquirem maior espaço nas decisões que envolvem a sistematização dos saberes relacionados a atividade física.

Entre 1932 e 1942, a REF reservava, além da supracitada **Unidade da Doutrina**, onde predominava a participação de militares, com textos que visavam a “construção do ideário político-pedagógico da Educação Física brasileira” (FERREIRA NETO, 1997, p. 104), existiam a seção **Lição de Educação Física**, com o objetivo de “facilitar a divulgação do método regulamentado pelo Exército para o ensino da Educação Física nos meios militar e

civil” (FERREIRA NETO, 1997, p. 107), e o espaço dedicado ao **Editorial**, normalmente reservado aos intelectuais civis. De acordo com Ferreira Neto (2003, p. 101),

[...] a Seção Unidade de Doutrina apresenta propostas para a prática da Educação Física, fundamentadas no Regulamento Geral de Educação Física. Por meio desse Regulamento, é feita uma interpretação, que é divulgada e colocada em prática pelos profissionais que ministram a Educação Física tanto no meio militar quanto no civil.

Ou seja, os textos publicados na *Revista de Educação Física* cumprem a função complementar ao *Regulamento (Nº 7)*, de modo que as “propostas” são o resultado de adaptações ao método original, interpretadas à luz da realidade brasileira e elaboradas mediante experiências realizadas na EsEFEx ou nas escolas que os oficiais militares possuíam algum contato mais direto e frequente.

De fato, trabalhamos com a ideia de que, em um primeiro momento, logo após sua criação, em 1932, a *Revista de Educação Física* difundiu o Método Francês, ao defender a adoção da doutrina francesa e ao reproduzir trechos do *Regulamento (Nº 7)*. Todavia, a atuação dos oficiais da EsEFEx e a participação dos intelectuais que colaboraram com a revista, produziram não apenas interpretações e adaptações do regulamento original, mas contribuíram para a ampliação das sistematizações e saberes escolares da Educação Física, consonantes com a realidade brasileira.

Para confirmar este fato, apoiados no estudo sobre o ciclo de vida da REF, realizado por Ferreira Neto (2003) e das pesquisas de Bermond (2007) sobre A Educação Física escolar na REF, trouxemos algumas citações que apresentam elementos que evidenciam a supracitada ampliação.

Na estreia da seção **Unidade de Doutrina**, o então tenente-coronel Newton Cavalcanti (1932, [s. p.]) declara que

Com o fim de facilitar a difusão do nosso método, vamos, a partir desse número, publicar uma série de lições de educação física, sessões de jogos, sessões de esportes individuais, e por fim sessões de esportes coletivos; acompanhados das explicações necessárias à sua execução.

Cavalcanti (1932, [s. p.]) define a “lição de educação física” como

[...] a reunião de exercícios variados e combinados que interessam simultânea ou sucessivamente todos os órgãos [sic] e as grandes funções, tendo em vista o seu aperfeiçoamento e sua melhora. Para sua execução é dividida em 3 partes de duração e importância desiguais. Inicia-se por uma sessão preparatória seguida da lição propriamente dita, terminando por uma volta à calma.

O autor militar define cinco princípios que devem ser seguidos nas formulações das lições: 1) a *continuidade*, que impõe a não interrupção da lição para a obtenção do efeito

desejado sobre o conjunto do organismo; 2) a *alternância*, que exige a mobilização intercalada das partes superior e inferior do corpo; 3) a *graduação*, que prescreve graduações de intensidade e dificuldade progressivas aos exercícios; 4) a *atração*, que preconiza a necessidade de manter o interesse dos alunos pela atividade; e 5) a *disciplina*, que pressupõe o completo controle da turma pelo instrutor (CAVALCANTI, 1932 *apud* FERREIRA NETO, 2003). De acordo com Ferreira Neto (2003, p. 105), “[...] esses princípios apresentam-se subordinados aos eixos doutrinários existentes no Exército, os quais orientam toda a doutrina institucional, são eles: a hierarquia, a ordem e a disciplina”.

Cotejando os extratos acima, retirados do artigo do tenente-coronel Cavalcanti (1932), com o texto presente no *Regulamento (Nº 7)*, notamos que ele reproduziu as passagens presentes naquele documento⁷⁶. Desse modo, inferimos que a reprodução de trechos do texto original do *Regulamento (Nº 7)* naquele contexto – notadamente aqueles relacionados à doutrina - supriria a dificuldade de impressão (cópia) e distribuição do documento completo.

Cabe ressaltar que Ferreira Neto (1997, p. 102) afirma que “[...] todas as lições iniciam-se por uma sessão preparatória, passando pela lição propriamente dita e terminando com a volta à calma”. Contudo, o autor ressalta que,

[...] nas lições, os objetivos, conteúdos, metodologia, recursos físicos, materiais didáticos e avaliação são diferentes conforme a instituição: Exército ou escola. Essa assertiva pode ser conferida no impresso tanto na descrição das lições como nas imagens (fotografia e *crokiart*) (FERREIRA NETO, 1997, p. 102).

Consequentemente, Ferreira Neto (1997, p. 108) indica que a

[...] lição é recomendada de forma diferente para militares e para civis. Na lição de Educação Física aplicada aos militares, predomina o uso da ginástica (composta de flexionamentos, dos exercícios educativos e das aplicações), com maior ênfase à lição propriamente dita, isto é, ao item aplicações, que corresponde as sete grandes famílias⁷⁷.

A distinção presente no método separa as “lições de educação física” entre militar e escolar com base em constatações fisiológicas (ou somente empíricas) e não com fundamento em reflexões pedagógicas. Os oficiais sabiam – em parte pela experiência adquirida na atuação com a formação pré-militar – que os escolares, o “público”, não possuiriam condições físicas de suportar a intensidade e o volume das atividades realizadas nos quartéis.

⁷⁶ No exemplar do *Regulamento (Nº 7) da Educação Física* (BIBLIOTECA DA DEFESA NACIONAL, 1934) consultado, os extratos constam, respectivamente: “lição de educação física” na página 40 e “princípios” nas páginas 42 e 43.

⁷⁷ No Método Francês, as sete grandes famílias correspondem aos exercícios de: marchar, trepar, saltar, levantar e transportar, correr, lançar, atacar e defender-se.

