



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CORPO¹

Gláucia Andreza Kronbauer
Maria Isabel Moura Nascimento

RESUMO

No presente ensaio propomos analisar as relações entre os sistemas produtivos dos séculos XVIII e XIX e a educação do corpo. Partimos do conceito de trabalho enquanto ação social que fornece a base material para a existência, para a construção dos modos de vida. Nesta perspectiva, a educação consiste em transmitir para as novas gerações o que foi socialmente produzido ao longo da história da humanidade. Compreenderemos ainda o corpo e o movimento como a materialidade da nossa existência, como meio de interrelação. A partir dos conceitos apresentados, pretendemos discorrer sobre a relação entre a educação do corpo e as ideias liberais como legitimadoras do sistema de produção capitalista, impulsionado no período da Revolução Industrial.

Palavras-chave: corpo, história, educação, liberalismo

INTRODUÇÃO

No presente ensaio propomos analisar a educação na perspectiva de que o ser humano se constitui na sua capacidade de transformação da natureza pelo trabalho. Partimos do conceito de trabalho enquanto ação social que fornece a base material para a existência, para a construção dos modos de vida. Para Marx o trabalho é a atividade, seja ela intelectual ou manual, intencional e planejada pela qual o ser humano transforma a natureza para a produção e reprodução das suas condições materiais de vida. Essa transformação acontece de forma dialética, ou seja, ser humano atua sobre a natureza ao mesmo tempo em que as condições da natureza em transformação atuam sobre a existência do ser humano. Surge uma nova realidade que não é mais natural, mas social.

[...] o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (MARX E ENGELS, 1974, p. 19).

¹ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.



Nesta perspectiva, a educação consiste em “produzir em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1995, p. 11), ou seja, em transmitir para a humanidade o que é humano. Se o ser humano se constitui no trabalho, como o ato de transformar a natureza para atender as necessidades da existência, a educação fornece os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de sua história sobre as diversas dimensões desse trabalho – destacamos que o trabalho possui uma conotação de construção da existência enquanto homem (SAVIANI, 2007). Neste sentido, consideraremos a educação a partir do conceito de Saviani, mas também utilizaremos os termos “educação institucionalizada”, quando esse processo acontece em instituições formais específicas – as escolas – e “instrução” quando esse processo se dá a partir da assimilação passiva e mecânica de aspectos específicos relacionados à determinadas funções que o ser humano desempenha no sistema produtivo.

Admitiremos também que o conceito de homem, de sociedade, e da própria educação, variam de acordo com as características de um determinado tempo e espaço histórico que, na teoria Marxista, se define a partir das diferentes estruturas produtivas que se estabelecem, bem como das relações sociais que delas derivam. Ou seja, os aspectos culturais, as ideias e as relações que permeiam uma sociedade são construídos a partir das características de produção – a infraestrutura determina a superestrutura².

Esta máxima que está na base da teoria pode ser melhor compreendida se utilizarmos como exemplo a descrição que Friedrich Engels faz sobre diferentes sistemas produtivos anteriores ao século XIX, a agricultura e fiação doméstica, e sobre o sistema industrial que ascende no final do século XVIII e se difunde durante o XIX e o XX.

Na agricultura e na fiação doméstica daquele período, o trabalhador possuía uma relação muito próxima com a natureza, uma vez que a produção não dependia unicamente da sua força de trabalho, mas também das condições climáticas, das características do solo, do avanço ou não de pragas, dos períodos mais férteis para o plantio, entre outros. O trabalho era realizado pelos membros da família e a mesma pessoa que colaborava no plantio auxiliava na

²A estrutura social organizada à partir das relações de produção é constituída pela infraestrutura, na qual se localizam os meios de produção (agricultura, comércio, indústria e mineração) e pela superestrutura, que contempla as instituições responsáveis pela produção ideológica (esfera política, religião, justiça, cultura, entre outras). (Karl Marx. “Para a Crítica da Economia Política”, 1974).



manutenção da lavoura, na colheita, fiava e tecia o algodão. Os fios e os produtos agrícolas eram entregues à encarregados itinerantes que tinham a responsabilidade de comercializar estes produtos nas cidades. A renda dessa produção, em geral, era suficiente para a sua subsistência da família, e ainda não havia a brutalidade da concorrência esmagadora que surgiu com a conquista dos mercados externos. O atendimento à demanda crescente do mercado interno, com uma estagnação da população, permitia que todos os trabalhadores estivessem ocupados e, ao mesmo tempo, que ditassem o seu ritmo de trabalho. Como aponta o autor:

