

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

RAFAEL FERREIRA PUREZA DE OLIVEIRA

MORAL CRISTÃ E EDUCAÇÃO FÍSICA: DA REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO DE
1882 À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE 2017

Faculdade Unida de Vitória

RAFAEL FERREIRA PUREZA DE OLIVEIRA

MORAL CRISTÃ E EDUCAÇÃO FÍSICA: DA REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO DE
1882 À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE 2017



Orientador: Dr. Sérgio Luiz Marlow

Coorientador: Dr. Julio Cezar de Paula Brotto

VITÓRIA-ES

2021

Oliveira, Rafael Ferreira Pureza

Moral cristã e educação física / Da reforma do ensino primário de 1882 à Base Nacional Comum Curricular de 2017 / Rafael Ferreira Pureza de Oliveira. --

Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2021.

xi, 127 f. ; 31 cm.

Orientador: Sérgio Luiz Marlow

Co-orientador: Julio Cezar de Paula Brotto

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2021.

Referências bibliográficas: f. 115-127

1. Ciência da religião. 2. Religião e espaço público. 3. Moral cristã.
4. Educação Física. 5. Ensino fundamental. 6. BNCC. - Tese. I. Rafael Ferreira
Pureza de Oliveira. II. Faculdade Unida de Vitória, 2021. III. Título.

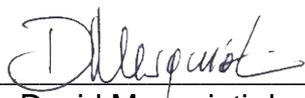
RAFAEL FERREIRA PUREZA DE OLIVEIRA

MORAL CRISTÃ E EDUCAÇÃO FÍSICA: DA REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO
DE 1882 À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE 2017

Dissertação para obtenção do grau
de Mestre em Ciências das
Religiões no Programa de Mestrado
Profissional em Ciências das
Religiões da Faculdade Unida de
Vitória.



Doutor Sérgio Luiz Marlow – UNIDA (presidente)



Doutor David Meşquiati de Oliveira – UNIDA



Doutor Julio Cezar de Paula Brotto

AGRADECIMENTO

Desenvolver este trabalho sobre “Moral Cristã e Educação Física: da Reforma do Ensino Primário de 1882 à Base Nacional Comum Curricular de 2017”, demandou muitas horas de reflexão, noites de estudos e diálogos com o orientador, familiares, alunos, amigos, colegas de trabalho e pesquisadores. Mas, tão difícil quanto analisar as fontes e documentos, para a elaboração desta obra, foi escrever os agradecimentos. Uma vez que, apontar pessoas que participaram direta ou indiretamente desta realização é uma missão muito difícil. Haja vista, as diferentes formas de contribuição que partiram de um simples e despretensioso gesto de carinho em momentos difíceis - e olha que foram muitos - até os momentos de orientação acerca da estruturação e construção desta dissertação.

Sendo assim, primeiro venho agradecer a Deus pela força e amparo de sempre. Sob sua luz, pude compreender que não bastava caminhar na perspectiva profissional isoladamente, mas, também era necessário elevar minha fé e desenvolvimento espiritual. Ele me apresentou caminhos quando não via direção, colocou pessoas generosas quando eu não identificava saída e, principalmente, cercou-me de muita paz - nas ocasiões em que mais precisei -, saúde, amor e de uma família linda.

E, prossigo meus agradecimentos, ao expressar minha eterna gratidão às pessoas especiais, minha família, pelo carinho e amor demonstrado ao longo desses anos. São elas: meu pai, Elcio Pureza (*in memoriam*), ao ensinar que atrás de uma dificuldade tem um sorriso à sua espera; minha mãe, Elenice, por trazer serenidade e palavras iluminadas diante das montanhas da vida; meus irmãos - Camila, Rodrigo e Guilherme - quando demonstraram união e força quando todos nós precisávamos, e, a Patrícia, ao mostrar-se a companheira de minha vida.

Por fim, mas com a mesma estima, ao Prof. Dr. Julio Cezar de Paula Brotto, meu orientador, por me direcionar nessa caminhada e, igualmente, pelas inúmeras demonstrações de carinho e palavras de encorajamento nos momentos difíceis! Professor, meu muito obrigado! E, aos amigos por sempre estarem ao meu lado, muito obrigado a todos!



“O indivíduo que trabalha acerca-se continuamente do autor de todas as coisas, tomando na sua obra uma parte de que depende também dele. O Criador começa e a criatura acaba a criação de si própria”.

Rui Barbosa.

RESUMO

A pesquisa toma enquanto tema a influência da moral da fé cristã nos programas de ensino de educação física no Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário proposto por Rui Barbosa em 12 de setembro de 1882 à Câmara dos Deputados e, posteriormente, na Base nacional Comum Curricular de 2017. Para tanto, buscou-se apresentar os cenários político, educacional e, sobretudo, religioso percebidos no período oitocentista brasileiro. O objetivo geral deste estudo buscou analisar a influência da moral cristã no pensamento de Rui Barbosa ao produzir o programa de ensino de educação física proposto no Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882 e investigar o reflexo deste sobre a BNCC de Educação Física para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais. As discussões empreendidas caminharam no sentido de averiguar se a moral cristã esteve presente nos programas de ensino de educação física do Parecer igualmente se este alcançou a BNCC de Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Quanto aos procedimentos metodológicos do trabalho, ergueu-se um estudo bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa. O estudo pormenorizado dos documentos históricos foi realizado através de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Os resultados da pesquisa mostraram que os ensinamentos a partir do livro sagrado dos cristãos compareceram nos programas de Educação Física propostos em um e outro documento, de modo que este componente curricular possibilita reconhecer as aprendizagens sobre valores morais e sustenta a tomada de consciência afetiva. A pesquisa concluiu que há evidências de influência da moral da fé cristã nos programas de ensino do Parecer e que esta ainda refletiu na BNCC, logo, à luz da moral da fé cristã, que os princípios, valores e normas cristãs promovidos nos alunos e nas alunas podem favorecer atitudes de caridade, amor, respeito à diferença, tolerância e enfrentamento à discriminação.

Palavras-chave: Moral Cristã. Educação Física. Ensino.

ABSTRACT

The research takes as a theme the influence of the moral of the Christian faith in physical education teaching programs in the Technical Opinion about the Primary Education Reform proposed by Rui Barbosa on September 12, 1882 to the Chamber of Deputies and, posteriorly, in the National Common Curricular Base in 2017. Therefore, this study presents the political, educational and, mainly, religious scenarios perceived in the Brazilian 19th century. The general aim of this study is to analyze the influence of the Christian Morality in Rui Barbosa's thought in producing the physical education teaching programs proposed in the Technical Opinion about the Primary Education Reform in 1882 and to inquire the reflection of this Technical Opinion in the National Common Curricular Base of the physical education for the Elementary School: initials years. Discussions were held in order to ascertain whether Christian morality was present in the physical education teaching programs of the Technical Opinion as well if this Technical Opinion reached the Physical Education BNCC for the Initials Years of Elementary School. Regarding to the methodological procedures of this investigation, a bibliographical and documentary study was implemented, with a qualitative approach. The detailed study of historical documents was conducted through Content Analysis by Laurence Bardin. The results of the research revealed that of the holy book of Christians appeared in the physical education teaching programs proposed in some documents, so that, this curricular component allows to recognize the learning about moral values and supports the affective awareness. The research concluded that there are evidences of the influence of the moral of the Christian faith in teaching programs of the Technical Opinion. This Christian morality was reflected in the BNCC, therefore, in the light of the moral of the Christian faith, the Christian principles, values and rules promoted to the students can favor the charitable attitudes, love, respect to the difference, tolerance and coping the discrimination.

Keywords: *Christian Moral. Physical Education. Teaching.*

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPE	Câmara de Políticas Esportivas
DCGNEB	Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica
EB	Educação Básica
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EF	Educação Física
EFE	Educação Física escolar
Efundam	Ensino Fundamental
IFF	Instituto Federal Fluminense
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1. A proporção geral entre analfabetos e a população brasileira em 1882.....	48
Quadro 1. Documentos Legais que desencadearam o processo de construção da BNCC	56
Quadro 2. Exemplos de conteúdos da Educação Física na dimensão conceitual.....	60
Quadro 3. Exemplos de conteúdos da Educação Física na dimensão procedimental	60
Quadro 4. Exemplos de conteúdos da Educação Física na dimensão atitudinal	62
Quadro 5. Etapas da Educação Básica.....	64
Quadro 6. Fases do Ensino Fundamental	65
Quadro 7. Competências Gerais da Educação Básica	68
Quadro 8. Competências da área de Linguagens.....	72
Quadro 9. Unidades Temáticas da Educação Física no Efundam	75
Quadro 10. Dimensões do conhecimento para o ensino da Educação Física na BNCC	78
Quadro 11. Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental.....	80
Quadro 12. Análise de Conteúdo.....	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 APRESENTAÇÃO DO PARECER SOBRE A REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO PROPOSTO POR RUI BARBOSA À CÂMARA DOS DEPUTADOS EM 1882.....	23
1.1 Breve histórico sobre a sociedade brasileira do século XIX	23
1.1.1 O cenário político e a religião de matriz cristã no Brasil Império.....	24
1.1.2 A relação entre o cristianismo e a educação no período imperial brasileiro	28
1.1.3 A moral da fé cristã	36
1.2 A importância de Rui Barbosa para a sociedade oitocentista brasileira.....	39
1.2.1 A contribuição de Rui Barbosa na educação	40
1.2.2 A fé cristã no pensamento de Rui Barbosa.....	43
1.3 O Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882	47
1.3.1 O programa de ensino de educação física exibido no Parecer	47
1.3.2 A moral no programa de educação física	51
2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS INICIAIS	54
2.1 Apresentação da Base Nacional Comum Curricular	54
2.1.1 Processo de construção da BNCC	55
2.1.2 Dimensões dos conteúdos.....	58
2.2 A Educação Básica	62
2.2.1 As etapas da Educação Básica.....	63
2.2.2 Apresentação das Competências Gerais	66
2.3 Áreas do conhecimento	69
2.3.1 O componente curricular Educação Física	70
2.3.2 As unidades temáticas	74
2.3.3 As competências específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental.....	78
3 ANÁLISE DA INFLUÊNCIA DA FÉ CRISTÃ NO PARECER SOBRE A REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO DE 1882 E O REFLEXO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	83
3.1 A moral da fé cristã como possível fator de influência no programa de educação física proposto por Rui Barbosa.....	87
3.1.1 A moral da fé cristã nas instituições brasileiras de formação normal do século XIX	87
3.1.2 O registro da moral cristã no programa de ensino do Parecer e a proposta em desenvolver os valores morais a partir das aulas de educação física	90
3.2 Possíveis representações do programa de ensino do Parecer na construção da Base Nacional Comum Curricular de Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	94

3.3 As competências específicas de Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental relacionadas ao conteúdo atitudinal.....	102
3.3.1 O registro na BNCC das competências que propõem o desenvolvimento dos valores morais	102
3.3.2 Os valores morais da Educação Física do Ensino Fundamental: Anos Iniciais	105
CONCLUSÃO.....	110
REFERÊNCIAS	115



INTRODUÇÃO

A motivação para realizar este trabalho surgiu em fevereiro de 2019, no *campus* Santo Antônio de Pádua do Instituto Federal Fluminense (IFF)¹, onde trabalha o pesquisador, durante a primeira reunião de 2019 da Câmara de Políticas Esportivas (CPE)² do IFF. Nesse encontro, estiveram presentes os membros representantes de cada *campus* do IFF e foi apresentado o cronograma esportivo para o ano de 2019 e, posteriormente, os desafios da Educação Física Escolar (EFE) no Instituto. Dentre esses desafios estava a importância de oportunizar mais momentos para se discutir o currículo, de modo que se buscasse o reconhecimento dos elementos que o compuseram, dentre os quais a moral da fé cristã. E, logo, a possibilidade de criação de um fórum sobre EFE³ a ser realizado no *campus* Campos Centro do IFF, onde está situado o curso de Licenciatura em Educação Física (EF)⁴.

O pesquisador é servidor efetivo do IFF desde agosto de 2014 exercendo o cargo de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) de Educação Física e tem as funções de Coordenador de Esporte e Lazer⁵ e membro da CPE concomitantemente com a de docente nos cursos técnico integrado ao Ensino Médio de Administração⁶, Automação Industrial⁷ e Edificações⁸. A convivência profissional direta com o tema currículo de EFE provocou uma inquietação que despertou a vontade de investigar sobre a história do programa de ensino de EF e os elementos de influência sobre a sua construção.

¹ É uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e com sua reitoria localizada no Município de Campos dos Goytacazes. Atualmente conta com 12 *campi*, um Polo de Inovação, um Centro de Referência em Tecnologia, Informação e Comunicação na Educação, reunindo 17.885 estudantes. Cf. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. *Conheça o IFFluminense*, apresentação. [online].

² A Câmara de Políticas Esportivas do IFF é um órgão que reúne os membros representantes dos diferentes *campi* do Instituto com o objetivo de organizar, debater, refletir, estruturar e alinhar as ações que envolvem a EFE e os esportes no IFF. Atualmente está sob a coordenação do professor Ricardo Gomes Reis, coordenador de Políticas Esportivas. Cf. O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. *Coordenação de Políticas Esportivas: Câmara de Políticas Esportivas*. [online].

³ O primeiro fórum de EFE do IFF foi realizado em maio de 2019 e um dos temas debatidos foi o currículo. Cf. O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. *Fórum de Educação Física Escolar e Esportes do IFFluminense*. [online].

⁴ O curso de Licenciatura em Educação Física do IFF é ofertado no *campus* Campos Centro. Cf. O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. *Curso de Licenciatura em Educação Física do IFFluminense*. [online].

⁵ O pesquisador foi designado para a função de coordenador de Esporte e Lazer através da portaria do *campus* Santo Antônio de Pádua nº 936, de 18 de junho de 2019. Cf. O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. *Coordenação de Esporte e Lazer Campus Santo Antônio de Pádua*. [online].

⁶ O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. *Curso de Administração, Ensino Médio/Técnico Integrado Campus Santo Antônio de Pádua*. [online].

⁷ O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. *Curso de Automação Industrial, Ensino Médio/Técnico Integrado Campus Santo Antônio de Pádua*. [online].

⁸ O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE. *Curso de Edificações, Ensino Médio/Técnico Integrado Campus Santo Antônio de Pádua*. [online].

Nas reuniões seguintes, os membros da CPE buscaram experiências curriculares em outros Institutos Federais (IFs), sugeriram nomes de professores de EFE que desenvolvem estudos sobre o tema, pesquisaram publicações e documentos históricos que abordassem o programa de ensino e percorreram sites de diferentes eventos, fóruns e etc. no qual estivessem alinhados com a premissa. Para nortear os estudos sobre a construção curricular foi utilizada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹ de Educação Física¹⁰, homologada pelo Ministério da Educação (MEC)¹¹ através da portaria nº 1.570 de 20 de dezembro de 2017.

Na busca de respostas para a situação acima, o pesquisador iniciou seu trabalho tendo como base o Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública proposto por Rui Barbosa¹² em 12 de setembro de 1882 à Câmara dos Deputados e que foi publicado, posteriormente, em 1947 e dividido em quatro tomos, são eles: I¹³; II¹⁴; III¹⁵; e IV¹⁶. No tomo I estão exibidas as informações sobre as estatísticas e situação do Ensino Popular, a ação do Estado, as despesas com o Ensino Público, a obrigação escolar e a questão da escola leiga.¹⁷ No segundo, é possível perceber os métodos e programas escolares: educação física; música e canto; desenho; lições de coisas, método intuitivo; língua materna, gramática; rudimentos das ciências físicas e naturais; matemáticas elementares, taquimetria; geografia e cosmografia; história; rudimentos de economia política; cultura moral, cultura cívica; e aspecto geral do programa, sua exequibilidade.¹⁸

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2017. [online].

¹⁰ Na presente investigação será utilizada a palavra Educação Física para expressar o componente curricular educacional responsável pelos conhecimentos da cultura corporal de movimento nas escolas brasileiras e conforme sua grafia na Base Nacional Comum Curricular de 2017. Cf. BRASIL, 2017, p. 213.

¹¹ O Ministério da Educação (MEC) é o órgão ministerial responsável pela educação no Brasil. Cf. O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Institucional*. [online].

¹² Rui Barbosa (1849-1823) teve uma extensa participação na política brasileira onde atuou como: Deputado Provincial, Deputado Geral, Ministro da Fazenda, Senador e como candidato à presidência da República. Participou ativamente nas proposições sobre educação e elaborou dois Pareceres que propuseram a Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e a Reforma do Ensino Primário (1882). Fez parte também, como relator, da Comissão de Instrução Pública encarregada de apreciar o Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria do ministro Carlos Leôncio de Carvalho, mais conhecida como Reforma Leôncio de Carvalho. Cf. MACHADO, M. C. G. Sociedade, estado e educação: as várias facetas de Rui Barbosa. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 11, n. 41, p. 32-60, 2011.

¹³ BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t. I, 1947a. [online].

¹⁴ BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t. II, 1947b. [online].

¹⁵ BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t. III, 1947c. [online].

¹⁶ BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t. IV, 1947d. [online].

¹⁷ BARBOSA, 1947a, p. 350.

¹⁸ BARBOSA, 1947b, p. 401.

Em relação ao tomo III, é identificada a apresentação de temas relevantes, tais como; a organização pedagógica, os jardins de crianças, a formação do professorado, o Museu Pedagógico Nacional, o magistério primário, a administração, o Conselho Superior de Instrução Nacional, a construção de Casas Escolares, o fundo escolar e os Conselhos Escolares de Paróquia.¹⁹ No que tange ao quarto tomo, é exposta a questão da higiene escolar, a conclusão, o projeto e seus diferentes artigos, os apêndices, a bibliografia e o índice onomástico.²⁰

O Parecer propunha um modelo eficaz de ensino primário alinhado com a proposta de educação pública nacional, preparo da classe trabalhadora para as novas formas de trabalho e, assim, levar para a modernização e progresso do país.²¹ Para este ideal seriam necessários os conhecimentos da língua materna, matemática, ciências físicas e naturais, cosmografia, economia política, cultura moral e cívica, música, educação física²² e canto. E, neste contexto, em particular, o programa de ensino de educação física estava inserido por ser a atividade escolar capaz de fortalecer o físico, regenerar a virilidade do povo e também por representar um importante instrumento moralizador adequado para desenvolver hábitos morais nas crianças.²³

A função moralizadora destinada à educação é percebida ao investigar Rui Barbosa e suas obras.²⁴ Católico por formação e convicção, Barbosa não deixou de dialogar com a vertente protestante, de modo que ele visualizava nesta influência do ensino liberal protestante europeu a possibilidade da religião e da ciência caminharem juntos ao progresso.²⁵ Ainda, afirmava que a ciência era tanto religiosa quanto moralizante e também que “a religião é algo indispensável da vida humana e que Deus é a garantia de liberdade”²⁶. Rui igualmente desejava produzir em solo brasileiro uma nova moral, repassada pela moralidade cristã dos países mais desenvolvidos economicamente.²⁷

¹⁹ BARBOSA, 1947c, p. 310.

²⁰ BARBOSA, 1947d, p. 281.

²¹ MORMUL, N. M.; MACHADO, M. C. G. Rui Barbosa e a educação brasileira: os pareceres de 1882. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 277-294, 2013. p. 278.

²² Na presente investigação será utilizada a palavra educação física para expressar o componente curricular educacional que fazia referência às práticas corporais no interior das escolas brasileiras no século XIX e conforme sua grafia no Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública de 1882. Cf. BARBOSA, 1947b, p. 65.

²³ BARBOSA, 1947b, p. 98-99.

²⁴ FONSECA, A. B. A função da Religião no pensamento de Rui Barbosa. *Revista Intellectus*, Jaguariúna, ano 3, v. II, p. 1-11, 2004. [online]. p. 3.

²⁵ FONSECA, 2004, p. 4.

²⁶ FONSECA, 2004, p. 6-7.

²⁷ FONSECA, 2004, p. 9.

No âmbito deste trabalho, a moral é entendida como “referente aos deveres: juízos e ações considerados ‘obrigatórios’ por representarem a tradução do que é avaliado como certo ou expressão do bem moral”²⁸. Igualmente, a moral representa “um conjunto de deveres, logo de obrigações ou imperativos que o sujeito coloca para si”²⁹. Sendo assim, historicamente, a questão da moral está relacionada à sociedade, de modo que a moral representa um conjunto de valores éticos aplicáveis numa situação social real, no qual se converte, sobretudo, em valor mediador das relações interpessoais.³⁰

De tal modo, a moral cristã fundamenta-se na reverência às condutas, costumes, normas, interditos ou ensinamentos religiosos recebidos.³¹ E, se estabelece “na Lei de Deus (sintetizada nos Dez Mandamentos) e que identifica no ser, no agir e no amor de Jesus Cristo o modelo virtuoso e arrebatador de conduta ética”³². A moral nomeadamente cristã é baseada no amor e na compaixão e compreende que “moralmente bom é o que é aceitável por Deus, sendo este a autoridade superior e base dessa moralidade”³³.

No Parecer, a ginástica é proposta como atividade principal a ser realizada durante as aulas de educação física, pois sua prática ocasiona benefícios fisiológicos, disciplina, vigor, destreza, melhora na higiene e patriotismo em seus praticantes.³⁴ Citando experiências de países mais desenvolvidos e de alguns estudiosos da época, o programa de ensino proposto por Rui Barbosa manifesta a preocupação com o físico das crianças, mas, sobretudo, em garantir que essas também possam desenvolver as faculdades morais.³⁵

A situação descrita demonstra que há necessidade de se investigar, também no campo do currículo escolar de Educação Física, as discussões acerca da moral cristã como fator de influência na produção do programa de ensino, particularmente, no proposto por Rui Barbosa à Câmara dos Deputados em setembro de 1882. Não abordar as questões históricas e sociais que compuseram a construção dos programas de ensino de EFE é impossível, pois são elementos que se articularam e exerceram influência no currículo.

²⁸ LA TAILLE, Y. A deliberação moral: dimensões intelectuais e afetivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 24, n. 1, p. 5-14, 2019. [online]. p. 6.

²⁹ LA TAILLE, Y. A construção da consciência moral. *Acervo Digital da UNESP*, São Paulo, v. 1, p. 1-18. 2010. [online]. p. 17.

³⁰ LIBERAL, M. M. C. A religião como fonte de ética: revisitando alguns paradigmas. *Revista Portuguesa de Ciências das Religiões*, a. I, n. 2, p. 65-68, 2002. p. 66.

³¹ HUBNER, M. M. Algumas questões éticas da Bíblia Hebraica. *Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG*. Belo Horizonte, v. 6, n. 10, p. 82-92, 2012. [online]. p. 2.

³² SILVA, Frankleudo Luan de Lima. *Raciocínios morais de justiça e de perdão em padres e sua relação com os ensinamentos do catecismo da igreja católica*. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2018. p. 122.

³² SILVA, 2018, p. 122.

³³ HUBNER, 2012, p. 4.

³⁴ BARBOSA, 1947b, p. 80.

³⁵ BARBOSA, 1947b, p. 98.

Com a independência do Brasil, em 1822³⁶, era preciso estabelecer diretrizes para o país, especialmente, para a educação. Assim, em 1823 – anterior a Constituição, outorgada em 1824³⁷ - a Comissão Constituinte apresentou à Assembleia o projeto que apresentava pontos para o sistema educativo de sentido amplamente social, tais como: criar no Império escolas primárias, ginásios e universidades nos mais apropriados locais; responsabilizar o governo em instituir leis e decretos sobre o quantitativo de estabelecimentos; e tornar livre o ensino a cada cidadão. E, para Piletti essas tentativas limitaram-se a estabelecer que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos (art. 179)”³⁸, entretanto “é importante destacar que houve lutas e protestos em torno das definições da cidadania imposta na Constituição de 1824, inclusive entre negros e mestiços, assim como houve disputas pela delimitação do público-alvo”³⁹ [igualmente] “pelo alargamento dos direitos à educação escolar ao longo de todo o Oitocentos, abrangendo as propostas para educar e civilizar índios, libertos e rever a instrução oferecida às mulheres”⁴⁰.

A Reforma de 1854⁴¹ foi a responsável sobremaneira por instituir a Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária do Município, diretamente ligada ao Ministério dos Negócios do Império. Ao novo órgão, cabia à responsabilidade pela inspeção dos estabelecimentos de instrução primária e secundária, público e particular, na Corte. Além disso, percebe-se que a política no Brasil imperial, no qual a educação estava no âmago da questão, identificava nos países europeus o modelo a ser seguido. Em que pese que “o processo de construção das formas de educação escolar no Brasil do século XIX não foi uniforme, indiferenciado ou contínuo, o que resultou na desigualdade de condições educacionais entre as Províncias”⁴² [e] “na profusão de reformas e na complexidade de normas então produzidas. No entanto, estas normas representaram importante instrumento de construção dos variados sistemas públicos provinciais de ensino”⁴³.

³⁶ MORAIS, A. J. de Melo. *A Independência e o Império do Brasil*; ou, a Independência comprada por dous milhões de libras esterlinas e o Império do Brasil com dous imperadores no seu reconhecimento, e cessão; seguido da história da constituição política do patriarcado, e da corrupção governamental, provado com documentos autênticos. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, v. 18, p. 116-118, 2004. [online].

³⁷ MERGULHÃO, R.; COUTINHO JUNIOR, B.; MACHADO, Elton. A Constituição Imperial de 1824: Uma breve análise dos aspectos sociais, políticos, econômicos jurídicos. *Revista Iberoamericana de Filosofia, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, Araucária, ano 13, n. 26, p. 101-118, 2011.

³⁸ PILETTI, N. *História da Educação no Brasil*. São Paulo; Ática, 1990, p. 43.

³⁹ GONDRA, José Gonçalves; SCHUELLER, Alessandra. Educação, poder e sociedade no império brasileiro. São Paulo: Cortez, 2008. p. 30.

⁴⁰ GONDRA; SCHUELLER, 2008, p. 30.

⁴¹ PERES, T. R. Educação Brasileira no Império. In: PALMA FILHO, J. C. *Cadernos de Formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 57-59. [online]. p. 57.

⁴² GONDRA; SCHUELLER, 2008, p. 38.

⁴³ GONDRA; SCHUELLER, 2008, p. 38.

Dessa maneira, observa-se que as ideias pertencentes à Reforma Protestante⁴⁴ penetraram na França igualmente culminando no processo revolucionário iniciado em 17 de junho de 1789, de modo que o surgimento das Escolas de Formação Normal⁴⁵ laica neste país possibilitou novas e futuras vivências na área de formação docente tanto nos países europeus quanto no Brasil, dentre as quais; a organização dos cursos, normatização institucional e a sistematização dos níveis de ensino.⁴⁶

Conforme nos aponta Aranha, desde a segunda metade do século XIX a questão da formação docente e da educação popular envolveu, em todo o Ocidente, discussões sobre a organização administrativa e didático-pedagógica do ensino primário, secundário e superior buscando atender ao papel que se pretendia para a educação e é colocado o poder da escola como fator de desenvolvimento, modernização, mudança social e progresso.⁴⁷ Contudo, ao “examinarmos os três níveis de ensino nos períodos do Primeiro e Segundo Império, notamos as dificuldades de sistematização dos dois primeiros níveis, por conta dos interesses elitistas da monarquia”⁴⁸.

Diante dessa perspectiva modernizadora, emergem no Brasil grupos políticos que discutiram sobre o acesso de novas ideias e também sobre a influência da religião tanto na sociedade quanto na educação brasileira.⁴⁹ Um desses políticos foi Rui Barbosa. Ele apresenta no Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882 a necessidade do Estado em tomar para si a responsabilidade sobre a educação no Brasil.⁵⁰ É proposto o acesso das camadas sociais populares, a universalização do ensino, gratuidade, laicidade do ensino e a obrigatoriedade e um modelo curricular comum no qual os conhecimentos sobre a ciência, os valores morais e cívicos e a instrução para o trabalho procuram fomentar uma cultura escolar no ensino primário alinhada com as demandas do homem moderno.⁵¹

No âmbito desta pesquisa, é utilizado o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) proposto pelo Ministério da Educação (MEC), em sua versão final, em busca das influências da fé cristã do Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882 e a própria

⁴⁴ CAIRNS Earle E. *O Cristianismo através dos séculos: Uma história da Igreja Cristã*. Edições Vida Nova, São Paulo, 2008.

⁴⁵ VILLELA, Heloisa de Oliveira. *Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)*. 2002. 291 f. Tese (Doutorado em Educação – História e Historiografia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

⁴⁶ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2013. p. 233.

⁴⁷ ARANHA, 2013, p. 234-237.

⁴⁸ ARANHA, 2013, p. 233.

⁴⁹ SILVA, M. P.; MARTINS, K. D. A Igreja e o Estado no Brasil oitocentista – uma relação conflituosa. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 18, 2012, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: UFOP, 2012, p. 1-15. [online]. p. 1.

⁵⁰ MORMUL; MACHADO, 2013, p. 281.

⁵¹ MORMUL; MACHADO, 2013, p. 283-284.

BNCC. Para tanto, a BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”⁵². Igualmente, com vistas a assegurar

[...] seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).⁵³

A BNCC reflete as proposições do Parecer ao acenar para o desenvolvimento de competências relacionadas à moral, nomeados no documento como conteúdos atitudinais. O termo conteúdo designa “[...] o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização”⁵⁴. Os conteúdos da dimensão atitudinal correspondem o “como se deve ser?”⁵⁵, com a proposta de se alcançar os objetivos educacionais. Estas competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica (EB)⁵⁶ são assim descritas no documento:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.⁵⁷

Igualmente, o mesmo explicita o compromisso com a educação integral, uma vez que reconhece o compromisso com o desenvolvimento global do aluno/da aluna e inclui nesse contexto os conteúdos atitudinais, o apoio às práticas de combate à discriminação e ao preconceito e a valorização do respeito às diferenças.⁵⁸ Dito isto, “a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global”⁵⁹. Pois,

⁵² BRASIL, 2017, p. 7.

⁵³ BRASIL, 2017, p. 7.

⁵⁴ COLL, C; SARABIA, J. I. B; VALLS, E. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes* Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 12.

⁵⁵ ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 31.

⁵⁶ A Educação Básica brasileira compõe-se de: Educação Infantil; Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais; e Ensino Médio. Cf. BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da] União, Brasília, 1996. [online].

⁵⁷ BRASIL, 2017, p. 8.

⁵⁸ BRASIL, 2017, p. 14.

⁵⁹ BRASIL, 2017, p. 14.

[...] implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.⁶⁰

Os conteúdos da dimensão atitudinal “relacionam-se com a construção de valores, atitudes e normas”⁶¹. Desde cedo os indivíduos estão em contato com regras e normas da sociedade no qual fazem parte, contudo, é percebido que estes conceitos apresentam variações de sociedade para sociedade. Desta maneira, através da construção de valores morais a “criança incorpora os valores, ou seja, o que a sociedade acredita que é bom ou não para ela”⁶².

Diante disso, é apresentado na BNCC o componente curricular Educação Física que “tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história”⁶³. Assim, a vivência com as práticas corporais pretende oportunizar aos alunos diferentes contextos de lazer, cuidados com o corpo e saúde.⁶⁴ O documento exhibe também as unidades temáticas; brincadeiras e jogos, esportes, ginástica, danças, lutas e práticas corporais de aventura.⁶⁵ E, as dimensões do conhecimento: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão; e protagonismo comunitário.⁶⁶ Nesta pesquisa, será tomado como referencial a dimensão do conhecimento relativo à construção de valores, pois esta dimensão

[...] vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização. No entanto, essa dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim. Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às

⁶⁰ BRASIL, 2017, p. 14.

⁶¹ NOGUEIRA, T. M.; TORTELLA, J. C.B. Conteúdos atitudinais: um desafio ao processo educacional. *In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA PUC-CAMPINAS*, 18, 2013, Campinas. *Anais...* Campinas, 2013, p. 1-7. [online]. p. 3.

⁶² CASAROTTE, J. B.; TORTELLA, J. C.B. Conteúdos atitudinais: análise documental. *In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA PUC-CAMPINAS*, 18, 2013, Campinas. *Anais...* Campinas, 2013, p. 1-6. [online]. p. 2.

⁶³ BRASIL, 2017, p. 213.

⁶⁴ BRASIL, 2017, p. 213.

⁶⁵ BRASIL, 2017, p. 219

⁶⁶ BRASIL, 2017, p. 220-222.

diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais.⁶⁷

Nesta dimensão, é percebida a aprendizagem de valores e normas, uma vez que a construção de valores relativos ao respeito às diferenças é um ato pertencente ao processo de ensino e aprendizagem durante as aulas de EFE.⁶⁸ Ou seja, os conteúdos concernentes à dimensão “atitudinal podem ser vivenciados e discutidos, entre outras: a cooperação, a solidariedade, a inclusão, a relação de gênero, a ética, a pluralidade cultural e a resolução de conflitos”⁶⁹.

A partir da concepção de que o programa de ensino reflete as relações sociais de um determinado momento histórico e de uma determinada sociedade, a pesquisa: ergueu-se pela percepção da importância de se abordar a moral cristã, presente no século XIX no Brasil, como um elemento de influência no pensamento de Rui Barbosa na produção do programa de ensino de educação física proposto no Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882. E, por conseguinte, o reflexo desta moral presente no Parecer que se faz perceber na Base Nacional Comum Curricular de Educação Física para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais, está incluído nesta premissa.

No âmbito deste trabalho de pesquisa toma-se o cenário religioso do século XIX e as descrições do programa de ensino de educação física do Parecer e, assim, ergue-se a seguinte problemática: a moral cristã presente no século XIX influenciou o pensamento de Rui Barbosa na produção do programa de ensino de educação física proposto no Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882 e este provoca reflexo desta moral cristã sobre a Base Nacional Comum Curricular de Educação Física para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais?

Ao exibir a formulação da problemática este trabalho apresenta as diferentes cogitações sobre a relação da moralidade cristã e a educação física que faz supor que o primeiro exerceu influência sobre o segundo e provocou implicações curriculares referentes à educação física nas escolas primárias brasileiras no século XIX. De tal modo, é exibida a hipótese básica onde indica ser provável que a moral cristã influenciou o programa de ensino de educação física proposto por Rui Barbosa no Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário

⁶⁷ BRASIL, 2017, p. 221.

⁶⁸ BRASIL, 2017, p. 221.

⁶⁹ DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP), Prograd. *Caderno de formação: formação de professores didática geral*, v. 16, p. 51-75, 2012. [online]. p. 65.

de 1882 e, além disso, culminou numa ação que reflete na Base Nacional Comum Curricular de Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a influência da moral cristã no pensamento de Rui Barbosa ao produzir o programa de ensino de educação física proposto no Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882 e investigar o reflexo deste sobre a BNCC de Educação Física para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais. Destarte, o presente estudo tem como objetivos específicos apontar o cenário político e religioso da sociedade oitocentista brasileira e identificar os conteúdos curriculares de Educação Física propostos no programa de ensino do Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882 e os conteúdos na BNCC para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais.

Este trabalho de pesquisa se justifica a partir do entendimento de que analisar a moral cristã como fator de influência na produção do programa de ensino proposto no Parecer é relevante para estabelecer práticas pedagógicas que compreendam o currículo escolar como espaço no qual uma determinada sociedade num determinado tempo se expressa. E o currículo de EFE do IFF precisa estar inserido neste contexto, uma vez que articula os saberes históricos acumulados sobre currículo com as propostas da BNCC e os apresenta aos professores de EF do Instituto e, igualmente, aos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física.