Por fim, buscando elementos que sustentem a afirmação de que os artigos publicados na REF, durante o período de 1932 até 1945, contribuíram na ampliação das sistematizações e saberes escolares da Educação Física brasileira, utilizaremos o estudo de Bermond (2007), no qual o autor mapeou os artigos sobre Educação Física escolar publicados na *Revista de Educação Física* entre 1932 e 1952, dividindo-os por temáticas. Todavia, diante dos objetivos propostos e dos limites do nosso estudo, não iremos nos ater na busca de elementos nos textos publicados, por entendermos que a temática tratada e os títulos dos artigos definiriam em essência os seus objetivos.

Durante o período que compreende a criação da REF e final do Estado Novo (1937-1945), foram publicados 101 artigos que tratavam da Educação Física escolar. No mapeamento realizado, Bermond (2007) dividiu os artigos em 18 temáticas: Educação Física e esportes na escola; Educação Física infantil e jogos; legislação referente à Educação Física escolar; Medicina e Educação Física escolar; Lições de Educação Física; dramatizações e ginástica historiada; conferências e congressos sobre Educação e Educação Física; Educação Física e Psicologia; “notícias sobre” a Educação Física nos Estados brasileiros; Educação Física e Educação; relatos sobre experiências com a Educação Física em escolas; Método Francês; Educação Física e Pedagogia; Educação Física corretiva; professores e instrutores de Educação Física; Fisiologia; Biometria; Antropometria e Biotipologia.

Até o final da década de 1930, a REF publicou 87 artigos relacionados com a Educação Física escolar, sendo que quase a metade (41) foram publicados antes do início do Estado Novo. Entre 1940 e 1945 apenas 14 artigos trataram da questão da Educação Física escolar (BERMOND, Idem). Destacamos que os artigos que tratam das temáticas relacionadas diretamente à doutrina militar (“Método Francês”⁷⁸, “Educação Física e Pedagogia”⁷⁹ e “Lições de Educação Física...”⁸⁰) e sua legitimação no ambiente escolar através do ideário escolanovista

⁷⁸ “Importância da educação física para um povo: o método adotado”, Antônio de Mendonça Molina (1932); “A defesa de Georges Demy: insincero ou não?”, e “Comparando...”, Ivanhoé Gonçalves Martins (1933); “Estilização do método francês. Como fazê-la, em relação à educação física feminina, nos estabelecimentos de ensino secundário”, Ilídio Alcântara Abade (1936).

⁷⁹ “Unidade de doutrina”, Newton Cavalcanti (1932); “A pedagogia e a educação física”, João Ribeiro Pinheiro (1933); “Princípios pedagógicos”, Valdemar de Silva Lima (1936).

⁸⁰ “Lição de educação física”, Inácio de Freitas Rolim (1932), Laurentino Lopes Bonorino (1932), Paulo Teixeira (1933); “Lição de educação física: ciclo de 9 a 11 anos – 3º grau do ciclo elementar”, Inácio de Freitas Rolim (1933); “Um passeio na fazenda”, Mario de Queiroz Rodrigues (1933); “Dramatizações”, Dora Gouvêa de Azevedo (1933).

(“Educação Física e Educação”⁸¹ e “Educação Física e Psicologia”⁸²), estiveram presentes desde a criação da REF até os primeiros anos da ditadura estadonovista. O predomínio destas temáticas sinaliza o impacto dos acontecimentos político-militares ocorridos no Brasil naquele período, sobre o papel da Educação Física escolar na “construção nacional”, pois a “[...] difusão da prática da Educação Física, a partir da orientação militar, seria uma forma de viabilizar sua intervenção no social no esforço de conduzir a regeneração do povo e da sociedade brasileira” (BERCITO, 1996, p. 153). Afirma-se, também, conforme Ferreira Neto (1997), que no final da década de 1930, o apoio dos setores intelectuais ao pensamento militar atingiu o ápice, tornando evidente a participação destes setores na legitimação do projeto pedagógico militar para a Educação Física brasileira, como observado nas páginas da *Revista de Educação Física*.

Todavia, gradativamente e, em especial na década de 1940, temáticas que envolviam as estratégias voltadas à educação física escolar infantil (“Educação Física infantil e jogos”⁸³, “Educação Física e Esportes na escola”⁸⁴, “Lições de Educação Física, dramatizações e ginástica historiada”⁸⁵) e a experiência prática nas escolas (“‘Notícias Sobre’ a Educação Física nos estados brasileiros”⁸⁶ e “Relatos sobre experiências com a Educação Física em escolas”⁸⁷), são indícios que a REF colaborava com a disseminação de “novos” saberes escolares, sistematizados a partir de interpretações e adaptações da versão oficial do Método Francês contida no Regulamento (Nº 7).

⁸¹ “Fernando de Azevedo e a educação física”, Lopes L. Bonorino (1933); “Educação e cultura física”, Manoel Bergström Lourenço Filho (1933); “Um problema da máxima importância para nossa nacionalidade”, Floriano Peixoto Martins Stoffel (1936).

⁸² “O primeiro ano da criança na escola e o seu crescimento físico”, Idílio Alcântara Abade (1933); “OBJETIVOS psicológicos na educação física” e “CONDUTA da criança: significação psicológica de sua conduta durante os jogos”, (não assinados) (1935); “A educação física elementar sob o ponto de vista da caracterologia”, Artur Ramos (1936); “A educação física sob o ponto de vista psicológico: orientação colhida na obra de Lafarge e Nayrac”, Airton Salgueiro Freitas (1938).

⁸³ “Educação sensorial”, Ivanhoé Gonçalves Martins (1933); “Valor educativo dos jogos”, Haydée Coutinho da Costa (1933); “Os jogos infantis”, Otávio Gonzaga (1935); “Educação física infantil: jogos infantis”, Custódio Batista Lobo (1942).

⁸⁴ “Ginástica e desporto”, Américo R. Netto (1933); “Considerações sobre uma competição infantil de ‘Box inglês’”, Bráulio Durvault Martins (1935).

