

# PRÁTICAS CORPORAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

## BODILY PRACTICES AND PHYSICAL EDUCATION: CONTEMPORARY REFLEXIONS

Paulo Evaldo Fensterseifer 1  
Ivan Marcelo Gomes 2  
Sidinei Pithan da Silva 3  
Felipe Quintão de Almeida 4  
Valter Bracht 5

**Resumo:** O artigo discute algumas características da cultura contemporânea, caracterizada pelo consumismo, pela busca do prazer associada à valorização de uma cultura somática e pela volatilidade das práticas sociais, incluindo as que envolvem o corpo em movimento. Assume, sem restringir-se a elas, a sociologia de Zygmunt Bauman como referência para as reflexões realizadas. Extrai algumas consequências do diagnóstico construído para a educação escolar e, em particular, para a Educação Física e o universo das práticas que compõem a cultura corporal de movimento.

**Palavras-chave:** Educação Física. Práticas corporais. Cultura. Escola.

**Abstract:** This paper discusses some dimensions of contemporary culture characterized by consumerism, the search of enjoyment, and the volatility of social practices, including those that belong to the body in movement. It adopts, among others, the sociology of Zygmunt Bauman as a reference for the analysis. The final part of this paper lays out the implications the analysis has for physical education and the universe of practices that belong to the bodily culture of movement.

**Keywords:** Physical Education. Bodily practices. Culture. School.

---

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí, RS, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0895374096983586>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4914-5281>. E-mail: [fenster@unijui.edu.br](mailto:fenster@unijui.edu.br) | 1

Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc). Professor da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Vitória, ES, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5874951331253226>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0311-9651>. E-mail: [ivanmgomes@hotmail.com](mailto:ivanmgomes@hotmail.com) | 2

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (Ufpr). Professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí, RS, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8709044822441696>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6400-4631>. E-mail: [sidinei.pithan@unijui.edu.br](mailto:sidinei.pithan@unijui.edu.br) | 3

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc). Professor da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Vitória, ES, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3827408926506567>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4056-5159>. E-mail: [fqalmeida@hotmail.com](mailto:fqalmeida@hotmail.com) | 4

Doutor pela Universität Oldenburg. Professor da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Vitória, ES, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3097115385391111>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6810-3060>. E-mail: [vbracht13@gmail.com](mailto:vbracht13@gmail.com) | 5

## Introdução

Domingues (2001), ao realizar uma análise das teorias sociológicas no século XX, nos apresenta um panorama esclarecedor. De acordo com o autor, as escolas sociológicas se constituíram a partir do século XIX e suas tradições, ainda hoje, estão presentes nas análises contemporâneas. A influência de autores clássicos como Marx, Durkheim e Weber foi e tem sido amplamente debatida. Várias correntes sociológicas derivaram destas tradições e possuem, em comum, dentre outras questões, o velho dilema sociológico da relação ação e estrutura. Mais especificamente em relação à teoria contemporânea, algumas abordagens tematizam essa questão a partir do plano microsocial, enfatizando as ações, caso da etnometodologia (por influência do interacionismo simbólico e da fenomenologia); outras enfatizam os aspectos macros da vida social, como nas interpretações funcionalistas e neofuncionalistas. Outras perspectivas buscam o que se convencionou chamar de “sínteses teóricas” (tentativas de articulação entre diversas correntes sociológicas e filosóficas), como as que destacam a conexão entre a ação e a estrutura (exemplos são a teoria da estruturação de Anthony Giddens e o estruturismo de Pierre Bourdieu). Também vale destacar, a partir de Marx, Freud e Weber, a síntese teórica apresentada nos estudos interdisciplinares dos autores da Escola de Frankfurt para estudar a sociedade ocidental contemporânea (DOMINGUES, 2001).

Nesse contexto sociológico, um autor que se consolidou como um dos intérpretes mais proeminentes da sociedade contemporânea foi Zygmunt Bauman. É um autor que transita especialmente entre as escolas e os autores que analisam a vida social a partir da síntese entre ação e estrutura, da articulação entre indivíduo e sociedade, mas também dialoga fortemente com a perspectiva crítica dos frankfurtianos.

A leitura *baumaniana* da sociedade contemporânea, denominada pelo autor de modernidade líquida, ressalta que as organizações sociais que garantiam determinados padrões de comportamento e uma rotinização de condutas, como no mundo do trabalho, tornaram-se muito mais flexíveis, o que ocasionou uma precarização dos projetos de vida individuais de longo alcance. Outro aspecto refere-se à separação entre o poder e a política, materializada na diminuição do poder de ação do Estado, que permanece local, frente aos processos de globalização. Bauman também reitera que a proeminência do mercado na dinâmica social (e a crescente retração do Estado como elemento central para fomentar formas de coesão social), endossada pelo discurso neoliberal, exacerba a busca individual no enfrentamento dos problemas sociais. Estes aspectos reforçam outro elemento salientado pelo autor: a necessidade de constante aperfeiçoamento (estar apto) para atender às ininterruptas demandas do mundo do trabalho, especialmente das práticas de consumo. De forma conectada, esses aspectos se aglutinam em torno do princípio da liberdade de escolha que, para o autor, não pode ser dissociado dos processos de responsabilização individual na sociedade contemporânea (BAUMAN, 2007).

No presente estudo, nos apoiaremos no autor referido para interpretar como o mundo contemporâneo impacta a escola e seus agentes, em particular os professores de Educação Física, sem esquecer, no entanto, que, para o autor, os agentes não são meros reprodutores destes impactos sociais, mas indivíduos que, a partir de sua ação dentro da estrutura escolar, podem dinamizar formas de criatividade social.

Assim, levando em consideração o diagnóstico *baumaniano* da vida social atual, queremos discutir três aspectos dessas mudanças: a infância/juventude e a relação com os padrões disciplinares e a “exigência” por prazer; o corpo como território para a materialização de projetos individuais (a busca pela transcendência terrena que se coloca no lugar dos projetos a longo prazo do Estado-Nação); e as práticas corporais como bens culturais envolvidos na dinâmica da aptidão (na crescente demanda por atualização do conhecimento) e sua consequente defasagem entre a informação e o “rápido envelhecimento dos hábitos” nos processos de aprendizagem. Discutiremos, na parte final deste artigo, algumas implicações deste diagnóstico para a educação escolar, em especial sobre o componente curricular Educação Física e as práticas que compõem o universo da cultura corporal de movimento.

