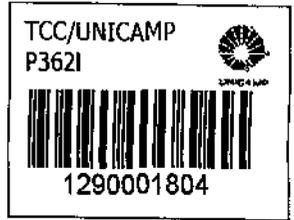


ANA DE PELLEGRIN

**LAZER, CORPO E SOCIEDADE:
ARTICULAÇÕES CRÍTICAS E RESISTÊNCIAS
POLÍTICAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

2004



**LAZER, CORPO E SOCIEDADE:
ARTICULAÇÕES CRÍTICAS E RESISTÊNCIAS POLÍTICAS**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. César Aparecido Nunes (orientador)

Prof. Mda. Andréia Destefani (convidada)

A large, stylized handwritten signature in black ink, written over the right side of the page. The signature is fluid and cursive, starting from the bottom left and moving upwards and to the right, ending in a large loop.

Monografia orientada pelo Prof. Dr. César Aparecido Nunes, apresentada à Faculdade de Educação Física da Unicamp como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

2004

RESUMO

No cenário acadêmico o lazer vem se configurando como um novo campo de estudos e pesquisas exigindo articulações pluridisciplinares que permitam compreendê-lo como fenômeno histórico, na dinâmica da sociedade. Ainda no âmbito da Academia, as questões afetas ao corpo, à corporeidade e às práticas corporais têm sido objeto de estudo de inúmeros pesquisadores, havendo inclusive aqueles que sustentam a idéia de um paradigma fundado na corporeidade para a explicação da realidade. No presente trabalho procuramos articular o lazer como fenômeno histórico e o corpo como síntese de múltiplas determinações, privilegiando as relações políticas que se estabelecem entre eles, no terreno da história e da filosofia. As relações entre lazer e corpo podem ser estabelecidas entre diversos pontos, considerando que o lazer é um fenômeno humano e que qualquer experiência vivida pelo ser humano é necessariamente uma experiência material e, portanto, corporal. Contudo, em relação ao que se *faz* no tempo e espaço de lazer ou à maneira como se usa esse tempo/espaço, há uma relação histórica e política que se estabelece entre os dois; em determinado momento da história o lazer se configura como uma das instâncias da educação do corpo, em que as *atividades* terão papel fundamental. O conflito que identificamos nas relações entre lazer e corpo é o ponto de partida, que se transforma também em ponto de chegada quando articulamos essas duas dimensões criticamente. A partir desse eixo político nas relações entre lazer e corpo, procuramos destacar o papel do professor/intelectual que, com os pés na realidade objetiva e no movimento da história, deve ser capaz de articular novas concepções e novos sentidos, tanto para o lazer como para as práticas corporais, a despeito das tendências hegemônicas de enquadramento.

Palavras-chave: educação, política, lazer, corpo.

E-mail: adpellegrin@uol.com.br

ABSTRACT

In academic scenario leisure has become a new domain of studies and research, demanding multidisciplinary articulations which allow understanding it as a historical phenomenon inside the social dynamics. The issues which concern to body and corporal practices have also been object of studies of several researchers, including those who believe in a paradigm based on the body and its connections to explain the reality. At this research we intended to articulate leisure, as a historical phenomenon and the body as a synthesis of multiple determinations, analysing specifically the political relations between them, into History and Philosophy universe. The relations between leisure and body can be set in many different ways, considering that leisure is a human phenomenon and every experience lived by the human being is necessarily a physical experience and, in this sense, a body experience. However, thinking about what people do at time and in the space of leisure or the way they use this time/space, there is a historical and political relation between these two dimensions; in a certain moment of history leisure has become an instance of body education and the *activities* would have a very important role. The conflict that we identify in the relations between leisure and body is like a starting point, which becomes also an arriving point, when we connect these two dimensions in a critical way. From this political character in the relations between leisure and body, we intended to emphasize the role of teachers/intellectuals that, with their feet over the objective reality and over the history movement, must be able to articulate new conceptions and new senses for leisure and for the corporal practices as well, although there is a very strong and hegemonical tendency to straightness and discipline.

Key-words: education, politics, leisure, body.

E-mail: adpellegrin@uoi.com.br

SUMÁRIO

Introdução	5
Capítulo I	
Lazer e corpo: conexões históricas e filosóficas	9
Sobre o lazer	9
Sobre o corpo	13
Capítulo II	
Lazer, corpo e sociedade: questões para a educação	18
À guisa de conclusão	26
Referências bibliográficas	28

INTRODUÇÃO

Pensar sobre as relações entre *lazer* e *corpo* na atualidade não é tarefa simples, considerando que as questões relativas a esses dois temas talvez nunca tenham estado tanto em evidência como agora. Por outro lado, qual seria a razão para se discutir essas relações numa faculdade de Educação Física e, mais especificamente, num curso de licenciatura em Educação Física? Vejamos qual foi o percurso que nos levou à pergunta norteadora deste trabalho.

De um lado temos uma valorização cada vez mais intensa do lazer, que se revela tanto em diferentes formas de consumo, de objetos e bens culturais (espetáculos, *shows*, livros, *cds*, filmes, brinquedos), de equipamentos e espaços variados (clubes, academias, *shopping centers*, parques temáticos) e de serviços (*Internet*, canais de televisão por assinatura, viagens, passeios), quanto na forma de um direito da população, como reivindicação de uso efetivo de um tempo e de um espaço que não estejam pré-determinados pela condição de classe social e que sejam passíveis de alguma escolha.

De outro lado temos uma multiplicidade de discursos sobre o corpo em diversos âmbitos (na educação, na produção científica em geral, na publicidade, na psicologia, na medicina, no próprio campo do lazer); reconhecemos muitas vezes nesses discursos um apelo ao corpo e à imagem corporal como símbolos de sucesso e êxito pessoal e vemos surgir uma multiplicidade de práticas corporais veiculadas por diversos meios de informação e ligadas, especialmente, ao lazer.

No cenário acadêmico o lazer vem se configurando como um novo campo de estudos e pesquisas exigindo articulações pluridisciplinares que permitam compreendê-lo como fenômeno histórico, na dinâmica da sociedade. Ainda no âmbito da Academia, as questões afetas ao corpo, à corporeidade e às práticas corporais têm sido objeto de estudo de inúmeros pesquisadores, havendo inclusive aqueles que sustentam a idéia de um paradigma fundado na corporeidade para a explicação da realidade.

No presente trabalho procuramos articular o lazer como fenômeno histórico e o corpo como síntese de múltiplas determinações, privilegiando as relações políticas que se estabelecem sobre os terrenos histórico e filosófico, isto é, relações de poder entre essas duas dimensões, suas épocas históricas e suas conexões filosóficas.

A partir desse eixo político nas relações entre lazer e corpo, procuramos destacar o papel do intelectual que, com os pés na realidade objetiva e no movimento da história,

deve ser capaz de articular novas concepções e novos sentidos, tanto para o lazer como para as práticas corporais, a despeito das tendências hegemônicas de enquadramento.

