

Sociedade, educação, educação física e o corpo: entrecruzamentos históricos conceituais

Society, education, physical education and body: conceptual historical intersections

Fabíola Santini TAKAYAMA [1](#); José Maria BALDINO [2](#); Paulo Roberto Veloso VENTURA [3](#)

Recebido: 26/04/2018 • Aprovado: 11/06/2018

Conteúdo

1. Introdução
 2. Educação em Comenius, Kant, Durkheim, Laval e LDBEN 1996
 3. O corpo, suas significações e representações históricas e culturais
 4. Considerações finais
- Referências bibliográficas

RESUMO:

Este artigo tem o objetivo de explicitar a denotação que é atribuída ao corpo na modernidade, suas primeiras influências até a contemporaneidade, destacando-se suas significações e ressignificações culturais decorrentes das transformações sociais, políticas e econômicas e científico-paradigmáticas. As reflexões nos permitiram constatar que essas conceptualizações foram se constituindo e se ressignificando historicamente, numa sociedade marcada por profundas contradições e lutas de classe onde a produção material e espiritual se hierarquiza desigualmente entre os indivíduos.

Palavras chave: Sociedade; Educação; Educação Física; Corpos.

ABSTRACT:

This article has the purpose of explaining the denotation that is attributed to the body in modernity, its first influences until the contemporaneity, emphasizing its significations and cultural resignments stemming from the social, political and economic and scientific-paradigmatic transformations. The reflections allowed us to see that these conceptualizations were becoming and ressignificant historically, in a society marked by deep contradictions and class struggles where material and spiritual production is unequally hierarchical among individuals.

Keywords: Society; Education; Physical Education; Bodies.

1. Introdução

A Educação Física considerada como um campo de saberes interdisciplinares ou como disciplina escolar constituiu-se histórica e socialmente. Seus processos constitutivos são inseparáveis dos tecidos e tramas sociais que produzem e reproduzem as relações sociais, os sentidos e valores da existência humana numa determinada formação social, política e econômica.

Nesse sentido, abordamos neste artigo, referências conceituais de educação e corpo

historicamente legitimadas pela sociedade capitalista moderna em todo o seu desenvolvimento e crises a partir do século XVI e, em decorrência desta condição, constitutivas dos processos pedagógicos que possibilitaram a transposição didática de determinados saberes e práticas em sua constituição e nomeação como atividade, matéria e, posteriormente, disciplina escolar integrante dos currículos educacionais.

As denominações paradigmáticas moderna e pós-moderna sugerem múltiplos olhares e interpretações, por isso estamos considerando sociedade moderna aquela que traduz e revela o fantástico projeto de civilização ocidental aportada pela filosofia iluminista e no liberalismo político e econômico.

Nesta perspectiva, acreditamos que essas expressões paradigmáticas moderna e pós-moderna marcam profundamente as dimensões acerca da educação e do corpo, as formulações de políticas públicas, os métodos de ensino, as finalidades dos processos de formação humana.

Os universos conceituais de educação e corpo nestes últimos cinco séculos são muitos e complexos. Optamos por levantar as referências que consideramos mais estruturantes, no intuito de serem capazes de marcar/demarcar posições em termos das possibilidades de explicação científica e institucionalização, em decorrência, de procedimentos e práticas sociais e culturais.

2. Educação em Comenius, Kant, Durkheim, Laval e LDBEN 1996

A modernidade, aportada no iluminismo ocidental, tem como algumas de suas características "a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno, a afirmação da burguesia e da economia de mercado e o capitalismo no sentido próprio" (CAMBI, 1999, p. 243). A dupla revolução, econômica (inglesa industrial) e política-ideológica (francesa liberal) definem os contornos e limites de sua conformação.

Ao longo do processo de constituição e afirmação econômica, política e ideológica a educação e a pedagogia sofrem transformações no âmbito político (domínio e conformação), religioso (rompimento Reforma e Contra-reformas), ético (ética ligada à natureza e às suas leis), social (a escola assume um papel social pertencente aos aparelhos ideológicos) e técnico (técnicas educativas e escolares instrutivas, controladas, racionalizadas) (CAMBI, 1999, p. 244).

