

TRABALHO, EDUCAÇÃO E SAÚDE

Trabalho, Educação e Saúde

ISSN: 1678-1007

revtes@fiocruz.br

Escola Politécnica de Saúde Joaquim

Venâncio

Brasil

Herold Junior, Carlos

CORPO NO TRABALHO E CORPO PELO TRABALHO: PERSPECTIVAS NO ESTUDO
DA CORPORALIDADE E DA EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Trabalho, Educação e Saúde, vol. 10, núm. 1, marzo-junio, 2012, pp. 11-35

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=406756998002>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

CORPO NO TRABALHO E CORPO PELO TRABALHO: PERSPECTIVAS NO ESTUDO DA CORPORALIDADE E DA EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

BODY AT WORK AND BODY FOR WORK: PERSPECTIVES IN THE STUDY OF CORPORALITY AND EDUCATION IN CONTEMPORARY CAPITALISM

Carlos Herold Junior¹

Resumo Este ensaio ambiciona mostrar a importância da discussão da relação entre corpo, trabalho e educação. A proposta é fazer uma análise mediante reflexões que se ocupam do 'corpo no trabalho e do 'corpo pelo trabalho'. Como resultado, mostra-se que o relacionamento entre corpo, trabalho e educação é uma temática que poderá enriquecer as reflexões sobre o corpo, sobre a sociedade a partir do marxismo e, também, sobre problemáticas importantes para aqueles que se inquietam com a dimensão corporal da educação.

Palavras-chave marxismo; corpo; trabalho; educação física.

Abstract The purpose of this essay is to show the importance of discussing the relationship among the body, work and education. The goal is to make an analysis based on reflections concerning the 'body at work' and the 'body for work.' The essay shows that the relationship among the body, work and education is an issue that can enrich reflections on the body, on society from a Marxist viewpoint and, also, on matters that are important to those who are concerned with the body dimension in education.

Keywords Marxism; body; work; physical education.

Podemos enxergar relações entre corporalidade humana, práticas laborais e processos formativos desde os momentos que remontam ao surgimento da vida social. Essa assunção não deve levar à desconsideração de que o relacionamento entre essas variáveis mudou muito na longa sucessão das épocas e das sociedades, assim como tem passado por transformações importantes nas últimas décadas. Para o analista que busca compreender a construção histórica da corporalidade humana, o desafio é ponderar os complexos limites e imbricamentos entre o que é ontológico e o que é epistemológico na hora de entender a ação de homens e mulheres agindo, socialmente, para produção e reprodução da vida. Deve ser ainda verificado de que forma as características dessa ação (corporalmente) produtiva e as relações sociais pelas quais e nas quais existem, oferecem ou condições otimizadas ou dificuldades para esses atores entenderem suas próprias atitudes e as atitudes daqueles que os antecederam.

Para pensar historicamente a educação corporal, focalizando-a no que concerne às diferentes formas históricas do trabalho, tenho dividido as reflexões entre aquelas que se ocupam do ‘corpo no trabalho’ e aquelas que pensam o ‘corpo pelo trabalho’. A divisão do objeto em dois registros materializa uma hipótese de pesquisa que defende a conjunção entre as visões sobre a presença corporal nas diferentes estruturações e rotinas de trabalho, com as variadas concepções sobre a corporalidade humana, existentes nas diferentes dimensões sociais. Ainda, defende-se que essas concepções devem ser estudadas por sua influência nas práticas e discursos educacionais que contemplam a dimensão corporal. Isso, por considerarem o corpo (como importante ou dispensável) na hora de realizar suas ambições formativas.

A elaboração dessa hipótese parte da constatação de que nos estudos da área de Trabalho e Educação é comum o entendimento de que as mudanças contemporâneas no mundo do trabalho estariam a colocar maiores exigências intelectuais aos trabalhadores, em detrimento das demandas feitas ao corpo, explicitando uma determinada visão de ‘corpo no trabalho’ (pensando-o como ausente). Ou, dito de outro modo, manifesta-se um entendimento sobre as exigências laborais feitas ao corpo de quem trabalha no momento em que trabalha. Nessa ótica, o corpo seria totalmente dispensável pelas novas tecnologias, sacramentando um processo que teria se acelerado de forma inaudita a partir de 1970, se desenvolvido a partir da revolução industrial no século XVIII e se iniciado com o próprio surgimento da técnica. As pesquisas deverão mostrar quais impactos esse posicionamento acarreta na hora de se pensar os desafios colocados para aqueles que pensam e fazem a educação profissional, por exemplo.

Ao lado dessa constatação sobre o ‘corpo no trabalho’, notamos que muitos educadores que se ocupam de dimensões diretamente corporais da

educação, tais como os professores de Educação Física, justificam os problemas pedagógicos com sua disciplina na escola pelo fato de, também, assumirem que o corpo é um traço dispensável no campo propriamente produtivo em favor da máquina, da inteligência ou do conhecimento. Essa concepção os leva a enxergar uma desconsideração por parte das políticas públicas e por aqueles que pensam e fazem a educação, cotidianamente. Eles acabam por concluir que a Educação Física escolar é desvalorizada pelo fato de ela não estar diretamente relacionada às ‘exigências do mercado de trabalho’. Com isso, buscam pensar os desafios de seu campo mediante a sustentação de reflexões sobre determinada visão do ‘corpo pelo trabalho’, associando, linear e rapidamente, o pedagógico ao produtivo, ou a educação corporal que praticam na escola ao que entendem ser o ‘corpo no trabalho’. Nessa perspectiva, assumem que o descaso com a educação corporal nas estruturas escolares explicar-se-ia pelo fato de estarmos vivendo em uma ‘sociedade do conhecimento’ e não em uma sociedade em que o ‘corpo no trabalho’ tenha a importância que teria no passado.

Neste texto pretendemos mostrar que as considerações feitas sobre a relação entre corpo, trabalho e educação, de forma preponderante, nas áreas de Trabalho e Educação e Educação Física, são problemáticas. Esses limites serão discutidos, pois as ideias que os sustentam não encontram eco nos desenvolvimentos práticos assumidos pelo mundo do trabalho nas últimas décadas. Será mostrado que as análises dessas áreas também não encontram respaldo nas investigações que se ocupam do universo produtivo.

Além disso, é importante dizer que este ensaio posiciona-se na linha de continuação de outras investigações (Herold Junior, 2006, 2008, 2009, 2009b, 2009c), as quais tentam mostrar que, tanto na questão do ‘corpo no trabalho’ quanto na do ‘corpo pelo trabalho’, distanciamentos poderiam ser diminuídos entre os estudiosos do corpo e os analistas da sociedade que se pautam no marxismo. A aproximação será demonstrada como necessária em decorrência do enriquecimento que esses dois horizontes analíticos podem proporcionar um ao outro. Esse enriquecimento será visualizado como possível por meio de investigações que já evidenciam a existência de caminhos convergentes, mas que, comumente, são desconsiderados pelos dois horizontes em questão.

Por fim, as reflexões que se seguem apresentam alguns resultados que um olhar mais detido sobre as relações entre corpo e trabalho pode ter para o entendimento da história educacional. Serão apontadas algumas consequências que as análises sobre essas relações podem ter para a compreensão histórica da educação corporal e da sua materialização escolar moderna, na disciplina de Educação Física na passagem do século XIX ao XX.

Pensando o corpo

Uma das afirmações mais repetidas por aqueles que tentam entender culturalmente a corporalidade humana é a de que os problemas levantados ao redor do corpo têm ocupado uma grande quantidade de analistas e estudiosos. Com efeito, compreende-se o aumento do número de estudos sobre essa questão nos últimos anos em razão de a preocupação com o corpo ter se tornado uma variável sociológica de importância no mundo contemporâneo. Poderíamos assumir que o fato de um grande número de pessoas se ocupar com seu peso, sua saúde, com cirurgias, a maximização dos prazeres proporcionados pelos sentidos, a minimização dos sofrimentos, também experimentados através deles, deu ao corpo a ubiquidade. Por isso, esse comportamento não deixou de inquietar acadêmicos de diferentes áreas: desde aqueles diretamente ligados à produção das tecnologias referentes à satisfação desses anseios (a indústria farmacêutica, médica, têxtil, eletrônica etc.) até aqueles que buscam investigar a problemática por intermédio de pontos de vista sociológico, histórico e antropológico.