As relações entre lazer e corpo podem ser estabelecidas entre diversos pontos, considerando que o lazer é um fenômeno humano e que qualquer experiência vivida pelo ser humano é necessariamente uma experiência material e, portanto, corporal. Contudo, em relação ao que se *faz* no tempo e espaço de lazer ou à maneira como se usa esse tempo/espaço, há uma relação histórica e política que se estabelece entre os dois. Como veremos mais adiante, em determinado momento da história o lazer se configura como uma das instâncias da educação do corpo, em que as *atividades* terão papel fundamental.

No nosso entendimento é a partir disso que se faz importante discutir as relações entre lazer e corpo da perspectiva do professor de Educação Física. As práticas corporais ensinadas na escola só fazem sentido se houver essa mediação com o lazer. Não se trata de instrumentalizar um conjunto de práticas para atender a uma exigência de formação pautada no rendimento, mas sim de entendê-las como um conjunto de conhecimentos específicos, dos quais se espera que os alunos possam se apropriar criticamente.

O terreno onde se materializa essa relação entre lazer e corpo é um dos pontos chave para compreendermos o seu alcance; trata-se do terreno da modernidade, da sociedade ocidental que se desenvolveu a partir do modo de produção capitalista, que se configurou como sociedade urbano-industrial¹, respondendo aos ideais modernos e burgueses de homem, mundo e sociedade. O lazer de que falamos aqui é filho desse projeto moderno.

Por sua vez, os homens e mulheres dessa sociedade também são filhos de seu tempo: esses corpos, masculinos e femininos, configuram-se como a materialização de uma série de determinações que respondem a essa época histórica.

Se desejamos interpretar o mundo na trilha do pensamento de Marx e Engels, o primeiro ponto a ser considerado é como se estrutura materialmente a sociedade ou aquilo que os autores denominaram *modo de produção*:

¹ Ao tratarmos da sociedade contemporânea como “sociedade urbano-industrial” não estamos desconsiderando as transformações ocorridas mais recentemente envolvendo a tecnociência, a informação e as novas formas de organização da produção. Em que pese o fato de já existir uma série de outras denominações – sociedade da informação, sociedade pós-moderna e outras – estamos enfatizando aqui

O primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza. [...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a **produzir** seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX e ENGELS, 1999, p.27) (Grifo dos autores).

Os homens e mulheres vivendo em sociedade têm uma série de necessidades vitais; para satisfazer essas necessidades eles produzem coisas, constroem objetos, organizam-se materialmente de modo a buscar respostas às necessidades da vida. Em cada época histórica esse modo de produzir as respostas também se modifica, de acordo com o que chamamos de *relações de produção*. As relações de produção, por sua vez, também condicionam determinadas mudanças nas formas de representação nas diferentes épocas, ou seja, nos sentidos e significados que as pessoas atribuem as suas ações e atividades, inclusive no lazer. Acreditamos que a escola seja um espaço privilegiado para que esse conjunto de nexos seja explicitado, uma vez que há um tempo/espço chamado Educação Física. Por sua vez, o professor de Educação Física tem um papel particularmente importante na compreensão das relações que envolvem o corpo, o lazer e os ideais estéticos, éticos e políticos.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender as relações políticas entre lazer e corpo na modernidade, a partir de referenciais históricos e filosóficos. A partir disso, delimitamos os seguintes objetivos específicos: 1) compreender o lazer como fenômeno histórico e como instância de educação do corpo; 2) compreender o corpo como síntese de múltiplas determinações e como objeto de educação; 3) compreender o papel do professor e/ou do intelectual como um possível articulador de resistências e de novos sentidos para as práticas corporais no processo educativo.

A partir de uma estratégia de pesquisa apresentada por Frigotto (1997), delineamos o que deveria ser o esquema para a trajetória de procedimentos metodológicos deste trabalho, sem, no entanto, caracterizar cada elemento como sendo uma etapa independente das outras.

Conforme indica o autor (1997:87-89), “ao iniciarmos uma pesquisa dificilmente temos um problema, mas uma problemática. O recorte que se vai fazer para investigar se situa dentro de uma totalidade mais ampla”. Nesse sentido, a própria elaboração do

que o projeto moderno de sociedade materializa-se a partir da urbanização e da industrialização e que esses dois fenômenos ainda são fundamentais para pensarmos as contradições de hoje.

projeto deve dar conta de indicar a direção da investigação. Um segundo elemento seria o exame crítico da produção teórica existente sobre o assunto, que é importante para que se conheça as diferentes abordagens, as perguntas e as respostas que outros pesquisadores já formularam, assim como os possíveis caminhos de avanço na produção de conhecimento. O “inventário crítico” deve ser construído tendo em vista a problemática inicial e o próprio objeto que está sendo investigado, procurando identificar no concreto as dimensões da problemática a ser estudada.

O terceiro elemento necessário seria a definição de categorias e indicadores, que têm por função ajudar o pesquisador a organizar a análise e a interpretação dos fenômenos em movimento na história, que já representariam o quarto elemento do esquema. Assim realizamos o movimento necessário entre reflexão teórica e realidade histórica, buscando uma articulação entre o todo e as partes da problemática estudada. O último elemento deste esquema seria representado pela síntese da investigação, permitida pelo conjunto dos procedimentos anteriores, que deve trazer à tona as respostas elaboradas pelo pesquisador às suas questões norteadoras.

Este trabalho se caracteriza por ser fruto de uma pesquisa teórica, articulada nos terrenos da filosofia, da história e da política. Após a seleção das obras levantadas, partiremos para sua leitura e interpretação, procurando construir um corpo de conhecimentos específicos e articulados com os objetivos propostos.

Trata-se de um trabalho reflexivo e analítico sobre concepções filosóficas, políticas e educativas, a partir do qual se pretende fazer um cotejo com as contradições históricas da atualidade.

CAPÍTULO I

Lazer e corpo: conexões históricas e filosóficas

Sobre o lazer

Para a maioria das pessoas, o lazer, ou aquilo que se faz no tempo de lazer, parece não ter vinculação alguma em termos de valores, normas e interesses. Em geral, o sujeito vai em busca da satisfação de necessidades reais (descanso, entretenimento, vivência lúdica), porém, preso a uma concepção individualista e abstrata do fenômeno, como se as escolhas que ele faz não tivessem relação alguma com o tipo de sociedade em que ele vive, com as contradições econômicas dessa sociedade.

Este tipo de atitude reflete bastante o discurso, muito em moda atualmente, que se resume na frase: “*eu quero é ser feliz!*” Nesse discurso também se percebe um desejo de ruptura, um desejo de que seria possível de fato que o lazer estivesse para além desse mundo real. O que se poderia perguntar para essa pessoa é: “*em que mundo você deseja ser feliz?*”, porque o mundo em que vivemos é este, com todas as suas contradições, com todas as suas desordens. Não queremos defender aqui que este desejo de felicidade não seja legítimo ou que a felicidade das pessoas não deva estar plenamente contemplada em um projeto de transformação da sociedade. A questão é que ser feliz é uma realização humana, e como tal, não é possível de se dar fora deste mundo ou desta realidade onde vivem efetivamente os homens e mulheres. Considerar essa possibilidade de realização em outro mundo, para além da realidade concreta, não é algo possível numa abordagem materialista. Se concluímos que, nas atuais condições objetivas dessa realidade, o fato de ser feliz não é possível ou, pelo menos, não é possível para todas as pessoas, é preciso uma ação direta sobre esta realidade com vistas a transformá-la e criar as condições para que seja concretamente possível realizar este projeto de felicidade para todos os homens e mulheres.

