

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Maurício Massari**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A CULTURA DO CORPO EM**  
**SOCIEDADES CAPITALISTAS**

**Sorocaba/SP**

**Junho/2004**

**Maurício Massari**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A CULTURA DO CORPO EM  
SOCIEDADES CAPITALISTAS**

Dissertação apresentada à Banca examinadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: José Luis Sanfelice

**Sorocaba/SP**

**Junho/2004**

### Ficha Catalográfica

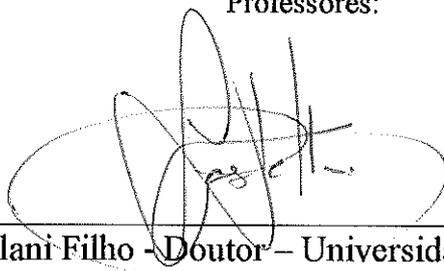
Massari, Maurício  
M369e Educação física escolar e a cultura do corpo em sociedades  
capitalistas / Maurício Massari. – Sorocaba, SP, 2004.  
122 f.  
Orientador: Prof. Dr. José Luís Sanfelice  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de  
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2004.  
Inclui bibliografias  
1. Cultura. 2. Educação física. 3. Corpo. 4. Capitalismo.  
I. José Luís Sanfelice. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Elaborada por Maria Carla P.F. Gonçalves – Bibliotecária CRB8-6721

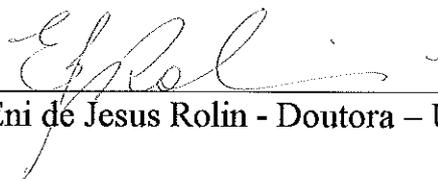
**MAURÍCIO MASSARI**

**A Educação Física escolar e a cultura do corpo em sociedades capitalistas**

Dissertação aprovada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre no  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade de Sorocaba, pela Banca  
Examinadora formada pelos seguintes  
Professores:



1º Exam.: Lino Castellani Filho -Doutor – Universidade Estadual de Campinas



2º Exam.: Eni de Jesus Rolin - Doutora – Universidade de Sorocaba

**Sorocaba, 28 de junho de 2004.**

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida: meus pais (Tucão e Lígia) e familiares.

## **Agradecimentos**

Agradecimentos especiais aos meus pais e familiares.

Meu orientador José Luis Sanfelice, pela calma e clareza em suas orientações.

À Verônica pela calma nos momentos em que demonstrei ansiedade e falta de paciência.

A todas aquelas pessoas que me fizeram um apaixonado pela Educação Física entre eles e de especial importância o Professor Nilton Rodrigues da Costa.

A todos os que me incentivaram nesse caminho: Professores da FEFISO, José Luis de Toledo Camargo (em memória), Marilene de Almeida, Marco Túlio (Caco), Maria Cecília (Ciça), Leodir Ribeiro (Piu) e Kleber Trevisan.

Às minhas “chefas”, Bernardete Stecca Moreira e Mírian Aparecida Ribeiro Borba Leme, pelos incentivos, oportunidades e confiança em mim depositada.

A todos os meus alunos que nas discussões em sala de aula ou na “academia” contribuíram muito para esse “fechamento”.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a “conclusão” deste trabalho.

A Ele por tudo.

*Elogio da Dialética*

*A injustiça passeia pelas ruas com passos seguros.  
Os dominadores se estabelecem por dez mil anos.  
Só a força os garante. Tudo ficará como está.  
Nenhuma voz se levanta além da voz dos dominadores.  
No mercado da exploração se diz em voz alta:  
Agora acaba de começar!  
E entre os oprimidos muitos dizem:  
Não se realizará jamais o que queremos!  
O que ainda vive não diga: jamais!  
O seguro não é seguro. Como está não ficará. Quando os dominadores falarem  
Falarão também os dominados.  
Quem se atreve a dizer: jamais?  
De quem depende a continuação desse domínio? De nós.  
De quem depende a sua destruição? Iguamente de nós.  
Os caídos que se levantem!  
Os que estão perdidos que lutem!  
Quem reconhece a situação como pode calar-se?  
Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.  
E o "hoje" nascerá do "jamais".*

Bertold Brecht

## RESUMO

A Educação Física pode contribuir para a reprodução de uma sociedade de classes desiguais? Se a resposta for positiva, pode ainda ela atuar de maneira democrática e assim gerar contribuição contrária a essa reprodução? Se pode, como ela pretende fazer isso?

Na possibilidade de descobrir algo que sempre quisermos saber ou entender foi que partimos para esse texto na tentativa de responder as questões aqui formuladas, ou seja, qual a relação entre a Educação Física e as questões culturais, sociais e históricas? Para tanto, nos apoiamos no materialismo histórico dialético por entender que de maneira singular ele contribui para as discussões acerca do projeto de educação brasileiro.

Como alicerce teórico para tal tarefa, abordamos introdutoriamente as questões da concepção de homem e seu papel na teoria da cultura nas sociedades capitalistas. As diversas visões históricas e filosóficas de corpo, um retrospecto histórico da cultura e do corpo no Brasil permeiam também o pano de fundo que nos dará o embasamento para posteriores respostas.

A Educação Física no Brasil e as influências por ela sofrida no decorrer de seu desenvolvimento reforçam o caráter reprodutor e alienante dessa disciplina escolar que faz com que ela contribua para a manutenção da sociedade capitalista cindida e desigual.

A Educação Física pode deixar de colaborar na medida em que desocultarmos ou quebrarmos paradigmas/modelos históricos existentes no seio dessa disciplina escolar. Dando tratamento pedagógico as questões da cultura corporal, mostrando na historicidade desses temas a constante transformação que a sociedade está submetida (fruto da ação humana), a Educação Física teria um desenvolvimento mais humano, o corpo passaria a ser entendido como concreto, histórico, criador e transformador de realidades. Com esse tratamento pedagógico histórico cultural a criança/humano/corpo se percebe dentro de seu inacabamento e parte integrante de uma sociedade em construção e que, portanto, subscreve-se construtor de cultura e com poder transformador de realidade cultural no seu trato com a natureza. Será este um sonho? Podemos alimentar essa utopia? O sonho alimentaria a luta?

Palavras chave: Cultura; Educação Física; Corpo; Capitalismo.

## ABSTRACT

Can Physical Education contribute for the reproduction of a society of unequal classes? If the answer is affirmative, can it also act in a democratic way and contribute for the opposite of that reproduction? If that is possible, how can it be done? The possibility of finding out something we have always wanted to know or understand that this text attempts to answer those questions, exactly, what is the relationship between Physical Education and cultural, social and history questions? For that, we are supported by the dialectic historical materialism to understand that in its singular way it contributes for discussions about brazilian educational project. The Physical Education in Brazil and its influences during its development reinforces the characteristic of reproduction of this school's subject, that makes a contribution for the maintenance of an unequal and capitalist society. It could be different if we stopped to hide and break the historical barriers that stands into this subject. Giving an educacional treatment to questions about body's culture, showing the constant transformation in which the society has been, the Physical Education would have a development more human, the body would be understood as concrect, historic, creator and changer of the realities. Based on that educacional, historical and cultural treatment the child/human being/body perceives inside its unfinished and part of a society that has been built and, however, it is the constructor of the culture with power to change the cultural reality in its treatment with the nature. Would that be a dream? Can we feed this utopia? Would the dream feed the figth?

Keywords: Culture; Physical Education; Body; Capitalism.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>CAPÍTULO 1 – ALGUNS MARCOS TEÓRICOS</b> .....	14
1.1 Teoria da cultura em sociedades capitalistas .....	14
1.2 A construção do homem na cultura das sociedades capitalistas .....	15
<b>CAPÍTULO 2 – A CULTURA CORPORAL EM SOCIEDADES CAPITALISTAS</b> .....	28
<b>CAPÍTULO 3 – A CULTURA BRASILEIRA</b> .....	41
3.1 Cultura transplantada .....	44
3.2 Cultura de transição .....	49
3.3 Cultura nacional .....	57
3.4 Finalizando... ..	62
<b>CAPÍTULO 4 – CORPO, SOCIEDADE E CULTURA BRASILEIRA</b> .....	64
4.1 Corpos escravos .....	65
4.2 Corpos assalariados .....	69
4.3 Corpos moldados .....	72
4.4 O corpo numa perspectiva de classes .....	74
<b>CAPÍTULO 5 – A EDUCAÇÃO FÍSICA, O CORPO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL</b> .....	78
5.1 A educação física, a educação e o corpo. Brasil: da colônia aos dias atuais .....	82
Conclusão .....	111
Referências .....	117

## INTRODUÇÃO

Pode a Educação Física contribuir para a reprodução de uma sociedade de classes desiguais? Se a resposta for positiva, pode ainda ela atuar de maneira democrática, construtiva e gerar assim contribuição contrária a essa reprodução? Se pode, como essa disciplina pretende fazer isso? De que maneira a Educação Física poderia contribuir para uma desalienação cultural?

Ouvimos certa vez uma aula de metodologia científica (que lamentamos o esquecimento) que se faz pesquisa científica por alguns motivos e um deles nos tocou: “*a possibilidade de descobrir algo que sempre quis saber ou entender*”.

Durante toda a graduação em Educação Física damos ênfase aos estudos da área biológica como, por exemplo, a biologia, anatomia, desenvolvimento motor, fisiologia, bases metabólicas, cinesiologia entre outras. As disciplinas do campo pedagógico são reduzidas a “mera perfumaria”, ou seja, estão contidas no currículo do curso, mas são poucos os alunos que percebem sua importância ou necessidade. Mesmo assim alguns professores da “perfumaria” nos indicavam leituras que quase sempre diziam respeito a ligação existente entre a Educação Física e as ciências humanas. Não era raro defrontarmos com frases como: “quebra de paradigmas”, “Educação Física revolucionária ou progressista”, “proposta transformadora”, “precisamos entrar numa crise”, “o corpo cultural” ou ainda “o corpo não pode ser mais entendido como um amontoado de articulações, ossos, nervos, músculos, membros” e assim por diante.

Processo difícil de ser assimilado para um estudante de graduação principalmente pelo entendimento, construído historicamente, das relações estreitas entre Educação Física e sua biologização (que entendemos como importante, mas não única).

Procuramos então no programa de mestrado – dentro da linha de pesquisa *Instituição escolar: políticas e práticas* – para “desvendar” como e quanto essas frases eram valiosas e resolvemos por dar início à “descoberta daquilo que sempre quisemos saber ou entender”: qual a relação entre a Educação Física e as questões culturais, sociais e históricas?

Para dar cabo dessa (s) ânsia (s) é que nos dedicamos ao presente texto. Julgamos como necessário nos dias atuais ressaltar a importância de uma Educação Física escolar de qualidade, útil e prazerosa.

Para tanto, nos apoiamos no materialismo histórico dialético, por entender que ele pode de maneira singular contribuir para as discussões em torno de um projeto de educação brasileira. Numa análise da realidade implicando o estudo da verdadeira vida econômica e social do homem, do seu corpo, da sua cultura e principalmente desse “ser” construtor de vida, de relações, de realidades e não alienado.

O presente trabalho é mais uma tentativa de contribuir para que a Educação Física se torne uma prática reflexiva, útil e prazerosa. Se os objetivos propostos e o encaminhamento dado às questões vão conseguir êxito, isto dependerá muito das críticas construtivas e sugestões que este trabalho será submetido, por aqueles que se preocupam com o crescimento e aprofundamento desta área de estudo, e, também por aqueles que alimentam a utopia de uma educação consciente e de uma Educação Física inteligente.

Porém, antes mesmo de passarmos ao texto, cabe-nos a incumbência de conduzi-los a um passeio pelas diversas partes constituintes.

O trabalho está dividido em seis partes que estão distribuídas da seguinte maneira. Num primeiro momento estaremos nos preocupando com a concepção de homem e a questão

da teoria da cultura em sociedades capitalistas. Como ela é produzida em sociedades com interesses de classes distintos e opostos? Para isso utilizaremos como fonte principal o autor Álvaro Vieira Pinto (1969), sua teoria da cultura e da sua produção em sociedades de classes, pois para pesquisar homem e sociedade é preciso partir do exame do que os homens fazem, da forma como produzem os bens materiais necessários à vida. Esse marco teórico é importante para deixarmos clara a maneira que nos dispusemos a interpretar e observar a realidade.

Num segundo momento nos pronunciaremos a respeito da produção da cultura do corpo em sociedades capitalistas e também faremos uma exploração das diversas visões filosóficas de corpo que se solidificaram no decorrer histórico. Para pensarmos a respeito do corpo e da construção de uma cultura corporal temos de aceitar a premissa de que é o corpo que está na intersecção entre o homem e a natureza, portanto, ele (corpo-pessoa-homem-humano) produz uma cultura. Se a cultura é o resultado pensado da ação humana e é o corpo que media essa ação, ele é sujeito ativo dessa construção.

Numa terceira ocasião o foco principal será a cultura brasileira. Abordaremos alguns pontos relevantes da história da sociedade brasileira, sua cultura através dos tempos, entendendo que a visão histórica é de fundamental importância para entender o processo de construção da realidade. A fonte principal de estudos foi Nelson Werneck Sodré (1999) que reparte a cultura brasileira em três partes: cultura transplantada, cultura de transição e cultura Nacional.

O desenvolvimento histórico de corpo na sociedade brasileira foi o quarto item a ser construído. Uma análise histórica da relação corpo e sociedade no Brasil foi subdividido em três etapas: corpos escravos, corpos assalariados, corpos moldados. Permeia nesta análise toda a questão do corpo reduzido à produção de mais-valia.

A Educação Física sempre foi instrumento de interesses sociais que atenderam uma dimensão hegemônica. Por quais razões a Educação Física se tornou um componente

curricular? O que motivou esta inclusão nos currículos escolares? A Educação Física foi ou ainda se constitui como um elemento importante para o sistema educacional burguês e liberal? Um breve, porém necessário histórico será preciso para que nos situemos a respeito das questões acima formuladas.

Procuraremos, para melhor compreensão dos momentos e influências que a Educação Física sofreu e sofre, associar esse retrospecto histórico a elementos políticos, sociais, culturais, educacionais, econômicos e corporais. Nossa proposta, quando pensamos neste texto, foi a de obter momentos importantes e caracterizá-los de acordo com esses elementos. Essa é a temática de nosso quinto capítulo.

Dentro dessa base estruturada procuraremos divulgar as principais tendências que oportunizam a Educação Física a trabalhar com esse homem em construção, dentro de uma cultura corporal do movimento neste Brasil de antagonismos sociais. Construímos a uma estrutura que nos tornou capazes de afirmar que a Educação Física deve contribuir para o desenvolvimento mais humano dando tratamento pedagógico ao caráter cultural expresso pelo corpo, que identificaria o homem no seio da sociedade brasileira. Um homem construtor e interventor de realidades históricas, aquele produtor e transformador de cultura.

Podemos então responder as questões formuladas no início dessa apresentação: a Educação Física contribui para a reprodução da sociedade brasileira capitalista de mercado! Ela pode deixar de contribuir na medida em que “desocultarmos” ou quebrarmos paradigmas históricos existentes no seio dessa disciplina. A maneira como isso deve ser feito é dando um tratamento pedagógico às questões da cultura corporal mostrando na historicidade desses temas e a constante transformação em que a sociedade está submetida e que, portanto nada está acabado ou pronto, mas sim tudo está se transformando e quem desencadeia essa transformação é o próprio ser humano.

Poderíamos complementar os questionamentos: será este um sonho? Podemos alimentar essa utopia? O sonho alimentaria a luta?

## **CAPÍTULO 1 – ALGUNS MARCOS TEÓRICOS**

Este capítulo constitui o início do marco teórico deste trabalho. Segue abaixo uma análise da teoria da cultura em sociedades capitalistas, de classes desiguais.

### **1.1 TEORIA DA CULTURA E SOCIEDADES CAPITALISTAS**

*“o homem faz sua própria história; éle é seu próprio criador”* (FROMM, 1967)

Admitimos que antes de nos pronunciarmos a respeito de algumas idéias da questão da produção de cultura, sentimos necessária, mesmo que sem muito aprofundamento da questão antropológica mais importante e que rege todas as nossas concepções de mundo e nossas formas de agir, uma definição de homem.

Para isso apoiaremos-nos em Marx quando citado por Gonçalves (1997, p. 58) que diz: “A concepção original de Marx ao pensamento antropológico foi a concepção de homem, não como uma essência ideal e imutável, mas como uma essência histórica, que se configura a partir das condições materiais e concretas de sua existência”.

Podemos também nos valer de Medina (1998) que se pronuncia sobre o marxismo afirmando que “o homem não é um ser ideal abstrato da humanidade, mas um ser concreto, singular, inserido na história”. Marx então se recusa a admitir o homem de forma abstrata e

busca compreendê-lo de forma real (concreta), sempre localizado num contexto histórico-social.

Quando então admitimos que o homem é um ser concreto e inserido na história, aceitamos que ele (homem) a constrói e vale-se dela e da elaboração da cultura para toda vida em sociedade.

Concomitantemente assumimos o compromisso de análise das questões relativas ao homem e sua produção de cultura na sociedade em que estamos inseridos e que possui o capitalismo como seu sistema político, econômico e social.

Analisaremos então (inicialmente) dentro desse tópico a questão da teoria da cultura. Como ela é produzida em sociedades com interesses de classes distintos e opostos? Para isso utilizaremos como fonte principal o autor Álvaro Vieira Pinto (1969), sua teoria da cultura e da sua produção em sociedades de classes, pois para pesquisar homem e sociedade é preciso partir do exame do que os homens fazem, da forma como produzem os bens materiais necessários à vida.

## **1.2 A CONSTRUÇÃO DO HOMEM NA CULTURA DAS SOCIEDADES CAPITALISTAS**

O homem é um ser inconcluso, inacabado, ou seja, num constante processo de construção. É o único ser vivo que nasce com essas características e tem a consciência desse inacabamento. O homem produz então sua própria existência, sua própria história.

A capacidade de resposta de um animal à realidade é limitada e se dá pelos condicionantes suficientes para procurar alimentos, condições de resguardo e tomar atitudes

defensivas. Ninguém ensina uma abelha a construir sua colméia, a aranha a tecer sua teia, o joão-de-barro a arquitetar sua “casa” e assim por diante.

Isso se dá por ações regidas por leis biológicas fazendo com que essas ações sejam idênticas na espécie e invariável de indivíduo para indivíduo (ARANHA, 1996). Nos seres humanos essas ações variam em consequência das condições sociais, econômicas, políticas e históricas em que vivem.

Muitas teorias versam sobre esse assunto, mas neste momento o que nos importa destacar é o fato de que nós, homens, nos diferenciamos dos outros animais pelo fato de sermos dotados de capacidade de ideação.

Por isso, só o homem cria cultura, cria no pensamento idéias que representam a realidade, ou seja, tem o poder de ideação.

O homem também reflete sobre o que pensa. É consciência espontânea e consciência crítica (VANNUCCHI, 1987).

“A cultura é uma criação do homem, resultante da complexidade crescente das operações de que esse animal se mostra capaz no trato com a natureza material, e da luta a que se vê obrigado para manter-se em vida” (PINTO, 1969, p. 121 - 122).

Os homens praticam ações até então inéditas no passado da espécie pela sua capacidade natural e social de sentir, pensar e agir, assim podendo transformar. E esses conhecimentos transformadores produzidos vão sendo transmitidos de geração a geração e se acumulam na consciência de um povo.

A partir do momento em que o homem domina a natureza e se vê submetido às complicações no seu modo de vida, ele passa a absorver novas experiências que através da ideação (ação intentada) se transformarão em instrumentos materiais inexistentes anteriormente e com finalidades diversas.

Logo, de acordo com (PINTO, 1969, p. 122) “a cultura é, por conseguinte, coetânea do processo de hominização, não tem data de nascimento definida nem forma distintiva inicial”. A criação do homem e a criação da cultura são duas faces do mesmo processo.

Importante destacar então que a cultura segundo o autor, desde os primórdios, possui dois componentes: os instrumentos (materializados) e as idéias (preparação intencional). A técnica aparece ligando os dois componentes enquanto uma acertada preparação intencional do instrumento e do seu uso eficiente.

*O importante está em compreender-se que a cultura é uma manifestação histórica do processo de hominização e por isso se desenvolve coetaneamente com este último, até os graus superiores, em que o caráter de “humano” se apresenta como um conteúdo de valor ético. A cultura constitui-se por efeito da relação produtiva que o homem em surgimento exerce sobre a realidade ambiente. Com este conceito apreendemos a noção culminante da teoria da cultura: a que nos mostra a cultura indissociável do processo de produção, entendido este, em sentido supremo, como produção da existência em geral. (PINTO, 1969, p. 123).*

Passamos a acolher então que cultura é tudo o que o homem faz, seja ação (materializada em objetos) ou pensamento. O homem produz sua cultura e “se constrói” simultaneamente em dois sentidos: produção do homem para si mesmo como meio para se perpetuar como espécie e a produção dos meios de sustentação para o próprio sujeito e para a sociedade.

Aqui surge um dos maiores problemas das relações culturais em sociedades divididas por interesses distintos, de classes opostas e desiguais: a divisão da cultura.

Pinto (1969, p. 124) nos coloca que a cultura possui dupla natureza: *bem de consumo*, “enquanto resultado, simultaneamente materializado em coisas e artefatos e subjetivado em idéias gerais, da ação produtiva eficaz do homem na natureza”; *bem de produção*, “capacidade crescentemente adquirida, de subjugação da realidade pelas idéias que a representam, constitui a origem de nova capacidade humana, a de idealizar em prospecção os

possíveis atos a realizar, conceber novos instrumentos e novas técnicas de exploração do mundo, e criar idéias que significam finalidades para as ações a empreender”. O autor ainda nos alerta para o fato de que esses dois aspectos coexistem sempre em toda a sociedade, pois são inerentes ao fato da existência humana.

Numa sociedade de capitalismo selvagem reinante, onde a disposição das classes se encontra numa diferença profunda, esses dois aspectos culturais, *produção* e *consumo*, não estão igualmente distribuídos.

O sistema capitalista se tornou o principal modelo de atividade econômica do mundo. Mas quais são as principais características desse sistema globalizado em que estamos submetidos? Sentimos esse parêntese necessário nesse momento do texto para então podermos voltar às questões culturais da sociedade capitalista e (conseqüentemente) desigual e a questão da não distribuição igualitária dos bens culturais de consumo e de produção.

Segundo Singer (1987, p. 7) é um “sistema sócio-econômico em que os meios de produção são propriedade privada duma classe social em contraposição a outra classe de trabalhadores não-proprietários”.

As características do capitalismo estão enraizadas historicamente e em linhas gerais: a propriedade privada dos meios de produção, pelo trabalho assalariado e pelo predomínio da livre iniciativa sobre a planificação estatal (Estado Mínimo<sup>1</sup>).

Quando se fala em capitalismo pensa-se no capital e, sobretudo em capitalista, pessoa rica, poderosa, em geral dono ou dirigente de alguma empresa industrial, comercial ou bancária. Também não se pode separar e esquecer dos que sustentam esses capitalistas, os que são sujeitos ativos desse enriquecimento: os trabalhadores (assalariados). A condição de

---

<sup>1</sup> A interferência do Estado nos negócios é pequena. É baseado no princípio de que decisões econômicas devem ser tomadas por indivíduos privados. Restringe o papel do Estado na política econômica ao mínimo. A característica do Estado-mínimo aparece no século XX, antes disso o Estado capitalista era extremamente regulador e interventor para que se reproduzisse as condições de existência do sistema.

existência é a formação do capital e seu crescimento. A condição para o capital é o trabalho assalariado que se fundamenta na competição – criada pela reserva de mercado – entre trabalhadores.

Óbvio que o capitalismo produziu desde seus primórdios liberais uma sociedade dividida em classes: os proprietários e os trabalhadores. O capital não é como deveria ser, um produto coletivo igualmente distribuído pelos membros da sociedade que o produz. O capital que deveria ser um poder social torna-se pessoal e de poucos privilegiados.

O capitalismo ao mesmo tempo em que acumula suas riquezas, desiguala sua distribuição. É evidente e claramente visível (perdoando-nos a redundância) o desequilíbrio social que esse sistema causa. A propriedade e o capital estão cada vez mais nas mãos de poucos e a pobreza aumenta a cada pesquisa, a cada ano, a cada semana, a cada minuto de “funcionamento” desse sistema socioeconômico.

O que caracteriza acima de tudo é o lucro. O capital é o valor que se valoriza, o valor que se origina do trabalho assalariado, do trabalho não pago. Essa obsessão pela produção e pelo lucro, presente na sociedade capitalista, não mede conseqüências e quem sofre muito com isso é a “periferia do mundo”, aqueles trabalhadores assalariados e consumidores necessários. O interesse pelo dinheiro e pelos bens materiais se torna o principal interesse do homem.