[...] não tinham necessidade de se matarem a trabalhar, não faziam mais do que lhes apetecia e, no entanto, ganhavam para suas necessidades e tinham tempos livres para um trabalho sã no jardim ou no campo, trabalho que era para eles uma forma de descanso, e podiam, por outro lado, participar de distrações e jogos dos seus vizinhos, e todos estes jogos contribuíam para a manutenção da sua saúde e do seu desenvolvimento físico. (ENGELS, 1975, p. 33).

No processo de produção industrial – evolução da manufatura – muito diferente do que acontecia até então, passou-se a diferenciar os proprietários e os não proprietários dos meios de produção e estabeleceram-se relações sociais de produção. Enquanto o burguês dono da indústria possuía as máquinas, o espaço físico e o conhecimento técnico para a produção de determinados produtos, o proletário vendia a sua força de trabalho. O processo de produção foi fragmentado e potencializado, uma vez que cada trabalhador precisava realizar uma única tarefa e, conseqüentemente, nela se especializava. Além disso, as máquinas também possibilitaram incrementar a produção. Contudo, com a abertura dos mercados internacionais, essas transformações não foram suficientes para atender as demandas. Para aprimorar ainda mais o desempenho das máquinas foi necessário aumentar os investimentos e diminuir os custos – diminuição esta que incidiu diretamente sobre os salários dos operários e no aumento da carga de trabalho diária. Ou seja, aquele trabalhador que produzia o suficiente para a sua subsistência e organizava sua rotina de trabalho conforme lhe conviesse, passou a vender sua força de trabalho por um salário muito inferior e trabalhar durante muito mais tempo. Como aponta Engels, se há uma herança produzida pela Revolução Industrial na Inglaterra, é a grande massa de proletariado urbano que se formou ao redor das indústrias:

Porque, tal como a grande indústria só adquiriu importância no dia em que transformou os utensílios em máquinas, as oficinas em fábricas e, desse modo, a classe trabalhadora média em proletariado operário, e os negociantes de outrora em industriais; tal como, em consequência deste facto, a pequena classe média foi rechaçada, e a população reduzida a oposição única entre capitalistas e operários, a mesma coisa se passou fora do sector industrial, no sentido restrito do termo, com os artesãos e mesmo com o comércio; aos mestres e companheiros de outrora sucederam os grandes capitalistas e operários sem perspectiva de se elevarem acima da sua classe; o artesanato industrializou-se, a divisão do trabalho operou-se com rigor, e os pequenos artesãos que não podiam concorrer com os grandes estabelecimentos foram atirados para as fileiras da classe operária. (ENGELS, 1975, p. 48).

O que há de comum nestes diferentes sistemas produtivos é o fato de que todos eles se utilizam de aspectos da superestrutura para se justificar e legitimar suas práticas, o que, neste caso, entenderemos como a ideologia. A ideologia, na perspectiva marxista, se apresenta como uma consciência deformada da realidade, utilizada pelas classes dominantes para a manutenção do *status quo*, ou seja, assumir a realidade como dado estático e imutável (LÖWY, 2003). Para alcançar tais objetivos, precisam existir determinados aparelhos que desempenhem a função de difundir a ideologia, o que podemos chamar de aparelhos ideológicos dentre os quais se destaca a educação institucionalizada.

No caso do sistema de produção feudal, por exemplo, em que o resultado da produção agropecuária deveria ser revertido em impostos para a coroa e dízimos para a igreja, a religião assumia papel fundamental na aceitação dessas práticas. Uma vez que o soberano era um indicado de Deus e o clero era Sua representação na terra, eles deveriam ser reverenciados e viver na riqueza, para que aqueles que os servissem conquistassem a riqueza no céu. Podemos nos remeter novamente à Engels, quando ele denuncia que aqueles trabalhadores pré-industriais viviam “intelectualmente mortos, pacíficos em sua vida bucólica, ... não eram homens, mas simples máquinas, trabalhando ao serviço dos poucos aristocratas que tinham até então dirigido a história” (ENGELS, 1975, p. 34). Por isso, facilmente aceitavam as determinações e dificilmente se voltavam contra a organização social vigente.