A educação escolar preconizada pela revolução francesa de 1789 como direito de todos e dever do Estado, laica, pública e universal, torna-se indispensável à formação do tão almejado e necessário 'novo homem'. Este novo homem é livre da servidão, urbano, trabalhador industrial, proletarizado. O trabalho, mais do que nunca, evidencia o que Marx em seus estudos sobre o modo de produção capitalista denominou de processo de hominização e humanização. O homem se faz/refaz humano e historicamente pelo trabalho. Segundo Gasparin (1994, p. 20), Comenius foi o pensador que vislumbrou ao seu modo iluminista, o novo na educação do mundo moderno capitalista. Assim se manifestou o autor:

Prospectiva, mas muitas de suas propostas ainda são as expressões do medieval. Junta o humano ao divino, tudo encaminhando para Deus, fim último do homem ao mesmo tempo em que o homem se torna o microcosmo, o centro do universo, senhor de si e da natureza, como se aos poucos fosse se independentizando do Ser Supremo. (GASPARIN, 1997, p. 42)

Em virtude de sua formação religiosa, Comenius concebe o ser humano sempre se baseando no sobrenatural, ou seja, numa "visão criacionista do homem, fundamentada numa concepção cristã, baseada nas Sagradas Escrituras" (GASPARIN, 1997, p. 52). Esse é seu princípio supremo, de onde todos os outros se derivam, ou seja, Deus.

Para Comenius a imagem da tábua rasa é uma das ideias-chave para explicar o homem, pois considera que a "mente humana está completamente vazia de idéias no momento do nascimento e vai se enchendo de impressões no contato dos sentidos com o mundo das coisas" (GASPARIN, 1997, p. 59). Esse pensamento adveio dos fundamentos da filosofia aristotélica, ou seja, da concepção de natureza humana empirista.

Comenius compreende que o homem tem que ser formado para ser homem, e as principais sementes desta formação são a instrução, a moral e a religião. Na sua obra clássica *Didática Magna*, que lhe deu conhecimento e reconhecimento mundial, pretendeu tecer considerações como diretrizes normativas para que a educação cumprisse seus objetivos vinculados, não se esquecendo da trilogia (a instrução, a moral e a religião).

Na *Didática Magna*, Comenius apresenta quatro planos de estudos que no conjunto totalizam o que entende por papel e finalidade da educação: plano da escola materna, plano da escola de língua nacional, plano da escola latina e academias. O pensador apresenta também os métodos para ensinar ciências em geral, artes, línguas, moral e piedade. Defende uma educação de caráter universal a qual deve ser transmitida aos dois sexos, sem qualquer tipo de discriminação. Narodowski (apud Comenius, 2006, p. 27) reforça esta compreensão lembrando que Comenius diz: "não existe nenhuma razão pelo qual o sexo feminino [...] deva ser excluído, em absoluto, dos estudos científicos".

Para uma aproximação teórico-conceitual entre educação e corpo no pensamento comeniano, a alusão que faz na *Didática Magna* é a seguinte:

O homem, por ser dotado de corpo, é feito para trabalhar, e, no entanto vemos que não tem de nascença nada mais que simples aptidão: será preciso ensiná-los aos poucos a sentar-se, a ficar ereto, a andar, a mexer as mãos para realizar uma operação. Como, então, nossa mente poderia ter a prerrogativa de ser perfeita, em si e por si, se preparação? É lei para todas as criaturas ter início do nada e desenvolver-se gradualmente, seja quanto à essência, seja quanto às ações. Mesmo os anjos, próximos da perfeição divina, não conhecem tudo, mas avançam gradualmente no conhecimento da admirável sabedoria divina, como mencionamos antes (COMENIUS, 2006, p. 72-73).

Verifica-se que no pensamento comeniano o corpo é ignorado à medida que sua base religiosa e moral impunham como estruturante na formação do homem, num momento histórico em que corpo e mente são separados e a educação deve voltar-se para a mente/base para a formação dos princípios cristãos e da boa conduta social.

Independente dos limites de suas elaborações, na medida em que relativiza a existência de uma sociedade capitalista marcada pela luta de classes em face da hierarquização cultural, econômica e política de seus protagonistas, vemos a importância de Comenius em relação à defesa de uma educação de caráter universal, a não fragmentação do ensino, escolas para a formação de jovens independente de sexo ou classe social, portanto possível e viável a didática de "ensinar tudo a todos". Ensinar tudo significa não somente o conhecimento das ciências, das artes, das línguas, mas também da moral e da piedade. Portanto, conhecimento dos fundamentos e finalidades das coisas que existem na natureza e daquelas criadas pelo homem.