Uma das justificativas mais utilizadas quando se quer explicar a relevância da construção de enfoques sobre o corpo humano apoia-se na constatação do estilhaçamento ‘das grandes narrativas’ em que os horizontes políticos e sociais diferentes dos atualmente existentes são vistos como inalcançáveis. Essa percepção traria às pessoas o próprio corpo como uma das únicas inquietações concretamente realizáveis e assumidas como verdadeiramente importante por e para elas.

A despeito das críticas que esse posicionamento possa receber, não é possível desconsiderar que a atenção prestada ao corpo por historiadores, sociólogos e filósofos proporcionou o levantamento de importantes problemáticas. Um resultado muito interessante trazido pela multiplicação de estudos históricos sobre o corpo foi o de percebermos as diversas maneiras com que a corporalidade e seus processos biológicos foram tratados, vistos, regulados, reprimidos e estimulados. Vale observar que essas análises possibilitaram um entendimento amplo sobre dimensões até então assumidas como meramente naturais, tais como as fronteiras que definiam a existência dos gêneros. A partir dessa condição, foi muito facilitada a constatação de que as particularidades, opções e exigências colocadas aos sexos eram, também, produtos da história e não apenas traços invariáveis ou sempre existentes. Nesse sentido, vale a pena registrar as análises feitas por Emily Badinter (1985), que demonstraram que na França, a partir do século XVIII, foi construído um importante conjunto de reflexões e discursos que naturalizaram a maternidade. Ou seja, mesmo que as exigências corporais básicas relativas à reprodução não tenham se alterado desde o surgimento do *homo sapiens* (apesar da mediação da tecnologia médica, que se aprimora com o passar dos

séculos), as representações sobre essas funções mudaram substancialmente. Lutas e violências definiram socialmente os papéis que cabem às mulheres e aos homens dentro dos processos naturais de procriação.

Notamos que, paralelamente a essa forma de encarar o corpo como resultado de discursos históricos que nele se colam e o moldam, há a tentativa de focalizá-lo visando à busca de uma essência que caracterizaria sua importância para além das vicissitudes de um determinado contexto. Nesse tipo de análise, almeja-se pontuar na corporalidade aquilo que distinguiria o humano do animal e que, também, não estaria sujeito às mudanças. Ortega (2008) oferece reflexões de grande valor sobre esse dilema. Ele nota a existência da polarização acima, observando que a visão do corpo humano como um conjunto de discursos tem muita força na atualidade. Entretanto, Ortega (2008) não secundariza que essa visão está ligada à crença na possibilidade das tecnologias médicas de moldarem a ‘natureza humana’, contribuindo desta forma com a postura bastante em voga de se postular um ‘adeus ao corpo’ (Le Breton, 2003). O autor defende a existência de uma ‘antropologia mínima’, vendo nela a condição de assumir que o “corpo compõe um dos invariantes existenciais e biológicos que moldam a experiência humana” (Ortega, 2008, p. 76). Mais à frente, ao justificar sua proximidade com a ‘fenomenologia da corporeidade’ (Leder, 1990; Todes, 2001), Ortega (2008) explica essa ideia com um exemplo bastante relevante para o estudo do corpo no trabalho:

A mão é usada, por exemplo, na maioria das culturas, no trabalho e na exploração do mundo, devido a seu elevado grau de plasticidade, e sua liberdade de ação, graças à posição ereta e à destreza do polegar. Isto é, nossa estrutura corporal encoraja esse uso da mão, o qual não é, contudo, nem necessário nem invariante. Em determinadas condições, poder-se-ia pensar em culturas que realizassem numerosas atividades com os pés. Está no campo do imaginável. Existem também formas de des-aparecimento, isto é, de aparecimento disfuncional ou doentio, que são sócio-histórica e culturalmente condicionadas, e que dizem respeito à construção social da consciência do corpo. Vetores fenomenológicos e formas de des-aparecimento social convivem com invariantes biológico-existenciais, tais como o caráter recessivo do interior do corpo (Ortega, 2008, p. 79).

Esse exemplo oferece um apoio para demonstrar que muitas das questões que afligem a quem busca pensar o corpo poderiam ser enriquecidas pelo estudo ‘no trabalho’ e ‘pelo trabalho’. Em que pesem sinalizações como a acima apresentada, é possível perceber que a reflexão sobre os limites entre o biológico e o cultural distancia-se da reflexão sobre o trabalho.

Além desse distanciamento existente e sustentado por divergências conceituais, notamos que os rumos assumidos pelas transformações sociais

e econômicas a partir da segunda metade do século XX aumentam o abismo entre os horizontes investigativos desses dois campos.

As transformações no mundo do trabalho, oriundas da expansão planetária do capitalismo, facilitada pela incorporação da microeletrônica nas rotinas produtivas e na vida cotidiana de muitas pessoas, fizeram com que, nas últimas décadas, a ideia de ‘sociedade do conhecimento’ fosse remetida ao trabalho como uma nova e incontornável característica. Consequentemente, a ênfase nos atributos intelectuais a serem exigidos aos trabalhadores fez com que o estudo do trabalho se distanciasse ainda mais dos estudos sobre o corpo, por assumir-se que o corpo não seria mais uma questão relevante em tempos de ‘trabalho inteligente’.

Assim como a consideração das atuais transformações no mundo do trabalho é determinante da maneira como pesquisadores em Trabalho e Educação e estudiosos da Educação Física relacionam essas mudanças com a educação e com a educação corporal, existem outras análises que distanciam ainda mais os estudiosos do corpo quanto às transformações do mundo do trabalho.

Uma delas é a afirmação de que, na sociedade contemporânea, o que Weber chamava de ‘ética protestante’ teria perdido seu espaço, em um momento em que as renúncias e os adiamentos em relação ao gozo dos prazeres não mais existem ou que teriam deixado de ser importantes para construção da sociedade² (Lipovetsky, 2006). Fortemente relacionada aos esforços (corporais) no trabalho, tais renúncias passaram a ser vistas como causa de muito sofrimento e responsáveis por caracterizar a fase industrial e monopolista do capitalismo. Por isso, essa forma de entender leva à conclusão de que o trabalho industrial instrumentalizou brutalmente o corpo para formatá-lo às exigências da economia. É a “fluidez” (Bauman, 2001) da sociedade contemporânea e a ideia do ‘fim do trabalho’ vista como em vias de concretização, sendo que, nessa ótica, o trabalho restante a ser considerado seria apenas o intelectual. Como resultado, esse deslocamento fez com que os olhares analíticos que buscassem pensar o corpo por meio do trabalho deixassem de existir, mesmo nos tradicionais domínios em que primavam pela necessidade de adaptá-lo, fisiologicamente, às exigências e aos ritmos da indústria.

Ainda mais radical que a ideia acima, é a de Baudrillard (1999) que, por exemplo, afirma:

O que será do Outro quando ele desaparecer? O que se torna o Real, o que se torna o corpo quando eles foram substituídos pela sua fórmula operacional? O que se torna o sexo, o trabalho, o tempo e todas as outras figuras da alteridade, quando elas caem sob o golpe da síntese tecnológica? (Baudrillard, 1999, p. 57).

