

Corpo, sociedade e escola: sensibilidade educativa.

entretextos

20 **CORPO, SOCIEDADE E ESCOLA:
SENSIBILIDADE EDUCATIVA**
José Viegas Brás

Junho de 2010

UNIVERSIDADE LUSÓFONA
I Instituto de Ciências da Educação



José Viegas Brás
Investigador do Ceief
Professor na ULHT

Corpo, sociedade e escola: sensibilidade educativa

Resumo

Neste artigo analisa-se a conexão entre estas três dimensões: corpo, sociedade e escola. Se cada sociedade tem o seu padrão cultural e se a cultura não é estática porque é recriada por cada um de nós, o homem passa a ser não só intérprete mas também criador de cultura. É da relação da natureza com a cultura que nasce uma outra realidade que designamos por CORPO. A construção do corpo processa-se no plano cultural e social sendo aqui que ele é inventado, dando origem à formação de uma nova realidade suprabiológica de grande carga simbólica. É pelos mitos, ritos, crenças, que o homem atribui um significado ao mundo e a seus objectos.

Acresce que a escola encerra, no dizer de Michel Foucault (1987), um tipo específico de poder - o poder disciplinar que actua sobre o adestramento do corpo. Na escola, o controlo do corpo é feito na moldura do tempo e do espaço uma vez que são vigiados os gestos, as posturas e, todas as operações do corpo - o levantar do braço, o virar a cabeça, o sentar e o levantar, o falar e o estar calado, etc.

Assim, o que se nos afigura imperioso é ter uma nova sensibilidade educativa para tornar inteligível a interrelação entre corpo, sociedade e a escola.

Palavras-chave: corpo; sociedade; escola

Abstract

This paper examines the connection between the following three dimensions: the body, the society and the school. If each society has its own cultural patterns and culture is not of a static kind, because it is recreated by each of us, man becomes not just an interpreter but also a creator of culture.

It is from the relationship between the nature and the culture that springs another reality that we call BODY.

The construction of the body that takes place on a cultural and social plan while being created at this level, leads to the formation of a new supra-biological reality of great

symbolic significance. It is by the myths, rituals, beliefs, that man attaches great importance to the world and its objects.

Moreover, in the words of Michel Foucault (1987), school embodies a specific type of power - the disciplinary power that acts on the training of the body. At school, control of the body is made in the framework of time and space as they are watched through gestures, postures, and all operations of the body, such as the lifting of the arm, the turning of the head, the sitting and standing up, the speaking and being silent, etc.

So, what if we deem as imperative is to have a new awareness of education to make intelligible the interrelationship between body, society and school.

Key words: body, society; school.

Introdução

Existem filmes que dão a imagem de maneira acelerada do crescimento de uma planta, do desabrochar de uma flor ou da evolução de um animal. De uma forma rápida fica-se com a imagem dos pontos percorridos no trajecto. Suponha agora que podia representar da mesma maneira o processo de Educação Física de uma criança (do nascimento até à idade adulta) e sendo você o realizador do filme, que tipo de cenas escolheria para explicar o processo? Qualquer coisa parecida com a formação de um mineral? Será que optaria uma por uma abordagem mais zoológica? Ou antes a certeza e o rigor matemático dos engenheiros? À falta das imagens convidamo-lo a ler este nosso artigo.

Marcel Mauss, entre outros, demonstrou a interdependência dos domínios físico, psíquico e social. Em seu entender, o “bom uso” do corpo está relacionado com o “mapeamento sociocultural” relativo ao tempo e ao espaço. Como diz na sua obra (1974:211) sobre as técnicas do corpo, este é a matéria-prima que a cultura molda as diferenças sociais. Quer dizer que ser corpo é emergir da condição/estado natural.

O homem, ao ter optado pela associação como forma de dar resposta satisfatória aos problemas e salvaguardar a sua vida, resultou daí que as consciências individuais pela acção e retroacção de umas com as outras, deram origem ao nascimento de uma realidade que é a sociedade com a sua maneira de pensar, de agir e de sentir, diferente da que é característica dos indivíduos que a compõem (Durkheim, s.d.: 164)

É o que refere Ruth Benedict (s.d.:60) o conjunto “não é apenas a soma das partes mas o resultado de um único arranjo e única inter-relação das partes, de que resultou uma nova entidade. Pólvora não é apenas enxofre, carvão e salitre misturados, e nem o mais completo conhecimento dos seus três elementos constituintes sob todas as suas formas em que se apresentam na natureza dará a conhecer a natureza da pólvora. Na mistura resultante surgiram novas potencialidades que não estavam presentes nos seus elementos e o seu modo de comportamento afasta-se muito do que qualquer dos seus elementos revela em outros conjuntos”.