Queremos com isso deixar claro que uma concepção abstrata de lazer implica também uma concepção abstrata de felicidade ou de realização, que acaba fazendo com que se tenha uma visão absolutamente idealizada do lazer, como um suposto “tempo e espaço de ser feliz”, apartado de todos os outros tempos da vida. Isso se agrava quando vivemos uma situação de grandes contradições na educação, no trabalho, no transporte, na habitação, na segurança, enfim, nas condições de vida das pessoas; o lazer aparece

então idealizado, como sendo esse suposto tempo e espaço de “ser feliz”, essa alternativa de ruptura, já que não se pode viver isso no real como um todo.

No mundo em que vivemos hoje, além dessa idealização do lazer como tempo e espaço de evasão e ruptura com uma sociedade para a qual os homens e mulheres têm cada vez mais dificuldades de formular respostas, um outro movimento nos puxa para o real e para o concreto de maneira perversa: a possibilidade de tornar-se consumidor; o ato de “consumir” aparece como essencial, como saudável, como um desejo quase vital. O sujeito nem consome mais pelo significado ou valor *de uso* que os objetos, bens culturais ou experiências têm para ele e sim pela sensação de que ele pode, no seu “tempo livre”, comprar objetos e serviços e assim atingir uma satisfação, uma felicidade e até uma suposta liberdade, que no fundo revelam-se extremamente subjetivas, individualizadas e limitadas, claramente circunscritas aos limites de classe, o que muitas vezes nem chega a ser percebido.

Considerando que vivemos em uma sociedade capitalista, parece óbvio que o lazer seja visto como um campo vasto de investimento e exploração de negócios altamente lucrativos, uma vez que é possível trabalhar a partir dessa demanda de “felicidade” pelo consumo. Os *mass media* nunca foram tão poderosos, a informação nunca chegou tão rápido a tantos lugares simultaneamente, as fronteiras entre o local e o universal tornaram-se muito mais fluidas no que diz respeito principalmente aos interesses econômicos e aos mercados.

A chamada indústria do entretenimento investe pesadamente na veiculação dessa concepção de lazer baseada no consumo. Esta tendência é reforçada pela falta de políticas públicas para o setor ou pela baixa qualidade das políticas existentes, favorecendo o modelo capitalista que se apropria refinadamente cada vez mais do “tempo livre”, contribuindo para que ele se torne um tempo de consumo para a indústria do entretenimento em suas diversas formas (do turismo, do esporte, da arte, do espetáculo etc.).

Por outro lado, se reconhecemos que há essa tentativa de transformação do lazer unicamente em tempo e espaço de consumo, a serviço de um sistema econômico, é preciso reconhecer também que talvez haja possibilidade de vivência de outros valores nesse mesmo tempo e espaço. O lazer entendido como consumo se afasta radicalmente de valores como participação, liberdade e transformação, e se vincula necessariamente à condição de classe social dos indivíduos ou grupos, como fator determinante e segregador. O consumo, por sua vez, é vital para a perpetuação de normas e valores do

capitalismo, assim como para o funcionamento de suas instituições. Uma concepção de lazer que se pretende emancipatória só pode estar embasada no entendimento de lazer vinculado historicamente às transformações sociais, articulado com outros movimentos sociais e em relação com os conflitos entre capital e trabalho.

Muitos são os obstáculos para formular políticas e para empreender ações numa perspectiva emancipatória: a própria lógica do capitalismo – a acumulação, o monopólio – as condições de classe geradas por essa lógica, a capacidade de realizar novos arranjos frente a iniciativas que representem uma ruptura com essa lógica. Mas se a realidade é dialética, se ela é contraditória, se é ação e reação o tempo todo, é preciso considerar que a partir dessas condições de adversidade podem emergir movimentos e reações contrários à lógica do capital. Isso se manifesta em diversas instâncias de luta: pela redução da jornada de trabalho, pela educação pública e gratuita em todos os níveis, pelo acesso aos espaços públicos destinados à cultura de um modo geral, pelo acesso do trabalhador aos bens que ele mesmo produz.

Todas essas lutas sofrem avanços e retrocessos, o processo não é necessariamente feito de avanços sucessivos; a nós cabe decifrar cotidianamente essas reações e descobrir formas de potencializar esses movimentos, inclusive institucionalmente, em se tratando de políticas públicas, por exemplo. Essa ação direta ou esse conjunto de ações diretas sobre a realidade é que tornam possível elaborar concretamente um projeto diferente de sociedade.

O lazer não é uma idéia, um valor abstrato, algo que de repente passou a fazer sentido e a ter importância, um acontecimento acidental da história, e muito menos um ideal a ser seguido, como querem alguns. Historicamente o lazer faz parte das conquistas dos trabalhadores, e se ele existe hoje como fenômeno concreto é porque algumas condições históricas e objetivas se concretizaram e o tornaram possível. Quem nos ajuda a resgatar essa dimensão histórica que define o lazer é Mascarenhas (2000, p.28), ao afirmar que o lazer se caracteriza como “fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassado por relações de hegemonia”.

A essa altura o leitor já deve ter visualizado no texto algumas palavras-chave (*contradições econômicas, condições históricas, capital, trabalho, modo de produção, classe, relações de produção*) que são particularmente importantes para o referencial analítico com o qual estamos trabalhando. É importante que se diga uma primeira

palavra sobre este referencial neste momento, para que comecemos a desenhar a *concepção materialista* que nos permite dizer que o lazer só se materializa hoje tal como o observamos, em todas as suas possíveis nuances, porque condições concretas - relações de produção - tornaram isso possível ao longo da história. Em outras palavras, o lazer é um produto da *modernidade*².

Diante disso, não é possível estabelecer comparações lineares descuidadas entre o fenômeno moderno do lazer e o ideal de lazer dos gregos, por exemplo, uma vez que na sociedade grega clássica a configuração sócio-econômica era distinta e conceitos como *ócio* e mesmo *lazer* tinham, portanto, outros significados. É necessário fazer as distinções e respeitar as especificidades de cada época. É possível falar dos conceitos de acordo com as suas conexões históricas e filosóficas; o que não é possível, numa abordagem materialista, é estabelecer como modelo a ser seguido um ideal que é fruto de uma outra época. Isso seria um anacronismo, seria desconsiderar o processo histórico como realidade.

