HISTÓRIA DA DISCIPLINARIZAÇÃO POR MEIO DO CORPO E A INFLUÊNCIA DAS CRIANÇAS IMIGRANTES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS CULTURAS LÚDICAS INFANTIS

NAIR CORREIA SALGADO DE AZEVEDO

JOSÉ MILTON DE LIMA

RESUMO

Nossas impressões atuais sobre a infância são um constructo histórico, social e cultural que se transformou (e com certeza absoluta continuará se transformando) por meio do contexto vivido pela humanidade, isso não é diferente com relação às práticas corporais humanas. Cada corpo, então, carrega marcas de sua história, em uma realidade cravada de suas próprias leis, crenças, valores e sentimentos que são, muitas vezes impostos, pela cultura e pelo contexto histórico vivido. Nossos corpos foram "civilizados" desde o início e isso pode ser observado pelas manifestações escolares controladas ao longo do tempo: é na escola que várias formas de disciplinarização são percebidas. O objetivo desse trabalho é discutir sobre como a disciplinarização dos corpos infantis, ainda hoje, carrega marcas de concepções históricas e muitas vezes, ultrapassadas para a criança contemporânea. Uma dessas formas pode ser percebida pela implantação da conduta corporal carregada de mecanismos estruturais do poder dominante, resultante de todo um processo histórico da civilização ocidental. As primeiras escolas foram pensadas partindo dos ideais e rotinas das fábricas: movimentos racionalizados, eliminação de ações racionais voluntárias, domínio de comportamento, distribuição correta do corpo no espaço, controle do tempo, abolição de movimentos corporais espontâneos, entre tantos outros. Dentro desse contexto, pretendemos também discutir a influência da criança imigrante para o processo de construção das culturas lúdicas infantis no Brasil, pois independente delas estarem inseridas num contexto épico marcado pela cultura capitalista dominante, perceptível ainda nos dias atuais de muitas de nossas instituições escolares por meio do controle, muito contribuíram para a historicidade de jogos e brincadeiras ainda presentes em nosso cotidiano lúdico.

Palavras-chave: História da Infância. Disciplinarização do corpo. Culturas Lúdicas Infantis.

Introdução

No final do Império o Brasil enfrentava um processo de transformação social, política e ideológica. Alguns acontecimentos ilustravam "em parte" essa mudança na prática, como por exemplo, a abolição oficial da escravatura em 1888. Dizemos "em parte", pois veremos que muitos hábitos, principalmente aqueles relacionados à ideologia e ao predomínio de costumes da classe

dominante (entendemos como “classe dominante” nesse contexto, o homem branco, burguês e europeizado, não necessariamente europeu) permaneceram (e, por que não dizer, permanece) enraizados durante muito tempo na sociedade brasileira.

Primeiramente precisamos entender que a “abolição da escravatura” não significou a liberdade plena dos negros no Brasil naquela época. Como nos lembra Del Priore (2010), após a abolição muitas das crianças e adolescentes que viviam nas senzalas permaneceram por lá devido à falta de condições de se manter de forma autônoma – continuaram a trabalhar nas fazendas atuando em trabalhos pesados ou como empregados domésticos. A outra opção seria se aventurar pelas primeiras cidades coloniais, o que terminaria quase sempre numa vida de mendicância e miséria.

Após esse período, o Brasil vivia um momento de muitas discussões sobre como buscar a evolução para um país que, de colônia, queria se tornar um sinônimo de desenvolvimento para o mundo. Segundo Kuhlmann Júnior (1998) o conceito de civilização influenciou as principais ideias em todo o mundo nesse momento. Entende-se por conceito de “civilização” a crença no progresso pela ciência e a mobilização entre várias nações para se adaptarem ao novo processo de produção. “Os países fizeram inventários de suas potencialidades e realizações, e as histórias sobre vários aspectos da vida social, escritas nesse período, anunciavam o trilhar da civilização para o progresso” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 27).

