

APRESENTAÇÃO

Educação do corpo: teoria e história

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira
Alexandre Fernandez Vaz

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler.

Graciliano Ramos

Que tipo e qualidade de questões podem nortear o esforço de estudar historicamente as relações entre *corporalidade* e *formação*? Essa não é, certamente, uma pergunta com respostas prontas ou fáceis. A polissemia que encerra ambos conceitos contribui para que, ao perspectivar o estudo histórico da relação entre essas duas dimensões socioculturais, as dificuldades só façam aumentar.

São muitas as entradas e recortes possíveis e é de bom alvitre que nos esforcemos para que isso permaneça, coincidindo com a própria multiplicidade de objetos, tempos e lugares que se apresentam. Não poucos estudos têm instigado reflexões sobre a história da saúde e da doença; da ginástica e da exercitação física; da medicina, da higiene, do sanitário; do esporte e do lazer; do brincar, da infância, da escolarização; da educação. De alguma forma, todas histórias do corpo, todas histórias da formação.

Tomemos como exemplo alguma documentação que remonta a meados do dezenove e nos lança até as primeiras décadas do século XX. É imperioso reconhecer que alguns dispositivos foram mobilizados para a afirmação social da escolarização – uma das formas privilegiadas de formação em tempos modernos – e para remodelação dos parâmetros pelos quais a corporalidade era tratada. Pela sua proeminência ainda hoje nos estudos sobre culturas escolares, podemos, a título de ilustração, destacar

as seguintes temáticas: disciplina (no sentido emprestado de Michel Foucault de tecnologia de controle); castigos corporais; gestualidade; relações entre escolarização e esporte; disciplinas escolares (no sentido de construtos curriculares); formação de professores; relações e/ou definições de gênero; métodos de ensino. A estes podemos ainda agregar o trinômio civilização/racionalização/escolarização. Todas dimensões inscritas naquilo que temos não sem problemas denominado *cultura*.

Esse conjunto bastante amplo e balizado apenas pelo binômio escolarização-corporalidade, mas que ao mesmo tempo está longe de ser exaustivo, pode ser abordado com respeito a um universo documental igualmente muito amplo, além de rico e ainda pouco explorado. Um conjunto de arquivos, acervos e documentos, com graus de interesse e relevância diversos, espera pelas perguntas dos historiadores a fim de que possa alimentar o diálogo que poderá oferecer novos conhecimentos sobre processos até bem pouco tempo marginalizados pela pesquisa histórica. As reflexões que de tal diálogo podem advir, a construção de novas sínteses e premissas sobre os processos históricos que circunscrevem, delineiam e constroem os corpos nas diferentes culturas escolares, ou que definem novas culturas a partir de distintas formas de ser e estar dos corpos escolares, provavelmente permitirá refletir sobre a contribuição para uma mais alargada história da educação, de disciplinas como a antropologia, sociologia, filosofia, lingüística, biologia, psicologia, literatura entre outras. Este é um exercício que o presente dossiê procura desenvolver.

Se analisarmos, como exemplo, a passagem da escola doméstica, de classe única e gerida no âmbito da vida cotidiana dos professores, para a escola graduada, concebida e implementada no registro de uma preocupação societária cada vez mais aguda com o processo de formação de massas, veremos que este foi reconhecidamente um processo multifatorial de transformação. No tocante aos métodos de ensino, à organização das matérias, à conformação e distribuição do espaço e do tempo escolares (aí incluídos o mobiliário, os espaços de aprendizagem e de recreação, os tempos de recreio e de intervalo etc.), à formação de agentes especializados (os professores), à expansão dos serviços de inspeção escolar, à criação de toda uma imagética própria e cara ao mundo escolar, muitas foram as dimensões sobre as quais foram mobilizados esforços e investimentos no sentido de reformar de cima a baixo o processo de escolarização.

Ancorado nos discursos que enalteciam as benesses da modernidade, caros aos oitocentos no Brasil, aquele processo baseou-se largamente na apologia da ciência, do progresso, da racionalidade e da civilização. Tinha como escopo produzir e sedimentar uma instituição capaz de levar a cabo um projeto – ou muitos projetos – de consolidação de uma nova ordem baseada na afirmação do estado nacional, compósito difuso de diferentes processos como a industrialização, a redefinição das relações políticas internacionais, o acirramento da luta de classes e o florescimento de novas formas de comportamento individual e de grupo impulsionadas pela urbanização, todas marcas distintivas da modernidade ocidental. Este largo e complexo processo demandava amplos esforços no sentido da tentativa de inscrever cada país no “concerto das nações”. Processo e projeto de alcance mundial, a ruptura com as velhas formas de organização da cultura aparecia como condição básica de reconhecimento de um povo que se pretendesse inscrito na modernidade.