Este é um processo impensável e contraditório. Marx e Engels (1999, p. 28) já diziam que “o que a burguesia, portanto, produz, acima de tudo, é seus próprios coveiros”. Explicar esse ideário é como dizer que o capitalismo “é uma cobra que morderá o próprio rabo”. Na medida em que as pessoas vão ficando cada vez menos favorecidas e as empresas ampliam cada vez mais sua produção, estão sucateando o mercado consumidor, ou seja, o sistema já não está produzindo ou criando mecanismos para sua própria existência. Há uma distância e uma contradição muito grande entre mercado produtor e mercado consumidor. Essa

manutenção do lucro é uma necessidade estrutural do capitalismo, por isso independe os métodos e as conseqüências que se traga ao processo civilizatório. O sistema já não produz todas as condições necessárias à sua existência.

A periferia do mundo está ficando cada vez mais pobre e sem recursos. Então se coloca a pergunta: Quem vai consumir? Sem consumo o capitalismo “respira”?

Neste momento podemos nos reportar novamente à questão cultural. Na sociedade de classes distintas e com oposição de interesses os dois aspectos – bem de consumo e bem de produção – não são igualmente distribuídos. Uma parte dessa sociedade é a detentora da cultura enquanto bem de produção e por isso forma a classe daqueles que tem o privilégio de conceber as finalidades culturais (aparece a pessoa “cultura”). Em contrapartida, a outra parte dessa sociedade somente maneja os bens de produção, sem os possuir, e só absorve pouco os bens de consumo (aparece a pessoa “incultura”). Culto e inculto aparecem como diferenças sociais. Portanto,

*a raiz da separação de classes, como conseqüência da posição do indivíduo no processo social da produção dos bens, está na natureza dual da cultura, que, em suas manifestações, materiais e objetivas, é simultaneamente bem de consumo e bem de produção. (PINTO, 1969, P. 127).*

Os homens vão no decorrer de suas vidas evoluindo na exploração da natureza e isso incide na multiplicação dos conhecimentos culturais e dos benefícios que deles resultam surgindo assim um acervo cultural que não é igualmente distribuído.

O processo, que deveria ser social – distribuição igual para todos – e não discriminatório, “se vê corrompido pela introdução da desigualdade na apropriação do conhecimento e dos bens materiais dele resultantes entre grupos sociais” (PINTO, p.127). A cultura deveria ser, por justiça social e acompanhando o processo natural pela qual ela se

forma – onde os homens a produzem e se constroem – propriedade comum da sociedade. Mas historicamente não é isso que acontece.

A produção de cultura fica nas mãos de grupos minoritários que se apoderam dos bens e das riquezas dela resultante apropriando-se da maioria dos grupos humanos. E quando isso acontece a cultura deixa de ser igualmente distribuída. O conhecimento e as técnicas de fabricação “entre os quais se contém particularmente as próprias mãos humanas” (PINTO, p.128) ficam atreladas ao ato de produzir bens que não serão consumidos pelos que os produzem diretamente, mas sim apropriados afanosamente pelo grupo minoritário que possui o domínio da cultura enquanto bem produtivo.

A produção e a apropriação da cultura é negada à grande maioria da população, entrando aqui a questão da educação.

Nas sociedades primitivas a educação era feita por um processo de transmissão de cultura dos mais velhos para os mais novos. Por isso as pessoas mais privilegiadas numa tribo eram as crianças – que seriam o futuro da tribo – e os mais velhos – que haviam contribuído para o desenvolvimento da tribo até aquele momento.

Não se coloca neste momento histórico a questão da educação popular, pois a sociedade não era dividida em classes, o saber era um só, não existindo um saber popular e um saber da elite. Mas, na medida em que na sociedade vão surgindo hierarquias sociais o saber e a cultura se tornam privilégios de uns poucos, a escola não pode ser tida como uma ilha isolada dos contextos políticos, sociais e econômicos, não existindo uma educação neutra, porque a educação está inserida numa sociedade cindida refletindo essa estrutura. “Ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais, a educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessa classe” (PONCE, 1963, p. 164).

As sociedades de classe então tiveram processos educacionais, mas a sociedade burguesa capitalista se especializou numa educação formal pública em função das necessidades históricas – uma vez que (no século XIX) a industrialização exige cada vez mais mão de obra qualificada – e que essa educação distribui parcialmente a cultura.

Para os filhos da elite é reservada uma educação de qualidade e “clássica” enquanto para a grande massa apenas a educação primária, restrita à instrução, com as noções de ler, escrever e contar, o que é indispensável para o manejo das máquinas. Fica claro o interesse de despolitização das massas, em que nos afirma Ponce (1963, p. 165) “a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência”.

De uma maneira geral podemos dizer que a educação capitalista reflete os ideais do homem burguês e que um dos objetivos dessa educação é justamente autenticar a ordem política econômica.

Enquanto alguns pensam, refletem e criam, muitos outros apenas absorvem e se alienam a essa produção “engolindo” o que os que pensam, o que os mais “cultos” produzem. Ao mesmo tempo em que a industrialização impõe a expansão das indústrias e do comércio, ampliam-se os quadros burocráticos que se tornam necessários para a administração dos negócios.

A educação é, portanto, um instrumento privilegiado na transmissão dessa cultura produzida e por isso é muito importante nessa manutenção, ou seja, nessa reprodução. Enquanto uns são criados para pensar e mandar outros são educados para obedecer e, logicamente, não pensar. E esse processo é extremamente importante na legitimação do sistema, pois não deixa que a classe mais baixa (do ponto de vista econômico e social) tenha consciência dessa situação de exploração que o sistema capitalista impõe. E se não toma

consciência não toma providência, ou seja, as idéias são condicionadas pela condição material de existência como criticava Marx.

A questão então da produção de conhecimento pode ser tocada aqui com as seguintes questões: “estamos produzindo conhecimento ou estamos nos apropriando do conhecimento produzido?”, “estamos – como professores – ensinando nossos alunos a começar a produção de conhecimento pela pergunta ou pela resposta?”. Iniciar um processo de construção de conhecimento através da resposta é a “morte” da ação de edificação, onde se deveria começar com a indagação, com o questionamento e com a pergunta, pela procura, o que mostraria “vida”. Como nos dizia Paulo Freire, não podemos mudar o mundo através da educação, mas podemos mudar as pessoas que futuramente mudarão o mundo.

Retomando então as questões culturais, Pinto nos coloca dois fenômenos que se introduzem nessa sociedade capitalista e com essa educação dual descrita acima, ou seja: o *primeiro* deles é que o grupo social minoritário que já possui em suas mãos os instrumentos materiais (donos dos meios de produção) acaba por valorizar mais as idéias que são exclusivamente deles, e enaltecendo a posse das idéias, se julgam “cultos”. Enquanto os bens materiais que exigem o emprego das forças musculares são impostos por esta classe às grandes massas, e por não possuírem a propriedade deles e sim apenas o consumismo necessário são tidos como “incultos”. As ferramentas ficam nas mãos dos trabalhadores que em decorrência disso perdem o contato com o mundo das idéias que ficam reservadas aos privilegiados. Fica então evidente que o grupo dos trabalhadores acaba por consumir – mesmo que seja pouco – a cultura produzida pelos poucos ideólogos; o *segundo fenômeno* que se coloca é a questão dos bens materiais que são produzidos pelos que manejam os instrumentos. Toda a sua produção material é apanhada pelos que detém os valores ideais de cultura. Essa divisão – diferenciação – atinge o grau mais elevado da desigualdade humana e da falta de justiça social.

A classe que possui o valor das idéias absorve não só os produtos, mas também chega a adquirir o homem enquanto qualidade de instrumento produtivo. Essa é uma das escalas mais altas na distorção do processo de apropriação da cultura. É uma nova forma de escravidão que “evoluiu” em alguns aspectos, mas que persiste brutal. O homem se torna objeto de posse de outro homem.

*O fundamento ontológico da possibilidade dessa apropriação está em que o homem é naturalmente um bem de produção. Deveria permanecer bem de produção de si para si, em comunidade igualitária de ação cultural sobre a natureza. Mas será esta própria qualidade que irá levá-lo ao cativo, que o tornará objeto de posse total por parte de outro homem. (PINTO, 1969, p. 130).*

O escravo é consumido pelo senhor na qualidade de produtor de bens materiais de que ele necessita para seu lucro e de outro lado é um produtor porque age diretamente na natureza, transformando-a e criando objetos para seu proveito e principalmente para a “alegria” dos que “o possuem na condição de máquina viva” (PINTO, p.130).

A cultura deixa então de ser um bem natural da espécie humana e acaba por se diferenciar nas pessoas que se apropriam dos valores, das idéias e das seqüelas que dele resultam, do conhecimento legítimo, da descoberta e do conseqüente resultado de outras idéias através de combinações.

Encontra-se assim a raiz da divisão histórica dos trabalhos nas formas intelectual e manual, abrindo espaço para a discriminação dos que exercem tarefas manuais – que ficam alocados num plano inferior em dignidade – e à entrega de privilégios aos que reservam para si o trabalho intelectual.

Essa divisão social do trabalho é importante para entendermos a origem da divisão entre a procedência material e a formulação intelectual/teórica.

No trabalho do qual estamos falando, Marx acompanha as idéias de Hegel que o entendia como “o ato de autocriação do homem. O trabalho, para Marx, é uma atividade, não uma mercadoria” (FROMM, 1967, p. 47).

“O trabalho é, em primeiro lugar, um processo de que participam igualmente o homem e a natureza, e no qual o homem espontaneamente inicia, regula e controla as reações materiais entre si próprios e a natureza” (Ibid, 1967, p. 47).

No desenvolver de seu trabalho, então, o homem se autoproduz. A grande crítica que podemos colocar na questão do trabalho é seu desenvolvimento alienado, forçado, sem sentido e desmerecido, ou seja, sua venda e não sua criação e sua produção livre.

A ação – o trabalho – do homem na natureza “produz duas ordens de resultados: a criação de objetos artificiais e as idéias” (PINTO, 1969, p. 135) e ambos os resultados são cultura. Desse modo a cultura é

*uma síntese da dupla capacidade de agir fisicamente e de representar mentalmente, que o homem adquire ao se ir constituindo fisiológica e psiquicamente em animal diferenciado. Sendo uma síntese, é uma reunião de modos opostos de ser, de produzir. (PINTO, 1969, p. 130).*

Chegamos então, como nos afirma Pinto, à “raiz legítima” da teoria da cultura: que se fundamenta na existência real do homem concreto, histórico e social. Sendo concreto está inserido no mundo e faz história pelo fato de precisar se inter-relacionar com a natureza para produzir sua própria existência. O homem em sua existência é que produz e constrói a cultura e a sociedade, se “auto produzindo” para estabelecer seu modo social de existência.

Exatamente por estes motivos mencionados é que a cultura de cada período representa o momento histórico vivido. A sobreposição das idéias – ligação de idéias anteriores – ocasiona novas reflexões e assim, surgem novos conceitos e se amplia o universo cultural. “Se

a cultura é simultaneamente ação e idéia, enquanto ação significa a mediação entre duas idéias e enquanto idéia, a mediação entre duas ações” (PINTO, 1969, p. 136).

A ação do homem que é a interposição entre duas idéias concede à inicial a qualidade de servir de fundamento para a produção da segunda. E por outro lado a idéia torna-se a mediação entre duas ações consecutivas.

Ação e idéia formam ligações complexas e não podem ser vistas divorciadas. Forma-se uma progressiva cadeia de atos criadores de cultura que a espécie humana vem praticando desde que se definiu animal diferenciado dos demais pelo fato de possuir o poder da ideação.

O problema maior no que diz respeito à teoria da cultura em sociedades capitalistas está no fato da não distribuição igualitária dos bens de consumo e dos bens de produção, da ideação e da ação e conseqüente e fundamentalmente naqueles que produzem e naqueles que consomem alienadamente a cultura, que é criação do homem para o homem em relação à vida em sociedade que se sonha mais justa e democrática.

Então quando falamos de cultura estamos falando de alguma coisa ligada ao ser humano. Porque ser humano? Porque ele pensa. Se pensar, reflete. Se refletir, age. Se agir, produz. E se ele produzir ele pode transformar.

A grande tese de Pinto (1969) fica mais clara na questão da produção de cultura, em que afirma ter todos os seres humanos a capacidade de elaborá-la pela ação ideativa e pela sua concretização em instrumentos materiais, e, que, principalmente em sociedades divididas por interesses distintos – em que uma classe é tida como culta e outra como inculta, uma classe é dona dos meios de produção e a outra vende seu trabalho e seu corpo para esse meio, uma classe possui educação formal de qualidade e “aprendem a refletir” a outra deve se contentar com uma escola sem qualidade em que a “ordem” é obedecer e não pensar – a cultura não foge deste processo: seu acesso é restrito para poucos e a definição de culto e inculto em

relação a produção dessa cultura é extremamente contraditória. O que o dito “culto” produz é cultura, o que o dito “inculto” produz é um artesanato pitoresco e folclore.

Superando a concepção do saber desligado da realidade e restabelecendo a ligação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual se pode superar a divisão de cultura erudita e cultura popular. Assim superar também a divisão social de homens, pois todos são capacitados a produzir cultura.

## CAPÍTULO 2 – A CULTURA CORPORAL EM SOCIEDADES CAPITALISTAS

Neste capítulo analisaremos questões referentes a: cultura corporal em sociedades capitalistas, as diversas visões filosóficas de corpo que se solidificaram no decorrer histórico até os dias atuais e o corpo e sua relação na produção de cultura.

Como visto anteriormente, o homem está se construindo. A produção cultural do homem se dá nas relações que ele exerce com a natureza através de seu poder de ideação. Mas só pela ideação e levando em conta a influência de uma visão fragmentária instituída pelo paradigma Newton-cartesiano, nos remete à idéia de um corpo “passado para trás”, relegado a um segundo plano, como foi concebido pelos filósofos desde a antiguidade grega até os dias atuais onde uma nova visão deve ser construída.

Portanto, antes de nos pronunciarmos a respeito da produção da cultura do corpo em sociedades capitalistas, faremos uma exploração das diversas visões *filosóficas* de corpo que se solidificaram no *decorrer histórico*.

*Filosóficos* porque toda forma de ver e interpretar o mundo concluir em si pressupostos filosóficos de concepções como o de homem e do próprio mundo e suas inter-relações. Tarefa esta um tanto complexa, mas que julgamos interessante para posteriormente podermos enraizar historicamente o entendimento de corpo e sua produção cultural (cultura do corpo ou cultura corporal) na sociedade contemporânea e mercantil, que se destaca como sendo o objetivo principal neste momento do trabalho.

No *decorrer histórico* porque a materialidade corpórea é histórica e cultural. Como veremos mais adiante, o corpo foi sendo entendido e tratado de maneiras diferentes de acordo com a cultura e o momento histórico de cada época.

Na realidade e como todos nós sabemos, a vida humana começa no ato da concepção. As características genéticas estão pré-definidas e registradas, é o corpo biológico. “O homem, portanto não é nenhuma tabula rasa: é portador de um duplo código, genético e cultural, e entre ambos se estabelecem complicados entrelaçamentos, assim como relações recíprocas e inclusive conflituosas” (SCHAFF, 1995, p. 156).

Inicialmente o elo saudável e prazeroso entre o seio a boca, a revelação dos dedos, das mãos, dos braços e pernas interligados na ansiedade de expressar vida e no seguimento outras novas etapas são cumpridas com o início da independência de movimentos e as primeiras formulações de linguagem. Com o passar do tempo a dependência biológica vai se tornando social ou cultural.

*O corpo é apropriado pela cultura. Vai sendo cada vez mais um suporte de signos sociais. É modelado como projeção do social. As instituições assumem seu papel. Como dizem, é necessária a preparação (do corpo) para o convívio em sociedade. É preciso atender as regras sociais. Começa a divisão. Começa a educação. O corpo da criança vai sendo violado por um conjunto de regras sócio-econômicas que sufoca, domestica, oprime, reprime, 'educa' (MEDINA, 1998, p.66).*

Portanto, sabemos que o corpo é geneticamente pré-determinado e que no início de sua vida é dependente biologicamente e que mais à frente recebe estímulos de um código cultural.

Esse relato histórico, cultural e filosófico, no entanto, não pretende ser minucioso, e sim uma descrição do pensamento filosófico a respeito do corpo no transcorrer histórico.

Para falarmos acerca do corpo e suas concepções através da história, utilizaremos uma passagem de Medina (1998, p. 49) onde são levantadas algumas questões:

*Para compreendermos o corpo talvez seja preciso antes defini-lo. Ou será que não? Afinal uma definição do corpo não é o próprio corpo. É apenas uma definição dele e, como tal, sujeita às regras da linguagem, e aos próprios valores culturais vigentes. Cabe, então, perguntar: entende-se mais do corpo vivendo-o ou discursando sobre ele? Para compreender o corpo é preciso falar dele? Não basta senti-lo?*

E continua seu questionamento:

*Estaria certo Descartes (1596 – 1650) quando define o homem como sendo fundamentalmente espírito (penso, logo existo)? Ou estará mais perto da verdade Merleau- Ponty (1908 – 1961) dizendo que 'eu sou meu corpo' (existo, logo penso)? O que é verdadeiramente o corpo? Como a humanidade o concebeu através dos tempos?*

A história do pensamento filosófico sobre o homem é um relato dualista: corpo e alma, sensível e inteligível, matéria e espírito, vida material e vida espiritual.

Introduziremos a questão nos pensamentos de dois filósofos: Parmênides e Heráclito. A partir de idéias antagônicas deram origem a duas correntes de pensamento: a idealista e a materialista.

O idealista Parmênides via a natureza como algo imóvel, algo que não muda e ao tecer tal afirmação estaria também assegurando que a sociedade permaneceria inalterada. Parmênides privilegiava a mente, logo, considerava apenas verdadeiro aquilo que era fruto do pensamento.

Heráclito (materialista), em oposição a Parmênides, considerava que a única certeza que temos é que tudo está mudando e essa era a única lei da natureza.

Iniciamos com esses filósofos, pois como nos a firma Medina (1998, p. 53) toda a discussão da evolução do pensamento acerca do corpo, da Grécia até os dias atuais “revela-nos o confronto entre o Idealismo e o Materialismo, entre a Metafísica e a Dialética”.

Na antiguidade grega, natureza, coisas, homens, e os produtos oriundos de sua atividade (cultura) nunca eram pensados em sua concretude e sim como participantes de uma realidade transcendente. Assim, muitas percepções do real deixam de ser pensadas. Logo, “a problemática do homem e sua corporalidade foi pensada, até o período de crise da metafísica, em um plano ideal, transcendente, distante da realidade concreta em que o homem vive com o seu corpo” (GONÇALVES, 1997, p. 41). Durante muito tempo o corpo foi instrumento da alma.

Platão segue a tradição de Parmênides, nega o movimento e considera o conhecimento sobre as verdades eternas algo possível só através da razão. Platão instaura uma ruptura entre o mundo sensível e o mundo inteligível. De um lado o mundo concreto, de outro o mundo ideal, eterno e imutável. Gonçalves (1997, p. 42) afirma que:

*O corpo, com suas inclinações e paixões, contamina a pureza da alma racional, impedindo-a de contemplar as idéias perfeitas e eternas. O corpo torna-se, assim, a prisão da alma, um obstáculo à realização do ideal de Bem e Verdade a que ela aspira.*

O corpo como um obstáculo à realização do ideal de bem e de verdade a que a alma aspira, é o cárcere da alma e era valorizado apenas como aquele que contém a alma. Só ao intelecto é dado o conhecer, o corpo não tinha essa capacidade. É o dualismo platônico.

Aristóteles segue a tradição de Heráclito e vai contra as idéias de Platão, iniciando o entendimento de que o corpo não é considerado o cárcere da alma. O movimento é essencial e considerava a existência de uma ordem dinâmica da qual funções e processos naturais

organizavam o mundo. O homem é para ele um ser pensante e político e deve dirigir-se pela razão.

Mas tratar o homem como ser social era a questão em que os dois filósofos não divergiam. Platão acreditava que a sociedade deveria ser governada pelas elites pensantes e pelos filósofos. Aristóteles afirma também a superioridade dos filósofos e dos nobres e admitia a escravidão.

*As propriedades são uma reunião de instrumentos, e o escravo é uma propriedade animada (...) Todos aqueles que nada tem de melhor para nos oferecer do que o uso do seu corpo e dos seus membros são condenados pela natureza à escravidão. É melhor para eles servir que serem abandonados a si próprios. Numa palavra, é naturalmente escravo quem tem tão pouca alma e tão poucos meios, que deve resolver-se a depender de outrem (...) O uso dos escravos e dos animais é aproximadamente o mesmo. (Aristóteles "A POLÍTICA", Capítulo II).*

Manifesta dessa maneira um menosprezo pelo trabalho (principalmente o físico) que por ser uma atividade material seria uma negação à natureza humana, concebida apenas pela razão.

*O caráter eminentemente metafísico do pensamento da antiguidade grega, que vê na forma a verdadeira realidade das coisas e na busca de verdades universais e eternas a única meta do conhecimento, não possibilitou pensar as relações do homem com seu corpo em sua concretude. (GONÇALVES, 1997, p.44).*

Respeitado como outro momento histórico marcante, o *cristianismo* trouxe uma nova visão de homem e universo. Por meio da doutrina religiosa da criação, homem e mundo são vistos como inspiração divina com a história que ultrapassa a vida terrena. Santo Agostinho (que tem sua base filosófica advinda de Platão acrescentada de elementos do cristianismo) vê na natureza humana uma mistura de duas substâncias: a alma e o corpo, estando a primeira acima da segunda. Afirma ainda que a vida humana nada mais é do que uma luta constante

entre espírito e carne. Juntamente com São Tomás de Aquino (que tem uma unificação do pensamento filosófico de Aristóteles com o cristianismo medieval) oferece subsídio para que o corpo fique “sendo visto pelos filósofos-teólogos como símbolo do pecado” (NÓBREGA, 2000, p. 22).

Há um espaço negativo em relação ao corpo neste momento histórico. O corpo como caminho para a perdição precisa ser negado, sacrificado e mortificado e o homem passa a ser considerado perfeito quanto mais for capaz de negar seu corpo, embutindo-lhe sacrifícios como jejuns, vigílias e autoflagelações.

Sendo assim,

*A natureza humana, na idade média, como na antiguidade grega, era pensada de forma idealizada; contituía-se num modelo, que todos os homens deveriam procurar realizar em sua existência, não refletindo, assim, a verdadeira realidade concreta do homem. (Gonçalves, 1997, p.48).*

No racionalismo encontramos Descartes que cava um profundo abismo entre o mundo material e o mundo espiritual. Seu método analítico de raciocínio provocou uma excessiva aversão pela falha dos métodos científicos. Não se admitia que não existisse verdade nas ciências.

“A idéia de uma união do corpo e da alma não é, para Descartes, uma idéia clara e distinta, que se apresenta ao espírito com evidência, o que leva a negar-lhe veracidade” (GONÇALVES,1997, p. 51). Para Descartes não compete ao composto espírito e corpo conhecer a verdade das coisas e sim apenas ao espírito.

Descartes fragmenta o homem e o divide em dois princípios distintos: o corpo e a alma. Para ele corpo e alma são duas coisas independentes e diferentes e isso fez com que

houvesse um privilégio da mente em relação à matéria e esse pensamento teve um efeito intenso sobre o pensamento ocidental.

Segundo Medina (1998, p. 50)

*ela nos ensinou a conhecermos a nós mesmos como egos isolados existentes 'dentro' dos nossos corpos; levou-nos a atribuir ao trabalho mental um valor superior ao do trabalho manual; habilitou indústrias gigantescas a venderem produtos – especialmente para mulheres – que nos proporcionem o 'corpo ideal'; impediu os médicos de considerarem seriamente a dimensão psicológica das doenças e os psicoterapeutas de lidarem com o corpo de seus pacientes.*

Mas, sem dúvida o método Newton-cartesiano nos fez por muito tempo (e ainda faz) acreditar que a soma das partes nos daria o entendimento do todo, dificultando uma visão da totalidade e das contradições (dialética) do mundo reduzindo o entendimento da realidade a um simplismo alienado, um modelo mecanicista do universo. Como se o mundo fosse uma máquina governada por leis imutáveis e que os acontecimentos não fossem enraizados e construídos histórica e culturalmente. E essa fragmentação do conhecimento interfere até nossos dias, sendo responsável por uma visão equivocada da relação intrínseca existente entre ser humano e natureza.

Na idade contemporânea o homem passa a ser visto não apenas pela sua experiência, mas pela existência como ser único, onde a divisão corpo-alma e sua relação com a natureza são colocadas em questão.