Portanto, este trabalho busca colaborar para a manifestação de mais investigações concebidas pelos profissionais de Educação Física, Ciências das Religiões e de outras áreas sobre o tema programa de ensino e seus elementos de influência. Além disso, representa uma possibilidade de acréscimo na formação acadêmica e nos estudos sobre a história da educação, da religião e da Educação Física brasileira tanto por parte do pesquisador quanto para os demais profissionais das áreas correlativas. Visto que, deparamo-nos com a escassez de estudos que abordam a relação entre a religião e a Educação Física no século XIX. Do mesmo modo, é pretensão que a pesquisa possa servir de suporte teórico e possibilite o desenvolvimento da atividade investigativa, descritiva e reflexiva.

Quanto à metodologia, a pesquisa empreendida foi bibliográfica e documental e para dar embasamento aos conceitos, são abordadas as categorias teóricas de moral, moral cristã e dimensão atitudinal dos conteúdos. Para tanto, foram apresentadas as categorias analíticas; Educação Física, programas de ensino e moral cristã, e, as subcategorias; aspectos atitudinais, aspectos religiosos e aspectos educacionais, além de tomar enquanto inferências a questão da moral cristã como fator de influência. Para dar conta da moral serão utilizados os trabalhos de La Taille. Para tratar a moral cristã tomamos os trabalhos de pesquisa de Frankleudo Silva e

de Manu Hubner. E, abordamos os estudos de César Cool e de Antoni Zabala sobre a dimensão atitudinal dos conteúdos. Os trabalhos de pesquisa de Maria Cristina Gomes Machado e de Andrea Braga Fonseca serão abordados para exibir o Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882 e o personagem Rui Barbosa. Para apresentar a BNCC e o componente curricular Educação Física, os trabalhos de Suraya Cristina Darido e de Jussara Tortella serão utilizados como referencial. No que concerne à abordagem documental, Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882 e a BNCC, o pesquisador optou pela Análise de Conteúdo de Bardin para dar conta da análise qualitativa.

O presente trabalho encontra-se estruturado em três capítulos, onde o primeiro abordou a apresentação do Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882, o cenário da sociedade oitocentista brasileira, a relação entre Estado e Igreja, a moral cristã e o personagem Rui Barbosa e suas atuações no contexto oitocentista brasileiro, dentre os quais a apresentação do programa de ensino de educação física. Os autores principais abordados neste capítulo foram La Taille, Hubner, Silva, Machado e Fonseca.

O segundo capítulo destacou a apresentação da Base Nacional Comum Curricular e seus princípios norteadores, as competências gerais da Educação Básica e suas etapas, o Ensino Fundamental: Anos Iniciais e a área de linguagens. Também foram exibidas as considerações sobre o componente curricular Educação Física, suas distintas unidades temáticas e as dimensões do conhecimento. Os trabalhos de Darido, Tortella, Coll e Zabala foram abordados neste capítulo.

O capítulo três analisou a influência da moral cristã na Reforma do Ensino Primário de 1882 e os reflexos na Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, este teve por objeto a análise dos documentos que apontam para a moral da fé cristã como possível fator de influência no programa de educação física proposto por Rui Barbosa; a moral da fé cristã nas instituições brasileiras de formação normal do século XIX; o registro da moral cristã no programa de ensino do Parecer e a proposta em desenvolver os valores morais a partir das aulas de educação física; possíveis representações do programa de ensino do Parecer na construção da Base Nacional Comum Curricular de Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; as competências específicas de Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental relacionadas ao conteúdo atitudinal; o registro na BNCC das competências que propõem o desenvolvimento dos valores morais; os valores morais da Educação Física do Ensino Fundamental: Anos Iniciais. E, por fim, é apresentada a conclusão deste trabalho de pesquisa.

1 APRESENTAÇÃO DO PARECER SOBRE A REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO PROPOSTO POR RUI BARBOSA À CÂMARA DOS DEPUTADOS EM 1882

Este capítulo objetiva apresentar o Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário proposto por Rui Barbosa à Câmara dos Deputados em 12 de setembro de 1882. O pesquisador pretende discutir como a fé cristã estabeleceu-se como um importante fator de influência nas dimensões política e educativa brasileira e nos pensamentos de Rui Barbosa no período imperial. Serão abordados também o entendimento de moral cristã e a apresentação do programa de ensino de educação física proposto no Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882.

O Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário proposto por Rui Barbosa à Câmara dos Deputados em 1882 amplia as questões que envolvem a produção do programa de ensino de educação física no século XIX no Brasil. Logo, diante de inúmeros desafios para o entendimento desta produção, faz-se primordial perceber, primeiramente, a presença da fé cristã nos campos político e educacional do período.

Historicamente o século XIX apresentou a chegada da Família Real Portuguesa em solo brasileiro, o desejo do progresso científico, o processo de secularização e a separação entre Igreja e o Estado.⁷⁰ Neste cenário, nota-se a necessidade em tomar os elementos da fé cristã como objeto de discussão. Dessa forma, espera-se potencializar a discussão sobre a moral cristã na sociedade oitocentista brasileira.

1.1 Breve histórico sobre a sociedade brasileira do século XIX

Neste tópico, a sociedade brasileira será abordada em relação à configuração dos aspectos religiosos da fé cristã, políticos e educacionais no período do Império. Para uma melhor compreensão, este tópico foi subdividido em três partes, sendo a primeira e a segunda partes sobre o cenário político e educacional no Brasil oitocentista e a relação destes com a fé cristã e a terceira sobre a discussão da moral cristã na sociedade do momento histórico pesquisado. Desse modo, os tópicos secundários serão assim discutidos: o cenário político e a religião de matriz cristã no Brasil Império; e a relação entre o cristianismo e a educação no período imperial brasileiro. Por fim, será abordada a questão da moralidade cristã.

⁷⁰ MENDONÇA, Antonio G. A “questão religiosa”: conflito Igreja vs. Estado e expansão do protestantismo. In: MENDONÇA, Antonio G.; VELASQUES FILHO, Prócoro. *Introdução ao protestantismo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1990. p. 63.

1.1.1 O cenário político e a religião de matriz cristã no Brasil Império

O final do século XVIII e início do XIX registraram alterações que modificaram o mundo. No cenário político francês a burguesia assume o poder do Estado⁷¹ e no plano econômico inglês o movimento alcunhado Revolução Industrial⁷² produz um declínio nas condições de trabalho e vida da classe trabalhadora em prol do maior lucro industrial.⁷³ Além dessas considerações, cabe destacar, também no período, os confrontos militares entre estes dois países e, conseqüentemente, o bloqueio continental por parte da França à Inglaterra.

Nesse contexto, à época, a Inglaterra era o centro da Revolução Industrial e precisava das relações com os diferentes mercados econômicos para comprar matérias-primas por baixo custo, trazê-las ao seu país, transformá-las em produtos industrializados e vendê-las.⁷⁴ Aliado da Inglaterra, Portugal se mostrou resistente em aderir ao bloqueio continental, entretanto, não apresentava força bélica para enfrentar as tropas francesas de Napoleão Bonaparte e, após o ultimato de Napoleão e temendo uma possível invasão francesa, se viu obrigado a transferir a coroa portuguesa para sua principal colônia.⁷⁵

A Família Real Portuguesa chega ao Brasil em 1808 e insere a sede da sua monarquia na cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro.⁷⁶ Com essa atitude a coroa portuguesa corroborou indiretamente para o crescimento do sentimento de formação de um Estado autônomo, pois “quaisquer que fossem os motivos que obrigassem o retorno da realeza para a Europa, o Brasil não podia ser mais colônia de Portugal, porque o sentimento da Independência do Brasil estava gravado no coração de todos”⁷⁷. A ampliação desse sentimento de formação é identificada nos registros históricos que assinalam para a criação do “Banco do Brasil e a abertura dos portos às nações amigas”⁷⁸. Sob o reinado de Dom João também houve a criação da Imprensa Régia, do Jardim Botânico e do Museu Real em solo brasileiro.⁷⁹ Além disso, foram percebidos investimentos na instrução em nível superior e a inauguração de Academias no Rio de Janeiro e curso de Cirurgia e Agricultura na Bahia.⁸⁰

⁷¹ VOVELLE, Michel. A Revolução Francesa e seu eco. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 25-45, 1989. [online]. p. 30.

⁷² HOBSBAWM, Eric J. *A era das Revoluções: 1789-1848*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 43-46.

⁷³ PILETTI, 1990, p. 41.

⁷⁴ PILETTI, 1990, p. 42.

⁷⁵ MORAIS, 2004, p. 114-115.

⁷⁶ MORAIS, 2004, p. 115.

⁷⁷ MORAIS, 2004, p. 115.

⁷⁸ MERGULHÃO; COUTINHO JUNIOR; MACHADO, 2011, p. 102.

⁷⁹ PILETTI, 1990, p. 41.

⁸⁰ PILETTI, 1990, p. 41-42.

Em relação à situação política, o nível de tensão na política brasileira sobe e a revolução Pernambucana de 1817 é exemplo de revolta de uma parcela desta classe ao “absolutismo monárquico catalisado pelos ideais liberais franceses inspiradores de um movimento de independência e proclamação da república”⁸¹. Com o aumento da tensão política também em Portugal, D. João, com receio de perder a coroa, retorna para a Europa e deixa no Brasil “a Imperatriz D. Carlota Joaquina juntamente com seu filho o príncipe D. Pedro de Alcântara o que certamente foi um fator determinante para um movimento de independência do Brasil”⁸².

Com o processo histórico de independência do Brasil em 1822 era preciso estabelecer novas diretrizes para o país e, nesse entendimento, foi proposto pela Assembleia Constituinte um projeto de Constituição em 1823.⁸³ No entanto, perante uma ameaça ao seu poder monárquico, o Imperador D. Pedro I dissolveu no mesmo ano a Assembleia e, logo, anulou a possibilidade de promulgação deste projeto.⁸⁴ No ano seguinte, diante de um cenário político que se estruturava na amálgama de ideias liberais com o conservadorismo monárquico, D. Pedro I outorgou a Constituição brasileira de 1824.⁸⁵

Nesse sentido, é percebido que os ideais republicanos iniciados na Revolução de 1817 e a demonstração de força do domínio monárquico compuseram os poderes constituintes e ocasionaram as seguintes características: centralização do poder como decorrência de um Estado unitário; poder moderador como chave de toda a organização política do Estado; controle de Constitucionalidade; o Poder Judiciário na Constituição Imperial; restrições ao exercício da cidadania; e a previsão de direitos fundamentais.⁸⁶

No campo religioso é importante assinalar que “o cristianismo chegou ao país, via catolicismo-romano, juntamente com o conquistador no século XVI”⁸⁷ e, logo, se instalou no Brasil. Em contrapartida, é possível observar que a vertente protestante teve suas primeiras e frustradas tentativas de entrada em terras brasileiras “através das invasões no período colonial por parte dos franceses entre 1555 e 1557 e pelos holandeses entre 1624-1625 e 1640-1654”⁸⁸ e, após estas, nenhum outro ensaio ou registro relativo à presença da vertente protestante foi

⁸¹ MARGULHÃO; COUTINHO JUNIOR; MACHADO, 2011, p. 103.

⁸² MARGULHÃO; COUTINHO JUNIOR; MACHADO, 2011, p. 103.

⁸³ PERES, 2010, p. 51.

⁸⁴ PERES, 2010, p. 51.

⁸⁵ MARGULHÃO; COUTINHO JUNIOR; MACHADO, 2011, p. 104.

⁸⁶ MARGULHÃO; COUTINHO JUNIOR; MACHADO, 2011, p. 105-115.

⁸⁷ CAMPOS, B. M. Convergência de interesses: liberalismo e protestantismo no Brasil do século XIX. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 29, p. 2-13, 2012. [online]. p. 3.

⁸⁸ SILVA; MARTINS, 2012, p. 5.

visualizada antes de 1808.⁸⁹ Para tanto, no presente trabalho de pesquisa, devido à delimitação de tema, fará parte das discussões somente a religião de matriz cristã, resguardando o reconhecimento e o respeito às demais crenças e religiões praticadas no Brasil oitocentista.

Com a chegada da coroa portuguesa em 1808 iniciou-se também a alteração deste cenário religioso. O século XIX anotou alguns acontecimentos que provocaram mudanças no campo religioso brasileiro. Um destes acontecimentos foi a relação ambígua entre o Estado e a Igreja Católica Romana, “ora de proximidades ora por momentos de distanciamentos”⁹⁰. Esta ambiguidade acarretou no desejo da ala conservadora do catolicismo de separar o Estado da Igreja Católica.⁹¹ Outro acontecimento apontado foi a chegada ao Brasil dos imigrantes europeus, o que causou o “início das missões do protestantismo em território brasileiro”⁹².

O período referente às primeiras décadas do século marcou a vigência do padroado, ou seja, a “união entre o poder temporal e espiritual, em que o governo deveria ficar responsável pela manutenção da Igreja e esta deveria submeter-se ao Estado”⁹³. Neste regime, a Igreja Católica mantinha uma relação quase nula com Roma e os assuntos eclesiásticos ficavam a cargo do governo imperial.⁹⁴ O padroado representava um verdadeiro regalismo e mesmo depois da proclamação da Independência esta situação se manteve.⁹⁵ Em 1827 “foi enviada uma bula concedendo o direito de padroado ao Estado imperial, unindo Igreja e Estado no Brasil”⁹⁶. Deste modo, os bispos se tornaram funcionários estatais e “as leis originadas da Santa Sé careciam do *placet* imperial para adquirirem validade”⁹⁷.

Esta submissão ao Estado provocou mais um desconforto na ala mais conservadora do catolicismo, uma vez que a mesma já havia manifestado tal descontentamento também com a presença da vertente protestante no Brasil.⁹⁸ O país era hegemonicamente católico e com a chegada da Família Real Portuguesa “foi assinado o Tratado de Aliança e Amizade e de Comércio e Navegação”⁹⁹ em 1810 com a Inglaterra, o que possibilitou a chegada de novos povos imigrantes ao Brasil e, assim, a presença de novas vertentes da matriz cristã.¹⁰⁰ Alguns registros apontam os anglicanos ingleses como os primeiros protestantes a se instalarem em

⁸⁹ SILVA; MARTINS, 2012, p. 5.

⁹⁰ SILVA; MARTINS, 2012, p. 2.

⁹¹ COSTA, Emília Viotti. *Da Monarquia à República*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 330.

⁹² SILVA; MARTINS, 2012, p. 2.

⁹³ SILVA; MARTINS, 2012, p. 3.

⁹⁴ SILVA; MARTINS, 2012, p. 3.

⁹⁵ CARNEIRO, Júlio C. de Maria. *A Igreja e a república*. Brasília: UNB, 1981. p. 68.

⁹⁶ CARNEIRO, 1981, p. 68.

⁹⁷ CARNEIRO, 1981, p. 68.

⁹⁸ SILVA; MARTINS, 2012, p. 5.

⁹⁹ SILVA; MARTINS, 2012, p. 5.

¹⁰⁰ SILVA; MARTINS, 2012, p. 5.

terras brasileiras depois da chegada da coroa portuguesa. Além desses, vieram também os luteranos alemães, os confederados dos EUA, dentre outros.¹⁰¹

“Todavia, não se pode deixar de lado o fato de que, na verdadeira origem, os episcopais anglicanos ligam-se à tradição do anglicanismo precocemente instalado no Brasil ainda no período que antecedeu ao Império, isto é, após os tratados feitos com a Inglaterra por D. João VI em 1810 (Aliança e Amizade e Comércio e Navegação).¹⁰²

Para esta ala mais conservadora era inadmissível a prática de outra fé no Brasil que não fosse a católica.¹⁰³ E, para dificultar a radicação do protestantismo e/ou de outras religiões, a Igreja Católica deu início ao processo de romanização, ultramontanismo, que buscava “reorganizar e fortalecer a Igreja enquanto instituição”¹⁰⁴. Nesse sentido, é possível dizer que o “ultramontanismo do século XIX colocou-se, não apenas numa posição a favor de uma maior concentração do poder eclesiástico nas mãos do papado, mas também contra uma série de coisas que eram consideradas erradas e perigosas para a Igreja”¹⁰⁵. Pois,

[...] Entre esses ‘perigos’ estavam o galicanismo, o jansenismo, todos os tipos de liberalismo, o protestantismo, a maçonaria, o deísmo, o racionalismo, o socialismo e certas medidas liberais propostas pelo estado civil, tais como a liberdade de religião, o casamento civil, a liberdade de imprensa e outras mais.¹⁰⁶

Para este grupo católico, ultramontanos, era intolerável este modelo de relação onde os preceitos de Roma eram subjulgados às ordens vindas do Estado.¹⁰⁷ Esta posição dos ultramontanos representava “o choque da Igreja em busca de independência contra o Estado regalista em luta por autoafirmação”¹⁰⁸. Diante disto, os bispos mais conservadores da Igreja Católica se manifestavam contrários a legitimidade de um governo “que não respeitasse as determinações da Igreja”¹⁰⁹ e, igualmente, defendiam o posicionamento de conflito da “corrente romanizadora e antiliberal da Igreja Católica e o Estado brasileiro, regalista e influenciado pelo liberalismo”¹¹⁰.

¹⁰¹ MENDONÇA, A. G. O Protestantismo no Brasil e suas encruzilhadas. *REVISTA USP*, São Paulo, n. 67, p. 48-67, 2005. p. 53.

¹⁰² MENDONÇA, 2005, p. 53.

¹⁰³ SILVA; MARTINS, 2012, p. 11.

¹⁰⁴ SILVA; MARTINS, 2012, p. 3.

¹⁰⁵ VIEIRA, David Gueiros. *O Protestantismo, a Maçonaria e a questão religiosa no Brasil*. Brasília: UNB, 1980. p. 33.

¹⁰⁶ VIEIRA, 1980, p. 33.

¹⁰⁷ SILVA; MARTINS, 2012, p. 4.

¹⁰⁸ CAMPOS, 2012, p. 10.

¹⁰⁹ CAMPOS, 2012, p. 10.

¹¹⁰ MENDONÇA, 1990, p. 61.

Historicamente, o século XIX representa o momento da radicação permanente do protestantismo no Brasil.¹¹¹ É preciso reconhecer que a chegada da coroa e posteriormente a imigração de europeus iniciam esse processo, contudo, na medida em que a modernidade avança, a Igreja Católica passa a enfrentar “o racionalismo iluminista [...] e o avanço da ciência e da técnica”¹¹² e, portanto, “o desejo de secularização progressiva da sociedade [...] a libertação dos espíritos em relação à autoridade em nome das exigências do progresso científico, na separação da Igreja do Estado e na concepção evolutiva da sociedade”¹¹³ são percebidos como elementos preponderantes para os grupos que militavam contra a supremacia do catolicismo no país.

Junta-se a isso a proposição “de que o protestantismo ofereceu, no plano das ideias e valores, e até mesmo no plano material, apoio para os movimentos políticos (forças liberais) que lutavam contra a hegemonia conservadora do catolicismo-romano no país (século XIX)”¹¹⁴. Desta maneira, o final do século XIX presenciou o início do processo de secularização no Brasil, de modo que se percebe o enfraquecimento dos católicos frente à autoridade secular. Isto posto, infere-se que a inserção protestante no país foi cercada de desavenças e dificuldades, uma vez que o argumento protestante almejava a liberdade religiosa, algo contraditório ao discurso católico. Assim, com a proclamação da República em 15 de novembro de 1889 formalizou-se a ruptura entre Estado e Igreja Católica.¹¹⁵

Diante do exposto, podemos concluir que a chegada da Família Real Portuguesa e posteriormente a presença de imigrantes, principalmente, oriundos do continente europeu trouxeram para o país a existência, logo, radicação de diferentes vertentes do cristianismo em solo brasileiro. Igualmente, configuraram-se no fortalecimento das práticas, valores, normas e condutas relacionadas à fé cristã no Brasil.

1.1.2 A relação entre o cristianismo e a educação no período imperial brasileiro

Ao enviar as caravelas portuguesas para as novas terras, Dom João III dava início em 1549 à expansão da fé católica em solo brasileiro. Para isso, entregou a Tomé de Sousa o título de primeiro governador-geral do Brasil e com a chegada do padre Manuel da Nóbrega e de mais alguns jesuítas começa-se o primeiro passo da educação formal em território

¹¹¹ CAMPOS, 2012, p. 3.

¹¹² MENDONÇA, 1990, p. 63.

¹¹³ MENDONÇA, 1990, p. 63.

¹¹⁴ CAMPOS, 2012, p. 2.

¹¹⁵ FONSECA, Alexandre Brasil. *Relações e privilégios: estado, secularização e diversidade religiosa no Brasil*. São Paulo: Novos Diálogos, 2011. p. 28.

brasileiro.¹¹⁶ Com a inauguração desta educação formal no Brasil, os padres jesuítas desejavam expandir a fé católica e ensinar as primeiras letras aos filhos dos gentios e aos meninos órfãos portugueses, trazidos nas embarcações vindas do continente europeu.¹¹⁷

Outra referência importante na educação do período colonial foi a instalação da Companhia de Jesus.¹¹⁸ Com o propósito de desenvolvimento econômico e populacional, a coroa portuguesa envia padres jesuítas ao Brasil com a finalidade de organizar as questões referentes ao ensino das primeiras letras e à catequização da população indígena, fundamentados pelos dogmas e princípios morais da fé de Cristo.¹¹⁹ Igualmente, este trabalho de catequização buscava transformar os gentios em sujeitos sob os preceitos dos brancos europeus do século XVI e, de tal modo, introduzi-los nos meios de produção econômica.¹²⁰ Acrescenta-se a estes fatores que a:

[...] intenção dos missionários, porém, não se reduzia simplesmente a difundir a religião. Numa época de absolutismo, a Igreja, submetida ao poder real, era instrumento importante para a garantia da unidade política, já que uniformizava a fé e a consciência. A atividade missionária facilitava sobremaneira a dominação metropolitana e, nessas circunstâncias, a educação assumia papel de agente colonizador.¹²¹

O modelo educativo praticado pela Companhia de Jesus exibia a sistematização do ensino bastante organizada e, deste modo, originou-se o documento nomeado de *Ratio Studiorum*¹²². Esse plano completo de estudos reafirmava a estreita relação entre religião e educação ao ajeitar e oferecer “aulas elementares de ler e escrever, e três cursos: curso de Letras e o de Filosofia e Ciências, considerados de nível secundário, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior e destinados principalmente à formação de sacerdotes”¹²³. Diante disso, no Brasil, os colégios mantidos pela ordem jesuíta ofereciam num primeiro momento as aulas de doutrina cristã e de ler e escrever. Posteriormente, os alunos prosseguiram nos estudos com aulas de Letras ou de Filosofia e Ciências. Por fim,

¹¹⁶ PILETTI, 1990, p. 22-23.

¹¹⁷ PILETTI, 1990, p. 23.

¹¹⁸ PAIVA, José Maria. *Catequese e colonização*. São Paulo. Cortez, 1982. p. 76.

¹¹⁹ PAIVA, 1982, p. 78.

¹²⁰ ARANHA, 2013, p. 140.

¹²¹ ARANHA, 2013, p. 140.

¹²² A *Ratio Studiorum* foi um conjunto de normas que buscava regulamentar o ensino nos colégios, seminários e ordens jesuítas. Inaugurado em 1599, as normas tinham enquanto objetivo maior fazer cumprir as palavras de Cristo. Cf. FRANCA, S.J., Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"*. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1952.

¹²³ PILETTI, 1990, p. 35.

desejando realizar a formação em nível superior, os mesmos deveriam buscar as universidades localizadas no continente europeu.¹²⁴

Porém, em meados do século XVIII, Portugal passa a ser administrado por Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal, e, dentre várias medidas de seu governo, esteve a ruptura com os jesuítas.¹²⁵ Com o término da relação com a Companhia de Jesus, o sistema de ensino organizado pelos padres deixa o Brasil e em seu lugar são introduzidas as aulas régias.¹²⁶ Estas aulas ofereciam o ensino de Latim, Grego e Retórica e tomava a figura do professor como centro do processo de aprendizagem. Os docentes utilizavam suas próprias residências para receber os alunos e iniciar as atividades de ensino. Além disso, os mesmos passaram a ser funcionários do Estado e seus recebimentos advinham de um imposto próprio conhecido como subsídio literário.¹²⁷

Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava com outras nem pertencia a qualquer escola. Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria.¹²⁸

É preciso reconhecer que as aulas régias provocaram um rompimento abrupto no sistema de ensino praticado em território brasileiro. Destarte, observa-se o oferecimento de aulas isoladas, matrículas descontinuadas nos cursos, professores pouco qualificados e mal remunerados, declínio do nível de ensino e conseqüentemente um retrocesso de toda estrutura organizacional de ensino brasileiro.¹²⁹ Entretanto, “paralelo às aulas régias, os estudos continuaram sendo ministrados nos seminários das ordens religiosas”¹³⁰. Para tanto, no presente trabalho de pesquisa, devido à delimitação de tema, a ênfase das discussões será a relação entre a fé cristã e a educação brasileira no período imperial, resguardando a importância e o respeito aos demais períodos históricos do Brasil.

Com a ascensão de D. Maria I ao trono Português em 1777, o administrador marquês de Pombal deixou seu posto e a continuidade das aulas régias ficou ameaçada.¹³¹ No entanto, somente com a chegada da Família Real e a proclamação da Independência é que foram percebidas alterações na educação brasileira.¹³² Para isso, as aulas régias foram sendo

¹²⁴ ARANHA, 2013, p. 145-146.

¹²⁵ PILETTI, 1990, p. 36.

¹²⁶ PILETTI, 1990, p. 36.

¹²⁷ CHAGAS, Valnir. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980. p. 9.

¹²⁸ CHAGAS, 1980, p. 9.

¹²⁹ ARANHA, 2013, p. 199.

¹³⁰ PILETTI, 1990, p. 37.

¹³¹ PILETTI, 1990, p. 42.

¹³² PILETTI, 1990, p. 42.

gradualmente removidas e em seu lugar foram apresentados diferentes projetos de ensino para o país.¹³³

Nesse entendimento, é necessário compreender que em 1823 é apresentada pela Comissão Constituinte à Assembleia uma tentativa de projeto que propunha, dentre outras questões, a abertura de aulas para o ensino público por qualquer cidadão que assim desejasse fazê-la, a criação de escolas primárias, ginásios e universidades no país e a liberdade de ensino.¹³⁴ Segundo Peres, no texto apresentado pela Comissão Constituinte, o “Art. 252 instituía, de modo genérico, a liberdade de ensino, consignada nestes termos”¹³⁵. Pois,

[...] É livre a cada cidadão abrir aulas para o ensino público, contanto que responda pelos abusos. De acordo com o projeto constitucional de 1823, para os brancos ou supostamente brancos haveria educação escolar formal, conforme o disposto no Art. 250. Para os índios, haveria catequese e civilização e, para os negros, emancipados lentamente, haveria educação religiosa e industrial, nos termos do Art. 254.¹³⁶

Ao abarcar a ideia de liberdade de ensino, o texto referente à proposta posiciona-se em oferecer educação formal para a população branca e, de tal modo, propõe para a não branca, índios e negros emancipados, a instrução da catequese e civilização e a educação religiosa e industrial, respectivamente.¹³⁷ Para tanto, essa resolução, ao impelir a catequese e educação religiosa para a população não branca, evidencia a existência de religiosos da fé cristã na educação brasileira no período pós chegada da Família Real e Independência do Brasil¹³⁸, pois,

[...] os estudos continuaram sendo ministrados nos seminários das ordens religiosas. Merece destaque o Seminário de Olinda, criado em 1798 e instalado em 1800 por Dom Azevedo Coutinho, governador interino e bispo de Pernambuco. O Seminário de Olinda tornou-se centro de difusão das ideias liberais, dando especial ênfase ao estudo das matemáticas e das ciências naturais. Seus alunos e padres participaram de vários movimentos revolucionários, como a Revolução Pernambucana, de 1817, e a Confederação do Equador, de 1824.¹³⁹

Todavia, “dissolvida a Constituinte pelo golpe de Estado de 12 de novembro de 1823, o projeto de Constituição foi anulado, perdendo-se igualmente importantes resoluções sobre instrução pública”¹⁴⁰. Além disso, o que sobreviveu deste projeto limitou-se a trechos em que

¹³³ PERES, 2010, p. 50.

¹³⁴ PERES, 2010, p. 49-50.

¹³⁵ PERES, 2010, p. 50.

¹³⁶ PERES, 2010, p. 50-51.

¹³⁷ PERES, 2010, p. 51.

¹³⁸ PILETTI, 1990, p. 36-37.

¹³⁹ PILETTI, 1990, p. 37.

¹⁴⁰ PERES, 2010, p. 51.

criava duas universidades no Brasil e inseria alguns outros pontos genéricos.¹⁴¹ Nesse sentido, entre outros tantos atos da Coroa Portuguesa, revelava a promulgação do Decreto de 30 de junho de 1821, de modo que permite

[...] ‘a qualquer cidadão o ensino, e a abertura de escolas de primeiras letras, independente de exame ou licença’. A colaboração da iniciativa privada, solicitada de maneira hábil, tivera como justificativa, além da falta de recursos públicos, a necessidade de ‘[...] facilitar por todos os meios a instrução da mocidade no indispensável estudo das primeiras letras’. Tivera ainda a intenção de ‘assegurar a liberdade que todo o Cidadão tem de fazer o devido uso de seus talentos’, sem prejuízos públicos [...]’¹⁴²

Com o ato de “dissolver a Constituinte, D. Pedro I prometera uma Constituição duplicadamente mais liberal”¹⁴³. Dito isto, a Constituição outorgada em 1824 registrou alguns progressos, entretanto, a redação exibida nesta Carta Magna, no que se refere à educação, ficou somenos do que se pretendia para a mesma e, portanto, “limitou-se a estabelecer que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos (art. 179)”¹⁴⁴, de maneira que “o direito à instrução primária, garantido pela constituição aos membros da sociedade política, foi sendo estabelecido no decorrer dos Oitocentos, com base no processo de construção das leis”¹⁴⁵. Entretanto, “os escravos, como não-cidadãos, eram expressamente excluídos das políticas de instrução oficial”¹⁴⁶ [e] “no que se refere ao conjunto dos cidadãos, o artigo 179 não distinguia entre ativos e não-ativos, tendo, portanto, ambos, na condição de livres ou de libertos, em princípio, o direito à instrução primária”¹⁴⁷.

Entre os anos de 1826 e 1829 poucas ações foram alcançadas em relação à educação popular. Não obstante, os legisladores tivessem ostentado um projeto, em 1827, que determinava “[...] em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos deveriam existir, desde que necessárias, escolas de primeiras letras; deveriam existir também escolas para meninas; os professores fossem vitalícios, ingressando no magistério por concurso público”¹⁴⁸. E, em relação ao programa escolar, este prometia conteúdos de “[...] escrever, ler e contar (quatro operações, decimais e proporções), geometria prática, gramática da língua nacional, moral e

¹⁴¹ PERES, 2010, p. 51.

¹⁴² PERES, 2010, p. 51.

¹⁴³ PERES, 2010, p. 51.

¹⁴⁴ PILETTI, 1990, p. 43.

¹⁴⁵ GONDRA; SCHUELLER, 2008, p. 33.

¹⁴⁶ GONDRA; SCHUELLER, 2008, p. 33.

¹⁴⁷ GONDRA; SCHUELLER, 2008, p. 33.

¹⁴⁸ PERES, 2010, p. 53.

doutrina da religião católica [...] o método deveria ser o do ensino mútuo”¹⁴⁹. Contudo, verifica-se que a maioria destes “dispositivos nunca chegaram a ser cumpridos”¹⁵⁰.

Dentre os poucos dispositivos aplicados, estavam o ensino da moral e doutrina católica e o método de ensino Lancaster. O método desenvolvido por Joseph Lancaster, método Lancaster ou mútuo baseava-se na memorização e, para auxiliar o professor, os alunos que se destacassem recebiam a responsabilidade de monitores dos alunos de nível menos elevado.¹⁵¹ Nesse contexto, percebe-se, igualmente, durante a primeira metade do século XIX, a busca incessante por métodos de ensino inovadores, diferentes elaborações e propostas de programas de ensino e de distintas práticas de ensino e aprendizagem em todo o mundo e, sobretudo, no Brasil.¹⁵² Nesse aspecto, embora o método Lancaster fosse o indicado a ser trabalhado nas escolas, observa-se que nas “grandes propriedades rurais, padres ligados aos engenhos ensinavam filhos de fazendeiros, agregados e até escravos. Nos espaços urbanos a diversidade era maior, variando de acordo com os objetivos das famílias”¹⁵³.

É evidenciado que, mesmo após a dissolução da Companhia de Jesus no Brasil, os religiosos católicos permaneceram com sua herança de moral e doutrina católica nos programas escolares e, simultaneamente, atuando na função de docente em solo brasileiro. Pois, “a função docente desenvolve-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas”¹⁵⁴.

Após a aplicação do método mútuo, nota-se que a acanhada quantidade de discentes matriculados nas escolas públicas, a escassez de professores habilitados para desenvolver o ensino mútuo e a carência nas estruturas físicas das instituições educativas contribuíram para o insucesso do método em território brasileiro, findado em 1838 na capital do Império.¹⁵⁵ Considerando as iniciativas sobre a “organização administrativa da instrução pública e o início de um processo de uniformização do ensino”¹⁵⁶, pode-se cotejar que estas somente tiveram efeito “com as reformas realizadas pelo Ministro Couto Ferraz, a partir de 1854”¹⁵⁷. Luiz Pedreira do Couto Ferraz foi membro do Conselho do Estado e, dentre outras questões,

¹⁴⁹ PERES, 2010, p. 53.

¹⁵⁰ PILETTI, 1990, p. 43.

¹⁵¹ VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, Cyntia (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 107.

¹⁵² VILLELA, 2000, p. 99.

¹⁵³ VILLELA, 2000, p. 99.

¹⁵⁴ NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15.

¹⁵⁵ VILLELA, 2000, p. 100.

¹⁵⁶ PERES, 2010, p. 57.

¹⁵⁷ PERES, 2010, p. 57.

bradou à Câmara dos Deputados assuntos tanto a respeito dos direitos dos pastores protestantes quanto sobre os avanços necessários para a educação pública brasileira.¹⁵⁸

Quanto à educação pública, “o regulamento de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, baixado com o Decreto 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, pelo Ministro do Império do Gabinete Paraná, Luiz Pedreira do Couto Ferraz”¹⁵⁹, produziu a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte e dividiu o ensino primário em elementar e superior.¹⁶⁰ No nível elementar os conteúdos destinavam-se ao ensino da “instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções essenciais de gramática, princípios elementares de aritmética e o sistema de pesos e medidas”¹⁶¹. Entretanto, observa-se ainda que “os debates sobre os projetos de educação para os escravos e índios apontam para as tensões sociais que envolviam a construção do Estado nacional e o estabelecimento dos processos de escolarização na sociedade imperial”.

No que se refere ao ensino superior, aceitavam-se as admissões de dez disciplinas, contanto que essas fossem provenientes dos desdobramentos das disciplinas do nível elementar.¹⁶² Além disso, o regulamento de 1854 previu “a instrução primária gratuita, constitucionalmente prometida a todos [...] um sistema de preparação do professor primário e estabeleceu normas para o exercício da liberdade de ensinar”¹⁶³. De tal modo, apresentou-se igualmente, para o ensino primário, o caráter “obrigatório, com matrícula entre cinco e 15 anos”¹⁶⁴.