No século seguinte de Comenius (XVIII), outro pensador apresenta um conceito de educação guardando significativa aproximação daquela formulada em sua *Didática Magna*. Assim, para Kant (1724 - 1804), na educação, o homem deve:

1. Ser disciplinado. Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria.
2. Tornar-se culto. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e essa é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejemos [...].
3. A educação deve também cuidar que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e que tenha influência. A essa espécie de cultura pertence o que se chama propriamente civilidade. Esta requer certos modos corteses, gentileza e a prudência de nos servirmos dos outros homens para os nossos fins [...].
4. Deve, por fim, cuidar da moralização [...] (KANT, 1999, p. 25-26).

Observa-se que, nos quatro princípios orientadores desta concepção de Kant, a animalidade presente no âmago do homem só pode ser superada com a educação aportada na disciplina, na erudição, na prudência e na moralização.

Outra referência importante na constituição do conceito moderno de educação é a do

sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) com suas reflexões acerca da educação em geral e da educação como processo socializador. Ele afirma que a palavra educação tem sido empregada em sentido muito amplo. Desse modo, ao retomar os conceitos de Stuart Mill, Kant, James Mill e Spencer, Durkheim, faz uma exegese para chegar a sua formulação fundamental de educação:

A educação é ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social: tem como objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (DURKHEIM *apud* PEREIRA; FORACCHIA, 1970, p.42)

Como pensador fortemente influenciado pelo cientificismo preconizado pelo positivismo, principalmente pela biologia, sua sociologia, tendo como objeto de estudo os fatos sociais metodologicamente considerados 'coisas', confere à sociedade exterioridade e determinação nos processos de socialização, entre os quais os educacionais, para tornar o homem um ser social. Ao conferir às gerações adultas o papel de herdeiras da cultura historicamente acumulada, a educação se restringe à transmissão desta herança para as gerações novas. No entanto, o seu conceito avança no sentido de que, ainda que considerada a importância e relevância da dimensão moral, indica outros estados (físicos, intelectuais e morais) para a integralização dos processos de socialização.

O Brasil, nos anos de 30, enfrentou problemas estruturais decorrentes de seu modelo de desenvolvimento dependente agrário-exportador e o início de outro modelo denominado substituição de importações. De um Brasil rural, emergem outros 'brasis' urbanos e industriais, marcados pelas desigualdades culturais e sociais, mas também estímulos a determinados direitos conquistados no seio de seus aportes liberais, como: homem livre, direitos da mulher, direito a escolarização pública obrigatória não mais restrita às elites, mas para todos os brasileiros.

Esta década também é marcada por um movimento educacional brasileiro propugnado pelos chamados Pioneiros da Educação Nova, 26 signatários, entre os quais inúmeros intelectuais como Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Fortemente influenciada pelo pragmatismo preconizado por John Dewey, a concepção de educação passa a ter um caráter laico de formatação do novo homem.

A educação nacional propugnada pelos pioneiros da Educação Nova apresentada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 enfatiza no item referente às finalidades da educação o seu conceito precípuo:

Toda a educação varia sempre em função de uma 'concepção da vida', refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a "concepção do mundo", que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como "qualidade socialmente útil". O fim da educação não é, como bem observou G. Davy, "desenvolver de maneira anárquica as tendências dominantes do educando; se o mestre intervém para transformar, isto implica nele a representação de um certo ideal à imagem do qual se esforça por modelar os jovens espíritos". Esse ideal e aspiração dos adultos torna-se mesmo mais fácil de apreender exatamente quando assistimos à sua transmissão pela obra educacional, isto é, pelo trabalho a que a sociedade se entrega para educar os seus filhos. A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o "conteúdo real desse ideal" variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraíndo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 39).

As ideias preconizadas pelos pioneiros irão florescer nas duas décadas subsequentes, com

aprovação, em 1961, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim está definida a concepção de educação e suas finalidades no final de uma conjuntura nacional desenvolvimentista gestada desde a constituinte de 1945.

Dos anos iniciais da década de 1960 até meados da década de 1980, marcada por um regime político ditatorial e excludente, a educação escolar sofre profundas alterações no sentido de adequá-la à Teoria do capital econômico. No pensamento pedagógico brasileiro, este momento é marcado pela emergência da tecnologia educacional, proporcionada por métodos e procedimentos didáticos com vistas a ampliar o desempenho de aprendizagem dos alunos, assim entendida, como apreensão de saberes exclusivamente transmitidos.