⁸⁵ “LIÇÃO de educação física feminina” (não assinado) (1937); “Educação física infantil: método prático para a realização das lições de educação física”, Custódio Batista Lobo (1938); “Educação física infantil: método prático para a realização das lições de educação física organização da professora Felisbina Pinheiro Morais”, Felisbina Pinheiro Morais (1939); “Educação física infantil: lição de educação física infantil”, Idílio Alcântara Abade (1939).

⁸⁶ “A educação física em Minas Gerais”, Áreo Moraes (1933); “A ESCOLA superior de educação física de São Paulo, em estágio na Escola de Educação Física do Exército”, (não assinado) (1935); “A educação física no Pará”, Orlando M. Torres (1936).

⁸⁷ “A educação física feminina na escola Paulo de Frontin”, Mario de Queiroz Rodrigues (1933); “A escola superior de educação física de São Paulo e sua escola de aplicação ao ar livre”, Idílio Alcântara Abade (1941); “EDUCAÇÃO física racional”, “A EDUCAÇÃO física no Colégio Arquidiocesano de São Paulo”, “A EDUCAÇÃO física no instituto Santa Maria de Curitiba” e “CORPOS hígidos”, (não assinados) (1942).

5.5 O currículo escrito e a relação complementar entre o Regulamento (Nº 7) da Educação Física e a Revista de Educação Física

Orientados pelos elementos trazidos neste capítulo, passamos a expor as conclusões que nos levam a afirmar que ambos, complementarmente, *Regulamento (Nº 7) da Educação Física* e *Revista de Educação Física*, podem ser caracterizados como *currículo escrito* no período em questão.

Como apresentado no Capítulo III, um dos aspectos que caracterizam uma elaboração curricular seria *a tendência em seguir normas, critérios e modelos mundiais* (SAVIANI, 2010). Conhecida a influência mundial do ideário produzido na França vitoriosa da Primeira Guerra, o *Regulamento (Nº 7)* não apenas seguia o modelo francês, mas, nos seus principais aspectos, copiava fielmente normas e prescrições. Nas palavras de Jacintho Targa (*apud* GOELLNER, 1992, p. 149-150) “[...] éramos mais realistas que o próprio rei. Nem na França se obedecia tanto ao Método Francês e nós aqui o adorávamos”.

Quanto ao aspecto que considera que a *elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que se destina* (SAVIANI, 2010), o *Regulamento (Nº 7)* sintetizava a doutrina almejada pelo Governo, sendo parte importante na estratégia de intervenção, no interior do projeto militar de regeneração do povo e de construção da nação brasileira, pretendido pelo Exército e por setores dirigentes no período.

Sobre o aspecto característico dos currículos como *resultado de processos conflituosos e de decisões negociadas* (SAVIANI, 2010), sabemos que durante a elaboração pelos oficiais da Missão Militar Francesa, o *Regulamento (Nº 7)* foi praticamente traduzido na íntegra para o português. Todavia, lembramos que não apenas ocorreram disputas na elaboração do *Règlement* na França (GOELLNER, 1992), mas que, durante implantação do método pelos militares e civis no Brasil, a resistência de setores da sociedade – em especial de correntes ligadas à educação, como a ABE – forçaram o debate, influenciando na constituição do currículo. Nesse sentido, tendemos a concordar com a afirmação de Silvana Goellner (1992, p. 153-154).

[...] em face do momento histórico em que se desenvolveu [o Método Francês], posso afirmar que houve posturas de resistência a esse estado de coisas. O problema é que não foram expressivas o suficiente para se tornarem dominantes. Ou seja, na correlação de forças, foram vencidas pelos interesses do sistema. O que não impede reconhecer que existiram e tiveram igual significância no edificar da história.

Entendemos que o aspecto pelo qual *a elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados e aprendidos na educação escolar* (SAVIANI, 2010), faz-se presente no *Regulamento (Nº 7)* de duas maneiras. É através

da reconhecida “cientificidade” do Método Francês que a atividade física saiu da caserna para entrar na escola. Embora fundamentado na Anatomia, na Biologia e na Fisiologia, o “ecletismo” do método permitiu grande influência da Psicologia, aproximando-o de questões caras à Pedagogia. Com isso, a Educação Física escolar adquiriu saberes próprios, notadamente biologizantes e mecanizados, mas sistematizados como *saberes escolares*. Por outro lado, parte destes saberes adquiridos foram convertidos em práticas lúdicas. A abertura aos “jogos” talvez seja o maior legado da experiência brasileira com o Método Francês. Foi a partir da utilização de jogos e, posteriormente, da sua versão mais desenvolvida, do esporte, que a Educação Física escolar ganhou novo impulso nas décadas de 1950 a 1970.

Isto posto, reforçando nossa afirmativa anterior, concluímos que o *Regulamento (Nº 7)* e a *Revista de Educação Física* se caracterizaram como elaborações curriculares da Educação Física brasileira naquele período histórico, estabelecendo uma relação complementar entre si. Partindo dos pressupostos que apresentamos no Capítulo III, a peculiaridade desta relação pode ser compreendida nos seguintes termos.

Quando consideramos o *Regulamento (Nº 7)* em si, isto é, como uma tradução do *Règlement* original, ele poderia ser concebido com *currículo de fato*. Afinal, toda “pré-atividade”, que envolvem o planejamento e a sistematização curricular, estava presente durante a sua elaboração, produzindo um resultado “externo”, passível de ser apropriado. O mesmo vale para o *Compendio*, de Arthur Higgins, analisado no Capítulo IV. No entanto, a publicação de textos na *Revista de Educação Física* que não se limitavam a tratar apenas das elaborações do *Regulamento (Nº 7)*, introduziram novas temáticas que, inferimos, modificaram o currículo. Assumindo que estas modificações foram resultado da reflexão sobre a experiência – no momento *iterativo* – indicamos que as elaborações curriculares da Educação Física escolar no Brasil, das décadas de 1930 e 1940, foram desenvolvidas como *currículo na prática*.

5.6 Breves considerações sobre a história do currículo da Educação Física brasileira (1932-1945)

O processo histórico que resultou na adoção do Método Francês pelo Governo brasileiro, como guia de orientação das atividades físicas, tanto na caserna, como na escola, criou condições para um expressivo desenvolvimento curricular da Educação Física no Brasil. Nesse sentido, o *Regulamento (Nº 7) da Educação Física* e a *Revista de Educação Física*, destacam-se como elaborações de *currículo escrito*.