A respeito dos requisitos ao exercício do magistério primário, o texto registra a necessidade de ser brasileiro, ter 18 anos de idade, ter moralidade e capacidade profissional.¹⁶⁵ A moralidade exigida no regulamento refere-se aos valores de respeito à hierarquia, autoridade e igreja, o que tornava viável o projeto político conservador para a sociedade do Império. A atividade docente, nestes preceitos, estava condicionada, principalmente, à transmissão dos valores desejados pelo Estado.¹⁶⁶

As décadas centrais do século XIX no Brasil revelam ainda o surgimento de colégios protestantes em algumas cidades e a divisão do movimento missionário protestante em duas

¹⁵⁸ VIEIRA, 1980, p. 62-63.

¹⁵⁹ PERES, 2010, p. 58.

¹⁶⁰ CHAGAS, 1980, p. 16.

¹⁶¹ CHAGAS, 1980, p. 16.

¹⁶² CHAGAS, 1980, p. 16.

¹⁶³ PERES, 2010, p. 58.

¹⁶⁴ PERES, 2010, p. 58.

¹⁶⁵ CHAGAS, 1980, p. 30.

¹⁶⁶ CHAGAS, 1980, p. 31-32.

vertentes.¹⁶⁷ A primeira tomou a educação para as elites enquanto estratégia missionária de conversão ao protestantismo, e, a segunda concentrou-se na evangelização das massas pobre.¹⁶⁸ E dentre essas estratégias missionárias, evidencia-se que a vertente em prol da educação “se endereçavam às classes dirigentes capazes de mudar a configuração social do país”¹⁶⁹.

E, em 1878 e 1879, incutido pelo pensamento de transformação social no país, Leôncio de Carvalho apresenta dois decretos que se configuraram nas “Reformas do Ensino Livre, o inovador projeto de ensino mais audacioso e radical do período do Império, segundo Fernando Azevedo”¹⁷⁰. Elas representaram alterações no ensino primário e secundário no Município da Corte e, também, estipularam normas para o secundário e superior. Nesse sentido,

[...] o Ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho, professor da Faculdade de Direito de São Paulo, com suas reformas de 1878 e 1879, não só modificou o ensino primário e secundário da Corte, mas, ainda, estabeleceu normas para o ensino secundário e superior, em todo o país.¹⁷¹

As Reformas divulgavam que era completamente livre; o ensino primário e o secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, a abertura de escolas e cursos e a frequência nas classes de ensino. Para tanto, “o Decreto, de 19 de abril de 1879, instituiu a mais ampla liberdade para abrir escolas e cursos de todos os tipos e níveis, [...] salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene”¹⁷² [igualmente] “qualquer cidadão, nacional ou estrangeiro, poderia lecionar o que quisesse, sem passar por provas de capacidade”¹⁷³. Nesse contexto,

é necessário problematizar os processos de circulação de modelos de educação escolar, calcados nos ideais de civilização e progresso, e considerar as experiências históricas singulares de implementação numa sociedade mestiça, que se apropriou de modelos estrangeiros no contexto de uma cultura plural e híbrida. Com isso, é preciso perceber como o movimento dos defensores do modelo escolar de educação para o Brasil do século XIX, o qual, em linhas gerais, implicou apropriação e remodelação de espaços, conhecimentos e valores próprios de instituições e concepções de educação, atuou no sentido de inventar e produzir a escola como um lugar próprio, específico, destinado à educação de crianças e jovens.¹⁷⁴

¹⁶⁷ MENDONÇA, 1990, p. 75.

¹⁶⁸ MENDONÇA, 1990, p. 75.

¹⁶⁹ MENDONÇA, 1990, p. 75.

¹⁷⁰ ARANHA, 2013, p. 237.

¹⁷¹ PERES, 2005, p. 62.

¹⁷² PERES, 2005, p. 62.

¹⁷³ PERES, 2005, p. 62.

¹⁷⁴ GONDRA; SCHUELLER, 2008, p. 20.

Ainda, o Decreto de 1878 tornou livre o “credo religioso (os não católicos ficavam desobrigados de assistirem às aulas de religião), a criação de escolas normais e o fim da proibição de matrículas de escravos”¹⁷⁵. Pois, “alterou a estrutura curricular do Colégio de Pedro II, introduziu a frequência livre e os exames vagos (parcelados) de preparatórios aos cursos superiores e, também, isentou os alunos acatólicos do estudo da religião”¹⁷⁶. Dessa maneira, estas Reformas, de 1854, 1878 e 1879, importaram num “movimento consciente que representava também a substituição da educação escolástica dos jesuítas – a do beletrismo tradicionalista – por uma mais pragmática”¹⁷⁷, mais orientada para a modernidade e desenvolvimento da ciência.

E que pese que “foi preciso romper com as perspectivas até então hegemônicas na historiografia da educação brasileira, que vinham priorizando, desde a colonização, a Igreja e o Estado como agências centrais [...] nos processos educativos”¹⁷⁸, de modo que se percebe a escassa “atenção aos processos educativos formais ou informais, intencionais ou não, como as oficinas de artistas e artesãos, os sistemas de aprendizagem do trabalho agrícola e rural, os professores domésticos ou preceptores, entre outros”¹⁷⁹ [e] nestas ações educativas partilharam “indivíduos oriundos das classes populares, brancos, livres, indígenas, escravos, forros e a população mestiça, não obstante a exclusão e os preconceitos sofridos por tais grupos sociais nas instituições formais de educação”¹⁸⁰.

Diante do exposto, podemos concluir que o período imperial brasileiro assinala distintas iniciativas que buscaram o desenvolvimento, a organização e a normatização da educação, sobretudo, no que tange o ensino popular. De tal modo, comprova-se a existência de religiosos da fé cristã na educação oitocentista brasileira e igualmente, no ensino, evidenciam-se aspectos relacionados à moral e doutrina cristã.

1.1.3 A moral da fé cristã

As representações que envolvem a questão da moral estão presentes no processo histórico da sociedade brasileira. Quanto à moral, é percebida como o “conjunto de regras de conduta ou hábitos julgados válidos, quer universalmente, quer para um grupo ou pessoa

¹⁷⁵ ARANHA, 2013, p. 237.

¹⁷⁶ PERES, 2005, p. 62.

¹⁷⁷ CAMPOS, 2012, p. 11.

¹⁷⁸ GONDRA; SCHUELLER, 2008, p. 20.

¹⁷⁹ GONDRA; SCHUELLER, 2008, p. 20.

¹⁸⁰ GONDRA; SCHUELLER, 2008, p. 20.

determinada”¹⁸¹. Nesse sentido, “a moral, derivado do grego *moris* é essencialmente prática, é a tradução ou aplicação do conjunto de valores éticos numa situação social concreta”¹⁸² [igualmente] “é, em última análise, o valor regulador das relações interpessoais, que contribuem para a edificação das relações e dos contratos sociais estabelecidos entre os indivíduos, grupos ou instituições”¹⁸³.

Para melhor entendermos, é pertinente considerar os trabalhos de pesquisa de La Taille. Ele discorre moral como um agrupamento de deveres que o sujeito coloca para si¹⁸⁴, logo, “a moral corresponde à pergunta: como devo agir?”¹⁸⁵. Nessa conjuntura, esta “tem conteúdo construído pela cultura e, como qualquer outro conteúdo, as pessoas devem entrar em contato, resignificá-lo, reconstruí-lo, e isto desde a infância”¹⁸⁶. Além disso, fundamenta-se “na obediência às normas, tabus, costumes ou mandamentos culturais, hierárquicos ou religiosos recebidos”¹⁸⁷. Indica, por exemplo, a aproximação com a questão religiosa, pois em geral, a “moral deve ser apreendida sob o prisma da religião, associando a esta as considerações que devem ser absorvidas e vivenciadas pela sociedade”¹⁸⁸.

De acordo com as pesquisas empreendidas, “é fácil perceber que é impossível pensar a moral ignorando a dimensão racional, e isto porque apenas os seres dotados de racionalidade e capazes de empregá-la são considerados sujeitos morais”¹⁸⁹. Para tanto, “assume-se que há, sim, íntima relação entre moral e razão”¹⁹⁰. Além do mais, “a moral define-se pela obrigatoriedade, pelo dever. Ora, vamos repeti-lo, o dever é um tipo especial de querer”¹⁹¹.

Em um entendimento sensível, “[...] moral é uma forma de ‘querer’, e todo querer implica, por um lado, a formulação de um propósito (dimensão intelectual) e, por outro, uma ‘vontade’ (dimensão afetiva)”¹⁹². Espera-se que, “[...] não é somente o querer, mas, sobretudo, a qualidade deste querer que importa para a moral”¹⁹³. De tal modo, “em suas interações com

¹⁸¹ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008. p. 563.

¹⁸² LIBERAL, 2002, p. 66.

¹⁸³ LIBERAL, 2002. p. 66.

¹⁸⁴ LA TAILLE, 2010, p. 17.

¹⁸⁵ LA TAILLE, 2010, p. 17.

¹⁸⁶ LA TAILLE, 2010, p. 3.

¹⁸⁷ HUBNER, 2012, p. 2.

¹⁸⁸ PEREIRA, A. M. *Resíduos dos valores morais cristãos da Idade Média na obra Helena, de Machado de Assis*. 2010. 151f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, 2010. p. 23.

¹⁸⁹ LA TAILLE, 2010, p. 3.

¹⁹⁰ LA TAILLE, 2019, p. 7

¹⁹¹ LA TAILLE, 2010, p. 8.

¹⁹² LA TAILLE, 2019, p. 10.

¹⁹³ LA TAILLE, 2010, p. 1.

o mundo, o valor moral depende de uma certa qualidade”¹⁹⁴. Desse modo, o presente trabalho de pesquisa, devido à delimitação de tema, será dedicado ao mote pertinente à moral da fé cristã, salvaguardando a importância e o respeito às demais dimensões sociais da moral.

A moral cristã é a moral estabelecida na linguagem cristã, a partir da Bíblia Sagrada, compreendida pelos cristãos como a Palavra de Deus. Consideram os ensinamentos bíblicos de forma geral e os ensinamentos de Jesus Cristo como orientadores da conduta, o agir e o ser do cristão.¹⁹⁵ Igualmente, fundamentam-se na caridade e no amor pregado e praticado por Cristo, além de buscar “o ideal nas imitações da conduta e virtudes incorrigíveis de Jesus”¹⁹⁶. Nesse contexto,

[...] o conceito de moral, estabelecido por Deus para o seu povo, abrange não somente os âmbitos da justiça e do cuidado, como também o afetivo, cognitivo, biológico, sócio-cultural e com a adição, aqui, do espiritual, tão fundamental, mas tão facilmente esquecido. Trata-se de uma concepção tão ampla, que transcende a questão de tempo e as diferenças culturais. Deus por ser o criador da raça humana, conhece tão perfeitamente sua criatura que desenvolveu processos para a aquisição de valores morais necessários para o bom convívio com seus semelhantes, sem se esquecer de que o homem é um ser afetivo/emocional.¹⁹⁷

Considerando as reflexões sobre a moral da fé cristã, é percebido que o conceito de amor incondicional combinado ao seguimento e imitação à Cristo e participação ao Reino de Deus representa o firmamento primordial da moral cristã.¹⁹⁸ Diante dessa perspectiva, “o amor no pensamento cristão se diferencia das concepções gregas de Eros (amor na falta, amor-desejo) e de philia (amor na presença, amor no encontro)”¹⁹⁹ [e] “é chamado de ágape (amor-doação, amor por qualquer um). Este amor, cujo fundamento é Deus, consiste na doação incondicional e desinteressada, expressa-se nas formas de caridade e de misericórdia e pressupõe benevolência, entrega, compaixão e perdão”.²⁰⁰

Portanto, o cristão deve-se pautar numa vida fraternal onde o amor ao próximo representa a realidade primeira de sua conduta moral.²⁰¹ Para isto, um convertido à fé cristã pretende uma “vida santa, de disciplina e de obediência à Igreja”²⁰². Sobre o assunto, o

¹⁹⁴ ARAUJO, Ulisses F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, Campinas, v. 26, n. 2, p. 91-107, 2000. [online]. p. 101.

¹⁹⁵ SILVA, 2018, p. 122.

¹⁹⁶ SILVA, 2018, p. 122, 2007.

¹⁹⁷ ASSIS, C. B. Desenvolvimento moral na perspectiva de uma educação cristocêntrica. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie*. São Paulo, v. 3, n. 1, p. 13-18, 2003. [online]. p. 14-15.

¹⁹⁸ SILVA, 2018, p. 122.

¹⁹⁹ QUADROS, 2011 *apud* SILVA, 2018, p. 123.

²⁰⁰ QUADROS, 2011 *apud* SILVA, 2018, p. 123.

²⁰¹ JURKEVICS, V. I. Quando nosso mundo se tornou cristão (312-394). *MNEME - Revista de Humanidades*, Caicó, v. 11, n. 28, p. 89-92, 2010. [online]. p. 91.

²⁰² JURKEVICS, 2010, p. 91.

trabalho de pesquisa de Pereira parafraseia os conceitos de Agostinho ao descrever que “para ter uma vida plena, o homem deve aderir aos valores morais, caracterizados através das virtudes”²⁰³. No entanto, “estes elementos só podem fazer parte da vida dos seres humanos se estiverem diretamente ligados ao amor a Deus, pois é Ele quem rege a vida, protege, acolhe, e beneficia os homens”²⁰⁴.

Em entendimento aos preceitos de valores morais, a virtude relaciona-se com a ação de praticar o bem, e, purificada, é propelida à graça divina.²⁰⁵ Deste modo, a fé cristã evidencia três condições para vivificar as virtudes: pela fé os cristãos creem em Deus; através da esperança permanecem perseverantes na graça de Cristo; e pela caridade amam a Deus e ao próximo.²⁰⁶ No contexto dos valores morais, é observado também que as Escrituras trazem à tona o julgo por respostas aos comandos de maneira hierárquica.²⁰⁷ Logo, “obedecemos a Deus porque o amamos e o tememos, e este amor é refletido no respeito que temos pela sua palavra, simplesmente pelo fato de ser Sua”²⁰⁸. Junta-se a isto, “a obrigação para a autoridade superior é a base da moralidade, e não uma de suas regras [...] A autoridade moral não espera como resposta algo como ‘entendo’ ou ‘concordo’, mas sim, a ação comandada”²⁰⁹.

Diante do exposto, podemos concluir que a moral da fé cristã fundamenta-se na caridade e no amor de Jesus Cristo. De tal modo, a Lei de Deus estabelece a diretriz e igualmente orienta o agir e o ser do cristão. E, quanto à finalização do tópico, podemos inferir que o período imperial brasileiro configurou-se pelo fortalecimento de práticas relacionadas à fé cristã no Brasil. Além disso, pode-se evidenciar a existência de religiosos cristãos e de questões relacionadas à moral da fé cristã na educação brasileira. Desse modo, no próximo tópico, será apresentada a importância de Rui Barbosa na sociedade oitocentista brasileira, a sua contribuição na dimensão educativa no Brasil e o entendimento da relação da fé cristã no pensamento de Rui Barbosa.

1.2 A importância de Rui Barbosa para a sociedade oitocentista brasileira

Inicialmente, nos reportaremos à colaboração de Rui Barbosa na sociedade e educação brasileira no período imperial, antes de adentrarmos na importância da fé cristã no

²⁰³ PEREIRA, 2010, p. 24.

²⁰⁴ PEREIRA, 2010, p. 24.

²⁰⁵ SILVA, 2018, p. 123.

²⁰⁶ SILVA, 2018, p. 124.

²⁰⁷ SAMUELSON, Norbert M. Rethinking ethics in the light of Jewish thought and the Life Sciences. *The Journal of Religious Ethics*, v. 29, n. 2, p. 209-233, 2001. [online]. p. 213-214.

²⁰⁸ ASSIS, 2003, p. 14.

²⁰⁹ HUBNER, 2012, p. 4.

pensamento de Barbosa. Para uma melhor compreensão, este tópico foi subdividido em duas partes. No qual, a primeira se dedicará em apresentar a contribuição de Rui Barbosa na educação brasileira enquanto a segunda tomará a exibição da fé cristã no pensamento de Rui Barbosa.

1.2.1 A contribuição de Rui Barbosa na educação

A partir da figura de Rui Barbosa, as noções de descentralização política e administrativa²¹⁰, assim como as discussões acerca da educação popular, foram amplificadas nos debates na Câmara dos Deputados no Brasil imperial, no sentido de alcançar essas temáticas relativas ao ensino primário e secundário. Isto se deu em consequência de um projeto de “maior autonomia as províncias, dando cabo dos vícios burocráticos da centralização imperial, encaminharia o Brasil para uma etapa de progresso acelerado”²¹¹.

Rui Barbosa de Oliveira nasceu em 1849 na capital baiana e em 1866 foi para Recife, onde iniciaria os estudos no curso de direito.²¹² Logo, transferiu-se para a Faculdade de São Paulo, “ali encontra o primado das ideias liberais, tendo como ídolo José Bonifácio, o Moço”²¹³. Reconhecido pelo discurso eloquente, Barbosa apoiava as questões liberais e contemplava nos “valores do liberalismo europeu e a política do partido liberal”²¹⁴ o espaço adequado para desenvolver seus pensamentos.

Iniciou sua carreira de advogado em 1872, depois atuou como jornalista em diferentes meios de comunicação²¹⁵ e, posteriormente, “[...] ao retornar a Salvador, quando o partido liberal assumiu o poder com o Gabinete Sinimbu, Rui Barbosa tornou-se deputado provincial e depois geral”²¹⁶. Igualmente, “liberdade e justiça eram valores básicos do ideário de Rui. Independentemente das instituições ou formas de governo que lhe dessem guarida”²¹⁷. Diante dessas considerações, percebe-se que Rui Barbosa

[...] Subiu com o partido na situação liberal que se inaugurou em 1878. Em seis anos de parlamento conquistou uma posição primacial nas esferas políticas e intelectuais do país. Colaborou ativamente na reforma eleitoral aprovada em 1881 e foi autor de

²¹⁰ FONSECA, 2004, p. 1.

²¹¹ FONSECA, 2004, p. 1.

²¹² MORMUL; MACHADO, 2013, p. 279.

²¹³ VENANCIO FILHO, Alberto. O liberalismo nos Pareceres de Educação de Rui Barbosa. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 267-276, 2007. [online]. p. 271.

²¹⁴ MORMUL; MACHADO, 2013, p. 279.

²¹⁵ VENÂNCIO FILHO, 2007, p. 271.

²¹⁶ MORMUL; MACHADO, 2013, p. 279

²¹⁷ FONSECA, 2004, p. 7.

um plano de reforma do ensino em 1882, que não chegou a ser aprovado. Foi figura de primeira plana na propaganda abolicionista.²¹⁸

Já em 1880, produziu o projeto da reforma eleitoral, aprovada em 1881.²¹⁹ No ano seguinte, escreveu e apresentou junto à Câmara dos Deputados dois pareceres. O primeiro em 13 de abril de 1882 sobre o Ensino Secundário e Superior e o segundo em 12 de setembro de 1882 acerca da Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública.²²⁰ Assim, o presente trabalho de pesquisa, devido à delimitação de tema, será destinado ao tema educação, especificamente, à Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública proposta por Rui Barbosa à Câmara dos Deputados em 12 de setembro de 1882, salvaguardando a importância e o respeito às demais obras do autor.

Quanto à educação, o século XIX revelou que grande parte dos países capitalistas propiciaram discussões em torno do tema com o objetivo de atender aos interesses da classe burguesa.²²¹ Além disso, estes países entendiam que através da educação a sociedade seria levada ao progresso.²²² Portanto, “a educação pública foi concebida como um mecanismo eficaz de formar o cidadão para o trabalho”²²³. Nesse contexto,

que procedem os grandes sistemas nacionais de educação e as grandes leis de instrução pública, de todos os países europeus e americanos. Todos eles levam, então, a escola primária aos últimos confins do território, tornando-a universal, gratuita, obrigatória e, na maior parte, leiga.²²⁴

Diante disto, no Brasil, a educação e os sistemas que a compuseram converteram-se em importante elemento no processo de modernização nacional.²²⁵ Para tanto, angariaram espaço tanto no pensamento dos intelectuais brasileiros quanto nos debates no Congresso, pois a “educação estava sendo posta como uma necessidade social da qual o Brasil não poderia se esquivar. A escola a ser difundida deveria estar voltada para a vida, deveria estar carregada de conteúdos científicos, formando o trabalhador e o cidadão”²²⁶.

²¹⁸ LACOMBE, Américo Jacobina. *O pensamento vivo de Rui Barbosa*. São Paulo: Martins, 1961. p. 13.

²¹⁹ GERELUS, S. H.; MACHADO, M. C. G. A educação física integrada ao projeto educacional de Rui Barbosa de 1883. In: JORNADA DO HISTEDBR – Reconstrução histórica das instituições escolares no Brasil, 6., 2005, Ponta Grossa. *Anais...* Ponta Grossa: UEPG, 2005, v. 1, p. 1-23. [online]. p. 5.

²²⁰ MORMUL; MACHADO, 2013, p. 283-284.

²²¹ GERELUS; MACHADO, 2005, p. 7.

²²² GERELUS; MACHADO, 2005, p. 7.

²²³ MORMUL; MACHADO, 2013, p. 278.

²²⁴ LUZURIAGA, Lourenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 57.

²²⁵ GERELUS; MACHADO, 2005, p. 9.

²²⁶ MACHADO, Maria C. Gomes. *Rui Barbosa: pensamento e ação*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro; Casa de Rui Barbosa, 2002. p. 136.

Em relação às propostas educacionais apresentadas ao Congresso, Rui Barbosa colaborou na comissão que examinou o projeto proposto por Carlos Leôncio de Carvalho em 1879.²²⁷ Nela, Barbosa discutiu e discordou de alguns pontos, entre os quais a liberdade de ensino e a frequência nas aulas.²²⁸ Além do mais, ao apresentar seus pareceres à Câmara dos Deputados, Barbosa pretendia que o ensino “[...] deveria estar associado ao ensino da ciência; da prática, da experimentação, ao contrário da educação Jesuíta que imprime o misticismo e a superstição na cabeça da mocidade”²²⁹. Junta-se a isso, o pensamento de que “uma nova forma de educação faria um importante serviço à cultura dos sentimentos morais. A ciência, para Rui Barbosa, era religiosa e moralizante”²³⁰.

Em seus pareceres, criticou a pouca oferta de escolas no Brasil, a baixa qualificação dos profissionais de educação e as condições das instalações das instituições educativas.²³¹ Também, recomendou “a criação de um sistema nacional de educação, propondo uma reforma que teria início no jardim de infância e se estenderia até as faculdades”²³². Nesse contexto, ao se referir ao ensino primário, “Rui Barbosa comentou sobre a situação do ensino brasileiro, e expressou as opiniões de que este deveria ser oferecido pelo Estado, deveria ser obrigatório e laico”²³³ [igualmente] “relatou em seu projeto o que verificou em seus estudos: o estado calamitoso em que se encontrava o ensino brasileiro”²³⁴.

Considerando que o ensino deveria ser obrigatório e laico, indicou o método intuitivo como o mais apropriado.²³⁵ Para tanto, concebeu que através deste método “os conhecimentos vinham dos sentidos e da observação”²³⁶. De tal modo, “exalta este método como elemento mais importante, princípio geral de todo o programa [...] não bastava a alteração do método de ensino, fazia-se necessário o questionamento dos conteúdos adotados nos diversos níveis”²³⁷. Pois, “na escola pública, seriam veiculados conteúdos que atendessem ao interesse público, conteúdos estes que velassem pela conservação da ordem e a riqueza burguesa. Por intermédio dessa instituição o Estado poderia reparar certas desigualdades sociais”²³⁸.

²²⁷ GERELUS; MACHADO, 2005, p. 9.

²²⁸ GERELUS; MACHADO, 2005, p. 9.

²²⁹ FONSECA, 2004, p. 6.

²³⁰ FONSECA, 2004, p. 6.

²³¹ MACHADO, 2011, p. 43.

²³² MORMUL; MACHADO, 2013, p. 282.

²³³ GERELUS; MACHADO, 2005, p. 10.

²³⁴ GERELUS; MACHADO, 2005, p. 10.

²³⁵ GERELUS; MACHADO, 2005, p. 10.

²³⁶ GERELUS; MACHADO, 2005, p. 11.

²³⁷ GERELUS; MACHADO, 2005, p. 11.

²³⁸ MACHADO, 2002, p. 108.

Dentre as pretensões, verifica-se que em relação ao ensino está “a introdução da ciência no âmago da instrução popular desde a mais tenra idade, ou seja, do jardim de infância até a universidade”²³⁹. Para isto, “quer como disciplina formadora da inteligência, quer como elemento moralizador e educador do caráter, pertence-lhe, no plano de estudo escolar, a supremacia”. Ainda, “para não converter a criança em máquina de repetir ideias alheias, cumpre ensiná-la a pensar, antes de instruí-la em exprimir o pensamento; e deste resultado só o cultivo científico é capaz”²⁴⁰.

Ao produzir os pareceres, Rui Barbosa os fez com riqueza de detalhes e fundamentou-se na literatura de países mais civilizados.²⁴¹ As fontes estrangeiras utilizadas como respaldo foram posteriormente adaptadas às demandas brasileiras e, de tal modo, percebe-se estas contribuições nos programas de ensino, sobretudo, o de educação física, estudado com maior entendimento.²⁴² Entretanto, “os Pareceres não tiveram aplicação prática, não foram discutidos no Parlamento [...] Mas Rui recebe o título de conselheiro, e por três horas, a convite do imperador Pedro II, debate com ele os Pareceres”²⁴³.

Diante do exposto, podemos concluir que Rui Barbosa colaborou na sociedade oitocentista brasileira, principalmente, no que se refere à educação. Verifica-se em seus pareceres a importância da ciência para o ensino, a obrigatoriedade e liberdade do aprender, a legitimidade da escola leiga, a proposta de sistema nacional de ensino e a produção de programas de ensino. Além disso, Barbosa entendia a educação enquanto elemento essencial para o processo de modernização e progresso nacional.

1.2.2 A fé cristã no pensamento de Rui Barbosa

Dentre os inúmeros acontecimentos registrados no século XIX, a chegada do protestantismo ao Brasil “foi interpretada como uma ação do espírito de Deus sobre esta cultura, para redimi-la e impulsiona-la ao progresso”²⁴⁴. Sendo assim, constata-se que “os primeiros pregadores das verdades protestantes [...] apresentaram-nas como capazes de levar o Brasil ao tão desejado progresso social, político e econômico, a partir da disseminação da Bíblia e da implantação de uma nova moral”²⁴⁵.

²³⁹ MORMUL; MACHADO, 2013, p. 284.

²⁴⁰ BARBOSA, 1947b, p. 284.

²⁴¹ MORMUL; MACHADO, 2013, p. 282.

²⁴² GERELUS; MACHADO, 2005, p. 13.

²⁴³ VENÂNCIO FILHO, 2007, p. 274.

²⁴⁴ FONSECA, 2004, p. 2.

²⁴⁵ FONSECA, 2004, p. 2.

Em entendimento a estes preceitos, “Rui entra nessa discussão porque queria também pensar um Brasil novo, mas continuou a ser católico por formação e convicção, embora para muitos os caminhos que conduziam ao progresso não poderiam ser seguidos pela fé”²⁴⁶. Apesar de seguir afirmando ser católico e jamais ter rompido com a Igreja Católica, Rui Barbosa aproximou-se muito das ideias protestantes e argumentava que o país precisava equiparar em atenção as suas matrizes religiosas da fé cristã. Para tanto, revela-se nele uma compreensão de religião um pouco divergente da catequizada pelo catolicismo vigente.²⁴⁷

Ademais, ele ainda observava no ensino liberal protestante europeu um elemento capaz de possibilitar o alcance do tão desejado progresso, de modo que os ideais positivistas de evolução e ordem estivessem no âmago da discussão.²⁴⁸ Dito isto, percebe-se que Rui Barbosa foi um defensor do liberalismo, igualmente, no que se refere à educação, foi influenciado pelas ideias protestantes ao defender o direito universal à educação e a inauguração de mais instituições escolares no Brasil.²⁴⁹

Além desses posicionamentos, cabe destacar, também em Barbosa, a sua defesa em relação à separação entre Estado e Igreja.²⁵⁰ Este comportamento, é percebido em sua proposta de escola leiga, pois, “a escola leiga, consequência da separação da Igreja e do Estado, é também defendida nos pareceres”²⁵¹. Ainda, “rechaçando o ensino religioso professado obrigatoriamente a todos os alunos, o catecismo ensinado pelo professor facultativamente”²⁵² [igualmente] “a religião excluída do programa escolar, mas lecionada na escola pelos que o desejarem, advoga a instrução religiosa excluída do programa escolar e do edifício escolar”²⁵³.

Discorda do decreto que encarrega ao funcionário do Estado o ensino do catecismo, que seria aberrar do rumo. Assim prosseguia: ‘proveitem pois as nossas contribuições à instrução comum, ficando a cada religião o prover como puder, e ao seu modo, a educação religiosa das crenças nascidas no seu grêmio’. E mais adiante: ‘Instituída assim, a escola comum não importará dogmas, religiosos ou irreligiosos, materialistas ou espiritualistas, deístas e ateus, racionalistas ou confessionais’.²⁵⁴

Outra referência importante foi o relacionamento convergente entre fé e progresso, uma vez que, “para ele fé e progresso podem andar juntos sem problemas, distinguindo a

²⁴⁶ FONSECA, 2004, p. 3.

²⁴⁷ FONSECA, 2004, p. 1-2.

²⁴⁸ FONSECA, 2004, p. 2.

²⁴⁹ FONSECA, 2004, p. 1-3.

²⁵⁰ MORMUL; MACHADO, 2013, p. 279.

²⁵¹ VENÂNCIO FILHO, 2007, p. 273.

²⁵² VENÂNCIO FILHO, 2007, p. 273.

²⁵³ VENÂNCIO FILHO, 2007, p. 273.

²⁵⁴ VENÂNCIO FILHO, 2007, p. 273.

função da Religião e da Ciência, mas ao mesmo tempo se entrelaçando”²⁵⁵. Nessa conjuntura, Rui afirmava que diversas vezes esperou “descobrir nos recessos da ciência [...] a chave para os arcanos do universo, o alimento são, completo e abundante para o espírito, o bálsamo genuíno para as mágoas do coração”²⁵⁶.

De acordo com Barbosa, reconhece-se na ciência a capacidade de abranger as coisas divinas, ao identificar a relação entre fé e as atribuições científicas.²⁵⁷ Nesse sentido, “é justamente a junção entre ciência e fé que possibilitariam definitivamente a liberdade e a igualdade”²⁵⁸. Dito isto, ele propala que “o catolicismo romano conspira – contra a ciência e a consciência, entre a história e o evangelismo, entre a liberdade e o progresso”²⁵⁹ [igualmente] “Rui Barbosa não deixa de ser católico, mas ele se levanta contra o catolicismo ‘ultramontano’ e rejeita o dogma e a superstição que envolve esse catolicismo e que atrapalha o desenvolvimento do progresso da nação”²⁶⁰.

Embora católico confesso, Barbosa encontrava-se resistente aos princípios e dogmas advindos do catolicismo ultramontano. Para ele, esta doutrina ultramontana conspirava contra o progresso moral, econômico, social e político do Brasil oitocentista.²⁶¹ Além disso, afirmava que os anseios religiosos do país passavam anteriormente pelas questões relacionadas à política, pois

A doutrina que o catolicismo ultramontano professa, e cuja rejeição constitui uma heresia monstruosa, incomparável com a felicidade eterna [...], o Estado é a força, a Igreja o direito, o Estado o braço; a Igreja a inspiração divina infalível e imutável, o Estado a cegueira animal, caduca e inevitavelmente serva.²⁶²

Entre as muitas discordâncias ao catolicismo ultramontano, também se destaca a que neste “a Igreja é a lei”²⁶³. Portanto, “a tragédia do Brasil, não era o cristianismo, mas o catolicismo, principalmente o Ultramontano. Ou seja, seu liberalismo estaria sempre pronto a combater o despotismo, inimigo da liberdade”²⁶⁴. Entre os objetivos no pensamento de Barbosa estava o anseio de uma sociedade liberal e livre. Nesse contexto, ele tece elogios ao protestantismo, uma vez que,

²⁵⁵ FONSECA, 2004, p. 4.

²⁵⁶ BARBOSA, Rui. *Discurso na sociedade acadêmica beneficente*. Obras completas. Rio de Janeiro: MEC; Casa de Rui Barbosa, v. I, t. I, 1940. p. 160.

²⁵⁷ VENÂNCIO FILHO, 2007, p. 267.

²⁵⁸ FONSECA, 2004, p. 4.

²⁵⁹ FONSECA, 2004, p. 4.

²⁶⁰ FONSECA, 2004, p. 4.

²⁶¹ FONSECA, 2004, p. 5.

²⁶² BARBOSA, Rui. *O Papa e o Concílio*. Rio de Janeiro: MEC, 1977. p. 135.

²⁶³ BARBOSA, 1977, p. 135.

²⁶⁴ FONSECA, 2004, p. 8.

O protestantismo nasceu da liberdade da consciência individual, cuja consequência política é a liberdade religiosa; do protestantismo é filha a instrução popular, que constitui a grande característica, o principal instrumento e a necessidade vital da civilização moderna; ao protestantismo está associada [...] uma exuberância de prosperidade industrial, luxuriante e vigorosa como a vegetação dos trópicos, em contraste com os países onde os processos de governos católicos aplicados em seu rigor, cansaram as almas e esgotaram a energia moral do povo.²⁶⁵

Quanto à relação ciência, religião, liberdade e democracia, são colocadas enquanto “categorias que se interligam no pensamento ruiano”²⁶⁶ e, de tal modo, para o mesmo, Deus é a promessa de liberdade.²⁶⁷ Isto posto, “a religião é percebida por ele como algo indispensável da vida humana, e por conseguinte da nacionalidade”²⁶⁸. Nesse sentido,

[...] Sua fé passava pelo crivo de um racionalismo moderado e de um tradicionalismo renascentista, uma vez que não seguiu os deístas, na tarefa de depurar o catolicismo daquilo que não passasse pelo cânon da razão, e no projeto de recuperar o original do cristianismo.²⁶⁹

Diante do exposto, podemos concluir que embora católico confesso, Rui Barbosa aproxima-se dos pensamentos protestantes principalmente em relação às aspirações liberais e de liberdade. Para tanto, reconhecia na ciência e na fé cristã a possibilidade de progresso no país. E, quanto à finalização do tópico, concluímos que Rui Barbosa foi uma figura importante no cenário social, político e educacional brasileiro. Para isto, colaborou na educação ao produzir e apresentar seus pareceres e, igualmente, ao reconhecer a relação entre a fé cristã e a ciência. De tal modo, em Barbosa, percebe-se o cultivo da ciência, da religião, da democracia e da liberdade enquanto elementos de modernização e progresso nacional.

No próximo tópico, será apresentado o Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário proposto por Rui Barbosa à Câmara dos Deputados em 12 de setembro de 1882. Além disso, será exibido o programa de ensino de educação física, as considerações sobre as diferentes necessidades e benefícios de se praticar as aulas deste componente curricular e os objetivos relacionados à questão moral implicados nos conteúdos de ensino desta disciplina escolar no Parecer.

²⁶⁵ BARBOSA, Rui. Secularização dos Cemitérios. In: *Obras Completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, v. 7, t. 1, 1950, p. 163.

²⁶⁶ FONSECA, 2004, p. 8.

²⁶⁷ FONSECA, 2004, p. 7.

²⁶⁸ FONSECA, 2004, p. 7.

²⁶⁹ FONSECA, 2004, p. 7.

1.3 O Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882

Neste tópico, será abordado tanto o Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882 quanto o programa de ensino de educação física e os objetivos dos conteúdos de ensino correlacionados à moral. Para um melhor entendimento, este tópico foi dividido em duas partes, sendo a primeira sobre o programa de ensino de educação física exibido no Parecer e a segunda relacionada à moral no programa de educação física.