Uma das expectativas que a nova ordem agregava sob o epíteto de modernidade era a da formação das almas, algo que, como se sabe, deriva do domínio do corpo e suas pulsões. Entre os dispositivos mobilizados nos esforços civilizadores, muitos foram desenvolvidos no sentido de redefinir o papel conferido ao corpo ou à corporalidade dos alunos no novo modelo escolar que se instaurava.

É nesse quadro que os processos de escolarização – mas também toda a educação dos sentidos extramuros escolares, a educação da cidade moderna – jogam um papel fundamental no que Horkheimer e Adorno (1997) chamaram de *amor-ódio* pelo corpo, presente como um fio condutor em todo processo civilizador. Esse movimento de glorificação e repulsão ao corpo não é unívoco nem linear, mas se apresenta como expressão de um pilar central de nossa vida subjetiva e social, qual seja, o domínio de nossa condição de natureza que nos habilita e impele à historicidade.

Não surpreende, então, o significativo deslocamento naquilo que efetivamente se pensava sobre o papel da corporalidade na formação humana. Se até o final do século XVIII o corpo infantil era concebido secundariamente como formativo em potencial, ao longo dos oitocentos e entrando no século XX opera-se uma verdadeira inflexão em direção ao corpo na sociedade em geral e, por conseguinte, na escola em particular. Não por acaso surgem em solo europeu os chamados métodos ginásticos (SOARES, 1994 e 1998); desenvolve-se o esporte como um fenômeno de massa – no

dizer de Hobsbawm (1997), uma tradição inventada; multiplicam-se as teorias higienistas e eugênicas, entre outros elementos. O corpo passa a ser, na modernidade que se consolidava, motivo de preocupação constante. Seja pelo fortalecimento do movimento operário e do processo de industrialização, argumento suficiente para os defensores de uma política de *body-building* (COURTINE, 1995); pelas teorias naturalistas baseadas no pensamento de J. J. Rousseau, que procuravam recuperar uma “infância perdida”; ou ainda pela necessidade de saneamento físico e moral da sociedade, mola mestra das teorias higienistas, muitos dispositivos foram mobilizados na direção do incremento das preocupações societárias com o corpo. Nessa direção a escola ocupa um lugar destacado frente aos novos desafios colocados pelas sociedades modernas, uma vez que se tratava de inculcar hábitos, valores, comportamentos e condutas que sinalizassem para o novo mundo – moderno, industrial, urbano, civilizado – que se consolidava.

O surgimento da *Gymnastica*, da *Hygiene*, dos *Trabalhos manuaes*, das *Prendas domésticas*, dos *Exercícios militares*, da *Educação Física*, entre outros, como saberes escolares; as teorias higienistas que sugeriam preocupações com o cansaço e o descanso dos alunos, com a arquitetura dos edifícios escolares (claridade, ventilação, mobiliário, espaços de trabalho e recreação etc.), bem como com o tempo escolar (distribuição “racional” das matérias ao longo da permanência dos alunos na escola, intervalos, recreios, diminuição e/ou expansão do tempo destinado a aprender e do tempo de permanência na escola etc.); as teorias eugênicas que lançavam mão da retórica de fortalecimento da “raça”, fazendo incorporar valores e hábitos; o desenvolvimento de uma imagética que afirmava a escola como uma extensão “melhorada” do lar ou, mais acentuadamente, substituta da família (CUNHA, 2000), forjadora de novos comportamentos e novas atitudes. Esse conjunto complexo e não monolítico de ações estava ancorado em um pressuposto básico fundamental para o sucesso do modelo que se pretendia instaurar: sobre o corpo da infância haveria de atuar a nova instituição. Inscrita nas ações sobre o corpo estaria a possibilidade dos novos tempos ganharem a “alma” dos alunos, na metáfora produzida por Carvalho (1990) para discutir o processo de conquista de corações e mentes para a causa republicana.

O corpo não deixa marcas tão precisas para o estudo histórico. Os registros dos quais dispomos são sempre mediações, ou representações, se preferirmos. O que efetivamente faziam corporalmente alunos e

professores, que atividades e manifestações desenvolviam e experimentavam só podem ser objeto de estudo histórico considerando as “falas” preservadas sobre aquelas. A linguagem que manifesta a corporalidade não é passível de ser apreendida plenamente nas formas textuais, orais, iconográficas, monumentais. Fontes de natureza tão diversa podem apenas aproximar-nos do que teriam sido as práticas corporais escolares. As narrativas sobre aquelas práticas só podem ser aproximativas, não só no que se refere ao seu conhecimento, como naquilo que diz respeito à sua inscrição como fato histórico. As práticas corporais são fugidias, difíceis de serem registradas e apreendidas, impossíveis de se reduzir a quaisquer formas discursivas que não sejam as próprias práticas no seu momento de efetivação. Portanto, tentar compreender a corporalidade na história da escolarização é uma empreitada difícil, arriscada e, talvez por isso mesmo, desafiadora e fascinante.

Mas as dificuldades se avultam quando perguntamos: com quais materiais devemos trabalhar para indagar um objeto dessa natureza? Que fontes devemos consultar?