A cultura clássica e os ideais gregos de homem e sociedade têm importância fundamental para a constituição da sociedade ocidental, se considerarmos o processo histórico como um todo; isso porque é nesse momento da história que a Filosofia se constitui como uma forma de explicar o mundo e a vida do ser humano neste mundo, realizando uma importante ruptura com as explicações mitológicas de até então. Nas palavras de Vernant:

Advento da Polis, nascimento da filosofia: entre as duas ordens de fenômenos os vínculos são demasiado estreitos para que o pensamento racional não apareça, em suas origens, solidário das estruturas sociais e mentais próprias da cidade grega. [...] De fato, é no plano político que a Razão, na Grécia, primeiramente se exprimiu, constituiu-se, formou-se (2000, p.103).

² Podemos entender a modernidade como um movimento histórico, ao qual corresponde um arcabouço filosófico, que, por sua vez, inclui determinadas concepções éticas, estéticas e políticas. A transição para a modernidade localiza-se entre os séculos XIV e XV, época em que há um movimento de quebra dos dogmatismos medievais, de crítica à Idade Média e as suas representações, conhecido como Renascimento. O processo vai se consolidar nos séculos seguintes, quando se concretizam diversas mudanças no plano material e no plano ideológico, entre elas aquilo que Hobsbawm (1984) denominou “um levante gêmeo” ou uma “cratera gêmea” - Revolução Industrial Inglesa e Revolução Francesa – que vão influenciar toda a configuração moderna da sociedade ocidental pelos séculos que se seguem, alterando significativamente a forma de produzir e as forças produtivas, bem como a organização da cultura de um modo geral, das instituições e dos poderes, não só nos países que protagonizaram esses processos, mas no mundo ocidental como um todo. Para um estudo completo e detalhado do ponto de vista histórico, ver HOBSBAWM, Eric. *A era das revoluções – 1789-1848*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984; HOBSBAWM, Eric. *A era do capital – 1848-1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977 e HOBSBAWM, Eric. *A era dos impérios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Essa dimensão *política* da razão é particularmente importante para as relações que estamos a abordar neste capítulo. A partir da localização de conflitos concretos na educação, no que toca especificamente as questões do corpo e do lazer, desejamos compreendê-los (os conflitos) a partir do que se configurou como a *paidéia* moderna, o ideal de formação e de educação formulado a partir da ética, da política e da estética da modernidade.

Sobre o corpo

O pensamento filosófico, um dos principais eixos da cultura ocidental, debruçou-se em vários momentos da história sobre as questões relativas ao corpo, à alma e às contradições envolvendo essa duas dimensões. É possível perceber que no transcurso da história as reflexões filosóficas oscilam entre, de um lado, a apologia do corpo e a negação da dimensão da alma e, de outro lado, a exaltação dessa dimensão do espírito, acompanhada do desprezo pela matéria e, conseqüentemente, pelas questões do corpo.

No período mais esplendoroso da *pólis* ateniense, conhecido como período antropológico, o homem passou a ser o centro das preocupações dos filósofos. Se, para os chamados filósofos pré-socráticos, as grandes questões filosóficas eram a origem material do mundo e o princípio da vida, para Sócrates, Platão e Aristóteles as perguntas concretas giram em torno da identidade e da natureza do homem.

De acordo com Nunes (2000, p.59-60):

A realidade da *pólis* conferiu uma problematização da natureza política, ética e estética do homem e da vida em sociedade. Neste cenário, a filosofia assumiu uma nova função ideológica e social: a de explicar racionalmente o agir do homem no mundo e determinar, se é que admitimos ser esta uma tarefa cabalmente possível, os fundamentos do seu existir moral, de sua natureza política e de sua potencialidade estética.

O dualismo psicofísico - distinção entre o mundo material e o mundo das idéias, entre o corpo e a alma - é o núcleo central da filosofia de Platão. Porém, se para Platão o corpo é considerado imperfeito porque é perecível e porque está ligado ao que é efêmero, este discípulo de Sócrates não ignora o corpo no processo de formação do

homem. Encontramos em suas obras - *As Leis*³ e *A República*⁴, - claros pressupostos que embasariam a formação do homem para viver na *pólis*. Estes pressupostos incluem a ginástica, na forma de dança e lutas, que educariam o corpo, e a música, que educaria a alma. Tudo isso, evidentemente, devidamente regulamentado pelo Estado.

Para Aristóteles, a razão é a excelência que distingue o homem. Quando escreve sobre a ética e sobre a política, considera que a finalidade da vida do homem é a felicidade e que a natureza humana tende à felicidade. A ética de Aristóteles é o próprio caminho para que o homem, possuidor da razão, realize o nobre fim da felicidade e da virtude. Agir racionalmente e moralmente, eis o que tira o homem do seu estado de primeira natureza e o encaminha para o estado político (*pólis*); eis o que, juntamente com a convivência com seus iguais, desenvolve a natureza humana no máximo de sua plenitude.

O homem *virtuoso* de Aristóteles tem uma certa quantidade de posses materiais, que permite a ele que não exerça funções sem nobreza; que cultive a amizade entre os seus pares e busque a excelência nos seus hábitos. É um homem comedido, condena os extremos, evita a desordem e a luta contra a natureza das coisas, esforça-se por ter equilíbrio, mente ordenada e clara:

O homem magnânimo não se expõe a perigos por motivos triviais, nem tem amor pelo perigo, pois dá valor a poucas coisas; todavia enfrentará os grandes perigos, e nesses casos não se deterá com a preocupação de salvar sua vida, sabendo que há condições em que ela não é digna de ser vivida. [...] Além disso, é mais próprio de um homem magnânimo um andar lento, uma voz profunda e uma entonação uniforme; pois aquele que se preocupa com poucas coisas não é apressado, nem é agitado o homem para quem coisa alguma é grande, enquanto a voz estridente e o andar precipitado são frutos da pressa e da agitação. Assim é o homem magnânimo; o que lhe fica aquém é indevidamente humilde e o que o ultrapassa é pretensioso (ARISTÓTELES, 2002, p.92-3).

No pensamento de Aristóteles vemos claramente a valorização e a aplicação do princípio do *meden agan*, tomando como exemplo suas concepções éticas; este mesmo elemento, que pode ser traduzido como o comedimento, a moderação, o “nada em excesso”, se faz presente também em suas concepções estéticas. É fundamentalmente com base nesse princípio que o homem, o animal político, na visão de Aristóteles, deve ser educado, para viver com os outros homens na *pólis*.

³ PLATÃO. *As Leis*. São Paulo: Edipro, 1999.

⁴ PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

A formação ou preparação do homem para viver na *pólis* é a base do conceito de *paidéia*, que surge com os sofistas no século IV. A *paidéia*, conforme nos lembra Nunes (2000) resgata o conceito de *formação plena do homem para a vida na pólis*, configurando-se como algo mais amplo que a educação tal como a entendemos hoje. Para os gregos, a possibilidade de educar o homem é algo que não acaba com a saída da escola, nos termos da época, e também é uma aspiração quase que comum a todos os grupos humanos.

Com influências dos pré-socráticos e dos filósofos do período antropológico, incluindo os sofistas, Sócrates e, mais decisivamente, Platão e Aristóteles, a filosofia grega se consolida como uma das matrizes do pensamento ocidental, que vai influenciar a sociedade dos períodos subseqüentes. Essas influências ou pontos de ligação nos interessam particularmente no que diz respeito ao ideal educativo de cada sociedade, a *paidéia* de cada época histórica.