Da mesma forma no sistema de produção capitalista, em que há exploradores e explorados, em que os proprietários dos meios de produção retiram seu lucro da força de trabalho de quem vive em condições miseráveis, o liberalismo surge como legitimador das capacidades individuais naturais, da proteção à propriedade privada, do Estado como



gerenciador da sociedade civil, da guerra como direito natural de defesa (mesmo que não se tenha clareza de quem atacou primeiro).

Mas nosso objetivo é analisar como esse pensamento influenciou as teorias pedagógicas depois da Revolução Industrial e a sua incidência sobre a educação do corpo. Acreditamos que este aspecto é de fundamental importância, uma vez que neste período o corpo se torna a força impulsionadora de um sistema produtivo que necessita de uma força de trabalho alienada³ e eficiente. Para isso, o corpo precisaria ser treinado adequadamente.

Compreenderemos o corpo e o movimento como a materialidade da nossa existência, como meio de interrelação. Nesse caso, certamente é por meio do corpo que somos capazes de modificar o ambiente a ponto de, por exemplo, construir casas, ou ainda subir em árvores para apanhar um fruto, nos deslocarmos pelo espaço e elaborar recursos para a nossa subsistência. Ainda, é por meio deste mesmo corpo que cumprimentamos um conhecido, ouvimos o que ele tem a dizer, respondemos, em síntese, nos relacionamos com os outros seres humanos.

O ser humano não se constitui na unidade corpo-consciência, em que as partes se unem e formam o ser. Ele se constitui, sim, a partir de uma relação dialética corpo-consciência, na qual o corpo se percebe na negação da consciência, a consciência se percebe na negação do corpo, e o ser humano se constitui como algo novo; contém aspectos contraditórios de um e de outro e se efetiva enquanto totalidade. É mais do que simplesmente a soma das partes. O corpo como materialidade da existência é também um agente histórico, que assume aspectos relativos à sociedade na qual se constitui. Nesse sentido, assumimos que a educação do corpo se institucionalizou no século XIX, atendendo aos interesses da classe dominante em potencializar o sistema produtivo, por meio do controle do corpo enquanto sujeito – controle que acabaria se estendendo ao controle das massas populares – e do treinamento corporal para aprimorar as destrezas necessárias ao trabalho industrial.

Partindo dos conceitos expostos até este momento, pretendemos discorrer sobre a relação entre a educação do corpo e as ideias liberais como legitimadoras do sistema de produção capitalista, impulsionado no período pela Revolução Industrial. É importante

³No sistema produtivo o trabalhador deixa de conhecer todas as etapas do processo de produção e se concentra unicamente na sua função. Há também uma relação da alienação com o fetichismo, quando se passa a dar mais valor ao capital financeiro do que às características do sujeito que o possui. Neste caso, podemos inferir que a autoridade da burguesia frente ao proletariado nem sempre estava legitimada na sua capacidade, mas sim na quantidade de capital acumulada. (Karl Marx. “O Capital”, 1982).



destacar que os fundamentos da educação do corpo apresentados neste ensaio ainda permeiam grande parte do processo educativo institucionalizado que, certamente, acaba por reproduzir aspectos de uma determinada ordem social que privilegia o sucesso pelas capacidades individuais e negligencia a possibilidade de uma transformação coletiva. Por isso, acreditamos que conhecer e refletir sobre esses fundamentos possibilitará a tomada de consciência que mediará, no mínimo, questionamentos sobre os propósitos da organização escolar vigente.

A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E A EDUCAÇÃO DO CORPO

Admitimos que a educação é um processo de apreensão de condutas sociais, conhecimentos, regras, comportamentos por uma geração, a partir do convívio com a outra. Esse processo pode acontecer no cotidiano, na observação e imitação das ações, ou de maneira formal, em instituições específicas para desempenhar essa função, como a escola. Desde o surgimento das propostas escolares da era moderna, como descreve Comenio (1996) em sua *Didática Magna*, ou posteriormente Durkheim (2011), na obra *Educação e Sociologia*, entre outros, a escola seria um espaço de paridade, onde todos os indivíduos de um mesmo grupo social teria acesso ao mesmo conhecimento. Ou seja, mesmo seguindo perspectivas diferentes, Comenius concebia a escola como formadora de indivíduos para a redenção da sociedade e Durkheim como uma ferramenta coercitiva para a reprodução do *status quo* – os conteúdos abordados na escola sempre estiveram relacionados a uma seleção daquilo que foi produzido anteriormente pela humanidade, a partir da importância dada à esses conhecimentos em diferentes tempos e espaços.