Com o fim do regime militar, a eleição de Tancredo Neves pelo Congresso Nacional e a constituinte que consagrou a Constituição Cidadã de 1988, a educação escolar brasileira ganha fôlego e perspectivas de democratização. No entanto, a década de 90, é marcada por profundas reformas educativas subordinadas às exigências de organismos internacionais que conferem à educação escolar um caráter de serviço público em oposição à histórica conquista de direito subjetivo.

Esta última década do século XX é marcada por inúmeras manifestações, congressos mundiais, financiados pelo Banco Mundial e muitos realizados pela UNESCO, os quais são fortemente influenciados pelo ideário neoliberal, o qual orientará todas as reformas educativas, especialmente as ocorridas na América Latina. São vários os estudiosos que concentram sua atenção às críticas das reformas educacionais, mais discursadas do que necessariamente efetivadas. O sociólogo francês Christian Laval (2004) e diversos pensadores brasileiros fizeram severas críticas aos desdobramentos das influências neoliberais no campo da educação.

Sem sombra de dúvida, no Brasil, destacam-se como maiores documentos que consagram esta onda neoliberal a LDBEN de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais dela decorrentes, o Plano Nacional de Educação 2001-2010, a Conferência Nacional de Educação 2010 e a elaboração/propositura do MEC/Plano Nacional de Educação 2011-2020. A LDBEN de 1996 é certamente o principal documento norteador das políticas públicas da educação e suas reformas conseqüentes.

Esta noção abrangente de educação direcionada para a formação humana, segundo Saviani (2008, p. 201) trata-se "de um aspecto positivo uma vez que constitui um ponto de partida para se corrigir a fragmentação dos vários entendimentos e finalidades da educação assim como os unilateralismos que têm marcado a situação educacional em nosso país". No que tange especificamente à educação escolar, a legislação trata-a "como diretamente vinculada ao mundo do trabalho e à prática social", estando essa formação mais voltada para o Ensino Médio e para a Educação Profissional (SEVERINO, 2008, p. 70).

Segundo Teixeira e Pereira (2008, p. 104), essa nova abordagem da educação escolar no documento evidencia "componentes que garantem um entendimento mais amplo da função social da educação, que assegurem a todos um ensino de qualidade. Entre esses componentes, destaca-se o trabalho, parte integrante da vida de cada indivíduo e da sociedade".

Vários pensadores têm levantado críticas às influências do neoliberalismo no campo da educação, resignificando seus conceitos, métodos de ensino, procedimentos de avaliação e ênfase à formação para o trabalho como condição para o exercício da cidadania. Christian Laval (2004), autor francês, contribuiu, segundo Vasconcellos (2003, p. 1048), para interpretar as implicações das políticas econômicas neoliberais no campo da educação, enfatizando "como foram introduzidas, como a atuação política se desenvolveu, quais oposições ou adesões provocaram e, sobretudo, quais os efeitos que se fazem sentir nos vários segmentos do sistema de ensino".

Nesta abordagem focada no binômio educação-escola, Laval esclarece que, segundo Vasconcellos (2003),

[...] nas orientações neoliberais, a palavra 'escola' 'designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é antes de tudo econômico'. Não é mais a sociedade que garante a todos os seus

membros um direito à cultura, mas os indivíduos que devem capitalizar recursos privados aos quais a sociedade garantirá um rendimento futuro. Essa privatização afeta tanto os saberes e as instituições, cuja função seria justamente a de transmitir valores e conhecimentos, quanto o próprio laço social (VASCONCELLOS, 2003, p. 1044).

Segundo Laval (2004, p. 29), percebe-se “a concepção da educação como investimento produtivo em vista de um rendimento individual, alcança um imenso sucesso e uma ampla difusão. [...] constitui, hoje, o fundamento ideológico da nova ordem educativa mundial”. Nessa perspectiva, a educação e, não distante, a escola proporcionam a formação inicial dos alunos com vistas para o mercado, ou melhor, introjetam neles as qualidades e habilidades reconhecidas e disseminadas na sociedade. Melhor explicitando, ele ressalta que

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e do conhecimentos quanto as próprias relações sociais. À afirmação da autonomia plena e inteira de indivíduos sem amarras, exceto aquelas que eles próprios querem reconhecer, correspondem instituições que não parecem mais ter outra razão de ser que o serviço dos interesses particulares (LAVAL, 2004, p. XI, XII).

Sendo assim, reforça Vasconcellos com um posicionamento as idéias defendidas por Laval quando afirma que:

[...] a escola desejada por essas políticas neoliberais tem duas características principais: a submissão aos imperativos econômicos e a dependência das demandas dos diferentes componentes da sociedade, entre os quais estão os pais. Ela apenas concebe o saber na sua dimensão de ferramenta para agir, de instrumento para ter êxito social, de capital individual para aumentar as rendas futuras (VASCONCELLOS, 2003, p. 1047).