O ideal de homem e de educação da Grécia Antiga é pensado e elaborado sobre as bases de uma sociedade escravista. O escravo é um recurso jurídico e o corpo do escravo não é objeto de educação. Tudo o que se formula em termos de ideal educativo é destinado aos cidadãos que, como sabemos, constituíam um grupo bastante restrito; por isso não é possível tratar desse tema descolado das bases da sociedade. O que é importante destacar é que do ponto de vista filosófico e histórico essa grade de valores, constituída a partir da filosofia, têm significados decisivos para a sociedade ocidental. Precisamente em função das modificações nas relações de poder, na Idade Média o corpo sofre um outro tipo de enquadramento.

Se a *paidéia* antiga se caracterizava por uma ruptura com as explicações mitológicas (os dons, os deuses, as entidades, a crença de que o saber se encontrava na alma) e se orientava pela possibilidade de educar o homem e de organizar a cidade, articulando política e educação, na Idade Média o ideal educativo e a educação seriam pautados por outras influências. A filosofia, “vestida” pela teologia em diversos aspectos, configura uma outra concepção de *paidéia*.

A primeira grade de valores que triunfa nesse período e que influencia toda a construção do ideal educativo da época é a filosofia Patrística, fundada em uma concepção platônica-agostiniana⁵ de homem e de mundo, que contribui para uma visão

⁵ Santo Agostinho (354-430) recupera o pensamento de Platão e sistematiza o que ele mesmo denominou de “filosofia cristã” e que foi durante muito tempo a doutrina fundamental da Igreja Católica.

de recusa e de condenação do corpo, uma vez que se estabelece uma dicotomia hierárquica entre alma e corpo.

Na modernidade há um resgate de elementos da *paideia* antiga, um retorno da crença na possibilidade de educar e na crença de que, pela razão, é possível organizar a cidade, governar, fazer ciência, apropriar-se objetivamente do mundo e das coisas.

O avanço da medicina nos séculos XVII e XVIII, associado ao paradigma cartesiano de interpretar o mundo e os homens, permite que o corpo seja visto, manipulado e analisado de uma outra forma, que ele seja literalmente dissecado. Desse ponto de vista, todos os corpos são *iguais*. O ideal educativo que se constrói tem como objeto esse corpo utilitário que vai construir a sociedade moderna, capitalista industrial. O ideal burguês de homem está centrado no indivíduo.

O “corpo em si” não existe, não é possível falar em “o corpo em geral”. Por mais que existam certos determinantes de ordem biológica ou até racial, sexual, étnica; esses fenômenos não são passíveis de isolamento no mundo moderno. Não é possível estabelecer essa dicotomia entre natureza e sociedade, como se houvesse fenômenos aos quais a sociedade permanece imune, simplesmente com o argumento de que “um dado fenômeno é natural”, “porque a natureza é assim”⁶. A natureza não existe sem o homem e o homem não existe sem a natureza. A natureza de que é possível falar hoje é a natureza humanizada, é a natureza transformada pela ação dos homens e mulheres, é a natureza deste nosso mundo. Portanto o corpo desses homens e mulheres também não pode ser pensado isoladamente: o corpo também é uma síntese de determinações, sociais, culturais, econômicas, psicológicas, enfim, de uma série de dimensões da vida humana, que se modificam historicamente.

A relação entre as condições materiais e as representações ideológicas e estéticas se materializa em determinadas formações sociais. Em determinados momentos da história uma mesma sociedade pode ter em sua estrutura diferentes tipos de formação; na constituição da sociedade urbano-industrial, que representa o máximo de expressão do capitalismo, o modo de produção capitalista convive em suas origens com formações pré-capitalistas. Nesses períodos de mudança e transição a esfera das representações também se modifica e são criadas novas grades de valores e novos ideais de homem, de mundo e de sociedade.

⁶ Essa relação entre homem e natureza é especialmente trabalhada por Friederich Engels em *Dialética da natureza*, onde o autor enfatiza o fato de que os dois são dimensões da mesma realidade.

Para o professor é fundamental compreender o ideal educativo de sua época, o projeto de educação do qual ele, historicamente, faz parte, ou em outras palavras: a que valores este projeto corresponde, para que ele (professor) possa perceber suas possibilidades de se posicionar e de interferir concretamente nessa construção.

CAPÍTULO II

Lazer, corpo e sociedade: questões para a educação

No caso do Brasil essas conexões entre lazer, corpo e sociedade podem ser visualizadas a partir das primeiras preocupações com os estudos do lazer que aparecem já na década de 1930, quando eram ensinados modelos de programas e receitas de atividades, combinando música, teatro, dança e jogos, para serem aplicados nos chamados Centros de Recreio. Essas atividades eram embasadas em ideais de *higienização do corpo* e suposta *eugenia da raça*⁷, adequando-se a uma nova ordem social que se instaurava com o desenvolvimento urbano-industrial (Melo, 1999). Historicamente o uso do tempo e do espaço de lazer também é associado à prática de certas atividades, com alguns objetivos bastante claros.

Os ideais de higienização do corpo e de eugenia da raça têm sua origem no final do século XVIII e se consolidam em alguns movimentos e escolas de pensamento, tanto na área da educação como na área da saúde no século XIX. Também não seria por acaso a difusão e massificação desses valores, constituindo um ideal estético dominante principalmente no período pós-guerra (século XX). Ora, se nesse preciso momento da história os corpos dos sujeitos que se buscava educar e formar eram os corpos dos homens e mulheres da sociedade urbano-industrial, que por sua vez era parte integrante do projeto de realização da modernidade, temos aí as bases históricas e filosóficas dessa ligação entre lazer e corpo ou entre lazer e práticas corporais.

Para a realização desse projeto, os corpos seriam objeto da educação, do lazer, da saúde, da arquitetura e de outras diversas esferas de organização da vida, que em suas especificidades elaborariam as respostas a essas necessidades colocadas pela modernidade. Que necessidades são essas? Basicamente elas se resumem nas seguintes palavras:

⁷ Conforme nos lembra Silva (1996) no século XIX a eugenia da raça traduzia-se tanto no cuidado com o corpo doente quanto no cuidado com o corpo saudável, papéis desempenhados respectivamente pelos enfermeiros e pelos instrutores de ginástica, ambos representando uma extensão da medicina enquanto um poder já constituído, cada um deles em seu local específico de atuação – no hospital e na escola.

O corpo, totalmente inserido no processo de produção capitalista, aparecendo como uma mercadoria a mais, e com todas as nuances fetichistas que as mercadorias possuem, precisou ser domesticado (disciplinado), de modo a poder transitar ‘tranqüilamente’ no mundo industrializado e das trocas simbólicas. Daí a criação de instituições disciplinares como presídios, escolas e hospitais, e a constituição da família burguesa (notadamente a pequena burguesia). Essas instituições, que nos dias de hoje se encontram em crise – talvez em declínio –, foram reguladoras do corpo no ocidente durante os últimos 200 anos (LIMA, 2001, p.189-190).