## **Infância/Juventude e a Relação com os Padrões Disciplinares e a “Exigência” por Prazer**

Admitir a historicidade que nos é constitutiva – “somos história”, afirma Octávio Paz (citamos de memória), movimento que atravessa tempos e espaços – gera em nós um sentimento ambíguo. Por um lado, a sensação de liberdade ao rompermos com modelos rígidos, pré-concebidos, prontos para se “aplicar”. Por outro lado, experimentamos uma sensação de insegurança gerada pela necessidade constante de fazer escolhas, responder por elas sem certezas e conviver com a provisoriedade das novidades constantes. No primeiro caso, nosso “mal-estar” advinha do excesso de ordem e da falta de liberdade. No segundo, do excesso de liberdade e da ausência de ordem (BAUMAN, 1998). No interior deste panorama, assumimos a tarefa educativa em instituições que, com muita dificuldade, buscam afirmar sua especificidade.

Esse “mal-estar” não tem impedido que novas gerações aportem em nosso mundo, e estas, por enquanto, não nascem “prontas”. Elas, de acordo com Kant (1996), constituem-se em humanos pela educação. O que as move é algo que podemos denominar, seguindo Freud, uma espécie de “princípio do prazer”, uma busca incessante de prazer imediato (eu-tudo-ago-ra), algo incompatível, pelo menos até os dias de hoje, com o mundo humano. Cabe, então, aos adultos a tarefa ingrata de resistir a este princípio de prazer com o denominado “princípio de realidade”. Fazê-los “cair na real”, o que na maioria das vezes é um desmancha prazer, uma chatice.

De acordo com Savater (1998), não se educa uma criança sem contrariá-la em maior ou menor grau. O professor, por sua vez, ocupa boa parte do seu tempo em fazer este enfrentamento, seja em relação às questões do conhecimento que se opõem às opiniões dos alunos, seja em relação a questões disciplinares, que implicam a imposição de limites compatíveis com o espaço institucional que ocupam, ou seja, para que a aula aconteça.<sup>1</sup>

Savater defende a tese de que “O neófito começa a estudar, em certa medida à força”:

[...] Porque lhe é pedido um esforço, e as crianças só se esforçam voluntariamente naquilo que as diverte. A recompensa que coroa o aprendizado é demorada e, além do mais, a criança só a conhece de ouvir falar, sem entender muito bem do que se trata. Os estudos são alguma coisa que interessa aos adultos, não a ela. Não é que as crianças não desejem saber, mas sua curiosidade é muito mais imediata e menos metódica do que o necessário para aprender, mesmo que elementarmente, aritmética, geografia ou história (1998, p. 113).

A identidade do aluno (sua “personalidade”) irá se forjando nessa relação de oposição, na qual nem o princípio do prazer, nem o de realidade se impõem de modo absoluto.

Sabedor da plasticidade e perfectibilidade do ser humano, o professor não desiste de seus objetivos educacionais em relação aos alunos (não dá para “chutar o balde”). Estes resistem, querendo fazer valer seus desejos imediatos; o professor, por sua vez, tem um projeto de longo prazo, do qual não pode abrir mão sem perder a condição de educador. Gostar dos alunos é, muitas vezes, ser odiado por eles por ministrar o “remédio amargo”.

Reconhecer estes movimentos é reconhecer que professor e escola não são simples aplicadores de um receituário, mas sujeitos capazes de produzir soluções contextualizadas, mesmo sabendo da fragilidade das verdades que sustentam essa produção e da necessidade de constante revisão. Processo de construção e mudança compreendido por Marques da seguinte forma:

Dá-se, assim, a aprendizagem no quadro de uma intersubjetividade específica, que supõe sujeitos diferenciados que buscam entender-se sobre si mesmos e sobre seus mundos e, desde situações desiguais, progredem na direção

<sup>1</sup> Algo que se traduz sinteticamente na expressão “controle de turma”, e que faz com que a disciplina seja “a filha mal-amada da pedagogia”.

da igualdade da relação política, em que se constituem em cidadãos capazes de se conduzir com a autonomia exigida com suas corresponsabilidades (MARQUES, 2006, p. 111).

O que põe alguém na condição de professor, acreditamos, é o reconhecimento da posse de um saber que não está disponível a todos na mesma medida. O caráter de verdade deste saber é que sustenta este lugar. Quando o professor não acredita nas verdades que enuncia, os alunos não têm nenhuma razão em fazê-lo. Quando o professor não revela empenho na apropriação destas verdades, é incapaz de induzir os alunos a fazê-lo.

Bachelard (citamos de memória) afirmou que todo professor deveria fazer um voto secreto de continuar sendo estudante pelo resto de sua vida. Sem este testemunho, fica difícil exigir empenho de crianças e adolescentes que vivem num mundo que os cerca de convites sedutores.

É sobre algumas características deste mundo, que há quem chame de pós-moderno, que gostaríamos de fazer algumas considerações. Para isso, valemo-nos do texto introdutório de Zygmunt Bauman em seu livro *“O mal-estar na pós-modernidade”*, tomando como referência a tese de Freud de que “A civilização [moderna] se constrói sobre uma renúncia ao instinto” (1998, p. 8). “Sem coerção não há civilização”, afirma Freud, lembrando Kant. Deixados a nós mesmos, não nos tornamos humanos, humanos no sentido de que buscamos prazeres na civilização e não no mundo animal, nos instintos.

Freud enfatiza que os prazeres da vida civilizada “[...] vêm num pacote fechado com os sofrimentos, a satisfação com o mal-estar, a submissão com a rebelião” (BAUMAN, 1998, p. 8). Neste quadro, o “princípio do prazer” se dobra ao “princípio de realidade”. O homem civilizado abriu mão de um “[...] quinhão das suas possibilidades de felicidade por um quinhão de segurança” (BAUMAN, 1998, p. 8). Isto, obviamente, gera uma sensação de “mal-estar” (daí o título da obra de Freud: *“O mal-estar na civilização”*). Mal-estar que deriva de um “excesso de ordem”, que tem como contrapartida a “escassez de liberdade”.

Essa estrutura entrou numa crise que podemos denominar de “crise da modernidade”. Crise de uma forma de ordenar o mundo. É esse o quadro contemporâneo no qual temos que cumprir nossa tarefa educativa. Nas palavras de Bauman:

Nossa hora [...] é a da desregulamentação. O princípio de realidade, hoje, tem de se defender no tribunal de justiça onde o princípio de prazer é o juiz que a está presidindo [...]. A compulsão e a renúncia forçadas, em vez de exasperante necessidade, converteram-se numa injustificada investida desfechada contra a liberdade individual (1998, p. 9).

Nosso tempo parece acreditar que seremos melhores sem as coerções da civilidade que a educação ajuda a promover. Ilusão que pensadores como Kant e Freud não alimentaram, pois acreditavam que é deste exercício coercitivo, disciplinar, que emerge o humano. Não é gratuito que neste quadro as pessoas, em especial as crianças e adolescentes, não consigam estabelecer nenhum nexos entre o esforço e o prazer. E estas crianças e adolescentes são hoje os centros de referência do mundo adulto. Adultos, diga-se de passagem, em extinção (veja-se o fenômeno da “adullescência”), pois destituem-se deste lugar ao não assumir que são referência para as novas gerações, buscando, ao contrário, arrancar delas os possíveis valores para estabelecer uma nova ordem, na qual o pai não almeja ser mais que um amigo do filho, e a mãe, a irmã mais velha da filha. Para Savater (1998), pais e mães que aspiram somente a isso não servem para muita coisa. Mas parece ser este o lugar que lhes cabe quando padecem da “adullescência”, no interior desta nova ordem, que alguns têm chamado de “criançarcado”.