Merleau-Ponty (que dá prosseguimento ao movimento filosófico iniciado por Husserl, chamado fenomenologia<sup>2</sup>) coloca o corpo como o “veículo” pelo qual se dá a relação homem-

---

<sup>2</sup> Fenomenologia – é uma tendência dentro do idealismo filosófico, ligado ao idealismo subjetivo. No sentido geral é o estudo descritivo de um conjunto de fenômenos tais como se manifestam no tempo ou no espaço, em oposição às leis abstratas e fixas desses fenômenos, independente da história, da particularidade, da causalidade e do contexto social desses fenômenos.

mundo, ou seja, a partir do corpo que o sujeito humano se situa no mundo e que conhece. “Eu não tenho um corpo, eu sou um corpo”.

O grande corte nesse pensamento se dá a partir da eclosão de movimentos sociais que exaltam o antagonismo entre a classe privilegiada e o povo. O mundo descobre sua “instabilidade” e socialmente afirmando, não é mais estático.

Marx nos dá uma enorme contribuição para compreendermos as sociedades capitalistas. “Afinal, ao descobrir a verdade das relações sociais de trabalho, ele indiretamente nos revela os corpos” (MEDINA, 1998, p. 60). O labor alienado e desumano que faz o homem trabalhar apenas para se procriar e se alimentar nos mostra a necessidade de libertação do ser humano e da sociedade, e é preciso “libertá-la através do corpo concreto e histórico dos homens” (MEDINA, 1998, p.60).

Em Marx, a corporeidade é pensada de forma concreta. “O homem objetiva-se no mundo exterior por meio de todos os seus sentidos” (GONÇALVES, 1997, p.60). Gonçalves, citando Marx (Manuscritos econômicos e filosóficos, 1988) afirma: “no trabalho criador, evidencia-se a unidade entre consciência e corpo”.

Mas em sociedades capitalistas o corpo do homem trabalhador não é apenas um corpo alienado, mas também um corpo deformado pela mecanização e pelas condições precárias dos movimentos do trabalho. O homem se aliena também de sua corporalidade.

*Sua atividade produtiva, criativa, em que ele expressa seu ser total, é transformada em tempo de trabalho e absorvida pelo capital. Os seus próprios poderes físicos tornaram-se independentes e aparecem-lhe como estranhos, desvinculados de seu ser total. O corpo vivo, participante do ato criador de transformar a natureza, tornou-se um corpo mecanizado, que tem tarefas a cumprir de forma automatizada, com um mínimo de participação do espírito. (GONÇALVES, 1997, p. 63).*

O único objetivo do capital é fazer com que esse corpo continue forte como força de trabalho e resista a suas flagelações, repetições e tensões. Esse é o interesse da classe dominante. Somente a eliminação da divisão social do trabalho pode fazer com que o homem resgate sua condição humana indivisível (material e espiritual), que é um instrumento de dominação, mas isso é uma possibilidade histórica.

Justamente dessa maneira nossos corpos são construídos culturalmente e nossa sociedade se modela, portanto havendo uma ligação entre o corpo e um poder institucionalizado que Michel Foucault descreve:

*Já na época clássica houve a descoberta do corpo como objeto e como alvo de poder. Objeto do poder porque ele poderia ser manipulado, modelado, treinado; e alvo porque ele poderia se tornar hábil, economizando forças para o trabalho necessário. (FOUCAULT apud MOREIRA, 1995, p. 20).*

Podemos identificar os corpos dóceis de Foucault<sup>3</sup> nas escolas e seus regulamentos, onde encontramos restrições sobre a corporeidade, “desde os tempos destinados às tarefas e às aulas, até como deverão ser o comportamento e a posição espacial na classe” (MOREIRA, 1995, p. 20 - 21).

A sociedade então molda, divide e reprime o corpo através de seu interesse, que é de uma sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. O homem produz em suas práticas corporais aquilo que a sociedade quer que ele produza e desta forma não deixa que ele (homem) se reconheça como concreto, histórico e interventor da sociedade onde vive e pode através de suas ações e de seus corpos modificá-la.

---

<sup>3</sup> “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, ‘corpos dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ele dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT apud MOREIRA, 1995, p. 21).

Ao contrário disso, a prática corporal procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma.

*Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apóia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 36).*

Mas estamos então subentendendo o significado do conceito de cultura corporal. Segundo Coletivo de Autores (p. 38) a cultura corporal busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre “o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal”, que seriam as danças, os jogos, as lutas, os exercícios ginásticos, o esporte, entre outros, que são verificadas como formas de representação das realidades vividas pelo homem historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Esse desenvolvimento ocorre ao longo da história da humanidade. Quando o homem deixa de ser quadrúpede e passa a ser bípede, por exemplo, se revela uma nova postura corporal, e isso se deu através da sua relação com a natureza e com os outros homens, correspondendo a uma resposta aos desafios colocados. Como afirma o Coletivo de Autores (1992, p. 38): “talvez necessitou retirar os frutos da árvore para se alimentar, construindo uma atividade corporal nova: ‘ficar de pé’”.

O ficar em pé foi uma conquista que se transformou num patrimônio cultural da humanidade, pois todos os homens se apoderaram dela e a incorporaram em seu comportamento. E é justamente por isso que podemos afirmar que a materialidade corpórea foi e é historicamente construída, resultando assim numa cultura corporal que se definiria

como sendo o resultado de conhecimentos socialmente produzidos e acumulados na história da humanidade e que necessitam, justamente por esse motivo, serem refletidos no cotidiano escolar.

Alguns filósofos e antropólogos afirmam que a mão foi o primeiro instrumento de trabalho do homem e que ela constitui na mais importante descoberta do ser humano. Como nos afirma Vasquez (1968, p. 271), “Se o homem é um ser prático, isto é, um ser transformador ou formativo, a mão é exatamente um instrumento dessa transformação, e todos os instrumentos não passam de prolongamentos desse instrumento original”.

Com as mãos se dá a relação propriamente humana entre os homens e as coisas e essa relação não pode ser vazia e alienada como se a mão, e conseqüentemente o corpo, fosse um mero prolongamento da máquina como nos mostra a práxis repetitiva da sociedade capitalista que possui a exigência do lucro máximo.

Pensando num futuro não muito distante, Adam Schaff (1995) em seu título *A Sociedade Informática* nos faz uma descrição a respeito do que intitula como sendo a segunda revolução industrial com o desenvolvimento desenfreado das áreas da microeletrônica, microbiologia e da revolução energética (energia nuclear). Faz uma descrição das conseqüências sociais da atual revolução técnico-científica nos âmbitos econômicos, políticas e culturais, elaborando também uma relação entre o indivíduo humano e as relações com essa “nova” sociedade em formação.

Schaff nos alerta para a transformação do caráter do trabalho, onde o indivíduo terá mais tempo livre pela redução das jornadas e o tipo de trabalho fisicamente fatigante e intelectualmente estressante desaparecerá pelo uso constante de “robôs” e da máquina que substituirá o trabalho braçal.

Sendo assim o homem terá maior tempo livre e seu estilo de vida poderá se alterar. E justamente por esse motivo, afirma Schaff, pelo qual se deve ensinar as pessoas a usar o próprio tempo livre em atividades esportivas, no turismo e nos diferentes *hobbys*. Ou seja, as condições materiais de existência nas relações laborais podem e devem ser alteradas de acordo com essa nova revolução tecnológica. Como ficará o corpo? Talvez devamos esperar mais um pouco para prognosticar.

Assim o homem juntamente ao movimento histórico da construção da cultura, do mundo e da corporalidade vai criando novas atividades e instrumentos e através do trabalho vai transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo como já ressaltamos ao longo deste estudo.

E essa perspectiva é muito importante para a educação física. É fundamental o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. “É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39) e que essas ações corporais se deram em determinadas épocas históricas como respostas à natureza e às necessidades humanas e que ainda estão em construção.

Para pensarmos a respeito do corpo e da construção de uma cultura corporal temos que aceitar a premissa de que é o corpo que está na intersecção entre o homem e a natureza, portanto, ele (corpo-pessoa-homem-humano) produz uma cultura. Se a cultura é o resultado pensado da ação humana e é o corpo que media essa ação, ele é sujeito ativo dessa construção.

Vimos também que a cultura em sociedade de classes possui uma diferenciação enquanto sua produção e seu consumo, e isso deveria ser diferente. Mas deve mudar através de uma libertação da sociedade e é preciso libertá-la através do corpo concreto e histórico dos homens, daqueles corpos que produzem a história e a cultura, conseqüentemente constroem a sociedade, que não pode ser entendida como estática e imutável (MEDINA, 1998).

O mundo clama por mudanças, e essas mudanças só os homens podem fazer através de uma prática social e o corpo deve estar lá como nos afirmou MEDINA (1998, p. 61) “Não há história feita só de abstrações. Não há história sem corpo”.

Como, então se manifesta a cultura em nosso país? Como o Brasil utiliza seus corpos?

## CAPÍTULO 3 – A CULTURA BRASILEIRA

*liberdade:  
esta palavra, que o sonho humano alimenta:  
que não há ninguém que explique,  
e ninguém que não entenda  
Cecília Meirelles(1965)*

O objetivo deste capítulo é tecer considerações sobre a cultura brasileira. Estará subdividido em três partes acompanhando raciocínio de SODRÉ (1999): cultura transplantada, cultura de transição e cultura nacional.

Pretendo neste capítulo abordar alguns pontos relevantes da história da sociedade brasileira, sua cultura através dos tempos, entendendo que a visão histórica é de fundamental importância para entender o processo de construção da realidade.

Deixamos compreendido anteriormente que o homem produz e reproduz sua própria história, pois está inserido nela, a constrói. Somente este ser inconcluso e em construção é capaz de produzir cultura pelo poder da ideação e reflexão. Portanto, cultura é tudo o que o homem faz, seja materializado em objetos ou em pensamentos.

Esclarecemos também que em sociedades de classes sociais com interesses antagônicos ocorre uma divisão dessa cultura. Nessas sociedades capitalistas a distribuição de cultura (enquanto bem de produção e bem de consumo) se dá de maneira desigual. A uma classe fica o privilégio de produzir as finalidades culturais enquanto a outra parte dessa sociedade apenas a consome.

O acervo cultural então produzido pelo homem através da ação junto a natureza (trabalho), para satisfazer suas necessidades de sobrevivência, não são igualmente distribuídos

e o processo que deveria ser social se torna individual e para uma parcela pequena da sociedade.

Percebemos então que a produção de cultura em países de ordem econômica capitalista é extremamente diferente, apesar de todos os seres humanos serem iguais, concretos e históricos.

No caso da sociedade brasileira as diferenças de classe se acentuam a cada pesquisa, mostrando que as desigualdades se sustentam e que a parcela menos favorecida cresce.

Essas diferenças existentes nos levam a crer que a teoria da cultura em sociedades capitalistas (PINTO, 1969) - discutidas no início do trabalho - se encaixa perfeitamente e se agrava ainda mais na medida em que consideramos os “avanços” nas desigualdades sociais, econômicas e políticas.

Esses fatos se tornam relevantes para que iniciemos as reflexões da produção de cultura na sociedade brasileira de ordem econômica capitalista e de classes desiguais.

Estaríamos tentados a uma especulação ou a uma reflexão apenas cronológica se nos esquecêssemos das questões que não podem ser desvinculadas ao falarmos de cultura: poder, economia, política, subdesenvolvimento, educação, cultura de massa entre outros. O que nos importa então é não nos deixar cair na tentação de um texto sem reflexões e sem condicionantes historicamente enraizados, mesmo que seja de uma maneira não muito extensa e detalhada.

Castellani (apud BRUHNS, 1991, p.99) - para não nos deixar cair na tentação de um ensaio desigual – afirma que é preciso deixar claro “a falácia da afirmação da existência de uma ‘Cultura Nacional’, no nosso caso de uma ‘Cultura Brasileira’”. Essa afirmação nos faz encobrir as diferenças de classe existentes na sociedade brasileira pela qual a cultura dominante é colocada como “nacional”, mas na verdade ela é utilizada apenas como

instrumento de dominação econômica e cultural quando se estende à classe subalterna. Essa cultura é a expressão de valores próprios de uma cultura dominante.

Estas afirmações de Castellani nos “abrem os olhos” para o fato de que realmente somos influenciados por uma cultura que nos é imposta para que se mantenha a reprodução de um sistema de classes interessante para a estrutura capitalista, como já analisado anteriormente.

Para Marx, a infra-estrutura (base econômica) e a superestrutura (estrutura jurídico-política e estrutura ideológica)<sup>4</sup> explicam esse processo onde muitos são explorados por poucos. No desenvolvimento do capitalismo, duas forças são opostas e representam as classes sociais: a burguesia (detentora do capital e proprietária dos meios de produção) e a classe dominada, os proletários. Nesta concepção, a infra-estrutura determina a superestrutura, ou seja, a economia influencia a maneira de pensar dos indivíduos, mas como a sociedade é dividida, predominam as idéias da classe dominante.

Podemos concluir então que as formas de pensar e as instituições criadas a partir do modo de produção capitalista serão formas de pensar e instituições regidas pela burguesia. Aqui entra então o papel da ideologia, onde a exploração é mascarada e os valores e idéias da burguesia dominante passam a ser “universais”.

Dentro dessa estrutura econômica que nosso país vem se desenvolvendo (“ou seria *sub-desenvolvendo?*”) desde seus primeiros passos como “independente”, a procura desenfreada pelo lucro nos leva a crer realmente numa sociedade repleta de dominados, termo esse que pode ser usado como princípio norteador e básico para se contar um pouco de nossa história e do nosso povo e de sua cultura, templo de exploração.

---

<sup>4</sup> A superestrutura compreende as instituições criadas para organizar as relações entre os homens, bem como se revela no modo de conceber o mundo, expressos nas obras da literatura, da filosofia, dos códigos, dos costumes, das concepções políticas, etc. O Estado constitui um dos elementos da superestrutura. (ARANHA, 1996).

Sodré (1999) reparte o desenvolvimento da cultura brasileira em três etapas (Cultura transplantada, Cultura de transição e Cultura Nacional). Compartilharemos de seu raciocínio para também refletirmos acerca da cultura brasileira<sup>5</sup>.

### 3.1 A CULTURA TRANSPLANTADA

A *primeira* etapa aceita uma cultura transplantada ou uma cultura colonial, onde as relações sociais eram escravistas, ou seja, formado por senhores e escravos. Sodré a registra até 1750 e acolhe alguns acontecimentos para solidificar o período: passagem da estrutura jesuíta do ensino às outras ordens e aos leigos, a expulsão dos jesuítas feita por Pombal (1759) acaba com a estrutura de ensino que vigorou por 250 anos, o apogeu da mineração faz com que o Rio de Janeiro passe a ser a sede do governo colonial (1762) e o papel da camada intermediária começa a aparecer.

A colonização portuguesa e espanhola transformou-nos em colônias de exploração. A colonização foi predatória onde toda a riqueza aqui gerada (pau-brasil, açúcar, pedras e metais valiosos, café etc.) e todo lucro provocado pelo trabalho escravo interessava apenas para enriquecer a coroa metropolitana, Portugal, e não na obra mais elaborada e ampla do

---

<sup>5</sup> Lembramos que essa não é a única maneira de “dividir o tempo” histórico para se estudar cultura ou educação brasileira. Maria Luísa Santos Ribeiro (1998) por uma questão de compreensão divide o estudo em períodos, seguindo um critério no qual se destaque instantes de relativa estabilidade dos diferentes modelos: político, social e econômico. Os períodos seriam oito: primeiro período: 1549 a 1808 (A organização escolar no contexto da consolidação do modelo agrário-exportador dependente); segundo período: 1808 a 1850 (A organização escolar no contexto da crise do modelo agrário-exportador dependente e do início da estruturação do modelo agrário-comercial exportador dependente); terceiro período: 1850 a 1870 (A organização escolar no contexto da consolidação do modelo agrário-comercial exportador dependente); quarto período: 1870 a 1894 (A organização escolar no contexto da crise do modelo agrário-comercial exportador dependente e da tentativa de incentivo à industrialização); quinto período: 1894 a 1920 (A organização escolar no contexto (ainda) do modelo agrário-comercial exportador dependente); sexto período: 1920 a 1937 (A organização escolar no contexto da nova crise do modelo agrário-comercial exportador dependente e do início da estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização); sétimo período: 1937 a 1955 (A organização escolar no contexto do modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização); oitavo período: 1955 a 1968 (A organização escolar no contexto da crise do modelo nacional-desenvolvimentista de industrialização e da implantação do modelo “associado” de desenvolvimento econômico).

povoamento. Já os países do norte foram colônias de povoamento, sem interferência do rei e com liberdade religiosa. A diferença de colonização pode ser apresentada como gritante. Trata-se de uma civilização transplantada, onde a colônia se tornava um mero objeto de enriquecimento.

“A colônia torna-se objeto porque, para a produção, só pode proporcionar o objeto. Numa produção transplantada, e montada em grande escala, para atender exigências externas, surge naturalmente uma cultura também transplantada” (SODRÉ, 1999, p. 05).

O subdesenvolvimento brasileiro, portanto, tem profundas raízes históricas, pois nasceu de uma colonização predatória de trabalho escravo forçoso que resultava em lucros comerciais imediatos, com a obra de povoamento sendo abandonada para segundo plano.

As crises da Europa medieval foram trazidas pelos primeiros navegantes que aqui estiveram, vale lembrar que essa crise se dava pela passagem do feudalismo ao capitalismo comercial.

Na sociedade primitiva na qual todos trabalhavam para o sustento e sobrevivência comuns, a escravidão foi um processo onde a pessoa produzia muito, mas consumia pouco. A extração do pau-brasil (usado na Europa como corante de panos e papel) foi a única forma de relação econômica entre Brasil e Portugal. O objetivo principal da metrópole não era a América e sim as Índias orientais que possuíam uma população em crescimento que proporcionaria um mercado consumidor excelente (o que interessava muito pela nova ordem econômica que se iniciava – capitalismo comercial) e também muita riqueza material como especiarias, pedras preciosas e ouro. Portanto, não poderiam gastar muito com o Brasil e o escambo foi a solução encontrada. Os índios cortavam e transportavam o pau-brasil a pontos do litoral e em troca recebiam objetos sem valor (para os portugueses) como espelhos e facas.

Com a visita de estrangeiros e com as expedições (que ameaçavam a colônia portuguesa) surgiu a necessidade de formar núcleos efetivos de povoamento para garantir a

posse da terra, iniciando a colonização através da expedição de Martim Afonso de Sousa. Como outra explicação para a colonização surge o avanço de outras potências europeias que poderiam ameaçar Portugal e Espanha, pioneiros na expansão.

Nessa colônia de exploração prevaleciam alguns fatores como: monocultura, a grande propriedade e a produção gerada para o mercado externo. Eram, então, necessários vários trabalhadores para atender a produção, que deveria ser em grande escala. Logo, a escravatura foi a solução escolhida. No estágio inicial da produção açucareira eram escravos indígenas (mão de obra disponível e barata) e mais tarde, com a rentabilidade do tráfico negro, o negro foi mão de obra básica para suprir a necessidade da lavoura canavieira, mineração entre outros produtos.

A cultura aqui elaborada reflete a heterogeneidade dos índios, negros e portugueses. Um fato importante é que, anteriormente a chegada portuguesa cada povo possuía – logicamente – sua cultura, sua maneira de viver. Os índios viviam em regime de comunidade primitiva, numa organização tribal. O negro africano convivia numa comunidade primitiva ou escravista e por fim, os portugueses que praticavam um regime feudal.

Essas três correntes humanas se encontram no Brasil. Disso decorre um processo chamado de aculturação, que é a interação entre duas ou mais culturas distintas. É um processo de transformação que se verifica quando um indivíduo ou grupo entra em contato com uma cultura que não é sua, e as mudanças decorrentes desse contato.

Desse processo natural da aculturação acontecimentos nos levam a crer que passamos a um outro estágio chamado de transculturação que é uma aculturação imposta pela força de uma cultura específica para outra (troca). A cultura anterior à chegada europeia é substituída por outra imposta pelos colonizadores. Transplantar a cultura é inibir a língua, os hábitos alimentares, a maneira de sentir, os gestos, os símbolos, o ritmo, a música etc.

É interessante sabermos que o processo de transplantação da cultura (que se mostrou marcante, principalmente se destacarmos a destruição das comunidades primitivas e seus valores culturais) representou um evento necessário para a passagem de uma comunidade primitiva de organização tribal para a fase mercantil, que era o interesse real da metrópole. Trocava-se apenas o excedente de produção sobre o consumo, mais adiante - como veremos - a produção inteira dependia da troca.

O Brasil passa a ser visto num todo como uma colônia onde prevalecem as condições de supremacia da cultura transplantada com predomínio das relações escravistas, apesar de existirem ainda formas da vida indígenas.

Nessa segunda área “só existem formas não sistemáticas de transmissão de cultura, transmitida oralmente ou por imitação, salvo no que se refere aos religiosos de ofício” (SODRÉ, 1999, p. 06), com os jesuítas.

Mas em ambas as áreas defendiam-se as duas culturas, classe dominante e classe dominada, com a dominante como geral. Assim, numa sociedade socialmente distante que não possuía grandes exigências culturais destacadas como, por exemplo, ler, escrever e contar (os poucos que recebiam isso pertenciam à classe dominante), a cultura aparece como traço de classe e exclusiva da classe dominante e pouco numerosa.

Sempre é bom lembrar que a transmissão de cultura pode ser processada através de meios sistemáticos e não sistemáticos. O meio sistemático mais usado e desenvolvido é a forma de educação chamado ensino. Essa estrutura do ensino não pode passar despercebida enquanto aparelhos do Estado (em caso capitalista) e que, portanto, transmite a cultura oficial, aquela da classe dominante. O trabalho jesuítico, então, não pode ser separado do processo de colonização, pois eles asseguravam a transição sistemática da cultura, tinham a tarefa de invadir consciências. Sua estrutura de ensino se dava em dois planos: as escolas de ler, escrever e contar (para as crianças) e os colégios (para os adolescentes). Ambas acolhiam os

filhos dos senhores. Esse ensino se caracteriza pela alienação e era voltada para “formar uma cultura básica, livre e desinteressada” (SODRÉ, 1999, p.15), desvinculada da realidade. O ensino então não tinha outra preocupação senão a de formar fiéis, homens de fé, soldados da religião, assim não se perturbava a ordem e estrutura vigente. Seria a atividade cultural, algo que preenchesse o ócio e a desocupação e não a busca de idéias a serviço de uma criatividade de fato. Os trabalhos valorizados culturalmente são os escritos. O artesanato só se desenvolve nas grandes propriedades rurais, mais pela utilidade dos produtos, do que pelo valor artístico em si.

Com a expulsão dos Jesuítas feita por Marques de Pombal em 1759, surge “um ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado” (RIBEIRO, 1998, p.33).

Ribeiro (1998, p.35) afirma também que as reformas pombalinas visavam realizar mudanças no Brasil com o real objetivo de adaptá-lo à nova ordem capitalista pretendida pela metrópole Portugal.

Cabe ressaltar então que essa transplantação e alienação, que permanecem enraizadas, nos impedem de ver nessa cultura traços especificamente brasileiros, uma cultura nacional. A cultura é desinteressada, desvinculada da realidade, levando a uma alienação. Quanto mais alienado seja o povo, menos ele questionará a estrutura vigente. E essa condição alienada desfavorece a atividade cultural.

A maneira como se iniciou a construção de uma cultura brasileira teve um caráter extremamente dominador, pelo fato da cultura dominante ser imposta como única e verdadeira. Essa raiz histórico-cultural do povo brasileiro rende frutos até os dias atuais de capitalismo reinante.

Podemos concluir que a liberdade de um povo é condição única para o pensamento e para uma expressão cultural autêntica. Cecília Meireles (1965) em “Romanceiro da

Inconfidência” coloca de uma maneira fantástica quando afirma que: “liberdade: esta palavra, que o sonho humano alimenta: que não há ninguém que explique, e ninguém que não entenda”. Ter liberdade é apresentar vida.

### 3.2 CULTURA DE TRANSIÇÃO

*A segunda etapa*, ainda transplantada, mas nomeada como de transição, encaminha-se para a data de 1930 e sua revolução, que define com clareza o avanço das relações capitalistas no Brasil e em consequência disso o avanço da camada burguesa.

Uma peculiaridade desse momento é o aparecimento de uma camada intermediária ou média que se situa, portanto, entre os senhores e os escravos. É a chamada pequena burguesia. Esse processo era normal em países que as relações capitalistas chegaram tarde e onde as relações pré-capitalistas tiveram vigência prolongada.

Essa camada intermediária foi muito importante do ponto de vista político e cultural, pois apresentam a transplantação de valores estéticos, oriundos do avanço da burguesia no Ocidente europeu. A camada da pequena burguesia será o veículo da transplantação.