Nesse contexto, um verdadeiro espírito de nacionalismo envolveu vários setores sociais num movimento além da Europa e dos Estados Unidos, chegando à América Latina e, consequentemente, ao Brasil. Em meio às várias correntes na época, como as transformações políticas, econômicas sociais e capitalistas, surgia também a preocupação com uma figura até então invisível: a criança, que deixa de ser objeto de interesse único da família e da igreja, e passa a ser alvo também das ações do Estado (RIZZINNI, 2011).

A criança representava então, a partir desse momento, o “futuro da nação”, pois se fosse educada a tempo, seria muito útil a médio e longo prazo para os ideais republicanos. Era preciso, então, elaborar um plano de prevenção, recuperação e repressão, pois a criança era considerada um ser

que precisava ser vigiado, educado, moldado e, se fosse o caso, recuperado, visto que a criança ameaçadora era assim vista por ser criada, muitas vezes, soltas e de forma indisciplinada, conduzidas pelas “escolas do crime”, como as ruas e as casas de detenções (RIZZINNI, 2011).

Segundo Kuhlmann Júnior (1998) a intencionalidade educativa começa a ter protagonismo a partir das discussões que buscavam colaborar para que o Brasil se tornasse “civilizado” – nesse momento, a infância passa a ser considerada, especialmente a partir de 1870, pelas esferas jurídicas, sanitárias e educacionais.

Para Rizzinni (2011), educar a criança pobre significava moldá-la para a submissão. Havia, nesse período, uma preocupação em educar o povo, pois as esferas econômicas mundiais naquele contexto exigia outro tipo de preparo: a capacitação para um mercado de trabalho totalmente diferente daquele no qual o Brasil estava acostumado desde sua colonização. Era preciso repensar uma educação que contemplasse os ideais capitalistas que estavam surgindo, aos poucos, nos horizontes brasileiros.

Tais alterações, oriundas do “comportamento civilizado”, exigiu que se projetasse uma evolução pelos tempos em prol do desenvolvimento das crianças, especialmente nos contextos institucionais, em especial, a escola, que a partir daquele momento passaria a contribuir para o desenvolvimento da criança brasileira. Foi nesse contexto, segundo Kuhlmann Júnior (2010), que circulou muitas ideias novas sobre a infância por meio de encontros, simpósios e congressos internacionais nos quais a elite intelectual brasileira tentava se introduzir.

No Brasil, um dos percussores de tais ideais considerados inovadores foi Rui Barbosa, que por volta da década de 1880 se deparou durante um desses congressos internacionais com os jardins de infância idealizados por Froebel, propagados pela Europa, enquanto que, aqui no Brasil, a escola primária para a população brasileira em geral estava longe de ser uma realidade (KHULMANN JÚNIOR, 2010).

Nessa mesma época, a obrigatoriedade da presença das crianças nas escolas começava a entrar em discussão no cenário educacional brasileiro. Na Europa, segundo Marcílio (2010), isso já acontecia desde o século XVII. Era

preciso, porém, que o Brasil resolvesse outro problema, de cunho muito maior que o da obrigatoriedade em si das crianças nas escolas: era preciso que as próprias escolas brasileiras realmente existissem.

No quesito “revolução educacional”, veremos mais adiante que o Estado de São Paulo saiu na frente e foi o pioneiro no Brasil no sentido de repensar a educação para a modernidade, se tornando modelo para os demais Estados do Brasil especialmente no período da I República, que vai de 1889 a 1930. Antes, porém, de discutirmos como se deu esse processo revolucionário, como o currículo foi pensado e a organização das instituições educacionais paulistas foi estabelecida, pensamos ser relevante nesse momento realizar uma reflexão sobre a ideologia que esteve por trás de toda estrutura adotada por São Paulo e, principalmente, qual foi o papel da educação do corpo nesse processo histórico.