Nesse novo panorama, qualquer objetivo civilizatório, que “ainda” se coloque como digno de ser perseguido e realizado, só pode ser alcançado “[...] através da espontaneidade, do desejo e do esforço individuais” (BAUMAN, 1998, p. 9). Isto, porém, desde que suposta a crença em uma pretensa “mão invisível” que possa orquestrar o somatório dos delírios individuais de sempre mais prazer.

Os seres humanos, lembra Luís Felipe Pondé, “[...] gostam de ser acalentados em sua fragilidade estrutural. Quando pessoas nos dizem coisas duras, sofremos”. Por isso, continua o autor, hoje “[...] tendemos a optar por maus pedagogos, mas que mentem para nós, e deuses que nos obedecem em nossa volúvel espiritualidade à venda” (PONDÉ, 2005, p. 9).

Escolas e universidades, afinadas com o “espírito do tempo”, oferecem seus serviços como um produto que deve “agradar ao cliente”; afinal, “ele sempre tem razão” (mesmo a criança que mal deixou as fraldas advoga a si, com o consentimento dos pais, a capacidade de julgar os professores e de definir o que a escola deve fazer).<sup>2</sup>

Estes são alguns dos traços do mundo contemporâneo. Nele, afirma Bauman (1998, p. 10), “[...] os homens e as mulheres trocaram um quinhão de suas possibilidades de segurança por um quinhão de felicidade”. Felizmente, porém, essa experiência de troca nos tem ensinado que, como já sabia Freud:

Não há nenhum ganho sem perda, e a esperança de uma purificação admirável dos ganhos a partir das perdas é tão fútil quanto o sonho proverbial de um almoço de graça – mas os ganhos e perdas próprios a qualquer disposição da condição humana precisam ser cuidadosamente levados em conta, de modo que o ótimo equilíbrio entre os dois possa ser procurado, mesmo se (ou, antes, porque) a sobriedade e a sabedoria duramente conquistadas nos impedem, aos homens e mulheres pós-modernos, de nos entregar a uma fantasia sobre um balanço financeiro que tenha apenas a coluna de créditos (BAUMAN, 1998, p. 10).

Para concluir, podemos reconhecer que, embora a tarefa de educar sempre tenha sido algo difícil, hoje ela se tornou ainda mais complexa. Resta-nos, porém, a certeza de que realizá-la no mundo contemporâneo é assumir a incontornabilidade dessa responsabilidade, admitindo que sem ela não haveria um mundo humano melhor, mas simplesmente não haveria mundo humano. A educação pode ser boa ou ruim, mas a ausência da educação é a barbárie. Educar, hoje, é lutar contra essa possibilidade, sempre latente nas novas gerações que vêm ao mundo e que cabe a nós acolher. Consola-nos que também estas novas gerações carreguem a possibilidade da novidade, a qual será tanto melhor quanto melhor nós fizermos a nossa parte.

## **O Corpo como Território para a Materialização de Projetos Individuais**

A ênfase na felicidade e no prazer tem no corpo um elemento central nas relações contemporâneas. Apostar no corpo como fonte de projetos individuais está envolto em um paradoxo: conviver com o efêmero das práticas de consumo, mas almejar a durabilidade.

A busca pela duração é uma marca entre os modernos. Bauman indica duas totalidades a que se adequavam as estratégias individuais na modernidade: a nação e a família. Ambas ofereciam a transcendência e a duração tão necessárias à precariedade da vida. Viver e morrer em prol da família ou da nação estava alicerçado na crença de que os esforços não seriam em vão em nome dessas totalidades, pois eles permitiriam que a vida continuasse no caminho projetado pelo Estado. O autor argumenta que, através das ações individuais, se dava sentido às próprias existências:

[...] A participação numa totalidade duradoura, não a circunstância da escolha pessoal, era considerada o que dava sentido à vida individual, de outro modo breve e sem

---

<sup>2</sup> No caso da Educação Física, escutamos relatos de professores que, ao proporem determinada aula, escutam dos seus alunos - “isto não é Educação Física!” -, algo que poderia ser normal diante de uma proposta pedagógica que destoe da tradição, porém, o que espanta, é a facilidade com que estes professores abandonam suas propostas e acolhem os desejos imediatos dos alunos (mesmo que estes tenham 10 anos de idade). E estes serão os que mais adiante irão afirmar que não aprenderam nada nas aulas de Educação Física (ou no tempo em que deveriam ter acontecido aulas), pois o professor “só dava a bola” (que eles pediam).

sentido, embora a determinação fosse incompleta sem o devido esforço dos próprios indivíduos; mas agora era tarefa do indivíduo dar à sua vida uma trajetória que tornasse a totalidade realmente duradoura e portanto capaz de desempenhar sua função criadora de sentido. Aumentou assim radicalmente a importância dada às ações individuais, à adoção de um itinerário preestabelecido e à conformidade às regras de vida por ele definidas; já não era mais uma questão de recompensa ou punição póstuma, de condenação ou redenção, mas a condição para avaliar a própria chance de transcendência, de outro modo negada, a garantia de uma vida com sentido e gratificante, em vez de uma vida vazia e sem sentido (BAUMAN, 2000, p. 42).

Atualmente, com o enfraquecimento das funções legisladoras do Estado-Nação (BAUMAN, 2001) e as tensões vinculadas ao modelo familiar tradicional (GIDDENS, 1993), este sentido de duração passa a se vincular mais diretamente ao corpo. O corpo se torna algo mais materializável, no sentido de que os esforços para o seu cuidado são mais acessíveis em comparação com as grandes questões coletivas embutidas nas metanarrativas modernas. A tese de Bauman sobre a presente preocupação central em torno do corpo reflete o recuo destas totalidades (que, de alguma forma, imputavam aos indivíduos estratégias heterônomas e hetero-autônomas, ou seja, em nome de algo que os ultrapassava, como o Estado) e o processo crescente de uma ação autônoma. Mas, para o autor, autonomia, nessa condição, significa “[...] contida e centrada, uma estratégia que não requer outros recursos além daqueles de que o *ego* tem a posse [e controle] efetiva ou potencial [...] e que não estabelece seus objetivos para além dos limites do *ego*, do seu imediato *Lebensraum* [espaço vital] e de sua duração de vida” (BAUMAN, 2000, p. 49).