Mais à frente, ele responde: “Assim, a arte, o trabalho a religião e o corpo esqueceram de morrer” (Baudrillard, 1999, p. 60). Um resultado dessa afirmação, que interessa ao escopo deste ensaio, é que a relação entre corpo, trabalho e educação não deveria ser buscada por lidar com variáveis que seriam caracterizadoras de uma modernidade vista como decadente e ultrapassada. Todavia, as coisas não são simples assim, nem mesmo para Baudrillard. Afinal, mesmo defendendo o fim do corpo e do trabalho, ele também afirma:

Todavia, os mortos, mesmo virtuais, vingam-se. O tempo abolido dentro do tempo real se vinga sob forma de milenarismo delirante ou sob forma de pesquisa desesperada pelas origens. A natureza, reduzida a uma fonte de energia se vinga sob a forma de catástrofes naturais. O corpo experimentado no virtual se vinga sob a forma de virtualidade de patologias autoimunes (Baudrillard, 1999, p. 61).

Apesar da existência desses posicionamentos que distanciam o estudo da relação corpo e trabalho na sociedade contemporânea, notamos uma reação analítica que reivindica para si um maior espaço investigativo. Nela, assume-se que justamente na atualidade a consideração mais detida sobre o corpo nas configurações mais avançadas do trabalho torna-se necessária.

Pensando o ‘corpo no trabalho’

Com a ambição de investigar os caminhos possíveis para se pensar a relação entre corpo e trabalho, é interessante a consideração das diferentes formas como o corpo era pensado por aqueles que refletiam as distintas configurações produtivas que se sucederam a partir da ligação entre produção e tecnologia nela empregada (Herold Junior, 2009c).

Assumindo como marcos temporais a segunda revolução industrial no final do século XIX e o movimento de incorporação das novas tecnologias de informação a partir de 1970, notamos que o “corpo produtivo” (Deleuze e Guéry, 1972) foi pensado de diferentes maneiras. A existência desses diferentes modos não implica, entretanto, a possibilidade de pensarmos um processo evolutivo em que se partiria de um lugar de maior importância do corpo para o trabalho a outro em que essa importância teria deixado de existir. Essa observação contraria o tão comum raciocínio de que a incorporação tecnológica, necessariamente, levaria a um trabalho totalmente materializado na máquina ou que, paulatinamente, possibilitaria uma total desconsideração da corporalidade nos ambientes de trabalho.

Historicamente, no limiar do século XX, aqueles que pensavam o trabalho acabavam por conceber o ato laboral com base centralidade do corpo,

assumindo-o como motor. Nessa consideração, a materialidade corporal era tida como usina, produtora e consumidora da energia que faria ‘girar a roda’ econômica. Rabinbach (1992), ao estudar esse momento e lhe dar características devedoras dos trabalhos científicos desenvolvidos por Helmholtz, verifica a existência de um *human motor* como expressão da centralidade com que o corpo humano era avaliado para o sucesso ou a realização das novas exigências produtivas que eram postas. Nesse campo, tanto o surgimento das ‘ciências do trabalho’ quanto da linha de montagem fordista e da ‘administração científica’ de Taylor consideravam que a possibilidade do trabalho pautava-se na consideração precisa no modo de se tratar o corpo de quem trabalha.

Digno de nota é o fato de os ‘dados científicos’ sobre o corpo sustentarem a ideia de que o trabalho bem gerido e organizado resolveria os conflitos de classes entre trabalhadores e capitalistas. Ou seja, saber ‘objetivamente’ até onde as exigências produtivas poderiam ir faria com que nem a preguiça do trabalhador, nem o egoísmo do capitalista dessem azo a exigências (mais salário ou mais trabalho) que estiveram no centro das lutas sociais, políticas e econômicas. As forças existentes no corpo e esquadriinhadas pela ciência lançariam bases para uma sociedade pacificada, em que cada um saberia, precisamente, seu lugar. Rabinbach (1992) sintetiza a forma como essa utopia social estava associada aos limites e características do corpo: “Atrás dos tratados científicos e filosóficos estava o sonho das classes médias do final o século XIX – um corpo sem fadiga” (Rabinbach, 1992, p. 44).

A posição do corpo nas rotinas produtivas perde a condição de ser um traço obviamente importante a partir da década de 30 do século XX, passando pelas décadas de 40, 50 e 60 ofuscada pelo desenvolvimento das ciências cognitivas. Manovich (1993, s.p.) afirma que, nessas décadas, o movimento analítico daqueles que pensavam o trabalho pôs de lado o *human motor* (ou o corpo trabalhador), valorizando um novo ‘instrumento’: a mente. Jorda (1999) fala em ‘homem-sistema’ para pensar o perfil do trabalhador visto como elogiado nesse período.

Nesse sentido é muito interessante a ponderação de Dejours (1988), que verifica que boa parte do desenvolvimento da psicodinâmica do trabalho se deu pela passagem da ênfase à materialidade corporal aos problemas mentais, vistos como mais valorizados nos novos contextos produtivos. Nesse raciocínio está claramente afirmado que determinada preocupação com o corpo trabalhador foi uma característica marcante da fase taylorista-fordista da organização das fábricas e que teria perdido espaço já a partir da década de 50 do século XX.

Um resultado dessa transformação, ou, pelo menos, da maneira como essa transformação vem sendo entendida, é que pensar o corpo no trabalho não seria uma questão que deveria chamar a atenção dos estudiosos sobre o

corpo. Para eles, a exploração da corporalidade, que existia no trabalho eminentemente industrial, deixara de existir. Se, paralelamente a isso, o corpo ganhou uma grande visibilidade na vida social, concluem os analistas do corpo, tal fato não se vincula às referidas transformações produtivas, sendo o seu contrário o que é assumido como o mais plausível: há uma independência da visibilidade que o corpo atualmente tem em relação às transformações no mundo do trabalho. Considerando essas análises até o período acima, pode-se pensar na existência de um processo de ‘descorporalização’ do trabalho, por estar ele, então, cada vez mais apoiado nos atributos intelectuais dos trabalhadores. O trabalho não seria um foco profícuo de reflexões, pois, ao mesmo passo que o corpo estaria desaparecendo do trabalho, a sociedade estaria ‘somatizando-se’. Ou seja, à irrelevância produtiva do corpo associa-se o ‘valor’ do corpo nas relações sociais existentes nos momentos de não-trabalho.

Entretanto, a partir de 1970 e com a assimilação das tecnologias de controle numérico feita pelas indústrias mais avançadas, nota-se um processo em que justamente a necessidade de formação intelectual e analítica do trabalhador acabou por estimular uma consideração mais atenta e qualitativamente diferente da corporalidade humana. Hassard, Holiday e Wilmott (2000) evidenciam o fato de as modernas plantas industriais justificarem uma maior preocupação com o corpo no trabalho, mas não mais visto como fonte de energia ou como *human motor*. Agora, o corpo deveria ser um objeto de estudo, pois a inteligência que seria necessária para lidar com o que Zarifian (2001) chama de ‘eventos’ seria a inteligência situada ou uma ‘cognição encarnada’.

O corpo, antes visto apenas nos aspectos energéticos e entendido como um conjunto de alavancas, roldanas e motores (músculos), passaria a ser considerado o locus para a realização e utilização das informações e conhecimentos obtidos nas longas trajetórias educacionais formais e informais; nas situações em que tomadas de decisão estariam na dependência de rápidas análises, percepções aguçadas e atenção seletiva. Um olhar mais acurado à dimensão corporal do trabalho não estaria mais apenas reduzido aos clássicos paradigmas da fisiologia, da economia do esforço e do desgaste: o corpo e o comportamento inteligente passaram a ser uma só coisa a ser compreendida. Zuboff (1988), no esteio dessas ideias, afirma que a tecnologia microeletrônica e a nova organização das rotinas do trabalho não substituem o corpo pela mente, mas assumem a inteligência como corporal e o corpo como a possibilidade da inteligência.