Dessa forma, no mundo capitalista contemporâneo a palavra-chave ‘Crise’ perpassa as instituições escolares, suas práticas e seus projetos de escolarização, sempre mediatizados com a sociedade de forma bastante conflituosa à medida que a autonomia da educação e dos processos formativos é forçada a dar terreno às imposições preconizadas pela teoria do capital humano. Várias mudanças, mais de sentido do que de intencionalidade, desconstroem princípios históricos da educação brasileira. Laval (apud FERREIRA, 2008, p. 347) explica que “a mutação da instituição escolar se pode associar a três tendências: uma desinstitucionalização, uma desvalorização, e uma desintegração, [...] inseparáveis”.

3. O corpo, suas significações e representações históricas e culturais

O corpo, independente de estar presente nos métodos e currículos escolares na forma de prática ou disciplina, é reconhecido historicamente por várias significações intrinsecamente relacionadas aos contextos sociopolíticos, apresentando peculiaridades, características, percepções, interpretações, valores sociais e culturais que, em última instância, estão relacionadas à noção de identidade.

Hall (2006), em sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade*, ao interrogar a chamada “crise de identidade”, suscita três concepções de identidades construídas ao longo do desenvolvimento da sociedade capitalista, quais sejam: sujeito do iluminismo (único, portador da razão universal), sujeito sociológico (produto e produtor da cultura) e sujeito pós-moderno (fracionado, identidades singulares). Nesse sentido, o corpo é conceptualizado e inscrito numa relação intrínseca com a própria noção legítima da identidade.

As múltiplas faces das dobras visíveis do tempo são reveladas materialmente na arquitetura, no urbanismo, nos utensílios, no maquinário, na alimentação, no vestuário, nos objetos, mas, sobretudo, no corpo. Ele é inscrição que se move e cada gesto apreendido e internalizado revela trechos da história da sociedade a que pertence. (...) revela regras e

costumes engendrados por uma ordem social (SOARES, 2001, p. 109).

Na Idade Média, a sociedade era hegemônica pelo pensamento cristão por meio do qual a Igreja Católica detinha o poder político-ideológico e do conhecimento, determinava o comportamento das pessoas, as maneiras de se vestir, de pensar, subordinados aos preceitos de Deus. Assim o corpo, era percebido: como centro dos acontecimentos, tendo uma idolatria divina sobre ele e uma conseqüente separação do corpo (res) profano, e espírito-mente (cogito) sagrado, sendo aqui definido como um instrumento de consolidação das relações sociais; e o poder das características físicas[...] (GONÇALVES; AZEVEDO, 2007).

Fazendo uma consideração quanto ao anúncio de uma resignificação pós-sociedade feudal, Silva (2001b) afirma:

Não se encontram indícios de uma separação entre os seres humanos e destes com a Natureza que apontassem para uma perspectiva de independência, como se verá surgir na Modernidade e que se alargará na fase contemporânea, assim como a existência de um dualismo que se vê ainda predominar (SILVA, 2001b, p. 7).

As significações do corpo se expressam muito diretamente articuladas às mudanças da sociedade, como destaca Le Breton (2006, p. 27) ao afirmar que "a passagem da sociedade do tipo comunitária para a sociedade de tipo individualista onde o corpo encontra-se na fronteira da pessoa [...] separado de si mesmo [...] entendido como diferente do homem". Ainda, Le Breton (2006, p. 31) ressalta que o corpo na modernidade "é o resultado do recuo das tradições populares e o advento do individualismo ocidental e traduz o aprisionamento do homem sobre si mesmo".

Evidenciando-se a mudança na concepção de corpo decorrida das novas características que se apresentam na configuração desta sociedade, segundo Descartes (apud SILVA, 2001b, p. 14) tornam-se como senhores e "possuidores da natureza. [...] o corpo humano é do domínio da Natureza; o corpo é puramente corpo, assim como a alma é puramente alma, princípio que autoriza a razão e a ciência, como sua instituição, a conhecer e dominar [...]".

Nas teorias do conhecimento da modernidade que têm sua expressão máxima no chamado método científico (ciência moderna), o corpo ou a dimensão corpórea do homem aparece como um elemento perturbador que precisa ser controlado pelo estabelecimento de um procedimento rigoroso (BRACHT, 1999, p. 71).