No período entre 1930 até 1945, momento em que os militares estiveram entre as classes dirigentes e ditando as políticas nacionais, marca a consolidação da Educação Física escolar. Com a Constituição promulgada no Estado Novo (1937), o exercício físico se tornou obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino e o “[...] ‘adestramento físico’ era mencionado como forma de preparar a juventude para ‘o cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação’” (CASTRO, 1997, p. 11). A Divisão de Educação Física (DEF), criada em 1937, e atrelada ao Ministério da Educação e Saúde (MES), empreendeu rigorosa fiscalização quanto à utilização do Método Francês nas escolas. Em 1939, a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), colaborou na formação de instrutores especializados na utilização do método baseado na doutrina militar francesa.

Isto posto, embora seja possível observar que o predomínio da orientação militarista para a Educação Física escolar se acentua durante o Estado Novo, foi também o período em que foram gestadas resistências, que causariam mudanças nas concepções sobre a Educação Física escolar, presentes na transição do regime após 1945.

Segundo Cantarino Filho (1982), o Método Francês foi a orientação dominante no Brasil até 1944, data em que Antonio Pereira Lira assumiu a direção da ENEFD, introduzindo o estudo de outros métodos ginásticos. O autor relata que “[...] até então cerca de 2000 professores de Educação Física só conheciam e ministravam o Método Francês, com exceção daqueles que especializaram na Marinha, pois no curso desta instituição era adotado a calistenia⁸⁸” (CATARINO FILHO, 1982, p. 138).

Embora desde sua criação, em 1939, a ENEFD tivesse adotado a doutrina francesa e formado instrutores especializados na Educação Física de caráter militar, que compartilhavam o pensamento dominante sobre o papel da atividade no exercício da defesa nacional, Castro (1997, p. 13), apoiado em Marinho (1958), observa que

O domínio militar sobre a educação física não deixou de encontrar críticos entre os civis, embora a conjuntura política nacional não favorecesse de forma alguma a demonstração de divergências. [Inezil Penna] Marinho dá a informação de que um professor que se opôs à adoção do Método Francês pela ENEFD foi, “por injunções políticas”, demitido e relegado ao ostracismo.

Castro (1997, p. 13) também reproduz um trecho de uma carta do professor de biometria da ENEFD, Peregrino Júnior, enviada em 1940 para o ministro Gustavo Capanema, que mostra

⁸⁸ A calistenia é um sistema de exercício físico de baixa intensidade, que tem o objetivo da aquisição de graça e beleza no exercício, e foi desenvolvido na França a partir do século XVIII (Cf. BRELOGATO, 2006). A palavra provém do grego *kallos* (beleza) e *sthenos* (fortaleza).

a natureza das objeções existentes à hegemonia militar na condução da educação física no Brasil.

Do que tenho observado, um dos erros mais graves, na organização da ENEFD, foi a sua subordinação integral ao padrão militar da Escola de Educação Física do Exército. [...] E a ENEFD tem que ser, por força, diferente da EsEFEx. Embora aproveitando-lhe a experiência, não pode copiar-lhe a organização. [...] A disciplina civil é diversa da disciplina militar, e dos estudantes e professores civis tudo se pode obter, em matéria de hierarquia e cooperação, de comportamento e trabalho, sem apelar para as rígidas fórmulas disciplinares da caserna. Acredito que haveria de ser utilíssimo à Escola uma modificação dos seus trabalhos nesse sentido: 1º) Substituindo a disciplina militar pela disciplina civil; 2º) Adaptando a Escola ao regime da administração civil, desprezando o modelo militar naquilo que ele tem de peculiar e inadequado; 3º) dar à ENEFD um caráter particular [leia-se: civil], de acordo com os resultados da experiência e da observação, libertando-a da imitação servil do padrão do Exército. (interpolações do autor)

Todavia, o Método Francês não possuía adversários apenas entre os civis. As correntes militares, que defendiam a criação do “Método Nacional”, certamente viam na ortodoxia dos seguidores da doutrina francesa um obstáculo no desenvolvimento de um método “genuinamente brasileiro”. Nesse sentido, Castro (1997, p. 19-20,) cita alguns acontecimentos que indicam o progressivo enfraquecimento do Método Francês após 1940.

Um “Inquérito”⁸⁹ sobre o Método Nacional foi lançado em novembro de 1942. Um dos itens (nº 36) dizia que a experiência havia tornado clara a necessidade de um método adequado ao nosso país. O Método Francês deveria ser estudado e adaptado, assim como outros métodos estrangeiros, dos quais deveriam ser extraídas as partes mais apropriadas às nossas necessidades.

[...]

Em 1943, a Divisão de Educação Física promoveu o “Concurso de contribuições para o Método Nacional de Educação Física” (o edital foi publicado no Diário Oficial de 24/7/1943). Venceu o trabalho elaborado por uma Sociedade de Estudo dos Problemas da Educação Física, intitulado *Bases científicas da Educação Física*⁹⁰, onde se afirmava que: “O nosso método de Educação Física, para ser nacional, não apenas no título, mas no espírito da sua concepção, não poderá de forma alguma ser rígido, e isso se explica nestas duas frases de Euclides da Cunha: ‘Não temos unidade de raça’ ‘Não há um tipo antropológico brasileiro’”.

Em 1944, outro concurso de trabalhos sobre educação física foi promovido pela Divisão de Educação Física. A monografia vencedora, de autoria de Inezil Penna Marinho, previa igualmente que o método, para ser verdadeiramente nacional, não deveria ser rígido, pois, assim como não há uma “raça brasileira” e sim um povo originado por três continentes, o método deve ser flexível o bastante para atender a essa “interfusão biológica”. (grifo do autor)

Outro fato que indica o enfraquecimento do Método Francês é observado por Nascimento (2010). Segundo o autor, a partir do final da década de 1930, paulatinamente, a

⁸⁹ O autor se refere ao documento “O Método Nacional de educação física. Inquérito realizado pela Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde” (Rio de Janeiro, Departamento Nacional de Educação, 1942).