Significa que esta nova realidade (diferente da simples adição) só emergiu devido à associação das pessoas, resultando daí fenómenos inteiramente novos. Contrariamente ao que à primeira possa parecer, entre indivíduo e sociedade não existe uma barreira que separe as duas realidades. Para ascendermos ao estatuto de

pessoa inevitavelmente temos que “aderir” a ela. É na sociedade que nós formamos as nossas ideias, é a partir daí que nós criamos o nosso organismo mental.

Como dirá Durkheim, sociedade é algo que está por cima de nós, é algo que nos transcende e simultaneamente está em nós. Mas falar de sociedade implica falar de cultura porque esta é que adapta e integra o indivíduo segundo determinada maneira adoptada pelo grupo. A autora atrás citada, Ruth Benedict realça a importância do padrão colectivo no comportamento individual. Diz ela (s.d.:277) “a cultura fornece a matéria prima de que o indivíduo faz a sua vida. Se ela é pobre o indivíduo sofre; se é rica o indivíduo tem probabilidades de aproveitar as oportunidades”.

Cada sociedade tem o seu padrão cultural. A educação, embora seja e produza cultura, é também um conjunto de meios que uma sociedade põe em prática de forma a assegurar simultaneamente os seus conhecimentos e a sua própria sobrevivência. Mas, como já o dissemos, a cultura não é estática porque é recriada por cada um de nós. Ou seja o homem não é só intérprete mas também criador de cultura.

É também da relação da natureza /cultura que nasce uma outra realidade que designamos por CORPO. É no plano cultural e social que se processa a construção o corpo, é aí que ele é inventado, dando origem à formação de uma nova realidade suprabiológica de grande carga simbólica. É pelos mitos, ritos, crenças, etc., que o homem atribui um significado ao mundo e a seus objectos.

A cultura do corpo é também uma criação do homem e é pela sua realização que o homem conseguiu dominar a sua natureza. Foi através dela que o homem criou um universo de símbolos, que estão de acordo com a sua maneira de pensar, de sentir, de agir. A construção do corpo não pode ser dissociada da construção mental. O corpo não é um objecto estritamente físico. Inspirados em Marcel Mauss diremos que todo o fenómeno psicológico é um fenómeno sociológico, que o mental se identifica-se com o social. Mas o contrário também é verdadeiro: a prova social só pode ser mental. E mais, o físico expressa simultaneamente o psicológico e o social. A contracção muscular está intimamente relacionada com os fenómenos do sistema nervoso e este por sua vez orienta-se pelos significados sociais. O corpo tem pois uma dimensão espiritual. Dito de outra forma, para Nietzsche (1978: 36) “a alma é uma palavra que designa uma parte do corpo”.

O cogito de Descartes está ultrapassado. Apoiando-nos em Edgar Morin (s.d.:23) diremos que” o cérebro é um conceito biológico que designa um órgão

biológico. O espírito é um conceito psíquico que designa um conjunto de actividades que incluem ideias, linguagem e até consciência. A isto é preciso acrescentar o conceito de aparelho neurocerebral, que é um conceito organizacional.” Como o nosso corpo é constituído por milhões de células que interagem produzindo inter-computações, uma nova realidade emerge a partir dos elementos constitutivos - isto segundo a teoria complexa das organizações. Tal como fizemos referência em relação à sociedade, aqui também um todo emerge a partir das partes, retroagindo por sua vez sobre as partes. Aquilo que chamamos espírito é uma actividade emergente que retroage sobre as células cerebrais. É a passagem da linguagem químico-eléctrica para a das representações. O “Eu penso, logo existo” de Descartes tem que ser reinterpretado no sentido do eu pensante não ser considerado outro senão o eu que pensa e que existe. O corpo não pode ser mais considerado como uma pedra ou como a parte animal do homem.

Adaptando uma ideia de Sacarrão (s.d.:131) diremos que o corpo como produto social e cultural é tanto o produto dos genes, como a pintura de arte é o produto das tintas. Ninguém nega as tintas, mas também ninguém pode explicar a obra de arte por elas.

