



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MIRIAN RODRIGUES PEIXOTO MOURA**

**A CORPORALIDADE NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES**  
**PARA A EDUCAÇÃO DO CORPO**

**GOIÂNIA**  
**Novembro/2019**

---

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR  
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES  
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

**1. Identificação do material bibliográfico:**       **Dissertação**       **Tese**

**2. Identificação da Tese ou Dissertação:**

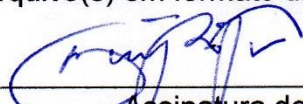
Nome completo do autor: Mirian Rodrigues Peixoto Moura

Título do trabalho: A corporalidade no pensamento de Paulo Freire: contribuições para a educação do corpo.

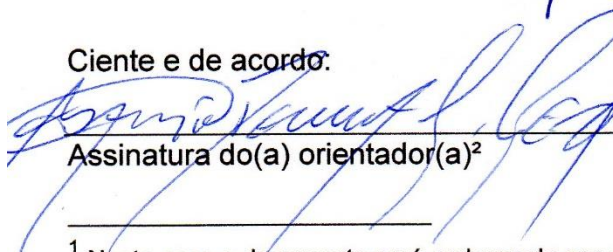
**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM       NÃO<sup>1</sup>

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

  
\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) autor(a)<sup>2</sup>

Ciente e de acordo:

  
\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) orientador(a)<sup>2</sup>

Data: 18 / 12 / 19

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

<sup>2</sup> A assinatura deve ser escaneada.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MIRIAN RODRIGUES PEIXOTO MOURA**

**LINHA DE PESQUISA: Cultura e Processos Educacionais**

**A CORPORALIDADE NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CORPO**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real. Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais.

**GOIÂNIA**

**Novembro/2019**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Moura, Mirian Rodrigues Peixoto

A corporalidade no pensamento de Paulo Freire [manuscrito] :  
contribuições para a educação do corpo / Mirian Rodrigues Peixoto  
Moura. - 2019.  
202 f.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Goiânia, 2019.  
Bibliografia.

1. Paulo Freire. 2. Corpo. 3. Corporalidade. 4. Educação. 5.  
Educação física. I. Corte Real, Márcio Penna, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ATA FE 020/2019**

Ata nº 020 da reunião da Banca Examinadora da Defesa de Dissertação de Mirian Rodrigues Peixoto Moura.

Aos vinte e dois dias do mês de novembro do ano de dois mil e dezenove (22/11/2019), às 14:00h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real, orientador, doutor em **Educação** pela UFSC; Profª. Drª. Fernanda Pereira da Cunha, doutora em **Artes** pela USP; Profª. Drª. Vanessa Gabassa, doutora em **Educação** pela UFSCar e Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista, doutor em **Educação** pela UFG para, sob a presidência da primeira, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: "A corporalidade no pensamento de Paulo Freire: contribuições para a educação do corpo", em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de Mirian Rodrigues Peixoto Moura, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Outrossim, a banca avaliadora, por unanimidade, indicou a publicação do trabalho de dissertação na forma de livro e a sua submissão ao prêmio de teses e dissertações da Capes. O trabalho foi aprovado com louvor.



Documento assinado eletronicamente por **Márcio Penna Corte Real, Professor do Magistério Superior**, em 22/11/2019, às 17:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Pereira Da Cunha, Professor do Magistério Superior**, em 22/11/2019, às 17:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Tadeu João Ribeiro Baptista, Professor do Magistério Superior**, em 22/11/2019, às 17:39, conforme horário

file:///C:/Users/SamsungN/Desktop/DEFESA MESTRADO/ata de dissertação.html

1/2



Documento assinado eletronicamente por **Márcio Penna Corte Real, Professor do Magistério Superior**, em 22/11/2019, às 17:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Gabassa, Professor do Magistério Superior**, em 22/11/2019, às 17:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1014006** e o código CRC **DFF7F82D**.

*Dedico este trabalho a Cristo por ser minha rocha neste caminho sinuoso e pelo exemplo de amor aos oprimidos. Ao meu esposo William, que me ensina todos os dias sobre a simplicidade e é meu companheiro para sempre e à nossa filha Débora, que esteve comigo desde o início do programa, eu ainda grávida, e me impulsionou no caminho da educação como prática de liberdade. À minha mãe Adely, que foi pai e mãe e se desdobrou para me dar todas as condições de “ser mais”, renunciando a si mesma e ao meu pai Avani, in memoriam, a quem gostaria de ter presente. À minha irmã Loiane, um pedaço de mim, assim como meus sobrinhos Sofia e Lucas e meu cunhado Roberto. Ao meu padrasto Cléver, que nos apoiou nos cuidados com nossa filha e sobretudo, ao privar-se da companhia de minha mãe, para que ela me socorresse. Aos meus avós paternos e maternos, in memoriam, que investiram em minha carreira nos estudos e hoje poderiam ver um fruto deste esforço. Ao tio Júnior e tia Selma, por contribuírem com minha formação humana, a quem tenho grande amor e gratidão. Aos meus sogros, William e Nancy, cunhadas Liliam e Luciene e sobrinhos, Rafaella e Vitor, por igualmente me apoiarem e entenderem minha ausência. À minha “prima-irmã” Mara. E aos meus educando-educadores, sem os quais não teria razão de ser este trabalho, com quem aprendo todos os dias, que me motivam a crescer e me desenvolver cada vez mais como pessoa e como educadora-educanda.*

## AGRADECIMENTOS

A todos os educadores que proporcionaram o diálogo em minha experiência escolar. Obrigada pelo testemunho coerente de vida!

Ao Professor Dr. Márcio Corte Real, meu orientador, pelo diálogo e ensino, pelo decisivo direcionamento, pelas importantes contribuições, pela pronta disponibilidade e pela postura cortês e sincera.

Ao professor Dr. Tadeu Baptista, meu professor ainda na graduação, uma referência em minha área de atuação e meu professor em disciplina deste programa. Permitiu uma revolução em minha “consciência do corpo”. Por integrar a banca de qualificação e contribuir imensamente.

À professora Dra. Vanessa Gabassa, por ministrar no programa a disciplina “Paulo Freire e a Educação” e, juntamente com a professora Dra. Maria Emília de Castro, inspirar e desvelar o pensamento freireano, de forma que eu me comprometesse com este referencial teórico. Também pelas riquíssimas contribuições na fase de qualificação.

À professora Dra. Fernanda Cunha, que mesmo não me conhecendo antes, aceitou participar da qualificação e desta banca e contribuiu com seu olhar de artista e seu conhecimento ímpar.

À professora Dra. Gina Glaydes, com quem fiz disciplina no programa e também me enriqueceu enormemente com sua disponibilidade para o ensino, paciência e coerência. Aprendo a ser rigorosa e afetuosa com a sua atuação.

À Universidade Federal de Goiás, pela oportunidade de renascer na vida acadêmica e renovar minha utopia e esperança em um mundo menos feio.

À colega professora Dra. Flávia Osório, que apresentou a mim e a outros colegas de trabalho o edital do programa e nos orientou em todo o processo, com o coração voluntário e cheio de boniteza.

À diretora da escola em que trabalho, Carlene Silvestre, que me apoiou desde o início desta caminhada acadêmica, sendo amiga e incentivadora, mantendo-me incluída na escola, apesar de licenciada.

À Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC), por conceder licença para aprimoramento, o que permitiu a otimização do tempo para este trabalho.

Aos colegas do CEJA Universitário, companheiros de lutas em uma modalidade de ensino cada vez mais esquecida, excluída e injustiçada.

Aos colegas de programa, com quem muito aprendi, por serem solidários na construção

dos saberes e ao compartilhar as angústias referentes aos retrocessos na educação e na sociedade brasileira.

À colega Ana Flávia Tavares, em especial, que, não obstante ter sido concorrente no programa, revelou-se verdadeiramente amiga e companheira.

Às colegas Jaqueline e Ana Maria, igualmente parceiras de lutas da vida acadêmica.

À colega Nathaly, que demonstrou muita doçura nos breves momentos desta caminhada.

Às companheiras de caminhada vida a vida: Carolina, Hiroany, Jordana, Marinna e Wanessa, pelo apoio e paciência com minha indisponibilidade para servi-las.

À excelente profissional e pessoa Luísa de Assis, que além de revisar pacientemente esta dissertação, ainda atuou como incentivadora deste trabalho.

À profissional Rosane Santos, que me apoiou ainda no ingresso ao programa, em um momento difícil emocionalmente.

À amiga Rosângela que tanto me auxiliou em minha casa, contribuindo com a minha disponibilidade para os estudos.

Aos irmãos de fé que me apoiaram em oração e encorajamento.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram com a produção desta dissertação de mestrado.

*Escolhi a sombra desta árvore para  
repousar do muito que farei,  
enquanto esperarei por ti.  
Quem espera na pura espera  
vive um tempo de espera vã.  
Por isto, enquanto te espero  
trabalharei os campos e  
conversarei com os homens.  
Suarei meu corpo, que o sol queimará;  
minhas mãos ficarão calejadas;  
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;  
meus ouvidos ouvirão mais,  
meus olhos verão o que antes não viam,  
enquanto esperarei por ti.  
Não te esperarei na pura espera  
porque o meu tempo de espera é um  
tempo de quefazer.  
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me  
em voz baixa e precavidos:  
    É perigoso agir  
    É perigoso falar  
    É perigoso andar  
É perigoso esperar, na forma em que esperas,  
porquê esses recusam a alegria de tua chegada.  
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,  
com palavras fáceis, que já chegaste,  
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,  
antes te denunciam.  
Estarei preparando a tua chegada  
como o jardineiro prepara o jardim  
para a rosa que se abrirá na primavera.*

*(Paulo Freire, Canção óbvia)*

## RESUMO

Esta dissertação explicita contribuições de Paulo Freire para a reflexão sobre a corporalidade no contexto da educação do corpo. Discute aspectos pertinentes à concepção de corpo, problematizando o caráter bancário da educação. Trata-se de um trabalho eminentemente teórico-bibliográfico. Prioriza a análise do livro *Pedagogia do Oprimido*, além de outros textos freireanos e da área da educação física. Nesta perspectiva, denuncia as condições de opressão sofridas pela corporalidade de homens e mulheres, mediadas pelas estratégias de dominação desveladas na teoria da ação antidialógica. E toma como anúncio o entendimento de Freire acerca da aproximação entre corpo, corporalidade e dialogicidade. As categorias freireanas corpo consciente, inteireza e boniteza são abordadas, visando a desenvolver contribuições para a reflexão que problematiza o caráter bancário, por vezes presente nos processos educacionais que dizem respeito à educação do corpo e à corporalidade. Neste caminho, duas são as dimensões de contribuições que ilustram as considerações finais: a que prima pela liberdade e pela autonomia da corporalidade nos processos educacionais; e a que visa à realização de práticas corporais reflexivas, dialógicas e problematizadoras, que têm como horizonte a compreensão dos seres humanos diante da possibilidade de “ser mais”.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Corpo. Corporalidade. Educação. Educação física.

## ABSTRACT

This dissertation explains Paulo Freire's contributions to the reflection on corporeality in the context of body education. It discusses pertinent aspects to body concepts, problematizing the banking character of education. It is an eminently theoretical-bibliographical work that prioritizes the analysis of the book *Pedagogy of the Oppressed*, as well as other Freire's texts, and the area of physical education. In this perspective, it denounces the conditions of oppression suffered by the corporality of men and women, mediated by the strategies of domination unveiled in the theory of antialogical action. It takes as its announcement Freire's understanding of the approximation between body, corporeality, and dialogicity. The Freirean categories of conscious body, integrity and beauty are approached, aiming to develop contributions to the reflection that problematizes the banking characteristics, sometimes present in the educational processes that concern body education and corporeality. In this way, there are two dimensions of contributions that illustrate the final considerations: the one that excels for freedom and autonomy of corporality in educational processes; and the one that aims at the realization of reflexive, dialogic and problematizing body practices, which have as horizon the comprehension of human beings in the face of the possibility of “being more”.

**Keywords:** Paulo Freire. Body. Corporeality. Education. Physical education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1: A NARRATIVA DO CORPO ESFARRAPADO</b> .....	24
1.1 O corpo antigo: cindido, subalterno e guerreiro .....	25
1.2 O corpo medieval: sofredor e pecador .....	32
1.3 O corpo moderno: saudável; uma máquina.....	35
1.4 O corpo contemporâneo: inteiro, mambembe ou mercadoria? .....	37
1.5 O corpo brasileiro: colonizado, militarizado e higienizado.....	45
1.6 A atualidade do conceito de corporalidade: discussões iniciais .....	56
<b>CAPÍTULO 2: AS DENÚNCIAS</b> .....	61
2.1 As estratégias de dominação do corpo da teoria da ação antidualógica.....	62
2.2 A conquista do corpo.....	64
2.2.1 Dividir para manter a opressão: povo cindido, corpo cindido.....	69
2.2.2 A manipulação das massas populares e o corpo anestesiado.....	72
2.2.3 A invasão cultural da corporalidade do oprimido.....	77
2.3 A educação bancária do corpo .....	83
2.3.1 A questão da corporalidade no caso do “EJATEC” .....	87
<b>CAPÍTULO 3: OS ANÚNCIOS</b> .....	91
3.1 Dialogicidade e corporalidade .....	91
3.2 A perspectiva freireana de corporalidade .....	95
3.3 A leitura do corpo e da corporalidade .....	111
3.4 Corpo consciente: o cenário de estudos .....	119
3.4.1 Consciência e conscientização.....	120
3.4.2 Corpo consciente: o ser atuante .....	125
3.5 Inteira: a integração do ser .....	134
3.5.1 A noção de inteireza e a questão da afetividade freireana: o corpo “sentidor” .....	138
3.5.2 Não há inteireza na neutralidade: o corpo politizado .....	149
3.5.3 A coerência como marca de inteireza: a corporalidade em práxis .....	155
3.5.3.1 As manhas do corpo: (in) coerências de quem resiste manifestando inteireza... ..	161
3.6 Boniteza do corpo consciente: enfrentando a feiura do mundo .....	170
3.6.1 As relações entre boniteza e decência e entre ética e estética .....	172
3.6.2 A boniteza do corpo limpo, saudável e decente.....	177
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	183
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	192

## INTRODUÇÃO

A perspectiva deste trabalho foi a de recortar e desenvolver, no bojo teórico freireano<sup>1</sup>, o entendimento e a contribuição de Paulo Freire (1921-1997) para a reflexão sobre as questões relacionadas ao corpo, à corporalidade e seus processos educacionais. Assim, abrimos<sup>2</sup> curso a um processo de pesquisa e produção do conhecimento, visando como resultado, em sentido específico, a síntese que contribuisse para uma educação do corpo<sup>3</sup> crítica na minha área de formação inicial, a Educação Física. Em sentido mais amplo, este trabalho insere-se no âmbito das discussões de um projeto de mundo e de sociedade, que, se tomadas as palavras de Paulo Freire (2018a, 2005b; 1987, 2017)<sup>4</sup>, pode ter como desafio o processo de libertação dos “corpos oprimidos”.

Entende-se que “libertação”, em Freire, não se trata de algo impositivo e unilateral: “Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns feita por outros”. (FREIRE, 2017, p.74).

Em meio à observação da presença de um modelo tradicional e autoritário de educação em nossas trajetórias escolares, elaboramos a pergunta que este trabalho se esforçou para responder: quais contribuições podemos encontrar na análise de conceitos freireanos, como corpo consciente, inteireza e boniteza, para uma reflexão que problematize<sup>5</sup> o caráter bancário, por vezes presente nos processos educacionais que dizem respeito à educação do corpo e à corporalidade?

De maneira geral, a pesquisa que deu origem a esta dissertação procurou ir além do simples rastreamento das menções de Freire acerca dos referidos conceitos a serem trabalhados. A tentativa foi buscar, junto ao contexto da teoria pedagógica freireana, uma construção conceitual que dialogasse com a concepção de corpo, e que com ela problematizasse o

---

<sup>1</sup> Diferente do que indicam as normas ortográficas, a grafia empregada é a sugerida pela viúva de Paulo Freire, Ana Maria Freire, mantendo inalterado o nome do autor.

<sup>2</sup> É utilizada a terceira pessoa do plural na maior parte deste trabalho por considerar que, juntamente com o orientador e outros colaboradores, houve uma construção coletiva do saber expresso nesta dissertação. Pois, como Freire (1983, p. 45) pondera: “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o penso” e não o contrário. Contudo, foi mantida a primeira pessoa do singular nos momentos de relatos de experiências pessoais.