1.3.1 O programa de ensino de educação física exibido no Parecer

Ao fornecer os pareceres, Rui Barbosa encontrava-se com 33 anos e no princípio da construção de sua história como político de ideias liberais.²⁷⁰ É relevante narrar que os “interesses daquela época, a forma de governo, as possibilidades momentâneas e a influência estrangeira eram particularidades que estiveram envolvidas na formulação dos pareceres, escritos em meio a tantas transformações importantes”²⁷¹. Diante disto, percebe-se que “o liberalismo de Rui, que surge em 1880 com o discurso sobre a eleição direta e que se encerra com a Oração aos moços, de 1921, tem nos pareceres marcas profundas”²⁷².

Em relação ao Parecer sobre o Ensino Primário, verifica-se na obra a preocupação de Rui acerca da situação do ensino no Brasil. Além disso, em seu pensamento, cultivam-se ideias positivistas consideradas úteis tanto ao político quanto aos homens da ciência.²⁷³ Para tanto, “a vossa comissão quer ser muito explícita a seu respeito desagrade a quem desagradar – é que o ensino público está à orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada”²⁷⁴; de modo que

há decadência, em vez de progresso, é que somos um povo de analfabetos, e que a massa deles, se decresce, é numa proporção desesperadamente lenta; é que a instrução acadêmica está infinitamente longe do nível científico desta idade; é que a instrução secundária oferece ao ensino superior uma mocidade cada vez menos preparada para receber; é que a instrução popular, na Corte como nas províncias, não passa de um *desideratum*; é que há sobeja matéria para nos enchermos de vergonha, e empregamos heroicos esforços por uma reabilitação, em bem da qual, se não quisermos deixar dúvida a nossa capacidade mental ou os nossos brios, cumpre não recuar ante sacrifício nenhum; não só porque, de todos os sacrifícios possíveis, não haveria um que não significasse uma despesa proximamente reprodutiva, como porque trata-se aqui do nome nacional num sentido rigoroso, mais sério, mais absoluto do que o que se defende nas guerras à custa de dezenas de milhares de

²⁷⁰ VENÂNCIO FILHO, 2007, p. 270-271.

²⁷¹ GERELUS; MACHADO, 2005, p. 2.

²⁷² VENÂNCIO FILHO, 2007, p. 275.

²⁷³ VENÂNCIO FILHO, 2007, p. 268.

²⁷⁴ BARBOSA, 1947a, p. 8.

vidas humanas roubadas ao trabalho centenas de milhões arrancados, sem compensação, aos mais esterilizados de todos os impostos.²⁷⁵

Em sua proposta, esmiúça os dados da real situação no qual a educação brasileira se apresentava no final do período imperial, de modo que a preocupação em aumentar a proporção de alfabetizados provocou nele o sentido de defesa em prol da educação popular.²⁷⁶ De tal modo, Barbosa apresenta “que de acordo com o último recenseamento, a proporção geral entre analfabetos e a população era de 78,11%”²⁷⁷.

Gráfico 1. A proporção geral entre analfabetos e a população brasileira em 1882²⁷⁸



Entretanto, as discussões sobre o analfabetismo no Brasil oitocentista não se reduzem somente aos percentuais exibidos em seus textos, uma vez que “a leitura, para ele, era responsável pela formação do cidadão e indispensável a um homem civilizado e moderno”²⁷⁹. Nesse contexto, “esta questão é apresentada de forma enfática nos pareceres sobre educação”²⁸⁰. Pois, ele igualmente

evidencia que a educação popular poderia solucionar um dos problemas que, segundo sua compreensão, comprometia o futuro do Brasil. Para ele, a formação da inteligência popular por meio da educação escolar era fundamental para a reconstituição do caráter nacional; levando o país à sua modernização.²⁸¹

De acordo com o Parecer, enfatiza-se a importância da obrigação, gratuidade e frequência escolar. Para isso, Barbosa propunha que o Estado criasse mais escolas públicas em todo território nacional e, também, reconhecia que era dever dos pais matricular e enviar seus filhos à escola.²⁸² Do mesmo modo, “defendia que a questão do ensino obrigatório deveria ser amparada por lei, acreditava que quanto mais se investisse em educação menos se investiria em prisões”²⁸³. Assim, o presente trabalho de pesquisa, devido à delimitação de

²⁷⁵ BARBOSA, 1947a, p. 8.

²⁷⁶ MORMUL; MACHADO, 2013, p. 287.

²⁷⁷ MORMUL; MACHADO, 2013, p. 287.

²⁷⁸ MORMUL; MACHADO, 2013, p. 287.

²⁷⁹ MACHADO, 2011, p. 37

²⁸⁰ MORMUL; MACHADO, 2013, p. 287.

²⁸¹ MACHADO, 2011, p. 37.

²⁸² MORMUL; MACHADO, 2013, p. 291.

²⁸³ MORMUL; MACHADO, 2013, p. 291.

tema, será destinado ao assunto relativo ao programa de ensino de educação física proposto por Rui Barbosa no Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882, salvaguardando a importância e o respeito aos demais programas de ensino.

Ao abordar o tema pertinente aos programas de ensino concomitantemente aos conteúdos de ensino, Barbosa propõe discussões em relação à educação integral.²⁸⁴ De tal modo, ao preocupar-se com a formação moral, intelectual e física dos alunos, ele “colocou a ginástica como primeira necessidade, juntamente com a música e o canto”²⁸⁵. Nessa conjuntura,

[...] foram selecionados para o programa aqueles conteúdos que, na opinião do legislador, melhor atendiam às finalidades de modernização do país e de formação das camadas populares; conteúdos que correspondessem ao princípio da educação integral e fossem atestados pelos países mais civilizados.²⁸⁶

Quanto à educação física, Rui Barbosa dedicou-se ao estudo do assunto e, igualmente, demonstrava “a importância da introdução deste conteúdo no currículo do ensino primário”²⁸⁷. Para isso, em seus argumentos minuciosos, exibiu que “seria possível extinguir o antagonismo entre o corpo e a mente por meio das atividades físicas no interior da escola”²⁸⁸. Junta-se a isto, a justificativa de que “a primeira necessidade experimentada, na infância do indivíduo e na humanidade, é a da mais plena satisfação da vida física”²⁸⁹. Nesse contexto,

[...] Rui Barbosa, influenciado por ideias europeias, tendo em vista o projeto de modernização da nação e a equiparação com os países civilizados, buscou justificativas para convencer a quem estivesse duvidoso da importância da educação física no programa escolar. De início citou palavras de Montaigne para buscar as bases da educação física desde a Grécia, onde ela consistia no equilíbrio das forças espirituais e físicas, no desenvolvimento harmônico de todas as faculdades e impulsos naturais.²⁹⁰

Em entendimento, elucida-se que “[...] desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da pátria e a dignidade da espécie”²⁹¹. Uma vez que, “um órgão que não se exerce, solicita do cérebro menos atividade do que um órgão em exercício”²⁹² [igualmente] “um órgão mal exercido, além de promover no cérebro uma atividade não sã, leva-o muitas vezes a um estado

²⁸⁴ GERELUS; MACHADO, 2005, p. 11.

²⁸⁵ GERELUS; MACHADO, 2005, p. 11.

²⁸⁶ SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos do CEDES*, v. 20, n. 51, p. 9-28, 2000. [online]. p. 16.

²⁸⁷ GERELUS; MACHADO, 2005, p. 14.

²⁸⁸ GERELUS; MACHADO, 2005, p. 14.

²⁸⁹ BARBOSA, 1947b, p. 62.

²⁹⁰ GERELUS; MACHADO, 2005, p. 16.

²⁹¹ BARBOSA, 1947b, p. 97.

²⁹² BARBOSA, 1947b, p. 71.

patológico”²⁹³. Nesse contexto, “para compor um cérebro perfeito, necessário é que todos os órgãos do corpo tenham o seu desenvolvimento harmônico e um exercício apropriado”²⁹⁴.

Neste sentido, ao oferecer o capítulo sobre educação física, Rui Barbosa descreve que considera a ginástica “o exercício mais apropriado para cuidar do corpo”²⁹⁵. Logo, “buscou justificar a inclusão desta ciência no programa do ensino primário, e mostrar todo o proveito que poderia ser alcançado com sua utilização”²⁹⁶, pois, através da ginástica podia-se desenvolver nos indivíduos a saúde, o vigor e a destreza física, necessários para o cidadão moderno.²⁹⁷ Além disso, percebe-se a indicação da “extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos, na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus”²⁹⁸. Afirma que,

Quanto ao masculino, a vossa comissão teve que ir mais longe, acrescentando à ginástica os exercícios militares. Ninguém nutre menos a tendência de militarização e de guerra do que nós. Mas a precisão, a decisão e a energia dos movimentos militares constituem, a parte de um excelente meio de cultivo das forças corpóreas, um dos mais eficazes fatores na educação do caráter viril.²⁹⁹

Considerando a ginástica destinada às alunas, indica-se os exercícios calistênicos suaves, compatível ao sexo, sem prejuízo “da doçura das maneiras, da graça, e elegância do talhe, da bela harmonia das formas femininas”³⁰⁰. Por isso, o preparo, manejo e cuidado do corpo feminino deveria atender a “harmonia das formas femininas e as exigências da maternidade futura”³⁰¹.

No que concerne à inserção da ginástica nos programas escolares, Rui Barbosa propõe o nivelamento desta com as demais disciplinas escolares, portanto, ministrada “como matéria de ensino, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas”³⁰². Nesse sentido, ele buscava reconhecer à educação física e também “estar consoante com as ideias mais avançadas divulgadas no século XIX”³⁰³. Estes argumentos apresentados por Rui se justificava, pois “houve resistências em colocar a prática de atividades físicas ao lado daquelas de índole

²⁹³ BARBOSA, 1947b, p. 71.

²⁹⁴ BARBOSA, 1947b, p. 71.

²⁹⁵ GERELUS; MACHADO, 2005, p. 17.

²⁹⁶ GERELUS; MACHADO, 2005, p. 17.

²⁹⁷ BARBOSA, 1947b, p. 90.

²⁹⁸ BARBOSA, 1947b, p. 98.

²⁹⁹ BARBOSA, 1947b, p. 91.

³⁰⁰ BARBOSA, 1947b, p. 90-91.

³⁰¹ BARBOSA, 1947b, p. 98.

³⁰² BARBOSA, 1947b, p. 98.

³⁰³ GERELUS; MACHADO, 2005, p. 17.

intelectual dentro das escolas frequentadas pelos filhos da elite, julgava-se os exercícios físicos de menor importância destinados apenas à classe trabalhadora”³⁰⁴.

Dessa forma, registra-se no texto a “equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas”³⁰⁵. Igualmente, verifica-se no Parecer de Rui Barbosa uma importante iniciativa, no qual o mesmo recomenda as aulas de educação física, o programa de ensino de educação física e os seus respectivos conteúdos de ensino às instituições primárias de todo território nacional.³⁰⁶

Diante do exposto, concluímos que Rui Barbosa ao formular o Parecer oferece conjuntamente suas ideias liberais. Para tanto, elucida o modelo de educação integral como o mais indicado por ele. Dessa maneira, eleva a educação física em importância e a equipara em relevância às demais disciplinas escolares. Do mesmo modo, percebe a ginástica enquanto conteúdo capaz de colaborar tanto com a formação física, moral e intelectual do indivíduo quanto com o processo de modernização do país.

1.3.2 A moral no programa de educação física

A moral é um assunto pertinente ao contexto educacional, mas, que ainda necessita de espaço nas instituições educativas para ser melhor desenvolvida e, sobretudo, valorizada por este grupo social.³⁰⁷ Uma vez que, “quando se fala de desenvolvimento moral, a primeira questão que surge é a da autoridade e, com isso, a formulação de regras, o conceito de justiça e ações morais”³⁰⁸. Entretanto, “as regras devem fazer sentido e serem razoáveis, para facilitar a compreensão e o cumprimento delas mesmo quando a relação de afetividade não esteja presente, ou quando o efetivador da regra não seja respeitado como tal”³⁰⁹.

Nos trabalhos de pesquisa de Araújo, Assis, Fonseca e La Taille sobre a moral, percebeu-se a preocupação com o desenvolvimento da moral na escola. Para isso, coloca-se a preocupação com a formação das virtudes e qualidades avaliadas como positivas, juntamente, com os interesses dos alunos para que se construam ações consideradas moralmente boas.³¹⁰ Diante disso, “[...] a educação moral pode ocorrer em qualquer disciplina, desde que os

³⁰⁴ GERELUS; MACHADO, 2005, p. 17-18.

³⁰⁵ BARBOSA, 1947b, p. 98.

³⁰⁶ BARBOSA, 1947b, p. 98.

³⁰⁷ ASSIS, 2003, p. 16.

³⁰⁸ ASSIS, 2003, p. 14.

³⁰⁹ ASSIS, 2003, p. 15.

³¹⁰ LA TAILLE, 2010, p. 48.

conteúdos tradicionais estejam imbuídos de valores éticos e sejam trabalhados com métodos que solicitem a ação, a reflexão, o diálogo e o prazer”³¹¹.

Quanto à formação dos alunos para a vida social, especialmente pela escola, entende-se que “[...], para merecer esse nome, deve estar pautada pelos valores morais que se quer que os alunos legitimem”³¹². Para tanto, busca-se através do ensino que o/a aluno/a desenvolva a cultura moral e, igualmente, “a ação moralizadora deveria estar presente com vistas à formação do caráter e cultivo de virtudes tais como a valorização do trabalho”³¹³. Desse modo, o presente trabalho de pesquisa, devido à delimitação de tema, será dedicado ao mote pertinente à moral no programa de ensino de educação física, salvaguardando a importância e o respeito aos demais objetivos apresentados no programa.

Em relação ao programa de ensino de educação física, Rui Barbosa sustentava que este devia perpassar os diferentes níveis de ensino, além de acompanhar o indivíduo desde a infância até o final de seu curso acadêmico.³¹⁴ Dessa maneira, elaborou meticolosas justificativas que correlacionavam a ginástica com os propósitos morais e sociais, uma vez que, concebia a ginástica enquanto

[...] agente de prevenção dos hábitos perigosos da infância; meio de constituição de corpos saudáveis, fortes e vigorosos; instrumento contra a degeneração da raça; ação disciplinar moralizadora dos hábitos e costumes responsável pelo cultivo dos valores cívicos e patrióticos imprescindíveis à defesa da pátria.³¹⁵

Neste sentido, respaldou-se em fontes científicas da época que sancionavam “[...] com todo o peso das leis biológicas [...] a inseparabilidade do espírito e do corpo na formação da inteligência e dos costumes humanos”³¹⁶. De tal modo, ele considerava a prática e os ensinamentos ginástica “[...] um dos mais seguros agentes de prevenção e cura dos padecimentos nervosos”³¹⁷.

Em entendimento, para fundamentar seus raciocínios favoráveis à ginástica nas escolas brasileiras, Rui Barbosa elucida as experiências empreendidas em países mais desenvolvidos que o Brasil, dentre os quais: Alemanha, Suécia, França, Suíça, Bélgica, Dinamarca, Itália, Áustria, Hungria, além da Inglaterra e dos EUA. Igualmente, ele

³¹¹ ARAÚJO, 2000, p. 101.

³¹² LA TAILLE, 2019, p. 13.

³¹³ FONSECA, 2004, p. 6.

³¹⁴ BARBOSA, 1947b, p. 62.

³¹⁵ GERELUS; MACHADO, 2005, p. 18.

³¹⁶ BARBOSA, 1947b, p. 67-68.

³¹⁷ BARBOSA, 1947b, p. 79.

recomendava o método ginástico sueco como o mais apropriado a ser efetivado nas instituições de ensino nacional.³¹⁸

Quanto à ginástica sueca, entende-se que esta simbolizou a abordagem higienista, onde a prática de exercícios físicos concatenado aos hábitos alimentares saudáveis contribuiria para a política de assepsia social.³¹⁹ Diante disso, o “método sueco de ginástica se colocava como instrumento capaz de criar indivíduos fortes e livres de vícios, porque preocupados com a saúde física e moral [...] úteis à produção e à pátria”³²⁰.

Nesta percepção, Barbosa legitimava a inclusão da ginástica no cotidiano das escolas primárias, pois, “a ginástica não é um agente materialista, mas, pelo contrário, uma influência tão moralizante quanto higiênica, tão intelectual quanto física, tão imprescindível à educação do sentimento e do espírito quanto à estabilidade da saúde e do vigor dos órgãos”³²¹. É preciso entender que a perspectiva progressista de Rui observou na ginástica a prática capaz de germinar na criança o hábito moral necessário para a sociedade que se pretendia moderna.³²² Além disso, percebe-se em Barbosa o discurso que “a ginástica [...] é, ao mesmo tempo, um exercício eminentemente, insuprivelmente moralizador, um germen de ordem e um vigoroso alimento de liberdade”³²³.

Concluindo esse capítulo acerca do Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882, programa de ensino de educação física e sobre a moral no programa de educação física, foi observado que ao produzir o Parecer e, por conseguinte, oferecer o programa de educação física, Rui Barbosa percebe a educação física tão relevante para o ensino quanto às demais disciplinas escolares. Dessa maneira, entende que a ginástica consiga colaborar com a formação física, intelectual e, sobretudo, moral dos alunos. Uma vez que, ele legitimava a prática da ginástica concomitante aos propósitos morais considerados socialmente bons.

No capítulo a seguir, será apresentada a Base Nacional Comum Curricular, o Ensino Fundamental: Anos Iniciais e o componente curricular Educação Física. Esperamos que a narrativa possa contribuir para o mais acertado entendimento da BNCC, além da compreensão das competências específicas relacionadas à Educação Física do Ensino Fundamental: Anos Iniciais.

³¹⁸ BARBOSA, 1947b, p. 76-88.

³¹⁹ SOARES, C. L. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 57.

³²⁰ SOARES, 2011, p. 58.

³²¹ BARBOSA, 1947b, p. 80.

³²² BARBOSA, 1947b, p. 98.

³²³ BARBOSA, 1947b, p. 98.

2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS INICIAIS

Diante da conjuntura provocada pela publicação da Constituição brasileira de 1988, onde essa reconhece a educação enquanto direito fundamental, de todos e dever da família e do Estado³²⁴, percebe-se a necessidade de redimensionar as expectativas e provocações no âmbito educativo nacional, uma vez que, a Carta Constitucional igualmente estabelece a premência de elaborar o currículo mínimo para a Educação Básica.³²⁵ Dito isto, a BNCC é exibida em sua versão final e indica que os currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio carecerão de uma base nacional comum, além de uma parte diversificada a ser elaborada respeitando as diferentes características regionais.³²⁶

A partir dessa premissa, o documento corrobora as etapas da Educação Básica e, também, propõe o desenvolvimento do conhecimento através de áreas, dentre as quais; Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática, Ensino Religioso e Linguagens. Para tanto, insere-se nesta última o componente curricular Educação Física conjuntamente com suas competências e conteúdos específicos.³²⁷

Neste capítulo, será abordada uma breve apresentação da BNCC, dos documentos legais que desataram o seu processo de construção, das dimensões dos conteúdos, das diferentes etapas e áreas do conhecimento e um relato sobre o componente curricular Educação Física, suas unidades temáticas e competências específicas no Efundam.: Anos Iniciais.

2.1 Apresentação da Base Nacional Comum Curricular

Neste tópico, será abordada a Base Nacional Comum Curricular, os documentos que possibilitaram sua construção e as três dimensões do conhecimento; conceitual, procedimental e atitudinal. Para uma melhor compreensão, este tópico foi dividido em duas seções, sendo a

³²⁴ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. [online]. p. 10.

³²⁵ CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos; A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO (COLBEDUCA), 4., 2018, Braga e Paredes de Coura. *Anais...* Braga e Paredes de Coura, 2018, p. 1-12. [online]. p. 3.

³²⁶ CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 3.

³²⁷ BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 13., 2017, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC/PR, 2017, p. 553-569. [online]. p. 557.

primeira sobre o processo de construção da BNCC e a segunda a respeito das diferentes dimensões de conteúdos.

2.1.1 Processo de construção da BNCC

Elaborada a partir de diferentes documentos legais que propiciaram sua construção, a BNCC desponta da Constituição Federal de 1988, da LDBEN nº 9394/96 e das três metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE).³²⁸ Embora, a Carta Constitucional em seu Art. 210 exibir que se estabeleça “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”³²⁹, verifica-se que somente com a publicação da Lei de 1996 é que o assunto retoma enquanto objeto de discussão. De tal modo,

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.³³⁰

Diante disso, percebe-se que “estes documentos legais indicam a necessidade de uma base curricular norteadora da educação básica brasileira em nível nacional, respeitando-se a manutenção de uma parte diversificada do currículo”³³¹. Para tanto, é necessário a compreensão de que “a educação, no sentido lato de sua expressão, ultrapassa os muros escolares pois existem fatos presentes na vida privada e na vida social que contribuem para a formação da identidade dos sujeitos”³³². Nesse contexto,

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vem demonstrar que todo o currículo escolar deve, necessariamente, conter conhecimentos essenciais e que sejam comuns a todos os estudantes brasileiros ‘conteúdos mínimos’ que devem ser garantidos em todas as unidades de educação básica do país, os quais, têm como finalidade fornecer conhecimentos para o desenvolvimento pleno dos estudantes, a formação de atitudes, valores necessários para o exercício da cidadania em uma sociedade republicana e democrática e a qualificação para o trabalho. Como forma de dar continuidade e especificar melhor os princípios e as diretrizes gerais da educação contidos na Constituição e na LDB, o Conselho Nacional de Educação

³²⁸ MARSIGLIA, A.; PINA, L.; MACHADO, V.; LIMA, M. Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. [online]. p. 108.

³²⁹ BRASIL, 1988.

³³⁰ BRASIL, 1996.

³³¹ BITTENCOURT, 2017, p. 557.

³³² BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016. [online]. p. 97.

elabora, então, as Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica (DCGNEB). De forma mais específica, o Art. 14 das DCGNEB.³³³

Em se tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB)³³⁴, estas “destacam que a BNCC, integra um conjunto de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente e que devem ser didaticamente organizados”³³⁵. Assim, quanto à BNCC, torna-se primordial igualmente apresentar o Plano Nacional de Educação (PNE), “aprovado pela Lei nº 13005/2014, para uma vigência de 10 anos, determinou a universalização do ensino fundamental de 9 anos para toda a população, dos 6 aos 14 anos”³³⁶. Dentre outras deliberações do PNE, estão

[...] 2.1 O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental;
2.2 Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art.º 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental.³³⁷

Para o atendimento desse enquadramento, em 2015, o Ministério da Educação arrolou as necessidades na construção da BNCC³³⁸ e, em outubro daquele ano, “teve início a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC, com a participação da sociedade civil, de organizações e entidades científicas”³³⁹. De tal modo, o documento teve ainda outras versões até alcançar a sua última, homologada em novembro de 2017.³⁴⁰

Quadro 1. Documentos Legais que desencadearam o processo de construção da BNCC³⁴¹

Marco legal	Síntese da proposição legal
Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).	Art. 210: faz referência aos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, assegurando uma formação básica comum.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB. Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 1996).	Art. 26: menciona que os currículos de todos os níveis da Educação Básica devem ter base nacional comum.
Parâmetros Curriculares Nacionais PCN, (BRASIL, 1997).	Afirmam a necessidade de o Estado elaborar parâmetros curriculares para orientar as ações educativas, adequando-se aos ideais democráticos (PCN, 1997, p. 14).
Resolução nº4 do CNE, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	Art. 14: destaca a constituição de uma base nacional comum para a Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente.

³³³ BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2006, p. 100.

³³⁴ BRASIL. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

³³⁵ BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2006, p. 105.

³³⁶ BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2006, p. 105.

³³⁷ BRASIL. *Lei Federal nº 13.005*: Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. [online]. 2020.

³³⁸ CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 4.

³³⁹ CORRÊA; MORGADO, p. 5.

³⁴⁰ CORRÊA; MORGADO, p. 5.

³⁴¹ BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 99.

(BRASIL, 2010).	
Plano Nacional de Educação (2014-2024) Lei nº 13.005, (BRASIL 2014).	Meta 2.2 e Meta 3.3; define a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem que configurarão BNCC para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Diário Oficial da União. DOU. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. (BRASIL, 2015).	Institui a comissão de especialistas para a elaboração de proposta da base nacional comum curricular, iniciando-se a discussão e elaboração da BNCC.

A partir dessa elaboração, entende-se que a BNCC é um documento indicado pelo Governo Federal no qual estabelece os conteúdos básicos a serem abordados por cada área do conhecimento a fim de garantir o direito à educação básica de qualidade tanto no âmbito da educação pública quanto privada.³⁴² Além disso, propõe-se que as áreas de conhecimentos de Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ensino Religioso da EB possam assegurar aos discentes “o direito de aprendizagens e desenvolvimento”³⁴³ aos discentes.

Em seu Art. 26, a LDBEN elenca os conteúdos da base comum juntamente com a necessidade de uma complementação curricular a ser ajustada “por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”³⁴⁴. Nesse contexto, “tais conhecimentos curriculares devem ser complementados por uma parte diversificada no currículo escolar”³⁴⁵, pois

[...] considerando-se que o Brasil possui geograficamente uma dimensão continental, certamente existem elementos peculiares que estão presentes em diferentes contextos regionais, os quais, de acordo com as pressuposições descritas acima, não podem deixar de ser problematizados pelo currículo escolar.³⁴⁶

Apesar do exposto, percebe-se que a BNCC é “considerada como balizadora do currículo escolar, que exerce uma intencionalidade na formação dos brasileiros”³⁴⁷. Do mesmo modo, “a sua construção tenha sido tecida numa atmosfera completamente adversa, fruto de acordos políticos e de tecnologias universalizantes o que, inevitavelmente, gerou constrangimentos”³⁴⁸. Uma vez que,

³⁴² ALVARENGA, Aline; GUERRINI, Daniel; ROCHA, Zenaide de Fátima. A Educação Física escolar e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC: o ensino pautado em uma perspectiva crítica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS, 6., 2018, Ponta Grossa. *Anais...* Ponta Grossa: UTFPR, 2018, p. 1-12. [online]. p. 5.

³⁴³ GRANDO, D.; LABIACK, O.; MATTES, V.; MADRID, S. A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos, avanços e retrocessos. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (CONPEF), 9., 2019, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2019, p. 1-16. [online]. p. 3.

³⁴⁴ BRASIL, 2017, p. 11.

³⁴⁵ BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 100.

³⁴⁶ BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 100-101.

³⁴⁷ BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 99.

³⁴⁸ CORREA; MORGADO. p. 2.

a BNCC é reconhecida como um instrumento de política educacional, que consubstancia um projeto de nação, estando em jogo disputas, referências e ideologias, o que nos compele a refletir sobre as seguintes questões: Quais os principais benefícios da atual reforma curricular para a educação no Brasil? Que motivos justificam a adoção de um currículo nacional? Qual a sua pertinência?³⁴⁹

Em sua proposta, ela ainda destaca os princípios éticos, políticos e estéticos que buscam a formação humana integral e, igualmente, “integra a referencia nacional para a formulação de currículos”³⁵⁰. De tal modo, empenha-se em “contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações [...] a superar a fragmentação das políticas educacionais e enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo”³⁵¹. Para isto, a “União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades”³⁵².

Nesse sentido, “a BNCC apresenta uma linha de continuidade no que diz respeito ao referencial teórico-metodológico, sua estrutura e princípios em relação às políticas curriculares nacionais anteriores – os PCN [...] a as DCNGEB da educação básica”³⁵³. Entretanto, tais documentos propostos “não garantem que as práticas perpassem pelo viés da experiência sensível. Algumas vezes, a teoria posta nos documentos não alcança as práticas vigentes do contexto educacional”³⁵⁴.

Diante do exposto nessa seção, conclui-se que a BNCC foi pensada e elaborada a partir de documentos legais, dentre os quais, Constituição de 1988, LDBEN 1996 e PNE. Igualmente, verifica-se que estes documentos sinalizam para a premência de uma base curricular comum da EB a ser indicada a todo território nacional. Para tanto, a BNCC estabelece as diferentes áreas do conhecimento, além dos conteúdos mínimos acrescidos por uma parte diversificada com o intuito de assegurar o direito à educação básica de qualidade aos educandos.

2.1.2 Dimensões dos conteúdos

Para o entendimento das diferentes dimensões dos conteúdos, verifica-se a necessidade de aproximá-las enquanto elemento formativo junto à ação docente, uma vez que “os materiais curriculares são como um meio que ajudam professores a responder aos

³⁴⁹ CORRÊA; MORGADO, p. 3.

³⁵⁰ BRASIL, 2017, p. 8.

³⁵¹ BRASIL, 2017, p. 8.

³⁵² BRASIL, 2017, p. 21.

³⁵³ MARSIGLIA; PINA; MACHADO.; LIMA, 2017, p. 116.

³⁵⁴ PILLOTTO, Sílvia; SILVA, Carla. Ética, estética e política na educação pela infância. *Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 461-475, 2016. [online]. p. 466.

problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam”³⁵⁵. Além disso, percebe-se que ao se referir aos conteúdos curriculares, “estamos englobando conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras [...] métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes”³⁵⁶.

Torna-se apropriado destacar que “nem todos os saberes e formas culturais são suscetíveis de constarem como conteúdos curriculares, o que exige uma seleção rigorosa da escola”³⁵⁷. Dessa maneira, os conteúdos de ensino representam uma coleção de conhecimentos ou saberes culturais, conceitos, valores, sentimentos, atitudes, habilidades etc. que recebem tratamento pedagógico e posteriormente são viabilizados tendo como viés a assimilação e acomodação pelos alunos.³⁵⁸

Quanto às dimensões dos conteúdos, entende-se que encontram apoio nos estudos de Zabala, Coll e outros. Para auxiliar a compreensão desta tipologia, os autores relacionaram cada dimensão a “uma pergunta, [...] a saber: dimensão conceitual – o que se deve saber?; dimensão procedimental – o que se deve saber fazer?; dimensão atitudinal – como se deve ser?”³⁵⁹. De tal modo, encontram-se as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal relacionadas “com os saberes culturais que incluem conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, sentimentos, atitudes, etc”³⁶⁰.

De modo geral, “o termo conteúdo foi, e ainda é utilizado para expressar o que se deve aprender, em uma relação quase que exclusiva aos conhecimentos das disciplinas referentes a nomes, conceitos e princípios”³⁶¹. Portanto, historicamente observa-se a predileção de aprendizagens relacionadas à dimensão conceitual.³⁶² O quadro 02, elaborado por Darido, apresenta exemplos de conteúdos da Educação Física na dimensão conceitual. Pode-se perceber que na análise da autora houve a preocupação de relacionar a dimensão conceitual com os aspectos relativos aos hábitos de vida bem como às práticas corporais.

³⁵⁵ ZABALA, 1998, p. 168.

³⁵⁶ DARIDO, 2012, p. 52.

³⁵⁷ DARIDO, 2012, p. 51.

³⁵⁸ COLL; SARABIA; VALLS, 2000, p. 12-13.

³⁵⁹ ZABALA, 1998, p. 31.

³⁶⁰ BARROSO, André Luís; DARIDO, Suraya Cristina. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009. [online]. p. 283.

³⁶¹ DARIDO, 2012, p. 52.

³⁶² CARVALHO, A. M. P. *Os estágios nos cursos de Licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 32.

Quadro 2. Exemplos de conteúdos da Educação Física na dimensão conceitual³⁶³

Dimensão Conceitual
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as transformações por que passou a sociedade em relação aos hábitos de vida (diminuição do trabalho corporal em função das novas tecnologias) e relacioná-las com as necessidades atuais de atividade física.
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as mudanças pelas quais passaram os esportes. Por exemplo, que o futebol era jogado apenas na elite no seu início no país, que o voleibol mudou as suas regras em função da Televisão etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os modos corretos da execução de vários exercícios e práticas corporais cotidianas, tais como: levantar um objeto do chão, sentar-se à frente do computador, realizar um exercício abdominal adequadamente etc.

Outra dimensão referenciada é a procedimental, uma vez que esta inclui os conhecimentos pertencentes às regras, métodos, habilidades e procedimentos. A seguir, o quadro 03, organizado por Darido, enuncia exemplos de conteúdos da Educação Física na dimensão procedimental. Observa-se que a autora manifesta a preocupação de relacionar esta dimensão com as vivências de aula.

Quadro 3. Exemplos de conteúdos da Educação Física na dimensão procedimental³⁶⁴

Dimensão Procedimental
<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar e adquirir alguns fundamentos básicos dos esportes, danças, ginásticas, lutas, capoeira. Por exemplo, praticar a ginga e a roda da capoeira.
<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar diferentes ritmos e movimentos relacionados às danças, como as danças de salão, regional e outras.
<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar situações de brincadeiras e jogos.

No presente trabalho de pesquisa, devido à delimitação de tema, fará parte das discussões somente a dimensão atitudinal dos conteúdos, resguardando o reconhecimento e o respeito às dimensões conceitual e procedimental. Desse modo, em relação à dimensão atitudinal, percebe-se que esta “engloba conceitos regidos pela moral, valores e normas [...] e atividades que levam os alunos à tomada de decisões fundamentadas e críticas sobre o desenvolvimento social”³⁶⁵. Para tanto, “os conteúdos atitudinais relacionam-se com a construção de valores, atitudes e normas e, notadamente, com questões que envolvem a disciplina na escola”³⁶⁶. Nesse sentido,

[...] a dimensão atitudinal, ligada aos valores, normas e atitudes, podem ser vivenciadas e discutidas, entre outras: a cooperação, a solidariedade, a inclusão, a relação de gênero, a ética, a pluralidade cultural e a resolução de conflitos. Esta última dimensão, apesar de presente nas aulas, acontece quase sempre sem a

³⁶³ DARIDO, 2012, p. 52-53.

³⁶⁴ DARIDO, 2012, p. 53.

³⁶⁵ CARVALHO, 2012, p. 33.

³⁶⁶ NOGUEIRA; TORTELLA, p. 3.

intervenção do professor. Levantar a possibilidade de utilizá-la como objetivo da aula pode ser considerado um ponto importante do trabalho docente.³⁶⁷

Diante disso, indica-se que os conteúdos atitudinais devam desenvolver os conhecimentos pertinentes aos valores. Pois, “partir da realidade e aproveitar os conflitos que nela se apresentam tem que ser o fio condutor do trabalho destes conteúdos”³⁶⁸ [igualmente] “aproveitar as experiências vividas pelos alunos e os conflitos ou pontos de vista contrários que apareçam nestas vivências ou na dinâmica da aula, a fim de promover o debate e a reflexão sobre os valores que decorrem das diferentes atuações ou ponto de vista”³⁶⁹. Assim, o ambiente escolar de aprendizagem precisa “propor situações que ponham em conflito os conhecimentos, as crenças e os sentimentos de forma adaptada ao nível do desenvolvimento dos alunos”³⁷⁰.

No que se refere aos conteúdos de ensino relacionados à dimensão atitudinal, estes podem provocar situações de aprendizagem no qual os conhecimentos sobre solidariedade, cooperação, respeito à diversidade, moral, ética, etc. sejam percebidos enquanto importante elemento de promoção à reflexão crítica nos alunos, relacionada ao conceito de cidadania. Acrescenta-se.