O processo civilizatório pela infância: disciplinarização por meio dos corpos infantis no ambiente escolar

Já mencionamos que várias instituições passaram a se preocupar com a infância no Brasil, especialmente no período da I República (1889 – 1930). Entre todas elas, a escola ocupou um papel protagonista nesse processo, porém isso não significou, a partir dali, uma verdadeira institucionalização da escola para as massas. Romanelli (2010) nos lembra de que, o que ocorreu desde a colonização das terras americanas foi um verdadeiro transplante cultural – a transferência de hábitos, costumes, ideias, formas de atividades comerciais e econômicas, tudo conforme a organização social e política do colonizador. Não foi diferente com a Educação.

Adepto de ideias europeias, pois o Brasil acreditava que, para ser civilizado, precisaria tentar se equiparar à Europa, pensou-se novamente em importar tais ideias ocorrendo mais uma vez, como diria Romanelli (2010), um transplante cultural. No caso da escola brasileira, uma das ideias centrais tratava das formas de disciplinarização no contexto escolar que se dava, entre outras maneiras, por meio da conduta corporal.

A Ginástica, denominada mais tarde de Educação Física, era diretamente ligada à educação do corpo que era entendido como um ser

humano, constituído de duas partes distintas e autônomas: o corpo e a mente. A Educação Física se tornou, então, a disciplina escolar que objetivava “educar o corpo” brasileiro que era deseducado, indelicado, rude, grosseiro, e cabia então à Educação Física na escola tornar esse mesmo corpo um corpo ágil, forte e esteticamente belo (GOMES-DA-SILVA, 2012).

Com a universalização do ensino, a Ginástica teve um importante papel na adaptação do trabalhador ao novo ritmo de vida e às novas tecnologias das fábricas. Nesse momento foi importante também pensar numa Ginástica que envolvesse as crianças e as mulheres, pois, segundo Gomes-da-Silva (2012), esses dois grupos estavam subordinados ao processo civilizador: a exploração do trabalho infantil e feminino estava entre os interesses estratégicos de aumento da produção e dos lucros.

Era grande a vontade de fazer com que o Brasil de tornasse um país culto, tentando se igualar aos patamares europeus, sobretudo no final do século XIX e início do século XX. O que se fazia na Europa era implantado em nosso país e para Gomes-da-Silva (2012), nesse contexto, priorizou-se uma conduta motora sistematizada, biomecanizada, que nada tinha a ver, como explicaremos mais adiante, com o corpo dos brasileiros.

A disciplinarização do corpo, também citada por Oliveira (2006), é também comentada por Foucault (1987): a organização de um espaço seriado, com pessoas andando em filas, com o tempo organizado e determinado por um sinal, a obediência a uma única pessoa, o controle da atividade, e o ritmo coletivo pré-definido são algumas das caraterísticas de docilização do corpo existentes até hoje em muitas instituições escolares.

Segundo Foucault (1987), trata-se de trabalhar o corpo detalhadamente, de exercer uma espécie de coerção sem folga para mantê-lo sempre no nível mecânico, lhes impondo uma relação de docilidade-utilidade, o que podemos chamar de disciplina. Para o autor, nenhuma instituição realiza tão bem essa tarefa de disciplinar os corpos quanto a escola. Nelas, “as atividades são cerceadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente” (FOUCAULT, 1987, p. 137) e o tempo medido e pago deve ser ininterrupto e anular tudo o que pode contribuir para qualquer distração que prejudique a produção.

Mas, como se dava, na prática, as ações para que ocorresse essa adaptação do corpo infantil ao novo ritmo, ditado pela sociedade e pelo contexto escolar? Se, as escolas brasileiras eram cheias de problemas, os professores não eram reconhecidos, e a autonomia dos Estados para a elaboração da educação técnica e primária provocou um distanciamento muito grande dos sistemas de ensino brasileiros entre si, como foi possível disciplinar os corpos infantis para esse "novo" Brasil? Como foi possível transformar a escola nessa máquina de ajustamento do "futuro da nação"?