⁹⁰ Ver Departamento Nacional de Educação (1952).

doutrina francesa é substituída pela doutrina americana. “Esta mudança ocorreu pelo abandono da Doutrina Francesa, que era eminentemente defensiva. Desta forma o Exército Brasileiro abandonou a doutrina francesa e adotou a americana, eminentemente ofensiva, e que veio a vencer a Segunda Guerra” (NASCIMENTO, 2010, p. 44).

Por fim, a desconfiança (quando não a aversão) ao ideário militar característica do período de redemocratização, fortalece a defesa de um currículo para a Educação Física escolar de caráter não-militar. Isso não significa que as práticas militaristas foram abolidas. A influência da doutrina militar na formação dos professores e a relativa consolidação dos métodos ginásticos de fundamento militar – incluso o Francês – perduraram por anos, até a chegada, em meados da década de 1950, do Método Desportivo Generalizado⁹¹.

⁹¹ Método elaborado por professores do *Institut National des Sports* francês na década de 1940, busca a educação integral de jovens e adultos através de jogos e atividades esportivas. Ver Martinez (2002).

Considerações finais

Findando o presente estudo, apresentamos nesse item algumas conclusões sobre a temática que envolve a relação currículo e Educação Física escolar no Brasil. Aproveitamos para apresentar as contribuições dos resultados dessa pesquisa para a historiografia do currículo da Educação Física brasileira e, também, para sugerir ampliações da temática em estudos no futuro.

Durante a pesquisa exploratória, notamos a carência de estudos sobre o currículo na historiografia da Educação Física brasileira no período desde o início do processo de sistematização e escolarização das atividades físicas na “educação corporal” do século XIX, até os dias atuais (início do século XXI). Em se tratando, então, de estudos que elegem o “currículo escrito” ou “formal” como o objeto de pesquisa, a incidência é quase insignificante.

Nessa perspectiva, os poucos estudos encontrados se dividem – em função do tipo da análise e da abordagem - em dois grupos, que podem ser representados, à título de ilustração, por duas dissertações utilizadas no nosso estudo. A pesquisa “O professor da moda: Arthur Higgins e a Educação Física no Brasil (1885-1934)” (SOUZA, 2011), representa uma abordagem que remete à história da literatura escolar, privilegiando a “análise de conteúdos” (CHOPPIN, 2004). Esses estudos utilizam o *manual* como uma fonte documental, passível de análise e interpretação e capaz de revelar um ideário, uma concepção pedagógica, uma *mentalidade*. Algumas vezes, como no caso de Souza (2011), o próprio título revela o caráter acessório do *Compendio*. Tratando especialmente da trajetória de Higgins, a especificidade curricular do *manual* se dilui na historiografia do cotidiano ou dos costumes. A tendência característica do outro grupo pode ser encontrada em “O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola” (GOELLNER, 1992). A análise dá conta de explicar processo de produção histórica do *manual*, relacionando desde os condicionantes sociais e econômicos que resultaram no surgimento do Método na França, até a correlação de forças que permitiram a adoção da doutrina na realidade concreta brasileira dos anos de 1930. Porém, em Goellner (1992) não há uma preocupação em analisar o *Regulamento (Nº 7)* como um “currículo formal”. Ficamos sabendo o *porquê* o Método Francês, saído da caserna, foi para a escola, mas muito pouco sobre *como* isso aconteceu na especificidade curricular.

Diferentemente, a abordagem e o referencial teórico-metodológico que utilizamos nesse estudo, ao olhar para o *Compendio* de Higgins, possibilitou que ele fosse interpretado não apenas como mais um dentre os inúmeros manuais sobre ginástica que circulavam no período,

mas, sim, como um “currículo formal” voltado à Educação Física escolar, dada a sua especificidade educativa e caráter de prescrição curricular. Nesse sentido, concluímos que o *Compendio* de Higgins é um divisor de águas na história do currículo da Educação Física brasileira, sendo possível afirmar que ele apresenta o tipo de elaboração curricular moderna, característica das primeiras décadas do século XX e fundamentada no *eficientismo* e *progressivismo* das teorizações tradicionais do currículo. Não estamos afirmando, entretanto, que Higgins leu Bobbitt ou Dewey (apesar de contemporâneos), mas que a elaboração curricular daquele professor brasileiro foi produzida sob a influência das transformações da sociedade brasileira que, durante a Primeira República, desenvolvia suas forças produtivas em direção da industrialização, sob a égide da eficiência e racionalidade científica. Do mesmo modo, o referencial teórico-metodológico adotado permitiu que avançássemos na análise do Método Francês, pois ao identificarmos o *Regulamento (Nº 7)* como *currículo escrito* em complementaridade à *Revista da Educação Física*, desvelamos uma das formas através das quais o currículo da Educação Física brasileira se desenvolveu naquele período.

Acenamos, ainda, para a necessidade de pesquisas que, analisando a literatura escolar da Educação Física brasileira, permitam não apenas destacar as principais manifestações do “currículo formal”, mas também desenvolver uma periodização própria para a história do currículo da Educação Física escolar no Brasil. Contudo, uma periodização produzida para além da tendência simplificadora de tomar o currículo hegemônico pela concepção pedagógica predominante em determinado período histórico. Nesse sentido, durante o período analisado no nosso estudo, diferente de Neira e Nunes (2009), que definem a predominância do “currículo ginástico”, nossa análise – apoiada pelo conceito de *currículo escrito* – nos permite afirmar que aquele período, em uma periodização da história do currículo da Educação Física escolar no Brasil, seria melhor sintetizado pela expressão “currículo militarista”, dada as múltiplas determinações concretas que extrapolam os limites do *conteúdo* ginástico.

Particularmente, declaramos a intenção de desenvolver um estudo que busque identificar as manifestações do *currículo escrito* na história da Educação Física escolar brasileira, tomando como referência inicial a clássica periodização política da história do Brasil: da Redemocratização após o término do Estado Novo em 1945 até o início da Ditadura Civil-Militar em 1964.

Declaramos, finalmente, que ainda há muito a fazer e que o nosso trabalho, felizmente, já começou.

Referências

A criação da Escola de Educação Física do Exército. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n.12. p. 2-3, nov. 1933.

A DEFESA NACIONAL. Rio de Janeiro: Bibliex, anos de 1913 a 1969.