Uma consequência interessante desse pensamento é a revisão que ele provocou na maneira de enxergar a história do trabalho e do trabalhador. Böhle e Milkau (1998), ao definirem que “O trabalho é uma atividade que, no senso ergonômico do termo, convoca o funcionamento do corpo inteiro

no exercício da inteligência que se emprega para encarar aquilo que não é dado pela organização (prescrita) do trabalho" (Böhle e Milkau, 1998, p. 37), dão razão para se endossar os limites das intenções tayloristas (e de boa parte daqueles que pensaram o trabalho antes e depois do próprio Taylor) de separar a mão do cérebro. Esse limite é apontado em uma conclusão que Clot (1998) define com muita precisão: "De fato, a mão não é nunca somente a mão" (Clot, 1998, p. 75).

Essas análises não devem permitir que se pense que haja no interior dos atuais reordenamentos produtivos no capitalismo qualquer brecha para um trabalho mais humano ou não heteronômico. Sobre isso, Alves (2011) adverte que a ampliação da visão com a qual a subjetividade do trabalhador vem sendo considerada sustenta-se na "constituição dos novos consentimentos espúrios exigidos pelo método Toyota", em que a "a captura' da subjetividade do trabalho" redunda em uma 'compressão psicocorporal'" (Alves, 2011, p. 125).

Os posicionamentos desses analistas são valiosos para se pensar o corpo e o trabalho, pois advertem para a necessidade de focalizarmos as atividades laborais de maneira mais detida. Eles possibilitam a construção de uma nova visão relativa ao corpo humano, diferente dos cânones da ciência construídos a partir do século XVII e XVIII nos campos científicos, filosóficos e produtivos.

Pensando 'corpo pelo trabalho' e a educação

É essa visão 'canônica' a que é preponderante na forma como educadores pensam suas práticas e seus problemas ao ligá-los com as transformações hodiernas da sociedade. Do mesmo modo, esse entendimento ainda é presente nos estudiosos sobre o corpo que recusam as transformações no mundo do trabalho como campo e objeto de estudos, por equivocadamente assumirem que nesse mundo o corpo humano não poderia ser estudado.

Tendo a clareza do que evita e do que estimula a reflexão sobre o 'corpo no trabalho', podemos verificar as possibilidades de aprofundamento do entendimento tanto do corpo quanto do trabalho, investigando a problemática com vistas a se pensar o 'corpo pelo trabalho'. Considerando que o estímulo a essas inquietações surgiu pela necessidade de pensar a relação entre educação e trabalho, acredito que o desenvolvimento das pesquisas demonstrará que a construção das bases para essa reflexão criará condições melhoradas para lidarmos com uma parcela importante dos problemas educacionais, principalmente aqueles cujos aspectos são atinentes ao corpo humano.

Com a ambição de pensar dimensão corporal da educação 'pelo trabalho', atrela minhas reflexões às inquietações sentidas por muitos pesquisadores

no campo educacional, os quais buscam entender a educação com base nas considerações metodológicas extraídas de Marx (1994). A partir delas, sobretudo as reflexões contidas no capítulo V do Livro I de *O capital*, muitas pesquisas sobre a relação entre educação e trabalho têm sido feitas mediante a premissa de que o trabalho deve ser entendido, dialeticamente, tanto como *trabalho concreto* – produtor de valores-de-uso, a partir da relação homem/natureza – quanto como *trabalho abstrato* – marcado pela produção de valores-de-troca e subsumido às características classistas de cada um dos modos de produção existentes no decorrer da história e que, no capitalismo, é instrumentalizado ao imperativo da reprodução e ampliação do capital.

Se a forma como Marx conceitua o trabalho, colocando-o como elemento importante para a reflexão histórica sobre a sociedade, é um ponto de acordo entre os analistas marxistas da educação, a mesma concordância não se dá na hora de pensar os limites/possibilidades da educação frente às estruturas econômicas e sociais características do capitalismo. O debate sobre a questão do ‘trabalho como princípio educativo’ tem aquecido as discussões nos últimos anos. Ele ganhou intensidade e profundidade com uma valiosa dissensão entre Frigotto (2009) e Tumolo (2005 e 2011).

Ao assumir como relevante o desenvolvimento que essas diferentes interpretações sobre o marxismo tiveram no campo educacional brasileiro, o esforço é direcioná-las para as questões levantadas pelos estudos culturais sobre o corpo, pensando-as a partir do horizonte metodológico desenvolvido por Marx e Engels no século XIX.

Essa intenção justifica sua utilidade por colocar em diálogo dois horizontes analíticos que, tradicionalmente, assumem suas questões como mutuamente irrelevantes. Aos estudiosos das ciências humanas e sociais que se debruçam sobre o corpo, há a ideia de que o marxismo não teria contemplado uma reflexão mais detida sobre a corporeidade humana por pensar somente o trabalho e seu papel nas estruturas sociais e políticas do capitalismo.

Já para muitos dos teóricos que hoje pensam a sociedade baseados nos escritos de Marx, a reflexão sobre o corpo humano configura-se em um modismo acadêmico resultante do desenvolvimento do horizonte teórico pós-moderno que, sabidamente, critica muitas assunções que sustentam o estudo marxista das diferentes facetas sociais. Bryan Turner (2006) explica que “a análise de Marx do homem-na-natureza e da natureza-no-homem tem sido negligenciada na exegese de Marx, especialmente como resultado do ataque de Althusser ao humanismo marxista” (Turner, 2006, p. 217). Para fazer frente a essa consequência é que abaixo se mostra a importância dos trabalhos de Marx e Engels para se pensar, também, o corpo humano em conjunção com as transformações históricas da sociedade, entre elas as transformações visíveis na história educacional.

Três momentos importantes do marxismo no que tange ao corpo

Em primeiro lugar, a crítica feita por Marx àqueles que tinham pensado a economia política oferece um ponto de grande relevância para pensarmos a corporalidade humana. Atribuir ao trabalho o processo pelo qual o homem, ao mesmo tempo, tem suas potencialidades construídas e limitadas é uma consideração valiosa. Afinal, ela coloca na ação pensada (também socialmente) uma das bases para demonstrar que, entre a materialidade do organismo e as intenções, ideias e valores, existe uma relação dialética de forte imbricamento. Podemos verificar isso, por exemplo, em *A ideologia alemã* (2007), quando Marx e Engels afirmam:

Para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a reprodução dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprido diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (Marx e Engels, 2007, p. 33).

O que Marx parece pretender, ao propor essas ideias logo no início da referida obra, é mostrar a relevância para a história social do fato de a manutenção individual e social da vida se dar através do trabalho. É essa luta social pela manutenção da vida que ata os laços sociais, mediante uma complexa relação entre natureza e cultura.

Essas ponderações de Marx e Engels são relevantes para os estudiosos do corpo, pois, concordando com Foster (2005), elas colaboram na superação da impossibilidade analítica de se investigar os fenômenos humanos e sociais com a utilização da dicotomia entre cultura e natureza. Nesse ponto, Turner (2006) também endossa a importância das análises de Marx para os estudos do corpo. Afirmando que o “Trabalho no amplo sentido de ação consciente, coletiva e prática é uma peça central na ontologia de Marx (Turner, 2006, p. 217)”, ele observa que:

(...) a relação homem-sociedade-natureza é essencialmente e criticamente histórica. Uma consequência dessa capacidade transformadora é que aquilo que Marx chamou de limite natural é empurrado para trás pelo avanço social das capacidades humanas. Os limites da natureza são reduzidos pelo avanço das capacidades sociais assim que a natureza torna-se o ‘corpo inorgânico’ do homem (Turner, 2006, p. 217).