<sup>3</sup> “A *educação do corpo* remete-nos à necessidade de precisar os elos entre o *corpo e educação* para além da escola e implica seguir traços, apreender vestígios, esboçar contornos nem sempre nítidos, nem sempre visíveis e, mesmo, compreendidos como *educativos*.” (SOARES, 2014, p. 219)

<sup>4</sup> As obras *Educação como prática de liberdade* (2018, 2005b) e *Pedagogia do oprimido* (1987, 2017) foram concluídas em 1967 e 1968, respectivamente, no exílio de Paulo Freire no Chile.

<sup>5</sup> Em Freire, “problematizar” significa “exercer uma análise crítica sobre a realidade problema.” (FREIRE, 2017, p. 229)

autoritarismo na educação, denominada por Freire (1987, 2017) de “educação bancária”, desvelando as contribuições do educador para a educação do corpo.

Especificamente, procuramos nos aproximar do contexto histórico em que a corporalidade, a educação do corpo e o pensamento de Freire se desenvolveram e se relacionaram. Por conseguinte, promovemos um diálogo entre a temática do corpo, a teoria educacional freireana e suas categorias, em especial aquelas que elegemos como primordiais neste entendimento: corpo consciente, inteireza e boniteza.

Paulo Freire denuncia a educação bancária em *Pedagogia do oprimido* (1987, 2017), como resultado de seus trabalhos anteriores<sup>6</sup>: *Educação e atualidade brasileira* (2001)<sup>7</sup> e *Educação como prática de liberdade* (2005b, 2018a). A educação bancária, apreendida mais à frente, serve a uma ordem opressora, de uma classe que se supõe superior e exclusivista de privilégios e direitos. Suas práticas pedagógicas se resumem a depositar conteúdos e fazer comunicados aos educandos, que para ela não passam de meros ouvintes e nada sabem, “sendo dimensão da ‘cultura do silêncio.’” (FREIRE, 2017, p. 34).

Em busca de respostas para o desenvolvimento da problemática enfrentada nas aulas de educação do corpo, para tensionar o modelo bancário enraizado e instituído, nos propusemos a mapear em Freire caminhos para tematizar suas “situações-limite”, as circunstâncias que freiam a liberdade do corpo.

Situações-limites são “como freios, em que elas se configuram com obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de “atos-limites” – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva. (FREIRE, 2017, p. 126)

Destarte, as questões da pesquisa que deram origem a esta dissertação foram despertadas durante minha trajetória profissional. Ainda graduanda do curso de licenciatura em educação física iniciei um estágio remunerado em uma academia de ginástica conceituada na cidade de Goiânia. Por nove anos trabalhei na mesma instituição e neste tempo presenciei diversas circunstâncias que corroboram a crítica freireana acerca das ferramentas de dominação oriundas das elites dominadores e sua “teoria da ação antidialógica” (FREIRE, 1987, 2017), em discussão no segundo capítulo desta dissertação. Consegui redirecionar minha atividade

---

<sup>6</sup> Esta relação foi desenvolvida ao final da Introdução.

<sup>7</sup> “Apresentado como tese de concurso à Escola de Belas Artes de Pernambuco, em 1959”. (BEISEGEL, 2010, p. 11)

profissional, diminuindo a atuação em academias e, apesar de não apreender a realidade em sua totalidade naquele momento, entendi que poderia ter a partir daí um caminho mais voltado para uma ação pedagógica crítica e humanizadora.

Na minha observação pessoal comecei a perceber que a academia de ginástica era um ambiente impregnado da exploração do trabalho, da prescrição de valores e padrões estéticos e comportamentais. Iniciei a função de educadora de escolas públicas buscando a estabilidade e tranquilidade profissional que não experimentei no “mundo *fitness*”<sup>8</sup>, especialmente por emergir naquele momento um movimento de empreendedorismo e marketing ligado à atuação de *personal trainers*<sup>9</sup>. Ao invés de fortalecer os prestadores de serviços, essa nova configuração imposta aos profissionais desta área só dividia e enfraquecia esta categoria, pois os desvinculava cada vez mais de garantias e direitos trabalhistas.

Ao chegar à escola, comecei a observar que este ambiente educacional também não estava alheio aos condicionantes e determinações que me repeliram na academia de ginástica e a almejada estabilidade profissional não se confirmou. No final de 2011 padecemos com uma manobra do governador do Estado de Goiás para deformar nosso plano de carreira. Nas vésperas do natal, ele despejou aos seus parlamentares a lei nº 17.508, de 22 de dezembro de 2011 e fez cumprir a desfiguração da carreira docente de servidores estaduais. E, ao aderir à minha primeira greve, fui ameaçada com um processo administrativo, visto que ainda estava em período de estágio probatório. Assim, no contexto de luta, juntamente com os colegas docentes, minha consciência de classe foi sendo forjada e a ideia de resistência, despertada.

Por me afeiçoar mais com a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA<sup>10</sup>), foi inevitável o encontro com Paulo Freire no permanente processo de minha constituição como profissional da educação. Isto se deveu ao fato deste educador ser um autor lembrado junto à esta modalidade de ensino, por suas experiências com alfabetização de adultos e com a educação popular. Os conteúdos da educação do corpo começaram a ser desnudados, com problematizações que foram brotando também através das falas dos educandos e das contribuições dos colegas educadores.

---

<sup>8</sup> *Fitness* é uma palavra que em inglês tem muitos significados, tais como ginástica, condicionamento físico, aptidão, capacidade, bom preparo físico. Conjunto dos exercícios que melhoraram a forma física. Boa saúde resultante da prática regular de atividades físicas. O “mundo *fitness*” abrange, portanto, as práticas corporais, modalidades esportivas, produtos, equipamentos e ainda profissionais relacionados a essa esfera.

<sup>9</sup> Personal trainer é um tipo de treinador pessoal, um prestador de serviços autônomo. Atua no planejamento, orientação e supervisão de diversas práticas corporais.

<sup>10</sup> É uma modalidade de ensino que inclui os níveis da Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio, destinada às pessoas que não tiveram acesso à escola na idade convencional.

Nesta nova etapa da minha trajetória profissional, verifiquei que ainda ocorrem nas escolas práticas mecanizadas, repetitivas e acríicas, em prol do continuísmo da atual ordem opressora. Observo práticas pedagógicas preconceituosas, num *continuum* que não pode ser interrompido e que contribuem para a manutenção do *status quo*. A educação bancária ainda parece reinar nas salas de aula, nas quadras esportivas ou espaços diversos de cultura e educação, nos múltiplos ambientes de práticas corporais. Assim, reconheço hoje experiências opressoras presentes na minha trajetória escolar.

Em contraponto a essa situação, em Freire a valorização do ser humano é frequente e profunda. Para ele, o educador é chamado de “educador-educando” e o educando, de “educando-educador”, alinhando os dois sujeitos envolvidos no ensino aprendizagem, para humanizar esta relação tão cheia de entraves e barreiras diversas, sem, contudo, minimizar a autoridade e atribuições do educador, mas enaltecendo a importância do diálogo, uma categoria fundamental em Freire: “uma das matrizes em que nasce a própria democracia.” (FREIRE, 2001, p. 15).

Na trajetória desta dissertação almejávamos inicialmente realizar uma investigação-ação educacional, promovendo uma colaboração coletiva, rica e plural com os educadores e educandos de uma unidade de ensino da EJA, em prol da transformação da realidade. Contudo, nos foi informado naquele período acerca de uma iminente reformulação no currículo da modalidade, que implicaria a exclusão da disciplina de educação física. Deste modo, tendo em vista as referidas inconsistências relacionadas ao campo de pesquisa, que afetaria diretamente nosso planejamento, observamos a impossibilidade circunstancial que redirecionou o percurso do trabalho.

Simultaneamente, desconfiávamos que não havia trabalhos que discutissem o corpo e a corporalidade na perspectiva freireana de forma mais sistematizada, e assim procuramos responder a esta hipótese com uma pesquisa bibliográfica, que, em parte substancial, confirmou o que supúnhamos. Assim sendo, o presente trabalho buscou a visão do educador estudado acerca do corpo e relacionou à ontologia e conceitos de seu pensamento. Como já mencionado, três categorias foram destacadas em seu ideário como possíveis contribuições no entendimento de Freire a respeito da educação do corpo: corpo consciente, boniteza e inteireza.

Nesta perspectiva, não encontramos trabalho semelhante, tendo em vista nossa procura nas principais revistas e anais de congressos nas áreas da educação e da educação física: Revista Brasileira de Educação (RBE), publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e nos anais dos congressos nacionais realizados pela ANPEd com periodicidade bienal; a RBCE (Revista Brasileira de Ciências do Esporte), veiculada pelo

CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e ainda o CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte), considerado um dos principais eventos na área da educação física, promovido a cada dois anos pelo CBCE; em buscas na plataforma SciELO<sup>11</sup> (Scientific Electronic Library Online); e ainda, pesquisando no banco de dados de teses e dissertações da BDTD<sup>12</sup> (Biblioteca Digital Brasileira de Banco de Dados).

Na biblioteca da ANPEd usamos o descritor Paulo Freire combinado com corpo e educação física, separadamente, e encontramos apenas um estudo, de Pereira e Todaro (2015), o qual foi utilizado nas discussões acerca da categoria corpo consciente. Com os mesmos descritores não localizamos estudos na RBE compatível com a temática deste trabalho.

Na catalogação de estudos nos anais do CONBRACE foi feita uma busca em cada um dos eventos disponibilizados na plataforma virtual do CBCE. Ao empregar o descritor Paulo Freire associado com corpo e educação física, um de cada vez, descobrimos o estudo de Araújo, Siqueira e Araújo (2017), intitulado *A corporalidade freireana*, no XX CONBRACE, que nos permitiu realizar discussões relevantes para o contexto proposto nesta dissertação. Como este estudo é um desdobramento da dissertação de mestrado de Araújo (2015), essa também foi selecionada para diálogo, apesar de não ter sido localizada na pesquisa realizada no BDTD.

Nos anais do XIV CONBRACE a busca foi diferenciada, pois estão disponibilizados em um único arquivo que contém todos os trabalhos. Para facilitar a busca, procuramos no ícone de pesquisa do arquivo o nome Paulo Freire, e após rastreamento das menções, concluímos que não havia estudos com a temática deste trabalho. Já nos anais do XV CONBRACE utilizamos apenas o descritor Paulo Freire, visto que quando utilizada a combinação Paulo Freire e corpo e Freire e educação física, a busca não produzia afunilamento nas palavras-chave utilizadas, somando mais de 100 (cem) estudos encontrados. Com a mudança de critério 12 (doze) artigos

---

<sup>11</sup> “O objetivo do SciELO é contribuir para o desenvolvimento da pesquisa científica por meio do aperfeiçoamento e da ampliação dos meios, infraestruturas e capacidades de comunicação e avaliação dos seus resultados veiculados por periódicos de qualidade crescente do publicados em acesso aberto e alinhados progressivamente com as práticas de comunicação da ciência aberta. Para a consecução de seu objetivo, o SciELO contribui para o aumento sistemático e sustentável da visibilidade, acessibilidade, qualidade, credibilidade, uso e impacto nacional e internacional de periódicos de qualidade por meio da sua indexação, publicação e interoperabilidade na Web em coleções nacionais, regionais, globais ou temáticas. O SciELO promove o desenvolvimento e operação das coleções nacionais por meio da Rede SciELO, de modo a assegurar em todas elas a adoção e obediência aos mesmos princípios, objetivos, metodologias e tecnologias.” (SCIELO, 2019)

<sup>12</sup> “A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos. A BDTD contribui para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet, o que significa a maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral.” (BDTD, 2019)

foram localizados, mas após análise, nenhum se comunicou diretamente com as discussões propostas nesta dissertação.

Na RBCE utilizamos novamente o descritor Paulo Freire conjugado com corpo e educação física, e encontramos 3 (três) e 5 (cinco) artigos, respectivamente, sem pertinência direta para as discussões apresentadas nesta dissertação.

Na Plataforma da Scielo utilizamos o descritor Paulo Freire articulado com corpo e educação física, a partir dos quais foram levantados os trabalhos de Brighente e Mesquida (2016) e o de Françoso e Neira (2014). Em função da ênfase temática deste trabalho, o estudo de Françoso e Neira (2014) foi priorizado e contribuiu para as discussões inerentes ao currículo e aos conteúdos da educação física.

Na BDTD, diferentemente dos critérios preconizados na maioria das fontes de dados utilizadas anteriormente e referidas até aqui, mapeamos estudos com os descritores corpo, corporalidade, Paulo Freire, educação e educação física, buscando um maior afinamento que viabilizasse a leitura dos resumos dos trabalhos. Foram encontrados 22 (vinte e dois) trabalhos, sendo que nenhum deles apresentava consonância direta com esta dissertação. Os estudos que possuem pontos em comum ao proposto nesta dissertação serão comentados com mais profundidade no corpo do texto, na medida em que se comunicam com as ideias que propomos.

Outra motivação foi o interesse em desbravar o legado teórico freireano, compreendido em suas obras, entrevistas, cartas e conversas gravadas, indagando suas possíveis contribuições para a temática do corpo. Para tanto, os procedimentos de pesquisa adotados têm a ver com o entendimento que, segundo Severino (2016, p. 131):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Neste sentido, buscamos primeiramente apreender a teoria pedagógica de Paulo Freire enunciada em *Pedagogia do Oprimido* (1987, 2017), interligando e aprofundando com as questões relacionadas ao corpo e à corporalidade. Em seguida, grande parte do acervo das obras freireanas foi analisada em busca de contribuições do autor para este objeto de estudo, aprofundando as categorias propostas como foco para as discussões.

Neste sentido foi realizada uma pesquisa qualitativa, em consonância com a definição de Minayo (2002, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesta perspectiva, Lima e Miotto (2007, p. 38) apresentaram considerações acerca da pesquisa qualitativa através de especificidades advindas do objeto de estudo. Ao final, citam Minayo (1994):

Desse modo, ao considerar a pesquisa qualitativa, todo objeto de estudo apresenta especificidades, pois ele: a) **é histórico** – está localizado temporalmente, podendo ser transformado; b) possui **consciência histórica** – não é apenas o pesquisador que lhe atribui sentido, mas a totalidade dos homens, na medida em que se relaciona em sociedade, e confere significados e intencionalidades a suas ações e construções teóricas; c) apresenta uma **identidade com o sujeito** – ao propor investigar as relações humanas, de uma maneira ou de outra, o pesquisador identifica-se com ele; d) é **intrínseca e extrinsecamente ideológico** porque “veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas e se submete e resiste aos limites dados pelos esquemas de dominação vigentes” (MINAYO, 1994, p. 21); e) é **essencialmente qualitativo** já que a realidade social é mais rica do que as teorizações e os estudos empreendidos sobre ela, porém isso não exclui o uso de dados quantitativos.

Neste caso específico, os sentidos e significados articulados pela teoria educacional freireana, juntamente com as categorias teóricas elaboradas pelo educador, foram investigadas na direção do entendimento acerca de sua possível contribuição para a reflexão do caráter tradicional e autoritário relacionado com a produção do conhecimento no campo da educação do corpo.

Tentamos apreender as visões de mundo construídas historicamente, tais como as ligadas à concepção de corpo, que poderiam contribuir para as análises e discussões propostas nesta dissertação, sem desvincularmos da essência teórica orientadora do trabalho. Boa parte da problematização foi concentrada na análise das categorias freireanas que se relacionam com a temática do corpo e a corporalidade. Sobre o conceito de categoria e a dinâmica de trabalhar com elas, Minayo (2002, p. 70) discorre:

A palavra *categoria*, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de *classe* ou *série*. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

A pesquisa teórica realizada priorizou o aprofundamento da obra *Pedagogia do oprimido* (1987, 2017). Este livro cinquentenário de Paulo Freire está entre seus títulos mais

traduzidos e lidos. Publicado em vinte e cinco idiomas, contam-se, só no Brasil, sessenta edições. Seu manuscrito é datado no Chile (1968) e publicado, primeiramente, nos Estados Unidos, por uma editora de Nova York em 1970. Chegou ao Brasil na segunda metade dos anos de 1970, através da Editora Paz e Terra. (SANTIAGO; SAUL, 2018)

A criação literária de Paulo Freire é o único livro brasileiro a aparecer na lista dos 100 títulos mais referenciados pelas universidades de língua inglesa, após pesquisa do projeto Open Syllabus<sup>13</sup> em programas de estudos de universidades dos Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia. A obra anuncia um novo paradigma para a educação e se estabelece em bases ontológica, antropológica, política e pedagógica. (SANTIAGO; SAUL, 2018)

Freire (1987, 2017) analisou as sociedades que são governadas por interesses de grupos dominantes com a situação estrutural de dominação da consciência. E considerou o uso de métodos de opressão, tais como a chamada por ele de “pedagogia das classes dominantes”. Ele propõe uma educação libertadora, a partir do contexto sócio-histórico-brasileiro do final dos anos de 1950. Fundamenta-se em suas práticas no nordeste brasileiro, com a experiência de alfabetização de Angicos, detalhada na explanação histórica. E também nos primeiros cinco anos de exílio, com a vivência na educação popular no Chile. A obra, no entanto, não se resume a relatar técnicas e métodos ou discorrer acerca de práticas bem-sucedidas. O autor elabora uma teoria educacional preocupada com o ser humano, como sujeitos de cultura, do conhecimento e da história.