ALMEIDA, Braz Bicudo de. A verdade sobre o sorteio. In: **A Defesa Nacional** nº 84, abr. 1920. p. 401-406.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4 Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____, Gilberto Luiz. Escola moderna e organização do trabalho didático até o início do século XIX. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, II., 2002, Natal, RN. **História e memória da educação brasileira**. Anais... Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002.

APPLE, Michael W. **Education and Power**. Psychology Press, 1995.

_____. **Ideology and curriculum**. New York: Routledge, 2004.

_____. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education**. New York: Routledge, 2013.

AZEVEDO, Fernando de. **Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser**. 3. Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1960. 331 p

BARTOLETTI, Susan Campbell. **Juventude Hitlerista: A história dos meninos e meninas nazistas e a dos que resistiram**. Tradução: Beatriz Horta. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 2006

BERCITO, Sônia de Deus Rodrigues. Educação Física e construção nacional (1932-1945). In: FERREIRA NETO, Amarílio. (Org.) **Pesquisa histórica na educação física**, vol. 1. Aracruz/ES: Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1996, p. 145-160.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

_____. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 3, 1992.

_____. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, v. 3, p. 25-45, 1994A.

_____. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de ciências do esporte**, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994B.

_____. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física.** Campinas: Papirus Editora, 1998.

BEZERRA, Fábio Marques. Educação Física no Jardim-de-Infância : concepções e práticas corporais infantis na Revista de Educação Física do Exército (1932-1942). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Pós-Graduação em Educação, 2011.

BIBLIOTECA DA DEFESA NACIONAL. Regulamento de Educação Física (1ª parte). Rio de Janeiro, 1934.

BOBBITT, J. F. **O Currículo.** Lisboa: Didática Editora, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** Elementos para uma teoria do sistema de ensino, v. 2, 1975.

BRACHT, Valter. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989.

_____. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1992.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999A.

_____. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** Ijuí: Ed.Unijuí, 1999B.

BRASIL. Decreto nº 14.784, de 27 de Abril de 1921. Approva o Regulamento de Instrução Physica Militar, destinado a todas as armas, 1ª parte. Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/8/1921, Página 14841 (Publicação Original)

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**, trad. Rui de Nazaré. Editorial Presença: Lisboa, 1981.

BREGOLATO, Roseli Aparecida. **Cultura corporal da ginástica: livro do professor e do aluno.** São Paulo, Ícone, 2006

BURKE, Peter. **A escrita da história.** Unesp, 1992.

_____. **A escola dos Annales (1929-1989).** Unesp, 1997.

CANTARINO FILHO, Mario R. **A educação Física no Estado Novo: história e doutrina.** Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 1982.

CAPELLA, Leila. **As malhas de aço no tecido nacional: a revista A Defesa Nacional e o Serviço Militar Obrigatório.** UFF, 1985.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza.** 1988.

CARVALHO, Danila Freitas de. O inquérito sobre o problema da educação física no Brasil: a trama e o processo de implantação do método francês (1929). Monografia (Graduação). EEFETO, Belo Horizonte, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. **Forças Armadas e Política no Brasil.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CASTANHA, André Paulo. “O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira”. In: **Anais da V Jornada do Histedbr: Instituições Escolares Brasileiras – história, historiografia e praticas**. Sorocaba, 2005.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2008.

CASTRO, Celso. **In corpore sano - os militares e a introdução da educação física no Brasil**. Antropolítica, Niterói, RJ, nº 2, p.61-78, 1º sem. 1997.

_____, Celso. Insubmissos na Justiça Militar (1874-1945). In: **Anais Encontro Regional de História da ANPUH-RJ**, v. 12, 2006, Rio de Janeiro.

CAVALCANTI, Newton. Unidade de doutrina. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, jun. 1932.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**. ASPHE – UFPEL. Pelotas, v.6, n.11, abril 2002.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004, p. 549-566.

_____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **Revista História da Educação**, v. 13, n. 27, p. 9-75, 2009.

COELHO, Edmundo Campos. **Em busca de identidade: o Exército e a política na sociedade brasileira**. São Paulo: Forense, 1976.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. 2. Ed. Introd., trad. e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculum. In.: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Curriculum: debates contemporâneos**. 3ª ed. SP: Cortez, 2010.

CUNHA, Luciana Bicalho da. A Educação Física Desportiva Generalizada no Brasil: primeiros apontamentos. In: 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste 2014, 2014, São João Del Rei. **Anais do 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste 2014**. São João Del Rei: Editora da Universidade Federal de São João Del Rei, 2014. v. 1.

CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. A produção teórica Brasileira sobre Educação Física/Ginástica publicada no século XIX: autores, mercado e questões de gênero. In: FERREIRA NETO, Amarílio. (Org.) **Pesquisa histórica na educação física**, vol. 3. Aracruz/ES: Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1998, p. 19-47.

_____, Carlos Fernando Ferreira. Arthur Higgins: uma história de intervenção e conhecimento na educação física brasileira *In: Anais XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 21, n. 1, 1999. p. 1323-1329.

_____, Carlos Fernando Ferreira da. O processo de escolarização da educação física no Brasil: reflexões a partir do Imperial Collegio de Pedro Segundo (1841-1881). *Revista HISTEDBR On-line*, v. 30, p. 59-83, 2008.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus Editora, 1994.

_____. Educação física escolar: em busca da pluralidade. *Revista Paulista de Educação Física*, n. 2, p. 40-42, 1996.

Departamento Nacional de Educação, Divisão de Educação Física. **Bases científicas da educação física** (contribuição ao Método Nacional de educação física). 3ª ed., Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952.

DOMINGOS NETO, Manuel. Influência Estrangeira e luta interna no Exército (1889-1930). *In: ROUQUIÉ, Alain (org). Os Partidos Militares no Brasil*. Record: Rio de Janeiro, 1980.

ESCOBAR, Micheli O. Cultura corporal na escola: taferas da educação física. *Motrivivência*, n. 8, p. 91-102, 1995.

EYLER, Marvin H. Origins of contemporary sports. *In: BUCHER, Charles A. & GOLDMAN, Myra. Dimensions of physical education*. Saint Louis: C. V. Mosby, 1969.