Podemos nos perguntar por que a preocupação com os estudos do lazer aparece especificamente naquele período no Brasil. Do ponto de vista das políticas públicas, vemos surgir também na década de 1930 uma série de ações do setor público com relação à educação e ao lazer, embasadas nesse mesmo ideal estético e no seu correspondente ideal moral. De acordo com os estudos de Marcassa (2002, p.191), a partir de 1930, com a criação dos Centros de Recreio na cidade de São Paulo, “os espaços e equipamentos especificamente criados para a recreação e para a educação tinham o objetivo de afastar a família burguesa e moderna das práticas consideradas ilícitas e dos valores perniciosos desenvolvidos nas horas de ócio indiscriminado”. O lazer passa a ser visto como fator de manutenção do equilíbrio social, de difusão dos valores burgueses; as ações nesse setor tinham, portanto, objetivos claramente definidos: equilíbrio social, formação moral dos indivíduos e garantia de recuperação e manutenção da força de trabalho.

As respostas às novas exigências corporais modernas são elaboradas como já mencionamos em âmbitos diversos, associadas aos ideais da razão moderna – a existência de uma razão universal, a possibilidade de dominar a natureza, a idéia de progresso, a autonomia do sujeito – incorporados na dinâmica do capitalismo (Lima, 2001). Muitas dessas respostas se encontram na forma de serviços, tecnologias e objetos, todos mercadorias colocadas “à disposição” do corpo consumidor, e aí localizamos também o lazer na forma de serviços, tecnologias e objetos.

Um grande desafio, trabalhando com essas questões do ponto de vista de uma *concepção dialética da história* é a possibilidade de visualizar o lazer de uma outra perspectiva, de um outro *mirante*⁸, como campo de políticas sociais e como tempo e espaço de vivência da cultura, mas com outros objetivos, que não os mantenedores de

⁸ Referimo-nos à alegoria do mirante de Michel Löwy (1991), que compara o cientista social a um pintor; para ele, tudo o que o cientista pode produzir (ou que o pintor pode pintar) depende do que ele pode ver, depende, portanto, do lugar de onde observa, do mirante, isto é, do ponto de vista de *classe*. Entre outras considerações, o que o mirante oferece ao pesquisador é a possibilidade objetiva de uma visão

uma ordem econômica perversa, e com outros valores, que não os de uma moral conservadora e reacionária. Se reconhecemos que a realidade é contraditória, é preciso recuperar o sentido de que os homens e mulheres atuam no mundo em que vivem.

O que essa *chave* denominada concepção materialista da história permite ver claramente é que: não é possível pensar nem o fenômeno do lazer, nem as questões do corpo, descolados da sua base material, pois é esta base material que vai explicitar a forma ou as formas que aquele fenômeno vai tomar ou que aquelas questões vão assumir. A realidade material se apresenta para nós, seres humanos, em toda a sua complexidade, onde todas as dimensões do real se articulam, onde existe, portanto, uma totalidade. A realidade material se define de maneira contraditória, ela é contraditória, porque o que rege a articulação entre as várias dimensões do real é o *princípio de contradição*. Portanto essa totalidade, que se rege pelo princípio de contradição, só pode ser pensada na perspectiva da permanente transformação. Tudo está em constante transformação e é aí que reside uma outra chave importante para começar a pensar sobre questões do lazer e do corpo de uma perspectiva materialista dialética: a possibilidade de transformação que se coloca se reconhecermos que há forças constantemente em movimento, articulando as dimensões do real.

A partir dessa maneira de ver o mundo, de interpretar a realidade e de localizar o lazer, desejamos nesse momento trazer à baila algumas questões especificamente relativas ao corpo e às práticas corporais que proliferam atualmente e que acontecem no tempo e espaço de lazer das pessoas.

Se concordamos com Goldmann⁹ (1978) que a Filosofia é o máximo de “consciência possível” que uma determinada sociedade pode ter em relação a si própria e sua época, então uma reflexão filosófica sobre as práticas corporais seguramente nos trará elementos para compreender o alcance delas mesmas como práticas educativas e/ou práticas de lazer, bem como suas conexões ideológicas na contemporaneidade. A perspectiva de transformação material, por sua vez, necessita da compreensão do passado como uma espécie de alimento. Assim, reconhecer a arbitrariedade do processo histórico significa poder retirar deste solo aquilo que poderá nutrir novos processos.

determinada da paisagem (1991, p.204); porém a paisagem não depende só do mirante, mas também da *forma* de olhar do pesquisador.

⁹ Goldmann, Lucien. *Ciências humanas e filosofia - Que é a sociologia*. 6.ed. São Paulo: Difel, 1978. Lucien Goldmann (1913-1970), filósofo romeno, discípulo do húngaro Georg Lukács (1885-1971), ambos marxistas. Para uma visão detalhada dos teóricos do marxismo ocidental e sua localização no tempo, ver a obra de Perry Anderson, *Considerações sobre o marxismo ocidental*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

A importância da dimensão histórica na análise daquilo que pretendemos transformar é destacada de maneira precisa por Anderson (op.cit., p.152):

[...] história é predominantemente, o passado. Também o presente e o futuro são, evidentemente, históricos, e é a eles que os princípios tradicionais sobre a função prática no interior do marxismo se referem. Mas o passado não pode ser alterado por qualquer prática do presente. Seus eventos serão sempre reinterpretados e suas épocas redescobertas por gerações posteriores: não podem, em qualquer abordagem materialista séria, ser modificados. Politicamente, o destino dos homens e mulheres vivos – no presente concreto e no futuro previsível – é infinitamente mais importante para um socialista do que qualquer outra consideração.

É basicamente porque existe a perspectiva de transformação que a dimensão histórica se torna importante.

De um ponto de vista histórico é possível observar que diversas práticas corporais estiveram presentes nas sociedades humanas, assumindo diferentes significados para elas. Aqui não vamos nos concentrar diretamente em práticas corporais ligadas aos domínios da medicina ou da enfermagem ou ainda de outras abordagens terapêuticas. Quando falamos em práticas corporais, nos referimos a manifestações variadas, como jogos, danças, rituais, ligados à vivência lúdica da cultura de cada época e de seus grupos sociais. Hoje é possível dizer que há um conjunto de práticas corporais que se popularizam como práticas de lazer, materializadas em múltiplas formas e derivações, nos diferentes espaços de lazer e/ou de educação.

Se há nítidas diferenças entre os significados das práticas corporais nas diferentes sociedades, na modernidade este cenário de diferenças se amplia. A partir da massificação de uma concepção de estética, que ocorreu predominantemente no pós-guerra, surgem diferentes cenários onde as diversas práticas corporais protagonizam não apenas formas de significação da corporeidade, mas também se apresentam como ícones de sensualização e massificação alienante ou ainda como símbolos de realização catártica social, subjetivista. Esse quadro geral revela uma série de questionamentos desafiadores para a análise que desejamos realizar aqui.