Procuraremos refletir a respeito dessas perguntas pelo exemplo de um grupo de crianças que influenciaram diretamente os processos da cultura lúdica infantil brasileira: a criança imigrante que, vindas com suas famílias de diversos países da Europa atrás de um futuro menos miserável, não foi menos sofrida nos sistemas sociais, porém, não menos criança.

A criança imigrante no processo inicial republicano no Brasil

Saindo recentemente de um regime escravocrata, o Brasil demonstrava uma espécie de euforia com relação aos novos ideais que surgiam: a possibilidade de desenvolvimento econômico, político, social e educacional eram os temas que mais impulsionavam essa empolgação. O Brasil queria se modernizar e crescer economicamente e para tanto não poderia mais contar apenas com a produção agrária.

Não cabe a esse estudo discutir quais os tipos de estratégias foram usados para que o Brasil tentasse se emergir, nem tampouco fazer uma reflexão sobre os problemas que o capitalismo poderia trazer, ou, ainda, se as maneiras encontradas para que esse desenvolvimento que agora deveria ser pensado em nível industrial/fabril foi a mais adequada – é certo que muitas decisões foram tardias, outras foram importadas sem ser contextualizadas, mas a questão que interessa a esse estudo é que, a partir da década de 1890, surge com mais ênfase no cenário brasileiro outra criança que passa, de certa forma, a fazer parte da infância brasileira e que muito veio a contribuir para nossas Culturas Lúdicas: a criança imigrante.

Os imigrantes foram essenciais para que o avanço econômico do Brasil pudesse se tornar aos poucos realidade – os negros libertos se espalharam e

embora muitos deles tenham permanecido em seus locais de trabalho, desde o fim da escravatura o Brasil vinha sofrendo com a falta de mão de obra, e foi necessário buscá-la independente de como fosse trabalhar – como colonos agrícolas ou como operários nas primeiras fábricas.

Dizemos isso baseando-nos em Del Priore (2010), quando nos afirma que no final do século XIX as crianças imigrantes eram obrigadas a se transformar precocemente em gente grande – a pobreza e a falta de escolarização ao longo da história da criança brasileira contribuíram para que o excludente "progresso social", buscado pela agora República do Brasil, não tivesse lugar para elas.

Segundo Moura (2010) não era muito fácil saber exatamente a origem desses pequenos operários – quais tinham vindo diretamente da Itália (esses eram, visivelmente, em maior número) ou de outros países, quais já tinham nascido em São Paulo – pois a realidade mostrava que os imigrantes eram em grande quantidade. A classe operária paulistana se formou basicamente sob forte influência imigratória.

O sonho de se tentar uma vida melhor na América terminava com as exaustivas rotinas de trabalho nas fábricas e a vida miserável nos cortiços de bairros operários, no caso daqueles que ficavam nas cidades. "Durante a República velha, o trabalho infanto-juvenil foi o espelho fiel do baixo padrão de vida da família operária, pautado em salários insignificantes e em índices de vida muito elevados" (MOURA, 2010, p. 262).

Essas crianças ainda viviam submetidas a outros transtornos, como os acidentes de trabalho, o alto grau de periculosidade devido ao contato direto com materiais nocivos à saúde, a alimentação inadequada e a sanções semelhantes às dos adultos em caso de desobediência (MOURA, 2010). Aliás, um dos principais motivos nos quais as crianças imigrantes mais recebiam punições era devido às "brincadeiras fora de hora". O mundo do trabalho exaustivo, por mais que fosse arbitrário e cruel, não subvertia a criança e o adolescente a ponto de excluir o lúdico de suas vidas. "As brincadeiras dos menores teimosamente resistiam à racionalidade imposta pelo ambiente de trabalho e foram, ao longo do tempo, em nome da disciplina exigida no

regulamento das fábricas e oficinas, o claro detonador de atitudes violentas" (MOURA, 2010, p. 268).