O corpo é uma construção da natureza em cultura. Enquanto produto social tem necessariamente que ser situado no tempo e no espaço, pois estes condicionam a percepção que se tem acerca dele. É na sociedade que nós buscamos as nossas ideias, é a partir daí que nós criamos o nosso organismo mental. Isto é deveras importante porque a atitude que se tem perante o corpo afecta inevitavelmente a Educação Física.

Como estávamos a dizer, se é no quadro das mentalidades que se despoleta o processo de construção e se, como diz Fernand Braudel, os enquadramentos mentais representam prisões de longa duração, vejamos então os aspectos condicionantes do problema da elaboração social do corpo, vulgarmente designado por educação, e neste caso particular de Educação Física. Mas, a este respeito queremos esclarecer que a instituição educativa não é apenas o estabelecimento escolar. Como nos diz Jean-Paul Resweber (s.d.: 44) “... é uma rede organizativa e simbólica aberta a toda a sociedade”. Muito embora não seja a característica educativa a determinar o funcionamento da família, da fábrica, do escritório, da prisão, do hospital, da igreja, da instituição militar... em graus e momentos diferentes também participam no processo de modelação. Analisemos em

primeiro lugar a questão mais geral do tipo de mentalidade que marcou o processo de construção colectiva para depois descermos à problemática escolar. Para uma melhor compreensão do fenómeno, decidimos fazer uma breve retrospectiva, já que a situação actual desemboca numa amálgama de atitudes com idades bem diferenciadas e de influências recíprocas.

1 - Cada sociedade comporta certas maneiras de viver, na base das quais as pessoas configuram o seu modo de vida. Cada estrutura social solicita uma educação compatível com as funções que integra.

Georges Dumézil ao estudar a Idade Média distinguiu o esquema trifuncional. Esta ideologia de suporte aponta para três funções necessárias ao funcionamento da sociedade - os que rezam, os que combatem e os que trabalham. Temos assim, os padres, os guerreiros e os camponeses. Segundo Jacques Le Goff (1994: 26) considera-se:

- O corpo dos padres - entregues pela ordenação;
- O corpo dos guerreiros - enobrecidos pela virilidade das proezas de guerra;
- O corpo dos trabalhadores - atafalhado no esforço da produção.

Tal como refere o autor noutra sua obra (1989:15), o esquema não é igualitário, dispõe de uma hierarquia, sendo o camponês desprezado pela sociedade, pois situava-se entre o homem e o animal. O que prevaleceu foi a cultura monástica e por isso mesmo imprimiu uma orientação mental no sentido da austeridade da solidão, na ascese, na renúncia dos prazeres terrenos, na continência.

No entanto, também era possível servir Deus sendo guerreiro, como é o caso das cruzadas, dos templários, entre outros. Resulta desta realidade que a capacidade militar era extremamente importante, pois a dureza da vida punha constantemente em jogo a própria sobrevivência. Para além deste aspecto, havia necessidade de manter o corpo apto para o confronto porque as contendas e as rixas eram resolvidas face a face. Este facto exigia permanentemente uma boa capacidade de defesa/ataque. A preguiça, o amolecimento e a inaptidão pagavam-se demasiado caras para serem esquecidas. Daí o grande interesse pelos jogos militares (ex.: os torneios, as justas, a caça...) dado o valor que possuem no adestramento guerreiro do corpo.

Qualquer um destes modelos remete o corpo para o SACRIFÍCIO, para o modelo de martírio. É o monge que vive atormentando o corpo. É o cavaleiro que,

apesar da relação de exaltação com o seu corpo, preso à sua imagem de virilidade, desafia a dor e suporta a morte caso seja necessário. É o trabalhador que resiste à fadiga do trabalho penoso.

A conclusão que retiramos é que se privilegiou a ÉTICA do SOFRIMENTO. A cultura monástica liderou a vida social com a imagem do corpo sofredor - a própria imagem de Cristo é disso bem representativa. Dominados por este paradigma, alguns dos mais fervorosos representantes, os chamados eunucos, chegavam ao ponto de se castrarem como forma radical de rejeitarem o prazer. A ideia da carne-pecado impunha uma vida austera para os militantes da pureza. Em consequência desta ideologia, o papel da mulher é “naturalmente” destinada a não encontrar lugar de afirmação nesta sociedade dominada pela tirania dos homens. O corpo feminino quer-se mudo e discreto. A dicotomia dos dons femininos/masculinos foi justificada pela biologia para encobrir a manobra de cobertura ideológica.