Neste diapasão, as obras *Educação e atualidade brasileira* (2001) e *Educação como prática de liberdade* (2005b, 2018a) formam os antecedentes a partir dos quais o autor desenvolveu a obra *Pedagogia do oprimido* (1987, 2017). Pois introduzem a criação da teoria educacional freireana, fundando as bases para que esta seja construída. Na primeira, Freire (2001) analisa o contexto brasileiro em sua formação social a partir da constatação acerca das repercussões históricas do colonialismo e da escravização de pessoas, que resultou em uma sociedade autoritária, onde impera a “cultura do silêncio” (CORTE REAL, 2019), como apresentaremos à frente, no item denominado “as denúncias”. E na outra, Freire (2005b, 2018a) apresenta uma ontologia que apreende “o papel do humano no mundo, com o mundo e o processo de humanização, no qual a educação ocupa destaque central”. (CORTE REAL, 2018, p. 1096).

---

<sup>13</sup> O Open Syllabus Project (OSP) “é um esforço para criar o primeiro banco de dados on-line em grande escala dos currículos de cursos universitários como uma plataforma para o desenvolvimento de novas ferramentas de pesquisa, ensino e administração.” O projeto é realizado por: The American Assembly/ Columbia University. (THE AMERICAN ASSEMBLY: COLUMBIA UNIVERSITY, 2019)

O autor avança a partir de cada obra, recuperando ideias anteriores, denunciando e anunciando outras abordagens e, assim, construiu uma compreensão do ser humano, do mundo e dos processos educacionais em que podemos enxergar contribuições pertinentes para a discussão do corpo.

Nesse sentido, além das já citadas, destacamos as obras freireanas: *Ação cultural para a liberdade* (1976, 1981); *A importância do ato de ler* (1989a); *À sombra desta mangueira* (2013a); *Cartas à Guiné-Bissau* (1978a); *Conscientização* (1979); *Direitos humanos e educação libertadora* (2019), *Extensão ou comunicação?* (1983); *Os cristãos e a libertação dos oprimidos* (1978b); *Pedagogia da autonomia* (1996, 2018b); *Pedagogia da esperança* (1997<sup>a</sup>, 2013b); *Pedagogia da indignação* (2000); *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2001c); *Política e educação* (2001b); *Professora sim, tia não* (1997b). Entrevistas e pronunciamentos orais transcritos ou disponíveis em áudio e vídeo também foram analisados neste processo de construção do saber.

Testemunhando a coerência entre a teoria e a prática, Freire desenvolveu obras no formato dialógico. Elas consistiam em uma reprodução de diálogos e debates acerca de sua ontologia e teoria educacional, bem como de fatos de sua trajetória de vida e outros assuntos concernentes à educação, ao mundo, às pessoas e à cotidianidade de uma forma geral. Os livros com esta dinâmica comunicativa foram produzidos juntamente com educadores, filósofos e intelectuais brasileiros e estrangeiros. Dentre as que selecionamos neste formato para a elaboração desta dissertação estão: *A Educação na cidade* (2006), com Moacir Gadotti; *Por uma pedagogia da pergunta* (1985), com Antonio Faundez; *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo* (1990), com Donaldo Macedo; *Medo e Ousadia* (1986), com Ira Shor; e *Dialogando com a própria história* (2013) com Sérgio Guimarães.

Trabalhamos também com a obra organizada por Adriano Nogueira: *Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade* (1996). Este livro descreve diálogos entre vários educadores, dentre eles o próprio Paulo Freire, que nesta ocasião discorre sobre a *corporalidade*.

Paulo Freire foi o maior representante da educação nacional, sendo declarado o “Patrono da educação do Brasil”, no ano de 2012, estabelecido na Lei nº 12.612. Atualmente seu legado tem sido questionado, inclusive este título foi discutido no ano de 2017 no Congresso Nacional Brasileiro. Isto ocorreu após a ascensão de uma “onda conservadora” que tomou força nos últimos anos, com a reorganização das elites dominantes no impedimento da ex-presidente Dilma Rousseff, em 2016, e que se intensificou nas eleições presidenciais de 2018, quando se acentuaram as divergências entre as pessoas com inclinação política para a esquerda e as de

direita e extrema direita (CORTE REAL, 2019). O que faz ainda mais pertinente esta investigação, ao analisar suas contribuições para a produção do conhecimento e na perspectiva de um projeto de sociedade alternativo ao vigente.

Como referenciais da educação física, utilizamos Taborda de Oliveira (1998, 2003, 2014, 2018). Também dispomos dos trabalhos em parceria com Luciane de Oliveira e Alexandre Vaz (2008) e, novamente, com Vaz (2004). Taborda de Oliveira contribuiu com sua obra literária e científica no entendimento dos conceitos ligados à corporalidade. Por conseguinte, esta noção se refere:

Ao conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza estou chamando de corporalidade. A corporalidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade. (TABORDA DE OLIVEIRA, 1998, p. 131)

Entendemos a corporalidade como a interação e atuação do corpo com as outras pessoas, com a natureza, buscando sua humanização, criativamente e conscientemente. Entendendo que as dinâmicas estruturantes da sociedade de classes<sup>14</sup> são condicionantes para uma corporalidade livre e autônoma. E ainda, se materializa na sociedade como linguagem, nas relações de poder e trabalho. Sendo todos estes aspectos apresentados no percurso desta dissertação.

Taborda de Oliveira defende o uso da corporalidade como denominação do objeto de estudo ligado à educação do corpo, “(...) pois entende que a expressão cultura de movimento ou cultura corporal de movimento está muito centrada na questão motriz” (BRACHT, 2014, p. 97). Nos aproximamos da visão de Taborda Oliveira (1998) e adotamos o uso deste conceito. Entendemos a provisoriedade de qualquer definição deste campo de estudo tão enigmático. O autor também trouxe elementos importantes no campo historiográfico, com experiências de ensino da educação física no período de ditadura civil e militar brasileiro.

Tadeu Baptista (2013) é referência no campo da educação física, ao abordar a relação entre o corpo e a sociedade do capital, expondo a desumanização que o corpo padece em sua relação com o trabalho. O autor contribuiu para a “compreensão dos meandros que transformam o corpo desapropriado de si mesmo, ao ser transformado pelos modos de produção capitalista

---

<sup>14</sup> “Em *O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte* (parte VII), Marx definiu uma classe plenamente constituída do seguinte modo: Na medida em que milhões de famílias vivem sob condições econômicas de existência que separam seu modo de vida, seus interesses e a sua cultura daqueles das outras classes e as colocam em oposição hostil a essas outras classes, elas formam uma classe. Na medida em que há apenas uma interconexão local entre esses camponeses, de pequenas propriedades, e a identidade de seus interesses não gera nenhuma comunidade, nenhum elo nacional e nenhuma organização política entre eles, tais pessoas formam uma classe.” (BOTTMORE, 1983, p. 107)

em mercadoria.”. (BAPTISTA, 2013, p. 5). Nesse sentido, há aproximações com Freire em relação à contradição de classes entre oprimidos e opressores. E ainda há nexos entre a categoria freireana “boniteza” e a discussão acerca da estética do corpo desenvolvida em Baptista (2013).

Autores contemporâneos nos auxiliaram na elaboração da narrativa referente à trajetória do corpo na Antiguidade, no Período Medieval, na Modernidade e na Contemporaneidade, com destaque para: Maria Augusta Salin Gonçalves<sup>15</sup> (2012b), contribuindo na análise do corpo na Antiguidade, na Idade média e Idade Contemporânea; Denise Bernuzzi de Sant’anna (2011, 2012), Ana Márcia Silva (2011) e Pedro Paulo Funari (2002), apoiando a reflexão acerca da concepção de corpo da Grécia Antiga; Carmen Lúcia Soares (2005), apresentando considerações importantes sobre o corpo no século XIX; Eric Hobsbawm, imprimindo suas considerações acerca de uma era contemporânea, que ele denomina nas obras: *A era das revoluções* (2018b) e *A era do capital* (2018a).

Colaboram na elaboração de um panorama nacional acerca do corpo, os autores: Ana Maria Freire (1989b), Lino Castelani Filho (1989); Mauro Betti (1991); Carmen Lúcia Soares (2004); Beisegel (2010); e Fávero (1983). Também o livro *Metodologia do ensino da educação física* (1992), conhecido como *Coletivo de autores*, de Soares *et al.*, que apresenta as influências de diferentes períodos históricos e as relações com o corpo e a educação física no Brasil. Por fim, José Paulo Netto (2014) elucida detalhes do período da ditadura civil e militar no Brasil, após o Golpe de 1964. Outra referência utilizada é a da autora Lucia Santaella (2004), que além de ajudar no contexto histórico-conceitual, apresenta questões contemporâneas e pertinentes a respeito do corpo e os signos e significados que este comunica. A filósofa Marilena Chauí, contemporânea de Freire, contribui com reflexões acerca da ambígua relação entre *Conformismo e resistência* (1986).

A abordagem da teorização freireana é realizada por meio da estratégia de recorrência ao binômio “denúncia/anúncio”, em que o educador desvela tanto as condições opressoras e autoritárias do mundo, quanto as possibilidades de intervenção na história, para a sua transformação. Tentamos cumprir um percurso de anúncios e denúncias na organização das temáticas dos capítulos desta dissertação, separando os dois conceitos em capítulos distintos. Contudo, por vezes, estas relações não foram viabilizadas de forma separada, por mais que tentássemos de forma didática promovê-las. Por conseguinte, temos um capítulo de

---

<sup>15</sup> Destacamos que Gonçalves (2012b) utiliza o conceito de corporeidade, diferentemente do proposto neste trabalho. Entendemos que este fato é insuficiente para o descarte das importantes contribuições da autora referentes ao contexto histórico em que o corpo se insere.

“preparação” do leitor para as discussões subsequentes, com uma reflexão histórica e, em seguida, um capítulo de denúncias e outro de anúncios.

Detalhadamente: o capítulo 1 se desenvolve num caminhar pela história, com a importante contextualização dos fatos e conjunturas que condicionaram as concepções de corpo nas diferentes épocas. E é concluído com as primeiras discussões acerca do conceito de corporalidade. O capítulo 2 engloba as denúncias identificadas no pensamento freireano relacionadas à realidade de desumanização do corpo e da corporalidade. Nele, discutimos a diversidade nas estratégias de dominação do corpo advindas da teoria da ação antidialógica e o desvelamento de um modelo autoritário de educação do corpo.

No capítulo 3 evidenciamos os anúncios, ou seja, aquilo que podemos entender como contribuições do pensamento de Paulo Freire para a educação do corpo. Neste capítulo, a teoria dialógica freireana foi apresentada mais enfaticamente. Por fim, realizamos a tematização e problematização das categorias freireanas: corpo consciente, inteireza e boniteza, como conceitos e possíveis contribuições de Freire para a educação do corpo. Categorias estas que negam uma noção dicotômica e fragmentada de corpo, que favorecem as práticas bancárias de educação, assim como sua “coisificação”.

Finalmente, apresentamos nas considerações finais as contribuições freireanas para a educação do corpo, concentradas em uma visão libertadora da corporalidade, mas ao mesmo tempo comprometida com processos educacionais dialógicos, problematizadores e rigorosos na promoção do corpo consciente cheio de inteireza e boniteza.

## CAPÍTULO 1: A NARRATIVA DO CORPO ESFARRAPADO

*Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.*

(Paulo Freire)

O “corpo esfarrapado” e oprimido de diferentes formas através dos tempos será tema desta seção. O movimento que fizemos, de caminhar em um breve percurso histórico, se justificou devido a sua importância e indissociabilidade dos homens e mulheres de sua realidade. Freire entende que há uma condição de existência mútua entre a história e os homens e mulheres, pois “não há realidade histórica – mais outra obviedade – que não seja humana. Não há história *sem* homens como não há, uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz, como disse Marx” (FREIRE, 2017, p. 175).

O educador discorre sobre a condição humana díspar do animal, de agir na história, analisá-la, se comunicar com ela, e nela interferir. Assim:

Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais. Porque, ao contrário do animal, os homens podem tridimensionalizar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques. Sua história, em função de suas mesmas criações vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem seções fechadas e intercomunicáveis do tempo, que ficassem petrificadas e nas quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desapareceria uma condição fundamental da história: sua continuidade (FREIRE, 2017, p. 128).

A análise histórica pretendeu, em um primeiro momento, discutir sobre a origem de concepções ligadas à educação do corpo e à corporalidade que tenham aproximações ou divergências com o modelo bancário e antidialógico denunciado em Freire. E em seguida, verificar o contexto histórico brasileiro, problematizando a realidade.

É preciso salientar que apenas este esboço acerca da narrativa do corpo na história já seria objeto de estudo para muitos trabalhos, em diversificados enfoques de investigações. Por isso, pode parecer um exercício abreviado. Foi desafiador não fragmentar a realidade, apesar da linha tênue existente. Salientamos também que os adjetivos dados ao corpo nos subtítulos desta parte do trabalho serviram apenas para destacar suas características principais em cada momento histórico. Isso não significa que estes atributos mencionados estão restritos às épocas em que foram inseridos ou, ainda, que apenas estes traços afloraram em cada período apresentado.

## 1.1 O corpo antigo: cindido, subalterno e guerreiro

*A história se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa.*

(Karl Marx)

A frase de Marx (1818-1883) nos conchama a uma reflexão acerca dos acontecimentos históricos e em muitos momentos, na constatação de sua recorrência, por vezes cruel, como o filósofo alemão analisa. Neste sentido, a abordagem deste trabalho buscou as possíveis conexões entre as concepções de corpo de outrora para o entendimento de compreensões contemporâneas acerca da corporalidade humana. Tendo em vista, em todo o tempo, aquilo que o pensamento freireano poderia nos substanciar acerca desta discussão, entre denúncias e anúncios.

Antes de adentrar no período anunciado, um breve acréscimo se fez necessário ao mencionar o corpo de homens e mulheres do período Pré-histórico. Esta análise se conectou à apreensão da categoria inteireza, no aspecto referente à afetividade humana, concentrada no capítulo 3 desta dissertação. Gonçalves (2012b) discute em sua obra a corporalidade dos povos primitivos. Segundo a autora:

Nas sociedades estruturalmente mais simples, o homem, para sua sobrevivência, depende diretamente da acuidade dos seus sentidos, da agilidade de seus movimentos e da rapidez de suas reações corporais. Para a caça, por exemplo, o homem primitivo depende diretamente da percepção sensível e da ação do seu corpo; do mesmo modo, para detectar a aproximação de inimigos, por meio de vibrações do solo (GONÇALVES, 2012b, p. 15).

Gonçalves (2012b) enfatiza a relação do ser primitivo com seu corpo, seus sentidos, capacidades físicas e motricidade e ainda na estreiteza com a natureza, ao decifrá-lo com enorme perspicácia. A modernização e progressiva complexidade das sociedades, cada vez mais estruturadas e tendente ao destaque da divisão do trabalho, resultou em uma corporalidade com “menos espontaneidade e expressividade corporal e maior instrumentalização do corpo” (GONÇALVES, 2012b, p. 15).

Desta maneira, estes povos primitivos, tanto de períodos longínquos, como também aqueles que ainda resistem em seu estado rudimentar, festejam os fatos importantes da sociedade por meio de viva interação com o corpo, com danças e rituais, tatuagens e pinturas. A autora chama este processo de “descorporalização”, que significa que homens e mulheres desenvolveram uma linguagem com o mundo cada vez mais atenuada de sua corporalidade, contendo paulatinamente suas emoções e sentimentos. O processo civilizatório coincide com a

substituição gradual das ações imediatas geradas pela impulsividade humana pelas atitudes planejadas, calculadas e formais (GONÇALVES, 2012b).