A emergência da modernidade é marcada pelas características técnico-cientificistas exigidas pela filosofia positivista. O método científico clássico, exemplificado por Fourez (apud BETTI, 2009, p. 158) pelas ciências que "[...] partem da observação fiel da realidade. Na seqüência dessa observação, tiram-se leis. Essas são submetidas a verificações experimentais e, desse modo, postas à prova. Estas leis testadas são enfim inseridas em teorias que descrevem a realidade".

Esta abordagem descrita, bem como a perspectiva cartesiana e racionalista (identidade do sujeito iluminista segundo Hall) são similitudes e apresenta um viés que reforça a materialidade como o único método verdadeiro para se investigar e explicar a realidade.

Nesta visão, as dimensões do corpo e alma encontram-se fracionadas e ressalta-se que o "funcionamento corporal é independente da idéia de essência, como uma maquinaria que atua com princípios mecânicos próprios" (SILVA, 2001b, p. 14). Nesta configuração, o corpo é silenciado nos processos de escolarização à medida que a educação está intrinsecamente direcionada para a formação moral, disciplinar e religiosa.

O corpo, nestes processos escolares que o fracionam e focam a relevância na mente, supõe que todas as operações intelectuais e cognitivas de ensino-aprendizagem-convivência humana realizam-se no interior de um corpo abstrato ou de uma simples máquina operada pelas mediações cerebrais. Gonçalves e Azevedo (2007) reforçam a compreensão de que o modelo corpo-máquina é expressão fenomênica da modernidade, sendo "socialmente oprimido e manipulável, visto do prisma do ganho econômico a qualquer custo".

É possível afirmar que o corpo-máquina se reduz a um mero executor de determinada atividade ou tarefa, pois a ação ocorre dentro da racionalidade, sem a probabilidade de

mudança, estando esse corpo guiado para uma função pré-determinada.

Segundo Silva (2001a, p. 26), "a concepção de corpo, naquilo que concerne a sua constituição mesma, teve um ponto de viragem fundamental ao longo da história ocidental, e que parece situar-se na Antiguidade greco-romana [...] período conhecido como helenístico".

É válido ressaltar uma contradição na questão terminológica e até semântica no que tange à história do corpo. Na antiga Grécia, o termo *physis* - raiz da expressão física - encontrava-se vinculada à natureza, à representação de todos os seres, tendo, em contraposição, o termo *techné*, que estaria relacionado à "representação de tudo que é criado pelo ser humano" (SILVA, 2001a, p. 28). Nessa perspectiva, alicerçado na *physis* e, conseqüentemente, na polis, desenvolveu-se naquela sociedade a ginástica, que era vista como uma parte da educação que auxiliaria na formação do homem completo, erudito.

Entretanto, o termo *physis*, diferentemente desta utilização grega clássica, sofreu no período helenístico uma inversão do seu sentido, indicando um viés "em sentido materialista, corpóreo e sexista", compreensão esta que surgiu posteriormente na ciência moderna (REALE apud SILVA, 2001a, p. 34). Em decorrência, segundo Silva (2001b) ocorre uma transformação da noção e do reconhecimento do corpo:

A transformação do corpo em algo que pode ser conhecido e mensurável é, também, sua transformação em algo que pode ser dominado. A dessacralização do corpo aponta para sua ambigüidade no interior da cultura ocidental: é importante enquanto fonte de experiência, mas, é também, o corpo que se desvaloriza na medida em que se pode mexer nele e alterá-lo. É, talvez, aqui que se pode localizar o início do corpo como construção humana, gênese que chega ao auge, atualmente, com a engenharia genética e a medicina estética (SILVA, 2001b, p. 12).

Na atualidade, o corpo ganha outras significações e denominações que remetem a algumas características e interpretações construídas ao longo do desenvolvimento da sociedade capitalista. Segundo Costa (2011), reportando-se à concepção de corpo na perspectiva formulada por Marx, assim se expressa:

Como objeto e, nas relações mercado-capital, o corpo adquire atributos negociáveis no mercado de trabalho. Com tais atributos lhe é permitida a condição de inserção e competitividade. Porém, afetado pela lei da oferta e da procura, o trabalhador se obriga a vender a sua força de trabalho a quem oferecer valor mais alto, e isto o transforma em mercadoria usada à conveniência do comprador [...].(COSTA, 2011, p. 253).