A juntar ao referido é de salientar outros aspectos não menos importantes relacionados com o sofrimento. Mencionamos o corpo PUNITIVO, que consistia, como diz Michel Foucault, na arte de fazer sofrer. O corpo nesta perspectiva é encarado como alvo principal da repressão penal, objecto do espectáculo punitivo com todo o seu cortejo. As práticas punitivas dirigem-se directamente ao corpo, são físicas, mantêm a relação castigo-corpo no sentido também da dor, do sofrimento.

Mas, para além do sofrimento imposto, ou voluntário, temos a considerar o sofrimento involuntário - a DOENÇA. A atitude que se tenha em relação a ela também afectará a relação e os cuidados a ter para com o corpo.

Como diz José Mattoso (1993: 237) na Idade Média portuguesa o “equilíbrio do corpo é entendido como o equilíbrio cósmico. Tudo funciona como uma máquina perfeita, pois deus assim o criou. O corpo está dotado de uma capacidade estrutural capaz de exercer todas as funções. Se algo perturba, à semelhança do pecado original, só pode ser uma resultante da intervenção das forças opostas a deus.

Existe aqui uma ideia fatalista que retira o motivo para se cuidar do corpo. A doença está associada ao demónio ou ao pecado e o que resta fazer é fugir daquilo que o pode perturbar, já que normalmente ele funciona bem.

Esta ideia leva a minimizar o cuidado a ter para com o corpo e a concentrar a atenção no que lhe é exterior - as heresias comportamentais que funcionam como autênticos vírus.

A agravar a relação de desprezo para com o corpo temos a viragem nas concepções de HIGIENE que se registaram no final da antiguidade. Os banhos, as termas como espaços de sociabilidade, como domínio público, são alteradas para surgirem mais no domínio do privado.

Como diz Georges Vigarello (1985) a higiene passa a estar associada ao vestuário e não à pele. Seguindo com Jacques Le Goff (1983:120) as regras monásticas limitavam inclusivamente os banhos e os cuidados higiénicos. Para os eremitas a própria sujidade era uma virtude. O banho do baptismo era quanto bastava - lavava o cristão de uma só vez para todo o sempre. Tivemos de esperar muito tempo para se chegar novamente à água e à descoberta da higiene como um meio de preservação do organismo e defesa da população.

Acontece que a sociedade se tem vindo permanentemente a modificar-se. Com a revolução industrial surge uma outra trifuncionalidade - as actividades primárias, secundárias e terciárias. Dito de outro modo, Alvin Toffler (1984) fala-nos de uma fase agrária correspondente à 1ª vaga, uma fase industrial de 2ª vaga e a morte do industrialismo e o nascimento de uma nova civilização - a 3ª vaga. Cada vaga introduziu novos modos de divisão do trabalho e em cada uma das estruturas sociais correspondentes atribui-se ao o CORPO uma relação de utilidade diferente. Em cada um dos casos, o corpo serve de pilar à ordem estabelecida, fazendo cada uma delas apelo a características bem diferenciadas.

A mudança de cavalos (da força humana pela do cavalo da máquina) e a mudança de cavaleiros (os cavaleiros de Cristo pelos cavaleiros do metal) devido à economia basear-se em outras fontes energéticas, veio alterar o interesse no corpo como instrumento de rendimento a utilizar na produção (alterou-se a relação do CORPO PRODUTIVO).

Num plano mais político, o avanço e o triunfo da ideologia liberal levou a um avanço do capitalismo e da economia de mercado, ponto fundamental para o crescimento económico moderno. Em paralelo e em simultâneo a perda do predomínio das doutrinas religiosas com o crescimento económico conduziu a sociedade para uma nova sensibilidade. O que trouxe de novo foi uma nova relação entre o aspecto sagrado e o profano da vida, e com ela uma nova percepção do corpo. A valorização da preparação para a outra vida depois da morte deu lugar à valorização da vida natural, à elevação da expectativa de vida. Desta laicização da sociedade

derivou uma certa dessacralização do corpo (alterou-se a relação do CORPO com o SAGRADO-PROFANO).