A obra *Didática Magna*, de João Amós Comenio (1592-1670), é considerada por muitos como o ponto de partida para a organização de uma educação institucionalizada, que, com base em princípios como a igualdade e capacidades individuais (naturais), e que veriam na escola o espaço-tempo de redimir a humanidade de seus vícios e corrupções para a construção de uma sociedade concernente com o desejo de Deus.

Lembramos que Comenio era pastor da Igreja Protestante, e suas ideias eram fortemente fundamentadas pelo cristianismo. Foi perseguido durante a Guerra dos Trinta Anos, e convocado para a elaboração de propostas de organização do ensino em diversas nações que se edificavam na época. Para ele, a vida terrena era uma preparação para a vida no céu, e a instrução seria um instrumento para a correção dos vícios adquiridos pela



humanidade, para que esta chegasse perfeita, à imagem do criador, na vida no céu. Acreditava que a racionalidade era um meio de compreensão das maravilhas divinas, ou seja, a natureza era uma criação de Deus e compreendê-la por um processo racional seria, em última instância, compreender Sua obra e concretizar Seus desejos. Neste sentido, como aponta Luckesi (1994) a perspectiva pedagógica de Comenio está pautada em uma função redentora da escola, na qual esta assumiria a função de “salvar” a humanidade para garantir as benesses da vida eterna. Além de propor que as crianças deveriam ser instruídas fora do espaço familiar, em uma instituição específica, por considerar que os pais já haviam assumido os “defeitos” da humanidade, Comenio foi também o precursor de ideias como um livro didático único, a utilização de imagens (cartazes) como ferramenta pedagógica e a seriação e a organização de conteúdos conforme as condições de cada fase do desenvolvimento do indivíduo.

Se, neste período, despontam ideias de que a posição dos indivíduos na organização social deveria ser justificada por suas características individuais, e não pela vontade divina ou por hereditariedade, da mesma forma a instrução deveria ser diferenciada considerando as capacidades de cada aluno. Observamos que essas capacidades eram explicadas única e exclusivamente a partir de aspectos biológicos, que, para Comenio, ainda possuíam uma ligação última com Deus. Ou seja, se, por um lado, Comenio não menciona diretamente uma instrução classista, por outro lado, ele assume que a instrução deve obedecer ao que a natureza destinou. A máxima de “ensinar tudo à todos” possui ressalvas em relação às mulheres e aos “débeis” e, ao mesmo tempo, seria uma forma de fazer com que todos os homens, artesãos e agricultores, comerciantes e governantes, desempenhassem suas funções com deleite, evitando o ócio, “casa do pecado”.

Comenio assume que o corpo é a porta de entrada para os conhecimentos. Se a relação com a natureza é o ponto central da instrução, então é por meio dos sentidos que o ser humano aprende. Sendo assim, a educação do corpo deveria estar pautada na manutenção da saúde (alimento moderado e simples, transpiração frequente, descanso alternado) para que esta porta estivesse sempre aberta. Além disso, destacando novamente sua base cristã, os prazeres do corpo seriam uma negação aos prazeres possíveis na vida eterna e, neste caso, o corpo deveria também estar sujeito à disciplina e à obediência, algo perceptível também no discurso de Adam Smith.

Seguindo também uma perspectiva empirista, John Locke dedicou parte de sua obra a escrever sobre a educação cavalheiresca. É importante destacar que, conforme comentado



anteriormente, Locke reconhecia a igualdade de direitos de todos à partir da premissa de que a humanidade evoluiu a partir de um estado da natureza, ou seja, todos os homens teriam o mesmo ponto de partida. Contudo, ele admite que há ricos e pobres e que esta ordem social se encontra já estabelecida – com os princípios da igualdade e da liberdade, ele admite que um pobre poderá se tornar rico, se essa riqueza for resultado de suas capacidades naturais e seu esforço, contudo, a pobreza continuará existindo, pois desta relação entre ricos e pobres depende a ordem do corpo social.