Terry Eagleton (2011) evidencia a importância de Marx para a atualidade, criticando muito dos limites imputados ao pensador alemão. Mostra que o corpo humano pode ser pensado através do marxismo e da importâ-

cia que é dada ao trabalho. Depois de citar as reflexões de Marx, que apresentam a indústria como manifestação da consciência humana em termos sensoriais, Eagleton (2011) diz:

O corpo pode fazer tudo isso porque tem o poder de transcender-se – de transformar a si e sua situação, bem como entrar em relações complexas com outros organismos do seu tipo, em um processo aberto que conhecemos como história. Corpos que não podem fazer isso são conhecidos como cadáveres. (...) Na raiz de tudo isso, que nós conhecemos como história, cultura ou civilização, jaz o carente corpo humano e suas condições materiais. Esta é apenas outra maneira de dizer que a economia é a base da nossa vida juntos. É o elo vital entre o biológico e o social (Eagleton, 2011, p. 138-139).

O segundo momento importante da colaboração do marxismo para os estudiosos do corpo são as análises feitas por Engels (1979) no conhecido ensaio sobre o papel do trabalho no processo de hominização. Acompanhando as descobertas de Darwin no terreno da evolução das espécies, Engels associa o processo de desenvolvimento do *homo sapiens* com o desenvolvimento de formas de trabalho cada vez mais socializadas. Esse é um processo dialético entre a natureza corpórea e o que ela coloca como possibilidades inventivas à técnica (as possibilidades das mãos, do olhar, do andar, correr), tecendo um relacionamento com o desenvolvimento de um aparato produtivo cada vez mais dependente das relações sociais baseadas na divisão do trabalho e da propriedade privada.

Woolfson (1982), Moura et. al. (2007), Foster (2005) e Gould (2006) são alguns dos estudiosos que sustentam a importância, sobretudo política, das reflexões engelsianas a respeito da hominização através do trabalho. Afirmando o valor político, pois no texto de Engels, de fato, há imprecisões concernentes ao incipiente desenvolvimento das ciências biológicas no que tange ao processo apresentado por Darwin. Entretanto, a pertinência das análises de Engels reside no fato de ter considerado o trabalho como parte integrante da construção histórica das sociedades e das potencialidades intelectuais humanas dependentes das possibilidades corporais construídas pelos amplos processos de evolução. Com isso, ao mesmo tempo, o marxismo serviu como um valioso contraponto a duas das tendências filosóficas predominantes no século XIX: o positivismo, que pretendia entender a sociedade a partir de uma ‘física social’ livre das influências advindas dos valores e das particularidades ideológicas; e o idealismo, que primava pela marcha autônoma do espírito condicionada apenas às leis da lógica, desconectadas do movimento social e político.

O terceiro momento a ser assinalado como um indicativo da presença latente da questão da corporalidade no interior do marxismo encontra-se em

Lukács (2004). No desenvolvimento de sua *Ontologia do ser social*, o filósofo húngaro tem sido importante para o marxismo pela defesa que faz do trabalho como elemento prático e lógico que levou à vida em sociedade. Vendo o trabalho como atividade processual entre o ato individual do trabalhador no interior de uma coletividade em uma determinada época – relação plena no fornecimento das potencialidades e limites tanto de uma sociedade quanto dos indivíduos que dela fazem parte –, Lukács pensa a composição histórica do homem problematizando a clássica cisão entre as coisas do espírito, alma ou consciência daquelas relacionadas ao corpo, tal como se explica abaixo:

Se seguimos insistindo que através do próprio trabalho surgiu a independência objetivamente ativa, mas ontologicamente relativa da consciência no que tange o corpo, ao mesmo tempo em que sua autonomia ‘fenomenicamente’ plena e seu reflexo nas vivências do sujeito enquanto ‘alma’, estamos bem longe de querer deduzir diretamente disto as versões posteriores e mais complexas desse complexo (Lukács, 2004, p. 163).

Não que a arte, a ciência ou filosofia não sejam coisas a serem consideradas, inclusive no seu crescente poder de abstração. Nem que elas seriam apenas reflexos da luta constante de manter o corpo (social) vivo. Não se quer substituir uma anterioridade por outra. Mas o que está em jogo nessa defesa é a assunção de que a luta cotidiana pela existência através do trabalho tem um papel muito relevante na estruturação da sociedade, na maneira como ela se pensa e na forma como esse trabalho e esse pensamento se dividem entre as classes sociais. A obra de Marx e a tradição filosófica dela resultante são fundamentais para entender esse processo. Ou como diz Eagleton (2011): “(...) para Marx há uma estreita ligação entre o nosso raciocínio e nossa vida corporal” (Eagleton, 2011, p. 136). Afinal,

Nossas necessidades biológicas são a base da história. Nós temos uma história, porque somos criaturas de carência, e nesse sentido a história é natural para nós. A natureza e a história são dois lados da mesma moeda, no entender de Marx (Eagleton, 2011, p. 137).

A divisão entre trabalho intelectual e manual como relevante para a história da educação

Também não é comum observarmos uma reflexão de característica marxista sobre o corpo e sua educação. Porém, ao leremos alguns analistas da educação que utilizam Marx para sustentar seus estudos, nota-se que a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual é plena em consequências para

se pensar o trabalho, o corpo e a educação. Manacorda (2006), por exemplo, depois de analisar a história educacional desde ‘a antiguidade até os nossos dias’, afirma que uma grande constante que ele constata nas estruturas educacionais é o fato de elas terem sido criadas para aqueles que não executavam o trabalho, mas incumbidos de o pensarem:

Pudemos verificar uma primeira constante da história da educação, uma daquelas constantes que sempre são repropostas, embora sob formas diferentes e peculiares: a separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para muitos, e a definição da instrução institucionalizada como *institutio* oratória, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o ‘dizer’, ao qual se associa a arte das armas, que é o ‘fazer’ dos dominantes) (Manacorda, 2006, p. 356).

A mesma ideia é possível de ser encontrada no manual redigido por Aníbal Ponce (2007). Nele lemos que o surgimento da propriedade privada e das classes sociais fez com que, ao lado da ‘educação difusa’ que acontecia igualmente para todos os membros da sociedade, a ‘educação sistemática’ passou a ser condicionada e diferenciada pela posse ou não das riquezas e dos meios de produção. A esses possuidores estava dirigida uma educação que os capacitariam a pensarem a produção, a gerirem a riqueza e a formarem as estruturas políticas necessárias para a reprodução da divisão social de classes:

Desde esse momento, os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade. Em outras palavras: com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os ‘organizadores’ cada vez mais exploradores e os ‘executores’ – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educação respectivas (Ponce, 2007, p. 26).

No Brasil, Saviani (2007) também demonstra que as reflexões feitas a partir do marxismo poderiam ser mais diretamente convergidas com as reflexões sobre a formação histórica do corpo humano e as consequências desse amplo processo nos caminhos percorridos pela história educacional, assim como na investigação de questões atuais que tocam a educação:

Expressões como o “homem é um animal político”; “é um animal simbólico”, isto é, “um animal que fala”; “o homem não é senão sua alma”; “o homem é apenas corpo”; “é uma substância composta de dois elementos incompletos e complementares, o corpo e a alma”; “é um espírito encarnado”, padecem do mesmo

problema detectado na fórmula “o homem é um animal racional” (...). Compõem a visão que predominou no desenvolvimento do pensamento filosófico e que se cristalizou no senso comum, marcada por um caráter especulativo e metafísico contraposto à existência histórica dos homens. Partem de uma ideia abstrata e universal de essência humana na qual estaria inscrito o conjunto dos traços característicos de cada um dos indivíduos que compõem a espécie humana (Saviani, 2007, p. 153).

Para Saviani, a busca por “traços característicos de cada um dos indivíduos” (Saviani, 2007, p. 153), recaindo ou nos atributos intelectuais ou nos atributos corporais, desconsidera que ambos são históricos e mutuamente condicionados e condicionantes, construídos e construtores de relações sociais. Dito de outra maneira, o que está em jogo nessas análises é a crítica radical com vistas a uma concepção histórica de homem e sociedade que ultrapasse os limites classicamente colocados na história da filosofia ocidental, marcada pela separação entre indivíduo e sociedade, natureza e cultura, corpo e espírito. Por isso mesmo, Saviani (2007) não descuida de verificar, historicamente, o papel desempenhado pela conformação corporal do homem na construção ou na inviabilização de determinadas relações sociais e de instituições.