O conjunto de textos que aqui reunimos no dossiê *Educação do corpo: teoria e história* procura dar algumas respostas para estas perguntas, tanto porque apresenta trabalhos oriundos de pesquisas historiográficas sobre a corporalidade em várias de suas radicações, quanto porque reúne reflexões teóricas sobre as condições de possibilidade de pensar o corpo e suas expressões – dito de outra forma, tomar como objeto o que é, em última análise, intangível.

Assim, o texto de **Alexandre Fernandez Vaz** pretende apresentar um inventário sobre a relação entre corporalidade e formação na tradição da Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt, com especial atenção na obra de Theodor W. Adorno. O trabalho procura, propondo novas constelações conceituais, expor o movimento que encontra no corpo a dialética da cultura.

O trabalho de **Fernanda Simone Lopes de Paiva** procura lançar luzes sobre o processo de engendramento do campo da Educação Física no Brasil. Dialogando com diferentes teóricos que se enquadram nessa disciplina no Brasil e baseada no legado de Pierre Bourdieu, a autora nos ajuda a compreender a definição de um campo como lugar de disputa e tensões. Ensaia uma interpretação que tensiona a perspectiva corrente na historiografia sobre as bases de constituição e consolidação do campo.

Em uma perspectiva aproximada, **Pablo Ariel Scharagrodsky** nos conduz a conhecer um pouco da constituição da Educação Física na Argentina, nosso país vizinho. Analisando o legado de um dos mais destacados intelectuais da Educação Física argentina nos anos finais do XIX e iniciais do século XX, Romero Brest, nos permite compreender similaridades e peculiaridades na análise comparativa entre as formas de desenvolvimento da Educação Física no Brasil e na Argentina.

José Gonçalves Gondra recupera discursos que enaltecem a necessidade de uma *educação physica* ao longo do século XIX, pesquisando teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Marca indelével da modernização dos costumes a partir da corte imperial, a educação do corpo ocupava amplos espaços nas representações e práticas médicas daquele século, movimento que se espraiaria por todo Brasil entre a segunda metade do século XIX e as décadas iniciais do século XX.

De alguma forma expressão daquele ideário e das mudanças que ele provocava, o desenvolvimento da *Gymnastica* do Imperial Collegio de Pedro II é temática do trabalho de **Carlos Fernando Ferreira Cunha Junior**. Na sua investigação o autor problematiza alguns dos aspectos constituintes de uma incipiente cultura escolar de *educação physica* considerando o pensamento de algumas personagens e das condições objetivas de instalação da Educação Física naquela instituição.

Analisando um período de tempo que recobre boa parte do século XX, **António Gomes Ferreira** é outro dos nossos convidados que permite que estabeleçamos análises comparativas com outros países, outras culturas. Escrevendo sobre o desenvolvimento da Educação Física durante o Estado Novo português, sob a égide de Salazar, António traça um amplo panorama dos fundamentos da disciplina em Portugal em suas finalidades declaradas por agentes diversos. A leitura do seu texto nos convida a refletir sobre os efeitos de uma duradoura ditadura sobre a organização da cultura, expressa aqui na Educação Física.

Por fim, como que a unir pelos liames da diacronia os séculos XIX e XX e mostrando possibilidades de diálogo e cruzamento entre a Teoria Crítica da Sociedade e a historiografia, o trabalho de **Marcus Aurélio Taborda de Oliveira** procura mapear continuidades ou rupturas naquilo que vimos chamando educação do corpo. Valendo-se das contribuições de Walter Benjamin, Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, privilegiadamente, procura inquirir em que medida as permanências históricas no

curto espaço de cem anos podem confirmar a premissa de uma história baseada no aperfeiçoamento imemorial das formas de dominação.

Nossa expectativa é que este conjunto de reflexões, uno na sua preocupação central e diverso nas várias formas de abordagem do problema, possa de alguma forma ampliar o debate acerca das possibilidades passadas e presentes da educação do corpo como premissa básica da formação humana. Mais do que conclusivo, este trabalho pretende ser uma das muitas abordagens possíveis, aludidas no início desta apresentação. Em tempos de apologética sobre o fim das metanarrativas, partimos de diferentes legados teóricos para empreender um esforço de conhecimento mais acurado do passado e do presente que nos conformam. Passado lacunar, como ensina Paul Veyne, apreensível apenas nos seus traços, nos seus vestígios. Presente que se constrói pelo esforço de desvelamento daquilo que continua a encantar o mundo. Teoria e história se unem, assim, para nos ensinar a atualizar o necessário exercício permanente da crítica.

Referências

- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- COURTINE, Jean Jacques. Os stakhanovistas no narcisismo: body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo. In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialektik der Aufklärung: philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. (Gesammelte Schriften, 3).
- SOARES, Carmen Lúcia. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores associados, 1994.
- _____. *Imagens da educação no corpo*. Campinas: Autores Associados, 1998.