Reconheço que alguns homens têm constituições físicas e mentais tão fortes e tão bem estruturadas por natureza que não precisam do auxílio dos outros. No entanto, pela força do seu gênio natural, são desde berço encaminhados no sentido da excelência e, dado o privilégio das suas boas constituições, podem fazer maravilhas. (LOCKE, 2012, p. 57)

Neste sentido, propõe que a educação deva estar relacionada com o papel que cada indivíduo desempenha nessa ordem – para os ricos, a educação deveria privilegiar aspectos que os tornassem bons governantes ou administradores, para os pobres deveria favorecer a obediência. A partir de suas experiências como preceptor, John Locke elaborou um conjunto de ideias publicadas na obra “Alguns Pensamentos sobre a Educação” que fundamentaram diversas práticas relativas à instrução do homem gentil, do cavaleiro.

Na referida obra, a educação do corpo entra em cena como um aspecto central: “mente sã em corpo são – trata-se de uma descrição breve mas completa de um estado feliz neste mundo. Aquele que reunir estas duas qualidades pouco mais tem a desejar...”(LOCKE, 2012, p. 57). Locke parte do pressuposto que o espírito é a parte principal da natureza humana, ou seja, a razão está no centro da existência, contudo, assim como Comenio, ele assume que a criança nasce como uma tábua rasa, na qual são escritos os conhecimentos à partir da experiência concreta, mediada pelos sentidos. Neste caso, a preocupação com o corpo consiste na preocupação com a “casa do espírito”. As práticas propostas por ele, como a abundância do ar livre, os movimentos, a comida simples, nos lembram Comenio.

Mas, certamente, uma das maiores influências para a institucionalização de uma disciplina específica para a educação do corpo vem do Filósofo Suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Já nas primeiras páginas de seu Emílio, Rousseau condena uma prática bastante comum entre as mães da época, de enfaixar os bebês, apontando para a necessidade do movimento corporal para o seu bom desenvolvimento. E assim mantém sua perspectiva



quando descreve a necessidade de exercitar muito o corpo das crianças, acostamá-las ao trabalho e à dor, às asperezas, manter livres seus membros para o movimento uma vez que a vida inativa e sedentária leva aos males do corpo, às doenças, mas também aos males da alma e do intelecto, à corrupção das virtudes e à lentidão. O corpo, para Rousseau, é ferramenta da experiência sensitiva pela qual se aprende e com a qual se age sob comando da razão: “não exerciteis portanto tão apenas as forças, exercitai todos os sentidos que as dirigem” (1995, p. 130). Neste sentido, para Rousseau, há movimentos mecânicos e naturais como nadar, saltar ou correr que não implicam, necessariamente, consciência. Eles são, por si só, instintivos, parte animal no homem. Mas a educação do corpo envolveria a racionalização deste movimento com finalidades específicas relacionadas às necessidades de uma época: a manutenção da saúde e da higiene social.

É importante destacar que Emílio é uma criança fantasiosa, idealizada, mas apresentada como uma criança “comum”. Vejamos como o autor o caracteriza: Emílio é francês, pois se diz que os habitantes dos extremos da terra possuem uma organização cerebral menos perfeita; ele é rico, pois “o pobre não precisa de educação; é obrigatória a de sua condição, não poderia ter outra” (1995, p. 29); é órfão, para que tenha nascido longe de preconceitos e obedecerá somente seu mestre, o próprio Rousseau. A partir desses apontamentos, esclarece-nos o fato de que o autor apresenta uma proposta de educação para os ricos, proprietários dos meios de produção, em um período que precede a Revolução Industrial, mas que já começa a definir novas posições sociais a partir de mudanças no sistema produtivo.

Contudo, seus fundamentos serão apropriados por uma pedagogia higienista que alcançará o século XIX, pós Revolução Industrial, quando o corpo assume papel central no processo de produção. A força bruta necessária para operar as máquinas da época demandava uma determinada condição física dos trabalhadores, mas, as condições de vida e trabalho dos operários não condiziam com essa exigência.