Tem-se verificado que a diminuição progressiva das horas de trabalho teve grandes implicações na própria organização da sociedade e na mudança dos estilos de vida. Joffre Dumazedier (1979:19) refere que os pensadores do se. XIX previram a importância do lazer, ou antes, do tempo liberado pela redução do trabalho industrial”. Marx reabilitou o trabalho por o considerar uma necessidade do homem. Aristóteles e tantos outros tinham rejeitado o trabalho por este ser servil, próprio dos escravos, e portanto, impróprio para os aristocratas, que deveriam cultivar valores mais nobres. Paul Lafargue é dos primeiros que a seguir à sacralização do trabalho dá uma pedrada no charco com o seu célebre livro “o direito à preguiça”, onde se quebra a mística do trabalho e se realça a importância do lazer. A seguir o movimento hippie com o slogan “make love not war” e o próprio Maio de 68 foram decisivos na mudança de mentalidades. Hoje, já não é só o trabalho que é importante mas também o lazer, precisando este, igualmente como o trabalho, de ser humanizado. O aumento do tempo livre introduz uma nova relação do CORPO com o TRABALHO-LAZER.

Em Portugal no início deste século trabalhava-se num só dia 10 a 12 horas, sem direito a fins-de-semana e a férias. Mal folgava o tempo para recuperar para o dia seguinte. Hoje, a discussão centra-se nas 40 horas semanais, com direito aos fins-de-semana prolongados, férias e subsídios correspondentes. Muitos profetizam que no futuro se continuará a verificar uma redução drástica do tempo de trabalho.

Como diz Edgar Morin (1987: 67) o “lazer é um tempo ganho sobre o trabalho. Mas é um tempo que se diferencia do tempo da festa, característico do antigo modo de vida. As festas, distribuídas ao longo do ano, eram simultaneamente o tempo das comunhões colectivas, dos ritos sagrados, das cerimónias, da retirada dos tabus, das pândegas e dos festins. O tempo das festas foi corroído pela organização moderna e a nova repartição das zonas de tempo: fim-de-semana, férias. Ao mesmo tempo, o folclore das festas se enfraqueceu em benefício do novo emprego do tempo.” Significa que a dinâmica do lazer nos remete para um novo tipo de vivências. Não se trata já da alternância com o trabalho (recuperação). Não se trata já da participação colectiva na festa. É a ÉTICA do LAZER a sobrepor-se à ÉTICA do TRABALHO.

É uma nova realidade que faz da dimensão lúdica do espectáculo um novo estilo de vida. O vídeo, a televisão, os espectáculos desportivos, as brincadeiras eróticas da Internet fazem parte integrante de uma realidade virtual que coloca os sentidos num jogo diferente. O que aconteceu foi a criação de um novo tipo de espectador. Outrora a contemplação enraizava-se na cultura monástica, hoje temos a cultura do lazer. Outrora tínhamos o sacrifício, hoje temos o prazer dos sentidos. Mas, apesar das grande diferenças existe um ponto comum - a participação continua a fazer apelo à contemplação, ao espectador passivo.

Aliviando-se a pressão social do controlo sagrado do corpo em simultâneo com o aumento do tempo livre (diminuição do horário de trabalho, aumento do desemprego...) abre-se espaço para que nesta nova realidade se estabeleça uma nova relação com o corpo. O corpo sofredor cede lugar a uma nova ética onde o prazer, o bem-estar e o erotismo do corpo, ou mesmo até o LUXO do corpo, se tornam valores nucleares (surge o CORPO HEDONISTA). O ócio que era considerado um vício difamatório passa a ser uma virtude com possibilidades de um novo de negócio (serão necessários novos cavaleiros).

Como bem refere Norbert Elias (1989: 235-236) existe uma conexão entre a organização da sociedade e a organização afectivo-emocional. O que se verifica é que antigamente a manifestação dos impulsos era mais à flor da pele, mais livre, mais directa. Acontece que a transformação da sociedade evoluiu no sentido da descarga dos afectos na agressão física ser restringida. O valor guerreiro (CORPO GUERREIRO) deixou de estar na ordem do dia. Actualmente, ninguém pode, pelo facto de ser forte, dar-se ao prazer de agredir quem quer que seja. As contendas deixam de ser resolvidas corpo a corpo, o poder central é que legitima quem pode exercer a violência. O ideal de bravura dos outros tempos é alterado. Em suma verificou-se uma civilização dos afectos. Veja-se que até a própria religião se civilizou. A relação corpo-castigo é alterada...