[...] os conteúdos atitudinais precisam ser trabalhados de modo que possa introduzir processos de reflexão crítica para que as normas sociais de convivência integrem as próprias normas. É preciso a ajudar os alunos a relacionar estas normas com determinadas atitudes que se queiram desenvolver em situações concretas e promover a reflexão crítica acerca dos contextos históricos e institucionais nos quais se manifestam estes valores.³⁷¹

Para isto, “a aprendizagem dos conteúdos atitudinais supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo”³⁷². Igualmente, “implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação”³⁷³. Assim, o quadro 04, preparado por Darido, oferece exemplos de conteúdos da Educação Física na dimensão atitudinal. Verifica-se que a autora relaciona esta dimensão com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

³⁶⁷ DARIDO, 2012, p. 65.

³⁶⁸ ZABALA, 1998, p. 85.

³⁶⁹ ZABALA, 1998, p. 85.

³⁷⁰ ZABALA, 1998, p. 85.

³⁷¹ ZABALA, 1998, p. 85.

³⁷² ZABALA, 1998, p. 48.

³⁷³ ZABALA, 1998, p. 48.

Quadro 4. Exemplos de conteúdos da Educação Física na dimensão atitudinal³⁷⁴

Dimensão Atitudinal
• Valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto.
• Respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência.
• Predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo.
• Reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras.

Dessa maneira, concluímos nessa seção que os conteúdos curriculares representam uma seleção de conceitos, processos, princípios, leis, hábitos, valores e atitudes que recebem o trato pedagógico tendo em vista a assimilação pelos alunos. Além disso, percebe-se a tipologia dos conteúdos concebida nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Em relação à atitudinal, entende-se que esta engloba os saberes relacionados à moral, valores e atitudes e igualmente à construção de conhecimentos pertencentes a estes.

Diante do exposto nesse tópico, concluímos que as promulgações de documentos legais indicaram a necessidade de uma base comum na Educação Básica, a ser estabelecida em todo território brasileiro. De tal modo, a BNCC foi homologada em 2017 e ratifica as áreas do conhecimento conjuntamente aos arranjos que institui os conteúdos mínimos e uma parte diversificada, com a finalidade de garantir o direito à educação básica de qualidade aos alunos. Além disso, entende-se os conteúdos curriculares enquanto um conjunto de conceitos, processos, valores e atitudes que buscam através da ação pedagógica a assimilação pelos discentes. Para tanto, a dimensão atitudinal compreende os saberes relacionados à moral, valores e atitudes e igualmente à construção destes conhecimentos.

No tópico seguinte, o presente trabalho de pesquisa apresentará a disposição da Educação Básica brasileira; suas diferentes etapas; a Educação Infantil; o Efundam.: Anos Iniciais, Efundam.: Anos Finais; o Ensino Médio, além das competências gerais relacionadas à aprendizagem na EB de modo a fomentar estas enquanto sustentáculo das etapas da educação, igualmente, colaboradora ao desenvolvimento da cidadania e mundo do trabalho nos/nas alunos/as.

2.2 A Educação Básica

Neste tópico, será apresentada a Educação Básica enquanto dever do Estado e igualmente suas diferentes etapas, organizadas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para tanto, será exibido também os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino

³⁷⁴ DARIDO, 2012, p. 53.

Fundamental, além das competências gerais a serem desenvolvidas durante esta fase da educação. Para um melhor entendimento, este tópico foi dividido em duas seções, sendo a primeira a respeito das etapas da Educação Básica e a segunda sobre a apresentação das competências gerais da EB.

2.2.1 As etapas da Educação Básica

A educação é um direito social registrado no art. 6º da Constituição brasileira e tomada enquanto elemento imprescindível dos direitos universais da pessoa humana, enunciados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).³⁷⁵ Trata-se de um direito social “porque reconhece no caráter social do ser humano a sua inserção na complexidade dos grupos sociais e das instituições coletivas das quais participa”³⁷⁶. Em conformidade com esta afirmação, destaca-se ainda o Art. 1º que afirma:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.³⁷⁷

No que se refere à Educação Básica, “é um conceito, definido no art. 21 como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio”³⁷⁸. Logo, a LDBEN manifesta em seu art. 22 que a Educação Básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”³⁷⁹. Nesse contexto, é dever do Estado, o que está descrito no Art. 4º:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17

³⁷⁵ CURY, Carlos Roberto Jamil. A organização da Educação Básica e a Base Nacional Comum. *Revista do Instituto de Ciências Humanas PUC-Minas*, Belo Horizonte, v. 11, n. 14, p. 1-14, 2015. [online]. p. 1.

³⁷⁶ CURY, 2015, p. 1.

³⁷⁷ BRASIL, 1996.

³⁷⁸ CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002. [online]. p. 169.

³⁷⁹ BRASIL, 1996.

(dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio.³⁸⁰

De tal modo, percebe-se que o “desenvolvimento do educando nestas etapas que formam um conjunto orgânico e sequencial é o do reconhecimento da importância da educação escolar para os diferentes momentos destas fases da vida”³⁸¹. Para tanto, “a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes”³⁸². O quadro 05, descrito na LDBEN, indica as diferentes etapas referente à Educação Básica brasileira.

Quadro 5. Etapas da Educação Básica³⁸³

Educação Básica		
Pré-escola/educação infantil	Ensino fundamental	Ensino médio

No presente trabalho de pesquisa, devido à delimitação de tema, fará parte das discussões somente o Ensino Fundamental: Anos Iniciais, resguardando o reconhecimento e o respeito às demais etapas da Educação Básica. Dito isto, o Ensino fundamental representa a etapa mais extensa da Educação Básica. Portanto, verifica-se nesta a duração de nove (9) anos e igualmente a sua divisão em duas fases: Anos Iniciais e Anos Finais.³⁸⁴ De maneira geral, entende-se enquanto Anos Iniciais os cinco (5) primeiros anos desta etapa, logo os quatro (4) últimos anos representam a fase nomeada como Anos Finais. Além disso, esta etapa da EB é disponibilizada de maneira gratuita na escola pública, a partir dos seis (6) anos de idade e tem os seguintes objetivos:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.³⁸⁵

Em relação à jornada escolar, o Ensino Fundamental será organizado contendo ao menos quatro (4) horas diárias de efetivo trabalho em sala de aula e “ministrado

³⁸⁰ BRASIL, 1996.

³⁸¹ CURY, 2002, p. 170.

³⁸² CURY, 2002, p. 170.

³⁸³ BRASIL, 1996.

³⁸⁴ BRASIL, 2017, p. 57.

³⁸⁵ BRASIL, 1996.

progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”³⁸⁶. Para isto, estabelece-se “a carga horária mínima anual de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”³⁸⁷. O quadro 06 aponta as distintas fases do Ensino Fundamental descritas na LDBEN.

Quadro 6. Fases do Ensino Fundamental³⁸⁸

Educação Básica	
Ensino Fundamental	
Anos Iniciais	Anos Finais

De acordo com a BNCC, estabelece-se como objetivos do Ensino Fundamental a promoção da equidade e a melhora da qualidade do ensino no país, além de asseverar que os currículos escolares desenvolvam nos alunos os conhecimentos e habilidades fundamentais para o exercício da cidadania e prosseguimento em estudos futuros.³⁸⁹ Embora não seja um currículo, “ela preconiza o discurso de que é mais específica e clara do que os documentos de referência como por exemplo as Diretrizes Nacionais da Educação Básica e os [...] PCN, sobre o que os alunos devem aprender, e coloca os objetivos de aprendizagem ano a ano”³⁹⁰.

No que concerne aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se que este representa um período de importantes mudanças na vida das crianças, sobretudo em suas distintas relações de desenvolvimento.³⁹¹ Para tanto, identifica-se nas relações sociais o reconhecimento de sua identidade ante ao coletivo conjuntamente com a capacidade de apropriação de potencialidades que fortaleçam a valorização e o respeito das diferenças.³⁹²

Dessa maneira, verifica-se nos Anos Iniciais a ação pedagógica destinada à alfabetização.³⁹³ Portanto, pretende-se que esta fase do Ensino Fundamental consolide as aprendizagens realizadas na Educação Infantil, amplie o reconhecimento das relações sociais e afetivas e, também, promova “a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os

³⁸⁶ BRASIL, 1996.

³⁸⁷ BRASIL, 1996.

³⁸⁸ BRASIL, 1996.

³⁸⁹ ORNELLAS, Janaína; SILVA, Luana. O Ensino Fundamental da BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento. *Revista Espaço do Currículo [online]*, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 309-325, 2019. [online]. p. 312.

³⁹⁰ ORNELLAS; SILVA, 2019, p. 312.

³⁹¹ BRASIL, 2017, p. 58.

³⁹² BRASIL, 2017, p. 58.

³⁹³ BRASIL, 2017, p. 59.

interesses pela vida social, [...] que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente”³⁹⁴.

Diante do exposto nessa seção, pode-se concluir que a educação é dever do Estado e direito social da pessoa humana. Dito isto, a Educação Básica brasileira apresenta-se em três etapas; Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio. De tal modo, pretende-se no Efundam. - obrigatório e gratuito - o desenvolvimento de capacidades e habilidades que favoreçam no educando o pleno exercício da cidadania e o prosseguimento dos estudos posteriores. Além disso, verifica-se nos Anos Iniciais tanto as aprendizagens relacionadas à alfabetização quanto ao reconhecimento de potencialidades de respeito e valorização das diferenças.

2.2.2 Apresentação das Competências Gerais

Ao nortear o desenvolvimento de competências na Educação Básica, a LDBEN “estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos”³⁹⁵. Desse modo, “a LDBEN orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC”³⁹⁶.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.³⁹⁷

Assim, ao estabelecer estas competências, a Base Nacional Comum Curricular identifica que a aprendizagem necessita favorecer a construção de valores e provocar atitudes que contribuam para a transformação da sociedade.³⁹⁸ Para isto, as “competências pessoais e sociais, competências comunicativas e competências cognitivas”³⁹⁹ [precisarão estar alinhadas, tornando a pessoa] “mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”⁴⁰⁰.

De modo geral, o texto introdutório da BNCC “explicita e justifica a adoção das competências a partir de dois grandes argumentos: o fato de que esta escolha se faz presente

³⁹⁴ BRASIL, 2017, p. 59.

³⁹⁵ BRASIL, 2017, p. 11.

³⁹⁶ BRASIL, 2017, p. 11.

³⁹⁷ BRASIL, 2017, p. 8.

³⁹⁸ BRASIL, 2017, p. 8.

³⁹⁹ MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017, p. 116.

⁴⁰⁰ BRASIL, 2013.

em inúmeros documentos curriculares de estados e municípios brasileiros”⁴⁰¹ [e igualmente] “que este é o enfoque adotado pelas avaliações internacionais que, por sua vez, seguem os princípios da OCDE, que coordena o PISA e a UNESCO”⁴⁰². Entretanto, ao eleger esta compreensão de currículo, arrolado por competências e habilidades, tem-se “a opção pelo modelo da teoria curricular de instrução”⁴⁰³. Nesse contexto, percebe-se que as diferentes “tecnologias, no modelo de organização do currículo nacional, estão relacionadas com a regulação do estado e com as políticas de *accountability*”⁴⁰⁴, onde os conceitos de eficiência e de eficácia, bem como os resultados aparecem”⁴⁰⁵.

Portanto, entre as muitas discussões, argumenta-se na BNCC que “desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros”⁴⁰⁶. Além disso, destaca-se que

[...] É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências.⁴⁰⁷

No interior do campo curricular, “o termo matriz de referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas”⁴⁰⁸. Entretanto, “nesse ínterim, as avaliações em larga escala acabaram por definir as matrizes de referência para cada segmento, determinando que o currículo estivesse muito mais próximo daquilo que as avaliações solicitavam”⁴⁰⁹. Dessa maneira, “o documento reforça as concepções já caracterizadas nos modelos dos quais foram concebidas, com as ideias de

⁴⁰¹ BITTENCOURT, 2017, p. 564.

⁴⁰² BITTENCOURT, 2017, p. 564.

⁴⁰³ CORRÊA; MORGADO, p. 8.

⁴⁰⁴ É um termo originário da língua inglesa pautado no princípio da administração gerencial que toma enquanto características a prestação de contas, fiscalização, competição entre os sistemas e unidades de ensino, combinando a lógica de mercado com a responsabilização dos agentes educacionais. Cf. FREITAS, Dirce Ney. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica, e educativa*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 187.

⁴⁰⁵ CORRÊA; MORGADO, p. 8.

⁴⁰⁶ BRASIL, 2017, p. 13.

⁴⁰⁷ BRASIL, 2017, p. 13.

⁴⁰⁸ CORRÊA; MORGADO, p. 2-3.

⁴⁰⁹ CORRÊA; MORGADO, p. 2-3.

competências e direitos de aprendizagem presentes nos textos dos currículos do Chile, Austrália e EUA”⁴¹⁰.

Diante disso, a BNCC firma os objetivos a ser desenvolvidos de modo que favoreçam o desenvolvimento de capacidades e habilidades e o reconhecimento de atitudes e valores.⁴¹¹ Para tanto, ela se pauta na pedagogia das competências que se desenrolam nas habilidades.⁴¹² Nesse sentido, “no que se refere às competências, a BNCC apresenta dez competências gerais que devem ser desenvolvidas com os estudantes da educação básica”⁴¹³, são elas:

- (1) Conhecimento, (2) Pensamento científico, crítico e criativo, (3) Repertório cultural, (4) Comunicação, (5) Cultura Digital, (6) Trabalho e projeto de vida, (7) Argumentação, (8) Autoconhecimento e autocuidado, (9) Empatia e cooperação e (10) Responsabilidade e cidadania.⁴¹⁴

No que pertence as competências gerais da Educação Básica, verifica-se na BNCC que estas são apresentadas “como alicerce que estrutura a Educação Básica (desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio), e que por meio delas devem ser asseguradas uma formação comum a todos os estudantes”⁴¹⁵. Logo, o quadro 07 indica as dez competências gerais da Educação Básica anunciadas na BNCC.

Quadro 7. Competências Gerais da Educação Básica⁴¹⁶

Competências Gerais - EB
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

⁴¹⁰ CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 9.

⁴¹¹ BRASIL, 2017, p. 8.

⁴¹² ORNELLAS; SILVA, 2019, p. 312.

⁴¹³ ORNELLAS; SILVA, 2019, p. 313.

⁴¹⁴ ORNELLAS; SILVA, 2019, p. 313.

⁴¹⁵ ORNELLAS; SILVA, 2019, p. 313.

⁴¹⁶ BRASIL, 2017, p. 9-10.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Assim, estas dez competências da Educação Básica possuem desdobramentos para cada etapa específica. Ainda, verifica-se que a BNCC organiza para cada fase específica os direcionamentos de competências igualmente particulares.⁴¹⁷ Dessa maneira, conclui-se que a BNCC ao estabelecer as competências gerais da Educação Básica firma através do desenvolvimento destas o favorecimento de resolução de demandas tanto da vida cotidiana quanto da cidadania e do campo do trabalho. Além disso, as competências configuram-se enquanto alicerce das etapas da EB.

Diante do exposto nesse tópico, conclui-se que, enquanto dever do Estado e direito social da pessoa humana, a Educação Básica brasileira é desmembrada em Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos finais e Ensino Médio. Para tanto, percebe-se nos Anos Iniciais o favorecimento de aprendizagens relacionadas à alfabetização e ao reconhecimento de valores e respeito às diferenças. Além disso, a BNCC assegura as competências como alicerce das etapas da EB e, sobretudo, enquanto fator de desenvolvimento do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Dessa maneira, o tópico seguinte apresentará o componente curricular Educação Física, as diferentes unidades temáticas desta disciplina escolar e as competências específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental.

2.3 Áreas do conhecimento

Neste tópico, será abordada a área do conhecimento apresentada na BNCC como Linguagens. Além disso, será exibido o componente curricular Educação Física, as diferentes unidades temáticas que fazem parte dos seus conhecimentos de ensino e igualmente as competências específicas no Ensino Fundamental deste componente curricular. Para um melhor entendimento, este tópico será dividido em três seções, sendo a primeira sobre o

⁴¹⁷ ORNELLAS; SILVA, 2019, p. 313.

componente curricular Educação Física, a segunda a respeito das diferentes unidades temáticas e a terceira referente às competências específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental.

2.3.1 O componente curricular Educação Física

Em se tratando do Ensino Fundamental brasileiro, verifica-se que este “está organizado em cinco áreas de conhecimento, sendo: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso”⁴¹⁸. Ao abordar a área de conhecimento pertinente à Matemática, percebe-se na BNCC que essa área no Ensino Fundamental está organizada e articulada através de seus diversos campos, são eles: Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade.⁴¹⁹ Pois, “precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas”⁴²⁰. Igualmente, acredita-se que esta área possa desenvolver nos alunos do Efundam. “a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações”⁴²¹.

No que concerne aos conhecimentos referentes às Ciências da Natureza, entende-se que esta área possui “um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências”⁴²². Para tanto, pretende-se “possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum”⁴²³.

Em relação às Ciências Humanas, espera-se que a mesma consiga contribuir “para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área”⁴²⁴. Em tempo, faz-se necessário “valorizar também a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de

⁴¹⁸ GRANDO; LABIACK; MATTES; MADRID, 2019, p. 5.

⁴¹⁹ BRASIL, 2017, p. 265.

⁴²⁰ BRASIL, 2017, p. 265.

⁴²¹ BRASIL, 2017, p. 265.

⁴²² BRASIL, 2017, p. 321.

⁴²³ BRASIL, 2017, p. 321.

⁴²⁴ BRASIL, 2017, p. 353

poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos”⁴²⁵.

Segundo a BNCC, “o conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)”⁴²⁶. Nesse contexto, “cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção”⁴²⁷. Dito isto, “implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida”⁴²⁸.

Para tanto, “no Ensino Fundamental, o Ensino Religioso adota a pesquisa e o diálogo [...]. Dessa maneira, busca problematizar representações sociais preconceituosas sobre o outro, com o intuito de combater a intolerância, a discriminação e a exclusão”⁴²⁹. Diante destas considerações, no presente trabalho de pesquisa, devido à delimitação de tema, fará parte das discussões somente o componente curricular Educação Física, resguardando o reconhecimento e o respeito aos demais componentes e áreas de conhecimento.

Para o melhor entendimento da Educação Física, faz-se necessário, anteriormente, apresentar a área de Linguagens, uma vez que, “a Educação Física está inserida na área de Linguagens, a qual é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, e nos anos finais do ensino fundamental [...] a Língua Inglesa”⁴³⁰. Dessa maneira, esta área de conhecimento tem por finalidade “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas”⁴³¹. Pois,

[...] As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.⁴³²

Diante disso, Darido assinala que “para uma configuração e uma apresentação dos conteúdos que levem em conta diversas linguagens (verbal, escrita, gráfica, audiovisual,

⁴²⁵ BRASIL, 2017, p. 353.

⁴²⁶ BRASIL, 2017, p. 435.

⁴²⁷ BRASIL, 2017, p. 435.

⁴²⁸ BRASIL, 2017, p. 435.

⁴²⁹ BRASIL, 2017, p. 435.

⁴³⁰ GRANDO; LABIACK; MATTES; MADRID, 2019, p. 5.

⁴³¹ BRASIL, 2017, p. 63.

⁴³² BRASIL, 2017, p. 63.

corporal, entre outras), [possibilita] aos estudantes um entendimento mais abrangente”⁴³³. Desse modo, “a base aponta que é por meio da linguagem que nos constituímos como sujeitos sociais, isto é, as interações realizadas nas mais diversas formas de linguagem compõem um repertório de conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos”⁴³⁴. O quadro 08, exibido na BNCC, apresenta as seis (6) competências da área de Linguagens.

Quadro 8. Competências da área de Linguagens⁴³⁵

Competências da área de Linguagens
1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Igualmente, pretende-se “que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas”⁴³⁶. Além disso, torna-se relevante que os/as alunos/as compreendam a capacidade dinâmica envolvida na área de Linguagens, de modo a reconhecer que o processo de transformação da mesma é constante e permanente.⁴³⁷

No que tange à Educação Física, a LDBEN estabelece ser um componente curricular obrigatório da Educação Básica com o objetivo de desenvolver a cultura corporal de movimento por meio dos conhecimentos historicamente construídos e socialmente transmitidos.⁴³⁸ Para isto, “sua legalidade como componente curricular obrigatório da

⁴³³ DARIDO, 2012, p. 59.

⁴³⁴ ALVARENGA; GUERRINI; ROCHA, 2018, p. 6.

⁴³⁵ BRASIL, 2017, p. 65.

⁴³⁶ BRASIL, 2017, p. 63.

⁴³⁷ BRASIL, 2017, p. 63.

⁴³⁸ GRANDO; LABIACK; MATTES; MADRID, 2019, p. 1-2.

Educação Básica, é respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96⁴³⁹. Nesse sentido, destaca-se ainda o Art. 26 que afirma:

[...] ART. 26 - § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; [...] VI – que tenha prole.⁴⁴⁰

A organização desta disciplina escolar tem seus pressupostos tanto nas Diretrizes Curriculares quanto no Plano Nacional de Educação.⁴⁴¹ Em vista disso, trata-se de um “componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história”⁴⁴². Em face do exposto, entende-se que “o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo”⁴⁴³.

Abordar as práticas corporais durante as aulas requer a necessidade de reconhecê-las enquanto fenômeno cultural que partilha de dinâmica, diversidade e plano pluridimensional.⁴⁴⁴ Do mesmo modo, percebe-se nestas a presença de capacidades que permitem ampliar nos alunos os conhecimentos a respeito da cultura corporal de movimento, provocando consciência sobre seus movimentos corporais e a participação crítica na sociedade.⁴⁴⁵ Em conformidade com os conhecimentos de ensino oferecidos na Educação Física, compreende-se que estes possibilitam

[...] o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola [...] a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde.

Além disso, “vincula-se a preocupação com a formação humana de forma integral e com a construção de um conhecimento significativo, contextualizado e possível de ser

⁴³⁹ ALVARENGA; GUERRINI; ROCHA, 2018, p. 6.

⁴⁴⁰ BRASIL, 1996.

⁴⁴¹ GRANDO; LABIACK; MATTES; MADRID, 2019, p. 2.

⁴⁴² BRASIL, 2017, p. 213.

⁴⁴³ BRASIL, 2017, p. 213.

⁴⁴⁴ BRASIL, 2017, p. 213.

⁴⁴⁵ BRASIL, 2017, p. 213.

aplicado no cotidiano”⁴⁴⁶. Historicamente, observa-se que três (3) elementos se apresentam enquanto fundamentais comuns às práticas corporais, são eles: o movimento corporal como fator essencial do processo; a organização interna contextualizada à uma lógica específica; e o componente cultural relacionado ao lazer, cuidado com o corpo e saúde.⁴⁴⁷ Logo, entende-se práticas corporais como “textos culturais passíveis de leitura e produção”⁴⁴⁸, portanto, este entendimento permite articular a Educação Física à área de Linguagens.⁴⁴⁹

Diante do exposto, conclui-se que o Efundam. está organizado nas áreas de conhecimento concebidas em Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso. Dessa forma, a LDBEN estabelece que a EF é um componente curricular obrigatório na EB igualmente inserido na área de Linguagens. Em vista disso, segundo a BNCC, a EF objetiva desenvolver os conhecimentos pertencentes à cultura corporal do movimento, onde favorece a temática de diferentes práticas corporais provocando nos alunos o reconhecimento de textos referentes aos seus movimentos corporais e a participação ativa e crítica ante a sociedade.

2.3.2 As unidades temáticas

As unidades temáticas representam a tematização das práticas corporais na BNCC⁴⁵⁰, uma vez que, abrangem os conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento, seus objetos de conhecimentos conjuntamente com o reconhecimento de habilidades que podem ser desenvolvidas no Ensino Fundamental.⁴⁵¹ Para tanto, entende-se que esses conhecimentos são imprescindíveis “para que o aluno tenha uma compreensão da realidade em que está inserido, possa exercer ação consciente e segura no mundo imediato e, além disso, amplie seu universo cultural”⁴⁵². Isto posto, o quadro 09 apresenta as seis (6) unidades temáticas propostas na BNCC para o componente curricular EF.

⁴⁴⁶ ALVARENGA; GUERRINI; ROCHA, 2018, p. 2.

⁴⁴⁷ BRASIL, 2017, p. 213.

⁴⁴⁸ BRASIL, 2017, p. 214.

⁴⁴⁹ BRASIL, 2017, p. 214.

⁴⁵⁰ BRASIL, 2017, p. 214.

⁴⁵¹ ORNELLAS; SILVA, 2019, p. 313-314.

⁴⁵² DARIDO, 2012, p. 63.

Quadro 9. Unidades Temáticas da Educação Física no Efundam⁴⁵³

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – EFUNDAM
Educação Física – Unidades Temáticas
• Brincadeiras e Jogos
• Esportes
• Ginásticas
• Danças
• Lutas
• Práticas Corporais de Aventura

Nesse sentido, a unidade temática referente às brincadeiras e jogos pretende explorar as atividades corporais caracterizadas pelo comparecimento do elemento lúdico e da criatividade. Além disso, as brincadeiras e jogos carregam consigo valores e formas de conviver existente em diferentes situações socioculturais.⁴⁵⁴ Segundo Huizinga, o ato de jogar é “uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo”⁴⁵⁵ [e igualmente] “acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’”⁴⁵⁶. Portanto, o jogo tem um “papel vital na história da auto-afirmação da criança e na formação da sua personalidade”⁴⁵⁷.

Em relação à unidade temática esportes, toma-se enquanto característica a “racionalização, a secularização, a competição (ou busca de superação de desafios/recordes) e a codificação universalizada de regras”⁴⁵⁸. Entretanto, em contextos referentes ao lazer ou à educação este pode “sofrer um processo de ressignificação, tornando-se mais flexível e aproximando-se do sentido mais comumente atribuído ao jogo”⁴⁵⁹, uma vez que, o esporte é uma organização mais ampla e burocrática que o jogo⁴⁶⁰. Em vista disso, este “é um fenômeno de imensa e intensa abrangência em nossa sociedade e os ambientes educacionais não se encontram alheios a ele”⁴⁶¹. Assim, de acordo com a BNCC, apresenta-se em sete (7) categorias, dentre as quais: campo e taco; combate; invasão ou territorial; marca; precisão; rede/quadra dividida ou parede de rebote; técnico-combinatório.⁴⁶²

⁴⁵³ Adaptado de: BRASIL, 2017, p. 214.

⁴⁵⁴ BRASIL, 2017, p. 214-215.

⁴⁵⁵ HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1980. p. 33.

⁴⁵⁶ HUIZINGA, 1980, p. 33.

⁴⁵⁷ CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990. p. 15.

⁴⁵⁸ DARIDO, 2012, p. 67.

⁴⁵⁹ DARIDO, 2012, p. 67.

⁴⁶⁰ HELAL, R. *O que é sociologia do esporte*. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 28.

⁴⁶¹ RICHTER, A. C.; GONÇALVES, M. C.; VAZ, A. F. Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 181-195, 2011. [online]. p. 184.

⁴⁶² BRASIL, 2017, p. 216-217.

Ao abarcar a unidade ginástica, verifica-se, historicamente, que o homem utilizava os movimentos corporais de saltar, pular, rolar, etc. enquanto meio de sobrevivência⁴⁶³, onde as preocupações com a prática da ginástica denotavam caráter utilitário, instrumental, ritualístico, guerreiro e recreativo.⁴⁶⁴ Desse modo, percebe-se que “as ginásticas constituem-se por técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas”⁴⁶⁵, de tal modo, podendo envolver a utilização de materiais ou não e ainda ser realizadas em ambientes fechados, na água ou ao ar livre.⁴⁶⁶ Segundo a BNCC, a proposta de organização da ginástica leva em consideração os objetivos no qual ela proporciona, ocorrendo na classificação em: “(a) ginástica geral; (b) ginásticas de condicionamento físico; e (c) ginásticas de conscientização corporal”⁴⁶⁷. Para isso, observa-se que “a ginástica é multifacetada e as suas diferentes manifestações e utilizações possibilitaram a sua expansão e apropriação na sociedade”⁴⁶⁸.

No que concerne à dança, esta é descrita enquanto “uma forma de manifestação artística e lúdica que guarda uma ligação extremamente íntima com o corpo”⁴⁶⁹. Nesse contexto, “a dança como obra de arte abre espaço para diversas leituras e significações e o fazer-se e refazer-se não só no seu corpo que dança, mas também pelo corpo do outro que também dança ou que aprecia”⁴⁷⁰. Destarte, “o corpo quando dança vem dotado de significados próprios que poderão ser captados e vividos pelo outro que aprecia”⁴⁷¹. Dessa maneira, as danças representam as diferentes manifestações culturais, pois quando criadas e multiplicadas reconhecem os valores de seu tempo e lugar. Além disso, seu alcance permite encontrar danças estilo funk; rap; forró, além das eruditas; clássicas; contemporâneas; jazz; de salão, que podem ser apreciadas e ensinadas nas escolas.⁴⁷²

No que se refere às lutas, identifica-se que o seu objetivo principal está em superar fisicamente o adversário e no confronto direto com oponente.⁴⁷³ Para isso, utiliza-se de técnicas que envolvem quedas; imobilizações; golpes; etc. De acordo com Breda, é difícil

⁴⁶³ DARIDO, 2012, p. 68.

⁴⁶⁴ OLIVEIRA, M. S.; NUNOMURA, M. A produção histórica em ginástica e a constituição desse campo de conhecimento na atualidade. *Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas*, v. 10, n. Especial, p. 80-97, 2012. [online]. p. 83.

⁴⁶⁵ DARIDO, 2012, p. 68.

⁴⁶⁶ DARIDO, 2012, p. 68.

⁴⁶⁷ BRASIL, 2017, p. 217.

⁴⁶⁸ OLIVEIRA; NUNOMURA, 2012, p. 93.

⁴⁶⁹ OLIVEIRA, T. A. C.; MEDEIROS, R. Educação como expressão do corpo que dança: um olhar sobre a vivência da dança em projetos sociais. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 311-324, 2018. [online]. p. 316.

⁴⁷⁰ OLIVEIRA; MEDEIROS, 2018, p. 316.

⁴⁷¹ OLIVEIRA; MEDEIROS, 2018, p. 316.

⁴⁷² DARIDO, 2012, p. 70.

⁴⁷³ DARIDO, 2012, p. 70.

precisar o lugar de surgimento das lutas, “uma vez que não se trata de uma ação isolada de um homem ou grupo que a propôs, mas, sim, de uma construção sociocultural que a foi modificando e dando novos significados ao longo do tempo”⁴⁷⁴. Para tanto, percebe-se em seus praticantes o desenvolvimento da disciplina e normas de conduta, “que auxiliam na formação moral do indivíduo [...] a prática de lutas é caracterizada por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e deslealdade”⁴⁷⁵.

Quando se trata das práticas corporais de aventura, entende-se que estas retratam o resultado de criação de técnicas pela humanidade objetivando a “superação de obstáculos naturais”⁴⁷⁶. Nessa perspectiva, “as diversas práticas esportivas manifestadas, privilegiadamente, nos momentos de lazer, com características inovadoras e diferenciadas dos esportes tradicionais”⁴⁷⁷ [igualmente] “requisitam a natureza para seu desenvolvimento e representam, de alguma forma, práticas alternativas e criativas de expressão humana”⁴⁷⁸.

Para tanto, observa-se “que muitas das maneiras de relacionamento entre o homem e a natureza têm sido diferenciadas. A alteração do significado do conceito tempo pode ser considerada uma das causadoras dessa nova forma de se relacionar com a natureza”⁴⁷⁹. Segundo Tahara e Carnicelli Filho, as práticas corporais de aventura são recentes nas aulas de Educação Física e “podem acontecer sem diferenciação de gênero, habilidades motoras, questões culturais e/ou interesses competitivos”⁴⁸⁰ [e igualmente] “constituir-se como práticas de elevado poder formativo [...] em assuntos ligados à educação ambiental e à aprendizagem de algumas modalidades ligadas às atividades de aventura”⁴⁸¹.

No que tange à BNCC, percebe-se que as diferentes unidades temáticas do componente curricular Educação Física “estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais”⁴⁸². Destarte, “as unidades temáticas e seus arranjos de conhecimentos também estão estruturados para que se atinjam as habilidades e competências para cada etapa”⁴⁸³.

⁴⁷⁴ BREDÁ, M.; GALATTI, L.; SCAGLIA, A.; PAES, R. *Pedagogia do esporte aplicada às lutas*. São Paulo: Phorte, 2010. p. 28.

⁴⁷⁵ PACHECO, R. L. A influência da prática das artes marciais na redução da agressividade em adolescentes nas aulas de educação física. *POLÊMICA*, v. 11, n. 3, p. 414-424, 2012. [online]. p. 416.

⁴⁷⁶ DARIDO, 2012, p. 71.

⁴⁷⁷ MARINHO, A. Natureza, tecnologia e esportes: novos rumos. *Conexões: revista da faculdade de Educação Física da UNICAMP*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 62-74, 1999. [online]. p. 62.

⁴⁷⁸ MARINHO, 1999, p. 62.

⁴⁷⁹ MARINHO, 1999, p. 68.

⁴⁸⁰ TAHARA, A. K.; CARNICELLI FILHO, S. A Presença de Atividades de Aventura na Educação Física Escolar. *Arquivos de Ciências do Esporte - UFTM*, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 60-66, 2012. [online]. p. 62.

⁴⁸¹ TAHARA; CARNICELLI, 2012, p. 62.

⁴⁸² BRASIL, 2017, p. 219.

⁴⁸³ ORNELLAS; SILVA, 2019, p. 313.

Em vista disto, conclui-se que as unidades temáticas abrangem os conhecimentos da cultura corporal de movimento e, igualmente, apresenta-se em seis temáticas: brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas; práticas corporais de aventura. Além disso, favorecem o reconhecimento do universo corporal, compreensão da realidade e provocam os arranjos relativo às competências e habilidades que podem ser desenvolvidas nas etapas da educação brasileira.

2.3.3 As competências específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental

No que se refere às dimensões do conhecimento, a Base Nacional Comum Curricular apresenta os valores atribuídos para o componente curricular Educação Física. Desse modo, esta delimitação das habilidades está enumerada no documento através de oito (8) dimensões, e o quadro 10, mostra as dimensões do conhecimento para o ensino da Educação Física na BNCC.⁴⁸⁴

Quadro 10. Dimensões do conhecimento para o ensino da Educação Física na BNCC⁴⁸⁵

BNCC - EDUCAÇÃO FÍSICA – DIMENSÕES DO CONHECIMENTO
• Experimentação
• Uso e apropriação
• Fruição
• Reflexão sobre a ação
• Construção de valores
• Análise
• Compreensão
• Protagonismo comunitário

Sobre a experimentação, entende-se enquanto “à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas”. Igualmente, “faz parte dessa dimensão, além do imprescindível acesso à experiência, cuidar para que as sensações geradas no momento da realização de uma determinada vivência sejam positivas ou, pelo menos, não sejam desagradáveis”⁴⁸⁶.

No que tange ao uso e apropriação, “refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer)”⁴⁸⁷. Desse modo, “diz respeito àquele rol de conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das

⁴⁸⁴ BRASIL, 2017, p. 220.

⁴⁸⁵ Adaptado de: BRASIL, 2017, p. 219-220.

⁴⁸⁶ BRASIL, 2017, p. 220.

⁴⁸⁷ BRASIL, 2017, p. 220.

manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas”⁴⁸⁸.

Em relação à fruição, identificam-se no documento as experiências vividas, no sentido de apreciar as diferentes experiências originadas pelas existências corporais.⁴⁸⁹ Em vista disso, “essa dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas”⁴⁹⁰.