A mineração contribuiu muito para a formação dessa camada. A sociedade antes açucareira e caracterizada pelas relações escravistas de enormes distâncias sociais entre aqueles que exploram o trabalho e os que fornecem o trabalho, sofre algumas alterações devido ao fato do aparecimento e desenvolvimento de uma nova atividade, a mineração.

A nova atividade mineradora desfaz o “equilíbrio” que se processava numa sociedade açucareira. Segundo Sodré (1999, p.25) porque permite que indivíduos isolados se realizem economicamente, o que leva a um aumento demográfico considerável. Ou seja, com o aumento de poder aquisitivo surge um mercado interno.

*Se o latifúndio açucareiro procurava a auto-suficiência e dela se aproximava, produzindo quase tudo o que seus habitantes necessitavam, a propriedade mineradora contrastava absolutamente com isso, pois pela sua alta rentabilidade, excluía, entre os que a ela se entregavam ou mesmo lhe estavam indiretamente associados, outra atividade complementar como, por exemplo, a de produzir alimentos ou objetos de uso. Assim a população mineira tinha de ser abastecida por outra região, gerando-se o comércio interno, em função do desenvolvimento do mercado interno. (SODRÉ, 1999, p.25).*

Em consequência desse mercado e comércio internos surgem e se ampliam as relações e a divisão do trabalho, aparecendo também o aparelho Estado. Essas mudanças acarretam alterações culturais, tanto nas já tradicionais (clero) como as até então inéditas como as jurídicas e administrativas colocadas em um plano de complexidade que antes não existia.

Somente então com a mineração (que fortaleceu um aumento populacional, conferiu-lhe um certo poder aquisitivo e dividiu o trabalho) que se abriu perspectivas para o desenvolvimento dessa camada intermediária.

Como característica importante nesta fase não podemos deixar de fazer referência à queda do ensino pós-jesuítico que trouxe dificuldades de ajuste às novas necessidades. Toda estrutura de ensino entra em derrocada e fragmentação, reflexo da reforma pombalina, que como já dito visava adaptar o Brasil à nova ordem – capitalista comercial – pretendida por Portugal. A educação passa das escolas jesuíticas para as escolas régias, que contam com mestres deficientes, ou então há escolas nos próprios latifúndios, com os padres mestres, que de capelães, passaram a professores. Esses mestres tinham pouco senso pedagógico e conhecimentos das matérias que ensinavam.

Ribeiro (1998) destaca que havia o reconhecimento do professor como alguém nobre, mas ao mesmo tempo o cerceamento de sua liberdade de pensamento, salientando que sofriam perseguições e proibições em relação ao conteúdo e livros usados no aprendizado. Destaca o processo de início de concursos para provimento de vagas para professores.

Os que tivessem interesse e condições de cursar o ensino superior deveriam continuar a frequentar a Universidade de Coimbra reformada e/ou outros centros europeus.

Portanto, as reformas pombalinas visavam levar Portugal a uma condição de metrópole capitalista, à semelhança da Inglaterra; e provocar mudanças no Brasil que adaptassem à nova ordem pretendida em Portugal.

No governo seguinte de D. Maria I, ocorre o movimento conhecido sob o nome de “Viradeira”, isto é, o combate sistemático ao pombalismo, a tentativa de retornar a tradição, vista, mais uma vez, como a maneira adequada de resolverem os problemas internos, que na realidade, estão se agravando.

Mas a reforma pombalina como nos afirma Sodré (1999, p. 28) assinalou uma ineficiência no ensino e “na segunda metade do século XVIII, teve um traço significativo: representou o ingresso do Estado na solução do problema”. Portanto, se a estrutura anterior era dominada pelas Companhias de Jesus, essa nova será uma espécie mista de ensino, pertencendo um pouco a área privada e um pouco a área pública.

“Claro está que cultura que fixa valores é aquela de que só se podem aproximar, que só se pode ser cultivada, pelos elementos da classe dominante, ou aqueles que, não nascidos nela, servem-na e dela recebem proteção.” (Ibid, p. 29). Nas artes plásticas, no entanto é que se pode ver o que mais se destaca no plano da cultura brasileira, fixando pela primeira vez algo especificamente brasileiro renovando certos valores e modelos metropolitanos e jesuíticos, gerando uma arte com descrições originais, como o barroco brasileiro. Vale lembrar que com o declínio da mineração e o surgimento da escultura e da arquitetura religiosa, principalmente em Minas Gerais, surgem alguns artistas de origem popular de extrema competência como é o caso de Antonio Francisco Lisboa, o Aleijadinho. Em Minas Gerais aparecem também um grupo de poetas que em seus textos deixam transparecer uma sátira a autoridade local e os mestres do barroco musical mineiro.

*Mas é preciso não esquecer que a distância que separa os poetas recrutados na camada intermediária e os extraordinários artistas que surgem da mesma, mas com origens na gente escrava, os humildes artesãos que trabalham para os padres é enorme. Nas obras destes é que está, pela primeira vez, o traço original, brasileiro. Deles parte o fio da autêntica e específica cultura, aquilo que, ao longo do tempo, virá a ser nacional, e que só ainda não pode ser porque não existe a nação. (SODRÉ, 1999, p. 31).*

A estrutura da sociedade então se apresenta muito diferente daquela do início da colônia. É na classe intermediária – pequena burguesia – que a cultura encontra clima e se desenvolve. Nela se encontram as pessoas que necessitam de conhecimento, como os letrados, os funcionários e os religiosos.

A cultura passa a ter espaço na classe intermediária como forma de ostentação e distinção social. Manifesta-se através de escultura, arquitetura, ourivesaria, nas letras. Nas cidades a instrução passa a expandir-se, aumentando o interesse dos que querem aprender e dos que querem ensinar. Cresce o interesse por instrumentos musicais, principalmente nas casas de fazenda, sendo comum o aprendizado de piano na classe feminina. Nas igrejas observa-se o movimento barroco (esculturas e pinturas).

D. João chega ao Brasil com este quadro cultural e com artistas escultores importantes, como João Batista Gomes e Antônio Francisco Lisboa, mas por outro lado outros tão importantes quanto, mas não reconhecidos, pois eram vindos de camadas inferiores. Mas as marcas dos monumentos do barroco brasileiro já marcam o território e paisagem brasileira.

Neste momento de crise do modelo agrário-exportador dependente e do início da estruturação do modelo agrário-comercial exportador dependente, a fase joanina se torna marcante na estrutura social do Brasil colônia pela organização das relações predominantemente de submissão. Observa-se como afirma Ribeiro (1998) submissão externa em relação à metrópole, submissão interna da população escrava (negra ou mestiça) em

relação aos colonizadores brancos, submissão nas relações de trabalho e nas relações familiares (esposa / marido, filhos / pai).

Nesse governo joanino dois aspectos se destacam na investida dada à cultura: as atividades ligadas ao conhecimento do país e o incentivo dado às expedições científicas. Este último acaba agravando ainda mais a questão da transplantação. O impulso joanino ficou marcado pela iniciativa de trazer a missão francesa que futuramente constituiria o núcleo docente da Academia de Belas artes. “Ora, o peso de um grupo de artistas desse porte, operando por força do aparelho oficial de transmissão sistemática da cultura, viria a interromper a tradição da arte colonial” (SODRÉ, 1999, p.34). Formam-se então discípulos que acompanham modelos externos acabando por reforçar os traços de transplantação.

Nessa estrutura social que no Brasil existia nada aproxima a camada intermediária das classes dominadas/trabalhador. O próprio trabalho entendido como “trabalho físico” degrada socialmente a pessoa e em contrapartida o ócio enobrece.

A atividade intelectual se apresenta como elemento da camada intermediária como caminho de acesso social e “a cultura é apreciada tão somente nesse sentido”.

*A cultura que tinha por finalidade não o saber, mas o diploma seria, conseqüentemente, literária e abstrata, transmitida por métodos que se baseavam, não sobre a ação e o concreto, mas sobre a leitura, o comentário e a especulação, destinando-se, assim, a formar pregadores, letrados e eruditos que, com o título, aspiravam às profissões liberais e aos empregos públicos. (SODRÉ, 1999, p. 36).*

Portanto, a pessoa dotada desse tipo de cultura se tornava um interprete natural dos interesses da classe dominante.

A criação de duas escolas de Direito no país (S. Paulo e Olinda) faz com que apareça a figura do bacharel que não iria se habilitar apenas das funções do exercício profissional, mas também às letras, ao jornalismo, a política, ao magistério e as funções públicas.

Os bacharéis ao lado dos sacerdotes, segundo Sodré (1999), marcharão juntos no largo desenvolvimento da cultura européia transplantada.

Em 07 de setembro de 1822 o Brasil torna-se “independente”, e vê-se o fim do Brasil colônia.

A independência veio, mas não veio! “Os laços coloniais apenas mudaram de caráter e sofreram uma transferência: deixaram de ser jurídico-políticos, para se secularizarem e se tornarem puramente econômicos” (FERNANDES, Florestan apud MEDINA, 1998, p.36).

O que houve, na realidade, foi um rearranjo e uma transferência de dependência para potências emergentes. Nações politicamente ‘livres’ mas economicamente ‘dependentes’.

Mas com a autonomia política era necessária uma Constituição, que é outorgada em 1824 base jurídica do novo estado brasileiro, fora instaurada, outorgada, e voltada para os interesses da aristocracia rural com ressalva ao poder moderador (onde o essencial do poder político estava na figura do imperador), inspirada na Constituição francesa de 1791.

Quanto à educação, estava presente uma idéia de “sistema nacional de educação”: graduação das escolas e distribuição racional por todo território nacional. Em seu artigo 250 a Constituição declarava: “Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca, e universidades nos mais apropriados locais”. Mas outorgada a constituição, essas medidas terão dificuldades em serem executadas e serão abandonadas. Em suma: no papel há a exigência de instrução primária gratuita a todos os cidadãos, mas na prática isso não se dava.

Como se pode observar há a conquista da autonomia política, mas os obstáculos a um eficiente atendimento escolar são muitos. Era difícil organizar objetivos, métodos, conteúdo, para atender a interesses e necessidades dos futuros cidadãos da recente nação – o Brasil, na implantação de uma rede escolar capaz de receber todos em idade escolar, distribuídos nos

diferentes graus. Mas por manter uma base escravocrata, a sociedade brasileira reduz sua clientela aos “homens livres”.

Assim, a organização escolar brasileira apresenta na primeira metade do século XIX, graves deficiências quantitativas e qualitativas. Era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional, o que desmotivava o profissional para sua carreira e aprimoramento.

A Cultura de Elite se destaca com a Independência e a classe dominante necessitando organizar o Estado. A cultura volta-se para conhecimentos práticos e utilitários (os que trabalham na terra) e há imenso contraste entre a “minoría dos letrados e eruditos” e a “enorme massa de analfabetos”. O ensino primário e o ginásio eram dominados pela transmissão de cultura. O ginásio preparava o indivíduo para o ensino superior, que objetivava muito mais um diploma, do que o conhecimento e uma profissão de fato. Este diploma abria caminho para o exercício do jornalismo ou cargos públicos (controlados pela classe dominante).

No século XVIII há a decadência da mineração e certo desenvolvimento da agricultura tradicional. Após a autonomia política sucedem-se rebeliões regionais, até o final da primeira metade do século XIX, bem como certo incentivo da burguesia européia, interessada numa política divisionista. Porém essas rebeliões não chegam a fragmentar o território, porque tanto o poder central como o provincial (regional) eram fracos. E essas lutas tinham mais um fundamento econômico do que político. Os recursos econômicos eram insuficientes e são arrecadados por empréstimos, emissões e taxaço das importações. A solução para essa crise vem com o sucesso da lavoura cafeeira, que a partir de 1840 passa a conseguir lucros. Portanto há a passagem de uma sociedade exportadora com base rural - agrícola para urbano - agrícola - comercial. Esta evolução é exigida não só pelas necessidades internas, como também por exigências ou interesses do capitalismo internacional. Este requer o

desenvolvimento do mercado capitalista competitivo nos países periféricos como condição de sua própria expansão, o que pode facilitar ou limitar a evolução. É importante salientar que o capitalismo internacional tem o cuidado de não contribuir para a aparição de um concorrente.

Assim, em 1850 o Império tem condições de consolidar-se. Claro está, que estas organizações, através de seus grupos sociais, criarão condições para as contradições que mais tarde levarão a Proclamação da República.

Na cultura observa-se a ruptura dos velhos padrões de criação e um ímpeto renovador, que procura incorporar a pequena burguesia à cultura, desde a alfabetização às formas superiores de pesquisa científica complexa. O pós-guerra é época de intensa efervescência cultural e política. Ainda há traços alienantes de importação cultural e esforços internos de originalidade.

Na questão cultural observa-se ainda a contestação do estabelecido através do movimento artístico do Modernismo (Semana de Arte Moderna em São. Paulo) e da organização do proletariado, com a fundação do Partido Comunista.

Os movimentos artísticos de vanguarda que apareciam na Europa refletiam anseios de uma sociedade européia em mudança radical e a vinda desses movimentos para o Brasil não fazia sentido porque as condições e razões européias não correspondiam às nossas realidades. A burguesia aceitava esses movimentos desde que não a pusessem em risco na posição de classe. O Modernismo é reflexo disso.

Os artistas do modernismo tiveram dificuldade de conquista de prestígio, como Anita Malfatti e depois em menor proporção: Tarsila do Amaral, Volpi, Segall, Portinari, Guignard e na escultura Brecheret. Na música destacamos Heitor Villa Lobos que é reconhecido internacionalmente, muito mais pela sua originalidade e brasilidade. Na literatura o modernismo traz o abandono da métrica e da rima. Nas letras há ainda influências externas e contrastes entre românticos, parnasianos e simbolistas. Há um culto à piada e nacionalismo

inconseqüentes manifestos em expressões como “pau-brasil”, “arco-e-flecha” ou ‘borrões de verde e amarelo’. O grande marco desse movimento é a liquidação do formalismo, simplicidade de estilo, acolhimento das formas populares, esforço renovador, entre outros. A coroação desse processo seria a Revolução de 1930, que marcará a passagem para a próxima etapa.

### 3.3 CULTURA NACIONAL

A terceira etapa diz respeito a época em que as relações capitalistas “aceleram seu ritmo de desenvolvimento e definem o regime de produção, apesar da vigência ainda, em extensas áreas, de relações pré-capitalistas” (SODRÉ, 1999, p. 09). Essas novas relações de produção (capitalistas) geram novas e crescentes exigências culturais. “Atinge-se, no Brasil, a etapa do desenvolvimento capitalista em que os produtos da cultura se transformam em mercadorias” (Ibid, p. 64).

Neste momento histórico cultural, valores que até então eram transmitidos (dados e jamais trocados ou vendidos) como amor, opinião, ciência e virtude, por exemplo, são levados ao comércio. É a cultura como mercadoria.

*É impossível, assim, ou errôneo, estudar a cultura brasileira sem considerar essa mudança qualitativa: suas manifestações aparecem, agora, como mercadorias. Refletem, além do mais, as atribuições de um desenvolvimento capitalista desigual, passando por ritmos diversos, superando crises, destruindo valores, avançando aos arrancos. (SODRÉ, 1999, p. 66).*

O período da Renovação Cultural ocorre considerando - se dois períodos: de 1930 a 1945 e outro de 1945, em diante.

A primeira etapa é marcada por grande efervescência política e por uma luta ideológica intensa. Há relativa liberdade até 1935 e em 1937 culmina com o Estado Novo. Os intelectuais são chamados a assumir suas posições políticas e a levar para suas criações a expressão dessas posições. O Modernismo já sofrera declínio e surge a ficção nordestina, com seu caráter documentário.

O desenvolvimento acelerado das relações capitalistas ao mesmo tempo em que transforma em mercadorias as criações artísticas, ampliam rapidamente as áreas do trabalho intelectual abrindo novas perspectivas. As criações se tornam produtos que, portanto, tem um consumidor. Esses consumidores se transformam em juizes de valor e surge então a possibilidade de forjar falsos valores, “assim, em seu desenvolvimento, dialético, o positivo se torna negativo, o avanço se transforma em recuo” (SODRÉ, 1999, p. 70).

A necessidade de se erradicar o analfabetismo se torna uma solução para o mercado consumidor. Nesse desenvolvimento das relações capitalistas a redução da altíssima taxa de analfabetismo (característica dos países subdesenvolvidos) se acentua, não discutindo as formas e as deformações dessa evolução.

*Mas as exigências de uma sociedade em evolução para o capitalismo, nela já entrada não se colocam apenas no terreno da instrução, isto é, da aquisição dos instrumentos de cultura, no plano da redução ou liquidação do analfabetismo; vão mais longe, colocando a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas mais numerosas, pois o mercado de trabalho dito qualificado e de trabalho intelectual amplia-se a cada passo. Trata-se, assim, de formar número crescente de pessoas dotadas de dimensão intelectual compatível com as exigências e a complexidade da nova sociedade. Trata-se de, na massa de alfabetizados, recrutar a percentagem daqueles que estão destinados ao trabalho intelectual. (SODRÉ, 1999, p. 72).*

Num segundo momento o desenvolvimento da cultura de massa faz com que se inicie a função predominante dos meios e das técnicas de cultura de massa, também decorrentes do incremento do capitalismo.

Através da imprensa, do rádio, da televisão e do cinema, podem-se impor modos de vestir, de se calçar, de locomoção (novos modelos de automóveis), ritmos de dança, músicas, de pentear os cabelos, quando não incentiva a banalização da vida (desvalorizando os velhos, incentivando a eutanásia, ou estimulando o cidadão a andar armado, ou mesmo incentivando crianças ou jovens a fazerem o mesmo).

A cultura de massa é uma indústria rendosa que traz como conseqüência a internacionalização, que desestimula a cultura nacional, debilitando-a, favorecendo a importação de cultura.

O poder dos meios de comunicação de massa residia principalmente no seu caráter coletivo, ou seja, na capacidade de uma influência direta nas atitudes e nos valores do povo. “O fenômeno da massificação cultural não é fortuito, naturalmente. A massificação é condição necessária à sobrevivência ou ao prolongamento da existência das estruturas sócio-econômicas geradas pelo desenvolvimento capitalista” (SODRÉ, 1999, p. 78).

A cultura que os meios de comunicação de massa difundem no Brasil hoje é de baixíssimo nível e tendem cada vez mais à desnacionalização, ao esmagamento de nossa herança cultural. Nossa imensa maioria populacional (que possui poucos direitos, inclusive na produção cultural) recebe a acusação de serem os culpados pelas preferências de baixo nível.

Mas é preciso deixar claro que em sociedades divididas em classes distintas, como a brasileira, “resulta da educação, no mais amplo sentido, a compreensão das criações e particularmente das inovações artísticas, e há duas culturas, uma das classes dominantes, e outra das classes dominadas” (SODRÉ, 1999, p. 79). O que se procura fazer sempre é esconder a verdade, que por sua vez não é um processo natural e sim construído.

O cinema é um meio de massa dos mais antigos que influencia muito na padronização de pensamentos. Ele nos faz consumidores de influências culturais estranhas, construindo

assim um mercado consumidor para a produção estrangeira de filmes. Até a primeira grande guerra o Brasil consumia filmes europeus, padrão que se modificou com o pós-guerra quando passamos a receber filmes de natureza norte americana.

A deformação cultural se torna visível a partir do momento que nossas crianças começam a adorar cowboys ou gangsters como se fosse um processo natural, incorporando sentimentos e valores derivados da cultura norte americana, adorando heróis estrangeiros fascinados pelos seus feitos.

Sodré (1999, p.92) afirma que talvez não haja em toda a história exemplo tão gigantesco de alienação cultural. É uma forma gigantesca de deformação cultural que a sociedade brasileira vem sofrendo do cinema americano há mais de meio século.

A rádio foi outro meio que a partir de 1930 superou o cinema como instrumento de cultura de massa, mas verificam-se muitas dificuldades em se transmitir cultura pelo rádio e posteriormente pela televisão, tendo em vista o caráter comercial e publicitário de ambos.

O futebol e a música popular associadas auxiliaram na posição de destaque recebida pelas rádios, que então cresceu rapidamente por todo o território nacional se tornando instrumento especial para a uniformização dos gostos e costumes. Porém, futebol e música colocados juntos às multidões e por elas consagrados constituíram em “shows” que permitiam enriquecimento e notoriedade de uma camada da população que se encontrava e provinha do proletariado.

*A rádio possibilitou, no Brasil, sem a menor dúvida, e pela primeira vez, a notoriedade de dimensão nacional; criou novos ídolos; ajudou extraordinariamente a difusão e a popularização da música; constituiu-se no veículo publicitário mais importante, criando mercado, a prazo curto, para qualquer produto; profissionalizou, ou ajudou a profissionalizar, aqueles que se dedicavam a música e ao esporte; gerou a produção nacional de aparelhos receptores e a técnica necessária a essa produção e à manutenção correspondente. (SODRÉ, 1999, p. 95).*

Até os dias atuais o rádio (mesmo com as modificações advindas do avanço das tecnologias) continua sendo um dos veículos mais importantes para a cultura de massa no Brasil.

A televisão, assim como o rádio, não deixou dúvidas quanto seu poder de comercialização, comprovando rapidamente sua eficiência, tornou-se instrumento principal nas campanhas de lançamento e na venda de produtos estrangeiros. Os abusos publicitários vão no decorrer dos anos se acentuando, o apelo a venda é cada vez maior e mais grotesco.

Com o teatro o processo é diferenciado. Torna-se um artigo de luxo, caro e destinado a uma pequena parcela privilegiada. O teatro acaba não atingindo as grandes massas. Autores como Dias Gomes criticavam a falta de uma política cultural que incentivasse o teatro. Nos anos de 1970, podiam representar a denúncia de realidades da repressão da ditadura militar (época rígida para os atores que viviam sendo chamados na polícia). Uma alternativa era representar comédias que atraíssem público e dinheiro, mas que nas entrelinhas fizessem as denúncias que precisavam ser feitas ainda que veladamente.

O teatro sofre diretamente as contradições pela qual passa a sociedade: sofre no plano financeiro, artístico, carece de casas de espetáculo e a falta de liberdade.

Ao lado de pinturas e esculturas – que em geral não são acessíveis à maioria – surgem as artes plásticas que desenvolve na cidade de Brasília um grande destaque. E neste caso vale sublinhar uma burguesia que consome arte, sem entendê-la, se importando com os lucros que consiga adquirindo-a e criando um mercado, no lugar de um acervo cultural. Acervo, quando muito será o espaço de coleções ou de grandes fortunas, freqüentado por uma minoria de “entendidos” e compradores.

Com o aumento da pequena burguesia há alterações na sociedade e acesso de elementos dessa classe às universidades. Os estudantes universitários ao mesmo tempo em que lutam por condições de ensino mais modernas, de melhor qualidade e que lhes atenda a

problemas futuros de trabalho, agitam-se em face a problemas fundamentais do país, acreditando que as soluções desses problemas poderá levar à solução dos problemas do ensino universitário. Isso explica os atos repressores aos universitários, que ocorrem em países de sistema político ditatorial. Nesses sistemas há interesses de que a Universidade seja apolítica e afastada das comoções sociais e da emancipação nacional.

### **3.4 FINALIZANDO...**

Após algumas considerações a respeito da sociedade e da cultura brasileira partiremos para algumas considerações finais e (até certo ponto) conclusivas.

A questão cultural hoje deve ser encarada de forma crítica. O que seria cultura brasileira? Existe uma cultura brasileira? A música popular brasileira é mais Chico Buarque ou mais Axé ou pagode? O verdadeiro cinema brasileiro é o representado por Cidade de Deus e Carandiru, se a maioria do povo prefere Senhor dos Anéis? Estamos divulgando nossa história quando incentivamos nossas crianças a se vestirem de bruxas no Halloween ou quando as vestimos de índios e contamos como foi o processo todo em que foram dizimados? Enfim, o que pode ser considerado como cultura nacional? A cultura de massa é a expressão verdadeira do povo brasileiro ou da minoria dele?

Essa história de submissão e dependência a que o povo brasileiro vem se submetendo desde sua “descoberta”, não se ajusta à condição necessária pela qual a pessoa humana se expressa e se coloca capaz de produzir algo de acordo com sua capacidade de ideação, e essa condição é ter liberdade.

Gostaríamos de esclarecer neste instante que o nosso intuito foi aclarar alguns aspectos que julgamos importantes para o então esclarecimento de determinadas questões histórico-culturais.

Entende-se melhor, após alguns momentos históricos, econômicos e culturais brasileiros, os motivos pelos quais o Brasil é um país subdesenvolvido e de exploração, materiais e humana.

Podemos também através de uma reflexão introduzir a questão corporal nesta exploração. O corpo é, e continua sendo, um “objeto” de exploração da sociedade brasileira capitalista, o suor de nossos corpos é substância obrigatória no processo de sobrevivência do sistema capitalista. No próximo item explanaremos a questão do corpo no Brasil.