As análises sobre a educação feitas por esses autores marxistas deixam clara a relevância que possui, em seus esquemas explicativos, a divisão social marcada na sociedade pela separação entre aqueles que conhecem e aqueles que executam. A análise histórica da educação feita através da base teórica marxista deixa entrever em suas conclusões que é o surgimento de classes sociais antagônicas a determinante na subordinação da execução corporal do trabalho aos desígnios elaborados pelo pensamento daqueles que concebem o trabalho. É importante a ideia de que, historicamente, a subserviência corporal ao pensamento, à alma ou ao espírito tem um importante apoio social na luta de classes. Por meio dela, pode-se perceber que o valor atribuído às diferentes dimensões que compõem a humanidade do homem é histórica e politicamente elaborado.

Trabalho e educação corporal: uma relação existente, porém não linear

Com esses indícios colhidos em uma amostragem da literatura marxista sobre a educação, é possível esboçar algumas considerações sobre a relação histórica entre trabalho, luta de classes e a valorização da educação do corpo na história. Para isso, algumas questões nos ajudam a precisar a necessidade de bem estabelecer as mediações entre trabalho e educação corporal na história: sabendo que a divisão entre concepção e execução do trabalho é

um traço devedor da divisão da sociedade em classes, de que forma a educação corporal é vista como importante para as diferentes classes dominantes que se sucederam na história? Historicamente, de que maneira a execução de um trabalho mais exigente de força ou resistência corporal implica a preocupação de se educar o corpo para tal trabalho? Como as diferentes classes dominantes, alheias à dura execução do trabalho, preocupam-se com sua educação corporal?

Em primeiro lugar, dificilmente encontraremos um período ou algum pensador que desconsidere a necessidade de valorizar ou criticar a dimensão corporal do homem na concretização de querer educá-lo. Em períodos históricos em que o corpo foi alvo de visões críticas ou desqualificadoras, essa atenção existiu de forma negativa. Por exemplo, na Idade Média, a anulação das vontades corporais se dava pela penitência, pela mutilação, que, em última instância, afirmam a relevância da corporalidade na aproximação ou no distanciamento do homem em face das necessidades da Igreja.

Se focalizarmos períodos mais prolixos no que tange à valorização do corpo, tais como a antiguidade grega e a modernidade, observaremos que os discursos educacionais que valorizavam a educação do corpo dificilmente tocavam as atividades corporais com o fito de instrumentalizar o corpo para o trabalho. Vivendo o desenvolvimento histórico que culminou com a Grécia clássica, Xenófanes (570-460 a.C.) é um dos emblemas desse posicionamento contrário à valorização do corpo, considerando não ser ele mais necessário para os enfrentamentos cruciais relativos à produção da existência:

Não é justo preferir a força à verdadeira sabedoria. Se há na cidade um bom pugilista ou um bom atleta distinguido no Pentatlon, na luta ou na corrida – que é a mais importante das provas atléticas nas competições entre os homens – nem por isto estará, por ele, melhor governada. Pouco prazer pode dar a uma cidade um atleta que vença junto às margens do rio de Pisa posto que isso não enriquece os cofres da cidade (Líricos gregos, 1956, p. 15, verso 2).

Entretanto, para os gregos a questão não era a utilidade que o corpo poderia ter, mas a importância de tê-lo cultivado visando à cultura cívica necessária para a ‘areté política’. Um exemplo muito claro dessa ideia é encontrado na comédia *As nuvens*, de Aristófanes (447-385 a.C.). Ao criticar os rumos intelectualistas assumidos pela educação grega,³ ligados à sofística, o comediano não hesita em definir o que seria uma educação correta, nominada na peça como ‘raciocínio justo’ e caracterizada pela consideração em relação ao corpo:

Se fizer o que eu digo e atentar nesses conselhos, terá sempre peito robusto, cores brilhantes, ombros largos, língua curta, quadris grandes e membro pequeno. Mas se

praticar os hábitos de hoje, logo terá pele pálida, ombros estreitos, peito acanhado, língua grande, quadris pequenos, membro comprido e longos decretos. E ele persuadirá você a pensar que tudo que é vergonhoso é belo e o belo, vergonhoso (Aristófanes, 1967, p. 194, grifos nossos).

Muito influenciada por esse pensamento que valorizava uma educação preocupada com o corpo, a modernidade assiste a um fortalecimento das inquietações educacionais que sublinhavam a dimensão corpórea do homem. Dentre muitos que poderiam ser citados – Rabelais, Montaigne, Locke (Herold Junior, 2004) e Rousseau (Herold Junior, 2006b) –, ao criticarem a educação que viam como conduzida por preceitos ultrapassados, davam ao corpo o estatuto de sustentáculo de uma educação baseada na razão.

A forma como o pensamento educacional de John Locke (1996) assumiu a educação do corpo é ilustrativa da necessidade de bem associarmos as ideias e as práticas educacionais com o processo de desenvolvimento histórico do trabalho em um determinado momento; nesse caso, a Inglaterra do século XVII. Em “Alguns pensamentos sobre a educação” (1693), o autor inicia a construção de suas ideias educacionais afirmando o seguinte:

‘Um espírito sadio em um corpo sadio’ é uma breve porém completa descrição da felicidade neste mundo: aquele que possui os dois não tem muito mais o que desejar. A quem faltar um deles, não poderá aproveitar das vantagens oferecidas pela outra parte. A felicidade ou a miséria do homem são, em grande medida, resultados de suas obras. Quem não conduz sabiamente seu espírito, nunca tomará o caminho correto; aquele cujo corpo é doente e fraco nunca será capaz de prosseguir. Eu confesso que há alguns homens cuja constituição do corpo e espírito é tão vigorosa e bem formada pela natureza, que não precisam de muita ajuda dos outros. Desde o berço esses são conduzidos pelo privilégio de sua feliz constituição ao que é excelente, sendo capazes de fazer coisas maravilhosas. Entretanto, exemplos desse tipo são raros; e eu acredito poder dizer que de todos os homens que nós encontramos, nove entre dez são o que são, bons ou maus, úteis ou inúteis, como resultado de sua educação. É a educação que faz a grande diferença que existe entre os homens (Locke, 1996, p. 10).

A reflexão não deve perder de vista que a ambição de Locke é formar o *gentleman* ou o homem de negócios. Ou seja, a importância da educação corporal reside no aspecto formativo que ela possuiria para fomentar atitudes e sentimentos tais como inteligência, ousadia e cuidado; o ‘corpo sadio’ não visava formar aqueles que com ‘braços fortes’ impulsionariam o trabalho nas nascentes manufaturas que desembocariam nas indústrias do final do século XVIII. Para aqueles que não eram *gentlemen*, tratava-se de “lançar os pobres ao trabalho” (Locke, 2007, p. 228). Para isso, a conhecida “Legislação

sanguinária”, analisada por Marx (1994) em *O capital*, era o suficiente. Locke (2007) é eloquente na defesa de uma determinada forma pedagógica de se educar corporalmente a classe trabalhadora: “Se todos os braços fortes da Inglaterra fossem levados a trabalhar, a maior parte do encargo que recaia sobre os industriais para o sustento dos pobres cessaria imediatamente” (Locke, 2007, p. 228). Aos pobres, a ‘educação corporal’ era aquela que se daria no trabalho, pelo trabalho e nos castigos sofridos em caso de ‘vadiagem’. É isso que permite verificar que até o momento em que a sociedade capitalista estava em seu processo de construção, a educação do corpo, segundo os modernos preceitos educacionais, era um privilégio de classe:

Isso permite afirmar que o ‘descompasso’ entre o discurso educacional moderno sobre o corpo e o modo como esse era tratado nas classes populares são traços ‘combinados’, complementares entre si e compreensíveis pela posição revolucionária da burguesia quando satisfazia suas necessidades. Esse relacionamento complexo entre as diferenciadas formas de pensar e educar o corpo, de acordo com o papel a ser exercido nas forças produtivas, era a *praxis* da educação corporal da modernidade. A força e a graça corporal do ‘gentleman’ de Locke, por exemplo, estavam inextricavelmente ligadas ao sofrimento impingido ao corpo do trabalhador. Torna-se difícil diferenciar os resultados históricos proporcionados pelos manuais de educação dos obtidos pelos chicotes. O sucesso de cada um desses ‘recursos pedagógicos’ estava condicionado à eficácia de ambos (Herold Junior, 2004, p. 229).