As fábricas se estruturavam como ambientes insalubres se considerarmos os espaços pequenos e mal ventilados, a poluição ocasionada pelo vapor e pela fumaça das máquinas e o número de operários doentes que facilmente contagiavam uma equipe inteira. Ao mesmo tempo, do lado de fora das fábricas encontrava-se moradias precárias, sem saneamento básico ou condições sanitárias mínimas de habitação. Os operários se alimentavam mal, pois os salários eram insuficientes para atender suas necessidades, trabalhavam em jornadas de até 16



horas diárias, em muitos casos fumavam e bebiam excessivamente como única forma de aliviar suas tensões, as crianças e as mulheres também eram recrutadas. Aos poucos, as epidemias, a morte precoce de mulheres e crianças e as guerras passaram a reduzir o número de operários disponíveis e o sistema produtivo entrou em alerta. O cenário era de mais máquinas e menos empregos e um aglomerado urbano marcado pela miséria (HOBSBAWM, 2009).

Podemos ilustrar as condições precárias em que vivia a classe operária a partir dos relatos de Engels, que descreve com pormenores as características dos aglomerados urbanos ingleses que surgiram para alojar os trabalhadores das fábricas. Nas palavras do autor “habitualmente, as próprias ruas não são planas nem pavimentadas; são sujas, cheias de detritos vegetais e animais, sem esgotos nem canais de escoamento, mas em contrapartida semeadas de charcos estagnados e mal cheirosos” (1975, p. 59). Denuncia ainda a triste imagem de seres humanos obrigados a viver sem o mínimo: “um grande número de alojamentos em caves de onde surgem as silhuetas de crianças doentes e, mulheres esfarrapadas, meio mortas de fome” (1975, p. 61).

Se, na época de Locke ou Rousseau, as práticas corporais eram privilégio dos filhos das elites, para sua distração e diversão, após a revolução operária de 1848, surge a necessidade de repensar a força de trabalho e elaborar estratégias para o fortalecimento do corpo do operário.

A classe burguesa já tem clareza de que a força física está diretamente relacionada à riqueza da nação. No entanto, ao invés de melhorar as condições de vida do operário, ela elabora estratégias para incutir no próprio operário a responsabilidade por sua saúde. Uma destas estratégias é a institucionalização da educação, inclusive para os operários, e a inclusão de práticas higiênicas como conteúdos a serem abordados nessas instituições.

[...] a classe no poder, em meados do século XIX, tinha plena consciência da importância da força física do trabalhador. “Regenerar”, “revigorar” esse corpo debilitado e aviltado, devolver-lhe a “saúde física”, sem, entretanto, alterar substantivamente suas condições de vida e de trabalho, era o seu discurso nesta nova fase do capitalismo, na qual necessitava criar novos mecanismos jurídicos e institucionais para “controlar a liberdade”, para “garantir a igualdade” e para “assegurar a propriedade” (SOARES, 2004, p. 48)..



E os pensadores da educação neste período vão buscar no Emílio de Rousseau a justificativa e os fundamentos para a inclusão das práticas corporais no ensino dos mais pobres, com ênfase na ação da medicina e da pedagogia higienista. Surgem na Europa diferentes formas de abordagem das práticas corporais. Guts Muths e Friederich Ludwig Jahn, com a escola Alemã, Pehr Hanrick Ling, com a escola Sueca, Francisco de Amoros na França, entre outros, estruturam os chamados métodos ginásticos e Thomas Arnold, na Inglaterra, surge como principal idealizador do Esporte Moderno. Apesar de diferirem em alguns aspectos, essas práticas corporais possuíam, em sua essência, objetivos bastante semelhantes: fortalecer o trabalhador para movimentar o sistema produtivo e qualificar o exército para a defesa da pátria. Além disso, a partir da segunda metade do século XIX passaram a ser incorporadas em instituições formais de ensino ou incentivadas a partir da criação de locais públicos – ginásios e praças esportivas – onde a população poderia praticá-las.