## **CAPÍTULO 4 – CORPO, SOCIEDADE E CULTURA BRASILEIRA.**

Como o corpo foi concebido no Brasil desde os escravos até os dias atuais? Tentando responder a essa questão é que desenvolvemos o presente capítulo que está subdividido em: corpos escravos, corpos assalariados e corpos moldados. Fechando o texto faremos uma reflexão acerca do corpo numa perspectiva de classes.

Vimos no decorrer da breve análise histórica da sociedade brasileira que sempre fomos um povo muito explorado. Os índios, negros, assalariados enfim, os trabalhadores sempre à mercê dos donos do capital e dos meios de produção. É nesta perspectiva histórica e de classes que abrimos caminho para uma análise crítica dos corpos brasileiros.

Após termos feito uma exploração das diversas visões filosóficas de corpo que se solidificaram no decorrer histórico da humanidade partiremos neste momento para uma análise histórica da relação corpo e sociedade no Brasil sempre deixando claro que entendemos o corpo como concreto, inserido na história e participante de sua construção. O corpo que está na intersecção entre o homem e a natureza, portanto, ele (corpo-pessoa-homem-humano) produz uma cultura. Se a cultura é o resultado pensado da ação humana e é o corpo que media essa ação, ele é sujeito ativo dessa construção. Portanto, corpo é produto social, espaço histórico do humano.

Poderemos observar a predominância de utilização dos corpos como mercadoria, ou seja, simples peça para o sistema que privilegia o capital em detrimento do social. Pauta toda a historicidade do corpo brasileiro o corpo como força de trabalho, que vai se tornar marcante

em ambos os momentos a serem estudados. O trabalhador, “não tendo mais nada a oferecer” é obrigado a sobreviver da força de seu trabalho, de sua venda.

O homem deve primeiramente garantir a produção da existência e da subsistência (condição fundamental). O trabalho humano que transforma a natureza tira dela muito mais do que o necessário para garantir essa produção, no entanto, não é quem trabalha que se apropria disso. É o patrão que vai se apropriar desse “excedente” da produção, pois, ele paga um salário que garante a subsistência e a pessoa repõe suas forças produtivas para voltar novamente ao trabalho.

O que esse trabalhador acrescenta à natureza é quase que integralmente apropriado pelo patrão. Essa diferença é a mais-valia. Chegamos hoje a uma condição tal que o corpo fica reduzido à produção de mais-valia. O corpo só tem valor na medida em que ele produzir essa mais-valia ao sistema produtivo.

Essa condição fundamental de existência e subsistência vai sendo alterada historicamente, o que nos lembra de fazer referência aos corpos que nos dispusemos a tratar.

## **4.1 CORPOS ESCRAVOS**

Podemos afirmar que os primeiros corpos a serem explorados no Brasil logo após a chegada dos portugueses foram os indígenas e os negros.

O índio foi utilizado como escravo no período de implantação da colonização portuguesa. Já na fase inicial da lavoura canavieira predominava o trabalho escravo indígena que permitiu a produção da cana.

O escambo foi uma das primeiras soluções encontradas pela metrópole para a exploração do pau-brasil, onde os índios cortavam e transportavam a madeira a pontos próximos ao litoral e em troca recebiam objetos sem valor (para os portugueses) como espelhos e facas (como visto anteriormente).

A reação indígena se dava pelo receio, uma vez que eles se viam cada vez mais ameaçados no que diz respeito às suas crenças, terras, rituais, enfim, todo o seu mundo cultural e material. Mas a utilização indígena como mão de obra escrava gerou alguns problemas. Eles se encontravam geograficamente dispersos e as lutas (guerras) dificultavam a organização econômica colonial que necessitava da mão de obra para enriquecimento metropolitano. Além disso, os jesuítas eram contra a escravização dos indígenas. Apesar de todos esses obstáculos, o indígena é amplamente escravizado, permanecendo como mão-de-obra básica na economia extrativista do Norte do Brasil, mesmo após o término do período colonial.

O impacto da conquista portuguesa sobre as populações indígenas brasileiras foi imenso e não existem números precisos sobre a população existente a época da chegada dos europeus, apenas estimativas. As referentes à população indígena do território brasileiro em 1500 variam entre um e 10 milhões de habitantes<sup>6</sup>.

Milhares de pessoas morreram em consequência do contato direto e indireto com os europeus e as doenças por eles trazidas. Doenças hoje banais, como gripe, sarampo e coqueluche, e outras mais graves, como tuberculose e varíola, vitimaram, muitas vezes, sociedades indígenas inteiras, por não terem os índios imunidade natural a estes males.

---

<sup>6</sup> Hoje, no Brasil, vivem cerca de 345 mil índios, distribuídos entre 215 sociedades indígenas, que perfazem cerca de 0,2% da população brasileira. Cabe esclarecer que este dado populacional considera tão-somente aqueles indígenas que vivem em aldeias, havendo estimativas de que, além destes, há entre 100 e 190 mil vivendo fora das terras indígenas, inclusive em áreas urbanas. Há também indícios da existência de mais ou menos 53 grupos ainda não-contatados, além de existirem grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista, segundo relata o site da Funai ([www.funai.org.br](http://www.funai.org.br)) examinado no dia 08 de janeiro de 2004.

Além das doenças trazidas pelos portugueses os números servem para dar uma idéia da imensa quantidade de pessoas e sociedades indígenas inteiras exterminadas ao longo desses 500 anos, como resultado de um processo de colonização baseado no uso da força, por meio das guerras e da política de assimilação.

O corpo indígena foi utilizado como instrumento de valor. O trabalho indígena foi necessário para o enriquecimento econômico da metrópole portuguesa que aqui implantava uma colônia de exploração.

A cultura nacional hoje está enraizada na cultura indígena? Existem pesquisadores que afirmam estar à procura dessa resposta. Acredita Tavares (1993) que existe uma cultura do corpo universal de países centrais e por outro lado há uma cultura periférica que se espalha pelos países subdesenvolvidos e, nesse, caso a expressão corporal indígena deveria ter mais espaço em nossa linguagem corporal.

Parece-nos então que argumentos tão amplamente utilizados, como inaptidão do índio brasileiro ao trabalho agrícola e sua indolência caem por terra. Mas a imensa rentabilidade do tráfico negreiro foi o motivo que levou Portugal a utilizar corpos africanos (negros) para o trabalho escravo. O tráfico tornou-se um elemento de acumulação de capitais para a coroa, ou seja, o comércio de escravos abriu caminho a um negócio de alto valor comercial, já que o lucro advindo do comércio de índios não chegava à metrópole. A visão mercantilista reforça a idéia de que o tráfico explica a escravidão e não o contrário (NOVAIS apud KOSHIBA, 1987).

O índio ainda permanece como mão de obra em regiões de baixa rentabilidade (como já colocado, na região extremo norte da colônia) e o negro tornou-se mão de obra básica em regiões de alta rentabilidade econômica.

Os castigos corporais aos escravos eram comuns nessa época colonial. Em um regimento de 1633 o castigo era realizado por etapas:

*Depois de bem açoitado, o senhor mandaria picar o escravo com navalha ou faca que cortasse bem e dar-lhe com sal, sumo de limão e urina, e o meteria alguns dias na corrente. Sendo fêmea, seria açoitada dentro de casa, com o mesmo tipo de açoite. (KOSHIBA, 1987, p. 47).*

Mas os escravos não eram apenas utilizados em atividades produtivas. Para os serviços domésticos eram úteis para amas de criança, criados de quarto, mucamas, cozinheiras, costureiras, entre outros serviços. Esses escravos domésticos chagavam até a tomar valores culturais e religiosos dos senhores brancos.

Mesmo com a promulgação da lei Áurea (1888) o preconceito é ainda visível em nossa sociedade, basta nos questionar a respeito do número de negros que possuem uma renda familiar decente, encontram um emprego digno e ascendem socialmente, subalimentados, que ingressam numa universidade pública, entre outras características que não escondem o preconceito racista da sociedade atual.

Em estudo realizado pelo IPEA chamado “Desigualdades Raciais no Brasil” (disponível na página [www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br), 2002) e o boletim do DIEESE “Desigualdade Racial no mercado de trabalho” (nov/2002) mostram que: empregados negros ganham menos do que os brancos, até 50% menos (dependendo da região do Brasil); negros são mais desempregados do que brancos, em várias regiões metropolitanas do país; negros têm consistentemente 2,2 anos a menos de escolaridade média do que os brancos, desde 1929; há mais crianças negras do que brancas trabalhando; a indigência é 70% negra embora os negros sejam 45% da população; as mulheres negras têm ainda maior desemprego e menor renda que os homens negros; a mortalidade infantil tem caído mais para brancos que para negros; o analfabetismo é

maior entre negros que brancos, quadro que se mantém, apesar da diminuição do analfabetismo em ambos os grupos; O esgoto e a água tratada vão menos a lares negros do que brancos.

O fato é que os corpos indígenas e negros que auxiliaram no desenvolvimento da colônia em detrimento do enriquecimento metropolitano atenderam interesses comerciais, mercantilistas e capitais. Essa é uma breve síntese dos primeiros corpos a serem “utilizados” no Brasil, que, como vimos em números, deixam raízes nos dias atuais. Corpos mercadorias?

Fato que não se pode negar é a influência que a cultura do corpo africana exerce na sociedade brasileira. Samba, ritmos, danças e capoeira podem ser citados como prova.

## **4.2 CORPOS ASSALARIADOS**

Durante toda a fase colonial e o início do império a produção estava fundada no trabalho escravo, mas com a constituição do capitalismo industrial e a generalização do trabalho livre assalariado o escravo torna-se um obstáculo, pois não atuava como consumidor. Com esta nova estrutura social, voltada para a industrialização crescente, o corpo pode começar a ser percebido em circunstâncias muito parecidas com a que vemos na sociedade de hoje. O trabalho torna-se assalariado e o trabalhador recebe uma parte do que produz. O assalariado recebe pelo seu trabalho o suficiente para garantir sua saúde e continuar trabalhando.

“A força muscular do trabalhador, sua energia, sua resistência passaram a ser objetos da exploração capitalista: o corpo passa a ser oprimido, manipulável, um instrumento para a expansão do capital” (GONÇALVES, 1997, p. 22).

A nova ordem social regida pelas leis do capital e por uma abordagem positivista de ciência, fez com que a camada burguesa necessitasse da construção um homem novo que pudesse suportar essa nova dinâmica social, econômica e política estabelecida. Segundo Soares (2001, p. 05) “a construção desse homem novo, portanto, será integral, ela ‘cuidará’ igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos”.

Nessa abordagem científica positivista o homem passa a ser definido nos seus limites biológicos. “A abordagem positivista de ciência, pautada por este modelo do conhecimento, vai produzir um conjunto de teorias que passarão a justificar as desigualdades sociais pelas desigualdades biológicas, e, como tais, ‘desigualdades naturais’” (Ibid, p. 09).

O homem, então, aparece isolado da cultura e deixa de ser um homem antropológico para ser um homem biológico, solidificando a idéia de que o mundo e as relações sociais são regidas por leis naturais independentes da ação humana<sup>7</sup>.

O médico higienista apresentava um papel de destaque na sociedade européia da época, pois na necessidade de forjar esse novo homem, o conhecimento médico, que aumentava o tempo de vida dos indivíduos significava uma certa “libertação” dos corpos e da sociedade. Mas ao mesmo tempo esse conhecimento que “liberta” aparece como instrumento de controle por parte do estado (SOARES, 2001, p. 21).

*O corpo individual, como unidade produtiva, máquina menor da engrenagem da indústria capitalista, passa a ser então uma mercadoria... será um objeto socializado pelas novas relações de produção, um instrumento a mais que deverá ser meticulosamente controlado para ser útil ao capital (SOARES, 2001, p. 20).*

É nessa realidade que o médico se impõe com uma importância cada vez mais destacada. Os costumes e visões da ciência médica tiveram um papel significativo na

---

<sup>7</sup> Sobre a influência positivista de ciência e o forte poder médico nas sociedades capitalistas em construção ver SOARES (2001).

construção da nova ordem social que “nasce colada às exigências de saúde do ‘corpo biológico’ para a manutenção da saúde do ‘corpo social’” (SOARES, 2001, p. 22) que se mostrava interessante e necessária para a produção e a reprodução do capital.

Corpos saudáveis, fortes, robustos e disciplinados eram exigências da nova ordem social capitalista que se organizava. Portanto, as teorias positivistas e o conhecimento médico (edificado na Europa) pautaram a construção desse homem novo para essa nova ordem social, política e econômica. Sem esse homem novo a sociedade idealizada não se tornaria uma realidade. (SOARES, 2001, p. 70).

A substituição da sociedade escravista com a proibição do tráfico (1850) para uma outra assalariada visava atender aos interesses do capital. Essa abolição desencadeia num impulso econômico. São estabelecidas inúmeras indústrias e com a influência européia trazida com a corte, a cidade se torna um centro privilegiado dos acontecimentos. Nessa cidade, a escola se torna uma “arma” disciplinadora de tempo e ordem e a educação física se institui como disciplinadora de corpos, estes que deveriam ser ágeis, fortes, empreendedores e conseqüentemente “apêndices” de máquinas e controlados pela ordem dirigente pautada na produção e na reprodução do capitalismo emergente. Homem forte produz mais e melhor.

A influência exercida pelos médicos no pensamento e na prática educacional brasileira, de fato, foi marcante e acentuou-se ao longo de todo o século XIX, para tornar-se determinante nas primeiras décadas do século XX (SOARES, 2001, p. 82).

O corpo é considerado como uma máquina de resultados, forçado a render o máximo possível. O ideal é esse corpo produzir mais e melhor e isso é decorrência da sociedade industrial.

### 4.3 CORPOS MOLDADOS

Não é só a produção (trabalho/labor) que determina a mercantilização do corpo. Hoje o corpo é um dos pontos fundamentais de investimento da economia de mercado, não apenas no sentido rendimento, mas também no significado estético, proclamando a beleza e a perfeição como essenciais e necessárias.

*Dada a expansão do mercado de modo globalizado, a expectativa de corpo e as tecnologias do corpo formuladas a partir da esfera da troca e da circulação das mercadorias, tendem a se universalizar: o corpo na fase atual da Modernidade é o corpo do mundo. A hegemonia da economia de mercado ante as outras instituições, inclusive a científica, conforma a expectativa de corpo, a partir da razão instrumental que a fundamenta (SILVA, 2001, p. 63).*

Essa visão mercadológica marcante em sociedades capitalistas, hoje globalizadas, encontra no corpo uma fonte de lucro inestimável. O número de pessoas que hoje se encontram insatisfeitas com seu corpo é muito grande<sup>8</sup> e com o reforço dos meios de comunicação de massa apelam ao consumo para “reconstruir” seu corpo num “surto” narcisista. Um recente estudo realizado pelo Núcleo de Transtornos Alimentares e Obesidades (Nuttra) revela que 75% dos jovens brasileiros estão insatisfeitos com o próprio corpo e que essa preocupação não atinge apenas o universo feminino, mas é praticamente igual entre meninos e meninas<sup>9</sup>.

Como nos alerta Silva (2001, p. 02 e 03) algumas notícias podem compor um quadro a respeito do interesse mercadológico pelo corpo e a busca pelo seu remodelamento. Foi divulgado por um canal por assinatura o número de dois milhões de cirurgias plásticas nos seios feitas nos Estados Unidos a cada ano. Neste mesmo canal afirmava-se que no Japão

---

<sup>8</sup> Pesquisas veja (silva, 2001)

<sup>9</sup> Cruzeiro do Sul, Caderno Ela de 30 de janeiro de 2004, Sorocaba.

ocorre um aumento das cirurgias plásticas de diminuição das pálpebras, ocorrendo assim uma “ocidentalização” dos rostos daquelas mulheres.

No Brasil, nos atenta Silva (2001) para o fato de o país ser o quinto mercado mundial em cosméticos movimentando assim cerca de cinco bilhões de dólares por ano, o que pode reforçar a insatisfação dos brasileiros com seu próprio corpo.

Hoje se cultua o corpo. Não qualquer corpo, mas sim o socialmente determinado por leis de mercado que não atingem a maioria dos “mortais”.

*As medidas desse corpo mercador/mercadoria parecem ser apropriadas para a sociedade pós-moderna, em que o consumo é a palavra de ordem guiada pelo culto às coisas banais e efêmeras, à banalização do corpo. Parece haver uma relação estreita entre a atualidade e a regência de uma ordem cultural baseada no prazer, na lógica individualista hedonista e narcisista, na qual o homem se entrega ao efêmero, ao prazer, ao consumo e ao individualismo. Também é uma época de imagens belas, sensuais, sedutoras. O homem atual vê-se seduzido pelo fascínio de um corpo hiper-real e o corpo se torna uma linguagem associada à hiper-realização. Consumimos uma idéia de corpo carregada de signos, códigos, mensagens e representações (SILVA, 2003).*

Esse corpo, socialmente imposto e aceitável, é fonte certa de lucro. Silva (2003) afirma ainda que ao lado desses corpos as propagandas anunciam desde cigarros até empregos. O marketing desse corpo imaginário burguês, que reforça as representações corporais de beleza, faz sucesso. “No mundo atual, não basta ser belo (a). Tem que ser perfeita (o). E, para tal, criam-se e escupem-se corpos”<sup>10</sup>.

A exploração dos corpos pela mídia utiliza-se também das imagens dos atletas. O marketing feito em atletas profissionais é muito grande e prova ter um resultado inestimável. Um exemplo marcante desse sucesso mercadológico é o jogador de futebol Ronaldo que na

---

<sup>10</sup> SILVA faz referência à Miss Brasil 2001, Juliana Borges, que passou por 19 cirurgias plásticas para tingir o corpo ideal para o concurso, reforçando a idéia de perfeição, medidas impostas pela sociedade atual.

utilização de sua imagem vende produtos dos mais variados rendendo assim uma possibilidade de retorno financeiro considerável<sup>11</sup>.

#### 4.4 O CORPO NUMA PERSPECTIVA DE CLASSES

O corpo humano dessa forma se transforma em “coisa”. Objeto de consumo da sociedade capitalista. O corpo se apresenta como mercadoria, alienando-se da sua própria vida tornando-se escravo pelas próprias mãos (SILVA, 2003). O valor material passa a ter um valor maior que o humano. Passa a ser um corpo sem relação com a realidade brasileira, com a materialidade histórica, conflitante, desigual e excludente. É um corpo ideal e não real.

Isso nos atenta para o fato citado em Medina (1998, p. 92) que<sup>12</sup>: “é preciso superar a visão de corpo como um simples objeto, um utensílio cuja preocupação básica é o rendimento e a produtividade tecida pelo lucro” e prossegue afirmando ainda que “o corpo não deve ser uma peça que cumpre a sua função (de produtor, reprodutor ou consumidor) dentro da engrenagem social de um capitalismo periférico, dependente e selvagem que tem como meta a lucratividade a qualquer custo” e conclui mais adiante que temos “um corpo violado pelas condições histórico-culturais e concretas”.

“É por isso que podemos falar num corpo-violado dos burgueses, num corpo-oprimido dos marginalizados, bem como num corpo – aburguesado – marginalizado dos representantes da classe média” (MEDINA, 1998. P. 92).

---

<sup>11</sup> De muleta, Ronaldo vende pneu, leite e tênis colorido. Folha de SP 30 julho de 2000, caderno especial p. 7. Contrastando com afirmação da Folha de São Paulo, o investimento no jogador levou uma empresa de relógios a pedir concordata. O motivo alegado foi a contusão do jogador em 2000 como nos informa o site da folha on line (<http://www1.folha.uol.com.br/folha/bbc/ult272u27989.shtml>).

<sup>12</sup> Apesar de estar distante da discussão científica da área, João Paulo S. Medina, no nosso entender, ainda contribui de maneira considerável ao entendimento das relações capitalistas brasileiras e a sua influência nos corpos que dela fazem história.

Se raciocinarmos um pouco sobre as idéias de Medina (1998), chegaremos a uma conclusão muito importante. A distribuição de renda bruta nacional no Brasil é extremamente desigual, fato que é comprovado no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que coloca o Brasil ocupando o 17º lugar no ranking da pobreza, são quase 20 milhões de brasileiros nessas condições alarmantes de miséria. Temos então, segundo Medina, o corpo burguês e o corpo marginalizado.

O corpo burguês é aquele que estuda numa escola particular e conseqüentemente com freqüência estudará numa Universidade Federal ou Estadual de alto padrão de ensino, possui casa própria com rede de esgoto, luz, água, alimentação adequada entre outras atribuições básicas para seu sustento e também uma renda que o permita “moldar” o seu corpo de acordo com as regras que a sociedade impõe, pois pode além de despender um pouco mais de tempo, também pagar uma quantia razoável numa academia de ginástica onde passará horas por dia se “moldando” ou num consultório médico com “finalidades plásticas”.

Como contraponto, temos na maioria da população a constatação de um corpo marginalizado. As características são: pessoas que trabalham o dia todo e não recebem o justo por isso, ganha apenas o suficiente por um prato de comida (quando é suficiente!) para ele e para seus filhos, paga seu aluguel com dificuldades, sofre com a falta de direitos básicos como água, saneamento, luz, alimentação entre outras características que miseravelmente pode considerar. Logicamente esse corpo não é capaz de se adequar esteticamente aos padrões impostos por essa cultura dominante de um corpo perfeito, “sem gordura”, “durinho”, moldado atleticamente e teoricamente saudável. Logo,

*se por um lado, alguns estão condenados a passar toda a sua existência brigando consigo mesmos entre a opção de mudar de vida ou continuar com um excesso de gordura abdominal, celulite, rugas, ou tipos específicos de tensões musculares, características do corpo burguês, outros empenham-se em arranjar um emprego digno, um canto para morar, um prato de comida... (MEDINA, 1998, p. 23).*

O nosso corpo, portanto acompanha a estrutura da cultura dominante, como dito no início, imposta como cultura nacional. É preciso saber que por trás de uma explosão de discursos sobre o corpo estão presentes os interesses de um sistema que enaltece o lucro e o corpo vira instrumento e mercadoria para esse fim desejado.

Não apenas Medina denuncia estes fatos. Sobre a busca da beleza e do corpo idealizado socialmente, Silva (2001, p. 04) nos alerta que “a expectativa de corpo fundada a partir de seu culto, que é, em grande medida, de natureza narcisista, contrasta com a situação vivenciada por grande parte da humanidade que convive cotidianamente, com os flagelos da fome e da doença”;

Completa afirmando que

*Constitui-se, assim, uma situação paradoxal: no momento em que toda humanidade poderia estar usufruindo das promessas da Modernidade e dos decantados avanços da ciência, a maior parte dela não tem, nem mesmo, as condições básicas para uma vida digna.*

Em conformidade a essas idéias, Silva (2003) interroga que:

*como entender e explicar esse tempo no qual a humanidade teve tanta capacidade científica e técnica para satisfazer as necessidades humanas e diminuir o tempo de trabalho necessário e constatar que perversamente chegamos ao início do século XXI com dois terços da humanidade excluídos e sem atenderem sequer as mínimas necessidades biológicas, com uma extraordinária expansão de desemprego estrutural e subemprego. E aí surge a questão: qual seria, enfim, o tipo de homem que se pretende formar?*

É preciso que se destaque neste momento que necessitamos de uma libertação do corpo desse regime de escravidão estética e laboral que hoje vigora reinante sobre a maioria dos brasileiros. É necessário elaborar outra imagem de homem que corresponda à situação de classe que permeia a realidade brasileira.

O corpo da maioria dos brasileiros continua sendo explorado como fonte de lucro. A idéia de um corpo objeto de poder ainda persiste e é necessário no sistema capitalista. E essa visão de “corpo mercadoria” que permeia a sociedade brasileira desde indígenas e negros, passa pela adequação ao modelo industrial, sofre com os castigos da ditadura militar<sup>13</sup>, é descoberto como objeto manipulável e hoje é usado também como comércio estético deve ser desfeita e reconfigurada.

Retomando a afirmação de Silva (2003) voltemos à pergunta: “qual seria, enfim, o tipo de homem que se pretende formar?”. Completaríamos as questões se nos questionássemos também: como a educação física, através da cultura corporal, pode contribuir para essa emancipação dos corpos? Como a cultura corporal pode fazer parte da educação física? É um projeto real ou utópico?

---

<sup>13</sup> Os castigos destinados àqueles, como professores, músicos, jornalistas, estudantes, entre outros, que fugiam de uma certa ordem imposta socialmente e “teimavam” em continuar lutando e questionando o tipo de regime imposto pelos militares foram grandes, além do exílio que muitos tiveram que amargar. Mais uma vez podemos acompanhar em nossa história tempos em que os corpos foram castigados.