FEATHERSTONE, Mike. **O desmanche da cultura**. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

FERNANDES, Florestan. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

FERREIRA NETO, Amarílio. Pedagogia Militar na Educação Física Brasileira. **Caderno Comunicações Unimep**. Piracicaba/SP: Editora Unimep, 1996, v. 3, n. 01, p. 81-85.

_____. Projeto Militar na Educação Física. *In: FERREIRA NETO, Amarílio. (Org.) Pesquisa histórica na educação física*, vol. 2. Aracruz/ES: Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1997, p. 83-119.

_____. Escola de Educação Física do Exército (1920-1945): origem e projeto político-pedagógico. *In: FERREIRA NETO, Amarílio. (Org.) Pesquisa histórica na educação física*, vol. 3. Aracruz/ES: Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1998A, p. 69-95.

_____. Os métodos ginásticos na formação da educação física no Brasil: o pensamento pedagógico de Inezil Penna Marinho (1940-1950). *In: Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança*. 7, 1998B.

_____. **A Pedagogia no Exército e na Escola: a Educação Física (1920-1945)**. Motrivivência, Florianópolis, v. XI, n.13, p. 35-62, 1999A.

_____. A Psicologia e a Educação Física em Lourenço Filho. *In: Amarílio Ferreira Neto. (Org.). Pesquisa Histórica na Educação Física*. Aracruz ES: FACHA, 1999B, v. 4, p. 97-116.

_____. Os métodos ginásticos na formação da educação física no Brasil: o pensamento pedagógico de Inezil Penna Marinho (1940-1950). In: **Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**. 7., 1998, Gramado. Anais... Rio Grande do Sul: UFRGS-ESEF, 2000. p. 53-61.

FERREIRA NETO, A.; SCHNEIDER, O.. Intelectuais, Pedagogia e Educação Física: Contribuição de Rui Barbosa, Manoel Bomfim e Fernando de Azevedo. In: Amarílio Ferreira Neto. (Org.). **Pesquisa histórica na Educação Física**. Vitória: PROTEORIA, 2001, v. 6, p. 131-156.

FERREIRA NETO, Amarílio; MAIA, Ediane de Melo; BERMOND, Magda Terezinha. Revista de Educação Física: ciclo de vida, seção unidade de doutrina e lição de educação física (1932-2002). **Movimento (ESEF/UFRGS)**, v. 9, n. 1, p. 91-118, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCA, Leonel, **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 1970.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. A pedagogia da nação nos livros didáticos de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838–1920). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2002a. p. 98-108.

_____. Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920). Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. PUC, São Paulo, 2002b.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UFRGS, Porto Alegre, 1992.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. Movimento higienista na historiografia da educação física brasileira: homogeneidade ou heterogeneidade. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**. 7., 1998, Gramado. Anais... Rio Grande do Sul: UFRGS-ESEF, 2000. p. 337-343.

GOODSON, Ivor F. La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. **Revista de Educación, Historia del Currículum**, n. 295, Madri, 1991.

_____. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

_____. **Currículo - teoria e história**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia e a filosofia de Benedetto Croce**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 1.

GRUNENVALDT, José Tarcísio. Escola Nacional de Educação Física e Desportos: o Projeto de uma Época. **Revista Motrivência**, Florianópolis, v. 9, n. 10, p. 200-207, dez. 1997.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, v. 6, p. 33-52, 1992.

HORTA, Jose Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

HEROLD JUNIOR, Carlos. Da instrução à educação do corpo: o caráter público da educação física e a luta pela modernização do Brasil no século XIX (1880-1915). **Educar em Revista**, v. 25, 2005.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções**. 14 Ed. São Paulo: Paz e terra, 2001.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**; tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

JAEHN, Lisete; FERREIRA, Marcia Serra. Perspectivas para uma História do Currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 256-272, 2012.

KLIEBARD, Herbert M. **Os princípios de Tyler**. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 23-35, Jul/Dez 2011

_____. **Success and failure in education reform: Are there historical LESSONS?** Peabody Journal of Education, n. 65, 1990, p. 144-157.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino e mudanças. Unijuí, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Unijuí, 1994.

LA SALLE, João Batista de. **Guia das Escolas Cristãs**. Canoas: Editora Unilasalle, 2012.

LEFEBVRE, Henri. A “práxis”: a relação social como processo. **Sociologia e Sociedade**. Leituras de introdução à sociologia. São Paulo: LTC, 1977.

LIBÂNEO, José Carlos. **A democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1987.

LIMA, Cássia Danielle M. D. **Ensino e formação**: “os mais modernos conceitos e métodos” em circulação nas Jornadas Internacionais de Educação Física (Belo Horizonte, 1957-1962). Dissertação (Mestrado). UFMG, Belo Horizonte, 2012.

LIMA, Paulo Gomes. **Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas**. Engenheiro Coelho/SP: UNASPRESS, 2013.

LINHALES, Meily Assbú. A escola, o esporte e a energização do caráter: projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935). Tese (Doutorado em História da Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2006.

LOMBARDI, José Claudinei. **Embates marxistas**: Apontamentos sobre a pós-modernidade e a crise terminal do capitalismo. Campinas, SP: Librum navegando, 2012.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. *In.*: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Currículo**: debates contemporâneos. 3ª ed. SP: Cortez, 2010.

_____. **Teorias do Currículo**. SP: Cortez, 2011.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Busca Vida, 1987.

LUNDGREN, Ulf P. **Teoría del curriculum y escolarización**. Ediciones Morata, 1992.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução: Ricardo Correia Barbosa. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MCCANN, Frank D. **Soldados da Pátria**. Companhias das Letras: São Paulo, 2007.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. Tese (Doutorado). UNESP, Araraquara, 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano Lo Monaco. 3ª edição. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

MARINHO, Inezil Penna. **História da Educação Física e dos Desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia Editora do Brasil, 1952.

_____. **Sistemas e métodos de educação física**. 1958.

_____. **História geral da educação física**. 2ed., São Paulo: Brasil, 1980.

MARQUES, Gabriel Rodrigues Daumas. O Compêndio de Gymnastica Escolar de Arthur Higgins: sistematização de um programa de ensino de Educação Física. *In.*: **Anais do VI CBHE – Congresso Brasileiro de História da Educação**. Vitória: UFES, 2011.