No que concerne à reflexão sobre a ação, “refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal”⁴⁹¹. Desta forma, “trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada”⁴⁹² [e igualmente] “(b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização”⁴⁹³.

Em se tratando da construção de valores, verifica-se que esta dimensão está vinculada “aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática”⁴⁹⁴. Para isso, dedica-se à “produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) que são inerentes a qualquer processo de socialização”⁴⁹⁵, [portanto], “a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza”⁴⁹⁶.

Segundo a BNCC, a análise associa-se “aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade”⁴⁹⁷. Além disso, a Base Nacional apresenta ainda a dimensão compreensão. Essa está associada “ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao

⁴⁸⁸ BRASIL, 2017, p. 220.

⁴⁸⁹ BRASIL, 2017, p. 220-221.

⁴⁹⁰ BRASIL, 2017, p. 220-221.

⁴⁹¹ BRASIL, 2017, p. 221.

⁴⁹² BRASIL, 2017, p. 221.

⁴⁹³ BRASIL, 2017, p. 221.

⁴⁹⁴ BRASIL, 2017, p. 221.

⁴⁹⁵ BRASIL, 2017, p. 221.

⁴⁹⁶ BRASIL, 2017, p. 221.

⁴⁹⁷ BRASIL, 2017, p. 221.

esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo”⁴⁹⁸.

Ao abordar o protagonismo comunitário, a Base Nacional Comum Curricular faz referência “às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais”⁴⁹⁹. Dito isto, toma “como referência os valores favoráveis à convivência social”⁵⁰⁰.

Nesse sentido, percebe-se que o documento ressalta que não existe hierarquia entre as dimensões, também, nenhuma ordem específica para promover o trabalho no ambiente escolar.⁵⁰¹ Para tanto, “elas devem ser abordadas à medida que o processo de ensino for fluído e que os conhecimentos ensinados promoverem a integração entre tais dimensões e o contexto atual, atribuindo-lhes diferentes relações, significações e experiências”⁵⁰². Diante do exposto, no presente trabalho de pesquisa, devido à delimitação de tema, fará parte das discussões somente as competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais, resguardando o reconhecimento e o respeito às demais etapas da educação.

Segundo Grando, Labiack, Mattes e Madrid, no Ensino Fundamental: Anos Iniciais a BNCC utiliza-se do elemento lúdico para proporcionar ambientes de aprendizagem, no qual os conhecimentos são apresentados de forma progressiva às crianças.⁵⁰³ De tal modo, busca-se favorecer possibilidades de práticas de linguagens diversas, a fim de ampliar o acervo das manifestações corporais, artísticas e linguísticas, uma vez que, reconhece a continuidade das vivências experimentadas durante a Educação Infantil.⁵⁰⁴ Em vista disso, o quadro 11, apresentado na BNCC, enumera as competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental.

Quadro 11. Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental⁵⁰⁵

Competências Específicas de EF para o Efundam
1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.

⁴⁹⁸ BRASIL, 2017, p. 221.

⁴⁹⁹ BRASIL, 2017, p. 222.

⁵⁰⁰ BRASIL, 2017, p. 222.

⁵⁰¹ BRASIL, 2017, p. 222.

⁵⁰² ALVARENGA; GUERRINI; ROCHA 2018, p. 8.

⁵⁰³ GRANDO; LABIACK; MATTES; MADRID, 2019, p. 6.

⁵⁰⁴ GRANDO; LABIACK; MATTES; MADRID, 2019, p. 6.

⁵⁰⁵ BRASIL, 2017, p. 223.

3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

De acordo com a Base Nacional, verifica-se que “as crianças possuem conhecimentos que precisam ser [...] reconhecidos e problematizados nas vivências escolares com vistas a proporcionar a compreensão do mundo”⁵⁰⁶ [e igualmente] “ampliados de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social”⁵⁰⁷. Nesse contexto,

[...] Diante do compromisso com a formação estética, sensível e ética, a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas.⁵⁰⁸

Para tanto, identifica-se a premência de alcançar ambientes de aprendizagem que possam favorecer práticas pedagógicas pautadas no diálogo, além de ampliar a flexibilidade dos currículos com vistas a “adequação às realidades locais, as habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais estão sendo propostas na BNCC organizadas em dois blocos (1º e 2º anos; 3º ao 5º ano)”.

Diante do exposto, conclui-se que a BNCC apresenta as competências para o componente curricular de Educação Física no Ensino Fundamental: Anos Iniciais. Logo, enumera as oito (8) dimensões: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão; protagonismo comunitário. Igualmente, reconhece, através dos verbos utilizados, as dimensões dos conhecimentos: atitudinal; procedimental; conceitual. Além disso, percebe-se a premência de práticas pedagógicas pautadas no diálogo, também, de ações que ampliem a flexibilidade dos currículos.

⁵⁰⁶ BRASIL, 2017, p. 224.

⁵⁰⁷ BRASIL, 2017, p. 224.

⁵⁰⁸ BRASIL, 2017, p. 224.

Concluindo esse capítulo acerca da Base Nacional Comum Curricular de Educação Física para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais, foi observado que as publicações de diferentes documentos legais recomendaram a premência de uma base comum na Educação Básica brasileira. Para tanto, entende-se os conteúdos curriculares, também, a dimensão atitudinal enquanto o conjunto de saberes relacionado à moral, valores e atitudes. Dessa maneira, estabelece-se a educação enquanto dever do Estado e desmembrada em Educação Infantil; Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos finais; Ensino Médio. Além disso, percebe-se a organização das áreas de conhecimento concebidas em Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso conjuntamente a EF como componente capaz de desenvolver os conhecimentos pertencentes à cultura corporal do movimento. Destarte, esta disciplina escolar, através das suas unidades temáticas, promove e reconhece nos Anos Iniciais as práticas pedagógicas pautadas no diálogo e respeito à diversidade.

No capítulo a seguir, será apresentada a análise das possíveis influências da Fé cristã no Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882 e na construção da Base Nacional Comum Curricular ao componente de Ensino Educação Física. Espera-se que as discussões possam contribuir no resgate histórico dos diferentes elementos que compuseram a educação brasileira, de modo que favoreça a percepção da inserção de elementos alusivos à fé cristã.

3 ANÁLISE DA INFLUÊNCIA DA FÉ CRISTÃ NO PARECER SOBRE A REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO DE 1882 E O REFLEXO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Depois do estudo teórico dos capítulos anteriores, percebe-se que a investigação sobre o tema da moral da fé cristã é um relevante fator no programa de ensino de educação física proposto no Parecer do Ensino Primário de 1882. Isto posto, entende-se que a ginástica consiga colaborar com a formação física, intelectual e, sobretudo, moral de seus praticantes. Igualmente, na Base Nacional Comum Curricular destinada ao componente curricular Educação Física, identifica-se a dimensão atitudinal dos conteúdos, onde representa o conjunto de saberes relacionado à moral, valores e atitudes.

Após mostrar os conhecimentos pertencentes à cultura corporal de movimento, será apresentada, neste capítulo, a análise da influência da moral da fé cristã no pensamento de Rui Barbosa ao produzir o programa de ensino de educação física proposto no Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882 e o reflexo deste sobre a BNCC de Educação Física para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais. Para tanto, os documentos de fonte primária norteadores que serão analisados serão; o Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário proposto por Rui Barbosa à Câmara dos Deputados em setembro de 1882 e a Base Nacional Comum Curricular de Educação Física para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais.

O capítulo tem por objeto a análise dos documentos que apontam para a moral da fé cristã como possível fator de influência no programa de educação física proposto por Rui Barbosa; a moral da fé cristã nas instituições brasileiras de formação normal do século XIX; o registro da moral cristã no programa de ensino do Parecer e a proposta em desenvolver os valores morais a partir das aulas de educação física; possíveis representações do programa de ensino do Parecer na construção da Base Nacional Comum Curricular de Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; as competências específicas de Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental relacionadas ao conteúdo atitudinal; o registro na BNCC das competências que propõem o desenvolvimento dos valores morais; os valores morais da Educação Física do Ensino Fundamental: Anos Iniciais.

Segundo Gil, “a pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados”⁵⁰⁹, de modo que se desenvolva a compreensão que a própria é um processo contínuo e inacabado e, “que

⁵⁰⁹ GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p. 17.

tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”⁵¹⁰. Dessa maneira, em relação aos procedimentos metodológicos deste trabalho, definiu-se por um estudo bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa.

Em relação ao estudo bibliográfico, as pesquisas focaram-se nos estudos sobre a influência da moral cristã no pensamento de Rui Barbosa ao produzir o programa de ensino de educação física proposto no Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882; sobre o reflexo do Parecer na BNCC, de modo a desvendar a influência do primeiro sobre o segundo, no que tange à Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; sobre o cenário político e religioso da sociedade oitocentista brasileira; sobre os conteúdos curriculares de Educação Física propostos no programa de ensino do Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882, além dos conteúdos na BNCC para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais.

Diante disso, entende-se que a pesquisa bibliográfica é exigida em inúmeros estudos, no qual procura afinar conceitos e ideias dos diferentes autores pesquisados, de modo que neste trabalho procura-se apresentar as considerações dos autores selecionados e posteriormente analisados.⁵¹¹ Para tanto, a pesquisa tem enquanto tema a questão da moral da fé cristã da sociedade oitocentista brasileira como fator de influência no pensamento de Rui Barbosa na produção do programa de ensino de educação física proposto no Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882 e apresentado à Câmara dos Deputados em 12 de setembro de 1882. Logo, o reflexo deste Parecer na Base Nacional Comum Curricular de Educação Física para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais está abrangido.

No que tange ao estudo documental, percebe-se que este “se constitui em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando novos aspectos do tema”⁵¹². Nesse sentido, verifica-se que a “pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, etc.”⁵¹³. Além disso, constitui-se numa fonte de evidências que fundamentam as declarações do investigador.⁵¹⁴

Dentre os diferentes caminhos científicos, esta pesquisa pretende ser orientada por uma investigação qualitativa. De acordo com Minayo, qualitativa por trabalhar com o

⁵¹⁰ GIL, 2007, p. 17.

⁵¹¹ CASTRO, Monica Rabello de; FERREIRA, Giselle; GONZALEZ, Wania. *Metodologia da Pesquisa em Educação*. Nova Iguaçu: Marsupial, 2013. p. 16.

⁵¹² LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986. p. 45.

⁵¹³ FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. p. 32.

⁵¹⁴ LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45.

universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operação de variáveis.⁵¹⁵ Nesse sentido,

A análise qualitativa não é uma mera classificação, é muito mais. É o descobrimento de seus códigos sociais das linhas, símbolos e observações. A busca da compreensão e interpretação a luz da teoria aporte de uma contribuição única e contextualizada do investigador.⁵¹⁶

Diante do exposto, a opção por uma abordagem qualitativa, o presente trabalho de pesquisa, ergueu-se em virtude da premência de descortinar os documentos que balizaram os programas de ensino de educação física, no qual permitem analisar a influência da moral cristã nestas categorias de ensino. Para tanto, toma-se a forma descritiva com vistas à compreensão do processo, onde se procura o tratamento qualitativo de uma pesquisa igualmente reconstruir os conhecimentos existentes acerca do tema, além de examinar hipóteses a fim de confirmá-las ao final da pesquisa.⁵¹⁷

Dessa forma, toma-se a Análise de Conteúdo como a metodologia qualitativa. Dito isto, as análises pormenorizadas do Parecer e da BNCC foram alcançadas tendo como referência metodológica a Análise de Conteúdo fundamentada em Laurence Bardin.⁵¹⁸ Segundo Bardin, não obstante possa se empregar de parâmetros estatísticos, a Análise de Conteúdo possui modo predominantemente qualitativo, portanto, representa um conjunto de instrumentos metodológicos em permanente aprimoramento.⁵¹⁹ Igualmente, aplica-se a diferentes discursos e busca alcançar indicadores, qualitativos ou quantitativos, que permitem atingir a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção.⁵²⁰

Além disso, compreende-se que a Análise de Conteúdo abrange as fases de explicação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, no qual serão produzidas deduções lógicas e justificadas a respeito de sua origem e recepção. Para isso, esta técnica metodológica pressupõe igualmente três (3) fases para a condução, são elas: a etapa da pré-análise; a da exploração do material; e a etapa do tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos resultados.⁵²¹ Nesse contexto,

⁵¹⁵ MINAYO, M.C. (org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

⁵¹⁶ MINAYO, 2007, p. 27.

⁵¹⁷ MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 11.

⁵¹⁸ BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

⁵¹⁹ BARDIN, 2011, p. 15.

⁵²⁰ BARDIN, 2011, p. 15.

⁵²¹ BARDIN, 2011, p. 45-46.

Na primeira etapa, ou pré-análise, são desenvolvidas as ações de cunho preparatório, ou da análise flutuante. Esta consiste em estabelecer o contato inicial com os documentos que serão analisados, de modo a permitir que surjam impressões e orientações propícias ao desenvolvimento das demais fases. Aqui deve ser efetuada a organização do material, visando torná-lo operacional, assim como a sistematização das ideias, das hipóteses iniciais e sua relação com as teorias relacionadas à temática.⁵²²

Em relação à segunda etapa, “denominada exploração do material ou codificação, o processo de efetivação das decisões tomadas na pré-análise é efetivado”⁵²³. Para tanto, os “dados brutos são transformados e, de forma organizada, agregados em unidades, resultando em sua categorização, que permite uma descrição das características relativas e pertinentes ao conteúdo do texto”⁵²⁴ [igualmente] “a exaustividade, a homogeneidade, a exclusividade, a objetividade e a adequação ou pertinência”⁵²⁵ do material explorado. Desse modo, “com a categorização são formadas classes que reúnem um grupo de elementos capazes de caracterizar determinada unidade de registro”⁵²⁶. Por fim,

A terceira etapa [...] diz respeito ao tratamento dos resultados pela inferência e interpretação. A particularidade da inferência na busca de verificação de hipóteses acaba por diferenciar a análise de conteúdo da análise documental, visto que essa tem por objetivo a representação condensada da informação para consulta e armazenagem, focando-se em documentos, enquanto a primeira aprofunda as mensagens para conhecer o que está por traz do significado explícito das palavras. Nesse sentido, produzir inferências em análise teórico escolhido e no contexto histórico e social de emissão e recepção da mensagem.⁵²⁷

O Parecer de 1882, sobre a Reforma do Ensino Primário, e a Base Nacional Comum de Curricular de 2017, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foram analisados a partir das seguintes categorias analíticas: Educação Física, programas de ensino e moral cristã, onde “delimitadas enquanto palavras-chave, traduzem os pilares da e para a reflexão conceitual, tanto no trato com a literatura quanto no contato com os dados de campo”⁵²⁸. Desse modo, a fim de possibilitar as inferências sobre o tema, foram definidas igualmente as subcategorias, são elas: aspectos atitudinais, aspectos religiosos e aspectos educacionais, além de tomar enquanto inferências a questão da moral cristã como fator de influência. Dito isto, o quadro 12 elenca as categorias gerais, as subcategorizações e as inferências da pesquisa.

⁵²² COLVERO, K. S. *Laicidade, Educação Escolar e Interculturalidade: concepções em disputa*. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. p. 82.

⁵²³ COLVEIRO, 2016, p. 82.

⁵²⁴ COLVEIRO, 2016, p. 82-83.

⁵²⁵ COLVEIRO, 2016, p. 83.

⁵²⁶ COLVEIRO, 2016, p. 83.

⁵²⁷ COLVEIRO, 2016, p. 83.

⁵²⁸ SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. *Movimento*, v. 16, n. 3, p. 31-49, 2010. [online]. p. 37.

Quadro 12. Análise de Conteúdo⁵²⁹

CATEGORIAS GERAIS	SUBCATEGORIZAÇÃO	INFERÊNCIAS
Educação Física	Aspectos atitudinais	Moral cristã como fator de influência
Moral da fé cristã	Aspectos religiosos	
Programas de ensino	Aspectos educacionais	

No contexto deste trabalho, a abordagem metodológica através da Análise de Conteúdo, ao manter-se alinhado à moral cristã, objetiva desvendar a influência da mesma no programa de ensino de educação física do Parecer e, por conseguinte, na BNCC destinada ao componente curricular Educação Física. Dessa maneira, a análise empreendida na investigação buscará responder às questões centrais desse estudo. Por fim, na próxima seção, inicia-se a análise do Parecer e do programa de ensino de educação física proposto por Rui Barbosa à Câmara dos Deputados em 12 de setembro de 1882.

3.1 A moral da fé cristã como possível fator de influência no programa de educação física proposto por Rui Barbosa

Uma análise pormenorizada sobre um documento histórico envolve um processo complexo, sobretudo, quando se pretende analisar o mesmo à luz da moral da fé cristã. Desse modo, no contexto desse estudo, a primeira seção destina-se a apresentar a moral da fé cristã nas instituições brasileiras de formação normal do século XIX e, no segundo momento, o registro da moral cristã no programa de ensino do Parecer e a proposta em desenvolver os valores morais a partir das aulas de educação física.

3.1.1 A moral da fé cristã nas instituições brasileiras de formação normal do século XIX

A apresentação de uma sala de aula do século XIX revelava sob quais regulamentos, imprescindíveis ao perfeito funcionamento, esta instituição escolar estava submetida. Dessa maneira, verifica-se que este ambiente de aprendizagem “deveria constar: a imagem do Senhor crucificado, um relógio, um armário, uma mesa com um estrado, uma cadeira de

⁵²⁹ Quadro elaborado pelo autor.

braços para o professor, bancos e mesas inclinadas com tinteiros fixos para os alunos”⁵³⁰. Além disso, tanto os docentes quanto os alunos eram responsáveis por zelar e manter o espaço de estudo limpo igualmente reforçar as referências de ordem, disciplina e valores morais compreendidos por esta escola.⁵³¹

Em relação à escola destinada às crianças, esta se exibia enquanto lugar privilegiado para formar as próximas gerações de acordo com as premissas estabelecidas pelo grupo social no qual elas estavam inseridas. Neste contexto, Rui Barbosa a partir do Parecer indicava que se criassem mais escolas de normalistas no Brasil⁵³², pois “[...] a escola pode ter um papel fundamental por ser a instituição socialmente criada para a formação das futuras gerações. Nesse sentido, compete aos profissionais da educação estarem atentos às suas ações”⁵³³.

Cabe ressaltar que o século XIX registrou, além do comparecimento dos padres católicos nas escolas de formação de professores, a presença dos missionários protestantes e, dessa forma, a participação de suas esposas e filhas “nas escolas levantadas junto às igrejas, não permanecendo ociosas, inclusive assumindo encargos de direção e organização das escolas”⁵³⁴. Para tanto, estas mulheres igualmente dedicavam-se à formação de novos professores (as) para o Ensino Primário.⁵³⁵

Segundo Vieira, “é inegável a contribuição dos colégios protestantes à educação pública [...] na introdução da co-educação, contra a tradição católica de separação rigorosa de sexos; na dignidade na educação do sexo feminino”⁵³⁶. De tal modo, o ensino apresentava enquanto elemento fundante o aspecto científico e ainda “o princípio de liberdade de religião nas escolas”⁵³⁷. Para isso, os missionários entendiam que sua missão não se limitava em apenas divulgar a palavra de Deus, todavia a compreensão da educação era pertinente ao aspecto totalizante e representava educar os indivíduos a partir da moral da fé cristã.⁵³⁸ Isso, “traduzia-se por uma fé inquebrantável na educação como articuladora de valores sociais tais como liberdade, democracia, solidariedade e responsabilidade individual”⁵³⁹.

⁵³⁰ ARRIADA, E.; NOGUEIRA, G. M.; VAHL, M. M. A sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 17, n. 2, p. 37-54, 2012. [online]. p. 45.

⁵³¹ ARRIADA; NOGUEIRA; VAHL, 2012, p. 46.

⁵³² BARBOSA, 1947b, p. 97.

⁵³³ ARAÚJO, 2000, p. 102.

⁵³⁴ ALMEIDA, J. É preciso educar o povo! A influência da ação missionária protestante na educação escolar brasileira (século XIX). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: MG, 2000, p. 1-15. [online]. p. 13.

⁵³⁵ ALMEIDA, 2000, p. 13.

⁵³⁶ VIEIRA, Cesar Romero Amaral. *Contribuição Protestante à reforma da Educação Pública de São Paulo*. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2002. p. 13.

⁵³⁷ VIEIRA, 2002, p. 13.

⁵³⁸ ALMEIDA, 2000, p. 5.

⁵³⁹ ALMEIDA, 2000, p. 5.

Diante do exposto, percebe-se que a ação de alfabetizar as crianças tomava como objetivo a possibilidade destas terem acesso aos textos da Bíblia Sagrada nas escolas dominicais.⁵⁴⁰ Igualmente, “utilizaria como suporte os ideais liberais, divulgando não só o pensamento, mas o estilo de vida, a visão de mundo, a postura ética e os hábitos de trabalho [...] que se alicerçava sobre tais valores”⁵⁴¹. Além disso, “[...] os conhecimentos científicos são trazidos à luz da Palavra de Deus e as crianças, desde pequenas, aprendem a amar, respeitar e temer ao Deus soberano”⁵⁴². Uma vez que,

Quando pequenas, as crianças aceitam as imposições feitas pelos pais e outros adultos e, à medida que elas vão crescendo, estes princípios são internalizados, fazendo-as, então, agir por conta própria dentro daqueles princípios preestabelecidos, agora compreendendo as regras, não mais por coerção e sim por estarem convictas de que o que lhes foi ensinado, em amor, é a melhor opção. A partir da compreensão das regras e de seus efeitos é que questões como vergonha e culpa entram na discussão a respeito do conceito de moralidade.⁵⁴³

Nesse sentido, Barbosa identificou nas instituições escolares destinadas às crianças o espaço apropriado para propiciar seus pensamentos de ginástica e, sobretudo, de sociedade. Para isso, utilizou-se dos argumentos de Baudouin para justificar sua defesa da inserção da ginástica nas escolas de formação normal, porque a partir destas sessões de ginástica é que seria possível desenvolver a moral, principalmente, em relação ao professor (a) ter melhor porte, tornando-o mais apto para o exercício do ensino.⁵⁴⁴

Quanto à sustentação das suas considerações favoráveis à prática da ginástica nas escolas normais, Barbosa apresenta os exemplos praticados, e as respectivas leis, em países mais avançados, tais como: Alemanha; Bélgica; Dinamarca; Suécia; Grécia; Finlândia; Itália; França; EUA.⁵⁴⁵ De tal modo, a pretensão inicial do Parecer era de inaugurar uma escola normal de ginástica que pudesse atender as escolas do município e, posteriormente, das demais províncias, entretanto, permaneceu somente com a instauração de “uma secção especial de ginástica em cada escola normal” e a extensão às “escolas primárias de todos os graus”⁵⁴⁶. E, para o início das atividades o Parecer recorria aos “ginasiarcas europeus de primeira ordem”⁵⁴⁷, pois argumentava que no Brasil não haviam especialistas no assunto.

⁵⁴⁰ VIEIRA, 2002, p. 13.

⁵⁴¹ ALMEIDA, 2000, p. 1.

⁵⁴² ASSIS, 2003, p. 13-14.

⁵⁴³ ASSIS, 2003, p. 15.

⁵⁴⁴ BARBOSA, 1947b, p. 79.

⁵⁴⁵ BARBOSA, 1947b, p. 81-89.

⁵⁴⁶ BARBOSA, 1947b, p. 98.

⁵⁴⁷ BARBOSA, 1947b, p. 98.

Pela análise empreendida em relação ao pensamento de Rui Barbosa para as escolas de formação normal, pode-se reiterar que a inclusão das aulas de educação física neste nível de formação educacional pretendia garantir desde a infância os valores morais da fé cristã, considerados por ele apropriados à formação de um bom cidadão. Desse modo, cabe “a escola o papel de uma instituição socialmente responsável”⁵⁴⁸ e “aos professores e às professoras é destinado um papel diferenciado dentro da instituição escolar, devido a seus conhecimentos e a sua experiência. A sociedade lhes atribui responsabilidades e deveres”⁵⁴⁹ [igualmente] “lhes permitem, inclusive, avaliar alunos e alunas e utilizar da autoridade da função para exigir o cumprimento das regras e normas sociais”⁵⁵⁰.

Finalizando esta seção que diz respeito à moral da fé cristã nas instituições brasileiras de formação normal do século XIX, conclui-se que as instituições destinadas à formação de professores para lecionar crianças eram tomadas por regulamentos que reforçavam as instruções de ordem, disciplina e valores morais demarcados pela sociedade no qual pertenciam. De tal modo, Rui Barbosa ao apresentar o Parecer tinha como entendimento assegurar às crianças, desde pequenas, a partir das sessões de ginásticas a formação do pensamento, estilo de vida, visão de mundo e valores morais relacionados à fé cristã.

Na próxima seção, na linha do que foi exposto acima, pretende-se demonstrar o comparecimento da moral da fé cristã no programa de ensino de educação física proposto por Rui Barbosa através do Parecer de 12 de setembro de 1882 à Câmara dos Deputados, de maneira que a escola reconhecesse o seu dever em relação aos ensinamentos dos valores morais e, sobretudo, que as aulas de ginástica provocassem o favorecimento da moral cristã nos alunos e nas alunas.

3.1.2 O registro da moral cristã no programa de ensino do Parecer e a proposta em desenvolver os valores morais a partir das aulas de educação física

Quando se diz que há uma correlação próxima entre educação, formação humana e cultura, concomitantemente, é tomado enquanto entendimento que a partir da “mediação entre a cultura já produzida e a cultura que será (re) produzida – relação passado/futuro – que as situações de aprendizagem e o currículo escolar se materializam”⁵⁵¹. Para tanto, considera-se

⁵⁴⁸ ARAÚJO, 2001, p. 10.

⁵⁴⁹ ARAÚJO, 2000, p. 95.

⁵⁵⁰ ARAÚJO, 2000, p. 95.

⁵⁵¹ BOSCATTO, IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 103.

que o ato de educar é um aspecto relevante na mediação dos indivíduos e o mundo.⁵⁵² Portanto, através da educação a criança é conduzida “ao estado da cultura produzida historicamente e, com isso, desenvolve-se a formação dos sujeitos”⁵⁵³.

Especificamente, neste estudo, pode-se inferir que a proposta do programa de ensino de educação física exibido no Parecer corrobora para este entendimento, uma vez que registra no documento examinado os conhecimentos já produzidos e, sobretudo, os que serão reproduzidos pelos alunos. Esse contexto é constatado ao analisar os objetivos de aprendizagem descritos por Rui Barbosa, no qual estes favorecem a ênfase nos assuntos que se referem ao tema relativo à moral.

No que concerne à moral no espaço educacional, percebe-se a premência de se provocar narrativas, onde se aprecie os valores e qualidades considerados dignos pela maioria do grupo social pertencente.⁵⁵⁴ De acordo com La Taille, é notório que as instituições educacionais abordem junto aos discentes os assuntos relativos à moral.⁵⁵⁵ Visto que, é necessário compreender igualmente que a educação moral não é exclusividade da família, pois “[...] parte desta tarefa pode ser designada para escola, a qual deve ajudar a família a manter os valores e princípios já estabelecidos”⁵⁵⁶.

Nesse sentido, a educação visa a “construção de personalidades morais”⁵⁵⁷, ainda “atuar intencionalmente sobre as diferentes dimensões constituintes da natureza humana: a sociocultural, a afetiva, a cognitiva e a biofisiológica”⁵⁵⁸. Para tanto, percebe-se que os conceitos relacionados aos valores morais não nascem com os sujeitos, de tal modo que a construção destes provém de experiências significativas entre a pessoa e o mundo que a cerca.⁵⁵⁹ Além disso, para que esta construção ocorra é necessário provocar interações, no qual os indivíduos se relacionam qualitativamente com as devidas fontes de valores morais.⁵⁶⁰

Em resumo, cabe a escola o objetivo de proporcionar aos alunos e às alunas os instrumentos indispensáveis ao reconhecimento destes valores morais, “[...] dando-lhes condições de agir moralmente no mundo”⁵⁶¹. Em razão dos argumentos asseverados, verifica-se que existe uma “deliberação moral, um pensar, um refletir que presidem um agir. Logo,

⁵⁵² BOSCATTO, IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 103.

⁵⁵³ BOSCATTO, IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 103.

⁵⁵⁴ ASSIS, 2003, p. 16.

⁵⁵⁵ LA TAILLE, 2019, p. 9.

⁵⁵⁶ ASSIS, 2003, p. 16.

⁵⁵⁷ ARAÚJO, 2000, p. 96-97.

⁵⁵⁸ ARAÚJO, 2000, p. 67.

⁵⁵⁹ ARAÚJO, 2000, p. 100.

⁵⁶⁰ ARAÚJO, 2000, p. 100.

⁵⁶¹ ARAÚJO, 2000, p. 102.

uma educação moral deve dar a oportunidade de os alunos apreenderem de forma cada vez mais fina esse fenômeno humano complexo que é a moralidade”⁵⁶².

Diante deste entendimento, constata-se que Rui Barbosa recorreu aos argumentos de notórios estudiosos para conjecturar a partir das aulas de educação física e, sobretudo, dos exercícios de ginástica enquanto “um recurso de primeira ordem, utilizável neste sentido, como também um dos mais seguros agentes de prevenção e cura dos padecimentos nervosos e dos hábitos perigosos da infância”⁵⁶³. Para isto, ele ainda ratificava que “a ginástica, que deve acompanhar, desde a escola primária, a educação em todo o seu curso”⁵⁶⁴.

E, de acordo com o estudo realizado, Barbosa ao engendrar suas considerações favoráveis ao desenvolvimento da moral nas aulas de educação física tomava como estima a *Palaestra*⁵⁶⁵, onde, segundo o mesmo, “as nações modernas, ensinadas pela observação da realidade, vão dia a dia ligando mais alto apreço a este elemento educador”⁵⁶⁶. Nesse contexto, “a educação deve ter por alvo desenvolver inteira a natureza humana moral, intelectual e física”⁵⁶⁷. Ademais, ele ainda destacava a capacidade moralizadora da ginástica e igualmente hábil em formar hábitos morais alinhados à família⁵⁶⁸, uma vez que a educação física pudesse ser capaz de promover os “elementos morais, disciplina, atenção forte e viva, obediência pronta, império do indivíduo sobre si mesmo, silêncio, paciência, respeito da autoridade”⁵⁶⁹.

Dessa forma, percebe-se que os sentidos atribuídos ao uso das aulas de educação física, propostas no Parecer em relação à moral, pretendiam manifestar alterações simultâneas, de modo que as modificações religiosas a partir da fé cristã e os conhecimentos de ensino pertinentes à moral “foram deixando de lado as experiências que pertenciam à esfera pública para se tornarem experiências cada vez mais individuais”⁵⁷⁰. Isto posto, evidencia-se que estas experiências individuais no componente curricular educação física estavam relacionadas ao corpo, seu elemento primeiro. Onde, por meio deste, pode-se desenvolver os valores morais pregados na e pela fé cristã.⁵⁷¹

⁵⁶² LA TAILLE, 2019, p. 9.

⁵⁶³ RIANANT *apud* BARBOSA, 1947b, p. 79-80.

⁵⁶⁴ BARBOSA, 1947b, p. 62.

⁵⁶⁵ A *Palaestra* representava a escola destinada ao desenvolvimento da moralidade e da virtude na sociedade helênica. Cf. BARBOSA, 1947b, p. 68.

⁵⁶⁶ BARBOSA, 1947b, p. 68.

⁵⁶⁷ GREELEY *apud* BARBOSA, 1947b, p. 75.

⁵⁶⁸ BARBOSA, 1947b, p. 98-99.

⁵⁶⁹ CHADWICK *apud* BARBOSA, 1947b, p. 95.

⁵⁷⁰ RIGONI, A. C. C.; DAOLIO, J. Corpos na escola: reflexões sobre Educação Física e religião. *Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 875-894, 2014. [online]. p. 879.

⁵⁷¹ RIGONI; DAÓLIO, 2014, p. 880.

Logo, os comportamentos vinculados à moral da fé cristã precisariam ser provocados durante as sessões das aulas, pois “significa que pensar nas experiências relacionadas às práticas religiosas sugere a reflexão a respeito de suas implicações sobre o corpo”⁵⁷². Entretanto, a tarefa não seria fácil, uma vez que a exibição e o manejo do corpo em atividades relacionadas às aulas de educação física gerava desconforto em parte da matriz cristã e, igualmente, o discurso religioso enaltecia os valores advindos da moral e desvalorizava os provenientes do físico.⁵⁷³ Ainda, percebe-se que as práticas corporais realizadas durante as sessões de educação física produzem sensações de prazer e cuidados com o aspecto estético do corpo que não estão presentes no discurso religioso, assim sendo estas são vistas “como algo perigoso”⁵⁷⁴. Nesse contexto,

Interessante também é o fato de as meninas estudadas estabelecerem uma relação entre as práticas corporais presentes na EF e a sensação de prazer. Se na igreja elas aprendem que devem evitar o ‘prazer da carne’, na EF elas entendem que as sensações físicas estão diretamente relacionadas aos conteúdos e objetivos. O próprio fato de designarem à EF a tarefa de ensinar os cuidados com o corpo a torna alvo de crítica por parte da igreja. A sensação de prazer por estar ‘bonita’ e ter alcançado um corpo nos padrões impostos pela sociedade é movida pela vaidade, sentimento este desaconselhado pela igreja.⁵⁷⁵

Diante disso, nota-se a dicotomia entre o argumento cristão e o da educação física, pois “enquanto a igreja estimula um tipo de ‘esconder-se’, a Educação Física estimula o ‘mostrar-se’. Ambas estimulam uma preocupação com si mesmo, mas com meios e fins diferenciados”⁵⁷⁶. Outra questão identificada é em relação aos gestos corporais, visto que “quando a EF propõe uma gama de gestos pelos quais elas ultrapassam a barreira comum do ‘movimentar-se’ é como se elas precisassem estar dispostas a ‘se permitirem’ tal feito”⁵⁷⁷ [igualmente] “a EF, ainda que nem sempre, motiva os alunos a uma ampliação dos gestos e experiências do movimento. Na medida em que ela se depara com corpos que foram educados a reduzir e não a ampliar suas experiências de movimento é que ela pode gerar tensão”⁵⁷⁸.

Findando esta seção, pode-se concluir o quão desafiador foi a incumbência de Rui Barbosa ao elaborar e propor o Parecer, posto que ele precisava alinhar os conhecimentos de ensino elencados pela educação física aos preceitos pregados pela moral da fé cristã. Para isto, foi imprescindível que a escola reconhecesse a sua responsabilidade de compartilhar com a

⁵⁷² RIGONI; DAÓLIO, 2014, p. 882.

⁵⁷³ RIGONI; DAÓLIO, 2014, p. 882.

⁵⁷⁴ RIGONI; DAÓLIO, 2014, p. 884.

⁵⁷⁵ RIGONI; DAÓLIO, 2014, p. 890.

⁵⁷⁶ RIGONI; DAÓLIO, 2014, p. 888-889.

⁵⁷⁷ RIGONI; DAÓLIO, 2014, p. 889.

⁵⁷⁸ RIGONI; DAÓLIO, 2014, p. 889.

família a tarefa de transmitir e manter os princípios morais já estabelecidos pela fé cristã. Além disso, foi fundamental também a construção de narrativas no qual se apreciasse os valores considerados íntegros pelos cristãos, de modo que as sessões de ginástica se tornassem espaços favoráveis ao desenvolvimento da moral da fé cristã.