Em questão, não está a importância da educação corporal no fomento de valores intelectuais e morais. Mas, sim, é o valor dessa educação para aqueles-que-vivem-do-trabalho ou daqueles trabalhadores que pavimentaram a história do proletariado (Herold Junior, 2007).

A relevância de se educar o corpo a partir de um pensamento educacional definidamente escolar para toda sociedade não era vista como existente até o século XIX, no momento em que a construção dos sistemas nacionais de ensino e da educação popular entra na pauta das discussões (Herold Junior e Leonel, 2010). No momento da segunda revolução industrial, caminhando para a linha de montagem e as práticas tayloristas e fordistas, assistimos, pela primeira vez na história, à educação corporal escolarizada assumida como relevante para toda a sociedade e não apenas para os ‘homens de negócio’ da modernidade ou para ‘os livres’ da Grécia. Isso fez com que Fernando de Azevedo (1915) pensasse a educação corporal ou educação física ser também para os trabalhadores, mesmo que no esteio da máquina a obtenção do *human motor* era apenas uma questão de bem regular as exigências e não educar, corporalmente, o trabalhador. Para Azevedo (1915), era no seu momento em que, finalmente, os ‘preconceitos da idade medieval’ contra a ‘educação physica’ eram superados:

Nem Muller errava, quando, referindo-se à educação physica em plena civilização européa afirmava há alguns anos que a humanidade em geral ainda não conseguiu acabar de vez com os preconceitos da idade medieval. Sob este ponto de vista, acrescenta elle no seu estylo pittoresco, “a renascença pôde ser comparada a um accordar fora de horas; o doemnte despertou cêdo de mais, e depois de se espreguiçar tornou a deitar-se e a adormecer para o outro lado. O sonno durou até aos primeiros annos do sec. XIX, época em que começa a acordar d'este profundo lethargo, graças a energia e ao trabalho de homens como Basedow, Jan, Nactigall, Ling e tantos outros que lhe seguiram o exemplo (Azevedo, 1915, p. 138).

A importância da educação física na formação individual, traço existente desde a Grécia antiga, passou, a partir do final do século XIX, a ser concebida como importante para toda sociedade. Nas primeiras décadas do século XX, assim como no século V a.C., educar o corpo não passava pelo fortalecimento do homem para a guerra ou para o trabalho. O fato de a força e a velocidade não serem mais necessárias, ou terem sua necessidade diminuída à medida que a técnica é incorporada nas mais variadas atividades humanas, colocou como fundamental conceber a educação do corpo para atingir dimensões mais amplas que a ‘espessura muscular’, muito valiosas para a reprodução da forma histórica de trabalho subsumida ao capital. Mais uma vez, é Fernando de Azevedo (1915) quem exprime essa ideia de maneira muito incisiva:

Não nos illudamos. A lucta persiste ainda, não sob o ponto de vista internacional, não a lucta pelas armas, mas a incruenta lucta interindividual, a lucta dos espíritos e das competências, sem treguas nem quartel e que é hoje a fórmula por excelência da acção; e o cérebro precisa mais do músculo do que o próprio braço incumbido de um grande esforço (Azevedo, 1915, p. 34).

Esse vôo panorâmico pela história educacional deixa entrever que a relação entre trabalho e educação corporal não pode ser vista, diretamente, nas necessidades postas ao corpo durante o trabalho, ou no ‘corpo no trabalho’ nos diferentes momentos da história. Tal relação, nesse sentido, existe com uma característica não tão diretamente observável no gesto, mas sim por estar vinculada à divisão social entre aqueles que pensam e aqueles fazem, produtivamente falando. É isso que explica que, com o passar dos séculos, a importância da educação corporal para a formação política, moral e intelectual não tenha sido posta em questão nem para os ‘livres’ nem para os *gentlemen*. O que se tornou um grande foco de discussões, sobretudo a partir do século XIX, era por que e como realizar essa educação para os filhos daqueles que, com seu *human motor*, executavam o trabalho produtivo.

Então, se a relação entre educação corporal, educação física escolar e o ‘corpo no trabalho’ é existente, essa existência não pode ser concebida

como linear ou baseada na crença de que a mera observação do gesto seria capaz de determinar as exigências educacionais a serem satisfeitas pelas estruturas escolares. Menos observáveis, mas não menos ‘concretas’ do que as atividades específicas de trabalho, são as relações sociais e as lutas políticas que colocam as mediações entre corpo, educação e os ampliados embates entre conservar e superar formas históricas de trabalho na sociedade.

Considerações finais

Este ensaio chega ao final pretendendo ter evidenciado que o exercício intelectual de se pensar a relação entre corpo, trabalho e educação tem potencialidades de grande valor para horizontes teóricos distanciados: para os estudiosos do trabalho (marxistas ou não), para os pesquisadores que se inquietam com a presença do corpo na atualidade e na história e, por fim, para aqueles que pensam a educação corporal na escola e fora dela.

Foi assinalada a necessidade de criticarmos o raciocínio que vê o desaparecimento do corpo nos processos produtivos à medida que neles integram-se os sucessivos incrementos tecnológicos. De um lado, a incorporação da tecnologia à produção é uma questão histórica e social, afastada de uma linearidade ascendente. Por sua vez, diferentes concepções sobre o corpo no trabalho se sucedem, influenciam e são influenciadas pelas hesitações, descobertas e avanços nos campos científicos. O ‘adeus ao corpo’ no trabalho hoje lança mão de entendimentos sobre o corpo humano que remontam ao ‘corpo-máquina’ do século XVIII ou do *human motor* do século XIX, devendo, por isso, ser revisto. A prevalência de um determinado conjunto de concepções sobre o corpo em um terreno histórico diferente daquele no qual germinou é um fato que deve ser investigado e entendido.

Criticar esse posicionamento não significa afirmar que na atualidade o trabalho estaria assumindo uma feição mais humana, ou que ele, finalmente, contemplaria a integralidade das potencialidades de homens e mulheres, ampliando-as, consequentemente. Se a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual é problematizada na contemporaneidade, há indícios muito claros que nos levam a pensar que isso se dá para permitir que o trabalho seja explorado ainda mais, tocando dimensões que antes não eram possíveis de serem alcançadas pela ‘administração científica’ ou pela vislumbração do corpo como *human motor*. Soma-se a isso o incontornável fato de que, na atualidade, formas avançadas e arcaicas de exploração do trabalho combinam-se, fazendo com que diferentes ‘corpos no trabalho’ existam e possam ser pensados através de diferentes representações.

Se, paralelamente a essas considerações, assumirmos a importância que o corpo tem para a sociedade e para aqueles que a pensam, verificaremos

que a visibilidade corporal no campo não produtivo e a assunção do corpo como base e condição do comportamento inteligente no trabalho podem ser investigadas em seus imbricamentos. Por isso, propusemos os registros do ‘corpo no trabalho’ e o ‘corpo pelo trabalho’ como bases para que mais estudos sobre a questão sejam realizados, sobretudo, a partir do marxismo.