2 - Como se sabe muito se deve ao impulso dado pelos jesuítas na implementação da educação. Os conventos e os mosteiros foram nos primórdios da nacionalidade, os espaços por excelência onde se ministrava a aprendizagem das primeiras letras e se preparava no SILÊNCIO dos claustros o futuro dos alunos. O ensino só era ministrado ao monge, excepcionalmente a ele tinham acesso pessoas oriundas de outras classes. A nobreza era inculta, só se ocupava da arte da guerra e do governo dos povos.

Apesar de alguns bem intencionados desejarem a educação para todos, só muito recentemente se conseguiu massificar o ensino, o que quer dizer que a educação seguiu uma linha aristocrática, pois apenas usufruiu dela um pequeno número de beneficiários. Quer dizer que a educação das pessoas se processou à margem do estabelecimento de ensino. Foi a família, o exército, a fábrica, os amigos...que durante séculos modelou a formação das pessoas. E nesta linha de montagem já vimos quais foram os modelos dominantes seguidos.

Para os poucos que frequentavam a escola, a influência recebida é dominada pela escolástica - a união das crenças religiosas com a lógica aristotélica. A escola, ao contrário do que à primeira vista possa parecer não tem uma atitude de indiferença perante o corpo. Não é todavia coincidente com o ideal contido na pedagogia das actividades físicas. É o ideal passivo que se exerce permanentemente em todo o trabalho escolar, controlando o corpo em seus gestos e comportamentos.

A escola encerra, no dizer de Michel Foucault, um tipo específico de poder - o poder disciplinar. Este poder actua sobre o adestramento do corpo. Por paradoxal que pareça, o que parece ser uma rejeição, é pelo contrário uma técnica muito eficaz. É no passar despercebido que reside de facto a sua grande eficácia.

Estes procedimentos inserem-se nas novas técnicas de poder. Em lugar do carrasco, do sofrimento físico, das cerimónias públicas dos suplícios como diz Foucault, uma nova tecnologia de controle é accionada por médicos, polícias, psiquiatras, educadores. Curiosamente os grupos sócio-profissionais dos dirigentes das duas organizações durante o Estado Novo (Mocidade Portuguesa e Mocidade Portuguesa Feminina) são precisamente professores, médicos, oficiais das forças armadas e sacerdotes da igreja católica.

Na escola esta potente tecnologia exerce-se através de micropenalidades relativamente ao tempo e ao espaço. Cada um ocupa um lugar, provavelmente hierarquizado (os melhores à frente, os piores atrás). O lugar define o aluno que o ocupa.

A apertar o cerco, acrescenta-se o horário do trabalho escolar. O que o corpo faz está comprimido na máquina do tempo. O controlo do corpo é feito na moldura do tempo e do espaço. Aqui são vigiados os gestos, as posturas, todas as operações do corpo - o levantar do braço, o virar a cabeça, o sentar e o levantar, o falar e o estar calado, etc.

Todo o controlo do corpo é feito no sentido da contenção, no silêncio do corpo, da imobilidade. Este modelo de constrangimento é ainda parte do modelo que herdámos da escolástica. É um padrão de relação que serve de testemunho de um tipo de sociedade ultrapassada, muito próximo e próprio de uma psique medieval. Pena é que seja este o padrão de sensibilidade que a criança é adaptada. É ainda a influência da cultura monástica a servir de referência - a contenção, a inibição, o recalçamento e a renúncia do corpo são considerados como exercícios ascéticos conducentes à aquisição de hábitos. Como foi possível a sociedade mudar tanto e a escola tão pouco?

O que a escola promove ainda em grande parte é a estética da inactividade. Aprender a estar parado, a suportar e a dominar a imobilidade (Quietismo) e não a aprendizagem das actividades físicas, o domínio do corpo em translação (Activismo). É a beleza do morto que se opõe à beleza do vivo. A escola funciona como um rito de mortificação do corpo. O sentimento estético está na figura passiva, no recato, na continência. Esta é a imagem que as crianças interiorizam e que lhes molda a sensibilidade.

Em alguns casos e na melhor das hipóteses, a actividade física é concebida num outro tempo (o do recreio) e num outro espaço (o de evasão). É para ser feita lá fora, sem a presença do professor para compensar o abuso do trabalho escolar. Umhas correrias, uns safanões e encontrões, é quanto basta para adormecer a besta que cada um tem dentro de si. Da estética da inactividade salta-se por uns breves instantes para a epilepsia da actividade.