## **CAPÍTULO 5 – A EDUCAÇÃO FÍSICA, O CORPO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL.**

Neste momento as principais questões a serem colocadas são: *por quais razões a Educação Física se tornou um componente curricular? O que motivou historicamente esta inclusão nos currículos escolares? A Educação Física foi ou ainda se constitui como um elemento importante para o sistema educacional burguês e liberal?* Um breve, porém necessário histórico será preciso para que nos situemos a respeito das questões acima formuladas.

Procuraremos, para melhor compreensão dos momentos e influências que a Educação Física sofreu e sofre, associar esse retrospecto histórico a elementos políticos, sociais, culturais, educacionais e econômicos. Nossa proposta, quando pensamos neste texto, foi a de obter momentos importantes e caracterizá-los de acordo com esses elementos.

Para esse intuito procuramos textos que narrassem a história da Educação Física da maneira mais conjugada possível com a forma de escrever a história que imaginamos e descrevemos e que buscavam a compreensão dos fatos através de um estudo crítico, contextualizado e de totalidade. Desse modo nos apoiamos em autores como Lino Castellani Filho, Mauro Betti, Carmem Lúcia Soares, Valter Bracht entre outros que contribuem para a temática desses estudos inseridos na área educacional.

Segundo Bracht (2001, p. 69),

*Façamos um esforço para situar o surgimento da Educação Física como componente curricular. Na verdade, a inserção da Educação Física como componente curricular remonta aos próprios primórdios da escola moderna como nós a conhecemos hoje, portanto a escola da sociedade burguesa...*

Vários fatores auxiliaram essa inclusão, mas estão todos eles conectados a uma nova ordem social que se estabelecia na Europa dos séculos XVIII e XIX.

Podemos nos apoiar em Castellani (1994, p. 34) e iniciar dizendo que a história da Educação Física confunde-se em muitos de seus momentos com a dos militares. Prossegue citando como exemplo: a criação da Escola Militar em 1910, a introdução da ginástica alemã em 1860, a fundação da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo (o mais antigo do país), a criação do Centro Militar de Educação Física em 1922 entre muitos outros fatos como a marcante presença de militares na formação dos primeiros professores civis de Educação Física.

A colaboração e a intimidade entre sistema militar e Educação Física sempre foi grande. Esse fato se deve primordialmente ao fato das primeiras instituições para formação de pessoal qualificado foram do exército<sup>14</sup>. De 1930 a 1946 as instituições militares habilitaram a maior parte dos especialistas em Educação Física no Brasil. A primeira escola civil foi criada em 1934 pelo Governo do Estado de São Paulo junto ao departamento de Educação Física, mas também se constituía de intervenções militares, pois parte do seu corpo docente fora treinado pelas escolas militares. Em 1939 foi fundada a Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil, estruturada na Escola do Exército e o seu primeiro diretor foi um major, também vindo daquela escola militar.

O interesse maior do exército na Educação Física era no valor utilitário do guerreiro, na disciplina e no preparo para a guerra. Mas Castellani (1994) nos lembra bem que “mais do que evocar os fatos que evidenciaram as relações entre os militares e a Educação Física, alenta-nos o propósito de nos determos na análise do significado dessas relações”.

---

<sup>14</sup> 1907 – Escola de Educação Física da Força Policial de São Paulo; 1914 – Liga de Esportes da Marinha; 1922 – “Centro Militar de Educação Física” )junto à Escola de Sargentos da Infantaria, que mais tarde, em 1933, viria a ser a Escola de Educação Física do Exército, considerada a célula-mater da Educação Física brasileira).

Cresce em importância essa análise na medida em que deparamos com uma extrema influência da filosofia positivista nos ideais militares. O positivismo Comteano alcançou êxito no Brasil, pois prescindíamos de um referencial teórico novo, já que o Tomismo era o único a existir, e essa filosofia veio a atender aos anseios de um país jovem com desejo de progresso. O positivismo, portanto, “ensopa as instituições brasileiras, especialmente as militares” (CASTELLANI, 1994, p. 38).

Necessitamos aclarar aqui que a Educação Física, marcada pelas influências militares (positivistas), desde o século XIX, era entendida como um

*elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo 'forte', 'saudável', indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país que, saindo da sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século, buscava construir seu próprio modo de vida (CASTELLANI, 1994, p. 39)*

Castellani afirma ainda que a exclusividade de associar Educação Física à *educação do físico*, à saúde corporal, não era apenas dos militares. A eles juntavam-se os médicos que,

*mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higiênica, imbuíram-se da tarefa de ditar à sociedade, através da instituição familiar, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social. Ao assim procederem, ao tempo em que denunciavam os malefícios da estrutura familiar do período colonial, auto proclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da 'nova' família brasileira (CASTELLANI, 1994, p. 39)*

Na Europa, o médico, com sua função higienista, assume um lugar cada vez mais importante nas estruturas administrativas e consegue alto grau de prestígio na sociedade da época.

O alto índice de mortalidade infantil e a precariedade das condições de saúde dos adultos foram aspectos importantes nesta higiene que os médicos conseguiram impor à família da época, principalmente às crianças, no qual o “gosto pela saúde” deveria ser cultivado. Mas essa educação levou a converter mapas físicos em adereço da classe social. “A família nuclear e conjugal, higienicamente tratada e regulada, tornou-se no mesmo movimento, sinônimo histórico de família burguesa” (COSTA apud CASTELLANI, 1994, p. 42).

Portanto, foi para dar conta dos propósitos higienistas, militares e laborais que “lançaram mão da Educação Física, definindo-lhe um papel de substancial importância, qual seja, o de criar o *corpo saudável, robusto e harmonioso* organicamente”.

*É importante ressaltar que a Educação Física era rechaçada enquanto relacionada à atividade física produtiva, a ‘trabalho’, portanto, não o era – como continua não sendo – no outro sentido. Em sua compreensão de atividade de não trabalho, em seu sentido lúdico, de preenchimento do ócio e do tempo livre, pelo contrário, sempre foi valorizada pela classe dominante. (CASTELLANI, 1994, p. 45.).*

Soares (2001) em seu livro, intitulado “*Educação Física e raízes européias no Brasil*”, faz um levantamento das influências (principalmente médicas) sofridas pelo Brasil da formação dessa nova sociedade européia de fortalecimento industrial que alteraria toda a forma de viver da sociedade.

*E a Educação Física, (...) será a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará e veiculará a idéia de hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual. Na sociedade do capital, constituir-se-á em valioso objeto de disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem. (SOARES, 2001, p. 14).*

Para se manter a ordem capitalista, os médicos higienistas e seus discursos em nome da saúde e do progresso, lançam mão da Educação Física como um dos mecanismos para a

obtenção dos objetivos enunciados. Bracht (2001, p. 70) afirma que se formos focar os discursos médicos do século XVIII, na Europa, iremos identificar uma mudança no entendimento de corpo, fruto do desenvolvimento da ciência moderna, que faz crescer a importância do movimento como forma de manter e promover a saúde. “portanto, aquilo que vai servir de referência para fundamentar a importância da Educação Física está ancorado no discurso médico do século XVIII”.

Em linhas gerais podemos afirmar que os conhecimentos médicos, calcados numa visão e num fazer biológico de corpo, é quem legitima a Educação Física enquanto componente importante: para forjar de um novo homem (com aptidão física desenvolvida o suficiente para garantir a produtividade) saudável e de bons costumes (fruto do positivismo herdado pelas instituições militares que forjava um indivíduo não questionador).

A Educação Física foi incluída nos currículos escolares com conceitos higiênicos provenientes do discurso médico, e, através dos métodos ginásticos de origens militares.

Não podíamos nesta introdução falar em inclusão curricular da Educação Física sem fazermos referência à necessidade de se manter o status quo, à medicina e aos militares, pois permearão toda a historicidade dessa disciplina.

## **5.1 – A EDUCAÇÃO FÍSICA, A EDUCAÇÃO E O CORPO. BRASIL: da colônia aos dias atuais.**

No período colonial, no qual predominou a relação de exploração indígena e escrava para o enriquecimento da metrópole, podemos encontrar fatos que demonstram existir nas

atividades físicas indígenas relações que poderiam perdurar até hoje em nosso cotidiano educacional e porque não nas aulas de Educação Física escolar.

Os índios mantinham suas tradições de caça, pesca, corrida a pé (seja para caçar ou para guerrear), natação e canoagem (devido a grande orla marítima). Portanto, os nativos viviam no mais íntimo contato com a natureza e dependiam da sua força física para assegurar sua própria existência como aspecto natural.

Não podemos deixar de elucidar neste momento a importância e a ênfase dada ao trabalho intelectual. A educação profissional (trabalho manual) era destinado aos índios, negros ou mestiços (que representavam a maioria da população) através do convívio no ambiente de trabalho. A elite era preparada para o trabalho intelectual segundo o modelo religioso, mesmo que muitos não chegassem a ser sacerdotes.

Explicam-se, portanto, fenômenos que acompanhamos até hoje em nosso meio educacional:

*O privilegiamento do trabalho intelectual em detrimento do manual afastava os alunos dos assuntos e problemas relativos à realidade imediata, distinguia-os da maioria da população que era escrava e iletrada e alimentava a idéia de que o mundo civilizado estava 'lá fora' e servia de modelo. Os 'letrados' acabavam por rejeitar não apenas esta maioria, a exercer sobre ela uma eficiente dominação, como também a própria realidade colonial, contribuindo para a manutenção deste traço de dominação externa e não para sua superação. (RIBEIRO, 1998, p. 27).*

Castellani (1994, p. 44) também comenta que o esforço de se lançar mão da Educação Física como componente educacional no período colonial enfrentava fortes barreiras pelos valores dominantes da época. No ordenamento social existente, os escravocratas, “estigmatizaram a Educação Física por vinculá-la ao trabalho manual, físico, desprestigiadíssimo em relação ao trabalho intelectual, este sim afeto à classe dominante, enquanto o outro se fazia pertinente e tão somente aos escravos”. Os jesuítas (através do Ratio

Studiorum<sup>15</sup>), que foram responsáveis pela educação brasileira até meados de 1759 (quando Pombal os expulsou) inculcavam uma ideologia da interdição do corpo reforçando uma filosofia centrada em São Tomás de Aquino e em Santo Agostinho<sup>16</sup>.

Podemos entender então que a tônica da questão corporal no período colonial reflete uma sociedade escravocrata reforçando a idéia de um corpo escravo (elucidado no capítulo anterior), com intensa interdição de manifestações corporais por não estarem ligadas a um trabalho intelectual.

Na época do Império a Educação Física teve seu marco no ano de 1851 com a Lei Nº 630 de 17 de setembro, que incluía a ginástica no currículo das escolas primárias e dança no secundário.

Em 1882 encontramos Rui Barbosa (apresentado por MARINHO (1980) como o *Paladino da Educação Física no Brasil*), com uma série de propostas<sup>17</sup> a respeito da inclusão obrigatória da Educação Física ou ginástica nas escolas, colaborando para que essa disciplina encontrasse ambiente favorável ao seu desenvolvimento.

No entanto Castellani (1994, p. 49) destaca uma colocação das idéias de Marinho quando exalta o discurso de Rui Barbosa. Para ele

*O posicionamento de Rui Barbosa – quando busca responder àqueles que negam importância ao que de corpóreo configura-se no homem – revela a influência por ele sentida do idealismo platônico – responsável pelo enaltecimento daquilo que emana do campo das idéias, em detrimento daquilo referente ao mundo corpóreo – e do racionalismo cartesiano – que afere a unidade do Homem à soma de suas partes material e espiritual – ambas conduzindo a uma visão dicotomizada de homem, donde o componente material, corpóreo, apresenta-se subjulgado ao elemento espiritual, a ele servindo de suporte.*

<sup>15</sup> Ratio Studiorum ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus desempenha um papel cuja importância não é permitida desconhecer ou menosprezar. Foi por esse Código de ensino que se pautaram a organização e a atividade dos numerosos colégios que a Companhia de Jesus fundou e dirigiu durante cerca de dois séculos, em toda a terra. Ordem consagrada ao ensino pela Constituição escrita por seu próprio fundador, a Companhia, onde quer que entrasse a exercer os seus ministérios, instituíra logo e multiplicava rapidamente os seus estabelecimentos de ensino.

<sup>16</sup> No capítulo 2 os pontos referentes a estes aspectos foram elucidados.

<sup>17</sup> Rui Barbosa fez a “reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”, 12 de Setembro de 1882.

A visão dual de homem/corpo está presente ao longo do parecer de Rui Barbosa e é destacado por Castellani (1994) que não exclui em nenhum momento a importância desse parecer para a Educação Física brasileira, reconhece sua importância, mas não concorda com o paradigma relacionando corpo e mente adotado pelo então Senador.

Fazendo uma reflexão em torno do parecer de Rui Barbosa podemos destacar alguns fatos: a obrigatoriedade da Educação Física no jardim da infância, escola primária e secundária; instituição de exercícios militares aos meninos a partir do primário; distinção entre as atividades dos meninos e das meninas (que deveriam praticar atividades compatíveis com as características de seu sexo e em harmonia com as exigências da maternidade futura); valorização do professor em termos de igualdade perante outras disciplinas; dispensa aos alunos que fossem declarados incapazes; prática de atividade física pelo menos quatro vezes por semana com 30 minutos de duração. Isso fica restrito às escolas do Rio de Janeiro e às escolas militares até os primeiros anos da década de 30.

Fica claro, portanto, a defesa dos princípios higienistas e da extensão da ginástica a ambos os sexos, mesmo que definindo formas de exercícios para as mulheres e nunca a dissociando da figura de mãe.

Castellani (1994, p. 56) retrata muito bem a relação existente na sociedade e até perante leis no tocante à relação da mulher com as atividades físicas.

*Destinava-se, portanto, à Educação Física, nessa questão da eugenia da raça, um papel preponderante. O raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres.*

Nesses discursos é que surgiam diferenças nas atividades para homem e mulher nas aulas de Educação Física. Ela deveria se adaptar às diferenças entre os sexos, “embora o

professor deva lembrar-se que tais diferenças em sua grande maioria são frutos, mais das influências culturais de nossa sociedade ocidental, que de fatores fisiológicos realmente diferenciados” (CASTELLANI, 1994, p. 60). Assim, influenciados por essas idéias, oportunizaram aos homens maiores possibilidades de se desenvolver destrezas físicas e reforçaram o pensamento dominante acerca do papel da mulher na sociedade brasileira, ou seja, prepará-la para a maternidade.

A legislação foi generosa em sua contribuição para esse entendimento. Às mulheres não se permitia a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza (Decreto-lei nº 3199 – 14/04/41); não era permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, de praia, pólo aquático, halterofilismo, rugby e basebol (Deliberação – CND – nº 7/65); nas recomendações de Rui Barbosa se via a extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos, na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, em relação à mulher, a *harmonia das formas feminis* e as exigências da *maternidade futura*. Outras deliberações foram feitas, mas o corpo da mulher sempre foi relacionado aos afazeres domésticos e familiares, principalmente em relação às idéias da maternidade.

Embora tenha ocorrido uma certa valorização da Educação Física por parte de alguns educadores e políticos ela apenas começou a generalizar-se no sistema escolar brasileiro a partir de 1930. De 1837 a 1930 a ginástica escolar que era praticada em algumas escolas consistiu principalmente na aplicação de dois métodos: Calistenia<sup>18</sup> e do Alemão<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> O método de ginástica calistênica podia ser utilizado com objetivos militares, médicos, pedagógicos e estéticos que consistia em exercícios para diferentes partes do corpo, com ênfase na execução rítmica e rigorosamente padronizada de movimentos, guiados sempre por um instrutor que serve como modelo. Esse método, sistematizado por Per Henrik Ling (1776 – 1839), centrou-se na preparação de soldados e na manutenção da saúde, pois Ling (de acordo com a conjuntura política da Europa na época) estava tomado de um forte nacionalismo e sempre foi um estudioso da anatomia e da fisiologia.

<sup>19</sup> O método alemão se caracterizava pela instrução patriótico-militar e sua metodologia privilegiava atividades ao ar livre, com o uso de equipamentos simples como troncos, barras, etc. Os pedagogos que propuseram essa

Os objetivos fundamentais da Educação Física escolar até 1930 foram centrados na saúde e na higiene. Essas preocupações foram propiciadas pelo status que o Brasil possuía na época, política e economicamente, pois havia se tornado politicamente independente de Portugal, mas ainda possuía grandes problemas econômicos e raciais (para a classe dominante da época), pois era constituída de negros, índios e mestiços.

Essa Educação Física higienista é uma concepção particularmente forte nos anos finais do Império e o primeiro período da República (1889 a 1930). Neste momento o discurso higienista se torna hegemônico frente a suas concorrentes, principalmente à militar.

A Educação Física higienista é um produto do pensamento liberal, no qual (início do século XX) se acreditava na educação como salvadora da humanidade. Nela era depositada a esperança da construção de uma sociedade democrática e sem problemas sociais. Era fácil jogar para a “ignorância do povo” a razão dos problemas sociais, que na verdade, estava enraizada na perversidade do sistema capitalista.

A Educação Física seria a disciplina capaz de contribuir para a higiene e a saúde do corpo. Vários discursos na atualidade, inclusive de pedagogos, ainda situam a Educação Física neste patamar. A proliferação de academias de ginástica e a propaganda exacerbada das atividades físicas pelos meios de comunicação de massa ainda se sustentam na crença de que se adquire saúde e beleza somente com a prática da atividade física regular. A própria justificativa da presença dessa disciplina nos currículos escolares ainda observa essa conotação por parte de diretores e professores. O cuidado com o corpo surge então desprezado da realidade do sistema social, é o corpo “biologizado”.

Na fase republicana a influência positivista torna-se ainda mais marcante. O império atendia aos grupos ligados a lavoura tradicional (algodão, açúcar, tabaco) e à lavoura nova

---

denominação sofreram fortes influências de Rousseau, mas as atividades foram modificadas e popularizadas por Friedrich Ludwig Jahn (1778 – 1852) que era um professor primário fortemente nacionalista.

(café) – havia um domínio deste último grupo. Há um aumento da camada média e maior participação destas pessoas nas atividades intelectuais, militares e religiosas, como também do aparelho de Estado. Os anseios por mudanças quanto ao término da escravidão e mudanças políticas, no âmbito eleitoral, expressavam que o regime imperial não atendia a um setor relevante da população, no final do século XIX.

Chega-se assim à República, pela aliança da camada média (militar) e a camada dominante do café, com amplo desconhecimento da maioria da população.

A constituição de 1891, primeira republicana, atribui ao governo federal a responsabilidade do ensino secundário e superior em todo o território nacional, e o ensino em todos os níveis no Distrito Federal.

Foi neste contexto que, na década de 20, muitos estados fizeram reformas em seus sistemas de ensino, estas que foram precursoras das grandes reformas que ocorreram no país a partir de 1930, caracterizadas por Nagle (apud BETTI, 1991, p. 64) pelo “entusiasmo pela educação”.

O modelo que estava sendo assimilado era o da chamada “Escola Nova”<sup>20</sup>. Em muitas dessas reformas a Educação Física foi incluída nos currículos escolares, geralmente com o nome de ginástica.

O ano de 1930 foi um marco na história da educação brasileira onde se iniciou, através de muitas reformas, um ciclo de reestruturação do ensino brasileiro e é criado o Ministério da

---

<sup>20</sup> Escola Nova - O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova foi um documento assinado por várias pessoas de muito valor intelectual do país em 1932 e foi um dos mais importantes documentos da história do Brasil. A necessidade de se definir os fins da educação foi a mais acentuada, mesmo sabendo que toda educação reflete a filosofia predominante e determinada pela sociedade. A educação nova não pode ser uma reação intencional e categórica, pois se realiza para a coletividade, reconhecendo a todo indivíduo o direito de ser educado, não tendo a finalidade de servir interesses de classes, mas sim do indivíduo, é mais humano. O manifesto coloca ao educar como uma função social e totalmente primordial do estado. Cabe ao governo dar condições para que todos tenham o direito à educação e aos pais as funções econômicas e vitais. Para saber mais sobre a Escola Nova ler Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

educação e da saúde pública com o encargo de: “*estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar*” (BETTI, 1991, p. 64).

A constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 atribuiu à união a competência para fixar o plano nacional de educação que abrangia todos os graus de ensino e era válida para todo o território nacional (BETTI, 1991, p. 65).

O primeiro ministro foi Francisco Luiz da Silva Campos que realizou mudanças no ensino secundário, comercial e superior. Foi, pela primeira vez no Brasil, “o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à Educação” (ROMANELLI apud BETTI, 1991, p. 65). A reforma Silva Campos foi uma tentativa de desatrelar o ensino secundário do superior. Nessa reforma os exercícios de Educação Física eram obrigatórios a todas as classes do ensino secundário e eram designados inspetores especializados para a orientação do ensino. Na reforma do ensino comercial a Educação Física não é citada. No entanto, a constituição de 34 não chegou a fazer referência à Educação Física.

No “Estado Novo”, sob a administração de Gustavo Capanema, as políticas educacionais realçaram ainda mais a preocupação com o ensino secundário, mas incentivou o ensino profissionalizante como um ramo separado enfatizando ainda mais a oposição entre o trabalho intelectual do manual. Em contrapartida nesta gestão, a Educação Física entra pela primeira vez num texto constitucional (Constituição de 1937) através do artigo (131) que estabelecia sua obrigatoriedade e o não reconhecimento da instituição de ensino que não obedecesse a essa exigência.

*Art 131 - A Educação Física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.*

No ensino secundário tornou-se obrigatória a todos os alunos até 21 anos de idade e o mesmo aconteceu no comercial, industrial e agrícola, o curso primário previa em seu currículo, o mesmo não acontecia no primário supletivo. Durante todo esse período a Educação Física era tratada como prática educativa, diferente das outras disciplinas. Recebeu o nome disciplina apenas no curso Normal.

Em 1938, diante dessa visão que segregava a Educação Física, o diretor do Departamento Nacional de educação (DNE) recomendou que os professores de Educação Física (“disciplina em nada inferior às outras”) deveriam merecer “tratamento idêntico ao dispensado aos seus colegas de outras disciplinas, já que lhes assistem e cabem os mesmos direitos e deveres”. No entanto em 1939 o mesmo diretor, em parecer sobre o registro de professores não considerou a Educação Física uma disciplina, pois não constituía “objeto de ensino” e era um “assunto a parte” (BETTI, 1991, p. 70).

O privilégio dado ao ensino secundário incidiu também na Educação Física. Foram expedidos programas do curso fundamental do ensino secundário, entre eles a Educação Física que tinha a finalidade de: “(...) proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmônico do corpo e do espírito, concorrendo assim para formar o homem de ação, física e moralmente sadio, alegre e resoluto, cômico do seu valor e das suas responsabilidades” (BETTI, 1991, p. 71).

O processo pelo qual passava a sociedade brasileira, que evidenciava uma transição agro-exportadora para uma sociedade de base urbano-industrial e para isso precisaria de recursos humanos para os setores secundários e terciários da economia, fez com que o governo Vargas desse uma grande ênfase ao ensino profissionalizante, que apesar do esforço não chegou a crescer tanto quanto o secundário.

Em todas as reformas desse período nota-se uma grande preocupação com o desenvolvimento do patriotismo e do nacionalismo nos jovens estudantes, o que rotulou o governo de fascista.

Na *Era Vargas*<sup>21</sup>, a Educação Física, ainda regida pelos moldes militares e médicos, volta-se para dois objetivos: o desenvolvimento da força de trabalho (respondendo às demandas da produção industrial) e o cultivo de valores morais, em especial do civismo e do patriotismo. Esses valores foram também muito influenciados pelas situações (políticas) que antecediam a segunda grande guerra. De acordo com esses objetivos o método adotado foi o Francês<sup>22</sup>.

Mas Betti (1991) também nos alerta para os diversos interesses que levaram à valorização da Educação Física a partir da década de 30. A *política econômica* exigia uma mão de obra com melhor preparo físico, as *forças armadas* (que detinham o conhecimento a respeito dos métodos, pois as primeiras escolas de Educação Física foram militares) tinham o interesse de manter o povo preparado fisicamente para o serviço militar no caso de uma guerra e por último os *interesses educacionais* que influenciadas pela Escola Nova (década de 20) valorizava a Educação Física como elemento da educação integral, as escolas tradicionais também acolhiam aos exercícios como fator de disciplina e saúde.

Foi então no bojo desses três interesses distintos que se fortaleceram e criaram-se condições para que a Educação Física se generalizasse e sua obrigatoriedade fosse então

---

<sup>21</sup> Fica denominado Era Vargas o momento entre 1930 – 1945. A chamada "Era Vargas" começa com a Revolução de 30 e termina com a deposição de Getúlio Vargas em 1945. É marcada pelo aumento gradual da intervenção do Estado na economia e na organização da sociedade e também pelo crescente autoritarismo e centralização do poder. Divide-se em três fases distintas: governo provisório, governo constitucional e Estado Novo.