Na próxima seção, de acordo com o que foi exposto acima, pretende-se constatar as aproximações entre o que foi proposto no Parecer de 1882 e o que está recomendado na Base Nacional Comum Curricular, de modo que possibilita inferir que as considerações de Rui Barbosa conseguiram alcançar as discussões na BNCC no que se refere à Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.2 Possíveis representações do programa de ensino do Parecer na construção da Base Nacional Comum Curricular de Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Os conhecimentos de mundo são construídos a partir da produção e reprodução cultural e, igualmente, da ação dos indivíduos perante a sociedade, de modo que isto acontece em um procedimento que demanda entendimento dos fatos sociais, dos acontecimentos naturais e do conhecimento produzido pelas ciências.⁵⁷⁹ Para tanto, estes entendimentos, “em certa medida, são disponibilizados didaticamente pelos componentes curriculares para, então, os sujeitos poderem exercer a cidadania de forma esclarecida”⁵⁸⁰.

No que se refere ao currículo escolar, este se baseia em “objetivos de aprendizagem e organizado para o desenvolvimento de ‘competências’ é definidor de metas mensuráveis, formas de controle e de performance”⁵⁸¹. Em resumo, os conhecimentos sobre o mundo recebem metódico tratamento pedagógico e adentram o espaço escolar, onde através da educação formal, do currículo escolar e dos diferentes componentes de ensino fomentam no aluno o que se pretende desenvolver.

Dito isto, a LDBEN de maneira específica, toma que a educação formal “inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, assume a finalidade de contribuir com o pleno desenvolvimento dos educandos para o exercício da cidadania”⁵⁸². Uma vez que, procura “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e

⁵⁷⁹ BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 104.

⁵⁸⁰ BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 104.

⁵⁸¹ CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 9.

⁵⁸² BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 103.

colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”⁵⁸³. Nesse contexto, tem em vista

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.⁵⁸⁴

Diante do exposto, são tomadas as representações curriculares do programa de ensino do Parecer na construção da Base Nacional Comum Curricular de Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, a análise empreendida aborda as seguintes categorias, são elas: propor um programa de ensino unificado em todo território nacional; oferecer aulas de educação física para ambos os sexos; promover a saúde a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de educação física; favorecer o desenvolvimento do indivíduo e, por conseguinte, o progresso e o avanço do país; reconhecer a equidade entre a educação física e as demais disciplinas escolares; reconhecer a importância da educação física na formação integral do sujeito.

No que concerne ao programa de ensino unificado em todo território nacional, percebe-se que a proposta de Rui compartilhou do pioneirismo ao reconhecer no Brasil a premência de se ter programas de ensino uniformizados e aulas de educação física em todo território brasileiro e, sobretudo, garantir que os diferentes alunos e alunas da escola primária pudessem fruir dos conhecimentos oriundos das sessões de ginástica. De tal modo, pode-se inferir que esta consideração da propositiva de 1882 alcançou a BNCC, visto que o Art. 26º da LDBEN diz que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”⁵⁸⁵. Entretanto, especificamente a LDBEN e, por conseguinte, a Base Nacional Comum Curricular registram, além da base comum, a necessidade de uma parte diversificada, “a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”⁵⁸⁶.

Além disso, nota-se também que no programa de ensino de Barbosa são oferecidas aulas de educação física para ambos os sexos, pois “todo o mundo civilizado, podemos-lo dizer, impõe hoje com necessidade de urgência vital, na organização da escola, a ginástica,

⁵⁸³ BRASIL, 2017, p. 9.

⁵⁸⁴ BRASIL, 2017, p. 9.

⁵⁸⁵ BRASIL, 1996, p. 1.

⁵⁸⁶ BRASIL, 1996, p. 1.

ampliada aos dois sexos”⁵⁸⁷. Todavia, ele indicava diferenciação ao propor um programa de ginástica para o feminino e outro díspar para o masculino, de modo que para o primeiro aconselhava os exercícios de calistenia combinados com o ritmo e o canto. E, ao segundo grupo, cabia a prática da ginástica juntamente com a tendência militar de movimentos.⁵⁸⁸ Posto isto, verifica-se que esta oferta a ambos os sexos é aplicada igualmente na BNCC, entretanto, nesta os conteúdos curriculares são idênticos, não havendo distinção entre o que é ofertado ao feminino e ao masculino.

Quanto à promoção da saúde a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de educação física, Barbosa recorreu aos preceitos e orientações advindas dos médicos higienistas, da ginástica higienista.⁵⁸⁹ Para tanto, o mesmo entendia que “uma boa saúde e o desenvolvimento das faculdades físicas encerram em si a base de todo o sistema de educação”⁵⁹⁰. Ainda, citando os notórios professores Guts-Muths e Spiess, ele reafirma que a partir da ginástica pode-se “restaurar a saúde, desenvolver as faculdades físicas e morais dos moços”⁵⁹¹. Nesse sentido, este argumenta no Parecer que a através dos exercícios físicos realizados durante as aulas de educação física é possível desenvolver a saúde e a destreza do físico.⁵⁹²

Diante disto, observa-se que o conceito de saúde também é colocado enquanto elemento imprescindível pelo componente curricular Educação Física na BNCC. Visto que, a base nacional apresenta enquanto objetivo para esta disciplina escolar “refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais”⁵⁹³. Além disso, “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”⁵⁹⁴. E, igualmente,

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.⁵⁹⁵

⁵⁸⁷ BARBOSA, 1947b, p. 90.

⁵⁸⁸ BARBOSA, 1947b, p. 90-91.

⁵⁸⁹ BARBOSA, 1947b, p. 97.

⁵⁹⁰ PHILBRICK *apud* BARBOSA, 1947b, p. 75.

⁵⁹¹ BARBOSA, 1947b, p. 77.

⁵⁹² BARBOSA, 1947b, p. 77.

⁵⁹³ BRASIL, 2017, p. 222.

⁵⁹⁴ BRASIL, 2017, p. 10.

⁵⁹⁵ BRASIL, 2017, p. 9.

Sendo assim, constata-se que o tema pertinente à saúde e os seus respectivos conhecimentos, provocados durante as aulas desta disciplina, emolduraram tanto os argumentos do programa de ensino do Parecer quanto os da Base Nacional Comum Curricular, de modo que o entendimento da estreita relação entre os exercícios físicos e a promoção e manutenção da saúde humana consagraram inicialmente a educação física na estirpe relacionada à área da saúde.

Ao abordar outra categoria, a análise refere-se ao desenvolvimento do indivíduo e, por conseguinte, ao progresso e avanço do país. Para tanto, verifica-se que no século XIX as ideias positivistas estavam em evidência, de maneira que “o pensamento positivista poderia garantir a organização racional da sociedade”⁵⁹⁶. Além disso, os positivistas acreditavam que a organização mediante o conhecimento científico provocaria o equilíbrio social, uma vez que “o conhecimento das leis da sociedade permitirá aos cidadãos verem os limites das reformas possíveis, ao passo que os governos serão capazes de usar o conhecimento social científico como base para reformas paulatinas e efetivas que aumentarão mais ainda o consenso”⁵⁹⁷.

No que tange à sociedade oitocentista brasileira, identifica-se que estas ideias positivistas começaram em meados do século e igualmente “encontraram boa receptividade entre muitos oficiais do exército”⁵⁹⁸ [e] “com um currículo voltado para as ciências exatas e para a engenharia, a educação se distancia da tradição humanista e acadêmica, havendo certa aceitação das formas de disciplina, típicas do positivismo”⁵⁹⁹. Nesse sentido, nota-se a valorização da ciência enquanto forma de se produzir conhecimento objetivo, passível de aplicação e verificação por intermédio da experiência prática, portanto apresentava-se como importante instrumento de suporte para consolidar a escola tecnicista em território brasileiro.⁶⁰⁰

Nesse contexto, com vistas ao viés tecnicista, a escola “deve privilegiar a busca do que é prático, útil, objetivo, direto e claro. Os positivistas se empenharam em combater a escola humanista, religiosa, para favorecer a ascensão das ciências exatas”⁶⁰¹. Igualmente, nesta concepção de escola o lugar principal é a organização racional dos meios, logo docentes e discentes são propulsores à condição secundária e os termos “neutralidade e objetividade”⁶⁰²

⁵⁹⁶ BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. p. 291.

⁵⁹⁷ BOTTOMORE, 1988, p. 291.

⁵⁹⁸ BOTTOMORE, 1988, p. 291.

⁵⁹⁹ BOTTOMORE, 1988, p. 291.

⁶⁰⁰ BOTTOMORE, 1988, p. 292-293.

⁶⁰¹ BOTTOMORE, 1988, p. 291.

⁶⁰² TEIXEIRA, F. A.; SILVEIRA, B. A problemática do corpo no processo histórico da Educação Física. Da dicotomia de Platão à nova dicotomia: corpolatria. *EFDeportes* [online]. Buenos Aires, ano 16, n. 164, p. 1-16, 2012. [online]. p. 1.

tornam-se registros do positivismo na educação. Ademais, percebe-se que, mesmo o conhecimento religioso sendo firmado pela fé, foi apropriado à fé cristã tomar a “veste científica, no sentido de que é racional, metódico e sistemático”⁶⁰³, por conseguinte assegurar a manutenção de seu espaço social através da “integração entre fé e razão”⁶⁰⁴.

No que concerne à relação entre o conhecimento científico e o campo religioso, entende-se que as missões protestantes dos Estados Unidos da América no Brasil contribuíram neste sentido, visto que estas encontraram no país o “terreno fértil para a implantação do protestantismo”, além disto, “um governo liberal fazia do Brasil uma nação de grande potencial para um dia ser uma das mais importantes do mundo, sendo conveniente envidar esforços para introduzir no país princípios religiosos corretos”⁶⁰⁵. Também,

O contexto histórico que o Brasil atravessava propiciou a entrada e a veiculação do protestantismo, representando uma renovação ideológica no campo religioso após mais de trezentos anos de predomínio absoluto do catolicismo. Este, embora estruturado como um catolicismo de aparências desde a Colônia, em que os comportamentos políticos e morais, não necessariamente de acordo com os princípios religiosos cristãos, se sucediam sob os olhos complacentes do clero, devidamente acobertados pelos ritos da absolvição, a presença da religião católica na vida social e política brasileira sempre foi importante e sob suas vistas se impuseram reformas e se ditaram regras educacionais, nas quais o modo de ser americano se mesclava com um desejo mal disfarçado de imitar a grande nação que se impunha sobre o novo cenário internacional que se projetava para o século XX.⁶⁰⁶

Dito isto, nota-se que inicialmente o sistema de ensino edificado pelos protestantes tomou “a população de baixa renda e os imigrantes europeus”⁶⁰⁷ enquanto seu público escolar. Entretanto, ao perceber que os argumentos protestantes vinculados à educação integravam as ideias liberais com os pensamentos positivistas, a elite e setores da classe média passaram a direcionar “seus olhos para o ensino protestante, tão distanciado em objetivos e métodos da educação católica”⁶⁰⁸.

Nesse entendimento, verifica-se que Rui Barbosa, pertencente e representante desta elite brasileira, ao partilhar desta consideração vislumbrava que através das sessões de ginástica oferecidas durante as aulas de educação física era possível desenvolver atitudes, princípios e valores morais que estivessem alinhados à fé cristã e, sobretudo, aos intentos indispensáveis às nações mais modernas.⁶⁰⁹ Para isto, ratificava em seus argumentos que os

⁶⁰³ RAMPAZZO, Lino. *Antropologia, religiões e valores cristãos*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 30.

⁶⁰⁴ RAMPAZZO, 2004, p. 30.

⁶⁰⁵ ALMEIDA, 2000, p. 2.

⁶⁰⁶ ALMEIDA, 2000, p. 1.

⁶⁰⁷ ALMEIDA, 2000, p. 9.

⁶⁰⁸ ALMEIDA, 2000, p. 9.

⁶⁰⁹ BARBOSA, 1947b, p. 77-78.

conhecimentos científicos formavam a base das ações educativas.⁶¹⁰ Destarte, constata-se também que a BNCC favorece a formação do cidadão do futuro, de modo que este documento norteador reconhece as recomendações proferidas através do parecer⁶¹¹ da UNESCO para a educação do século XXI.

No que se refere ao grau de importância institucional do componente curricular Educação Física ante as demais disciplinas curriculares, percebe-se que tanto o Parecer quanto a Base Nacional Comum Curricular corroboram em seus registros com a equidade entre estes. De acordo com Barbosa, “equiparação, em categoria e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas”⁶¹², uma vez que a “inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas”⁶¹³.

Na BNCC estes registros referentes à equidade estão baseados nas regulamentações que a embasam, de maneira que estes marcos legais, especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 dispõe que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”⁶¹⁴. Para os casos em que sua prática é facultativa ao aluno, tem-se: “que cumpra jornada de trabalho superior ou igual a seis horas; maior de trinta anos de idade”⁶¹⁵ [e] “que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; que tenha prole”⁶¹⁶.

Dito isto, reconhecer a Educação Física enquanto componente curricular de igual importância perante as demais disciplinas escolares representou um vanguardismo de Barbosa, de modo que este colaborou para impulsionar os debates e, igualmente, a ratificação desta consideração tanto na LDBEN quanto na BNCC. Logo, tem-se ainda o entendimento que a disciplina Educação Física pode contribuir a partir de suas próprias provocações para a formação integral do sujeito. Nesse contexto,

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a

⁶¹⁰ BARBOSA, 1947b, p. 78-79.

⁶¹¹ Em 1999 a UNESCO apresentou o seu parecer, no qual define os quatro pilares necessários para a educação e a formação do cidadão e da cidadã do futuro, são eles: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser. Cf. DELORS, J. (org.). *A Educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

⁶¹² BARBOSA, 1947b, p. 98.

⁶¹³ BARBOSA, 1947b, p. 98.

⁶¹⁴ BRASIL, 1996, p. 1.

⁶¹⁵ BRASIL, 1996, p. 1.

⁶¹⁶ BRASIL, 1996, p. 1.

não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.⁶¹⁷

No que concerne ao Parecer, percebe-se que este reconhece o pensamento platônico de ser humano. Para isto, entende-se que o discurso “na Grécia Clássica a formação do cidadão se dava pela educação que menosprezava o corpo em prol da libertação da alma”⁶¹⁸ [igualmente] “em relação ao período Helenístico (séc. III a.C a VI d.C), houve o enfraquecimento do treinamento militar e a Grécia foi dominada pelos Romanos. A sociedade volta-se para a ciência, a ética e o prazer que levam o homem à busca do conhecimento”⁶¹⁹. Além disso, “o homem grego, segundo filosofias de Platão, era um homem cujo corpo tinha como função apenas a representação da alma, ou seja, o corpo era o cárcere da alma”⁶²⁰.

Segundo Teixeira e Silveira, na visão platônica a alma simbolizava a sabedoria, as ideias, a eternidade e o elemento incorpóreo, logo representava o “mundo inteligível”⁶²¹. Todavia, o corpo significava tudo aquilo que pudesse corromper a alma, impuro, traduzia o mundo que se degenera, “mundo sensível”⁶²². Dessa maneira, tem-se o entendimento da “concepção dualista do homem, ou seja, a divisão entre corpo e alma”⁶²³ em Platão. Nesse sentido,

[...] elaborou uma concepção do corpo como ‘tumba’ e/ou ‘cárcere’, onde a alma encontra-se provisoriamente até que seja libertada através da morte. Desta forma, a condição existencial em sua dimensão ‘sensível’ é, para Platão, uma existência corrompida que, para a essência humana, equivale a uma prisão.⁶²⁴

Diante do exposto, observa-se que a libertação da alma carece da separação do corpo. Segundo Reali e Antiseri, “como se vê, os dois paradoxos possuem significado idêntico: fugir do corpo significa fugir do mal do corpo mediante a virtude e o conhecimento; fugir do mundo significa fugir do mal que o mundo representa”⁶²⁵ [igualmente] “praticar a virtude e dedicar-se ao conhecimento significa tornar-se semelhante a Deus, o qual, como se afirma nas

⁶¹⁷ BRASIL, 2017, p. 14.

⁶¹⁸ FINOCCHIO, J. L. *Trabalho, tempo livre e cultura física: aspecto do desenvolvimento humano*. 1991. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1991. p. 80.

⁶¹⁹ FINOCCHIO, 1991, p. 80.

⁶²⁰ TEIXEIRA; SILVEIRA, 2012, p. 1.

⁶²¹ TEIXEIRA; SILVEIRA, 2012, p. 1.

⁶²² TEIXEIRA; SILVEIRA, 2012, p. 1.

⁶²³ OLIVEIRA, R. F. P. ; GOMES JUNIOR, E. S.; SOUZA, M. F. M. Fundamentos da educação corporal em Platão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. *Anais...* Maceió: AL, 2020, p. 1-11. [online]. p. 5.

⁶²⁴ OLIVEIRA; GOMES JUNIOR; SOUZA, 2020, p. 6.

⁶²⁵ REALI, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: Filosofia Pagã Antiga*. v. 1. São Paulo: Paulus, 2007. p. 153.

Leis, é ‘medida’ de todas as coisas”⁶²⁶. Ademais, no pensamento platônico é verificado o argumento no qual indica ao ser humano a prática da ginástica, de maneira que se possibilite através desta vivência o enobrecimento da alma⁶²⁷, uma vez que o corpo sem enfermidades, sadio e são possa oferecer à alma uma boa moradia.⁶²⁸

Posto isto, evidencia-se no Parecer que Rui faz uso do argumento de Montaigne sobre a arte ginástica, onde de acordo com o francês, “não concebiam espírito são em um corpo enfermiço, alma serena sob um invólucro desestimado e lerdo”⁶²⁹ [igualmente] “entendia que esta dupla educação não devia correr ao saber das famílias, mas pertencia ao Estado”⁶³⁰. Segundo Barbosa, “a civilização científica dos nossos tempos veio sancionar [...] a inseparabilidade do espírito e do corpo na formação da inteligência e dos costumes humanos”⁶³¹. De tal modo, “as nações viris, de feito, não se conseguem formar senão pela cultura paralela e recíproca do corpo e do espírito”⁶³² e, também que, “entre esses dois vícios extremos está o equilíbrio, que constitui o ideal de uma educação sã”⁶³³. Destarte, Barbosa utilizou-se dos discursos de Platão favoráveis à ginástica para confirmar que a prática desta configura-se num importante elemento cooperador “na formação da alma”⁶³⁴.

Diante do exposto, conclui-se que a análise empreendida constatou aproximações entre o Parecer e a BNCC, de maneira que possibilita inferir que os argumentos exibidos por Barbosa alcançaram os debates da BNCC, dentre os quais: propor um programa de ensino unificado em todo território nacional; oferecer aulas de educação física para ambos os sexos; promover a saúde a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de educação física; favorecer o desenvolvimento do indivíduo e, por conseguinte, o progresso e o avanço do país; reconhecer a equidade entre a educação física e as demais disciplinas escolares; reconhecer a importância da educação física na formação integral do sujeito. Ademais, percebe-se a premência de favorecer uma educação que reconheça o desenvolvimento pleno do sujeito⁶³⁵, de modo que o processo educativo possa dialogar e refletir a respeito desta questão.

Na seção a seguir, toma-se a análise sobre as competências específicas de Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental relacionadas ao conteúdo atitudinal, além

⁶²⁶ REALI; ANTISERI, 2007, p. 153.

⁶²⁷ TEIXEIRA; SILVEIRA, 2012, p. 1.

⁶²⁸ OLIVEIRA; GOMES JUNIOR; SOUZA, 2020, p. 7-8.

⁶²⁹ BARBOSA, 1947b, p. 66.

⁶³⁰ BARBOSA, 1947b, p. 67.

⁶³¹ BARBOSA, 1947b, p. 67-68.

⁶³² BARBOSA, 1947b, p. 68-69.

⁶³³ BARBOSA, 1947b, p. 69.

⁶³⁴ BARBOSA, 1947b, p. 76.

⁶³⁵ OLIVEIRA; GOMES JUNIOR; SOUZA, 2020, p. 9.

do registro na BNCC das competências que propõem o desenvolvimento dos valores morais e dos valores morais da Educação Física do Ensino Fundamental: Anos Iniciais.

3.3 As competências específicas de Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental relacionadas ao conteúdo atitudinal

Ao esmiuçar esta pesquisa, verifica-se a necessidade de analisar as competências específicas de Educação Física relacionadas ao conteúdo atitudinal nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, igualmente, apresentar, no primeiro momento, as considerações registradas na Base Nacional Comum Curricular das competências que propõem o desenvolvimento dos valores morais. Sendo assim, no segundo momento deste tópico, serão discutidos os valores morais da Educação Física do Ensino Fundamental: Anos Iniciais.

3.3.1 O registro na BNCC das competências que propõem o desenvolvimento dos valores morais

Ao partilhar a ideia de educação, percebe-se nesta um território ímpar para “a formação de valores comuns próprios da cidadania e dos direitos humanos”⁶³⁶. Para tanto, os currículos escolares devem favorecer “o reconhecimento do outro como igual, [...] e a condenação a forma de discriminação”⁶³⁷ [igualmente] “só uma igualdade de condições cada vez mais progressiva pode garantir que a diferença singular de cada um seja enriquecedora da cidadania”⁶³⁸.

No que tange à Base Nacional Comum Curricular, verifica-se que tanto esta quanto suas propositivas curriculares “se identificam na comunhão de princípios e valores”⁶³⁹. Desse modo, entende-se que a educação possui um compromisso ao reconhecer a necessidade de formação global do sujeito, de maneira a respeitar as suas diferentes dimensões, entre as quais: afetiva; física; moral; intelectual; social; simbólica; ética.⁶⁴⁰ Dito isto, observa-se registrado na BNCC as competências a serem desenvolvidas na Educação Básica e especialmente no Ensino Fundamental. Nesse contexto,

⁶³⁶ CURY, 2015, p. 2.

⁶³⁷ CURY, 2015, p. 2.

⁶³⁸ CURY, 2015, p. 2.

⁶³⁹ BRASIL, 2017, p. 16.

⁶⁴⁰ BRASIL, 2017, p. 16.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.⁶⁴¹

Diante do exposto, constata-se ainda na BNCC que a escola precisa provocar diálogos no qual favoreça os debates sobre os direitos humanos, o respeito às diferenças e os princípios democráticos do Estado de direito, de modo que considere o repúdio a qualquer forma de violência; “incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola”⁶⁴². Uma vez que,

[...] a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.⁶⁴³

Quanto às competências referentes à área de Linguagens, percebe-se que os valores morais estão ali representados quando esta menciona a necessidade de se ampliar nos alunos e nas alunas “as possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva”⁶⁴⁴, a partir dos conhecimentos das diferentes “práticas de linguagem”⁶⁴⁵. Além disso, faz-se uso destas diferentes formas de linguagens ao enfrentar as atitudes discriminatórias, reforçando comportamentos que compartilham do respeito ao outro e a si próprio. Nesse sentido,

Construção de valores: vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização. No entanto, essa dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim. Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses

⁶⁴¹ BRASIL, 2017, p. 10.

⁶⁴² BRASIL, 2017, p. 61.

⁶⁴³ BRASIL, 2017, p. 62.

⁶⁴⁴ BRASIL, 2017, p. 65.

⁶⁴⁵ BRASIL, 2017, p. 65.

valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais.⁶⁴⁶

De tal modo, as propostas apresentadas na BNCC provocam a reflexão acerca do que ensinar, para quem ensinar e, sobretudo, como ensinar.⁶⁴⁷ Isto posto, este documento norteador ainda revela a atenção do componente curricular Educação Física com a formação humana, de maneira que a partir das práticas corporais pode-se construir atitudes, valores e normas para o pleno exercício da cidadania, sendo estes diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem.⁶⁴⁸ Por conseguinte, verifica-se enquanto competências da Educação Física relacionadas aos valores morais,

[...] Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.⁶⁴⁹

Em relação à proposta de desenvolvimento de competências através da Base Nacional Comum Curricular, percebe-se que esta não pretende ser ou se tornar um instrumento acrítico. Contrariamente, verifica-se nela uma intenção norteadora onde as atividades pedagógicas mediadas pelos docentes reconheçam a partir da reflexão crítica o seu componente fundamental, “de modo que todo conhecimento adquirido no contexto educacional favoreça a formação crítica: a construção de valores, habilidades e atitudes capazes de impactar no cotidiano sociocultural”⁶⁵⁰.

Diante do exibido, conclui-se que a educação é um espaço especial para discussão e, sobretudo, formação de valores morais. Com vistas à BNCC, nota-se o seu compromisso em fomentar a formação integral do indivíduo, uma vez que a proposta curricular provoca oportunidades de diálogos que podem promover o desenvolvimento de atitudes consideradas moralmente boas. Para tanto, é necessário reconhecer e consequentemente prover atitudes de respeito às diferenças, comportamentos caridosos e o sentimento de amor ao próximo e a si mesmo. Além disso, o componente curricular Educação Física através das suas múltiplas formas de práticas corporais pode edificar nos alunos e nas alunas os valores morais necessários para o gozo da cidadania plena.

⁶⁴⁶ BRASIL, 2017, p. 221.

⁶⁴⁷ ALVARENGA; GUERRINI; ROCHA, 2018, p. 6.

⁶⁴⁸ BRASIL, 2017, p. 221

⁶⁴⁹ BRASIL, 2017, p. 223.

⁶⁵⁰ ALVARENGA; GUERRINI; ROCHA, 2018, p. 6.

Na próxima seção, pretende-se demonstrar os valores morais próprios da fé cristã enquanto elemento comparecido na BNCC para o componente curricular Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, igualmente, reconhecido neste documento norteador enquanto dimensão atitudinal dos conteúdos.

3.3.2 Os valores morais da Educação Física do Ensino Fundamental: Anos Iniciais

Quando se analisa o preceito de valores morais neste estudo, toma-se enquanto referência à fé cristã. Para tanto, percebe-se que os pilares dos valores cristãos estão correlacionados ao sentimento de amor e a prática de caridade. Ademais, são igualmente desejadas as condutas de solidariedade, respeito aos diferentes e fraternidade, uma vez que a Bíblia Sagrada é entendida como o comparecimento da Palavra de Deus e os ensinamentos dela são orientadores do modo de ser e agir do cristão.⁶⁵¹

Sendo assim, este amor fundamentado em Deus baseia-se na devoção ilimitada, de maneira que é manifestado a partir da caridade, da compaixão e do perdão.⁶⁵² Além disso, são anexados os comportamentos de Jesus Cristo, no qual através do discurso e das práticas recorrentes divulgou o amor e a caridade da Palavra de Deus.⁶⁵³ Nesse sentido, os valores morais da fé cristã pretendem testemunhar no cristão a sua aplicação, logo uma existência orientada a partir da fraternidade, do amor ao próximo e de reverência à Igreja.⁶⁵⁴

No que concerne à BNCC, verifica-se que “os conteúdos designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização”⁶⁵⁵. Igualmente, percebe-se nela o compromisso no que se refere ao desenvolvimento da leitura crítica de mundo através da produção e usufruto de vivências das diferentes práticas corporais, uma vez que provoca “uma maior reflexão [...] e discussões sobre as atitudes e as condutas de comportamentos”⁶⁵⁶.

Para tanto, reitera-se que “além dos fatores de compreensão de quem pratica, as intenções dos praticantes e o planejamento de conteúdos, métodos, objetivos e avaliação, deve-se também considerar aspectos éticos, morais e normativos”⁶⁵⁷, logo provocar nos

⁶⁵¹ SILVA, 2018, p. 122.

⁶⁵² QUADROS, 2011 *apud* SILVA, 2018, p. 123.

⁶⁵³ SILVA, 2018, p. 122.

⁶⁵⁴ JURKEVICS, 2010, p. 91.

⁶⁵⁵ COLL, 2000, p. 12.

⁶⁵⁶ BARROSO; DARIDO, 2019, p. 283.

⁶⁵⁷ BARROSO; DARIDO, 2019, p. 285.

discentes a capacidade analítica dos diversos movimentos corporais realizados e, sobretudo, que estes manifestem o reconhecimento dos valores morais, princípios e atitudes atribuídos pelas e nas múltiplas práticas corporais.⁶⁵⁸

Nesse entendimento, verifica-se que emergem aproximações entre a moral pertinente à fé cristã e as proposições mostradas na BNCC, uma vez que “é essencial o respeito às diferenças individuais para propiciar uma igualdade de possibilidades”⁶⁵⁹. Para tanto, “são salientados valores e condutas de comportamentos como participação, socialização, coeducação, respeito, cooperação, emancipação, igualdade e convivência”⁶⁶⁰, de maneira que no espaço educacional é a dimensão atitudinal a responsável por favorecer o desenvolvimento destas competências.⁶⁶¹

De tal modo, estas proximidades podem ser observadas também através dos verbos utilizados nas propostas da BNCC para o componente curricular Educação Física no Ensino Fundamental: Anos Iniciais, logo o uso de respeitar; valorizar; reconhecer torna-se representante da dimensão atitudinal.⁶⁶² Diante disto, percebe-se para o 1º e 2º anos: “reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas; reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem”⁶⁶³ [e] “respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal; respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal; valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas”⁶⁶⁴.

E, tem-se para o 3º, 4º e 5º anos: “valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural; valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem”⁶⁶⁵ [igualmente] “respeitando o colega como oponente e as normas de segurança”⁶⁶⁶. Dito isto, entende-se que uma educação pautada pelos valores morais, conseqüentemente, provoca o conhecimento relativo à formação humana, no qual “é uma educação que legitima a solidariedade e o viver junto”⁶⁶⁷. Ademais, constata-se ainda que esta proposta educacional reconhece no âmbito escolar os valores morais, princípios e normas

⁶⁵⁸ BARROSO; DARIDO, 2009, p. 281.

⁶⁵⁹ BARROSO; DARIDO, 2019, p. 285.

⁶⁶⁰ BARROSO; DARIDO, 2019, p. 287.

⁶⁶¹ BARROSO; DARIDO, 2019, p. 288.

⁶⁶² BRASIL, 2017, p. 225-229.

⁶⁶³ BRASIL, 2017, p. 227.

⁶⁶⁴ BRASIL, 2017, p. 227.

⁶⁶⁵ BRASIL, 2017, p. 229.

⁶⁶⁶ BRASIL, 2017, p. 229.

⁶⁶⁷ PILLOTO; SILVA, 2016, p. 465.

de cidadania que possibilitam ao estudante ser o “agente de transformação no mundo contemporâneo”⁶⁶⁸.

Dentre as considerações envolvidas nos conteúdos atitudinais, percebe-se que ao propormos o aprendizado a partir destes, deve-se, igualmente, pensar os valores morais que são significativos na comunidade escolar à qual os alunos e alunas estão inseridos. Logo, entende-se que a dimensão atitudinal dos conteúdos está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento da moralidade, de modo que “há constantes elaborações e reelaborações de atitudes prossociais e antissociais que dependem a interrelação do indivíduo com o ambiente sociocultural, a partir de componentes afetivos e cognitivos”⁶⁶⁹. Além disso, “têm em comum que cada um deles está configurado por componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e condutuais (ações e declarações de intenção)”⁶⁷⁰.

No que tange ao componente curricular Educação Física no Ensino Fundamental: Anos Iniciais, este se revela enquanto um importante elemento ao provocar e favorecer situações de práticas pedagógicas relacionadas à moral, atitudinal.⁶⁷¹ Uma vez que, demanda-se do aprendizado escolar para reconhecer o processo de humanização, de maneira que “não há relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência e afetividade”⁶⁷².

Posto isto, estabelece-se que estas relações morais e afetivas são partes imprescindíveis da aprendizagem, no qual os alunos e alunas estão inseridos. Igualmente, observa-se ainda que este relacionamento moral-afetivo entre professor e estudante é potencializado quanto menor a idade da criança.⁶⁷³ Assim, a formação dos valores aprendidos nas diferentes situações pedagógicas provocadas na escola representa uma contribuição significativa para a formação humana, por conseguinte o favorecimento da aceitação de questões que envolvem a moral.⁶⁷⁴

Nesse sentido, constata-se também que os saberes relacionados aos conteúdos atitudinais, quando apresentados no currículo, podem provocar situações de aprendizagens, onde os sujeitos desenvolvem valores e atitudes compatíveis com o respeito ao próximo e a si mesmo, repúdio a qualquer forma de discriminação, amor consigo e com o próximo,

⁶⁶⁸ ALVARENGA; GUERRINI; ROCHA, 2018, p. 4.

⁶⁶⁹ CASAROTTE; TORTELLA, 2013, p. 3-4.

⁶⁷⁰ ZABALA, 1998, p. 47.

⁶⁷¹ CASAROTTE; TORTELLA, 2013, p. 5.

⁶⁷² NOGUEIRA; TORTELLA, 2013, p. 2.

⁶⁷³ NOGUEIRA; TORTELLA, 2013, p. 3.

⁶⁷⁴ BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 97.

tolerância, caridade e solidariedade humana.⁶⁷⁵ Esta consciência coletiva é “que realiza a unidade e coesão de uma sociedade”⁶⁷⁶, de modo que estes componentes “morais que são universalmente considerados de fundamental importância para a boa convivência em sociedade, os quais devem ser desenvolvidos pelos componentes curriculares”⁶⁷⁷.

Para tanto, percebe-se que a educação formal pode provocar atitudes de compreensão nos estudantes, onde o entendimento dos conhecimentos atitudinais produzidos e divulgados universalmente favorecem a “construção de uma sociedade mais justa e humana”⁶⁷⁸. Posto isto, o componente curricular Educação Física tem por finalidade também o reconhecimento dos valores morais, de maneira a contribuir “com a formação de cidadãos que atuem de forma autônoma para o bem comum dessa sociedade”⁶⁷⁹.

Igualmente, o compromisso da Educação Física não está restrito ao ato de ensinar uma ou outra modalidade esportiva, logo ultrapassa este entendimento. Uma vez que, supera os ensinamentos correlacionados à dimensão procedimental e alcança os valores e atitudes provocados pela dimensão atitudinal, nos quais provoca nos discentes o reconhecimento destes a partir das diferentes práticas corporais.⁶⁸⁰ Outrossim, percebe-se que as dimensões de conteúdos “são os meios pelos quais o aluno deve analisar e abordar a realidade de forma que, com isso, possa ser construída uma rede de significados em torno do que se aprende na escola e do que se vive”⁶⁸¹, de maneira a “garantir a formação do cidadão a partir de suas aulas de Educação Física escolar”⁶⁸².

Em vista disso, as diferentes práticas corporais podem representar o reconhecimento de distintas formas de sentimentos e ainda revelar desejos e manifestações de afeto, posto que essa maneira de “comunicação ocorre dentro de certos padrões estabelecidos pela própria cultura corporal de movimento, o que envolve valores, normas, atitudes, conceitos e, inevitavelmente, preconceitos”⁶⁸³. Para tanto, “os valores são construídos pela projeção de sentimentos positivos que o sujeito faz sobre objetos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre

⁶⁷⁵ BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 105.

⁶⁷⁶ CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. 2. ed. Bauru, EDUSC, 2002. p. 57.

⁶⁷⁷ BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 105.

⁶⁷⁸ BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 106.

⁶⁷⁹ BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 109.

⁶⁸⁰ DARIDO, 2012, p. 55.

⁶⁸¹ DARIDO, 2012, p. 55.

⁶⁸² DARIDO, 2012, p. 62.

⁶⁸³ RAMOS, T. A. M. S.; MEDEIROS, R. Educação como expressão do corpo que dança: um olhar sobre a vivência da dança em projetos sociais. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 311-324, 2018. [online]. p. 319.

si mesmo”⁶⁸⁴, de modo que a partir das múltiplas interações, consigo mesmo e com o mundo, o sujeito constrói um conjunto de valores.⁶⁸⁵

Doravante, percebe-se que estes valores construídos, especialmente através das experiências oportunizadas nas aulas de Educação Física, passam a integrar a identidade do indivíduo e provocam uma tomada de consciência no sentido de vincular-se a afetividade.⁶⁸⁶ Além disso, a consciência de valores morais auxilia as pessoas em diferentes situações da vida real, uma vez que “servem de critério de valoração positiva ou negativa para as situações de nossa vida; eles preparam nossas ações, ou seja, participam ativamente da percepção que temos das situações vividas e do planejamento de nossas reações ao meio”⁶⁸⁷.