À imagem do que até aqui acontecia na sociedade, na escola persiste na tradicional dicotomia lazer *versus* trabalho. Valoriza-se excessivamente as actividades que poderão hipoteticamente estar relacionadas com uma formação académica e profissional, em detrimento do que não é produtivo. Aqui reside erradamente o critério de utilidade. Mesmo seguindo este ponto de vista, esta posição é apresenta-se falsa já que à volta do universo das actividades físicas existe um franco mercado profissional em ascensão. Muito embora isto seja um facto, não é por este motivo (de emprego) que a escola tem que valorizar a aprendizagem das actividades físicas. O seu grande potencial está precisamente na sua utilização no tempo de lazer das pessoas.

Como já atrás fizemos referência, temos que considerar o aspecto educativo do lazer e a necessidade da sua formação educativa, tendo em relação a este

aspecto a Educação Física muita coisa para dizer. Não se pode ver o homem exclusivamente como um ser produtivo. A pedagogia tradicional, na qual a escolástica prestou mau serviço, cumpria esta função. Esta perspectiva revela-se completamente desajustada das necessidades educativas das gerações actuais.

A escola tem que formar os alunos tanto para a produção como para o lazer. Significa que o próprio currículo tem que integrar com igual seriedade os dois aspectos. À escola cabe promover as potencialidades de cada um para que estes se possam realizar no espaço do desenvolvimento humano do lazer. O professor Agostinho da Silva chamou-nos à atenção para a necessidade social da escola se abrir a esta nova sensibilidade.

Normalmente não se vê grande utilidade social na aprendizagem das actividades físicas ou então, no melhor das hipóteses, é confundida com a imagem da estrela desportiva. Seguindo este imperativo, quem foi premiado com a “inclinação” necessária segue a carreira do estrelato. Quem teve o azar de não ser contemplado, mais não tem de fazer senão seguir o destino social da bancada. Como para haver espectáculo são necessários poucos actores e muitos observadores, a atenção recai sobre os primeiros que são uma minoria. Nesta perspectiva, o benefício da prática das actividades físicas esgota-se no que uns fazem para os outros arregalarem a vista.

A escola ao demitir-se da sua função social, mais não faz do que reproduzir o modelo dominante de que já falámos. Persiste-se no Quietismo - a perfeição do educando está uma vez mais na contemplação passiva. A estética da inactividade encaixa perfeitamente na lógica do exibicionismo/visionismo. Assim, para uns privilegia-se os centros de formação especializada, e não propriamente a escola. Para os outros, a maioria, o que se tem que privilegiar é apenas e tão só o que garante a participação passiva - o olho.

Conclusão

Para a grande maioria das escolas não é o currículo real (o programa de Educação Física) que se cumpre mas sim o oculto - as boas maneiras seguem o princípio do não faças. Não é a pedagogia da actividade física. É a pedagogia da inactividade. O código adoptado hoje na escola parece seguir ainda os preceitos de distinção e das boas maneiras de 1609 que Norbet Elias faz alusão na sua obra

(1989:125), “não deve um nobre ou qualquer outro homem honrado correr pelas ruas nem andar com muita pressa, pois isso é próprio de um laçao e não de um homem elegante...Mas também não se deve caminhar tão lentamente como uma majestosa matrona ou uma jovem noiva”.

Em Portugal idêntica ideia é expressa nos manuais de civilidade do séc. XIX. Aqui podemos encontrar as virtudes burguesas necessárias à formação da arte de agradar da juventude. Conforme análise feita por Santos (1983: 34), os gestos, as maneiras de andar estão regulamentadas no sentido do comedimento. Os braços não devem ser agitados, nem as pernas mexidas quando na posição de sentado e não se deve andar de forma nem muito desleixada nem muito precipitada. O porte ideal obedece ao princípio da perpendicularidade, devendo por isso ensinar-se às crianças a estarem direitas. Refere ainda, o homem direito é mais disposto ao trabalho, enquanto a atitude desleixada leva ao esquecimento de toda a dignidade e à preguiça.