Por fim, as análises aqui propostas também apresentam desafios para se pensar a educação corporal na atualidade. Uma ponderação precisa das variáveis em questão talvez ajude a melhor entender as particularidades, os limites e as possibilidades da Educação Física escolar, por exemplo. Afinal, como pensar a educação corporal, escolar e não escolar em um momento em que o corpo possui tanta visibilidade e importância em diversas esferas e para diferentes classes sociais, fora ou dentro do trabalho? De que maneira os diferentes ‘corpos no trabalho’, hoje existentes na dinâmica combinada da expansão capitalista, podem servir de meios para avançar as reflexões históricas, sociológicas e filosóficas sobre o corpo e sua educação? Como pensar a importância que o corpo possui fora e também dentro da escola, com as dificuldades cotidianas de professores de Educação Física em evidenciar o valor pedagógico da sua disciplina? Essas questões não foram objetivos diretos deste ensaio. Esperamos que ele estimule a tentativa de respondê-las com base no estudo das relações entre corporalidade, trabalho e educação no capitalismo contemporâneo.

Notas

¹ Professor adjunto no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). <carlossherold@hotmail.com>

Correspondência: Rua Padre Salvador, 875, Santa Cruz, Guarapuava, Paraná, Brasil, CEP 85015-430.

² Sobre o assunto, Maffesoli afirma: “...pareceria que até no grande domínio da vida produtiva esboça-se uma conjunção entre o prazer e o trabalho” (Maffesoli, 2005, p. 17).

³ Sobre o tema, é sempre relevante a observação de Marrou: “Aqui, devo exorcizar um mito moderno, o de uma síntese harmoniosa entre ‘a beleza da raça, a perfeição suprema da arte e os mais altos voos do pensamento especulativo’ que a civilização helênica teria podido realizar plenamente. Esse ideal de um espírito plenamente desabrochado, num corpo soberbamente desenvolvido, não é, sem dúvida, imaginário; existiu, pelo menos, no pensamento de Platão, quando ele desenhava suas inesquecíveis figuras jovens; (...) Mas é necessário considerar também que, se ele pôde realizar-se na prática, só o pôde num instante fugidio de equilíbrio instável entre duas tendências que evoluíam em sentido contrário, e das quais somente uma pôde progredir, acarretando a regressão da primeira, de início dominante” (Marrou, 1975, p. 75).

Referências

- ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- ARISTÓFANES. *As nuvens*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- AZEVEDO, Fernando de. *A poesia do corpo*. Belo Horizonte: Imprensa official do Estado de Minas, 1915.
- BADINTER, Emily. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.
- BAUDRILLARD, Jean. *L'échange impossible*. Paris: Éditions Galilée, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. *A modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BÖHLE, Franz; MILKAU, Brigitte. *De la manivelle à l'écran: L'évolution de l'expérience sensible des ouvriers lors des changements technologiques*. Paris: Editions Eyrolles, 1998.
- CLOT, Yves. *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: La découverte, 1998
- DEJOURS, Christopher. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Oboré, 1988.
- DELEULE, Didier; GUÉRY, François. *Le corps productif*. Paris: Mainson Mame, 1972.
- EAGLETON, Terry. *Why Marx was right*. New Haven and London: Yale University Press, 2011.
- ENGELS, Friedrich. *A dialética da natureza*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GOULD, Stephen Jay. *Darwin e os grandes enigmas da vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOSTER, John Bellamy. *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abr. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 out. 2011.
- HASSARD, John; HOLLIDAY, Ruth; WILL-MOTT, Hugh (Orgs.) *Body and organization*. London: Sage Publications, 2000.
- HEROLD JUNIOR, Carlos. Corpo, pensamento educacional e práxis: a 'teoria' e a 'prática' da Educação Física nos albores da modernidade. *Acta Scientiarum Human and Social Sciences*, Maringá, v. 26, n. 2, p. 221-230, 2004.
- _____. *As relações entre corpo e trabalho: contribuição crítica à educação*. 138p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.
- _____. A educação física no pensamento educacional moderno no contexto francês do século XVIII. *Analecta*, Guarapuava, v. 7, n. 1, p. 43-55, 2006b.
- _____. Corpo, educação física e o trabalho no capitalismo industrial (1860-1920). *Revista HISTEDBR (on line)*, Campinas, n. 25, p. 54-66, 2007. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/25/art05_25.pdf>. Acesso em: 19 out. 2011.
- _____. Os processos formativos da corporeidade e o marxismo: aproximações pela problemática do trabalho. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, abr. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2011.
- _____. Corpo, inteligência e as transformações no mundo do trabalho: reflexões a partir da mediação dos saberes tácitos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107,

- ago. 2009a. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2011.
- _____. Os estudos sobre o corpo para além da apologia e da negação: contraposição crítica ao pós-modernismo. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 33, 2009b. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2011.
- _____. Do corpo-motor ao corpo-informação: corporeidade e trabalho no capitalismo, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 30, v. 2, p. 107-122, jan., 2009c. Disponível em: <www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/439/355>. Acesso em: 18 out. 2011.
- _____. Corpo, educação e hominização: possibilidades de análise a partir do materialismo histórico. *Educare et educere*, Cascajal, v. 4, n. 7, p. 203-221, jan./jun. 2009d. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educareeteducare/article/view/3254/2567>>. Acesso em: 18 out. 2011.
- HEROLD JUNIOR, Carlos; LEONEL, Zélia. *A educação física e a criação dos sistemas nacionais de ensino*: da prática social à prática escolar. Maringá: Eduem, 2010.
- JORDA, Henri. *Travail et discipline*: de la manufacture à l'entreprise intelligente. Paris: Éditions l'Harmattan, 1999.
- LE BRETON, David. *Adeus ao corpo*: antropologia e sociedade. São Paulo: Editora Papirus, 2003.
- LEDER, Drew. *The absent body*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.
- LIPOVETSKY, Gilles. *Le bonheur paradoxal: essai sur la société d'hyperconsommation*. Paris: Editions Gallimard, 2006.
- LÍRICOS GREGOS. *Elegíacos y yambógrafos arcaicos*. Barcelona: Ediciones Alma Mater, 1956. Mimeografado.
- LOCKE, John. *Some thoughts concerning education and Of the conduct of the understanding*. Indianápolis: Hackett, 1996.
- _____. *Ensaios políticos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- LUKÁCS, Georg. *Ontología del ser social*: el trabajo. Buenos Aires: Herramienta, 2004.
- MAFFESOLI, M. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*: da antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MANOVICH, Lev. *The enginnering of vision from constructivism of MIT*. 1993. Disponível em: <www.manovich.net>. Acesso em: 30 maio 2006.
- MARROU, Henri-Irénée. I. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: EPU, 1975.
- MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política. 4. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MOURA, Mauro Castelo Branco de et al. (Orgs). *Friedrich Engels e a ciência contemporânea*. Salvador: Edufba, 2007.
- ORTEGA, Francisco. *O corpo incerto*: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- PONCE, Anibal. *Educação e lutas de classes*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- RABINBACH, Anson. *The human motor: energy, fatigue and the origins of modernity*. Los Angeles: University of California Press, 1992.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-

- 165, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 15 out. 2011.
- TODES, Samuel. *Body and world*. Cambridge: MIT Press, 2001.
- TUMOLO, Paulo Sérgio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, abr. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso 17 out. 2011.
- _____. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, ago. 2011. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 out. 2011.
- TURNER, Bryan. *The body and society*. 2. ed. London: Sage, 2006.
- WOOLFSON, Charles. *The labour theory of culture: a re-examination of Engels's theory of human origins*. London, Boston and Henley: Routledge and Kegan Paul, 1982.
- ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Ática, 2001.
- ZUBOFF, Shoshana. *In the age of the smart machine: the future of work and power*. New York: Basic Books, 1988.

Recebido em 27/10/2011

Aprovado em 09/02/2012