Le Breton entende que o avanço do processo de individualização, que se conecta com o declínio dos valores coletivos, implica que o indivíduo busque em sua esfera privada (a privatização da ambivalência, na linguagem *baumaniana*), “[...] o que não alcança mais na sociabilidade comum. Ao alcance da mão, de certa forma, o indivíduo descobre, por meio de seu corpo, uma forma possível de transcendência pessoal e de contato [...] (LE BRETON, 2003, p. 53). A aposta no corpo como projeto implica uma transcendência que nunca supera a esfera privada e, de forma mais aguda, nunca supera o próprio corpo. Nessa direção, afasta-se de uma política com interesses públicos e se aproxima da política-vida. Bauman faz uma referência à gordura e aos grupos de autoajuda erguidos em torno do seu combate para exemplificar essa questão:

A assembleia dos Vigilantes do Peso guarda estranha semelhança com uma comunidade [...] Faz pouco mais que juntar, ao alcance dos olhos e ouvidos uns dos outros, certo número de solitárias ‘solucionadoras de problema’, que nada superam da sua solidão ao serem reunidas [...] O que o caso da gordura mostra é que, uma vez privatizada e entregue aos recursos pessoais a tarefa de lidar com a insegurança existencial humana, os medos que cada um sente só podem ser ‘contados’ mas não partilhados ou unidos numa causa comum com a qualidade nova da ação conjunta. Não há um caminho óbvio que leve dos terrores privatizados às causas comuns que podem se beneficiar do confronto e do enfrentamento conjunto (BAUMAN, 2000, p. 53-54)

O corpo passa a ser defendido, sem a garantia de transcendência duradoura, como o que ainda é possível de se fazer (como aquilo por que vale a pena lutar, pois outras questões são grandes demais para serem defendidas). Mas lutar em defesa do corpo está relacionado a colecionar sensações disponibilizadas ao consumidor. A busca pela duração (que pode ser traduzida atualmente por qualidade de vida, vida saudável, saúde e beleza, etc.) está assen-

tada na efemeridade do consumo e das opiniões disponibilizadas ao consumidor. Em outras palavras, prevalece o corpo na sua relação com a estética do consumo.

Esse processo pode ser ilustrado com a imagem de um indivíduo que não empreende esforços corporais em função da nação, e, sim, na própria noção de corpo-nação (BRACHT; GOMES; ALMEIDA, 2013; GOMES; VAZ; ASSMANN, 2014). A defesa e a construção identitárias deste corpo-nação estão envoltas em um fluxo dinâmico de informações e exigências que devem ser confrontadas e experimentadas sob o teto (pouco seguro e incerto) das responsabilidades individuais. Como lembra Bauman, tais demandas incessantes estão conectadas “à defesa do corpo” (2000). Essa economia política da incerteza, baseada na pragmática do comprar, do consumidor, vincula-se a uma consciência de si estilizada, na ênfase da autoexpressão e da individualidade (FEATHERSTONE, 1995).

Nosso argumento é o de que tais mudanças relacionadas aos cuidados com o corpo são significativas no espaço escolar. Não só porque a escola é um espaço privilegiado de educação corporal, de tematização da cultura corporal de movimento, mas também porque tais aspectos constituem esse espaço. As preocupações com as modelagens corporais e a ingestão de medicamentos em “nome do corpo” são fortemente expressas pelos diferentes atores que configuram a escola (CASTIEL, 2007). A consciência de si, estilizada, tão verbalizada na sociabilidade comum, não é indiferente ao contexto escolar, como sinaliza Ghiraldelli Júnior:

Vejamos as mudanças nos estudantes. Nas escolas, os estudantes deixaram de lado os uniformes para tentar ser livres, diferentes, e eis que logo perceberam (ou não?) que todos estavam iguais novamente: tatuagens e calças jeans dominaram as salas de aula. As moças passaram a mostrar o umbigo, com a calça de cintura baixa; e já que o umbigo estava de fora, resolveram colocar ali um *piercing*, para ficar diferentes - isso se tornou sexy. Eis que estamos em uma sala de aula no colégio e é como se a escola tivesse adotado tal padrão como uniforme oficial: ou todos são sexy ou não são alunos. Isso não é bom nem mau - penso eu. Mas é um indício de que, no âmbito da vida dos jovens e, então, no campo da educação, mais do que em vários outros campos, todas as informações e opiniões estão crescentemente articuladas ao corpo - e de um modo mais importante do que imaginamos (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2007, p.19).

Esta passagem destaca quanto a aparência corporal passou a constituir um vetor que não pode ser esquecido ao se analisar as narrativas identitárias construídas no espaço escolar. Assim, estar sempre apto para as incessantes possibilidades disponibilizadas aos indivíduos requer sempre um exame minucioso dos outros e, mais ainda, um autoexame minucioso do próprio corpo. Esse mesmo processo está articulado com as práticas corporais de que trataremos na sequência.

## Práticas Corporais como Bens Culturais Envoltos na Dinâmica da Aptidão e do Consumo

[...] una velocidad propia de nuestra era de pensamientos y cosas calculadas para generar ‘un impacto máximo y una obsolescencia instantánea’, tal como decía George Steiner. (BAUMAN, 2002, p. 9)

Se observarmos a paisagem das práticas corporais, concentrando-nos nos últimos 30 ou 40 anos, perceberemos mudanças significativas. Uma das primeiras constatações é a de que, particularmente nas últimas duas décadas, ocorreu uma espécie de ampliação e “popularização” das práticas corporais,<sup>3</sup> inclusive com a participação dos segmentos mais pobres da população (a prática esportiva ou as práticas corporais eram entendidas pela sociologia do esporte como fenômenos de classe média): estar ativo fisicamente, ser “esportivo” tornou-se uma marca pessoal muito valorizada socialmente. Isto significa que já não se estranha o fato de uma trabalhadora doméstica matricular-se numa academia de ginástica; não causa estranheza um grupo de idosos caminhando ou correndo ao longo de uma estrada ou avenida. Também podemos identificar essa ampliação na “esportivização” da moda do calçado, no desenvolvimento de um segmento importante do turismo articulado a práticas corporais, sejam de aventura ou não — trilhas, caminhadas, escaladas, etc.

Simultaneamente, operou-se uma enorme ampliação dos tipos de práticas corporais (algumas inventadas, outras re-inventadas e outras ainda recuperadas e transformadas, transmutadas), o que veio também acompanhado de uma diversificação dos sentidos/motivos dessas práticas, ou seja, de sentidos que não aqueles ligados a um certo ascetismo (por sua vez vinculado à ética do trabalho) como a busca pela saúde, pelo vigor físico com vistas à produtividade, etc. Em vez disso, mais voltados a um certo hedonismo que exalta o divertimento, a beleza, o prazer, a aventura, etc. Para usar uma formulação de Bauman (1999, 2001), observa-se, também nesse campo, uma passagem de uma ética da produção para uma estética do consumo. No que diz respeito especificamente ao fenômeno esportivo, nos dizeres de Lipovetsky (1994, p. 129), esse libertou-se do lirismo das virtudes. Não é a virtude que legitima; a emoção corporal, o prazer, a forma física e psicológica, o desporto é que se tornam emblemas dos mais significativos da cultura individualista, narcisista, centrada na êxtase do corpo.