Com o movimento escolanovista alavancado pelas ideias de John Dewey (1859-1952) no início do século XX a institucionalização da Educação Física Escolar ganhou força e se concretizou com uma disciplina escolar. Dewey elaborou uma teoria pedagógica baseada no interesse dos alunos, afirmando que a educação tradicional era pouco aplicável, extremamente propedêutica, centrada no professor como um proprietário do conhecimento. Para ele, o processo educativo deveria estar centrado no aluno, a partir da experiência, dos sentidos, do interesse que determinados conteúdos despertavam. Neste processo, o movimento assume papel central: “Somente as crianças que já possuem capacidade intelectual especializada podem ter atividade mental sem a participação dos órgãos do sentido ou dos músculos” (DEWEY, 1980, p. 181). Ou seja, retomando algumas posições de Comenio, Dewey também percebe o corpo como uma porta de entrada para os conhecimentos do intelecto. Além disso, aponta que a ação corporal dá sentido ao aprendizado do intelecto. Quando aponta para a repressão das atividades do corpo na escola, afirma que:

Não é para admirar que as crianças tenham, geralmente, aversão a aprender, ou então que a atividade intelectual seja coisa tão estranha à sua natureza que elas tenham que ser coagidas, ou habitualmente induzidas à aceita-la! E por isso certos educadores culpam as crianças ou a perversidade da natureza humana, quando deviam atacar as condições que, divorciando o ato de aprender do uso natural dos órgãos de ação, tornam o ensino difícil e oneroso (DEWEY, 1980, p. 181).



Cabe destacar que, mesmo que a Escola Nova de Dewey e seus seguidores se apoiem na noção de educação integral, que depende tanto do corpo, quanto da consciência, ainda assim o ser humano é compreendido como uma soma de partes. Ademais, o movimento escolanovista justifica as diferenças de aprendizagem pela falta de interesse dos alunos, ou por suas “aptidões naturais” – apelo fortemente biológico – desprezando as influências da condição socioeconômica na formação do sujeito, o que fica claro no Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, assinado em 1932, no Brasil. Ou seja, se, por um lado, a Escola Nova trouxe grandes avanços ao incluir o aluno no processo educativo, ao superar a dicotomia entre escola propedêutica e a instrução para o trabalhador, assentando a educação em conhecimentos científicos específicos (da ciência que vai ensinar) e filosóficos e gerais, para perceber além do “apparente e do ephemero”, ao propor que a escola é direito do cidadão e dever do Estado, abolindo as estratificações de classes sociais, por outro lado, estava fundamentada em aspectos que, por si só, diferenciavam os homens em “naturalmente” capazes (os ricos) e incapazes (os pobres), o que nos remete ao pensamento de Locke.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – A EDUCAÇÃO DO CORPO E AS POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO

Percebemos ao longo deste ensaio as relações próximas que se estabeleceram entre a educação do corpo e as necessidades do sistema produtivo. Lembramos que, conforme aponta Saviani (2007), a educação institucionalizada surge no momento em que a sociedade se organiza em proprietários e não proprietários dos meios de produção, processo perceptível também na criação da Educação Física como disciplina escolar. Se em algum momento da história o sistema produtivo passou a depender, em grande medida, da potencialização da força de trabalho, então os cuidados com o corpo se tornaram essenciais. Isso levou à uma preocupação muito grande com os aspectos médico-higiênicos do corpo, fundamentados em conhecimentos biológicos, bem como com o controle e a disciplina do corpo social por meio da padronização e moralização de comportamentos corporais. Eis que a educação do corpo alcança a escola e incorpora seu papel como um aparelho ideológico na manutenção do *status quo*, a partir da difusão de ideias liberais.

Contudo, não podemos analisar este processo como algo isolado em um determinado tempo e espaço histórico, uma vez que muitas destas ideias continuam permeando as práticas



educativas nas nossas escolas. Valter Bracht, pensador da educação do corpo no século XX, elaborou um texto intitulado “A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista”. A partir de diversas reflexões sobre a prática esportiva quando esta é inserida na escola sem a devida “pedagogização”, ele aponta para o papel positivo-funcional do esporte, que ensina aspectos como o respeito inquestionável às regras, a vitória pelo esforço individual, a independência e o acomodamento. Para o autor, “as condições do esporte organizado ou de rendimento são simultaneamente as condições de uma sociedade de estruturação autoritária” (BRACHT, 1986, p. 63).

Quando percebemos uma aula de Educação Física na qual se privilegia a repetição mecânica de gestos técnicos, na qual aquele que demonstra maior esforço e aptidão “natural” (ou que teve mais experiências até então) para uma determinada prática corporal está permanentemente inserido e o resultado em uma competição sobrepõem o processo de aprendizagem de conteúdos relacionados ao corpo em suas diversas dimensões (social, cultural, histórica, biológica, etc.), sabemos que o liberalismo está lá, acompanhando a estagnação.