Essa tipificação do corpo-objeto, também é percebida na área médica, onde não se tem observado "o paciente e os signos de cada doença espalhados pelo corpo e pela vida do indivíduo e sim, o interior do corpo e suas microestruturas.[...] atendendo exigências que são definidas às margens da técnica e na lógica de sua própria natureza" (SILVA, 2001b, p.18).

Nesta visão, "consumir é poder sobrepor-se na sociedade. A retórica do selecionamento e da autodeterminação culmina com a possibilidade de corresponder à expectativa dominante e aparentá-la em público: o corpo torna-se vitrine" (SILVA, 2001b, p.79).

A lógica interna das práticas corporais em sua normatização, em suas técnicas e produtos, e a expectativa de corpo que é interiorizada pelos indivíduos está intrinsecamente relacionada à ampliação de um mercado específico. Cuidar do seu corpo tendo em vista a 'melhor' aparência a ser projetada em público, vai se tornando, gradativamente, uma necessidade para os indivíduos (SILVA, 2001b, p.57).

Dentro desta sociedade mercadológica que não possibilita/permite que todos tenham acesso a seus produtos e serviços, Medina (2009, p. 84) denomina o corpo como "CORPO-MARGINAL: corpo de milhões e milhões de brasileiros, excluído ou afastado dos bens e benefícios materiais e culturais gerados pelo nosso modo de produção capitalista, e que não consegue o mínimo necessário a uma sobrevivência humana honrada".

Le Breton (apud DUARTE, 2010), também na perspectiva apontada por Medina (2009) enfatiza que,

A perda da legitimidade dos pontos de referência, dos sentidos e dos valores e sua equivalência geral em uma sociedade em que tudo é provisório, revolucionaram os marcos sociais e culturais. A margem de autonomia do ator se incrementa, mas implica o medo e o sentimento do vazio. Hoje vivemos em uma sociedade problemática, propícia ao caos ou à iniciativa, uma sociedade que trabalha constantemente, onde o exercício da autonomia pessoal dispõe de uma latitude considerável (LE BRETON *apud* DUARTE, 2010, p. 155).

Foucault (*apud* GONÇALVES; AZEVEDO, 2007, p. 206) também adverte que,

[...] o controle da sociedade sobre os indivíduos não opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo e com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica.

Outras considerações a respeito do corpo na contemporaneidade são também interessantes de serem colocadas. Vaz (2003, p.72) afirma que,

Uma 'pedagogia do corpo', nos coloca uma série de desafios muito importantes para pensar o corpo e suas expressões contemporâneas, e as condutas éticas pelas quais podemos optar. Desafios que ainda não podemos responder e que são ainda mais complicados se pensarmos no 'arcaísmo do corpo', e nas contradições que lhe são inerentes.

Silva e Moreno (2005, p. 135) enfatizam que as "alterações no corpo, promovidas pela tecnociência, vêm desvinculando o homem da natureza em direção à artificialidade, propondo que a cultura siga em direção à reconstrução da natureza pela técnica". Por fim, Vaz (2003, p. 73) amplia esta noção ao afirmar que,

O corpo é expressão da natureza primeva, sem controle, insatisfeita, imemorial, da qual o ser humano também faz parte, da qual nos lembram o suor, o riso, as alergias e comichões. Por outro lado, uma esfera de possível reconciliação, com a própria Natureza e também com aquela que nos circunda, que se nos materializa nas múltiplas relações sociais que temos com ela: o ambiente, os corpos dos animais, os outros corpos humanos. Toda essa natureza socialmente estruturada nos é, em princípio, estranha, distante como a mão do estranho que se aproxima. Com ela podemos ter uma relação técnica, mas também uma aproximação mimética, de aconchego, talvez mediada pelas práticas corporais organizadas, dentre elas o esporte.

4. Considerações finais

Todas as conceptualizações tanto as referentes à educação como as referentes ao corpo foram se constituindo e ressignificando num mundo marcado por profundas contradições e lutas de classe onde as produções materiais e espirituais se hierarquizam entre quem produz e nada tem em oposição a quem tudo tem e nada produz.

Buscar aproximações teóricas e práticas entre educação e corpo na sociedade capitalista ocidental impõe-nos analisar as relações entre escola e sociedade que nomeiam, determinam e significam tais conceitos em princípios, valores, expressões, ocultamento, espetacularização. Não é aleatório que professores e alunos no interior das instituições escolares integram, respectivamente, o corpo docente e corpo discente. Neste sentido, o corpo é considerado uma nomeação de um agrupamento humano, portanto nomenclatura: corpos negados em sua constituição bio-físico-cultural-histórico-social.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, F. de. t al. (2010). *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco.