<sup>22</sup> Dominante na Educação Física de 1930 a 1945, o método Francês, tem por característica o desenvolvimento da capacidade física, com base em conhecimentos anátomo-fisiológicos que incluem: jogos e flexionamentos, exercícios educativos, aplicações e esportes individuais. Pelo método Francês "a Educação Física é compreendida como 'o conjunto de exercícios cuja prática racional e metódica é suscetível de fazer o homem atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico, compatível com sua natureza'" (BETTI, 1991, p. 75). Foi adotado em todo o país em 1929.

firmada pela constituição de 37 que previa a formação de instituições que tivessem por fim (BETTI, 1991, p. 67):

*(...) organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento de seus deveres para com a economia e a defesa da Nação*

O referido texto da constituição de 37 deixa claro a ligação entre a Educação Física e a produção. Preparar o corpo para o trabalho era uma das funções da disciplina que deveria dar sua contribuição para com a economia brasileira. Castellani (1994, p. 94 e 95) afirma que o controle sobre o corpo do trabalhador se desse para “além do seu tempo de trabalho, já por eles administrado, incorporando dessa maneira às suas esferas de ação, tudo aquilo que girasse em torno da forma como o trabalhador viesse a ocupar o seu tempo de não-trabalho”. O corpo era então “monitorado” em seu tempo livre – entendido como tempo de recuperação – no sentido de relacioná-lo ao aumento da sua capacidade de produção. É o corpo reduzido à produção de mais-valia, é o corpo que só terá valor na medida em que ele produzir essa mais-valia ao sistema produtivo e essa era a justificativa maior da presença da Educação Física no sistema de ensino.

A Educação Física militarista, também preocupada com a saúde individual e coletiva da população, aparece forte. Ela visa a formação do “cidadão-soldado” que seria capaz de obedecer cegamente e servir de exemplo para a juventude pelo seu entusiasmo e valentia.

Evidencia-se também a necessidade da construção de uma nova mentalidade do povo trabalhador e a Educação Física contribuirá para isso. O esporte serviria para realizar uma unidade na empresa onde “o desenvolvimento e a conservação conscientes da capacidade de trabalho e da saúde do operário, constitui para toda a sociedade econômica uma necessidade

de real importância” (CASTELLANI, 1994, p. 97). Os trabalhadores deveriam compensar o desgaste de forças mediante a prática de exercícios físicos adequados.

Em 1940 é lançado um decreto-lei que dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física na infância e na juventude. Na chama criada pelo decreto-lei a Educação Física “abandona” o lado biológico e passa a ser compreendido também como um ensino de elevado alcance educativo por despertar hábitos e qualidades morais como tenacidade, persistência, independência, espírito de disciplina, concórdia e solidariedade.

A união estabeleceu em 1946, pela primeira vez, as diretrizes para o ensino primário, até então de responsabilidade estadual. Instituiu-se a gratuidade e a obrigatoriedade desse nível de ensino. Nota-se, portanto um espírito menos autoritário o que refletia o momento de redemocratização do país. Não se fez mais referência à instrução militar nem a instrução cívica e nacionalista.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial podemos observar mudanças nas estruturas políticas e econômicas tanto em nível mundial quanto no Brasil, a orientação nacionalista cedeu lugar a uma crescente liberalização da economia, ritmado com a sua internacionalização. Diminuiu-se o centralismo político gerando reflexos educacionais no aumento da influência dos escolanovistas.

Nesse período a valorização ao esporte foi altamente evidenciada o que repercutiu e muito na Educação Física escolar. Juntando-se à difusão de estudos pedagógicos voltados ao desenvolvimento da criança e do adolescente coloca em cheque a rigidez dos métodos militares que é então paulatinamente substituída pelo método desportivo generalizado. Os valores cívicos e militares continuaram presentes, mas sem dúvida esse fato levou a uma progressiva identificação da Educação Física com o esporte, que passou a ter destaque na maior parte das aulas.

A partir de 1946 então os objetivos pedagógicos da Educação Física obtiveram certos avanços ao se identificarem com o desenvolvimento fisiológico, psicológico, social e moral do educando.

Neste momento uma idéia pedagógica (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 19) vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde preparando a mão-de-obra ou de disciplinar a juventude, mas que ela seja entendida com um caráter educativo. Ghiraldelli afirma ainda que a Educação Física pedagógica se sustenta também num pensamento liberal diferente daquele higienista, mas naquele intuito de cumprir um velho anseio da educação liberal que era a formação do cidadão.

No campo da educação, em meados de 1948, trava-se um debate em torno da intenção de se elaborar um projeto para a educação nacional. O que resultou então (13 anos mais tarde) no marco primeiro com relação a uma legislação exclusiva da educação. A implantação da primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em 1961. A lei 4.024 entrou em vigor em dezembro de 1961 tendo como fins:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhe permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;

- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos da classe ou de raça.

RIBEIRO (1998, p.193) afirma que o texto da LDB “acabou por expressar de forma marcante a força de uma tendência pedagógica articulada a uma posição política de natureza conservadora – reacionária, vale dizer, de minoria”.

O fato mais importante para a Educação Física foi a inclusão da sua obrigatoriedade na LDB de 61, para o primário e o médio até 18 anos. O seu artigo 201 dizia: “Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos da escolarização, com predominância esportiva no ensino superior”.

Essas medidas não atenderam ao Departamento de Educação Física, que desejava ver fixada uma carga horária semanal mínima para essa disciplina. Os motivos para a implementação estavam situados no processo de industrialização do modelo econômico brasileiro em substituição ao agrário de caráter comercial-exportadora implementado nos anos 30 e apoiava-se na necessidade de capacitação física do trabalhador ao lado daquela de natureza técnica.

Em 1971 a lei 5.692 foi introduzida dando estrutura e funcionamento aos ensinos de 1º e 2º graus. Em seu artigo sete da 5692, a educação Moral e Cívica nos três níveis de ensino, buscando o culto aos valores religiosos, nacionais, dominantes e obediência às leis. A Educação Física também foi introduzida obrigatoriamente no ensino superior e a todos os níveis de ensino.

Entendia-se a Educação Física (decreto-lei 69.450/71) como a atividade que “por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando” (BETTI 1991, p. 104). Também se esclareceu o número de

aulas e horas semanais, composição das turmas e espaço útil. Essa regulamentação foi recebida com entusiasmo pela categoria, principalmente pelas três aulas semanais que instituía no segundo grau. Não havia mais referência à idade limite de obrigatoriedade e a questão é organizada através de outro mecanismo, colocando condições que facultavam alunos que: trabalhasse mais de seis horas semanais e estudasse a noite (logo seria estendida a todos os trabalhadores), facultá-la ao aluno com mais de 30 anos de idade, estivesse cumprindo serviço militar e ao aluno que estivesse fisicamente incapacitado. Alguns anos mais tarde (1977) juntam-se mais duas considerações que facultava ao aluno de pós-graduação – que não precisava de capacitação física, pois seu trabalho era intelectual – e também tornava facultativo à mulher com prole, numa clara menção de que a ela restava apenas cuidar do lar e dos filhos.

Esse novo mecanismo apenas vem a reforçar a lógica de que se a pessoa estiver no mercado de trabalho caberia a ele e não mais à escola cuidar de seu corpo, da manutenção e da reprodução da sua força de trabalho (o corpo reduzido à esfera da produção), destacava também, a similaridade que era vista entre as aulas de Educação Física nas escolas e os exercícios militares e reforçava a tese de que a Educação Física servia apenas como ação pedagógica (num fazer prático que não necessita de reflexão teórica), na atividade física isenta de reflexão quando chega a ser facultada aos deficientes físicos.

Ainda assim Castellani (1994, p. 108) revela que a Educação Física continuou a representar papéis. Seu caráter instrumental de recuperação e manutenção da força de trabalho assegurando mão-de-obra adestrada e capacitada evidencia-se ainda mais quando o decreto-lei 69.450/71 refere-se à ele como uma atividade. Esse termo ganha a conotação de um “fazer prático não significativo de uma reflexão teórica”. Essa compreensão justifica a Educação Física na instituição escolar “não como um campo de conhecimento”, mas sim

“existente apenas empiricamente”. Reforçada está então uma compreensão biológica de corpo humano, principalmente quando tem na aptidão física sua principal referência.

Alinhada aos interesses do capital internacional a Educação Física passou a assumir o esporte como referência fundamental assim como a abolição da reflexão e o patrulhamento ideológico também fizeram parte dos ideais da ditadura militar instaurada em 64.

Essa política internacional fora ditada pelo famoso acordo MEC- USAID<sup>23</sup>. Segundo a referida lei a Educação Física “teria como objetivos centrais a melhoria da aptidão física da população, o aumento da participação estudantil e popular em práticas desportivas e o aprimoramento técnico dos desportistas” (Kolyniak, 1996) e assim melhorar o desempenho dos atletas em competições.

Aprofunda-se, portanto a centralização no esporte e as aulas de Educação Física passaram a girar em torno dele. Podemos então dizer que a partir de 64 a Educação Física escolar apoiava-se no valor educativo do esporte e tinha como grandes objetivos: melhoria da aptidão física dos alunos e a iniciação desportiva.

Um importante papel é designado ao esporte e até as portarias do MEC aproximam a Educação Física do esporte. O método desportivo generalizado que “procura incorporar o conteúdo esportivo aos métodos da Educação Física, com ênfase no aspecto lúdico” vem para substituir o exercício feito por obrigação pela atividade executada com prazer ou por necessidade imperiosa (BETTI, 1991, p. 97). Neste contexto o jogo foi percebido como um meio importante e agradável para os adolescentes.

---

<sup>23</sup> USAID – Agência Norte – Americana para o desenvolvimento Internacional. Subordinada à Administração de Cooperação Internacional, foi criada pelo Ato de Segurança Mútua de 1958, em substituição ao Fundo de Empréstimo para o Desenvolvimento. Sua estrutura e seu sistema eram regidos pela lei/ato “Act for International Development”, de 1950, que legalizou a Mensagem de Truman. A Usaid conquistou a primazia nos anos de 50 e 60, frente a outros Organismos Internacionais Bilaterais e Multilaterais, ao se impor como o instrumento de interlocução mais importante entre os países doadores e os países usuários. Suas mediações vão se dar desde doações contra a fome e a seca, aos empréstimos para cooperações técnicas na área da educação e saúde, até às bolsas de estudo vinculadas à compra de excedentes agrícolas norte-americanos. Para um maior aprofundamento a respeito desse acordo ler: NOGUEIRA (1999).

Esse método representou uma reação contra os métodos da ginástica e continua até hoje sendo utilizada pelos programas de quase todas as escolas especializadas do país e é prática bastante difundida nos ensinos fundamental e médio.

Deste momento em diante ocorreu a ascensão do esporte à razão do Estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte nos planos estratégicos do governo. Houve profundas mudanças na educação e na Educação Física escolar que se subordinou ao sistema esportivo.

O modelo econômico da época com certeza influenciou nesta esportivização da Educação Física. Esse modelo se caracterizava pela “concentração de renda e internacionalização da economia” (BETTI, 1991, p. 100) definindo novas funções políticas ao Estado.

Esse novo regime viu a necessidade de adequar o sistema educacional ao modelo econômico, ou seja, a educação passou a ser vista como um dos componentes econômicos do país. A maior atenção seria dada ao ensino superior, diferentemente dos períodos anteriores onde a ênfase era para o secundário.

Entre 64 e 68 a classe média, que desejava uma ascensão social através de um diploma de nível superior, passava a pressionar a universidade em busca de vagas gerando assim uma crise universitária.

Neste momento começa-se a delinear os acordos MEC-USAID (Agência Norte - Americana para o Desenvolvimento Internacional) e os empréstimos do BIRD.

*Neste momento, de acordo com as exigências externas e internas, a concessão dos empréstimos destes dois Organismos Internacionais, convergirão prioritariamente para o ensino médio, na implementação da profissionalização compulsória, para o ensino superior e secundariamente para a educação de base ou Inicial. (NOGUEIRA, 1999, p. 20).*

Esses acordos juntamente com as propostas da comissão de estudos fizeram com que a lei de reforma universitária fosse implantada, baseada no sistema universitário Americano. FREITAG (1989) faz uma análise crítica dessa reforma entendendo que em primeiro lugar “a crise universitária assumiu conotações políticas, já que o descontentamento estudantil canalizou-se em atividades políticas, que o Estado percebeu como uma ameaça à ‘segurança nacional’” e em segundo lugar “vê a reforma agindo sobre o enfoque contraditório da contenção-liberalização” onde as mudanças no critério dos vestibulares (agora classificatórios) e a provável queda na qualidade de ensino seria compensada por um mecanismo de seleção no interior da universidade: o “jubilamento” (BETTI, 1991, p. 101).

A liberação de vagas, no entanto, não veio no ensino público e sim no privado que veio a atender aos interesses do Estado que não precisaria mais investir. A expansão do ensino privado só veio a fortalecer a idéia da educação ligada ao lucro e ao comércio. “Vamos vender a educação em parcelas ‘leves’, ou seja, em prestações”, poderia ser o lema.

Ainda segundo Freitag (1989), de 1970 a 1975 o número de matrículas no primeiro grau aumentou 75% e no ensino superior 590%. Dado positivo, mas se levarmos em conta que o crescimento foi maçante no ensino privado, gerando vagas aos mais favorecidos financeiramente, torna esse processo digno de reflexão.

Amplia-se o discurso a favor da Educação Física, que passa a ser vista como grande colaboradora na formação do homem integral e a aptidão física foi definida como referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física. A disciplina passou a gerar o interesse do Estado que a inseriu no contexto geral de desenvolvimento dos recursos humanos nacionais e da projeção nacional via esporte de alto rendimento com iniciação escolar, incorporando definitivamente o esporte no conteúdo escolar.

“Ganhou força, neste período, o axioma de que ‘Educação Física é Educação’ e visa a ‘formação integral do homem’” (BETTI, 1991, p. 107), mas na realidade ela não está integrada à Educação.

O método, portanto, foi o desporto generalizado bastante influenciado pela política que trouxe à nossa realidade um modelo americano. Evidenciava-se o poder educativo do esporte na vida das crianças e do adolescente e criavam-se sistemas para que isso fosse realizado. As regras, os esportes, os jogos, que o Estado colocava como especial na educação, nada mais eram do que ensinamentos da reprodução social e nesse sentido Valter Bracht (1987, p 183) nos fala com grande clareza:

*é dentro da ótica estrutural-funcionalista que ouvimos com freqüência a afirmação de que o esporte educa! Se indagarmos por que ou o que tem de educativo no esporte, obteremos quase que invariavelmente a seguinte resposta: o esporte educa porque ensina a criança a conviver com a vitória e a derrota, ensina a respeitar as regras do jogo (já que todos são iguais perante a lei devemos respeitá-la sem discuti-la), ensina a vencer (no jogo e na vida), através do seu esforço pessoal (às vezes tem que momentaneamente aliar-se a outro ou outros para atingir esse objetivo, processo que os pedagogos esportivos chama de cooperação ou companheirismo), ensina a competir (já que a sociedade é extremamente competitiva e isto a prepara para a vida), desenvolve o respeito pela autoridade que é o árbitro ou o professor (chama-se a isso de disciplina).*

Entendia-se a Educação Física escolar como causa e o desporto de alto rendimento como efeito e o desporto de massa como intermediário.

Para o MEC que criara em 1970 o DED (Departamento de Educação Física e Desportos) a

*Educação Física estudantil tem início com a educação do movimento, na ênfase aos contatos com a natureza e em exercícios e jogos nos quais o ritmo, o esquema corporal, a organização tempo-espacial e a coordenação são essenciais. A iniciação desportiva começará depois da faixa etária dos dez anos – 5ª série do 1º grau – quando haverá a orientação para as atividades de massa ou para a competição de alto nível dentro do setor escolar (BETTI, 1991, p.110).*

Atropela-se a Educação Física escolar com a crescente idéia do esporte de alto rendimento inserido nas escolas já a partir da quinta série ou por volta dos dez anos de idade e concede aos esportes um papel educativo importante e de real consistência no âmbito escolar.

Previa-se, portanto, um crescimento do número de estabelecimento de ensino superior de Educação Física. No ano de 1969 funcionavam 17 escolas de nível superior, incluindo as militares e ao final da década de 70 este número cresceu para 87 estabelecimentos, hoje esse número pulou para 406 aproximadamente e acompanhando uma tendência neoliberal cerca de 80% são privadas.

A formação dos professores de Educação Física foi regulamentada no parecer de 69 que fixariam o currículo mínimo para os cursos, onde a maior preocupação foi com a formação do técnico desportivo. A formação era feita em curso de graduação que conferisse o título de licenciado em Educação Física e técnico em desportos. Como resultado tem-se um curso delimitado pela esportivização e bastante superficial e sobre esse currículo que se expandiu o número de cursos superiores de Educação Física no Brasil.

*Isso significa que a maior parte dos professores hoje em exercício formaram-se na época da massificação do ensino superior. A formação inadequada dos recursos humanos foi um dos fatores mais importantes que levaram a uma crise profunda da Educação Física Escolar ao final da do período (década de 70) (BETTI, 1991, p. 115).*

A partir de 1980 iniciou-se um período de questionamento da situação estabelecida, pela percepção de uma crise estabelecida no setor educacional e por uma mudança nos discursos na Educação Física, caracterizando uma verdadeira crise de identidade.

No início da década de 80 começaram a se formar os primeiros mestres em Educação Física pela USP (1º mestrado em Educação Física brasileiro) além de muitos outros professores que ingressavam em mestrados de outras áreas, em especial de Educação,

iniciando-se, desta maneira, uma reflexão ainda maior sobre o significado das ações da Educação Física enquanto área de conhecimento. Kolyniak (1996) cita a obra de Medina (1983) intitulado “*A Educação Física cuida do corpo ... e mente*” (o autor coloca a idéia de que a Educação Física precisa “entrar em crise” e recomenda uma forma revolucionária de ver a área de conhecimento contrapondo-se às visões convencionais da Educação Física) como um marco nos estudos mais críticos da Educação Física escolar.

Cabe ressaltar que no momento em que vivemos pode-se observar que a massa crítica e pensante propõe uma Educação Física transformadora e que se apóie numa visão crítica de sociedade e da sua realidade social com pactos políticos e ideológicos visando envolver os alunos de forma mais criativa de modo a evitar o autoritarismo e a forma despreocupada de se caracterizar a prática escolar. Por isso não se pode evidenciar um modelo metodológico específico para a Educação Física hoje, mas sim outras preocupações como uma visão mais crítica da motricidade e principalmente das relações envolvendo o corpo concreto, histórico e cultural e, infelizmente, na maioria das vezes alienado.

Por conta disso é que textos como o de Medina (1983), do Coletivo de Autores (1992), Castellani (1994), Bracht (1987) entre outros continuam atuais e conceituados, de forma coerente e no nosso entender correta quando se pensa numa Educação Física que visa ser reconhecida socialmente e conseqüentemente no ambiente escolar brasileiro.

Os questionamentos da década de 80 eram a respeito: das influências médicas e militares e seus desdobramentos, das articulações com teorias raciais, da submissão aos princípios de esporte rendimento (pós-guerra), a compreensão de um corpo humano reduzido apenas à esfera biológica entre outros fatos que também levaram a questionamentos a respeito de sua existência enquanto componente curricular.

Foi justamente nesta década que a Educação Física deu um grande salto qualitativo, não apenas em relação à sua prática, mas principalmente em relação aos seus pressupostos

teóricos. Aparecem as perspectivas da Educação Física enquanto prática social, pois, como já vimos, enquanto imperaram as influências militares e médicas tínhamos a falsa idéia de que as práticas corporais eram neutras e cabia aos professores apenas a preocupação técnica, apesar de estar ligada à pedagogia.

*Anos se passaram e já em meados daquela década – estamos falando dos anos 80 – alcançou-se o entendimento de que não era a Educação Física que não estava contextualizada mas sim nós é que não a percebíamos contextualizadamente! E mais, que a sua legitimação social estava intimamente ligada aos papéis por ela representados no cenário educacional armado no palco social brasileiro. (CASTELLANI, 1998, p. 3 - 4).*

Esta época é marcada pelo crescente aprofundamento nas discussões a respeito dos valores que revestem as atividades corporais. Medina (1983) cita que a Educação Física necessita entrar em crise se pensa em evoluir, raciocinando que a crise traz à tona todas as anomalias, tudo o que há de errado numa instituição ou num grupo. “Este é um momento crucial para que haja as mudanças e providências” afirma Medina em seu capítulo introdutório. A transformação supõe uma crise que por sua vez é sinal de que o novo ainda não chegou, situação em que algo funcionava e já não funciona mais.

Medina (1983, p. 22), neste mesmo texto, assegura também que essas relações sociais mais amplas não são tão simples de percepção e nem mesmo as mudanças ocorrem com facilidade, pois o poder de uma nação se impõe para a manutenção da ordem social e qualquer tipo de contrariedade é temerário e nem todas as sociedades querem correr o risco. “O que deveria ser a grande meta do ser humano, ou seja, o ser-no-mundo é constantemente impedido e desencorajado”.

Há a necessidade de citar a “mágica” multiplicação das Universidades ocorridas nesta época e com elas os primeiros cursos de Mestrado em Educação Física que contribuíram de forma considerável para um crescimento teórico encorajado que fluem a formar profissionais

progressistas e não conservadores. Os estudos e as pesquisas chegam às mãos dos professores universitários e conseqüentemente às mãos dos futuros profissionais que tendem a priorizar temas com inspiração político-ideológicas. Tudo levava a crer que teríamos uma revolução no interior da Educação Física, mas Castellani (1998, p. 9) nos alerta que

*Não obstante as mudanças ocorridas no interior da Educação Física brasileira – processadas em concomitância com as presentes no tecido social brasileiro e obviamente por elas determinadas –, assinaladas em vários textos acadêmicos e registradas na configuração de distintas concepções pedagógicas dotadas de fortes elementos superadores do eixo paradigmático que a caracterizava, não foram elas consideradas pelos parlamentares ao final do processo de tramitação, no Congresso Nacional, da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional que viria a substituir a de nº 4.024/61 e as que lhe reformaram por força da necessidade da regulamentação do Capítulo sobre educação da Carta Magna de 5 de outubro de 1988, batizada pelo então Deputado Federal pelo PMDB, Ulisses Guimarães, de Constituição Cidadã*

Na sua primeira versão (dezembro de 88) não havia referência a obrigatoriedade da Educação Física e em segunda versão (junho de 90) a Educação Física é mencionada diretamente em seu artigo 36<sup>24</sup>, não deixando de trazer consigo as tendências biológicas e psicológicas que sempre a marcaram desde a segunda metade da década de 70.

Neste mesmo substitutivo que aparecem referências ao esporte escolar e às práticas esportivas não formais – sob forte influência de setores da Educação Física ligados ao CND – como já havia sido feita em 1985, e propõem a inclusão na LDB de algumas considerações sobre desporto escolar.

No texto que vem a alterar o substitutivo Jorge Hage (1990) vamos encontrar um documento que alterava para pior a situação da Educação Física presenciada até então. Nesta versão – aprovada em maio de 1993 – estava presente na redação<sup>25</sup> a idéia de associar a

<sup>24</sup> “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando”.

<sup>25</sup> “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”

Educação Física com a questão da capacitação física, mas este projeto “não chega a ser votado por conta de manobra regimental” (CASTELLANI, 1998, p.14).

O Senador Cid Sabóia desvincula-se das redações anteriores e restitui à Educação Física sua condição de componente curricular, dando-nos a impressão de perceber a importância da disciplina para os educandos que não apenas a capacitação física e isso se justifica quando afirma a anunciada lei que “são também componentes curriculares obrigatórios do ensino fundamental e médio o estudo da arte, a Educação Física (...)” dando também obrigatoriedade ao ensino de pelo menos uma língua estrangeira a partir da quinta série.

Este mesmo artigo dizia que os sistemas educacionais deveriam promover o desporto educacional e apoiar a prática desportiva não formal. Mas a impressão que havia ficado se desfez quando mais adiante coloca a Educação Física como facultativa nos cursos noturnos.

Em 1995 Darcy Ribeiro retoma a redação, pois coloca que há indícios de inconstitucionalidade nos textos de Sabóia, e com ela os textos sobre a Educação Física.

Todo este processo termina com a promulgação da LDB em 20/12/1996 onde Darcy refere-se à Educação Física da seguinte forma: “os currículos valorizarão as artes e a Educação Física de forma a promover o desenvolvimento físico e cultural dos alunos”. Essa formulação causa indignação entre os profissionais da área e alguns, como Apolônio Abadio do Carmo da Universidade de Uberlândia, dizem que “manter o texto como está é o mesmo que decretar a extinção desses conteúdos do ensino fundamental e médio” (CASTELLANI, 1998, p.14).