Continuamos este percurso na Idade Antiga<sup>16</sup>, pois nos interessou nesta dissertação a compreensão acerca da origem do pensamento dicotômico do ser humano, que o separa em corpo e mente. E, do mesmo modo, a subalternidade do corpo encontrado no pensamento de filósofos gregos e a influência nas concepções de dualismo recentes.

A Antiguidade Grega, berço da civilização ocidental, apresenta em sua concepção de ser humano o dualismo entre corpo e alma/espírito. Além disso, o crescente enaltecimento da razão, da cognoscência e do universal em detrimento da intuição, dos sentimentos e do particular, respectivamente (GONÇALVES, 2012b).

O filósofo grego Platão<sup>17</sup> (348-347 a.C.) defendia a existência de três almas, uma imortal e duas almas mortais, além delas, o corpo. As almas mortais se localizariam no ventre e no coração. Ele entendia que a alma imortal possuía o movimento circular, regular e terno, equivalente ao de estrelas, enquanto as almas mortais se movimentavam imperfeitamente e de forma finita. A presença de doenças não seria, portanto, o resultado de um desequilíbrio dos quatro elementos e sim entre a alma imortal e o corpo (SANT'ANNA, 2011).

Platão expõe a compreensão acerca do acometimento de doenças e ainda entende que o corpo é um obstáculo que turba o homem em sua procura pelo conhecimento:

E é este então o pensamento que nos guia: durante todo o tempo em que tivermos o corpo, e nossa alma estiver misturada com essa coisa má, jamais possuiremos completamente o objeto de nossos desejos! Ora, este objeto é, como dizíamos, a verdade. Não somente mil e uma confusões nos são efetivamente suscitadas pelo corpo quando clamam as necessidades da vida, mas ainda somos acometidos pelas doenças – e eis-nos às voltas com novos entraves em nossa caça ao verdadeiro real! O corpo de tal modo nos inunda de amores, paixões, temores, imaginações de toda sorte, enfim, uma infinidade de bagatelas, que por seu intermédio (sim, verdadeiramente é o que se diz) não recebemos na verdade nenhum pensamento sensato (PLATÃO, 1991, p. 119).

Neste trecho, Platão nomina o corpo de “coisa má”, e lamenta que este tenha contato com a alma, considerada superior, uma essência do ser em que o pensamento reside. O filósofo grego ressalta a corruptibilidade do corpo, com a incidência de doenças e desejos sensuais, orgânicos e emocionais. Estes elementos trariam impedimento para o absoluto pensar.

<sup>16</sup> Período histórico que abrange o intervalo entre a criação da escrita (de 4000 a.C. a 3500 a.C.) e o fim do Império Romano do Ocidente (476 d.C.).

<sup>17</sup> Apesar de utilizar os autores ditos “clássicos” em alguns momentos, não planejamos realizar um estudo historiográfico amplo.

Apesar de alegar a superioridade da alma imortal sobre o corpo, Platão entendia que os quatro elementos naturais: ar, água, terra e fogo, eram partes integrantes dos corpos e da natureza. Nesta perspectiva, “a assimilação entre o cosmo e a vida humana se modifica, mas não é rompida” (SANT’ANNA, 2011, p. 9). Ou seja, “em essência, o universo e tudo o que é manifesto seriam um (...), por uma interligação permanente entre todos os elementos” (SILVA, 2011, p. 28). De certa forma, a alma imortal e o corpo estavam conectados indiretamente, ao se considerar o equilíbrio cósmico.

Apesar da mesma assimilação entre os seres vivos e o cosmo encontrada no pensamento platônico, Aristóteles (384-322 a.C.), filósofo grego discípulo de Platão, divergia de seu mentor ao entender que “a alma é a forma do corpo, o seu princípio dinâmico. A alma é, portanto, ligada ao corpo. E este, por sua vez, é composto de alma e matéria” (SANT’ANNA, 2011, p. 10). Destarte, o filósofo entendia a existência de um tipo de comunicação entre o corpo e a alma imortal.

Neste entendimento, Silva (2011, p. 28) analisa o uso da palavra *physis*. Como raiz da expressão “físico”, tem sido utilizada como sinônimo de corpo, no que alude à dimensão biológica do ser humano, contudo, no pensamento grego clássico, o termo refere-se à natureza como essência dos seres. A apreensão equivocada deste conceito tem a ver com o impreciso entendimento acerca da corporalidade grega pois, como vimos, havia cisão entre corpo e mente e a subalternidade do corpo. Contudo, havia o entendimento de uma única essência para todas as dimensões do ser humano, que era a natureza. Veremos nesta dissertação, na seção reservada à Idade Moderna, que o dualismo cartesiano apresenta uma cisão total entre estas duas esferas humanas.

Platão e Aristóteles descreviam a formação e a existência humana em três dimensões: a justiça, o belo e o bem. Assim, incentivavam as práticas corporais não apenas para o fortalecimento do corpo. A ginástica era parte da educação, assim como a música, filosofia e política, sem distinções, numa perspectiva de desenvolvimento do “homem completo”, pensada para todos os gregos, não se restringindo à aristocracia. A ginástica se desdobrava como exercício espiritual. E o ginásio tinha um papel importante na sociedade. Em 387 a. C., Aristóteles retorna a Atenas, adquire um ginásio e funda a “Academia”, sendo a primeira escola de filosofia concebida com o formato de universidade, com estatuto, regulamento, alojamento para estudantes, salas de aula, museu, biblioteca e locais para ginástica (SILVA, 2011).

No pensamento de Platão, “o amor é um conceito moral e epistemológico e não pode ser entendido em separado da noção de beleza, dado que é ela que se torna o motor das boas ações e sentimentos e meio caminho para a sabedoria” (SILVA, 2011, p. 29). Jaeger (1995) relata que

a palavra grega *arete* representa o ideal de educação da época. E seu significado mais próximo em nossa língua seria “virtude”, que englobaria a força e destreza de guerreiros, assim como sua coragem e virilidade, também de nobreza e ética, mas sem relação com uma moral burguesa<sup>18</sup>, e sim a liberalidade aberta a todos e a grandeza no estilo total da vida. Aristóteles também relaciona o termo à autoestima, à honra e à altivez, que eram valorizadas pelos gregos (JAEGER, 1995).

Jaeger (1995) expõe o pensamento grego acerca da “cultura física”:

Platão combina em unidade harmônica as três virtudes físicas, saúde, beleza e força, como as virtudes da alma, a piedade, a valentia, a moderação e a justiça. Todas elas proclamam por igual a simetria “do Universo”, a qual se reflete na vida física e intelectual do Homem. A cultura física, tal qual os médicos e os ginastas gregos concebem, é também algo espiritual. Incute ao Homem, como norma suprema, a rigorosa observância do nobre e são equilíbrio das forças físicas. E como a igualdade e a harmonia constituem a essência da saúde, e de toda a perfeição física em geral, o conceito de *são* é ampliado até formar um conceito normativo universal aplicável ao mundo e a quanto nele vive, visto serem as suas bases, a igualdade e a harmonia, as potências que, segundo a concepção de que se parte aqui, criam o que é bom e justo em todos os níveis da vida (JAEGER, 1995, p. 1059).

O trecho evidencia a visão platônica de união entre as virtudes físicas e da alma, que sintetizam o entendimento de uma essência humana que busca o equilíbrio e harmonia da natureza para se alcançar a perfeição física geral. Assim, os gregos entendiam o corpo como parte vulnerável e tendente ao desequilíbrio geral da essência de homens e mulheres. Contudo, havia a preocupação em equilibrar esta essência humana em busca da perfeição total, utilizando os exercícios para seu desenvolvimento geral, que extrapolava o aspecto biológico.

Apesar de enunciar a preocupação com o caráter corruptor da alma, como vimos em Platão (1991), os gregos tinham uma relação com a sexualidade diferente da visão judaico-cristã, onde há, tradicionalmente, a convivência com o pecado, a culpa e o controle dos desejos. Não havia reprovações sociais por conta de relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo, ao contrário, este tipo de relacionamento era chamado de “amor nobre”, pelo fato de extrapolar o simples “saciar” sexual, visto que homens poderiam dialogar e filosofar entre si, algo que não ocorria entre homens e mulheres, que eram entendidas como seres inferiores intelectualmente.

---

<sup>18</sup> A moral burguesa se refere ao conjunto de valores de conduta e comportamento instituídos pela emergente classe dominante. Hobsbawn (2018b, p. 296) resume como “um protestantismo beato, rígido, farisaico, sem intelectualismo, obcecado com a moralidade puritana a ponto de tornar a hipocrisia sua companheira automática dominou esta desolada época.” Neste sentido, os valores derivados do cristianismo foram desfigurados e determinados para esta nova sociedade e ao mesmo tempo não eram efetivados por estes proclamadores. Como aqueles inerentes aos preceitos econômicos, com a ostentação material. Há a ênfase no trabalho como dignificador do ser humano e no individualismo, na força dos próprios esforços. Contudo, muitos dos integrantes da classe dominante burguesa não “se fizeram” sozinhos, sendo herdados recursos ainda da nobreza feudal (HOBSBAWN, 2018b).

Pelos romanos, era chamada de “amor à grega”, sendo considerada, portanto, uma prática regular nesta sociedade, que inclusive a distinguiu.

O fragmento abaixo aborda como as mulheres eram vistas e tratadas nesta conjuntura:

(...) os maridos gregos procuravam nas mulheres a perfeição física, ou seja, a ausência de defeitos e, em seguida, uma robustez que permitisse antever bons partos. Pele clara demonstrava a beleza, significando que a mulher não era obrigada a se expor ao sol para o trabalho e ficava reclusa no gineceu, como se chamavam os aposentos femininos. A timidez era também considerada uma qualidade para uma boa esposa. Na escolha dos futuros maridos para as filhas, a força era valorizada, mas ainda mais o era a coragem e sua inserção social, sua posição. Isto tudo se dava entre a gente "de bem", pois, para a imensa maioria de cidadãos mais simples, o casamento, mais do que uma união de famílias e de propriedades, era uma maneira de conseguir sobreviver trabalhando em conjunto. Na elite, o sistema familiar era patriarcal e fortemente limitador da liberdade das mulheres. Um de seus traços mais marcantes era a separação muito clara entre o mundo feminino e o masculino, aquele voltado para a casa e para a reprodução e este para a vida em sociedade (FUNARI, 2002, p. 54).

Como vimos, o padrão de beleza feminino desta sociedade era relacionado à perfeição física e, como veremos mais à frente, bebês com algum tipo de deficiência poderiam ser lançados em precipícios e também havia muitos abortos. Igualmente importante era a “robustez física” que permitisse a resistência aos partos e também a pele clara como indicativo de nobreza social. Outra característica interessante como um indício de “boa esposa”, era a timidez. No caso dos homens, a família, que arranjava e organizava as uniões, preferia homens com força, coragem e boa inserção social. O patriarcado reinava fortemente, reduzindo a atuação feminina ao âmbito familiar, enquanto aos homens era permitida a ampla interação na vida social (FUNARI, 2002).

No que se refere à organização societária, as realizações relativas ao intelecto eram consideradas nobres e destinadas à aristocracia e os trabalhos braçais eram designados aos mais pobres. Assim, Platão propõe um modelo de sociedade com apenas três grupos: filósofos, guerreiros e artesãos (FUNARI, 2002).

Dois cidades gregas se destacaram na Grécia Antiga e as duas tratavam o corpo e a alma de maneiras distintas. Esparta era uma cidade com grande poderio militar e aristocrático. Já Atenas, seguia o modelo de democracia grega. (FUNARI, 2002). A relação espartana com a disciplina militar pode nos ajudar na compreensão de crenças e práticas da educação do corpo no Brasil a partir da década de 20, com o militarismo:

(...) a estrutura social espartana era muito rígida e a educação das crianças tinha um papel fundamental na transformação dos homens em guerreiros ferozes. Conforme o costume espartano, o pai levava o recém-nascido para ser avaliado pelos anciãos. Se a criança fosse considerada forte e saudável, ao pai era permitido que a criasse, caso contrário, o bebê era jogado de um despehadeiro. Aos sete anos, todos os garotos

deixavam suas mães e eram reunidos e divididos em unidades, ou "tropas". Passavam então a viver em conjunto, nas mesmas condições. O mais veloz e mais valente nos exercícios militares tornava-se o comandante da unidade e os outros deviam obedecê-lo, assim como aceitar as punições que ele estabelecesse. Os rapazes aprendiam a ler e escrever apenas o necessário aos objetivos de se tornarem soldados disciplinados e cidadãos submissos, concentrando-se no aprendizado militar. Conforme cresciam, suas provações aumentavam: eram obrigados a andar descalços e nus, de modo que adquiriam uma pele grossa, só se banhavam com água fria e dormiam em camas de junco, feitas por eles mesmos. Aos vinte anos de idade, o homem espartano adquiria uns poucos direitos políticos; aos trinta, casava-se, adquiria mais alguns outros e uma certa independência. Entretanto, apenas aos sessenta estaria liberado de suas obrigações para com o Estado e seu esquema de mobilização militar constante. As consequências desse sistema foram a disciplina, por um lado, mas a falta de criatividade, a dificuldade de desenvolver as artes e a indústria, a estagnação enfim, por outro lado, marcaram a cidade. Contudo, formou-se um exército espartano muito efetivo e poderoso, o que acabou por fazer de Esparta uma grande potência no contexto das cidades gregas (FUNARI, 2002, p. 31).

Como descrito no fragmento acima, os cidadãos espartanos, ainda crianças, eram submetidos a uma educação rígida e autoritária. Nesse sentido, a hierarquia da sociedade espartana produzia cidadãos quase “mudos”, sem permissão para falar, como na “cultura do silêncio” que Freire denuncia na educação bancária. Houve prejuízo também em sua capacidade criativa e inventiva. O trecho abaixo confere esse fato histórico:

(...) os meninos espartanos tinham uma educação militar rígida. Nada mais sisudo do que o modo de vida de Esparta. Nesta sociedade de ferro, desde a mais tenra infância, os garotos eram criados como futuros guerreiros, submetidos a condições muito duras, tanto para seu corpo como para seu espírito, de maneira a se tornarem pessoas extremamente resistentes e, por isso, se usa, até hoje, o adjetivo "espartano" para designar a sobriedade, o rigor e a severidade. Ficavam todo o tempo treinando para a guerra. Para aprenderem a suportar a dor, os meninos eram chicoteados até sangrarem e eram ensinados a serem cruéis, desde garotos, caçando e matando hilotas<sup>19</sup>. Os jovens deviam obedecer às ordens dos mais velhos sem qualquer resistência e só podiam falar quando alguém mais idoso o permitisse, a tal ponto que os outros gregos diziam que era mais fácil ouvir uma estátua falar do que um lacônio<sup>20</sup>. Como falavam pouco, os espartanos o faziam com grande precisão e concisão, e esse tipo de fala passou a ser conhecida como "lacônica". (FUNARI, 2002, p. 31)

A hierarquia social espartana era tão severa que desenvolveu pessoas com muita dificuldade de comunicação, ao ponto de sua fama transpor as barreiras temporais. Como mencionado no fragmento, o termo “lacônico” é referente a essa característica adaptativa de um povo profundamente restrito no falar.

<sup>19</sup> “Os conquistadores espartanos tornaram-se proprietários: cada espartano adulto tinha um lote de terra próprio, cultivado por muitas famílias de hilotas. Os hilotas eram obrigados a dar aos espartanos uma porcentagem dos frutos da terra, normalmente a metade, como se fossem meeiros. (...). Os hilotas não eram escravos. (...) porque não eram de fato propriedade dos espartanos. Eles eram submetidos, mas formavam uma comunidade à parte, embora não tivessem direitos legais e pudessem ser mortos por qualquer espartano sem que este sofresse nenhuma punição pelo assassinato”(FUNARI, 2002, p. 27).

<sup>20</sup> Lacônico deriva do nome Lacônia, região localizada na região do Peloponeso, cuja capital era Esparta (FUNARI, 2002).