Para Moura (2010), a presença das brincadeiras nos ambientes fabris era uma clara demonstração de como as crianças eram privadas de suas funções típicas, como o brincar, por exemplo, devido ao indiscriminado emprego da mão de obra infantil nesses locais. As dependências das fábricas acabavam se tornando espaço de brincadeiras, assim como os objetos presentes nessas dependências se transformavam em brinquedos, o que nem sempre terminava de forma tranquila.

> Em julho de 1907, André Francisco, de 12 anos de idade, acabou atingindo Marcelino Villa Mizal, de 16 anos, com quem brincava à hora do almoço no pátio da fábrica Penteado, onde trabalhavam, ao arremessar em sua direção, um pedaço de ferro. Ao que tudo indica, os superiores hierárquicos não lograram exercer sobre crianças e adolescentes o controle que era efetivamente esperado (MOURA, 2010, p. 269).

Ainda segundo Moura (2010) eram as brincadeiras que, por quebrarem a rotina tão endurecida, faziam com que as crianças pudessem aliviar a tensão sofrida no ambiente das fábricas. Era o mínimo de direito à infância buscada por essas crianças, tão negada pela introdução precoce ao mundo do trabalho.

A preocupação com a formação de mão de obra, porém, não se restringia às fábricas e ao ambiente urbano. As colônias agrícolas também tinham a intenção de recrutar trabalhadores para suas lavouras, entre eles, as crianças. Era necessário formar braços para a agricultura. Em 1920, devido à falta de mão de obra para as colônias agrícolas, o Departamento Nacional de Povoamento, respaldando-se na ideia de que as crianças eram os melhores imigrantes, criou várias colônias agrícolas que abrigavam crianças recolhidas nas ruas, visando justamente essa formação de trabalhadores braçais (RIZZINNI, 2010).

No estado de Pernambuco, por exemplo, apesar da proibição legal ao trabalho infanto-juvenil existir desde 1891, era (e ainda é em alguns casos) comum encontrar crianças trabalhando na colheita da cana-de-açúcar. A escolarização das crianças na zona rural era feita de maneira desigual, ausente ou totalmente fragmentada, conforme vemos no estudo elaborado por Dourado,

Dabat e Araújo (2010): “as camadas populares, sobretudo no que se refere aos filhos dos trabalhadores rurais, não foram alvo de um projeto de educação consistente de âmbito nacional” (DOURADO; DABAT; ARAÚJO, 2010, p. 411).

Ainda conforme as autoras, o início da República e as novas ideias de civilização e desenvolvimento esperançaram algumas pessoas com relação aos possíveis projetos que procurassem corrigir tais distorções, principalmente após a articulação entre juristas, médicos e religiosos. Porém, na prática, as crianças das zonas rurais foram esquecidas por vários motivos, entre eles o pensamento de que, o trabalho que as crianças e adolescentes desenvolviam nesses contextos, era considerado “natural” e “saudável” entre os membros do núcleo familiar. Portanto, nenhuma medida foi tomada em prol dessas crianças nesse momento, nem pelos empregadores, nem pelo Estado, ficando essas sem acesso à escola primária.

Porém, independente dessas crianças imigrantes estarem nos centros urbanos ou na zona rural, elas não deixavam de ser crianças, e embora vivendo uma rotina muito complicada, como as ocorridas no interior das fábricas, o menor tempo disponível era aproveitado para viver experiências lúdicas.

Segundo Altman (2010), foi a criança imigrante a responsável pela propagação de muitas brincadeiras que permanecem vivas até hoje em nosso cotidiano (veremos mais adiante nesse estudo, pelas transcrições das coletas de dados, algumas dessas brincadeiras hoje com enredos um pouco diferenciados) – com muitas variações, mas originárias desses poucos momentos de ludicidade a que as crianças se faziam ter direito. Podemos citar como alguns exemplos muitas cantigas de roda, adivinhas, parlendas, formas de escolha e vários jogos que se incorporaram facilmente ao brincar das crianças brasileiras.