Os diferentes sentidos estão também ligados aos subsistemas sociais (ou instituições) nos quais as práticas corporais estão presentes. Os sistemas autônomos constroem suas próprias semânticas corporais a partir de códigos que orientam suas ações internas. Numa sociedade altamente diferenciada em sistemas, temos várias (e, muitas vezes, contraditórias) corporeidades. Não há mais a chance de uma semântica única ou hegemônica, como foi a da Medicina (a ginástica, por exemplo, nos séculos 19 e 20, foi praticamente dominada pela semântica médica; hoje ela é realizada a partir de outras semânticas, como a da beleza, que, aliás, às vezes, contradiz a da medicina; no limite, a prioridade não é a saúde, mas a imagem).

Em suma, a paisagem das práticas corporais (ou da cultura corporal do movimento) é hoje muito mais diversificada e diferenciada em termos de tipos e de sentidos, assim como bem mais colorida.<sup>4</sup> Ousamos expressar essa mudança a partir da figura seguinte (Fig. 1).

**Figura 1** - Estetização das práticas corporais

Mais veloz	-----	Mais excitante
Mais alto	-----	Mais prazeroso
Mais forte	-----	Mais bonito

**Fonte:** Autores.

3 O termo “práticas corporais” é aqui utilizado para exprimir, traduzir, significar, denota práticas que envolvem movimento corporal, realizadas no espaço/tempo do não-trabalho. Essas práticas podem ser agrupadas em diferentes tipos, como: ginásticas, danças, lutas, esportes, jogos e outras ainda não “catalogadas”. O termo práticas corporais, seguindo a esteira de Costa (2004), não é uma definição; é um recurso de ênfase, já que as práticas humanas são todas corporais.

4 A acepção do termo ‘Colorido’ não tem aqui apenas uma conotação física, mas também simbólica, na medida em que existe uma correspondência entre a estética cinza e ascética de práticas corporais realizadas sob o signo da busca da saúde (como obrigação), da produção, e a estética ‘colorida’ das práticas corporais realizadas sob o signo do prazer, da beleza corporal, de acordo com a terminologia de Bauman (2001), sob a égide da estética do consumo.



Essa ampliação foi resultado e, ao mesmo tempo, condição de possibilidade daquilo que Costa (2004) chama de cultura somática. Para o autor:

[...] o cuidado de si, antes voltado para o desenvolvimento da alma, dos sentimentos ou das qualidades morais, dirige-se agora para a longevidade, a saúde, a beleza e a boa forma. [...] Ser jovem, saudável, longo e atento à forma física tornou-se a regra científica que aprova ou condena outras aspirações à felicidade (COSTA, 2004, p. 190).

Nessa perspectiva, o corpo tornou-se um referente privilegiado para a construção das identidades pessoais.<sup>5</sup> Nessa direção, o desempenho corporal foi posto no mesmo patamar do aperfeiçoamento sentimental ou das finalidades cívicas.

As consequências dessas mudanças, que culminaram na chamada cultura somática (e da personalidade somática), são avaliadas de forma diferenciada. Apesar de uma certa predominância de avaliações pessimistas ou negativas desse desenvolvimento. Costa (2004, p. 240) destaca a ambiguidade a ela inerente e a existência de um lado (potencialmente) positivo; em suma, considera-a um fenômeno multifacetado que pode ter vários sentidos: “[...] podemos torná-lo um meio eficiente para se alcançar uma vida mais justa e feliz ou para nos deixar subjugar pela moral do espetáculo”. O detalhamento quanto aos aspectos negativos e positivos listados por Costa (2004) não pode ser levado adiante aqui, já que o objetivo foi o de apenas fundamentar a hipótese de que a expansão das práticas corporais está ligada a esse fenômeno mais amplo de transformação cultural, que, por sua vez, como nos mostra Bauman (2001), está relacionado com mudanças societárias mais amplas. No entanto, eles se tornam importantes na medida em que contribuem para enfrentar essa questão no plano da Educação.

Outro aspecto que nos ajuda a compreender o fenômeno da ampliação das práticas corporais no âmbito da cultura contemporânea é o processo de “mercantilização” e privatização<sup>6</sup> dessas práticas.

O modelo clássico de satisfação das necessidades de práticas corporais de lazer da população mudou radicalmente, principalmente nas últimas duas ou três décadas. Trata-se da substituição da visão das práticas corporais de lazer como *direito do cidadão* para *direito do consumidor*. Os serviços e as possibilidades sempre crescentes de práticas corporais podem ser hoje comprados em qualquer esquina. O modelo associacionista foi, em grande medida, substituído pela iniciativa privada (espaços esportivos de aluguel e *fitness centers*); por outro lado, a ideologia do Estado mínimo neoliberal vem reduzindo a intervenção do Estado no setor<sup>7</sup> (não no de desportos de alto rendimento, agora por razões mais diretamente econômicas, com destaque para os megaeventos).

A mercantilização das práticas corporais e a legitimação da cultura somática são duas facetas da mesma moeda. A mercantilização e a privatização das práticas corporais colocam-nas no âmbito do consumo e, a partir daí, assumem características que compartilham com outras mercadorias e formas de consumo.

Como vimos, uma das principais teses de Bauman (2001) é a de que a atual sociedade tende a engajar ou a envolver seus membros primariamente como consumidores e não como produtores. Para o autor, a vida organizada em torno do papel de produtor tende a ser normativamente regulada, sendo seu principal cuidado o da conformidade. Por outro lado, a vida organizada em torno do consumo deve bastar-se sem normas. Ela é orientada pela sedução, por desejos sempre crescentes e quereres voláteis:

5 Costa (2004, p. 204) adverte que o que diferencia a atual cultura somática não é a quantidade de tempo despendido com os cuidados do corpo, mas a particularidade da relação entre a vida psicológico-moral e a vida física.

6 No duplo sentido de, por um lado, referir-se ao avanço da iniciativa privada, do mercado no oferecimento/prestação de serviços relacionados a essas práticas e, por outro, no sentido da “privatização da ambivalência” (BAUMAN, 2001), ou seja, de passar a ser entendida como um problema e uma responsabilidade dos indivíduos.