A democracia que tanto valorizamos hoje e se mostra essencial numa perspectiva dialógica de educação, tem seus conceitos originários na Antiga Grécia. Atenas inaugurou este sistema de governo em meados do século V a.C. Todos os cidadãos podiam participar da assembleia do povo (Eclésia) e eles tinham três direitos fundamentais: liberdade individual, igualdade com relação aos outros cidadãos perante a lei e direito a falar na assembleia. A educação também seguia a linha democrática:

Na época áurea de Atenas, por exemplo, o ensino era obrigatório para os rapazes futuros cidadãos. Os meninos começavam aprendendo boas maneiras com os pedagogos (professores escolhidos pelo pai) e depois a ler, escrever, contar e cantar acompanhados da lira além de praticar esportes. Dos 14 aos 18 anos, sua educação baseava-se principalmente nos exercícios físicos, já que dos 18 aos vinte anos os jovens deviam prestar um tipo de serviço militar. O principal objetivo educacional ateniense era formar cidadãos capazes de defender a cidade e/ou cuidar dos assuntos públicos. Preparava também os indivíduos para participar de competições atléticas e musicais e para falar em público expondo ideias com clareza. No tempo da democracia ateniense, não eram só os aristocratas que tinham acesso à educação, bem como ao usufruto da cultura (teatro, artes, música, espetáculos, festas e cultos públicos, debates acalorados) e do poder político, pois os homens do povo, cidadãos mais pobres e sem "berço de ouro", que viviam de seu trabalho, também adquiriram o direito a tudo isso (FUNARI, 2002, p. 43).

Freire (2018a, p. 59) comenta sobre a distinção entre Esparta e Atenas na presença e ausência do diálogo: “Esparta não se compara a Atenas, e Toynbee<sup>21</sup> adverte-nos da inexistência do diálogo naquela e da disponibilidade permanente da segunda à discussão e ao debate das ideias. A primeira, “fechada”. A segunda, “aberta”. A primeira, rígida. A segunda, plástica, inclinada ao novo.”

Freire relaciona a presença do diálogo na sociedade ateniense, com muitas contribuições em várias áreas, como na filosofia e na arte e era marcada por ser pioneira em um modelo democrático. Em contrapartida, a espartana, com a centralidade nas decisões, extrema rigidez e militarismo, não teve o mesmo potencial criativo, além de produzir cidadãos “sem voz” e expressão criativa.

A elite grega valorizava a ociosidade. Mas o ócio entre os gregos era um conceito diferente daquele que surge no início da industrialização, no final do século XVII. Neste período mais atual, os burgueses<sup>22</sup> atribuíram ao tempo livre dos agora trabalhadores assalariados, o estereótipo de “vagabundagem” e indolência, ao pleitear o máximo incremento de seus lucros no “tempo perdido” no ócio do trabalhador. O ócio grego, de origem aristocrática, resultava em

---

<sup>21</sup> Arnold Joseph Toynbee (1889 - 1975), historiador britânico do século XX.

<sup>22</sup> Os burgueses compõem a classe social que se estabeleceu após a Revolução Francesa e a Revolução Industrial no século XVIII. Na sociedade capitalista, é a classe social que detém os meios de produção e o poder político. (HOBSBAWN, 2018b)

liberdade de não se ter obrigatoriamente que trabalhar e, assim, participar da vida pública e refletir sobre o mundo e cultivar debates. Com relação ao contexto escolar, “(...) o nexa entre nossa escola e o ócio grego está, justamente, nessa oportunidade de se refletir, que deveria estar no centro da escola” (FUNARI, 2002, p. 52).

Neste momento destacamos um aspecto acerca de outra grande sociedade da Antiguidade, o Império Romano:

Pode-se dizer que Roma contava então com dois grupos sociais bem distintos: uma minoria muito rica, que constituía o grupo político dirigente no exército e nas instituições, e uma grande massa de pobres, que vivia "do pão e do circo", ou seja, recebia alimentos a preços baixos e espetáculos públicos gratuitos para sua diversão. Enfim, a vida econômica desenvolveu-se muito, mas a prosperidade foi desigual (FUNARI, 2002, p. 97).

Muitos conhecem a expressão “pão e circo”. Ela se refere à estratégia do Estado romano de lidar com a grande quantidade de plebeus ociosos nas cidades. Eram fornecidos auxílios para que se alimentassem e espetáculos de lazer gratuitos, como estratégia para controlar uma massa cada vez maior de pessoas. Este fato fomenta uma discussão sobre as estratégias de dominação das elites opressoras e o uso do lazer, do divertimento e da ludicidade como que para “amaciar” ou “anestésiar” os oprimidos, como Freire trata em *Pedagogia do oprimido* (1987, 2017). No capítulo de denúncias esta discussão é retomada.

Os elementos históricos apreendidos nesta seção nos apresentam a visão fracionada do corpo no ideário grego e marcadamente na Antiguidade. Percebemos concepções diferentes de educação, no caso do antagonismo das duas principais cidades gregas.

## 1.2 O corpo medieval: sofredor e pecador

*De um lado o corpo é desprezado, condenado, humilhado. A salvação, na cristandade, passa por uma penitência corporal. No limiar da Idade Média, o papa Gregório, o Grande, qualifica o corpo de “abominável vestimenta da alma”. O modelo humano de sociedade da alta Idade Média, o monge, mortifica seu corpo.*

(Le Goff e Truong)

A compreensão do corpo neste momento rompeu, mas também promoveu seguimentos com a Antiguidade, influenciado pelo advento do cristianismo e do grande poder conquistado pela Igreja Católica nesta época. Observamos a descontinuidade no entendimento de uma conexão cósmica entre o corpo e o universo, de concepção platônica, originando a separação

do homem da natureza (SANT'ANNA, 2012).

Esta foi considerada uma “Idade das trevas”, visto que a Igreja Católica tentou anular as concepções de mundo alheias ao cristianismo, a concepção católica intentou paralisar a intelectualidade, a ciência e as artes, e perseguiu quem não se submetia à sua visão. Pode-se dizer que não foi um período fácil para o livre pensar e para a plenitude criativa, pois:

Quem não acatasse a autoridade do clero – e muitos não o fizeram – era considerado herege, rebelde. Os hereges foram submetidos a vários tipos de punição, desde a prisão até a morte na fogueira. Ficou tristemente célebre uma espécie de tribunal religioso que julgava e condenava pessoas acusadas de heresia. Por exemplo, o papa Inocêncio IV (1190-1254) criou até uma lei especial que obrigava os príncipes a queimar, num período de cinco dias, todas as pessoas consideradas hereges pela Igreja. Se não cumprisse a determinação pontifícia, o príncipe era excomungado (CORTELLA, 2018, p. 1267).

Apesar de intenso controle e autoritarismo religioso, não podemos dizer que houve inatividade de intelectuais e artistas, como destaca Vieira Pinto (2010):

O período feudal, a Idade Média em sua fase mais alta é rica de esforços intelectuais que pronunciam a época futura, da criação das ciências modernas. Um acontecimento importante desse período na história pedagógica é a fundação das universidades, como centros de cultura teológica, como fim de defender e conservar a pureza e a uniformidade da dogmática católica. Contudo, é imprescindível assinalar que a Idade Média não foi uma época de estagnação e de imobilidade do pensamento, mas de vivas lutas sociais, políticas, ideológicas. Os interesses objetivos das massas, das nacionalidades em gestação, quase sempre não se expressavam diretamente, mas sim em termos de controvérsias ideológicas, de contendas filosóficas (VIEIRA PINTO, 2010, p. 78).

Esta análise de Vieira Pinto (2010) nos demonstra como, historicamente, sob sistemas de governo autoritários ou repressão, seja ela de que natureza prescindida, não há necessariamente a inércia daqueles que pensam e se opõem a estas condições. Elas se expressam não diretamente, mas mediante estratégias de resistência possíveis em cada época ou conjuntura. Este fato nos abre para o assunto desenvolvido ao final desta dissertação, em que as “manhas” do corpo, de forma similar a esta, promovem a luta disfarçada das classes populares.

Desta forma, coube ao poder inquisidor e repressor da Igreja instituir sua visão de mundo. Havia o entendimento que o pecado poderia repercutir na incidência de doenças e de catástrofes. Foi um período de negação do corpo e das práticas corporais, consideradas como pecaminosas. Oficialmente, as únicas que persistiram foram os exercícios de preparação militar. O sistema feudal, modo de produção predominante na época, favorecia a economia de subsistência, centrada nas necessidades vitais, permitindo uma maior vivência da corporalidade na cotidianidade dos servos dos proprietários de terras, com o trabalho braçal (GONÇALVES,

2012b). Contudo, “a pessoa como corpo e espírito, submetia-se à ordem dada, havendo poucas possibilidades para impulsos individuais” (GONÇALVES, 2012b, p. 19). Na sociedade medieval a mulher continua sendo considerada passiva e destinada à procriação.

A Igreja Católica e seus principais pensadores cristianizaram a visão platônica dualista do ser humano e reforçaram a elevação da alma e subordinação do corpo. Contudo, diferentemente dos gregos, o pensamento cristão relacionou o sexo ao pecado e à impureza humana. Neste sentido, sua discussão se faz pertinente pelas menções de Freire acerca da culpabilidade gerada na visão cristã acerca dos usos do corpo e especialmente relacionando à sexualidade.

Os sacrifícios dos fiéis evidenciam como o corpo é entendido na fé cristã católica medieval: como requisito para a aproximação de Deus. O ingrediente de culpa na relação entre corpo e desejos sexuais foi acrescentado. Sacrifícios eram materializados nas práticas conhecidas como ritos e devoções sacrificiais:

Neste aspecto enquadraremos os ritos sacrificiais que envolvem diretamente o corpo do fiel, como por exemplo, caminhar longas distâncias carregando pesada cruz, subir de joelhos as escadas que levam à imagem do santo de devoção, passar noites em vigília resistindo ao sono, entre outras formas de colocar o corpo nos limites da resistência humana visando torná-lo mais divino. É um sacrifício voluntário que chega a ser prazeroso, tendo em vista suas motivações. Essas formas “sacrificiais” de manifestação de fé, dentro ou fora dos espaços sagrados, fazem parte do que classificamos como “devoção sacrificial” que tem estreita relação, ou relação direta, com o corpo do devoto. O corpo recebe e responde aos apelos aplicados pelos rituais da devoção, desenvolvendo uma comunicação entre o imanente e o transcendente (PEREIRA, 2003, p. 21).

Neste trecho vemos que o corpo do devoto se relaciona diretamente com a noção de imanência divina, em que Deus se encontra presente dentro das pessoas e ao mesmo tempo é transcendente no universo, por conta da noção de trindade. A sexualidade humana, portanto, foi interpretada pelos católicos como uma fonte de pecado, lascívia e de “corrupção da carne” e assim, constitui o maior alvo das constantes autopunições e atos sacrificiais.

Nesta perspectiva, o corpo pecador necessita da purificação concedida através da obra sacrificial e assim se revela o “corpo sofredor” do catolicismo medieval, em permanente vigilância e disciplina. Por conseguinte, tendo em vista as questões que se desenvolveram neste período histórico, ainda hoje se concatena o pecado com o corpo e sua sexualidade. E, por extensão, a noção sacrificial da corporalidade também persiste, de forma que muitos cristãos relacionam a excitação do corpo como marca da corrupção humana pecadora e sejam impelidos interiormente, mediante a culpa, a uma punição na “própria carne”.

Isto porque “o cristianismo forneceu uma justificativa transcendente às normas sexuais e tendeu a transformar aquilo que era uma forma de comportamento minoritária numa atitude cotidiana, normal e geral ” (SANT’ANNA, 2011, p. 17, apud VEYNE, 1991). Pois instituiu a castidade fora do casamento e a privação da sexualidade para alcançar a pureza para a salvação, tendo em vista uma visão do fim do mundo (SANT’ANNA, 2011). A alma, em contraponto ao corpo, é a fonte de salvação, de pureza e da imortalidade nos céus.

### 1.3 O corpo moderno: saudável; uma máquina

*Por me ostentar assim, tão orgulhoso  
de ser não eu, mas artigo industrial,  
peço que meu nome retifiquem.  
Já não me convém o título de homem.  
Meu nome novo é coisa.  
Eu sou a coisa, coisamente.*

(Carlos Drummond de Andrade)

O progresso das ciências na Modernidade<sup>23</sup> faz declinar o poder da Igreja. Além das descobertas no campo da física e da matemática, as grandes navegações salientam essa nova fase histórica. A grande repressão à ciência, ao intelectualismo e ao pensamento racional geram um momento histórico de protagonismo da racionalidade, submetendo o corpo novamente, mas agora pela dimensão cognoscente. O processo de “coisificação” do ser humano se inicia na separação corpo e mente, que produz o ser máquina do trabalho braçal.

O debate acerca da razão, iniciado com os gregos, tem seu retorno neste momento histórico, após uma “pausa” provocada pelo controle da Igreja sobre o pensamento e ações humanas. E isso provoca um grande avanço para a medicina, para a tecnologia e para as ciências em geral.

René Descartes (1596-1650) apresenta o conceito de dualismo cartesiano, que consiste na mais ferrenha defesa da dicotomia entre corpo e mente. Nesta concepção, o corpo está submetido a certos elementos, tal como as leis físicas, o mundo externo e algumas condições fisiológicas, o que o caracteriza como material. Já a mente é imaterial, pois não apresenta medida, forma, peso ou nenhuma outra particularidade do que é concreto. Deste modo, mente e corpo são entendidos como essências de natureza, realidade e funcionalidade distintas e estão segregadas, embora interajam entre si (MARQUES, 1993).

---

<sup>23</sup> Período histórico que compreendeu desde o final do século XV até as Revoluções no século XVIII.

O filósofo francês acreditava que a glândula pineal<sup>24</sup> seria responsável por recepcionar as percepções derivadas dos sentidos e depois conduzi-las ao cérebro, estabelecendo, assim, o intercâmbio entre corpo e mente. Contudo, explicar a interação mente/corpo ao aludir à glândula pineal não foi satisfatória, porque a glândula é apenas outro objeto material que faz parte do corpo, o que não elucidava como se operacionalizava esta comunicação (MARQUES, 1993).

Uma de suas preocupações, portanto, era conciliar as visões científica e religiosa do mundo, pois ele também se dizia católico. Mas de acordo com o método cartesiano, a ciência não pode nos falar sobre a sina eterna de nossas almas, pode nos dizer apenas sobre nossos corpos. Por isso, no campo espiritual, diz Descartes, a religião ainda mantém sua autoridade e verdade (DESCARTES, 1979). Ele foi um defensor entusiasta da nova ciência mecanicista, o que significa que o corpo é tido como uma máquina. No seguinte fragmento, uma representação decisiva consolida esse sentido: a do “autômato”:

O que não provocará nenhuma estranheza em quem, sabendo quantos autômatos diferentes, ou máquinas que se movem, a habilidade dos homens pode fabricar com muito poucas peças em comparação com o grande número de ossos, músculos, nervos, artérias, veias e mais partes do corpo de cada animal, considerar este corpo como uma máquina que, saída das mãos de Deus, é incomparavelmente mais bem ordenada e tem em si movimentos mais admiráveis que qualquer das que os homens possam inventar. E detivera-me em particular neste assunto, para mostrar que, se algumas dessas máquinas tivessem os órgãos e a forma exterior dum macaco ou de qualquer outro animal irracional, não teríamos meio de as diferenciar desses animais, ao passo que, se outras houvesse que, além de semelhantes aos nossos corpos, imitassem moralmente as nossas ações o melhor possível, haveria sempre dois meios infalíveis para reconhecer que, apesar disso, não eram homens verdadeiros. (DESCARTES, 1979, p. 60)

Este fragmento demonstra claramente a visão reducionista do corpo humano à máquina, sugerindo a comparação com os aparelhos autômatos, que reproduzem os movimentos humanos de forma mecânica ou eletrônica. Descartes chega a dizer que se a aparência do autômato fosse a de animais, não teríamos como diferenciar dos humanos, ao menos se essas reproduzissem a moral humana. Neste caso, a gestualidade humana construída culturalmente é totalmente desprezada pelo filósofo.

Destarte, o corpo humano é reduzido a uma armação artificial sem vida, uma “carcaça do tempo” (BAPTISTA, 2013, p. 167) como diz Marx em *A miséria da filosofia* (1985). Como veremos mais à frente, “o tempo” vai se referir à jornada de trabalho destes homens e mulheres que estão diante da ascensão da indústria e do sistema capitalista, que viriam para separá-lo e

---

<sup>24</sup> Glândula endócrina que fica próxima do cérebro.

aliená-lo de sua corporalidade e sua própria condição humana. “O método cartesiano fragmentou decisivamente o nosso pensamento, levando à crença de que todos os aspectos dos fenômenos complexos podem ser compreendidos se reduzidos às suas partes constituintes” (MEDINA, 1987, p. 55).