Ainda segundo Altman (2010) muitos brinquedos como o pião, a bolinha de gude, o papagaio (também conhecidos como pipa ou pandorga) e a boneca estão entre os mais trazidos por algumas famílias na época da imigração. No início, esse privilégio era apenas de crianças que pertenciam a uma classe social mais elevada, visto que a maioria desses brinquedos não era fabricada no Brasil. Consequentemente, a importação encarecia o produto, e

apenas com a industrialização de alguns deles por aqui, no final do século XIX, é que surgem os primeiros carrinhos de madeira, os trenzinhos de metal, e as primeiras bonecas feitas com materiais cada vez mais sofisticados.

Entre as brincadeiras de roda, a mais popular até hoje é a “ciranda-cirandinha”, já entre os jogos coletivos e as formas de escolha podemos citar o “par ou ímpar”, “cara ou coroa”, ou, ainda, o “uni-duni tê”, a brincadeira de “cabra-cega”, “lenço atrás” e “passa o anel” (ALTMAN, 2010).

Como podemos perceber as contribuições das crianças imigrantes para as Culturas Lúdicas Infantis brasileiras foram muito especiais. Mesmo privadas de momentos lúdicos durante grande parte do dia, elas conseguiam encontrar uma pequena fração de tempo para propagar tais experiências. Sorte a nossa delas não terem desistido de ser o que eram em sua essência: apenas crianças.

Mais um pouco sobre a disciplinarização do corpo: o modelo da escola paulista da I República

Como já mencionado anteriormente por esse estudo, as escolas paulistas do final do século XIX funcionavam de forma muito precárias. Havia muitos problemas a serem solucionados e quando o governo decidiu delegar a organização do sistema de ensino técnico e primário para os Estados, São Paulo foi um dos primeiros a se mobilizar para que essa estruturação ocorresse, devido à euforia dos novos ideais e a vontade de se modernizar perante o país e o mundo.

A nova configuração de construção educacional, pensada por republicanos paulistas, contemplava, pelo menos na teoria, as crianças paulistas em geral: desde os recém-chegados imigrantes, até a criança paulista negra, branca, mulata, mestiça, enfim, a “herdeira” da república. A “Escola Normal da Praça” tornou-se rapidamente o padrão a ser adotado na construção de novos grupos escolares em todo o país (MONARCHA, 1997).

Durante a década de 1890, foi organizado o ensino normal e primário, depois procederam a organização do ensino secundário, o Jardim de Infância e a cúpula do Ensino Politécnico paulista (MONARCHA, 1997), que foi realizada

por Antônio Caetano de Campos, conhecida mais tarde como “Reforma Geral da Instrução Pública de São Paulo”.

A disciplina de “Ginástica” e “Exercícios Militares” foi introduzida nas escolas primárias paulistas nessa reforma de 1890 e significava que a nova Escola Normal tinha um currículo moderno. Isso não indicava, porém, que essas disciplinas fossem realidade nas demais escolas públicas de São Paulo, pois as aulas de Ginástica sofreram muitas dificuldades para serem efetivamente implantadas. Umas delas, era a falta de professores formados e, quando tais profissionais estavam presentes, mesmo tendo *status* e tratamento de professor, seu salário era mais baixo que os dos demais docentes. “Embora a Escola compreendesse a importância na formação do alunado, isto não se refletia na valorização do profissional” (GÓIS JÚNIOR; BATISTA, 2010, p. 81).

O fato é que podemos dizer que oficialmente é a partir desse momento que ocorre a introdução da prática de atividades físicas no contexto escolar, visando a formação do ser humano, mais especificamente, a formação do futuro republicano de nosso país. No início, na Escola Normal, as aulas aconteciam duas vezes por semana para os normalistas das seções masculina e feminina. Havia uma diferença em que, na seção feminina, não havia os “Exercícios Militares” que eram substituídos pela seção de “Prendas e Exercícios Escolares”. Nas escolas primárias, a “*Gymnástica*” ocorria na seção masculina, nas séries equivalentes hoje do 1º ao 5º ano. Na seção feminina, as atividades eram realizadas três vezes por semana em todos os anos, com exceção do 1º ano, que tinha aulas duas vezes por semana (GÓIS JÚNIOR; BATISTA, 2010).