Para a burguesia em ascensão o prestígio estava na austeridade, procurando-se através da poupança aumentar o nível de riqueza. Esta aspiração implicava o uso utilitário do tempo, porque era entendido como uma das coisas mais preciosas que não se podia esbanjar. A ÉTICA da RACIONALIDADE ECONÓMICA aconselhava que os divertimentos, a satisfação dos prazeres, salvo em circunstâncias especiais e pontuais, fossem reprovados. Como diz Jorge Crespo (1990: 524), o tempo tornava-se importante para a organização das condutas tendo por referência a economia das energias. Tudo deveria subordinar-se à marcha do progresso.

Esta posição desencadeia um sentimento de repulsa pelos comportamentos que fujam aos parâmetros do bom-tom. A adesão à prática das actividades físicas depende pois da regulação afectiva que foi feita. Aquilo que pode parecer um processo natural - o sedentarismo - teve que sofrer um lento processo de aprendizagem, pois desde a mais tenra idade a criança é condicionada a esse padrão social.

Os estudos de Ruth Benedict mostram que, nas sociedades primitivas, a iniciação aos jovens permite compreender a sociedade adulta. Os seus ritos de iniciação eram comandados pelo ideal de homem. Analisando hoje a escola nesta perspectiva verificamos que o nível de aspiração que os adultos têm das crianças situa-se abaixo de um limiar estimulante. Esta abordagem implica a análise das imagens, representações, modelos, valores, o que é, segundo Chombart de Lauwe,

uma ferramenta indispensável para se perceber o processo de transformação social. Sem aspirações não há projecto, não há realização e, por conseguinte, transformação. Pelo que vimos, o quadro onde se desenvolve a acção educativa encontra-se empobrecido para poder fornecer imagens que permitam mudança.

Num discurso proferido em 10 de Junho, dia de Portugal, pelo ministro da educação, Professor Doutor Veiga Simão, na cerimónia de homenagem ao professorado primário, dizia ele “o ensino primário é o mais nobre de todos os ensinos, o que dá o primeiro saber, o que atea a chama da inteligência, o que dá o molde inicial à personalidade e o que rasga os caminhos do futuro”. Se assim é, temos que reconhecer que o molde da nobreza do saber tem premiado o futuro das crianças Portuguesas em relação à Educação Física com cianeto.

A moral escolar está contaminada pelo princípio do rendimento e da produção. É a contradição entre o *homofaber* e o *homoludens*. A apreciação social situa-se exclusivamente nas capacidades necessárias para o mundo da produção. O princípio do prazer, da criação, do jogo é depreciado. A escola dominada pela ética do trabalho mergulha a vida das crianças na alienação.

É lastimável que a escola se contente em formar “espreitas/voyeur”, sem competências para participar no fenómeno da prática das actividades físicas a não ser através de um rasgar de olhar.

BIBLOGRAFIA

- Benedict, Ruth (s.d.). *Padrões de Cultura*. Lisboa: Edições Livros do Brasil.
- Crespo, Jorge (1990). *A História do Corpo*. Lisboa: Difusão Editorial
- Dumazedier, Joffre (1979). *Sociologia Empírica do Lazer*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Durkheim, Emile (s.d.). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés - Editora, Lda.,
- Elias, Norbert (1989). *O Processo Civilizacional*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Foucault, Michel (1987). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Editorial Vozes.
- Goff, Jacques Le (1983). *A Civilização do Ocidente Medieval*, vol. II, Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Goff, Jaques Le (1994). *O Imaginário Medieval*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Goff, Jaques Le *et al* (1989). *O Homem Medieval*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mattoso, José (1993). *Fragmentos de uma Composição Medieval*. Lisboa: Editorial

Estampa.

Mauss, Marcel (1974). *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda.

Morin, Edgar et al (s. d.). *O Problema Epistemológico da Complexidade*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Morin, Edgar (1987). *Cultura de Massas no Século XX*. Rio de Janeiro: Forense - Universitário.

Nietzsche, Frederico (1978). *Assim Falava Zaratustra*. Lisboa: Editorial Presença.

Resweber, Jean-Paul (s.d). *Pedagogias Novas*. Lisboa: Editorial Teorema, Lda.

Sacarrão, G. F. (s.d.). *A Biologia do Egoísmo*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Santos, Maria de Lourdes Lima (1983). *Para uma Sociologia da Cultura Burguesa em Portugal no Século XIX*. Lisboa: Editorial Presença.

Toffler, Alvin (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Edições Livros do Brasil.

Vigarelo, Georges (1985). *O Limpo e o Sujo. A Higiene do Corpo desde a Idade Média*. Lisboa: Editorial Fragmentos, Lda.