7 Em muitos países, caso agora do Brasil, a ação do Estado nesse setor, também oscila entre a mera regulamentação do mercado e a intervenção direta, ou seja, ora as práticas corporais são entendidas como direito do cidadão, ora como direito do consumidor. A balança pende para um ou outro lado em função da posição ideológica do governo. No entanto, em sociedades de livre mercado, as práticas corporais tornaram-se um nicho de mercado importante, que não passa despercebido à iniciativa privada.

O principal cuidado diz respeito à adequação – a estar sempre pronto; a ter a capacidade de aproveitar a oportunidade quando ela se apresentar; a desenvolver novos desejos feitos sob medida para as novas, nunca vistas e inesperadas seduções; e a não permitir que as novas sensações tornem dispensáveis ou restrinjam nossa capacidade de absorvê-las e experimentá-las (BAUMAN, 2001, p. 90 - 91).

Nessa análise, nosso autor se vale da noção de “aptidão” (que se contrapõe didaticamente à de saúde). Estar apto significa ter um corpo flexível, absorvente e ajustável, pronto para viver sensações ainda não testadas e impossíveis de descrever de antemão. A aptidão está sempre aberta do lado do “mais”: significa estar pronto a enfrentar o não-usual, o não rotineiro, o extraordinário.

A semântica corporal que dominou até mais ou menos a década de 50 do século XX foi a que pode ser resumida na equação corpo físico = aptidão física = saúde, fortemente influenciada pela Medicina. A partir daí, podem-se perceber mudanças que vão culminar com o *boom* do corpo nas décadas de 60 e 70. Esta mudança pode ser caracterizada como a passagem da ênfase na disciplina-repressão, na ideia de corpo produtivo, para uma ênfase na exaltação, no prazer corporal. No entanto, como já ressaltado, contrariamente ao período anterior, hoje temos uma pluralidade maior (encerrando, inclusive, momentos contraditórios) de entendimento/visões de corpo e das práticas corporais, com uma correspondente pluralidade de tecnologias corporais.

Isso exigiu que o próprio mercado provesse os serviços a serem acessados para a satisfação das necessidades e dos desejos relativos a essas práticas. Compramos no supermercado das práticas corporais a “última” novidade. ‘Última’ aqui significa aquela que será imediatamente (no próximo verão) substituída, necessariamente, por outra – ‘atualizada’. Bauman afirma:

[...] o mercado não sobreviveria caso os consumidores se apegassem às coisas. Para sua própria sobrevivência, não pode tolerar clientes comprometidos e leais ou que apenas se mantenham numa trajetória consistente e coesa que resista a desvios e evite saídas colaterais. Além, é claro, daqueles que estão comprometidos a comprar e leais às trajetórias que conduzem aos *shoppings centers*. O mercado sofreria um golpe mortal se o *status* dos indivíduos parecesse seguro, se suas realizações e propriedades fossem garantidas, se seus projetos se tornassem finitos, e se o fim de seus esforços por uma ascensão fosse plausível. A arte do *marketing* está focalizada em evitar a limitação das opções e a realização dos desejos. Contrariamente às aparências e às declarações oficiais, assim como ao senso comum que é fiel a ambas, a ênfase aqui recai não na estimulação de novos desejos, mas na extinção dos ‘antigos’ (leia-se: os de um minuto atrás), a fim de limpar o terreno para novas incursões ao *shopping* (2007, p. 48).

A cultura contemporânea tem, cada vez mais, como centro uma enfática negação da virtude da procrastinação e do preceito de “retardar a satisfação” – princípios fundadores da ‘sociedade de produtores’ ou “sociedade produtivista”. Na hierarquia herdada dos valores reconhecidos, a “síndrome consumista” destronou a duração, promoveu a transitoriedade e colocou o valor da novidade acima do valor da permanência (BAUMAN, 2007), o que vale para as práticas corporais orientadas pelas regras do mercado (O homem que escolhe – *homo eligens*: um *ego* permanentemente impermanente, completamente incompleto, definitivamente indefinido – e autenticamente inautêntico) (BAUMAN, 2007, p. 48).

Outro aspecto que chama a atenção no que diz respeito à cultura corporal de movimento contemporânea é a circulação mundial das práticas corporais. Embora muitas tenham

surgido em contextos socioculturais específicos, e com isso expressassem uma determinada identidade cultural, poucas são as que já não circulam mundialmente, seja concreta ou apenas virtualmente. A partir de que lógica circulam, se propagam? O que isso significa para a sua identidade cultural?

Bauman (2002, p. 78), a propósito, argumenta que o conceito de intercâmbio cultural, ou mesmo de difusão cultural, não ajuda a compreender o que hoje se passa no mundo da cultura, já que a difusão cultural se tornou “seu modo diário de existência”:

[...] O traço mais conspícuo da fase cultural atual é que, a essas alturas, a gênese e distribuição de produtos culturais adquiriu ou está adquirindo um alto grau de independência em relação às comunidades institucionalizadas e, particularmente, em relação às politicamente territoriais. Muitos padrões culturais chegam ao reino da vida cotidiana desde fora da comunidade e muitos deles possuem um poder de persuasão muito superior ao daqueles com que as pautas locais podem sonhar em obter, formar e sustentar. Ademais, esses modelos forasteiros viajam a uma velocidade inacessível ao movimento corporal, o que os situa a uma distância segura da negociação cara-a-cara, típica da ágora. Geralmente, sua chegada colhe desprevenidos os anfitriões e o tempo de visita é demasiado curto para permitir submetê-los a provas dialógicas. Os produtos culturais viajam livremente, fazendo caso omisso das fronteiras provinciais e estatais. Se não é mediante uma censura do tipo dos talibães ou do Khmer vermelho, ou proibindo os mecanismos de comunicação eletrônicos, não se pode impedir sua presença ubíqua. Se as barreiras lingüísticas são capazes de desviar ou desacelerar seu movimento, essa capacidade se encolhe com cada novo avanço no desenvolvimento da tecnologia eletrônica (BAUMAN, 2002, p. 80-1).

Interessante é observarmos o que isso significa para as identidades culturais. No entender do autor, as identidades só retêm sua forma distintiva na medida em que continuam ingerindo e despojando substância cultural que raramente é de fabricação própria. As identidades:

[...] não descansam sobre a unidade de seus traços, e sim, consistem cada vez mais em maneiras distintas de selecionar, reciclar ou redistribuir substância cultural que é comum a todas ou, ao menos potencialmente, acessível a todas. O que assegura sua continuidade é o movimento e a capacidade de mudança, não a habilidade de aferrar-se a uma forma e conteúdo estabelecidos de uma vez para sempre (BAUMAN, 2002, p. 80).

### **Algumas Questões para a Educação (Física) Escolar**

Considerando o diagnóstico apresentado nas seções anteriores, que desafios e tarefas são propostos à educação escolar no mundo atual? Como tais demandas impactam a Educação Física escolar e as práticas corporais com as quais lida?