Portanto, nesse período de avanço da ciência, o corpo foi abordado como uma máquina, com suas funções mecânicas restritas ao plano material. A excessiva proeminência do aspecto racional permitiu também que a redução do homem às análises quantitativas e estatísticas, influenciando no surgimento do positivismo<sup>25</sup>, já no período da Idade Contemporânea. Deste modo, a concepção de corpo máquina introduz a visão ligada à concepção de corpo contemporânea social e do trabalhador: o corpo mercadoria.

#### 1.4 O corpo contemporâneo: inteiro, mambembe ou mercadoria?

*(...) todas as nossas invenções e todos os nossos progressos parecem não provocar outro resultado senão o de dotar de vida e de inteligência as forças materiais e de embrutecer o homem rebaixando-o ao nível de uma força puramente física.*

(MARX e ENGELS)

A frase que prefacia este subcapítulo demonstra a relação dialética de um tempo em que mudanças significativas na sociedade, com progressos em várias instâncias contrastam com a íngreme desumanização do ser humano. Na Idade Contemporânea<sup>26</sup>, Karl Marx, Friedrich Nietzsche (1844-1900) e Sigmund Freud (1856-1939) revolucionam o conceito de corpo e o apresentam como elemento do pensamento e do conhecimento e iniciam a ruptura da concepção de corpo reducionista e limitante, enraizada até então. Nietzsche se destaca em defender uma visão que integra corpo e alma, sem cisões. O filósofo alemão se dedica ao confronto dos paradigmas filosóficos históricos, criticando a Igreja, Estado e ciência. Ele deixa claro seu entendimento controverso à noção dicotômica consolidada:

Outrora, a alma olhava o corpo com desdém. Nada era tido em mais alta estima que esse desprezo. A alma queria que o corpo fosse fraco, horrível, consumido de fome. Julgava deste modo libertar-se furtivamente dele e da terra. Oh! Essa mesma alma era ela mesma fraca, horrível e consumida pela fome! Para essa alma a crueldade era seu deleite! Mas vós, meus irmãos, dizei-me: que diz vosso corpo de vossa alma? Não é vossa alma miséria, imundice e lastimável conformidade? (NIETZSHE, 1983, p. 19).

<sup>25</sup> Teoria criada por Auguste Comte (1798-1857) que se propõe a explicar os fenômenos naturais ou humanos por meio do estudo e da produção de leis imutáveis, refutando os argumentos sociais, metafísicos e teológicos.

<sup>26</sup> Período histórico compreendido entre o princípio da Revolução Francesa com a Tomada da Bastilha em 14 julho de 1789, até os dias atuais.

Nietzsche sugere a igualdade entre o corpo e a alma, compartilhando suas misérias e fraquezas. No trecho, evidencia-se a altivez do pensamento defensor da supremacia da alma e conclui expondo sua vulnerabilidade, que, igualmente ao corpo, enfrenta os desafios de sua existência no mundo.

Sobre as contribuições de Marx, Nietzsche e Freud na ruptura do mecanicismo biológico de Descartes, Santaella (2004, p. 27) discorre:

Desde Marx, Nietzsche e Freud, com a entrada em pauta da ação, vontade e desejo humanos, até então ignorados devido à supremacia da razão, os conceitos sobre experiência do corpo e sua relação com o mundo começaram a extrapolar sua suposta dimensão exclusivamente natural até então mantida sob a tutela da fisiologia e da anatomia. Abriu-se, assim, “uma nova zona de visibilidade do corpo”, permitindo a leitura das “inscrições dos fatores econômicos e políticos, da moral, da cultura, dos fantasmas e dos investimentos do desejo que circunscrevem o modo como o corpo emprega sua força de trabalho, institucional ou pulsional.”

O aporte teórico destes pensadores inaugura uma nova concepção de corpo, ao ampliar as dimensões consideradas em sua essência. Destarte, as perspectivas: econômica, política, moral, cultural, afetiva e a relacionada aos desejos, começam a ser valorizadas e estudadas em contraponto à noção restrita ao aspecto racional, mecanicista e reducionista do corpo e do próprio ser humano.

Marx, apesar de não se ater ao estudo do corpo, especificamente, contribui com sua ontologia e visão de mundo. Apresenta a compreensão da realidade como totalidade, em contraponto à visão fragmentada do cartesianismo. Não obstante, Marx contribuiu para a emergência de uma concepção de corpo ao denunciar sua exploração no modo de produção capitalista, identificando as condições objetivas de alienação do trabalhador que resultam no estranhamento do produto de seu trabalho, de seu corpo e de sua própria condição humana, pois:

(...) o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si (quando) fora do trabalho e fora de si (quando) no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório (MARX, 2008, p. 82).

Marx aponta a morte da *physis*, conceito que foi mencionada na análise do corpo na Grécia Antiga. Como vimos, a *physis* se relaciona à essência da corporalidade humana, que abrange sua relação com o mundo e a natureza, não se restringindo ao “físico”. Marx denuncia a morte da *physis* e a degradação do espírito, a partir das condições que a lógica de trabalho

capitalista produz no ser humano. E apesar de apontar a “*physis*” e o “espírito” separadamente, não se pode dizer que o filósofo tenha uma noção cindida do corpo. Como podemos perceber no trecho abaixo:

A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem vive na natureza significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza. (MARX, 2008, p. 84)

A relação entre o corpo e a mente é, portanto, de interconexão entre si e entre a natureza, o que significa que não podem ser concebidos de forma separada. A natureza, que é o seu corpo, é uma porção da essência humana, com quem se relaciona e mantém a vida de ambos, em reciprocidade. Dentro deste entendimento, Baptista (2013, p. 67) complementa: “o corpo é uma construção concreta da existência humana, é natural e, através da análise marxista significa dizer: é histórico.”

Para contextualizar as contribuições de Marx, utilizamos os escritos de Eric Hobsbawn (1919-2012), um importante historiador marxista, cooperando na apreensão desta conjuntura marcante. Em *A Era das revoluções* (2018b), o autor expõe que essa época histórica compreende duas revoluções que transformariam o mundo: a Revolução Francesa de 1789 e a Revolução Industrial (inglesa) contemporânea.

A mudança do modo de produção feudal para a capitalista ocorreu após revoltas sociais que resultaram no período de 1789-1848. O estabelecimento do capitalismo esgotou o regime político dominante até então, a monarquia, depôs a nobreza e o clero do poder econômico e político, desenvolveu os grandes centros urbanos, elegeu o processo de constituição dos estados nacionais modernos e produziu uma nova classe dominante – a burguesia – e uma nova classe dominada – o proletariado –, explorada economicamente segundo as novas regras vigentes. (HOBSBAWN, 2018b)

A grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da “indústria” como tal, mas da indústria capitalista; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade “burguesa” liberal; não da “economia moderna” ou do “Estado moderno”, mas das economias e Estados em uma determinada região geográfica do mundo (parte da Europa e alguns trechos da América do Norte), cujo centro eram os Estados rivais e vizinhos da Grã-Bretanha e França. A transformação de 1789-1848 é essencialmente o levante gêmeo que se deu naqueles dois países e que dali se propagou por todo o mundo (HOBSBAWN, 2018b, p. 21).<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Data da primeira publicação: 1962.

A transição da sociedade se concentrou na ascensão da burguesia e do capitalismo, oriundos de França e Inglaterra, respectivamente. A indústria, a liberdade e a igualdade, a economia moderna ou Estado moderno são apenas coadjuvantes destes dois atores que modificariam toda a configuração social, com repercussões profundas para o ser humano e suas relações. Hobsbawm (2018a)<sup>28</sup> discorre sobre as características da nova ordem capitalista que triunfa na história nas décadas que sucedem 1848:

O triunfo global do capitalismo é o tema mais importante da história nas décadas que sucederam 1848. Foi o triunfo de uma sociedade que acreditou que o crescimento econômico repousava na competição da livre iniciativa privada, no sucesso de comprar tudo no mercado mais barato (inclusive trabalho) e vender no mais caro. Uma economia assim baseada, e, portanto, repousando naturalmente nas sólidas fundações de uma burguesia composta daqueles cuja energia, mérito e inteligência elevou-os a tal posição, deveria – assim se acreditava – não somente criar um mundo de plena distribuição material, mas também de crescente felicidade, oportunidade humana e razão, de avanço das ciências e das artes, numa palavra, um mundo de contínuo e acelerado progresso material e moral. Os poucos obstáculos ainda remanescentes no caminho do livre desenvolvimento da economia privada seriam levados de roldão. As instituições do mundo, ou mais precisamente daquelas partes do mundo ainda não desembaraçadas da tirania das tradições e superstições, ou do fato infeliz de não possuírem pele branca (preferivelmente originária da Europa Central ou do Norte), gradualmente se aproximariam do modelo internacional de uma "nação-estado" definida territorialmente, com uma constituição garantindo a propriedade e os direitos civis, assembleias representativas e governos eleitos responsáveis por elas e, onde possível, uma participação do povo comum na política dentro de limites tais que garantissem a ordem social burguesa e evitassem o risco de ser derrubada (HOBSBAWN, 2018a, p. 21).

A nova conjuntura social triunfante revelaria uma lista de promessas não efetivadas. A começar pelo crescimento econômico impulsionado pelo simples fato de promover a ampla competição do setor privado. O sucesso desta relação quase nunca se consolida, mesmo assim é difundido até hoje como verdade absoluta. Assim como a plena distribuição da riqueza e gradativa “felicidade, oportunidade humana e razão” (HOBSBAWN, 2018a, p. 21). Enfim, todo o progresso propagado se resume a mitos e discursos fatalistas, como se esta fosse a única possibilidade para se efetivar uma sociedade menos injusta.

O capitalismo preserva sua lógica de produção e reprodução apenas com a preservação da existência nas condições de trabalho submetidos ao caráter mercantil (BAPTISTA, 2013). Neste sentido, como coisas inanimadas, como uma máquina, o ser humano é reduzido a uma mercadoria pela ordem capitalista. Muitas são as formas de exploração mercadológica do corpo. Tratamos algumas delas na seção de denúncias. Ao passo que:

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas

---

<sup>28</sup> Obra publicada pela primeira vez em 1975.

necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão. Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência [Lebensmittel], isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção (MARX, 2010, p. 113).

Sendo um “objeto externo”, o corpo mercadoria se aliena de si mesmo, obtém um “valor de troca”<sup>29</sup>, se tornando objeto de troca. Fica habilitado para a comercialização, deixando de exercer as funções básicas para o qual é vocacionado.

Destarte, Marx, ao mesmo tempo que contribui para a apreensão da realidade que se construiu no advento do capitalismo, denunciando sua ação opressora sobre homens e mulheres, anuncia novas possibilidades de corporalidade. Em *O Capital* (1996), Marx fala da relação do corpo do sujeito em relação ao outro e no mútuo reconhecimento humano:

Só por meio da relação com o homem Paulo, como seu semelhante, reconhece-se o homem Pedro a si mesmo como homem. Com isso vale para ele também o Paulo, com pele e cabelos, em sua corporalidade paulínica, como forma de manifestação do gênero humano (MARX, 1996, p. 181, nota de rodapé 100).

Neste trecho, que aparece em uma nota de rodapé, Marx defende a relação entre as pessoas por meio de suas corporalidades, como expressão humana. Pois a interação e o diálogo entre homens e mulheres irão manifestar sua humanização. Freire irá convergir neste entendimento, como veremos mais à frente.

Voltando a Freire, esse momento histórico produz maior compreensão acerca da contradição anunciada pelo educador, entre uma classe opressora (burguesa) e a classe oprimida (trabalhadora). Hobsbawn (2018a, 2018b), em seu relato histórico, corrobora com a visão freireana sobre a ordem dominante. Quando as classes dominantes se autoproclamam de toda “energia, mérito e inteligência” (HOBSSAWN, 2018a, p. 21) e ao se elevarem propositalmente a tal posição, rebaixam seu antagonista ao status de preguiçosos, negligentes, ignorantes e muitos outros adjetivos pejorativos.

A educação do corpo que se desenvolve no ambiente escolar na ordem capitalista é descrita por Soares *et al.* (1992, p. 34):

No âmbito da escola, os exercícios físicos na forma cultural de jogos, ginástica, dança, equitação surgem na Europa no final do século XVIII e início do século XIX. Esse é o tempo e o espaço da formação dos sistemas nacionais de ensino característicos da sociedade burguesa daquele período. Esse tempo e espaço, ou seja, a Europa de fins

<sup>29</sup> “O valor de troca depende do valor de uso, mas o nega, bloqueia seu exercício, coloca-o entre parênteses. Para chegar até o consumo, a fruta deixa de ser comida para se consumir como objeto de troca, objeto cuja produção foi financiada em vista de sua comercialização.” (MARX, 2010, p. 67)

do século XVIII e início do século XIX constitui-se em palco da construção e consolidação de uma nova sociedade - a sociedade capitalista - onde os exercícios físicos terão um papel destacado. Para essa nova sociedade, tornava-se necessário "construir" um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor. (...) a força física, a energia física, transformava-se em força de trabalho e era vendida como mais uma mercadoria, pois era a única coisa que o trabalhador dispunha para oferecer no "mercado" dessa chamada "sociedade livre". Os exercícios físicos, então, passaram a ser entendidos como "receita" e "remédio". Julgava-se que, através deles, e sem mudar as condições materiais de vida a que estava sujeito o trabalhador daquela época, seria possível adquirir o corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista.(...) Sendo assim, práticas pedagógicas como a Educação Física foram pensadas e postas em ação, uma vez que correspondiam aos interesses da classe social hegemônica naquele período histórico, ou seja, a classe social que dirige política, intelectual e moralmente a nova sociedade.

Na nova ordem capitalista o trabalhador vende sua força física como uma mercadoria. As práticas corporais convertem-se em fórmula de saúde para o desenvolvimento do “corpo saudável, ágil e disciplinado” (SOARES *et al.*, 1992, p. 34). Como podemos verificar também no excerto abaixo:

A abstração inerente ao modo de produção capitalista trouxe, assim, a ruptura das relações imediatas do homem com seu corpo e com a natureza. A redução do trabalho humano à força de trabalho, no sentido fisiológico, trouxe consigo uma dissociação entre a força criativa espiritual do homem e a força fisiológica corporal, gerando um corpo autônomo, desprovido de subjetividade. A força muscular do trabalhador, sua energia e sua resistência passaram a ser objetos da exploração capitalista; seu corpo passou a ser um **corpo oprimido, manipulável, um instrumento para a expansão do capital** (GONÇALVES, 2012b, p. 22, grifo nosso).

A análise de Gonçalves (2012b) reforça e aprofunda a discussão acerca dos efeitos sobre a corporalidade humana a partir da nova configuração imposta pelo modo de produção capitalista. Além da exploração de sua força física para o desenvolvimento desta lógica social, a autora esclarece que o estranhamento de homens e mulheres com seu corpo e a natureza comprometeram a subjetividade humana e sua criatividade, gerando um corpo “autônomo e oprimido”.

Apesar desta realidade histórica, neste período também há registro de práticas corporais que transpõem a lógica desta sociedade e promovem a autonomia, a inventividade e espontaneidade do corpo, como no “corpo mambembe”<sup>30</sup>:

O circo é uma atividade que exerce grande fascínio na sociedade europeia do século XIX. Ali o corpo é o centro do espetáculo, de todas as "variedades" apresentadas pela multifacetada atuação de seus artistas. Conforme observa Catherine Strasser, nas duas últimas décadas do século XIX, o circo surgia como a encarnação do espetáculo moderno e seu sucesso era inegável nas diferentes classes sociais que, inclusive, assistiam ao mesmo espetáculo porém em dias e horários especiais. (...). Mas tudo

<sup>30</sup> O termo “mambembe” engloba o que se relaciona aos espetáculos circenses. Contudo, por vezes, é utilizado de forma pejorativa, na indicação de apresentações de baixa categoria.

isso não impediu o crescente receio da família burguesa, de profissionais que "cuidavam" do corpo, como, por exemplo, os médicos, de higienistas e filantropos frente a este universo que se apresentava de modo tão encantador e, porque não dizer, "perigoso" para a ideia de disciplina e ordem burguesas, sobretudo no que se refere aos usos do corpo. A razão básica do crescente receio era a constatação de que o universo gestual próprio do circo apresentava uma total ausência de utilidade. O corpo ali exibido em movimento constante despertava o riso, o temor e, sobretudo, a liberdade. Havia uma **inteireza** lúdica na gestualidade de cada personagem: o anão, o palhaço, o acrobata, a bailarina. Esta **inteireza** não cabia na sociedade cindida, fundada e erigida pelo pensamento burguês. A atividade física fora do mundo do trabalho devia ser útil ao trabalho. A atividade livre e lúdica, encantatória do acrobata devia ser redesenhada no imaginário popular. Em seu lugar e a partir daquele universo gestual, nasceriam as "series de exercícios físicos", pensados, exclusivamente, a partir de grupos musculares e de funções orgânicas, a serem aplicados com finalidades específicas, úteis, e não como mero entretenimento (SOARES, 2005, p. 23).