Conforme Kuhlmann Júnior (1998), as atividades nas escolas primárias eram realizadas com gestos e ações ritualizadas. A chegada e a saída da escola com músicas, em filas, os gestos dos educadores, as formações corporais, a repetição, entre outros, eram exemplos de como isso ocorria. “É importante ter presente que, além dos momentos repetidos durante todos os dias pela rotina, as demais atividades desenvolvidas no jardim-de-infância apresentavam também um modo ritualístico de desenvolvimento” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 130).

Essa ritualização dos gestos corporais era uma tentativa de controlar as crianças o máximo de tempo possível. E mesmo quando as atividades sugeriam o movimento do corpo, como as aulas de ginástica, por exemplo, os movimentos geralmente eram padronizados e mecânicos, restando, talvez às crianças, o momento do recreio... Ou pelo menos deveria restar. Analisando o "Regimento Interno das Escolas Públicas de São Paulo", de 1891, vemos que nem sempre as crianças poderiam ter direito a esse momento.

No Capítulo IV do referido regimento, que tratava da disciplina escolar, nos Artigos 24 e 25, eram previstos a aplicação de prêmios (como elogios perante a classe, distribuição de cartões de boas notas, local distinto de assento especial na sala, inclusão do nome do aluno do quadro de honra), da forma como bem parecer aos professores aplicar. Já entre os castigos, eram previstos algumas penas que poderiam variar conforme o arbítrio dos professores e a gravidade do ato ocorrido, entre eles, na letra "d" do Artigo 27 a "privação do recreio, ficando os alumnos punidos sob a vigilância do adjuncto ou do professor na própria sala ou no recreio" (SÃO PAULO, 1891, p.21). Em parágrafo único do referido Artigo havia, entretanto, uma cláusula de "consolo": "§ único. A privação do recreio escolar não deve ser completa, será determinada de modo que o alumno tenha pelo menos 5 minutos de inteira liberdade". (SÃO PAULO, 1891, p. 21).

A privação do recreio é algo que acontece até os dias atuais. Apesar de haver muitos discursos de que não podemos privar as crianças desse momento, pois elas tem direito a esse tempo, essa é uma prática que ainda resiste nos contextos escolares de hoje, como vemos, por exemplo, em estudo realizado por Azevedo (2012; 2014).

O que pretendíamos, então, com esse histórico sobre a disciplinarização dos corpos por meio dos corpos infantis nos contextos escolares, é nos permitir a seguinte reflexão: por que, a mais de um século, tentamos moldar nossas crianças pela escola e por meio do corpo? Por que, até os dias atuais, percebemos uma privação do movimento, do jogo, da brincadeira, e outras significações que nos remetem ao "sujeito lúdico" nos contextos escolares? Por que a escola não se permitiu evoluir no sentido de enxergar o lúdico como um importante aliado dentro das escolas – pelo

contrário, ainda pensamos na imposição de padrões de conduta através dos corpos das crianças?

Considerações finais

Entendemos que os muitos problemas educacionais, que não vem ao caso mencioná-los aqui de tão infinitos que são, ainda acontecem porque a escola não mudou, enquanto que muitos setores de nossa sociedade, as pessoas, os meios de comunicação, o mundo inteiro se transformou.

Vimos que o furto do lúdico nos contextos escolares do Brasil é algo que se arrasta desde o início de seu processo de escolarização e ainda hoje é comum presenciarmos em algumas escolas, por exemplo, os castigos por meio da subtração dos recreios para as crianças que “não se comportam muito bem” – uma ação que se iniciou na rotina das escolas públicas há muito tempo.