Se partimos do princípio que as práticas corporais/culturais assumem diferentes significados ao longo da história, podemos supor que essas diferenças estejam baseadas em valores também diferentes, que por sua vez, estão ligados às bases materiais e ideológicas de cada sociedade e à estrutura de classes.

Qual é o lugar do corpo nesse cenário? Michel Foucault (2004, p.117) elabora algumas respostas sobre esse investimento pesado que se faz sobre o corpo na modernidade: “Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil, ou cujas forças se multiplicam”.

Pensando particularmente nas relações entre lazer e corpo na modernidade, talvez esteja muito clara a necessidade da compensação, da aptidão física, da fabricação dos corpos disciplinados. O lazer imediatamente surge como uma resposta às necessidades desse corpo; além disso, as relações entre lazer e corpo respondem a um ideal educativo característico da modernidade, o ideal do funcionamento adequado, da assepsia, de uma estética sem excessos, daquilo que é cientificamente possível e válido, tudo isso devidamente legitimado pelo discurso da saúde e da preparação do corpo para o trabalho. Fica nítida a complicada teia de relações que se estabelece, onde o discurso da saúde, proferido por diferentes domínios (medicina, psicologia, educação física...) legitima práticas e comportamentos e isso não está em absoluto separado da estrutura social de classes, revelando mais uma nuance das contradições que envolvem o corpo e os projetos que se tem para ele na modernidade.

Em um primeiro momento é possível identificar o ideal de corpo na modernidade como o “corpo produtor”, aquele que corresponde aos ideais de apropriação da natureza e da preparação da sociedade urbano-industrial. Em um segundo momento, como todos os rearranjos do capitalismo, este ideal se modifica e o corpo produtor passa a ser um ícone do atraso; o consumo é valorizado como a forma dominante de ser e estar no mundo, uma vez que os serviços e a tecnologia estão colocados “à disposição” desse corpo, o corpo consumidor.

A chamada “sociedade do não-trabalho” ou “sociedade do lazer” reclama para si um outro ideal de homem e, portanto, de corpo. Da mesma forma o lazer se transformaria em estilo de vida, em imperativo que se mistura ao trabalho e à vida como um todo, completamente descolado do real. O símbolo da modernidade é o corpo que consome e as práticas corporais procuradas pelas pessoas como forma de lazer não estão acima desses determinantes.

Hoje, este conjunto de práticas passa a ser um serviço ou bem de consumo, oferecido pela *indústria cultural*, para quem pratica ou assiste. Esta faceta da cultura,

vista como produto a ser consumido, é destacada por Coelho (1989, p.11-12) como fenômeno próprio da modernidade:

Nesse quadro, também a cultura – feita em série, industrialmente para o grande número – passa a ser vista não como instrumento de crítica e conhecimento, mas como produto trocável por dinheiro e que deve ser consumido como se consome qualquer outra coisa. E produto feito de acordo com as normas gerais em vigor: produto padronizado, como uma espécie de kit para montar, um tipo de pré-confecção feito para atender necessidades e gostos médios de um público que não tem tempo de questionar o que consome. Uma cultura perecível, como qualquer peça de vestuário. Uma cultura que não vale mais como algo a ser usado pelo indivíduo ou grupo que a produziu e que funciona, quase exclusivamente, como valor de troca (por dinheiro) para quem a produz.

As práticas corporais fazem parte desse “caldo cultural” que passa a ser produzido em série. Observando a diversidade de práticas culturais na sociedade contemporânea, percebe-se que houve transformações, mas também fica claro que essas transformações refletem a estrutura da sociedade como um todo. Assim vemos, por exemplo, alguns tipos de práticas que são largamente difundidos pelos *mass media*, alcançando grande parte da população, outras formas que permanecem restritas aos grandes teatros, aos clubes e a outros equipamentos esportivos especificamente construídos para estes fins, consumidos por uma pequena parte das pessoas, e outras ainda que são apresentadas como forma de *resistência social* e de preservação da cultura de certos grupos, mas que muitas vezes acabam perdendo os elementos que as caracterizam como movimento de resistência, e terminam até sendo absorvidas e transformadas pelo mercado da *indústria cultural*.

Ao formular este conceito Adorno¹⁰ (1971, p.287) denuncia a fragilidade do sujeito-consumidor diante dessa organização da cultura em escala industrial: “O consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é sujeito dessa indústria, mas seu objeto”. Essa tipologia que se observa em relação às práticas de lazer revela claramente uma estrutura de classes.

Como vimos, a lógica totalizadora do capital perpassa as diferentes esferas da vida dos homens. O lazer passa, nesse panorama, a ser determinado também pelas condições concretas do capitalismo, sendo inserido no processo de gerenciamento e

¹⁰ Theodor Wiesengrund-Adorno (1903-1969), filósofo alemão, marxista, filiado à Escola de Frankfurt, contemporâneo e parceiro de Max Horkheimer (1895-1973).

administração das crises pelas quais o sistema passa¹¹. A apropriação da produção cultural cada vez mais se dá pela lógica do consumo: tudo passa a ser mercadoria e os “templos” de consumo se multiplicam, sejam os *shopping-centers*, sejam os ideais de vida tranqüila e saudável das campanhas de venda dos condomínios de luxo, onde o lazer aparece freqüentemente como um atrativo.

Em termos de espaço, por exemplo, o lazer acaba sendo enquadrado e, com ele, o corpo do ser humano que se habitua a viver ou a sonhar em viver no condomínio fechado, no *shopping center*, no parque temático. Os fenômenos e manifestações culturais passam a ser valorizados na medida em que se convertem em mercadorias. A constituição de uma “cultura global” como anunciam alguns, mais parece um disfarce para outras formas de dominação política entre países. O que se internacionaliza, se mundializa ou se “globaliza” é um *tipo* de cultura e de produção cultural. A apropriação da cultura de um modo geral, considerada em nível micro ou macro, permanece uma questão de *classe*.

A conclusão mais trágica dessa nossa reflexão está ligada à capacidade do capitalismo de aperfeiçoar suas formas e mecanismos de controle; isso é algo surpreendente se pensarmos que o lazer surge como conquista das lutas das classes trabalhadoras. Entre esses refinamentos há um movimento de substituição dos modelos de disciplinarização e de correção do corpo pelas atividades de lazer, da ginástica militarizada pelos jogos, do lúdico penetrando no espaço de disciplina, a serviço dela (FREITAS, 1999).

Nesse sentido, o lazer aparece como mais uma forma de controle: “Ora, com o correr do tempo, todas estas práticas se emancipam; pouco a pouco vão deixando a esfera médica. A visão passa a ser não tanto de corrigir, exercitar ou mesmo curar, mas de usufruir do bem-estar, da expansão de um corpo em liberdade” (CORBIN¹², 1995, p.611, apud FREITAS, op. cit., p.49). E evidentemente este conceito de bem-estar é socialmente e historicamente construído!