BETTI, M. (2009). *Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí: Ed. da Unijuí.

BRACHT, V. (1999). *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí.

BRASIL. (1996). LDB. Lei nº 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 02 mar.

2018.

CAMBI, F. (1999). O século XVI: início da pedagogia moderna. In: CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Edunesp.

CANCLINI, N. G. (1999). *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ.

COMENIUS. (2006). *Didática magna*. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes.

COSTA, V. M. de M. (2011). Corpo e História. *Revista Ecos*, Cáceres -MT, ano 8, n. 10, p. 245 - 258, jul. Disponível em:

http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_10/245_Pag_Revista_Ecos_V-10_N-01_A-2011.pdf. Acesso em 02 mar. 2017.

DUARTE, B. N. (2010). Movimentos do Corpo na Modernidade: Alter Ego, Rascunho e Acessório. *CSONline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, ano 4, n. 10, maio/ago. Disponível em: <https://csonline.ufjf.emnuvens.com.br/csonline/article/view/752>. Acesso em 02 mar. 2017.

DURKHEIM, E. (1977). A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (Orgs.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Nacional.

FERREIRA, A. J. (2008). A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. *Educativa*, Goiânia, v.11, n. 2, p. 343-350, jul./dez. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/891/629>. Acesso em 10 mar. 2017.

FIORI, J. L. (2002). *60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record.

GASPARIN, J. L. (1994). *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos*. Campinas: Papirus.

_____. (1997). *Comênio: a emergência da modernidade na educação*. Petrópolis: Vozes.

GONÇALVES, A. S.; AZEVEDO, A. A. de. (2007). A re-significação do corpo pela Educação Física Escolar, face ao estereótipo construído na contemporaneidade. *Pensar a Prática*, v. 10, n. 2, p. 201-219, jul./dez. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1083>. Acesso em 14 mar. 2017.

HALL, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.

IANNI, O. (1992). *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

KANT, I. (1999). *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanela. Piracicaba: UNIMEP.

LAVAL, C. (2004). *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta.

LE BRETON, D (2006). *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes.

MEDINA, J. P. S. (2009). *O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo*. 2ª ed. Campinas: Papirus.

NARODOWSKI, M. (2006). *Comenius e a educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. (2008). Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

SANT'ANNA, D. B. (2001). É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, D. (2008). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 11ª ed. Campinas: Autores Associados.

SEVERINO, A.J. (2008). Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

- SILVA, A. M. (2001a). A natureza da *physis* humana: indicadores para o estudo da corporeidade. In: SOARES, C. L. (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados.
- _____. (2001b). *Corpo, ciência e mercado*: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas: Autores Associados; Florianópolis: UFSC.
- SILVA, A. L.; MORENO, A. (2005). Frankensteins e Cyborgs: pistas no caminho da ciência indicam o "novo eugenismo". *Pensar a Prática*, v. 8, n. 2, p. 125-139, jul./dez. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/110>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- SOARES, C. L. (1994). *Educação física*: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados.
- _____. (2001). Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, C. L. (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados.
- VASCONCELLOS, M. D. (2003). A Educação perante a nova ordem mundial. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 1043-1048, set. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300015. Acesso em: 18 mar. 2017.
- VAZ, A. F. (2003). Corpo, educação e indústria cultural na sociedade contemporânea: notas para reflexão. *Pro-Posições*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 61-75, maio/ago. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643886>. Acesso em: 18 mar. 2017.

1. Licenciada em Educação Física – ESEFFEGO/UEG, Mestre em Educação – PUC-Goiás. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na área da Educação Física do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriu. E-mail: fabiola.takayama@gmail.com

2. Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais – UFG, Mestre em Educação – UFG, Doutor em Educação – UNESP Marília (2002). Professor Titular de Sociologia da PUC Goiás. Professor do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura. E-mail: jmbaldino@uol.com.br

3. Licenciado em Educação Física – ESEFFEGO/UEG, Mestre em Educação – UnB, Doutor em Educação – PUC-Goiás. Líder do Grupo de Pesquisa Corpo e Mente (formação profissional). E-mail: paulo.pinta@gmail.com

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 39 (Nº 38) Ano 2018

[Índice]

[Se você encontrar algum erro neste site, por favor envie um e-mail para webmaster]

©2018. revistaESPACIOS.com • Todos os Direitos Reservados