Por essas e outras reflexões, surgiu na década de 1980 uma nova abordagem para a educação do corpo na escola, que convergiu para a obra “Metodologia da Educação Física”, coloquialmente conhecida como “Coletivo de Autores” (Soares ET AL., 1992), e as diversas outras que a seguiram na década de 1990. A obra foi reelaborada em 2009 e propõe a Educação Física como o componente curricular que:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (SOARES ET AL, 2009, p. 39).

Essa perspectiva de educação do corpo e sobre o corpo continua a orientar professores e pesquisadores da área que acreditam que ela é um componente curricular com conhecimentos específicos e relevantes para a “humanização” do homem pela educação e pelo trabalho.



Retomemos a perspectiva de Saviani, para quem o ato educativo consiste em “produzir em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (1995, p. 11). A partir da visão da sociedade dividida em classes, o autor afirma que a escola precisa permitir a todos as condições necessárias à apropriação dos conhecimentos elaborados socialmente. Uma vez que não haja mais um saber erudito / elitizado em contraposição à um saber popular, esse saber deixa de representar um distintivo de classe e instrumentaliza para a transformação social.

Entretanto, o que procuramos mostrar neste ensaio é que a construção histórica da educação institucionalizada do corpo – a Educação Física – precisa ser repensada, em relação às suas influências para a prática educativa na atualidade. Quando adotamos uma perspectiva de sujeito em sua totalidade, o corpo jamais deixará de ter espaço, pois ele é o próprio sujeito. A educação do corpo e sobre o corpo, neste sentido, se torna fundamental no reconhecimento das potencialidades humanas para a transformação, impedindo assim que o corpo treinado se torne novamente ser um mero instrumento à serviço da disseminação de ideias liberais justificam uma ordem social com ricos e pobres, exploradores e explorados, a partir das necessidades do sistema produtivo capitalista.

Industrial revolution and the institutionalization of body education

ABSTRACT

In this essay we propose to analyze the relationships between the productive systems of the eighteenth and nineteenth centuries and the body education. We start with the concept of work as a social action that provides the material basis for the existence and the construction of life. In this perspective, education consists in passing the new generations what had been socially produced throughout the history of mankind. We also comprehend the body and the movement as the materiality of our existence and the means for interrelation. From the concepts presented, we intend to discuss the relationship between body education and liberal ideas that legitimated the capitalist production system that had been driven during the Industrial Revolution.

KEYWORDS: *body education, Industrial Revolution, liberalism*

Revolución industrial y la institucionalidad de la educación del cuerpo

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos analizar la relación entre los sistemas productivos de los siglos XVIII y XIX y la educación del cuerpo. Partimos del concepto de trabajo como una acción social que proporciona la base material de la existencia, para la construcción de



estilos de vida. En esta perspectiva, la educación es transmitir a las nuevas generaciones lo que se producen socialmente largo de la historia. Aún así entender el cuerpo y el movimiento como la materialidad de nuestra existencia como medio de interrelación. A partir de los conceptos presentados, tenemos la intención de discutir la relación entre la educación del cuerpo y las ideas liberales como legitimar el sistema de producción capitalista, impulsada en el período de la Revolución Industrial.

PALABRAS CLAVE: *educación del cuerpo, Revolución Industrial, liberalismo.*

REFERÊNCIAS

- BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 7, n. 2, p. 62-68, 1986.
- COMENIO, J. A. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- DEWEY, J. *John Dewey – os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. 2.ed. RJ: Vozes, 2011.
- ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora em Inglaterra*. Porto, PT: Edições Afrontamento, 1975.
- HOBBSAWM, E. *A Era das Revoluções*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- LOCKE, J. *Alguns Pensamentos sobre a Educação*. São Paulo: Almeida, 2012.
- LÖWY, M. *Ideologias e Ciências Sociais: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARX, K.; ENGELS, F. *La Ideologia Alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.
- MARX, K. Para a crítica da economia política. In.: MARX, K. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- ROUSSEAU, J-J. *Emilio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- _____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, 2007.
- SOARES, C.L. *Educação Física: Raízes Europeias e Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SOARES ET AL. *Metodologia da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.



**XIX
CONBRACE**
VI CONICE
08 a 13 de setembro de 2015
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

SOARES ET AL. *Metodologia da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 2009.