O circo<sup>31</sup> conseguiu e consegue até hoje, com veremos no capítulo reservado à categoria inteireza, transcender aos condicionantes da sociedade burguesa com sua essência lúdica, alegre e criativa. A elite burguesa deste período se opôs ao modo de vida e aos usos do corpo destes "trabalhadores-artistas". Viam como ameaçador o fato de as manifestações circenses não possuírem serventia para o trabalho. O estilo de vida despreendido de um local fixo para viver somava-se ao perfil arriscado dos artistas de circo para a moral e ordem burguesa.

Mas, apesar de negar estas manifestações corporais, os higienistas se valeram de seus movimentos e técnicas para inspirar a "ginástica científica" ou "métodos ginásticos" que marcaram profundamente as práticas corporais, principalmente na primeira metade do século XX (SOARES, 2005).

Integrando esta elite opositora ao modo de vida circense, como mencionado no fragmento, estão os higienistas que terão uma influência marcante na educação do corpo, no cenário nacional. Eles atuam no controle desta nova sociedade, impondo sua moral, hábitos e costumes, em meio a grandes problemáticas enfrentadas com a exploração do trabalho nas indústrias:

Degeneração progressiva, diminuição de peso e estatura, morte. Esta era uma das faces mais horripilantes (e que se tentava ocultar) da nova sociedade. Ela expressava de modo contundente a própria contradição do capital: a riqueza e a miséria. Tornava-se imperioso amenizar este quadro, não apenas com leis trabalhistas, pois, afinal, os exércitos deviam ser preservados... e a indústria, ela também se alimentava do vigor físico dos seus operários. Os "corpos saudáveis" eram uma exigência do capital. Todavia se os "corpos saudáveis" eram uma exigência do capital, os "corpos doentes" não deveriam ser considerados como produto das condições de vida geradas pelas relações de produção inerentes a esse modelo econômico. Era de fundamental importância para a classe no poder encontrar outras causas, que não as sociais, para explicar a degradação social, física e intelectual da maioria da população. Se as causas

---

<sup>31</sup> É importante destacar que o circo também não está imune aos condicionamentos da sociedade capitalista, de modo que existem outras expressões deste voltadas ao espetáculo elitista e de alta performance, inclusive com a participação de ex-atletas de nível olímpico.

não podiam ser sociais, elas seriam biológicas, físicas (meio físico), "naturais" e... morais. O discurso e a prática médica oriundos da medicina social em suas concepções predominantes, ou seja, naquelas higienistas, de forte caráter moralizador, normativo e adaptativo-educativo, irão constituir-se em instrumentos de intervenção na sociedade. Irão impor-se no sentido de alterar hábitos, costumes, crenças e valores. Terão a pretensão de realizar uma assepsia neste meio físico - fonte de todas as misérias - na mesma medida em que pretendem impor-se à família, ditando-lhe uma educação física, moral, intelectual e sexual. O discurso higienista na Europa do século XIX veiculava a ideia de que as classes populares viviam mal por possuírem um espírito vicioso, uma vida imoral, liberada de regras e que, portanto, era premente a necessidade de garantir-lhes não somente a saúde, mas fundamentalmente a educação higiênica e os bons hábitos morais (SOARES, 2004, p. 25).

O discurso higienista buscou responder à inevitável percepção da degradação humana frente à nova ordem social. Como a hipótese mais óbvia, de que a miséria e deterioração da vida se relacionavam justamente à lógica inerente ao sistema capitalista, que promovia a riqueza e pobreza para grupos antagônicos, direcionaram sua argumentação para a responsabilização do próprio oprimido, formulando explicações biológicas, morais e comportamentais, sempre no sentido de desconstruir as práticas e a própria existência destes homens e mulheres.

Semelhantemente, temos a influência da concepção de eugenia, que se debruça sobre a ingerência da herança genética nas características físicas e mentais dos grupos sociais. O inglês Francis Galton (1822-1911) cunhou este termo e desenvolveu estudos enfatizando a importância da hereditariedade. Esta noção sugeriu a superioridade de raças, se desdobrando em um entendimento que incentivou a segregação de pessoas consideradas “incapazes” (GÓIS JUNIOR, 2014). Nesta perspectiva, a emergente burguesia europeia encontrou motivos para a defesa da inferioridade de imigrantes e superioridade eurocêntrica. Este conceito foi fundamental para o surgimento de teorias racistas, extremistas e ultranacionalistas como do fascismo e do nazismo.

Neste caminho, portanto, é possível entender que houve, nesse período contemporâneo, avanços nas concepções teóricas acerca do corpo, com os pensadores mencionados e ainda outros de suma importância em uma construção libertadora conceitual e da própria práxis<sup>32</sup> que envolve a corporalidade. Contudo, com a ascensão do capitalismo e da ideologia burguesa/liberal<sup>33</sup> que se consolidou, teorias, valores, mitos e deformações surgiram e atingiram novamente o corpo e a corporalidade das pessoas oprimidas na sociedade.

Por conseguinte, não podemos responder à pergunta deste subtítulo de forma simplista, mas podemos inferir que a concepção e possibilidade do corpo inteiro, sem dicotomias, é

<sup>32</sup> “Práxis” pode ser compreendida como a relação entre a leitura do mundo e da realidade e a prática que decorre desta visão, provocando uma ação transformadora.

<sup>33</sup> Burguesia: é uma classe social do regime capitalista, onde seus membros são os proprietários do capital, ou seja, os possuidores dos meios de produção. Liberal: relativo ao liberalismo, sendo esta uma filosofia política ou ideologia fundada sobre ideais que pretendem ser da liberdade individual e do igualitarismo.

apresentada nas contribuições dos pensadores contemporâneos citados. O corpo mambembe materializa esta noção de corpo proposta em um período de rupturas e resistência no que se refere à compreensão do corpo.

Destarte, ao mesmo tempo que o pensamento acerca do corpo tem avanços em uma visão humanizada e ampliada, emerge uma sociedade que se caracteriza pela exploração do trabalho ao ponto de coisificar pessoas ao nível de mercadorias. O corpo, dialeticamente, se revela de forma inteira/mambembe e no âmbito de mercadoria. Veremos agora como essa narrativa alcança a sociedade brasileira, ainda a se somar com suas particularidades.

### 1.5 O corpo brasileiro: colonizado, militarizado e higienizado

*Brasil, meu nego  
Deixa eu te contar  
A história que a história não conta  
O avesso do mesmo lugar  
Na luta é que a gente se encontra  
Brasil, meu denço  
A Mangueira chegou  
Com versos que o livro apagou  
Desde 1500 tem mais invasão do que  
descobrimento  
Tem sangue retinto pisado  
Atrás do herói emoldurado  
Mulheres, tamoios, mulatos*

(Mangueira)

Os sambas-enredo do Carnaval carioca de 2019, como em outros anos, nos agraciaram com mensagens “manhosas”<sup>34</sup> do povo que resiste à opressão que convive com toda a inteireza de suas manifestações culturais. Este, em especial, ecoa o falseamento da realidade e da história factual presente na narrativa brasileira por parte da classe opressora. Esta seção buscou apresentar as raízes dos atuais problemas para a corporalidade do povo brasileiro, que envolvem estas inverdades reverberadas.

O título desta seção reservada ao contexto do corpo no Brasil faz alusão ao que consideramos ser as três principais influências para a corporalidade de quem vive em solo brasileiro: o colonialismo, o militarismo e o higienismo. Cada uma delas expressa uma forma de interdição do corpo, obstaculizando a concepção inovadora que os pensadores contemporâneos elaboraram.

<sup>34</sup> Refere-se à concepção freireana de “manha” do povo, em que ele concebe um tipo de resistência popular à opressão imposta a partir de atuações aparentemente incongruentes, com a ocultação de suas intenções reais. Conceito melhor exposto no capítulo 3 desta dissertação.

Como mencionamos na Introdução, Freire esclarece, na obra *Educação e atualidade brasileira* (2001), a dificuldade de democratização no nosso país, pelo fato de ter marcado em sua história o colonialismo e a economia escravagista. A colonização ocorrida em nosso país se apresentou com grande caráter exploratório, como revela o relato de Freire (2001):

Faltou aos colonos que para cá se dirigiam um ânimo fundamental, que teria dado, possivelmente, outro sentido ao desenvolvimento de nossa colonização. Faltou-lhes organicidade com a colônia. Coma terra nova. Sua intenção era realmente a de explorá-la. A de ficar “sobre ela”. Não a de ficar nela e “com” ela. Integrados. Daí, dificilmente, virem animosos de trabalhá-la. De cultivá-la (FREIRE, 2001, p. 62).

Fundamentado por historiadores como Caio Prado Jr. e Fernando Azevedo, Freire (2001) destacou a vocação imposta à colonização no Brasil, com a intencionalidade marcadamente voltada à livre exploração dos recursos naturais e humanos existentes. E mesmo após a mudança conjuntural que permitiu a instalação dos colonos para o povoamento de nossas terras, permaneceram aqui aqueles que tinham os recursos para negócios de alta rentabilidade, o que favoreceu às grandes propriedades de fazendas de engenho. Estes grandes latifundiários se tornaram “senhores” de suas imensas áreas de domínio, tendo seus moradores/trabalhadores como “protegidos”, mediante os permanentes atos de violência contra os nativos.

Freire (2001) indica nesta situação a gênese do “mandonismo, dependência e protecionismo” (FREIRE, 2001, p. 63) de nossa sociedade, contribuindo com o “estrangulamento de nossa democratização” (FREIRE, 2001, p. 63). O que se reflete na ausência de diálogo, visto que o direito à palavra se concentra de modo autárquico e verticalizado. E, “mesmo quando as relações humanas se façam, em certo aspecto, macias, de senhor para escravos, no grande domínio, não há “diálogo”. Há paternalismo” (FREIRE, 2001, p. 64).

Outro aspecto importante acerca da colonização nacional foi evidenciado na obra de Ana Maria, ou mais conhecida como Nita Freire (1989), viúva de Paulo Freire. Diz respeito à política colonizadora de Portugal, instituída por D. João III. Nela, a missão jesuíta exercia importante papel na “inculcação ideológica que serviria à espoliação da Colônia e à grande produção açucareira, entre outras ” (FREIRE, 1989, p. 28).

Docilizando a população nativa (gentio) e os filhos dos colonos através da domesticação, da repressão cultural e religiosa, os jesuítas serviram à empresa exploradora lusa com a visão maniqueísta do mundo. Domesticando através de interdições, sobretudo as do corpo (FREIRE, 1989, p. 29).

Os costumes e usos do corpo dos nativos foram, portanto, interditados através da missão jesuíta no Brasil, com a desconsideração de sua cultura, suas vontades, valores e crenças. Os valores europeus e cristãos foram inoculados, assim como as condutas submissas, obedientes, hierárquicas, disciplinares e devotas. Sua espontaneidade e naturalidade foram inibidas com a nova visão de mundo introjetada. A autora destaca, por fim, a “ideologia da interdição do corpo, forjada pela leitura de mundo dos jesuítas” (FREIRE, 1989b, p. 33).

A transição da sociedade colonial para a nova sociedade capitalista não ocorreu de forma fluida, ao contrário, ocorreu em um processo intrincado de adaptações e conformações à nova ordem. As dificuldades partiam do caráter rural da sociedade colonial brasileira e ainda no persistente uso de mão de obra escrava, mesmo após a proclamação da Independência. Apesar destes entraves, medidas antitradicionalistas emergiram dos representantes dos próprios senhores de grandes propriedades rurais e assim contribuíram para a eclosão de inúmeras reformas entre 1851 e 1855, no sentido de urbanizar o país. Dentre estas, se destacam: as concessões de créditos bancários; o acesso, melhoria e modernização dos meios de transporte; e a mais dificultosa viria a ser a eliminação do tráfico negreiro através da lei Eusébio de Queirós (HOLANDA, 1995).

Holanda (1995, p. 78) destaca a “imaturidade do Brasil escravocrata” em conceber as profundas mudanças na estrutura econômica do país, o que gerou a primeira crise comercial de 1864, decorrente da “ambição de vestir um país ainda preso à economia escravocrata com os trajes modernos de uma grande democracia burguesa” (HOLANDA, 1995, p. 79). Em meio a estas transformações sociais, a nova configuração carrega em si a mentalidade e os preconceitos da antiga conformação e incide na corporalidade do povo:

Com o declínio da velha lavoura e a quase concomitante ascensão dos centros urbanos, precipitada grandemente pela vinda, em 1808, da Corte Portuguesa e depois pela Independência, os senhores rurais principiam a perder muito de sua posição privilegiada e singular. Outras ocupações reclamam agora igual eminência, ocupações nitidamente cidadinas, como a atividade política, a burocracia, as profissões liberais. É bem compreensível que semelhantes ocupações venham a caber, em primeiro lugar, à gente principal do país, toda ela constituída de lavradores e donos de engenhos. E que, transportada de súbito para as cidades essa gente carregue consigo a mentalidade, os preconceitos e, tanto quanto possível, o teor de vida que tinham sido atributos específicos de sua primitiva condição. Não parece absurdo relacionar a tal circunstância um traço constante de nossa vida social: a posição suprema que nela detêm, de ordinário, certas qualidades de imaginação e “inteligência”, em prejuízo do espírito prático ou positivo. O prestígio universal do “talento”, com o timbre particular que recebe essa palavra nas regiões, sobretudo onde deixou vinco mais forte a lavoura colonial e escravocrata, como o são eminentemente as do Nordeste do Brasil, provém sem dúvida do maior decoro que parece conferir a qualquer indivíduo o simples exercício da inteligência, em contraste com as atividades que requerem algum **esforço físico**. O trabalho mental, que não suja as mãos e não fatiga o **corpo**, pode constituir,

com efeito, ocupação em todos os sentidos digna de antigos senhores de escravos e de seus herdeiros (HOLANDA, 1995, p. 82, grifo nosso).

As marcas do colonialismo e do uso de mão-de-obra escrava solidificaram a diferença de prestígio entre o trabalho manual, de esforço corporal e o trabalho intelectual, mantendo um “trabalho servil disfarçado” (FERNANDES, 1979, p. 43), tal como um grupo de pessoas oprimindo outras e explorando seu trabalho com vias pouco democráticas.

Portanto, podemos dizer que o corpo foi induzido à prática de movimentos repetitivos com o objetivo de formar indivíduos fortes e saudáveis, que eram indispensáveis para o processo de desenvolvimento do país. As classes militar e médica influenciaram esta perspectiva, com as influências do positivismo, do higienismo e da eugenia.

As instituições militares sustentaram profunda relação com a educação física desde a “criação da Escola Militar pela Carta Régia de 4 de dezembro de 1810, com o nome de Academia Real Militar, dois anos após a chegada da família real ao Brasil” (CASTELANI FILHO, 1989, p. 26), até a acentuada presença dos militares na formação dos primeiros professores de educação física civis (CASTELANI FILHO, 1989).

Como vimos antes, o positivismo encontrou na Idade Moderna o cenário ideal para propagar suas ideias, refutando explicações para os fenômenos que não fossem desvelados estritamente através de leis imutáveis, da racionalidade e de dados concretos. As instituições militares apreciaram e abarcaram a filosofia positivista, que encontrou no contexto brasileiro um campo fértil para seu acolhimento, pois:

É sabido que o positivismo logrou alcançar êxito entre nós pelo fato de sofrer o Brasil – face a um processo de colonização bancado por um Portugal em muito atrasado no cenário cultural europeu da época – uma síndrome de insuficiência filosófica exacerbada, haja vista apenas existir naquela época no país uma fundamentação filosófica de ordem Tomista, implantada pela Igreja Católica. Interege com este fator aquele outro pertinente aos anseios de progresso próprios de um país jovem, ansioso por crescer. A filosofia Comteana veio atender, assim, às necessidades de um Brasil ressentido de um componente filosófico contundente e em busca de um referencial teórico-filosófico que fosse ao encontro de sua disposição para o progresso (CASTELLANI, 1989, p. 28).