Num tipo de sociedade em que a incerteza é diariamente fabricada, que assumiu o princípio do prazer, da sedução e do consumo como imperativo do bem-viver, a instituição escolar cumpre o papel de problematizar este *modus operandi*. A instituição é que deveria possibilitar outros modos de olhar e sentir o mundo, questionando-o sempre que necessário. Assim sendo, as escolas, as teorias e as práticas formativas não deveriam apenas adaptar as habilidades humanas ao ritmo acelerado da mudança mundial, ao tempo episódico e fragmentado em que vivemos. Elas devem/deveriam viabilizar a inserção e a ação neste mundo, acolhendo e preparando crianças e jovens para estar à altura dos problemas do seu tempo. Assim entendido seu compromisso com o mundo, a escola contemporânea, do “século XXI”, é aquela que, nas luzes de sua época, consegue enxergar a escuridão que a ronda, sendo sua responsabilidade tornar

“esclarecida” essa situação, desnaturalizando-a.

A escola deveria, também, preservar alguma durabilidade, estabilidade e certeza, pois o consumismo que caracteriza os processos de individualização na modernidade atual não visa ao acúmulo de conhecimento, mas ao gozo fugaz que ele (conhecimento) propicia. Em tal mundo, a aprendizagem está fadada a perseguir, inexoravelmente, objetos indefiníveis, que, tão logo sejam apanhados, se dissolvem. Do princípio ao fim, a ênfase do conhecimento que se adquire é “[...] eminentemente descartável, bom apenas até segunda ordem e só temporariamente útil, e [...] a garantia do sucesso é não descuidar do momento em que o conhecimento adquirido não tem mais utilidade e precisa ser jogado fora, esquecido e substituído” (BAUMAN, 2007, p. 154). Atribuir importância ao conhecimento disponível é tarefa das mais difíceis, pois a única regra a servir de guia é a relevância momentânea do assunto.

A finalidade da escola, em tais circunstâncias, seria “[...] contestar o impacto das experiências do dia-a-dia, enfrentá-las e, por fim, desafiar as pressões que surgem do ambiente social” (BAUMAN, 2007, p. 21). O de que mais necessitaríamos, todavia, é ressuscitar a arte de interação e do diálogo com os outros e fomentar uma educação para a cidadania ao longo de toda a vida (BAUMAN, 2007), tornando mais hospitaleiro para a humanidade esse mundo em rápida mudança.

Estarão a escola e os educadores à altura dessas tarefas? Serão eles capazes de resistir à pressão? Conseguirão evitar de se arregimentar às mesmas pressões que visam a confrontar? Poderão contribuir para a construção de uma nova agenda pública da emancipação, unindo novamente o que a combinação da individualização formal e o divórcio entre o poder e a política partiram em pedaços? As esperanças de instrumentalizar a educação como alavanca para desestabilizar e desalojar as pressões dos “fatos sociais” e seus consensos parecem tão imortais quanto vulneráveis. “Uma intervenção política é inevitável caso se queira evitar a ruína” (BAUMAN, 2007, p. 158). Enquanto ela não vem, a esperança está viva e é reconhecida pelo nome de pedagogia crítica:

[...] quando a educação afia sua aresta crítica, ‘fazendo a sociedade se sentir culpada’ e ‘agitando as coisas’ por meio da perturbação das consciências. Os destinos da liberdade, da democracia que a torna possível, ao mesmo tempo em que é possibilitada por ela, e da educação que produz a insatisfação com o nível de liberdade e democracia até aqui atingido são inextricavelmente ligados e não podem ser separados um do outro. Pode-se ver essa conexão íntima como outra espécie de círculo vicioso – mas é nesse círculo, e só nele, que as esperanças humanas e as chances da humanidade se inserem (BAUMAN, 2007, p. 23).

Se a tarefa da educação escolar é possibilitar aos alunos um alargamento das suas “compreensões de mundo”, tornando-o mais “hospitaleiro para a humanidade”, cada disciplina escolar faria isso na especificidade de seus conteúdos, constituindo-se em espécie de “janelas para o mundo” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010). Sendo assim, é necessário pensar como atender, no plano das práticas pedagógicas em Educação Física, à responsabilidade que a sociedade deposita na escola. A Educação Física, deste modo, deveria possibilitar a releitura e a apropriação crítica dos conhecimentos do campo da cultura que estuda, oportunizando ao aluno reconhecer a condição histórica das práticas sociais com as quais se ocupa. Nessa linha, os conhecimentos propiciados pela Educação Física na escola não devem ser os que são ensinados pelas instituições não escolares que lidam com práticas corporais sistematizadas (como clubes, academias, etc.), ou limitar-se àqueles. O objetivo da disciplina é oferecer aos alunos o que nessas instituições não encontrarão: a possibilidade de colocar em questão os sentidos hegemônicos que nelas predominam e que se apresentam como que “esquecidos” de sua condição de possibilidade de sentido. A Educação Física, portanto, deve ocupar-se do mundo ao qual pertencemos e pelo qual somos responsáveis, assim como pela introdução das crianças e jovens neste mundo, o qual, por estar em constante mudança, apresentará sempre novos

desafios às novas gerações (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, 2010).

No que diz respeito às características da cultura contemporânea enfatizadas por Bauman (2001, 2007), três aspectos (entre outros) são bastante importantes para compreender o que vem ocorrendo no plano específico da cultura corporal de movimento ou das práticas corporais: 1) uma nova forma de circulação mundial das práticas (novas tecnologias, mundialização, globalização, redefinindo identidades locais ou exigindo que as identidades locais se redefinam – franquias internacionais como a do *Body system*; a transposição do modelo da NBA, etc.); 2) a velocidade das atuais mudanças, o presentismo e a flexibilização dos vínculos (também identidades móveis em constante mutação), mas aí, exatamente, o movimento, a diferenciação do sempre mesmo – a exigência da mudança pela mudança, da diferença pela diferença, em suma, a lógica do consumo; 3) a noção de “aptidão” - coerente com a ideia de mudança constante, sem a possibilidade de satisfação plena.

A partir do quadro esboçado até aqui, algumas perguntas tornam-se incontornáveis. Num mundo globalizado pela tecnologia, em que a noção de “identidade cultural” está pulverizada (no sentido de fragmentação, torvelinho) como a Educação Física escolar pode e/ou deve tratar das práticas corporais que possuem em sua origem uma determinada radicação, mas que agora se tornaram independentes dessa radicação, quando agora “viajam” pelo mundo? Qual a diferença entre a desejada aprendizagem e a experimentação de diferentes práticas corporais (como forma de aumento do acervo cultural dos alunos) e a adesão à lógica do consumismo?

O que significa para a Educação Física escolar o fato de que os alunos podem substituir as experiências corporais concretas, a partir da realização de determinadas práticas corporais, pela prática de jogos virtuais? Como relacionar essas duas possibilidades? Como tratar pedagogicamente essas possibilidades?