Esse processo não seria entendido sem adentrarmos à Lei de 05 de Dezembro de 1994 onde se cria o Sistema Educacional Desportivo brasileiro integrado ao Sistema Brasileiro de Desporto que tinha como principal objetivo o de desenvolver o educando para a

cidadania e o lazer mas como objetivo real do esporte na escola. Essa Lei dispunha de 13 artigos e dentre os programas organizados acentua-se o grande apoio às olimpíadas estudantis em todo âmbito nacional e realizada anualmente, que acarretariam em seleções que representariam o Brasil nas olimpíadas estudantis internacionais.

No entanto o substitutivo Darcy Ribeiro teve na reta final alterada a sua redação pelo então relator Deputado José Jorge, que, por pressões de outros Deputados alertados por setores da Educação Física, recuperou a redação presente no Projeto original daquela casa. Desta maneira a LDB sancionada em 20 de Dezembro de 1996 teve em seu corpo a seguinte redação no que se refere à Educação Física: “A Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se as faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Apesar disso, a dúvida a respeito da obrigatoriedade da disciplina permaneceu e em recente Parecer divulgado pelo Ministério do Esporte e Turismo/Secretaria Nacional de Esporte e Ministério Público da União/Promotoria de Justiça de Defesa da educação instituiu a “Educação Física como componente curricular *obrigatório* no sentido da incorporação obrigatória da Educação Física à Proposta Pedagógica da Escola” e conclui:

*que não existe vinculação direta entre componente curricular, mesmo obrigatório e disciplina específica no currículo de ensino. Nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, no período diurno, a Educação Física deve figurar obrigatoriamente na Proposta Pedagógica da Escola, mesmo que não constitua disciplina escolar específica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais contemplam a prática da Educação Física e oferecem importantes subsídios para sua incorporação aos projetos pedagógicos, de maneira a potencializar as indiscutíveis vantagens de sua prática rotineira.*

Como nos alerta Souza e Vago (1997) essa não era a lei que defendíamos para a educação brasileira, pois, impunha determinadas formas de ver o mundo, os seres-humanos, a cultura, a escola, com as quais não concordamos. Registram também uma crítica ao fato do

Congresso Nacional ignorar as discussões do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) que chegou a formular uma proposta de LDB, mas foi substituída pelo Projeto do Senador Darcy Ribeiro, com o apoio do governo.

Esse Fórum coloca algumas críticas sobre essa LDB (afirmando haver uma descaracterização do Sistema Nacional de Educação) entre elas: a fragmentação dos diversos níveis de ensino, o enfraquecimento do ensino médio, a negação do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no ensino superior, a negação do princípio de autonomia universitária, e muitas outras críticas que levam a se pensar numa fragilidade da Lei instaurada.

Voltando à Educação Física a sua obrigatoriedade na escola foi reduzida à educação básica: infantil, fundamental e médio. No entanto, deixa de ser componente curricular obrigatório da educação superior e passa a ser facultativa/“excluída” nos cursos noturnos.

Segundo Souza e Vago (1997, p. 125) “a Educação Física pode experimentar, com isso, no sistema de ensino proposto pela nova LDB, três processos distintos na escola: um de *inserção* curricular, outro de *permanência* curricular e ainda um terceiro, de *exclusão* curricular”.

O processo de inserção ocorre na educação infantil destinadas a crianças de até seis anos de idade. Foi um avanço, no entanto, a lei não é garantia para a inserção, pois depende da situação em que se encontram as creches e as pré-escolas. O ensino da Educação Física deve ser incluído sim nos programas do ensino infantil que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seu art. N° 29 da LDB.

O processo de permanência citado fica por conta do ensino fundamental e médio onde a Educação Física permanece como componente curricular conforme já previa a lei 5692/71.

A exclusão fica por conta do ensino noturno. O Conselho Nacional de Educação, por meio do parecer n. 05/97 esclarece que caberá a escola decidir se deseja oferecer ou não a disciplina e se for oferecida caberá ao aluno participar ou não da mesma. Essa inserção curricular facultativa torna-se sinônimo de exclusão, se levarmos em conta a redução de custos que sempre assombra tanto as escolas particulares quanto (e ainda mais) as públicas com esse tipo de lavagem de mãos feita pela união. Mas uma lei lançada poucos dias antes da 5692/71 (mais precisamente em 1º de junho de 1971) já selava essa discussão quando fez publicar a Lei nº 5.664 que, “nos termos abaixo descritos, acrescenta parágrafo único ao Decreto-Lei nº 705 de 25 de julho de 1969: ‘Os cursos noturnos podem ser dispensados da prática da Educação Física’” (CASTELLANI, 1998, p. 7). Outra exclusão, desta vez mantida, foi a da educação de jovens e adultos.

Mais uma exclusão ainda pode ser observada. Não há nenhuma citação na última LDB a respeito da Educação Física no ensino superior. No parecer 376/97 podemos ver no voto da relatora o seguinte texto: “Considerando o exposto, sou de Parecer que cabe às Instituições de Ensino Superior decidirem sobre a oferta ou não de Educação Física, nos seus cursos de graduação” (Conselheira Silke Weber – Relatora). Fecha-se o ciclo: a Educação Física introduzida no ensino superior em 1968 pelo regime militar com o inegável objetivo de “calar” politicamente os estudantes parece não ser mais necessária com este mesmo intuito, portanto é afastada dos currículos (SOUZA e VAGO, 1997, p. 129).

A LDB de 1996 não aponta conceitos, objetivos e nem conteúdos para o ensino da Educação Física, mas apresenta três condicionantes: além de integrar a proposta pedagógica da escola, ela deve ser ajustada às faixas etárias e às condições da população escolar (SOUZA e VAGO, 1997, p. 129).

*Imaginemos, por exemplo, que a proposta pedagógica da escola seja a de preparação para o mercado de trabalho. Ora, então, uma Educação Física integrada a essa proposta deve orientar o seu ensino para a preparação física da força de trabalho, como fazia em suas origens escolares. Retomaríamos aquela Educação Física dominadora de corpos!*

SOUZA e VAGO (1997) quiseram com essa afirmação, entre outras que permeiam seu texto, que nós atentássemos ao caráter genérico da prescrição da nova LDB, onde a Educação Física deve estar integrada à proposta pedagógica da escola. É genérico porque pode comportar qualquer possibilidade de organização dessa disciplina na escola. Os autores nos alertam para o fato de que “é exatamente aí que reside uma possibilidade de ação concreta dos professores” (p. 132) no sentido de construir a escola e a disciplina que queremos e não a que a lei quer impor. É a oportunidade de quebrarmos os paradigmas que persistem na Educação Física brasileira, processo este que talvez não seja fácil, mas se torna necessário a cada dia para justificarmos com mais coerência nossa presença nas instituições escolares.

Os autores terminam suas indagações afirmando que se hoje não existe uma legislação federal de ensino que dê orientações específicas para o ensino da Educação Física, logo, como ela vai integrar a proposta pedagógica da escola? Está justamente aqui a possibilidade dos professores e dos órgãos pertinentes interferirem na formulação de propostas para o seu ensino.

A redação do artigo 26 da LDB, que faz referência à obrigatoriedade da Educação Física no ensino básico, fora novamente alterada pela lei nº 10.793 de 1º de dezembro de 2003 permanecendo da seguinte maneira:

*§ 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:*

- I. que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;*
- II. maior de trinta anos de idade;*
- III. que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física;*

*IV. amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;*

*V. (VETADO)*

*VI. que tenha prole.*

A redação volta a ser muito parecida com a dos documentos da década de 70 já aqui colocados, onde a Educação Física volta a reforçar a idéia de um conteúdo impensado e que serve apenas para a disciplina, regeneração da raça e preparo para o trabalho. Novamente, em pleno século XXI, essa disciplina parece entender os corpos somente através do prisma biológico, laboral e produtivo. Foge das práticas escolares, no entanto, a preocupação dos corpos históricos, culturais e concretos.

Desta maneira, nos apoiando em BRACHT (2001), poderemos deixar a seguinte questão: existe a possibilidade de encontrarmos fundamentos e objetivos plausíveis para justificar a presença da Educação Física na escola hoje?

Com todas essas influências sofridas no seio da sociedade e com as diferentes vertentes metodológicas pautadas em interesses ideológicos com o surgimento das tendências esclarecidas (militar, higienista, desportiva), chegamos à conclusão que a Educação Física escolar deve ser tratada de forma mais crítica, desenvolvida com propósitos de alcançar a sua legitimidade social e não mais com heranças militares, esportivas ou da aptidão física. Para que isso aconteça é necessário que novos paradigmas sejam digeridos e como sabemos, esse é um processo lento e doloroso para qualquer categoria que tende a se defender perante uma crise supostamente instaurada.

Mas é possível a Educação Física contribuir para a “desalienação” dessa sociedade de classes? Qual seria a metodologia a ser implementada?

## CONCLUSÃO?

Tentar responder as questões formuladas na introdução e àquelas formuladas no decorrer do trabalho não é uma tarefa fácil. Algumas respostas estão contidas nas páginas que se passaram, mas outras devem ser mais esclarecidas.

Neste último item iniciaremos um momento de “novas” reflexões. Talvez não tão novas assim para a área, mas novas no sentido de uma *descoberta que se fez necessária*<sup>26</sup> para o fechamento do texto. Lembramos que não se trata de uma proposta e sim de algumas constatações pertinentes a Educação Física e cultura corporal.

Inicialmente aceitamos a premissa de que o homem pelo seu poder de ideação e criação (que o diferencia de qualquer outro animal) faz cultura (seja materializado em instrumentos ou em idéias). Esse caráter histórico cultural do ser humano aliado a seu inacabamento e ao conseqüente mundo em construção (se o homem se constrói fica explícito que o mundo está se construindo) nos faz entender que a sociedade pode ser transformada e que essa modificação deve (e só pode) ser promovida pelo homem.

Em sociedades capitalistas a cultura vem refletindo uma sociedade dividida em classes. A natureza dual da cultura enquanto *bem de produção* e *bem de consumo* reforça e contribui para a manutenção da sociedade dividida. O processo de construção cultural não se torna um bem comum, uma propriedade de toda a sociedade.

O homem juntamente ao movimento histórico da construção da cultura, do mundo e da corporalidade vai criando novas atividades e instrumentos e através do trabalho vai

---

<sup>26</sup> Fazemos referência à introdução quando afirmamos que partimos neste trabalho para algo que sempre procuramos entender.

transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo como já ressaltamos ao longo deste estudo. Seu corpo nesta perspectiva também se torna histórico cultural. O corpo – nas suas mais variadas expressões – produz conhecimento historicamente enraizado.

Utilizaremos alguns exemplos para solidificar essas afirmações.

Todas as práticas corporais são determinadas na dinâmica cultural, desde os primórdios da espécie até os dias atuais. A dança, o jogo, a ginástica, o esporte, as lutas são conteúdos da Educação Física construídos historicamente e que expressam significados de grupos sociais e culturais específicos. A dança indígena, por exemplo, traz em si expressões corporais íntimas da cultura da tribo que a criou tornando-se, portanto, uma expressão corporal/cultural indissociável.

A ginástica calistênica (um dos mais antigos métodos ginásticos da história), para citarmos outro exemplo, era caracterizada por exercícios para diferentes partes do corpo, com ênfase na execução rítmica e rigorosamente padronizada dos movimentos. Apesar de ter objetivos militares e estar centrada na formação de soldados e na manutenção da saúde, ela representou uma época onde a necessidade social estava voltada para esse fim.

A questão nos remete a uma análise das práticas ginásticas de hoje e uma comparação se torna inevitável. Nas mais diversas academias de ginástica da atualidade, o “método ginástico” (se é que assim podemos chamá-lo) que vem alcançando um sucesso mercadológico é o chamado Body System<sup>27</sup>, que tem em seu repertório algumas formas de se exercitar o corpo procurando estimular os alunos. Essas aulas são, nada mais do que, exercícios para diversas partes do corpo, com ênfase na execução rítmica e rigorosamente padronizada dos movimentos. Portanto, práticas corporais dos dias atuais estão enraizadas em métodos ginásticos de anos atrás, enfatizando assim a relação histórica existente entre elas, ou seja, os objetivos são outros (pois a sociedade é outra e as necessidades são outras), mas se a

---

<sup>27</sup> Body System – conjunto de aulas de ginástica das mais variadas com treinamento para professores a cada três meses que, mundialmente, se tornou uma “febre” nas academias de ginástica. Talvez o “método ginástico” mais atual.

preparação de soldados não é mais tão necessária, o processo de moldar o corpo para ser aceito socialmente ou ainda a necessidade de se adequar, mercadologicamente falando, às novas formas de “venda” de prática corporais (necessidades da sociedade de mercado atual, onde a cultura se tornou um produto a ser vendido) são requisitos necessários a esse momento em que vivemos.

Para aclararmos gostaríamos de citar um novo exemplo, agora no âmbito desportivo. O voleibol, quando inventado em 1895 com o nome de Minonette, surgiu diante da necessidade de motivação dos associados da ACM da cidade de Holyoke, Massachusetts. Os exercícios calistênicos não eram suficientemente aprazíveis para a faixa etária compreendida entre 40 e 50 anos, conhecidos como “homens de negócios”, além disso, esses homens pediram a improvisação de uma atividade mais suave, que fosse desenvolvida na forma de um jogo de quadra, porém sem o contato físico do Basquetebol.

Hoje quando um professor de Educação Física se propõe a ensinar o voleibol nas escolas nenhum retrospecto histórico é realizado. Não estamos aqui afirmando que seriam necessárias aulas teóricas aos alunos na Educação Física, mas sim que práticas corporais – nesse caso o voleibol – sejam praticadas como foram inventadas e sucessivamente fossem introduzidas as alterações até que se chegue à maneira como ela é praticada hoje. Ressaltaríamos o caráter histórico da cultura corporal e do homem em si enquanto transformador dessas práticas.

O voleibol não foi criado da maneira como é conhecido hoje, ele passou por transformações até os dias atuais que acompanham o movimento e a dinâmica social. Esse esporte foi então criado com objetivos de satisfazer “homens de negócio” e hoje, após muitas modificações na maneira de se jogar e das regras básicas que o pautam, o voleibol para se adequar a uma nova necessidade histórica (obviamente diferente da época em que foi criado) deixa para trás muitas regras e procura se adaptar a realidade atual: um esporte de grande

repercussão mundial que, portanto, possui um número razoável de espectadores e que deve então se adequar às condições televisivas, pois é um programa que gera uma audiência muito grande. O “lance” do mercado e da venda influencia a prática dessa cultura esportiva nos dias de hoje.

Esses três exemplos foram citados para elucidar ainda mais a questão das práticas corporais enquanto dotadas de significado histórico cultural. O corpo não deve mais ser visto apenas como um amontoado de ossos, articulações, nervos e músculos sem estar integrado à expressão cultural e histórica. A Educação Física deve ser mais estudada dentro das ciências humanas, pois o profissional dessa área não trabalha com o corpo em si ou com o movimento despreocupado e sim com o ser humano nas suas mais diversas manifestações corporais que como vimos são culturalmente produzidas e historicamente enraizadas.

Há algumas décadas atrás (com as influências higiênicas, militares e laborais) seria um tanto estranho colocarmos uma ligação entre Educação Física e cultura, mas hoje esses dois termos aparecem definitivamente associados. As práticas corporais, como visto, são dotadas de um significado histórico e cultural e a Educação Física, enquanto uma disciplina que tem em seus objetivos a disseminação dessas práticas não pode, absolutamente, ficar refém de uma biologização e destituída de uma visão cultural.

Daólio (2004, p. 3) afirma que “o que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração a análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza”. A prática dos esportes coletivos, individuais, das danças, das lutas, dos jogos devem receber o tratamento pedagógico acompanhando o desenvolvimento da cultura local. As aulas de Educação Física no Brasil não devem priorizar o basebol em detrimento do futebol, assim como também não devem dar prioridade ao sumô ao invés de elevar a importância da capoeira e assim por diante.

A Educação Física deve então dar tratamento pedagógico à cultura corporal. Se a escola é um local privilegiado para a disseminação da cultura do país, a disciplina responsável pela “transmissão/reflexão/construção” da cultura do corpo é a Educação Física. Seria essa a maneira de nos justificarmos enquanto dotados de um conteúdo que se organiza socialmente, que os homens se apropriam dela e que, por estes motivos, se constitui patrimônio cultural da humanidade e deve, portanto, ser tratada na escola de maneira crítica, reflexiva e com tratamento histórico.

Dessa forma a Educação Física contribuiria para uma desalienação que essa disciplina vem impondo aos seus praticantes no Brasil (militares, higiênicos, eugênicos, desportivos), contribuindo historicamente para a defesa dos interesses da classe dominante, cooperando para a manutenção da ordem e da estrutura da sociedade capitalista. Realizando assim seu “papel” dentro da instituição escolar, ou seja, contribuindo para a despolitização das massas autenticando a ordem social vigente.

Com esse tratamento pedagógico dado à cultura corporal a criança/humano/corpo se percebe dentro de seu inacabamento cultural, parte integrante de uma sociedade ainda em construção e que, portanto, subscreve-se construtor de cultura e com poder transformador de realidade cultural no seu trato com a natureza. Não estaríamos mais então formando corpos para o trabalho, corpos escravizados, corpos moldados ou corpos como simples produtor de mais-valia e sim, corpos com uma percepção de criação, de liberdade e de historicidade.

Práticas corporais enraizadas na cultura brasileira, ligadas ao esporte, aos jogos, às lutas, às danças, às ginásticas, representariam as mais diversas realidades vividas pelo homem brasileiro nos diferentes momentos históricos, revelando duas coisas distintas: um povo explorado e um homem construtor/interventor de realidades. O caráter cultural expresso pelo corpo que identificaria o homem no seio da sociedade brasileira seja na cultura transplantada, na cultura de transição ou na cultura nacional.

A Educação Física contribuiria para um desenvolvimento mais humano realizando a relação entre a cultura, a educação e o corpo que então passaria a ser entendido como concreto, único, transformador e humanitário, que pode vir a transformar a sociedade de acordo com suas necessidades históricas.

Conclusão? Não sabemos! Ou melhor, sabemos que não sabemos. Sabemos que quaisquer conclusões que chegássemos neste texto seria insuficiente. Mas a reflexão que percorremos na estrada a caminho das tentativas de respostas as questões aqui formuladas, podem ser válidas para uma próxima viagem, que esperamos ainda com mais entusiasmo e esperança na luta por uma nova Educação Física que terá no corpo seu alvo de libertação.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Ed. Paz e Terra, São Paulo – SP, 1998.  
P. 138-154
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ed. Moderna, 1998.
- AZEVEDO, Israel Belo de. **O prazer da produção científica**. Piracicaba/SP: UNIMEP, 1998.
- BRACHT, V. **A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...Capitalista”** apud OLIVEIRA, V. M. (org.) **Fundamentos pedagógicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: ao Livro técnico, 1987.
- BRACHT, Valter. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999.
- BRACHT, Valter. **Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular**. em.CAPARROZ (ORG), Francisco Eduardo. **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória/ ES: PROTEORIA, 2001.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.
- BRUHNS, Heloisa Turini. **Conversando sobre o corpo**. 4.ed. Campinas/SP: Papyrus, 1991.
- BRUHNS, Heloísa Turini. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas/SP: Ed. Papyrus, 1993.
- CAPARROZ (ORG), Francisco Eduardo. **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória/ ES: PROTEORIA, 2001.
- CARVALHO, Yara Maria de; RÚBIO (ORGS), Kátia. **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta.** 4ª Ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física.** Campinas: Autores Associados, 1998.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas.** 1999. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) - FE, Unicamp, Campinas, 1999.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.
- COSTA, Marisa Vorraber (org). **Escola básica na virada do século: cultura, política e educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo.** Campinas/SP: Papyrus, 1994.
- DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980.** Campinas/SP: Papyrus, 1998.
- DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura.** Campinas/SP: Autores Associados, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, J. B. **Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...)** in MOREIRA W. W. (org.). **Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI.** 4ª Ed. Campinas: Papyrus, 1999.
- FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural.** São Paulo: Autores Associados, 1989.
- FROMM, Erich. **Concepção Marxista de Homem.** 4.Ed. rev. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

- GENTILI, Pablo; ALENCAR, Francisco. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 2.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 7.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- GONÇALVES, Maria A. Salin. **Sentir, pensar, agir: Corporeidade e educação**. Campinas/SP: Ed. Papirus, 2ª edição, 1997.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- GRECO, Milton. **Interdisciplinaridade e revolução do cérebro**. Bragança Paulista: EDUSP, 1992.
- KOLYNIAC FILHO, Carol. **Educação Física: uma introdução**. 1ª edição. 100 páginas. EDUC. São Paulo, 1996.
- KOSHIBA, Luiz. **História do Brasil**. São Paulo: Ed. Atual, 1987.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2001.
- LEME, Míriam Aparecida R. B. **A Formação de profissionais na Faculdade de Educação Física da ACM de Sorocaba - Um estudo de caso em representações sociais**. Sorocaba, 1999. [Dissertação - Mestrado em Educação – UNISO]
- LOMBARDI (ORG), José Claudinei. **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas/SP: Autores Associados: Histedbr, 1999.
- LOVISOLO, Hugo. **Atividade física, educação e saúde**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo/SP: Cortez: Autores Associados, 1989.
- MANOEL, Tubino. **O que é esporte?** 2.ed. São Paulo: brasiliense, 1994.
- MARINHO, Inezil Penna. **Rui Barbosa: paladino da educação física**. 1ª edição. 175 páginas. Horizonte. Brasília, 1980.
- MARX, K. e ENGELS, F. **O manifesto comunista**. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1999.

- MEDINA, J. P. **Reflexões para uma política brasileira do corpo.** In OLIVEIRA, V. M. (org.) **Fundamentos pedagógicos da Educação Física.** Rio de Janeiro: ao Livro técnico, 1987.
- MEDINA, João Paulo S. **O brasileiro e seu corpo.** São Paulo: Ed. Papyrus, 5ª ed., 1998.
- MEDINA, João Paulo S. **Educação física cuida do corpo... e “mente”.** São Paulo: Ed. Papyrus, 1986.
- MONLEVADE, João A.; SILVA, Maria Abádia da. **Quem manda na educação no Brasil?.** Brasília: Idéa, 2000.
- MOREIRA, Wagner Wey (org.) **Corpo Presente.** Campinas: Papyrus, 1995.
- MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI.** 4ª Ed. Campinas: Papyrus, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. **Currículos e programas no Brasil.** 8.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. **Esporte como fator de qualidade de vida.** Piracicaba: Unimep, 2002.
- MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. **Fenômeno esportivo no início de um novo milênio.** Piracicaba: Unimep, 2000.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidade e educação física do corpo-objeto ao corpo-sujeito.** Natal/RN: EDUFRN, 2000.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, Saber, Produção em Marx e Engels.** São Paulo/SP: Cortez: Autores Associados, 1990.
- NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira: da UDAID ao Banco Mundial.** Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.
- OLIVEIRA, José Guilmar Mariz (org.). **O ensino da Educação Física na Educação Básica: relações com a antropologia.** São Paulo: Ed. CEPEUSP, 1999.

- OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é Educação Física?** Coleção Primeiros passos, São Paulo: Brasiliense, 1983.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de (org.) **Fundamentos pedagógicos da Educação Física.** Rio de Janeiro: ao Livro técnico, 1987.
- PAIANO, Ronê. **Ser...ou não ser: o desprazer dos alunos nas aulas de educação física e as perspectivas de reorientação da prática pedagógica do docente.** Universidade Mackenzie, São Paulo, 1998. Dissertação de Mestrado.
- PINTO, Álvaro Vieira . **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de classes.** São Paulo, Brasil: Obelisco, 1963.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação brasileira: a organização escolar.** Campinas/SP: Autores Associados, 1998.
- SCHAFF, Adam. **História e verdade.** 6.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1995.
- SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial.** São Paulo: Brasiliense, 1990.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **A Universidade, a Pós-graduação, e a produção do conhecimento.** Curitiba - Universidade Tuiuti do Paraná, 1998.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 21.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Ana Marcia. **Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade.** Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

- SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico: o materialismo dialético histórico e a Educação Física**. Doutora em Educação Física/UGF. Texto apresentado no CONBRACE, 2003.
- SINGER, Paul. **O capitalismo: sua evolução, sua lógica e sua dinâmica**. 13. ed. São Paulo: Moderna, 1987
- SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: Raízes europeias no Brasil**. 2.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.
- SOARES (ORG), Carmem Lúcia. **Corpo e história**. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de História da Cultura Brasileira**. 19.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- SOUSA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro. **O ensino da Educação Física em face da nova LDB, 1997**. Em **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses** / Org. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, Ijuí, Sedigraf, 1997.
- TAVARES, Sérgio Correa. **A reclusão pubertária no Kamayurá de Ipawu**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - FEF, Unicamp, Campinas, 1993.
- VANNUCCHI, Aldo. **Cultura Brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.