Finalizando, conclui-se que os preceitos estabelecidos na dimensão atitudinal dos conteúdos estão correlacionados aos valores de caridade, amor, tolerância e respeito a si e ao próximo, de maneira que os conteúdos propostos por este documento aproximam as considerações também referentes à moral da fé cristã, além de contemplar as diferentes matrizes religiosas brasileiras e a separação entre Igreja e Estado. Além disso, percebe-se na BNCC que o componente curricular Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental possibilita aprendizagens nos quais favorecem a tomada de consciência afetiva, reconhecendo, sobretudo, os valores morais.

Diante desta análise documental em relação ao comparecimento da moral cristã no Parecer e na BNCC, percebe-se que este estudo mostrou que há evidências de influência da moral da fé cristã no programa de ensino proposto por Rui Barbosa em 1882 e, igualmente, esta alcançou as discussões estabelecidas na BNCC. Constata-se ainda que existe um cuidado tanto de um quanto de outro em assegurar os fundamentos edificados a partir do livro sagrado dos cristãos, de modo que os princípios, valores e normas cristãs provoquem nos alunos e nas alunas o reconhecimento de atitudes de caridade, amor, respeito à diferença, tolerância e enfrentamento à discriminação. Logo, os programas de ensino propostos no Parecer e na BNCC, à luz da moral cristã, atuam na formação de cidadãos e cidadãs mais amorosos e caridosos consigo e com o próximo.

⁶⁸⁴ ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim. *Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p. 158.

⁶⁸⁵ ARAÚJO, 2003, p. 161.

⁶⁸⁶ ARAÚJO, 2003, p. 160.

⁶⁸⁷ BOCK, A.; TEIXEIRA, M.; FURTADO, O. *Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. p. 193.

CONCLUSÃO

Os ensinamentos a partir do livro sagrado dos cristãos estão representados nos sentimentos de caridade e amor, no respeito ao próximo e na aceitação que somos sujeitos diferentes uns dos outros. Logo, estes são estabelecidos igualmente através do reconhecimento da moral da fé cristã. Nesse processo, percebe-se que a educação, por meio dos programas de ensino, é apresentada enquanto componente mediador na construção de valores e princípios, no qual se deseja formar espaços de fomento à tolerância, igualdade e comportamentos de oposição à discriminação. Verifica-se, ainda, que o processo onde desenvolve as atitudes e condutas assertivas em relação aos fundamentos da Bíblia Sagrada se relaciona intrinsecamente com as provocações exibidas no âmbito educacional e, principalmente, a partir da seleção dos conteúdos escolares que serão ajustados para os alunos e para as alunas.

Nessa conjectura, abre-se a prerrogativa de analisar os diferentes cenários que compuseram a pesquisa, são eles: político, educacional e religioso. No que tange ao cenário religioso e político, constatou-se que no período oitocentista brasileiro ocorreu o progressivo distanciamento entre a Igreja Católica e o Estado, de maneira que ofereceu oportunidade para a aproximação entre os políticos de pensamentos liberais e os missionários protestantes. Sendo assim, esta configuração também foi observada na educação, uma vez que os missionários protestantes passaram a partilhar as responsabilidades da formação educacional com os padres católicos, especialmente, com vistas ao ensino das primeiras letras. Esse cenário revelou igualmente que havia mostras da moral da fé cristã na educação brasileira do período.

Quanto às reflexões sobre o tema da moral da fé cristã, a pesquisa ergueu-se a partir do entendimento desta enquanto elemento de influência no pensamento de Rui Barbosa ao elaborar o programa de ensino de educação física proposto no Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882, e, por conseguinte, o reflexo na Base Nacional Comum Curricular do componente curricular Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo que se tornam evidentes, quando o objeto de análise são estes documentos.

Ao percorrer as pesquisas realizadas para a elaboração deste estudo acadêmico na área de Ciências das Religiões e que tomou enquanto ponto de partida um acontecimento efetivo em 2019, durante uma reunião da Câmara de Políticas Esportivas (CPE) do IFF no *campus* Santo Antônio de Pádua do Instituto Federal Fluminense (IFF), lugar no qual atua o pesquisador, foi possível compreender os desafios em relação ao processo de elaboração

curricular, que incluiu discussões e identificações de partes que influenciam a tomada de decisão, no que concerne à seleção dos conteúdos a serem oferecidos nas aulas de Educação Física.

Desse modo, ao esmiuçar o Parecer e a BNCC, pretendeu-se mostrar a moral da fé cristã enquanto elemento de influência nos programas de ensino de Educação Física em um e outro documento. Torna-se relevante igualmente perceber as considerações apresentadas na moral cristã, uma vez que na construção curricular estão envolvidas articulações sociais e históricas, logo relacionadas às regras, valores e princípios que regem uma sociedade. Dessa forma, constata-se a relevância de se pesquisar, debater e reconhecer no currículo de Educação Física os constituintes pedagógicos que expressam a sociedade e seu tempo.

Este trabalho acadêmico tomou enquanto objetivo geral analisar a influência da moral cristã no pensamento de Rui Barbosa ao produzir o programa de ensino de educação física proposto no Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882 e investigar o reflexo deste sobre a BNCC de Educação Física para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais. Além disso, teve como objetivos específicos apontar o cenário político e religioso da sociedade oitocentista brasileira e identificar os conteúdos curriculares de Educação Física propostos no programa de ensino do Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882 e os conteúdos na BNCC para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais. Para atender a esse propósito, o presente estudo foi estruturado em três capítulos.

O primeiro capítulo abordou a apresentação do Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário proposto por Rui Barbosa à Câmara dos Deputados em 1882, de maneira que foi percorrido o breve histórico sobre a sociedade brasileira do século XIX; o cenário político e a religião de matriz cristã no Brasil Império; a relação entre o cristianismo e a educação no período imperial brasileiro; a moral da fé cristã; a importância de Rui Barbosa para a sociedade oitocentista brasileira; a contribuição de Rui Barbosa na educação; a fé cristã no pensamento de Rui Barbosa; o programa de ensino de educação física exibido no Parecer; a moral no programa de educação física. A discussão foi direcionada no sentido da moral da fé cristã e seus desdobramentos na sociedade, educação e, sobretudo, no pensamento de Rui Barbosa. Foi constatado que ao produzir o Parecer e, por conseguinte, oferecer o programa de educação física para as escolas brasileiras de ensino primário, Rui Barbosa tomou a educação física em igualdade de reconhecimento ante as demais disciplinas escolares. E, discutir essa consideração, remeteu ao argumento que a ginástica pode favorecer à formação física, intelectual e, sobretudo, moral dos alunos e das alunas, uma vez que Barbosa reconhecia esta

prática como componente capaz de provocar nos discentes os valores morais considerados socialmente positivos, correlacionados à fé cristã.

O segundo capítulo destacou a apresentação da Base Nacional Comum Curricular de Educação Física para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais. Além disso, discorreu sobre o processo de construção da BNCC; as dimensões dos conteúdos; a Educação Básica; as etapas da Educação Básica; apresentação das Competências Gerais; as áreas do conhecimento; o componente curricular Educação Física; as unidades temáticas; as competências específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental. Foi constatado que alguns documentos legais provocaram discussões em relação à necessidade de se construir uma base nacional comum na Educação Básica. Sendo assim, foi concluído que a BNCC, suas áreas do conhecimento, suas dimensões dos conteúdos, seus componentes curriculares, recomendam práticas pedagógicas pautadas no diálogo e no respeito à diversidade, de modo que a Educação Física a partir de suas diferentes práticas corporais igualmente contemple o conjunto de saberes relacionado à moral, valores e atitudes, pertencentes à dimensão atitudinal.

O capítulo três analisou a influência da moral cristã na Reforma do Ensino Primário de 1882 e os reflexos na Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, tomou por objeto a análise dos documentos que apontaram para a moral da fé cristã como possível fator de influência no programa de educação física proposto por Rui Barbosa; a moral da fé cristã nas instituições brasileiras de formação normal do século XIX; o registro da moral cristã no programa de ensino do Parecer e a proposta em desenvolver os valores morais a partir das aulas de educação física; possíveis representações do programa de ensino do Parecer na construção da Base Nacional Comum Curricular de Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; as competências específicas de Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental relacionadas ao conteúdo atitudinal; o registro na BNCC das competências que propõem o desenvolvimento dos valores morais; os valores morais da Educação Física do Ensino Fundamental: Anos Iniciais. Foi constatado que os conceitos da dimensão atitudinal estão associados aos valores pertinentes à moral da fé cristã. Isto posto, foi concluído que os fundamentos do livro sagrado dos cristãos estão na BNCC de 2017 e em seus componentes curriculares, de modo que as considerações referentes ao Parecer e, principalmente, à moral da fé cristã alcançaram a Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com vistas a provocar aprendizagens, favorecendo o desenvolvimento de valores morais alusivos à fé cristã.

Quanto à metodologia, a pesquisa empreendida foi bibliográfica e documental, no entanto, é preciso reconhecer seus limites quando se observa que a pesquisa foi balizada em

apropriações relacionadas à moral cristã e em documentos históricos oficiais. As análises mais pormenorizadas do Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário em 1882 e da Base Nacional Comum de Curricular de Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram realizadas de acordo com a metodologia de Análise de Conteúdo embasada por Laurence Bardin, através das categorias Educação Física, programas de ensino e moral cristã e das subcategorias aspectos atitudinais, aspectos religiosos e aspectos educacionais, além de tomar enquanto inferências a questão da moral cristã como fator de influência. Apesar da recorrência de abordagens das categorias Educação Física, programas de ensino e moral cristã percebidas ao longo da análise dos documentos do Parecer e da BNCC, prevaleceu um texto genérico no tratamento das categorias pesquisadas. Dessa forma, buscou-se responder às questões centrais desse estudo.

Diante da análise documental proposta em relação aos programas de ensino de educação física exibidos no Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882, o resultado do estudo nos mostrou que o documento, resultado da propositiva de Rui Barbosa, manifestou as ideias políticas de tendência liberal e, especialmente, revelou a influência da moral pertinente à fé cristã no pensamento de Rui Barbosa na produção do programa de ensino de educação física proposto no Parecer. Logo, este documento, à luz da fé cristã do século XIX, atuou como instrumento capaz de certificar os valores, normas e princípios morais cristãos, a partir dos conhecimentos formativos da ginástica nas aulas de educação física.

Frente à análise documental proposta, no que tange ao componente curricular Educação Física na Base Nacional Comum Curricular para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a resposta da pesquisa nos mostrou que este documento refletiu as considerações exibidas no Parecer. Por conseguinte, foi constatado que o Parecer alcançou a BNCC, onde os argumentos provocados pelo texto de Rui Barbosa estão presentes na base. De tal modo, foi verificado que questões, tais como: oferta de aulas em horários diferentes dos destinados ao recreio; aulas para o feminino e para o masculino; equidade entre a Educação Física e as demais disciplinas; programa de ensino para todo território nacional, representaram êxitos para este componente curricular no Parecer e, conseqüentemente, na BNCC. Além disso, foi percebido que através da dimensão atitudinal dos conteúdos, das competências e das unidades temáticas específicas de Educação Física para os Anos Iniciais a moral da fé cristã atingiu à base.

Por conseguinte, retoma-se à problemática erguida neste trabalho de pesquisa: a moral cristã presente no século XIX influenciou o pensamento de Rui Barbosa na produção do programa de ensino de educação física proposto no Parecer sobre a Reforma do Ensino

Primário de 1882 e este provoca reflexo desta moral cristã sobre a Base Nacional Comum Curricular de Educação Física para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais? Quanto ao questionado, infere-se que essa temática se apresenta contemplada devidamente tanto nos documentos históricos analisados quanto na revisão bibliográfica utilizada para este estudo.

Logo, a hipótese cogitada: relação da moralidade cristã e a educação física que faz supor que o primeiro exerceu influência sobre o segundo e provocou implicações curriculares referentes à educação física nas escolas primárias brasileiras no século XIX, de modo que indica ser provável que a moral cristã influenciou o programa de ensino de educação física proposto por Rui Barbosa no Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882 e, além disso, culminou numa ação que reflete na Base Nacional Comum Curricular de Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental está constatada a partir da análise pormenorizada dos documentos e do esmero na verificação bibliográfica.

Finalizando esta análise documental em relação à moral da fé cristã no Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário de 1882 e na Base Nacional Comum Curricular, foi averiguado que há evidências de influência desta moral cristã na proposta de Rui Barbosa e, igualmente, compreendeu os debates na base. Foi verificado também que os ensinamentos da Bíblia Sagrada foram certificados tanto no texto proposto por Barbosa quanto nas alíneas orientadoras da BNCC, de maneira que os valores, princípios, conceitos e normas cristãs favoreçam nos discentes os preceitos erguidos no amor, na caridade, no respeito e na tolerância. Além disso, reconheceu que os programas de ensino propostos nestes documentos analisados, à luz da moral cristã, podem provocar o desenvolvimento de alunas e alunos tomados por consciência afetiva e igualmente coletiva.

Por fim, é indispensável que continuemos a realizar estudos e pesquisas capazes de contextualizar e aprofundar a influência da moral cristã nos programas de ensino de Educação Física, permitindo assim mais investigações concebidas pelos profissionais de Educação Física, Ciências das Religiões e de outras áreas acerca deste tema, de modo que se possa reconhecer a educação e, sobretudo, a Educação Física enquanto território de possibilidades da dimensão atitudinal, com vistas a atitudes de amor, caridade, respeito, tolerância e de enfrentamento à discriminação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. É preciso educar o povo! A influência da ação missionária protestante na educação escolar brasileira (século XIX). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: MG, 2000, p. 1-15. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/trabtit1.htm#gt2>. Acesso em: 02 dez. 2020.

ALVARENGA, A.; GUERRINI, D.; ROCHA, Z. A Educação Física escolar e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC: o ensino pautado em uma perspectiva crítica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS, 6., 2018, Ponta Grossa. *Anais...* Ponta Grossa: UTFPR, 2018, p. 1-12. Disponível em: <http://www.sinect.com.br/2018/down.php?id=4045&q=1>. Acesso em: 29 jun. 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2013.

ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim. *Afetividade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p. 153-169.

ARAUJO, Ulisses F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. *Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/63744>. Acesso em: 04 jun. 2020.

ARAUJO, Ulisses F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, Campinas, v. 26, n. 2, p. 91-107, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v26n2/a07v26n2.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

ARAUJO, Ulisses F. *Conto de escola: a vergonha como regulador moral*. Campinas: Moderna, 1999.

ARRIADA, E.; NOGUEIRA, G. M.; VAHL, M. M. A sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 17, n. 2, p. 37-54, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1649>. Acesso em: 02 dez. 2020.

ASSIS, C. B. Desenvolvimento moral na perspectiva de uma educação cristocêntrica. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie*. São Paulo, v. 3, n. 1, p. 13-18, 2003. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/11113/6858>. Acesso em: 04 jun. 2020.

AUBERT, R. *Nova História da Igreja*. Petrópolis: Vozes, 1975.

AZZI, R. *O catolicismo popular no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

AZZI, R. *O episcopado do Brasil frente ao catolicismo popular*. Petrópolis: Vozes, 1977.

AZZI, R. *O Altar unido ao Trono*. São Paulo: Edições Paulinas, 1992.

BAPTISTA, S. Religião e Sociologia. *Revista Caminhando*, v. 9, n. 1, p. 169-186, 2004.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t. I, 1947a. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168784/>. Acesso em: 06 mai. 2020.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t. II, 1947b. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168784/>. Acesso em: 06 mai. 2020.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t. III, 1947c. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168784/>. Acesso em: 06 mai. 2020.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t. IV, 1947d. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168784/>. Acesso em: 06 mai. 2020.

BARBOSA, Rui. *Discurso na sociedade acadêmica beneficente*. Obras completas. Rio de Janeiro: MEC/Casa de Rui Barbosa, v. I, t. I, 1940.

BARBOSA, Rui. *O Papa e o Concílio*. Rio de Janeiro: MEC, 1977.

BARBOSA, Rui. *Secularização dos Cemitérios*. Obras Completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, v. 7, t. I, 1950.

BARROSO, A. L.; DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277066659_A_pedagogia_do_esporte_e_as_dimensoes_dos_conteudos_conceitual_procedimental_e_atitudinal__DOI_104025reveducfiv20i23884. Acesso em: 28 jun. 2020.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BERGER, P. *O Dossel Sagrado: Elementos para uma teoria sociológica da religião*. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

BERGER, M. *Educação e dependência*. São Paulo: Difel, 1984.

BITTENCOURT, J. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 13., 2017, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2017, p. 553-569. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf. Acesso em: 01 jul. 2020.

BOBBIO, N. *Dicionário de política*. Brasília: UnB, 1994.

BOCK, A.; TEIXEIRA, M.; FURTADO, O. *Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2016v28n48p96/32565>. Acesso em: 05 mai. 2020.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm/. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf/. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica*. Brasília, 2013.

BRASIL. *Lei Federal nº 13.005*: Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jul. 2020.

BREDA, M.; GALATTI, L.; SCAGLIA, A.; PAES. *Pedagogia do esporte aplicada às lutas*. São Paulo: Phorte, 2010.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAIRNS Earle E. *O Cristianismo através dos séculos: Uma história da Igreja Cristã*. São Paulo: Edições Vida Nova, 2008.

CAMARGO, Cândido Procópio Ferreira de. *Católicos, Protestantes, Espíritas*. Petrópolis: Vozes, 1973.

CAMPOS, B. M. Convergência de interesses: liberalismo e protestantismo no Brasil do século XIX. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, v. 29, p. 2-13, 2012. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/347/474>. Acesso em: 18 mai. 2020.

CAMPOS, Leonildo S. As origens norte-americanas do pentecostalismo brasileiro: observações sobre uma relação ainda pouco avaliada. *Revista USP*, São Paulo, n. 67, p. 100-115, 2005.

CARNEIRO, Júlio C. de Maria. *A Igreja e a república*. Brasília: UnB, 1981.

CARVALHO, A. M. P. *Os Estágios nos Cursos de Licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CASAROTTE, J. B.; TORTELLA, J. C.B. Conteúdos atitudinais: análise documental. *In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA PUC-CAMPINAS*, 18, 2013, Campinas. *Anais...* Campinas, 2013, p. 1-6. Disponível em: <https://wl.sis.puc-campinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2013/html/resumos.htm/>. Acesso em: 10 mai. 2020.

CASTANHA, A. P. Programa de Ensino da Escola Normal da Corte. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 32, p. 254-285, 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5106/doc02_32.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020.

CASTRO, Monica Rabello de; FERREIRA, Giselle; GONZALEZ, Wania. *Metodologia da Pesquisa em Educação*. Nova Iguaçu: Marsupial, 2013.

CHAGAS, Valnir. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à História da Filosofia 1: Dos Pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

COLL, C.; SARABIA, J.; VALLS, E. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLVERO, K. S. *Laicidade, Educação Escolar e Interculturalidade: concepções em disputa*. 2016. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C.; A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. *In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO (COLBEDUCA)*, 4., 2018, Braga e Paredes de Coura. *Anais...* Braga e Paredes de Coura, 2018, p. 1-12. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979/8307>. Acesso em: 30 jun. 2020.

COSTA, Emília Viotti. *Da Monarquia à República*. São Paulo: UNESP, 1999.

COSTA, Joaquim. *Sociologia da religião: uma breve introdução*. Aparecida: Editora Santuário, 2009.

COSTA, Waldney de Souza Rodrigues. Religião na perspectiva sociológica clássica: considerações sobre Durkheim, Marx e Weber. *Revista Sacrilogens*, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 03-24, 2017.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. 2. ed. Bauru, EDUSC, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

CURY, C. R. J. A organização da Educação Básica e a Base Nacional Comum. *Revista do Instituto de Ciências Humanas PUC-Minas*, Belo Horizonte, v. 11, n. 14, p. 1-14, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/12960>. Acesso em: 24 jul. 2020.

DAEHNDART, R. *A missão templária nos descobrimentos*. Lisboa: Nova Acrópole, 1993.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP), Prograd. *Caderno de formação: formação de professores didática geral*, v. 16, p. 51-75, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41549>. Acesso em: 12 mai. 2020.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S.C; RANGEL. I. C. A. *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DELORS, J. (org.). *A Educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo. *As Ciências das Religiões*. São Paulo: Paulus, 1999.

FINOCCHIO, J. L. *Trabalho, tempo livre e cultura física: aspecto do desenvolvimento humano*. 1991. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1991.

FONSECA, A. B. A função da Religião no pensamento de Rui Barbosa. *Revista Intellectus*, v. II, ano 3, p. 1-11, 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/27583/>. Acesso em: 07 mai. 2020.

FONSECA, Alexandre Brasil. *Relações e privilégios: estado, secularização e diversidade religiosa no Brasil*. São Paulo: Novos Diálogos, 2011.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. História da Violência nas Prisões. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANCA, S.J., Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"*. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREITAS, Dirce Ney. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica, e educativa*. Campinas: Autores Associados, 2007.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 2004.

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2006.

GARDNER, Paul. *Quem é quem na bíblia sagrada*. São Paulo: Vida, 1999.

GERELUS, S. H.; MACHADO, M. C. G. A educação física integrada ao projeto educacional de Rui Barbosa de 1883. *In: Jornada do HISTEDBR – reconstrução histórica das instituições escolares no Brasil*, 6., 2005, Ponta Grossa. *Anais...* Ponta Grossa: UEPG, 2005, v. 1, p. 1-23, Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/961/961.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELLER, Alessandra. Educação, poder e sociedade no império brasileiro. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Educacao_poder_e_sociedade_no_imperio_brasileiro.pdf. Acesso em: 04 fev. 2020.

GRANDO, D.; LABIACK, O.; MATTES, V.; MADRID, S. A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos, avanços e retrocessos. *In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (CONPEF)*, 9., 2019, Londrina. *Anais....* Londrina: UEL, 2019, p. 1-16. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIS%202019%20-%20ARTIGOS%20COMUNICACAO%20ORAL%20E%20CARTAZ/A%20EDUCACAO%20FISICA%20NA%20BASE%20NACIONAL%20COMUM%20CURRICULAR.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

Haidar, M. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo, 1972.

HAUK, João Fagundes et.al. *Historia da Igreja no Brasil: ensaios e interpretação a partir do povo: segunda época, século XIX*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

HELAL, R. *O que é sociologia do esporte*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HOBSBAWM, Eric J. *A era das Revoluções: 1789-1848*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HUBNER, M. M. Algumas questões éticas da Bíblia Hebraica. *Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG*, Belo Horizonte, v. 6, n. 10, p. 82-92, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/1839/1896/>. Acesso em: 07 mai. 2020.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFF). *Conheça o IFFluminense*, apresentação. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/conheca-o-iffuminense/apresentacao/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFF). *Coordenação de Políticas Esportivas: Câmara de Políticas Esportivas*. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/reitoria/diretorias-sistemicas/diretoria-de-desenvolvimento-de-politicas-estudantis-culturais-e-esportivas/coordenacao-de-politicas-esportivas/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFF). *Fórum de Educação Física Escolar e Esportes do IFFluminense*. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/reitoria/noticias/forum-de-educacao-fisica-escolar-e-esportes-do-iffuminense-e-aberto-oficialmente-com-debate-sobre-o-ensino-medio-integrado/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFF). *Curso de Licenciatura em Educação Física do IFFluminense*. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/cursos/licenciatura-1/educacao-fisica/licenciatura-em-educacao-fisica/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFF). *Coordenação de Esporte e Lazer Campus Santo Antônio de Pádua*. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/248026932/dou-secao-2-21-06-2019-pg-27/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFF). *Curso de Administração, Ensino Médio/Técnico Integrado Campus Santo Antônio de Pádua*. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/santo-antonio-de-padua/cursos/tecnico-integrado/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFF). *Curso de Automação Industrial, Ensino Médio/Técnico Integrado Campus Santo Antônio de Pádua*. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/santo-antonio-de-padua/cursos/tecnico-integrado/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE (IFF). *Curso de Edificações, Ensino Médio/Técnico Integrado Campus Santo Antônio de Pádua*. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/santo-antonio-de-padua/cursos/tecnico-integrado/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

IWASHITA, Pedro K. Moral e ética cristã: caminho de sabedoria em um mundo fluido e em conflito. *Revista de Cultura Teológica*, n. 84, p. 324-335, 2014. Disponível em: <http://ken.pucsp.br/culturateo/article/view/21655/15905>. Acesso em: 05 mai. 2020.

JURKEVICS, V. I. Quando nosso mundo se tornou cristão (312-394). *MNEME - REVISTA DE HUMANIDADES*, Caicó, v. 11, n. 28, p. 89-92, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/1063>. Acesso em: 04 jun. 2020.

LACOMBE, Américo Jacobina. *O pensamento vivo de Rui Barbosa*. São Paulo: Martins, 1961.

LA TAILLE, Y. A deliberação moral: dimensões intelectuais e afetivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 24, n. 1, p. 5-14, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n1a4232>. Acesso em: 10 mai. 2020.

LA TAILLE, Y. A construção da consciência moral. *Acervo Digital da UNESP*, p. 1-18. 2010. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/225>. Acesso em: 11 mai. 2020.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LEITE, Rosana Franzen. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 539-551, 2017. Disponível em: <https://ojs.netlink.com.br/index.php/rpq/article/view/129/98>. Acesso em: 07 out. 2020.

LIBERAL, M. M. C. A religião como fonte de ética: revisitando alguns paradigmas. *Revista Portuguesa de Ciências das Religiões*, a. I, n. 2, p. 65-68, 2002.

LONERGAN, B. *Método em Teologia*. São Paulo: É Realizações Editora, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959.

MACHADO, M. C. G. Sociedade, estado e educação: As várias facetas de Rui Barbosa. *Revista HISTEDBR*, v. 11, n. 41, p. 32-60, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639834>. Acesso em: 04 fev. 2020.

MACHADO, M. C. G. *Rui Barbosa: pensamento e ação*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2002.

MADURO, Otto. *Religião e luta de classes: quadro teórico para a análise de suas interrelações na América Latina*. Trad. Clarêncio Neotti e Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1981.

MARINHO, A. Natureza, tecnologia e esportes: novos rumos. *Conexões: revista da faculdade de Educação Física da UNICAMP*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 62-74, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8638030/5717>. Acesso em: 23 jul. 2020.

MARSIGLIA, A.; PINA, L.; MACHADO, V.; LIMA. Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 28 jun. 2020.

MARTELLI, Stefano. *A religião na sociedade pós-moderna: entre secularização e dessecularização*. Trad. Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulinas, 1995.

MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. Sexta parte: As Técnicas do Corpo. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MENDICOA, Gloria E. *Sobre tesis y tesisistas: lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio, 2003.

MENDONÇA, Antonio G. A “questão religiosa”: conflito Igreja vs. Estado e expansão do protestantismo. In: MENDONÇA, Antonio G.; VELASQUES FILHO, Prócoro. *Introdução ao protestantismo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1990. p. 61-79.

MENDONÇA, Antonio G. O Protestantismo no Brasil e suas encruzilhadas. *REVISTA USP*, São Paulo, n. 67, p. 48-67, 2005.

MERGULHÃO, R.; COUTINHO JUNIOR, B.; MACHADO, Elton. A Constituição Imperial de 1824: Uma breve análise dos aspectos sociais, políticos, econômicos jurídicos. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, ano 13, n. 26, p. 101-118, 2011.

MESQUIDA, P. Educação e hegemonia católica no Brasil (1870-1900). *Revista Diálogo Educacional*, v. 2, n. 3, p. 113-128, 2001.

MESQUIDA, P. *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil*. São Paulo: Editeo, 1994.

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 2. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MINAYO, M. C. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso em: 07 de out. 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MORAIS, A. J. de Melo. *A Independência e o Império do Brasil; ou, a Independência comprada por dous milhões de libras esterlinas e o Império do Brasil com dous imperadores no seu reconhecimento, e cessão; seguido da história da constituição política do patriarcado, e da corrupção governamental, provado com documentos autênticos*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, v. 18, 2004. p. 116-118. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/sf000045.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

MOREIRA, A.F; SILVA, T.T. *Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução*. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

MORMUL, N. M.; MACHADO, M. C. G. Rui Barbosa e a educação brasileira: os pareceres de 1882. *Cadernos de História da Educação*, v. 12, n. 1, p. 277-294, 2013.

NOGUEIRA, T. M.; TORTELLA, J. C.B. Conteúdos atitudinais: um desafio ao processo educacional. *In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA PUC CAMPINAS*, 18., 2013, Campinas. *Anais...* Campinas, 2013, p. 1-7. Disponível em: <https://wl.sis.puc-campinas.edu.br/websist/portal/pesquisa/ic/pic2013/html/resumos.htm/>. Acesso em: 10 mai. 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, A. *Religião e dominação*. Petrópolis: Vozes, 1985.

OLIVEIRA, M. A. T. *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, M. S.; NUNOMURA, M. A produção histórica em ginástica e a constituição desse campo de conhecimento na atualidade. *Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, Campinas, v. 10, n. Especial, p. 80-97, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637663/5354>. Acesso em: 25 jul. 2020.

OLIVEIRA, R. F. P. ; GOMES JUNIOR, E. S.; SOUZA, M. F. M. Fundamentos da educação corporal em Platão. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 7., 2020, Maceió. *Anais...* Maceió: AL, 2020, p. 1-11. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68664>. Acesso em: 03 dez. 2020. ISSN 2358-8829.

OLIVEIRA, T. A. C.; MEDEIROS, R. Educação como expressão do corpo que dança: um olhar sobre a vivência da dança em projetos sociais. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 311-324, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060-er-34-69-311.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

ORNELLAS, J. F. DE; SILVA, L. C. O Ensino Fundamental da BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 309-325, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n2.43516/22624>. Acesso em: 1 jul. 2020.

PACHECO, R. L. A influência da prática das artes marciais na redução da agressividade em adolescentes nas aulas de educação física. *POLÊMICA*, v. 11, n. 3, p. 414-424, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3732/2614>. Acesso em: 25 jul. 2020.

PAIVA, José Maria. *Catequese e colonização*. São Paulo: Cortez, 1982.

PEREIRA, A. M. *Resíduos dos valores morais cristãos da Idade Média na obra Helena, de Machado de Assis*. 2010. 151f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, 2010.

PERES, T. R. Educação Brasileira no Império. *In: PALMA FILHO, J. C. Cadernos de Formação: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, 2010, p. 48-70.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

PILETTI, N. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática, 1990.

PILLOTTO, S. S.; SILVA, C. C. Ética, estética e política na educação pela infância. *Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 461-475, 2016. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/download/5977/3409>. Acesso em: 02 jul. 2020.

RAMOS, T. A. M. S.; MEDEIROS, R. Educação como expressão do corpo que dança: um olhar sobre a vivência da dança em projetos sociais. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 311-324, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060-er-34-69-311.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

RAMPAZZO, Lino. *Antropologia, religiões e valores cristãos*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

REALI, Giovanni. *Platão*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

REALI, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: Filosofia Pagã Antiga*. v. 1. São Paulo: Paulus, 2007.

RIBEIRO, D. *As Américas e a civilização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

RIBEIRO, M. História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia Ribeirão Preto*, n. 4, p. 15-30, 1993. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X1993000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 fev. 2020.

RICHTER, A. C.; GONÇALVES, M. C.; VAZ, A. F. Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 181-195, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/12.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

RIGONI, A. C. C.; DAOLIO, J. Corpos na escola: reflexões sobre Educação Física e religião. *Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 875-894, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/40678>. Acesso em: 20 out. 2020.

SAMUELSON, Norbert M. Rethinking Ethics in the Light of Jewish Thought and the Life Sciences. *The Journal of Religious Ethics*, v. 29, n. 2, p. 209-233, 2001. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40015285>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SANT'ANNA, D. B.. É Possível Realizar uma História do Corpo? In: SOARES, C. L.. *Corpo e História*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 3-24.

SANT'ANNA, D. B.. *Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais*. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistemas*. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico - Crítica: Primeiras aproximações*. 7. ed. Campinas, 2000.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *Revista EccoS*, São Paulo, v. 10, p. 147-167, 2008.

SAVIANI, D. Pedagogias e políticas educacionais no Império Brasileiro. In: COLUBHE. 6. ed. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, M. P.; MARTINS, K. D. A Igreja e o Estado no Brasil oitocentista – uma relação conflituosa. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 18, 2012, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: UFOP, 2012, p. 1-15. Disponível em: http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1340715764_ARQUIVO_Txtcompleto.pdf/. Acesso em: 07 mai. 2020.

SILVA, Frankleudo Luan de Lima. *Raciocínios morais de justiça e de perdão em padres e sua relação com os ensinamentos do catecismo da igreja católica*. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2018.

SHIROMA, E. O.; Moraes, M.; Evangelista O. *Política Educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOARES, Carmen Lúcia. *Imagem da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmen Lúcia. *Corpo e História*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOARES, Carmen Lúcia. Da arte e da ciência de movimentar-se: primeiros momentos da ginástica no Brasil. In: PRIORE, Mary Del; MELO, Victor Andrade de (org.). *História do Esporte no Brasil: do Império aos dias atuais*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 133-178.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. *Movimento*, v. 16, n. 3, p. 31-49, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/11546>. Acesso em: 03 nov. 2020.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos do CEDES*, v. 20, n. 51, p. 9-28, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a02v2051.pdf/>. Acesso em: 06 mai. 2020.

TAHARA, A. K.; CARNICELLI FILHO, S. A Presença de Atividades de Aventura na Educação Física Escolar. *Arquivos de Ciências do Esporte - UFTM*, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 60-66, 2012. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/aces/article/view/245/366>. Acesso em: 25 jul. 2020.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 14, p. 61-89, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf/>. Acesso em: 06 mai. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 7, n. 86, p. 1-42, 1962. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/AT/textual/valores-proclamados-e-valores-reais-nas-instituicoes-escolares-brasileiras-rio-de-janeiro>. Acesso em: 04 fev. 2020.

TEIXEIRA, F. A.; SILVEIRA, B. A problemática do corpo no processo histórico da Educação Física. Da dicotomia de Platão à nova dicotomia: corpolatria. *EFDeportes*. Buenos Aires, ano 16, n. 164, p. 1-16, 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 10 out. 2020.

VENANCIO FILHO, A. O liberalismo nos Pareceres de Educação de Rui Barbosa. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 267-276, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v21n61/a17v2161.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

VEYNE, Paul. *Quando nosso mundo se tornou cristão (312-394)*. 2. ed. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VIDAL, Marciano. *Dicionário de Moral: dicionário de ética teológica*; Trad. A. Maia da Rocha, J. Sameiro. Aparecida: Editora Santuário, 1996.

VIEIRA, Cesar Romero Amaral. *Contribuição Protestante à reforma da Educação Pública de São Paulo*. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2002.

VIEIRA, David Gueiros. *O Protestantismo, a Maçonaria e a Questão Religiosa no Brasil*. Brasília: UNB, 1980.

VILLELA, Heloisa de Oliveira. *Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional. (1868-1876)*. 2002. 291 f. Tese (Doutorado em Educação – História e Historiografia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

VILLELA, Heloisa de Oliveira. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, Cytia (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

VOVELLE, Michel. A Revolução Francesa e seu eco. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 25-45, 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141989000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 mai. 2020.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.