Como anunciamos no início deste trabalho, interessa-nos, com essas articulações, indicar como seria possível que o professor de Educação Física, em seu

¹¹ Sobre esse processo de gerenciamento das crises do capitalismo, ver artigo de Dermeval Saviani (2002, p.23), em que o autor apresenta a seguinte conclusão: “Em síntese, a questão que procurei formular parte da constatação de que parece haver claramente um processo intencional de administração das crises. Através desse processo, a política econômica mundial alterna deliberadamente períodos de crescimento e de recessão ou combina crescimento em alguns países com recessão em outros”.

¹² CORBIN, A. Bastidores. In: PERROT, M. *História da Vida Privada*. Da Revolução Francesa à Primeira Guerra. V.4. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

campo de atuação, seja na escola (agência formal de educação), seja em outros espaços de educação não formais, interferisse nessas relações que temos analisado até o momento.

Talvez um primeiro passo seja o próprio entendimento, por parte do professor, dessas relações em sua complexidade de contradições, o que implica necessariamente o entendimento de sua prática historicamente localizada. Nesse particular, lançar-se na história e na filosofia é uma necessidade acadêmica e política. A partir disso, é preciso um esforço para mediar a prática docente com base nas reflexões: se o professor de Educação Física não fizer o contraponto, toda prática corporal que acontece na escola corre o risco de continuar perpetuando visões do lazer e do próprio corpo voltadas ao consumo e aos ideais estéticos que respondem à lógica do mercado, da disciplina e do enquadramento.

A mediação da prática docente com as articulações críticas é fundamental para que o professor possa se perceber como possível sujeito histórico da transformação de valores, práticas e condutas que orientam os projetos educativos.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Acreditamos que ao longo do texto já tivemos a oportunidade de elaborar e explicitar algumas de nossas conclusões. Para cumprir a finalidade de concluir o trabalho, sem, no entanto, esgotar a complexidade das questões aqui levantadas, teceremos apenas alguns comentários de ordem mais geral com relação ao momento atual e às nossas expectativas com relação à educação, ao professor e às transformações que julgamos tão necessárias.

No cenário atual observamos que há uma defasagem entre as forças produtivas e as relações de produção. No aspecto científico das forças produtivas, em nenhum outro momento o aparato tecnológico foi tão poderoso e a capacidade de produção foi tão forte. Nunca o ser humano foi capaz de manejar tantos conhecimentos, tanta informação. Por outro lado no terreno político das relações de produção, o que se apresenta é uma situação trágica, pois toda a tecnologia que é possível produzir não circula, não é distribuída e não está, conseqüentemente, a serviço do humano, na sua plenitude, uma vez que está a serviço de determinadas classes.

Como bem afirma Ladislau Dowbor (2000, p.8), “o ser humano maneja hoje tecnologias incomparavelmente mais avançadas do que a sua maturidade política”. Em outras palavras, o máximo da expressão do capitalismo, a sociedade tecnológica, não foi capaz de responder aos desafios da modernidade e efetivar o seu projeto. A idéia de que mais investimentos econômicos geram mais produção, mais empregos e mais desenvolvimento, trazendo melhores condições de vida e progresso para todos é falsa.

Essa tecnologia tão refinada e poderosa foi capaz de levar o *Spirit* a Marte, porém o corpo da maioria dos homens e mulheres continua aqui na Terra, prostrado, condenado a ser o corpo de guerra, o corpo vendido, o corpo que se sujeita, o corpo que não tem acesso ao que ele mesmo produz, que tem cada vez menos manejo das coisas humanas – da política, da ética, da estética – e que ainda é levado a viver o simulacro do “corpo consumidor” que, com todas as suas falsidades e com todos os seus limites, só é possível de fato para alguns poucos.

Isso revela que a posição de classe de cada pessoa ainda é decisiva para aquilo que ela poderá efetivamente viver e realizar. Como vimos, esses limites se farão sentir materialmente, no próprio corpo, em todas as esferas da vida, inclusive na educação e no lazer. Por isso uma concepção abstrata de lazer ou de educação não tem sentido para

um projeto político de transformação da sociedade. Manejar de uma outra forma a ética, a estética e a política implica necessariamente reconhecer que o limite de classe existe e é, em última instância, determinante.

Neste novo milênio que se inicia, em termos filosóficos os tempos são *obscuros*, como diria Eric Hobsbawm¹³, mas nos subterrâneos da história se gestam as esperanças e as mudanças, as novas atitudes políticas e educacionais que podem favorecer o aparecimento de novos sentidos para o corpo e para a sua atitude no mundo, inclusive no campo do lazer. Como anunciamos no início deste capítulo, nesse processo de gestação de novos sentidos e possibilidades de mudança, o professor/intelectual tem um papel fundamental, questionando, refletindo, indicando limites e buscando superá-los, mas principalmente articulando e revelando filosoficamente as relações entre a sociedade e os homens e mulheres e sua forma de agir no mundo, contribuindo para que, politicamente, sejam possíveis novos graus de “maturidade” e novas formas de manejo da educação, do trabalho, do lazer.

¹³ Eric Hobsbawm, historiador nascido no Egito, pertencente à tradição marxista, ensinou em diversas universidades européias e norte-americanas, possui uma vasta produção no campo da história, especialmente voltada para a análise e para a interpretação da modernidade. Um dos mais importantes pensadores da atualidade, ainda em plena atividade de docência e pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Indústria cultural. In: COHN, Gabriel. *Comunicação e indústria cultural*. São Paulo: Nacional/Edusp, 1971, p.287-288.

AGOSTINHO, Santo. *Cidade de Deus – parte II*. Bragança Paulista: São Francisco, 2003.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

COELHO, Teixeira. *O que é indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DOWBOR, Ladislau. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 3.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000, p.7-14.

ENGELS, Friedrich. *Dialética da natureza*. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREITAS, Giovanina Gomes de. *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GOLDMANN, Lucien. *Ciências humanas e filosofia - Que é a sociologia*. 6.ed. São Paulo: Difel, 1978.

JAEGER, Werner. *Paidéia - A formação do homem grego*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LIMA, Walter Matias. Corpo e pós-modernidade. *Revista Impulso*, n.29, v.12, 2001, p.187-192.

LÖWY, Michel. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. 5.ed. São Paulo: Busca vida, 1991.

MARCASSA, Luciana Pedrosa. A invenção do lazer - educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888-1935). 2002. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. 8.ed. São Paulo: Global, 1988.

MASCARENHAS, Fernando. Lazer e grupos sociais: concepções e método. 2000. *Dissertação*. (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MELO, Victor Andrade de. A. Lazer: intervenção e conhecimento. In: I Congresso Regional Sudeste do CBCE. *Anais*. Campinas, 1999.

NUNES, César Aparecido. *Desvendando a sexualidade*. 4.ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____. As origens da articulação entre filosofia e educação – matrizes conceituais e notas críticas sobre a paidéia antiga. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.) *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2000, p.57-75.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Caludinei, SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís (orgs.) *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002, p.13-24.

SILVA, Ana Márcia. Das práticas corporais ou porque “Narciso” se exercita. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 17 (3), maio, 1996, p. 244-251.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

VERNANT, Pierre. *As origens do pensamento grego*. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.