A Educação Física, mais que outras práticas culturais, em função do tipo de engajamento corporal que exige (o corpo ocupa um espaço, um território), talvez ainda seja uma referência importante para que a construção identitária que incentiva seja uma escolha e não um “destino”. O aluno sente/percebe a diferença entre ver na *internet* ou mesmo jogar o futebol no *Playstation* e praticá-lo no campo de jogo, em chutar a bola com seu próprio pé e não com o de um outro (virtual). As práticas acessadas virtualmente pela imagem podem ser vividas na Educação Física corporalmente, ou então, apenas “consumidas” como tais (imagens). Mas, em que medida essas experiências corporais não se reduzem a um trabalho sobre e com o corpo a partir da lógica do consumo, ou de uma experiência de gozo momentâneo que solicita sempre novas e mais excitantes experiências?

Neste sentido, parecem interessantes as análises de Ortega (2010, p. 64), para quem há uma desvalorização da “experiência subjetiva do corpo que eu sou e o privilégio do corpo que eu tenho”. Interpreta o autor que a chamada “reconquista psicológica do corpo” seria uma tentativa de passar do corpo objeto ao corpo como sujeito de sensação, de experiência e de mundo. Mas, no entender do autor, vivemos uma cultura de “[...] anestesia sensorial e de patologização da dor e do sofrimento” (ORTEGA, 2010, p. 64), anestesia que é auxiliada pelo paradigma visual, pelo qual a imagem adquire o estatuto de experiência e aparece dotada de uma materialidade. Assim, as modificações corporais podem representar uma recusa do império da visão, uma reivindicação de não ser tratado como imagem, recuperando, para isso, experiências táteis e sensoriais, formas de tocar a carne, vias de acesso ao corpo vivido (ORTEGA, 2010).

Segundo a tradição da pedagogia crítica, perspectiva já aludida anteriormente, uma possibilidade de enfrentar a questão do consumismo, ou da lógica do consumo, seria partir da ideia da formação de um consumidor “consciente ou crítico”. A par das dificuldades de se obter alguma clareza a respeito do que aqui possa significar “consciente” ou “crítico”, não devemos subestimar a capacidade do “mercado” de se adaptar a esses sujeitos e também de os envolver.

Gadamer (2000) reconhece na autoconsciência o eixo sobre o qual gira o pensamento moderno, com pretensões críticas. Desde Descartes, é ela o fundamento sobre o qual se constroem as certezas da ciência e sua legitimação. Mas, pergunta o filósofo:

Não tinham razão, porém, os gregos quando diziam: autoconsciência é um fenômeno secundário frente à entrega e abertura ao mundo, que nós chamamos de consciência, conhecimento, abertura à experiência? Não nos ensinou o desenvolvimento da ciência justamente a nutrir a dúvida quanto à afirmação da autoconsciência? (GADAMER, 2000, p. 58).

Acerca das pretensões da fundamentação cartesiana do conhecimento, Gadamer nos lembra da provocação de Nietzsche: “[...] é preciso que se duvide ainda mais radicalmente” (que se cave mais fundo). Também Freud, lembra Gadamer, nos alertou sobre os mascaramentos que se ocultam de nós na autoconsciência. Ainda segundo Gadamer, a crítica da sociedade e a crítica da ideologia ajudaram-nos a ver nas pretensas certezas tomadas como “naturais e inquestionáveis pela autoconsciência” não mais que “espelhamentos de interesses e realidades inteiramente outras” (GADAMER, 2000, p. 58). E conclui: “Em suma, que a autoconsciência possua o primado inquestionável a ela atribuído pelo pensamento moderno dos novos tempos é algo que deve ser colocado com toda razão em dúvida” (2000, p. 58). Para isso, reconhece a contribuição do pensamento grego, segundo o qual “[...] o grandioso autoesquecimento, com o qual ele pensa o próprio poder de pensar, a própria experiência do mundo enquanto imenso olho aberto do espírito – [...]” permite restringir nossas ilusões do autoconhecimento, logo, das possibilidades da crítica.

Levar esta posição de Gadamer em conta não significa inviabilizar a crítica, pois, como vimos, ele mesmo mostra os méritos da tradição crítica nas suas diferentes vertentes, mas reconheceu que a crítica possível se dá como atualização interpretativa que o tempo presente, a cada vez, exige, e que acreditamos seja o esforço de Bauman. Crítica é, então, a própria dinâmica interpretativa que se abre pela interrogação, pela heresia da pergunta que sempre reabre a questão do sentido. Acreditamos com este texto ter contribuído para isso.

## Referências

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_. **Trabajo, consumismo y nuevos pobres**. Barcelona: Gedisa, 1999.

\_\_\_\_\_. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **La cultura como praxis**. Buenos Aires/Barcelona: Paidós, 2002.

\_\_\_\_\_. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRACHT, Valter; GOMES, Ivan Marcelo; ALMEIDA, Felipe Quintão. Do corpo produtivo ao corpo consumidor: a Educação Física na modernidade líquida. In: VAREA, Valéria; GALAK, Eduardo. **Cuerpo y Educación Física: perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos**. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2013. p.103-125.

CASTIEL, Luis David. Identidades sob risco ou risco como identidade? A saúde dos jovens e a vida contemporânea. In: **Interthesis - Revista Internacional Interdisciplinar**. Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 2-16, 2007.

COSTA, Jurandir Freire. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

DOMINGUES, José Maurício. **Teorias sociológicas no século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

GADAMER, Hans. A Filosofia Grega e o Pensamento Moderno. In: ALMEIDA et al. **Hermenêutica Filosófica**: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 53-59.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**. São Paulo: Unesp, 1993.

GOMES, Ivan Marcelo; VAZ, Alexandre Fernandez; ASSMANN, Selvino. Sobre combates e defesas do corpo na modernidade líquida: a radicalização dos conselhos privatizados para o indivíduo saudável. In: **Educación Física y Ciencia**. v.16, n. 1, 2014.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evado. "Entre o não mais e o ainda não": pensando saídas do não lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação da RBCE**, Florianópolis, p. 9-24, 2009.

\_\_\_\_\_. "Entre o não mais e o ainda não": pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação da RBCE**, Florianópolis, p. 10-21, 2010.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O corpo**: filosofia e educação. São Paulo, Ática, 2007.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora da Unimep, 1996.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Antropos, 1989.

\_\_\_\_\_. **O crepúsculo do dever**: a ética indolor dos novos tempos democráticos. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

MARQUES, Osório. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. 3. ed. rev. Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 2006, 134 p.

ORTEGA, Francisco. **O corpo incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PONDÉ, Luís Felipe. **Folha de São Paulo**, Caderno Mundo, 2005, p. 9.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em 29 de março de 2020.

Aceito em 20 de abril de 2020.