Dizemos “ainda hoje”, pois vemos que muitos de nossos costumes, hábitos, regras e conceitos adotados atualmente como disciplinarização no contexto escolar são originados historicamente ha mais de um século. Muitos modelos antigos de punições às crianças por meio de imposições de imobilidade no período em que estão nas escolas ainda ocorrem com muita frequência. Considerando as rápidas mudanças de nossa sociedade, especialmente as ocorridas no século XX como a globalização, o avanço tecnológico, a agilidade das informações que foi surpreendentemente difundida pela Internet, os valores sociais e culturais, entre tantos outros, podemos afirmar com convicção que a escola pública brasileira, literalmente, parou no tempo.

Afirmamos isso, pois não é possível uma educação incentivar nossas crianças a serem curiosas pelos conhecimentos científicos, se ela poda as culturas infantis em muitos momentos pelo cerceamento do movimento, pelo impedimento de demonstrar suas opiniões, pela negação de sua fala, pela proibição do lúdico. A maioria das escolas hoje parece trabalhar contra as experiências lúdicas que as crianças podem ter com seus pares nesse ambiente, ainda com a forte e velha argumentação de que o jogo e a brincadeira descontrolam nossas crianças, as deixam indisciplinadas além de as práticas lúdicas estarem diretamente ligadas a áreas menos importantes

para alguns professores, pois os conteúdos “importantes” são aqueles que “fazem pensar”, e para pensar é preciso silêncio, que precisa de atenção, que exige imobilidade e obediência. Uma verdadeira reação em cadeia!

Acreditamos que essa explanação histórica nos transporta a uma reflexão: hoje, o que ocorre em muitas instituições escolares, são frutos de escolhas feitas no passado. Não cabe a nós, nesse momento, julgar se tais decisões foram as mais acertadas ou não, se os motivos reais eram bons ou maus. Importa é pensarmos: até quando reagiremos, na escola presente, com pensamentos pautados no século passado?

REFERÊNCIAS

ALTMAN, R. Z. Brincando na história. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010, p. 231 – 258.

AZEVEDO, N. C. S. **“Programa Cidadescola” no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente**: entre a ludicidade e a sala de aula. 2012, 213 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2012.

AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos. **Nuances***: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v.25, n.2, p. 291 – 310, Mai./ Ago. 2014.

CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997, p. 291 – 309.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 74 – 95.

DOURADO, A.; DABAT, C.; ARAÚJO, T. C. As crianças e adolescentes nos canaviais de Pernambuco. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010, p. 407 – 436.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. História das violências nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987, 280p.

GOIS JÚNIOR, E.; BATISTA, J. C. F. A introdução da gymnastica na escola normal de São Paulo (1890 – 1908). **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n.3, p. 71 – 87, Jul./ Set. 2010.

GOMES-DA-SILVA, P. N. **Cultura corporal burguesa**. História e sistematizações pedagógicas. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, 347p.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**. Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998, 210 p.

MARCILIO, M. L. De criança a escolar. In: SOUZA, G. **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 41 – 65.

MONARCHA, C. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997, p. 101 – 140.

MOURA, E. B. B. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010, p. 259 – 288.

OLIVEIRA, M. L. Escola não é lugar de brincar? In: ARANTES, V. A. (Org.). **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006, p. 75 – 102.

RIZZINNI, I. **O século perdido**. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011, 199 p.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil.** 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010, 279 p.

SÃO PAULO. Regimento interno das escolas públicas do Estado de São Paulo. **Decreto nº 248 de 26 de julho de 1894**. Aprova o regimento interno das escolas publicas. São Paulo, 1891.

Sobre os autores:

Profª. Drª. Nair Correia Salgado de Azevedo
Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação da Universidade do Oeste Paulista (FACLEPP) – UNOESTE/ Presidente Prudente.

Prof. Dr. José Milton de Lima
Professor da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT, e Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado/Doutorado) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/ Presidente Prudente.