MARTINEZ, Carlos Henrique Miguel. **Auguste Listello**: uma contribuição para a Educação Física brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2002.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

_____. **Para a crítica da economia política. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes**. São Paulo: Abril Cultural, col. "Os economistas", 1982.

_____. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: Feuerbach - a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. SP: Cortez, 1997.

MELO, Victor Andrade de. O movimento estudantil na educação física brasileira: construção, atuação e contribuições na Escola Nacional de Educação Física e Desportos. **Revista Movimento**, Rio Grande do Sul, ano 4, n. 7, p. 9-19, 1997/2.

_____. A educação física nas escolas brasileiras do século XIX: Esporte ou Ginástica?. *In*: FERREIRA NETO, Amarílio. (Org.) **Pesquisa histórica na educação física**, vol. 3. Aracruz/ES: Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1998, p. 48-68.

MORAES, Maria Célia M. de; Os pós-ismos e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP nº 24, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e Multiculturalismo no Brasil. (1995-2000): Avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio e TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio e TADEU, Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade** / Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista 12 Ed. São Paulo, Cortez, 2011.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NASCIMENTO, Fernanda de Santos. A revista A Defesa Nacional e o projeto de modernização do exército brasileiro (1931-1937). Dissertação (Mestrado), PUCRS, Porto Alegre, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. Phorte, 2009.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PACHECO, José Augusto de Brito. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. **Perspectiva**, v. 18, n. 33, p. 11-34, 2000.

PAGNI, Pedro Angelo. A prescrição dos exercícios físicos e do esporte no Brasil (1850-1920): cuidados com o corpo, educação física e formação moral. *In*: FERREIRA NETO, Amarílio. (Org.) **Pesquisa histórica na educação física**, vol. 2. Aracruz/ES: Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz, 1997, p. 57-82.

PILETTI, Nelson. **Fernando de Azevedo: da Educação Física às Ciências Sociais**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 37, p. 81-98, 1994.

PINAR, William F. **Autobiography, politics, and sexuality**. New York: Peter Lang, 1994.

_____. **Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses**. New York: Peter Lang, 1995.

PINAR, William F.; BARROS, Ana Paula; PINTO, Sandra. **O Que é a teoria do currículo?** Porto: Porto Editora, 2007.

PINHEIRO, João Ribeiro. Militarismo e Educação física. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 1, n.1. [s.p.] 1932.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão curricular**: Fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Para um currículo do pensar e do agir**: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem no ensino superior. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

ROUQUIÉ, Alain. **O Estado Militar na América Latina**. Alfa-Omega: São Paulo, 1984.

ROUYER, Jacques. Pesquisas sobre o significado do desporto e dos tempos livres e problemas da história da educação física. *In*: **Desporto e desenvolvimento humano**, Lisboa: Seara Nova, 1977.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. **Compreender e transformar o ensino**, v. 4, p. 119-148, 1998.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofía de la praxis**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 224, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix/USP, 1977.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. **Pensando a educação**. São Paulo: EDUNESP, 1989.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Escola e democracia**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; RAMA, Germán; WEINBERG, Gregorio. **Para uma história da educação latino-americana**. Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas de unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6. Ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. Lisboa, Estampa, 1977.

SCHNEIDER, O. ; FERREIRA NETO, A. . Intelectuais, Educação e Educação Física: um olhar historiográfico sobre saúde e escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n.3, p. 73-92, 2006.

SCHWENGBER, Clóvis Antônio. O Exército Pretendido: Análise do Projeto Institucional dos Jovens Turcos na revista A Defesa Nacional. **Revista Caminhos da História**, v. 2, n. 1, p. Art5-01-25, 2006.

SEPULVEDA, José Antonio Miranda. A educação na revista A Defesa Nacional: 1913-1945. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 14, n. 55, 2014.

SILVA, Pierre Normando Gomes da. Compendio de gymnastica escolar: o corpo e a pedagogia no início do século XX. **Pesquisa histórica na educação física**. Aracruz: Facha, p. 27-49, 1999.

SILVA, Pierre Normando Gomes da.; MARTINS, Marcello Fernando Bulhões. A regeneração do país pela regeneração do corpo: exigências para a Educação Física na República. Sæculum – **Revista de História** (nº 15 - jul./ dez. 2006 - DOSSIÊ ENSINO DE HISTÓRIA E SABERES HISTÓRICOS). João Pessoa/PB: UFPB, 2006, p. 149-158.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SINGER, Paul. **A formação da classe operária**. 5.ed. São Paulo: Atual, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física face à nova LDB. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 24-28, set. 1989.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen. **Educação física: raízes históricas e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, Fabiana Fátima Dias de. **O professor da moda: Arthur Higgins e a Educação Física no Brasil (1885-1934)**. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1987.

TABA, Hilda. **Elaboración del currículo**. Buenos Aires: Troquel, 1983.

TAGLIAVINI, João Virgílio; PIANTKOSKI, Marcelo Adriano. JOÃO BATISTA DE LA SALLE (1651-1719): um silêncio eloquente em torno do educador católico que modelou a escola moderna. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 53, 2014.

TANI, G.; MANOEL, E. DE J.; KOKUBUN, E., PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: EdUSP, 1988.

THOMPSON, Edward. P. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

VAN MANEN, M. Reconceptualist curriculum thought: a review of recente literature. **Curriculum Inquiry**. v.8, n.4, p. 365-375, 1978.

VASCONCELLOS, Celso S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad, 2009.

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

VON RANKE, Leopold; HUMBOLDT, Wilhelm. **The theory and practice of history**. Bobbs-Merrill Company, 1973.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Editora Vozes Limitada, 2012.

WOOD, Ellen M. In.: O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen M. & FOSTER, John B. (orgs). **Em defesa da História**: marxismo e Pósmodernismo. Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar, 1999.

YOUNG, Michael. **Knowledge and control**: new directions for the Sociology of Education. London: Collier Macmillan, 1971.

_____. Curriculum Studies and the Problem of Knowledge: updating the Enlightenment?. **Policy Futures in Education**, v. 1, n. 3, p. 553-564, 2003.

ZABALZA, Miguel A. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola**. 3a ed. Porto: Asa, 1997.