Tendo em vista um modelo de indivíduo que atendesse ao chamado de “Ordem e Progresso” da nação, a educação física incorporou o propósito de desenvolver a saúde e o físico do indivíduo desta nação em ascensão. E, assim, juntamente com a classe médica, fortaleceram esta concepção ao fundi-los com os fundamentos do higienismo. Esta teoria foi disseminada na primeira metade do século XIX pelos médicos, que se apropriaram da responsabilidade de

redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da família brasileira, após se intitulem a mais competente categoria profissional para tal.

Os higienistas utilizaram a Educação Física a fim de criar o corpo saudável e robusto, em oposição ao corpo “relapso, flácido e doente” do indivíduo colonial, e garantir a mão de obra oprimida. As explicações deste movimento teórico para a incidência de doenças em indivíduos da classe trabalhadora mesclavam a supremacia biológica de indivíduos da classe dominante com a depreciação da moral do trabalhador, imputando a ele a responsabilidade por sua própria miséria humana, revelados em seu corpo doente (SOARES, 2004).

No Brasil, a teoria eugênica também influenciou uma noção de corpo equivocada. Incentivada por Renato Kehl (1889-1974), defendia procedimentos de esterilização, segregação e regulamentação dos casamentos para evitar “cruzamentos indesejados”. Deste modo, havia o menosprezo de características físicas de determinados grupos sociais, que eram considerados propensos a ser incapazes, a partir de testes discutíveis e sem a análise aprofundada de fatores históricos, econômicos, sociais e culturais.

A introdução da Educação Física oficialmente na escola ocorreu no Brasil, em 1851, com a reforma Couto Ferraz. Em 1882, outra reforma fez com que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e que fosse oferecida nas escolas regulares. Estas leis foram implantadas apenas no Rio de Janeiro e nas escolas militares. A partir das primeiras décadas de 1900 esse debate foi ampliado e vários estados começaram a realizar suas reformas educacionais e incluíram a Educação Física, que era chamada, quase sempre, de ginástica (BETTI, 1991).

Para sistematizar a ginástica na escola, surgem os métodos ginásticos. Os principais foram propostos pelo sueco P. H. Ling, pelo francês Amoros e o alemão Spiess. Estes autores ofereceram propostas em prol da valorização da imagem da ginástica na escola. Nas quatro primeiras décadas do século XX, os métodos ginásticos cumpriam o objetivo de manter o corpo forte e saudável para a indústria, o trabalho e para o serviço militar (CASTELLANI FILHO, 2010; BETTI, 1991).

Portanto, o surgimento da Educação Física foi motivado pela expectativa de desenvolver corpos que consentissem em uma cômoda adaptação ao processo produtivo e a uma perspectiva política nacionalista. O conhecimento médico-científico do corpo chancelava essa possibilidade (BRACHT, 2001).

A Educação Física era considerada, em ambas as concepções, higienista e militarista, uma disciplina fundamentalmente prática, não carecia de embasamento teórico. Em razão disso, a educação física e a instrução física militar eram praticamente idênticas. Assim, para ensinar

educação física não era preciso ser preparado com conhecimentos, e sim ter sido um ex-praticante.

Após a Segunda Guerra Mundial e o fim do Estado Novo, o esporte e as suas técnicas foram explorados nos espaços escolares, sob influência do método da educação física desportiva generalizada. O caráter competitivo e excludente do esporte não era problematizado, ao contrário, reforçava princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

O período histórico compreendido pela Ditadura Civil e Militar no Brasil (1964 – 1985) é importante no entendimento acerca da influência gerada na permanente união entre militarismo e higienismo, aliados a uma concepção burguesa de sociedade, que interferiu decisivamente numa concepção de corpo hegemônica. Podemos entender que este período reafirmou e fortaleceu a “inexperiência democrática” iniciada desde nossa colonização. Além disso, a prisão de Paulo Freire neste período e, conseqüentemente, seu exílio, nos dá um panorama de sua trajetória.

Entende-se que esse período começou bem antes do golpe do dia 1º de abril de 1964. Articulações externas e internas dos militares e de alguns políticos em busca do poder, aconteceram pelo menos uma década antes de sua culminância. Podemos dizer que o golpe militar teve como apoiadores e idealizadores os Estados Unidos da América (EUA), os grandes latifundiários e empresários, militares e políticos de oposição ao então presidente João Goulart, o qual subiu ao poder após renúncia de Jânio Quadros e foi destituído de sua função sem qualquer documento que legitimasse tal ato. Paulo Netto (2014) elucida:

Levado a cabo pelos setores mais reacionários da sociedade brasileira (a fina flor da burguesia industrial e financeira, os grandes proprietários de terras e as cúpulas militares) e com significativo apoio inicial da alta hierarquia católica e de largas camadas da pequena burguesia, o golpe - que se autoproclamou “revolução”, para ocultar seu caráter reacionário, e “de março”, para escapar à ironia do dia da mentira - contou com a mais ativa colaboração dos Estados Unidos e das empresas norte-americanas que atuavam no país. E instaurou uma ditadura que perduraria por duas décadas (PAULO NETTO, 2014, p. 17).

Para Paulo Netto (2014), a Ditadura Militar no Brasil foi um período em que a violência e a coerção vigoravam, os direitos políticos foram cerceados, a democracia foi abolida, a atividade oposicionista foi criminalizada, os direitos humanos foram feridos. Atendeu aos interesses da burguesia brasileira, das empresas imperialistas e dos grandes proprietários fundiários.

Foi um período em que a democracia e a liberdade eram inexistentes, porque o povo brasileiro não tinha direitos, não podia discordar de nada que estivesse relacionado ao governo. A censura existia no rádio e na televisão, inclusive auxiliada pela Rede Globo, que propagava

suas notícias e reportagens orientadas pelo regime militar. A realidade dos fatos não era apresentada para o povo. Porém, muitos conseguiram emergir dos falseamentos produzidos neste período, indo às ruas para protestar, mesmo sabendo das barbáries que eram cometidas contra seus opositores. Entre prisões e torturas, muitos foram mortos ao resistirem a este regime (PAULO NETTO, 2014).

Ao contextualizar a presença e atuação de Paulo Freire nesse momento histórico do Brasil, é preciso retornar ao período entre 1962 e março de 1964, em que o método Paulo Freire foi adotado por quase todos os movimentos envolvidos na prática da educação popular no país.

Paulo Freire só começou a tornar-se conhecido no Brasil no início de 1963, quando o seu método de alfabetização de adultos foi divulgado em ampla campanha publicitária promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. O governo do estado empregara o método de Paulo Freire no movimento de educação de adultos analfabetos, então iniciado na experiência-piloto realizada em Angicos, cidade natal do governador Aluizio Alves. Num primeiro momento, divulgou-se que o governo do estado realizava uma campanha de educação com um novo método, que alfabetizava jovens e adultos em quarenta horas. Depois, percebeu-se que o método era muito mais do que isso. Assistia-se aos ensaios iniciais de uma prática educativa que levaria seu autor a atuar e a fazer-se conhecido em muitas partes do mundo (BEISEGEL, 2010, p. 14).

Os resultados foram expressivos, com um total de trezentos trabalhadores alfabetizados em cerca de 45 dias. O que gerou, em 1963, a instituição de uma Comissão de Cultura Popular, com a finalidade de implementar em todo o país novos sistemas educacionais com enfoque popular, abrangendo as regiões em que inexistiam a educação. O então ministro da educação e cultura, Paulo de Tarso, já no governo de Jango, nomeou Paulo Freire presidente desta comissão que deveria elaborar um Plano Nacional de Alfabetização e previa a propagação por todo Brasil do sistema de alfabetização experimentado satisfatoriamente em Angicos. (FÁVERO, 1983).

Assim, entre junho de 1963 e março de 1964, desenvolveram-se cursos de capacitação de coordenadores em quase todas as capitais dos estados (somente no Estado da Guanabara inscreveram-se quase 6.000 pessoas; houve também cursos nos Estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, atingindo a vários milhares de pessoas). O plano de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos que já se encontravam capacitados para atender, durante este ano, a aproximadamente 2 milhões de alfabetizados (30 por círculo, com duração de 3 meses cada curso). Tinha início assim uma campanha de alfabetização em escala nacional que envolvia, nas primeiras etapas, os setores urbanos, e deveria estender-se imediatamente depois aos setores rurais (WEFFORT, 2018a, p. 19).

Paulo Freire foi perseguido e preso pelo golpe civil e militar de 1964. O educador era considerado uma ameaça, ao passo que permitia o despertar da voz popular. Não obstante sua pedagogia permitir o questionamento da realidade, o simples fato de que a alfabetização permitia o direito ao voto, agora sem o cabresto dos patrões, era considerado ameaçador para

os poderosos. Os trabalhadores eram forçados a “ferrar” o nome naqueles candidatos que serviam a seus interesses, como relatou um educando em Angicos (RN). Apesar de não saberem ler e escrever, sabiam “ferrar” o nome, e assim, votavam de acordo com a indicação do patrão: “Sei ferrar o nome, eu e outros camaradas meus”, quando perguntado o que era “ferrar”, respondeu: “É riscar em cima do nome da gente que o patrão escreve num papel, até cansar e o patrão dizendo: mais! mais! até a gente decorar”. Com isso, o patrão “tira o título e manda a gente votar em quem ele quiser.” (FREIRE, 2005, p. 124). Sobre este período de sua vida, de perseguição e prisão no país, o educador testemunha:

O golpe de estado, no Brasil (de 1964), não só liquidou todo o esforço que fazíamos no domínio de educação dos adultos e da cultura popular (e não apenas a alfabetização) como também me impôs 70 dias de prisão (outro tanto se passou com muitas outras pessoas ligadas a este trabalho) durante os quais me submeteram a interrogatórios que totalizaram 83 horas, sem contar aquelas que me esperavam ainda na Polícia Militar do Rio de Janeiro donde eu pedi asilo à Embaixada da Bolívia, em setembro de 1964. Na maioria dos interrogatórios a que foi submetido, o que queriam provar, além da minha “absoluta ignorância”, era o perigo que eu representava. Fui considerado como um “subversivo internacional”, um “traidor a Cristo e ao povo brasileiro” (FREIRE, 1978b, p. 8).

Freire passou por um breve exílio na Bolívia, logo após partiu para o Chile, onde trabalhou por cinco anos para o Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã e para a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação. Em 1969, Freire foi convidado para ser professor visitante da Universidade de Harvard. Depois de um ano em Cambridge, ele se mudou para Genebra, na Suíça, trabalhando como consultor educacional do Conselho Mundial de Igrejas. Durante esse tempo, atuou como consultor em reforma educacional em colônias portuguesas na África, particularmente na Guiné-Bissau e em Moçambique. Com a Anistia em 1979, Freire pôde retornar ao Brasil, mas só o fez em 1980 (BEISEGEL, 2010).

Após esta breve narrativa acerca do percurso de vida de Freire, vamos retomar a história brasileira para a década de 1950, período em que a UNESCO<sup>35</sup> desenvolveu um movimento internacional chamado Esporte Para Todos (EPT). Esta ação representava um empenho das organizações internacionais e dos países industrializados de promover o assistencialismo social no sentido de atenuar a pobreza, a desigualdade e a exclusão socioeconômica por meio do

<sup>35</sup> “A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação” (UNESCO, 2019).

esporte e outras ações, principalmente educacionais. A intenção era de conter as insatisfações das massas trabalhadoras e movimentos comunistas em todo o mundo (TABORDA, 1998).

O EPT se manifestou mais intensamente no país após a década de 70. Surgiu como uma alternativa para o esporte de alto rendimento, mas acabou entrando no mesmo alinhamento deste que se tornaria pressuposto da educação física neste período, apesar de já nesta época emergirem movimentos de resistência a esta perspectiva, com atividades recreativas e lúdicas em contraponto à efusiva garimpagem de talentos esportivos nas escolas e outros espaços educativos.

No período da Ditadura civil e militar, o governo militar intensificou a utilização da educação física como promoção do esporte de alto rendimento, que desde 1920 já se encontrava presente na sociedade brasileira. A proposta era fazer do país uma superpotência esportiva, obtendo reconhecimento internacional e eliminando críticas internas à sua gestão, promovendo uma imagem de desenvolvimento e prosperidade. Segundo Betti (1991), isso se intensificou entre 1969-1979, quando foi criado um “binômio estratégico”: educação física e esporte.

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, (não o esporte *da escola*, mas sim o esporte *na escola*). Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc. O esporte determina dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva. Outras determinações do esporte podem ser observadas nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, os quais serviram para o reordenamento da Educação Física escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39).

Neste viés, o esporte dominou a educação física escolar e se estabeleceu com os pressupostos do rendimento, com a alta competitividade, com o predomínio de técnicas e o recrutamento de talentos e, conseqüentemente, a exclusão daqueles que não se encaixavam nos padrões instituídos. O professor se transmuta em treinador/instrutor, enquanto o educando é visto como atleta/recruta. O governo militar também aproveitou o sucesso angariado pela seleção de futebol tricampeã mundial em 1970, para se aliar à imagem de desenvolvimento e reforçar um nacionalismo exacerbado e alienante, embalados pela canção “90 milhões em ação, pra frente Brasil, salve a seleção!” (CASTELANI, 1989).

Nas décadas de 70 e 80, em contraponto à rigidez das primeiras práticas, surgiram perspectivas psicomotoras, com ênfase no movimento humano e com abordagem

humanizadora, mas sem a discussão de questões sociais relevantes, ou seja, sem a “perspectiva dos condicionantes histórico-sociais da educação” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Eles se apresentaram como:

(...) contestação à educação física por considerá-la ligada a uma concepção dualista de homem. Le Boulch enfatiza que a “Psicocinética” não é um método de educação física e, sim, uma teoria geral do movimento que permite utilizá-lo como meio de formação. Privilegia para isso o estímulo ao desenvolvimento psicomotor especialmente a estruturação do esquema corporal e as aptidões motoras que, segundo o autor, melhoram através da prática do movimento. Pretende assim, através do exercício, desencadear mudanças de hábitos, ideias e sentimentos (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

No mesmo período surgiu a ideia que a educação física deveria servir como “auxiliar” para outras disciplinas, desconsiderando seus próprios conteúdos, numa abordagem interdisciplinar equivocada. Muitas destas práticas perduram até hoje, assim como a de “rolar a bola”, ou a de um modelo recreacionista, em que os educandos fazem o que quiserem, sem nenhuma metodologia e didática elaborados previamente pelo professor. Em nenhum desses movimentos há o direcionamento para a formação do sujeito, na concepção de corpo, no sentido de *ser mais*, entendendo que “ser mais” se refere à busca ontológica de homens e mulheres por sua humanização, como um ser de cultura, que pode criar, atuar e interferir no mundo. Não havia a preocupação em construir uma relação entre o corpo, o mundo e as pessoas, observando a análise e síntese dos condicionantes histórico-sociais da educação.

Até a década de 90, num período de democratização do país, após a primeira eleição direta depois da ditadura militar, percebemos grandes avanços que ocorreram por meio dos professores que adotaram as teorias progressistas da educação física, já com a influência da pedagogia freireana. O livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* (1992), já mencionado na introdução, é um exemplo destes avanços progressistas. A obra é mais conhecida como “Coletivo de Autores”, por ter sido concebida a partir das contribuições dos autores: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. É referência importante no campo da produção do conhecimento em educação física. Ela enuncia a categoria “cultura corporal”<sup>36</sup> e propõe uma pedagogia denominada crítico-superadora, com uma perspectiva inovadora para a educação física.

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa,

---

<sup>36</sup> Cultura corporal é uma área de conhecimento ligada à educação física que tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27).

Após esse momento histórico, várias outras concepções de corpo e tendências pedagógicas surgiram, ampliando sobremaneira as lentes voltadas para a corporalidade. Algumas avançaram no sentido de responder questões problemáticas contemporâneas e iminentes de nosso tempo e outras regrediram em práticas e conceitos ultrapassados.

A atual conjuntura nacional, neste ano de 2019, está se redesenhando com demonstrações claras de retrocessos para a área da educação. As elites dominadoras retomaram o poder, desde a deposição do governo de Dilma Rousseff, eleita democraticamente em 2014. A presidente foi impedida em 2016 (dois anos antes do previsto), após profundas investidas e articulações de vários campos institucionais que historicamente se aliaram ao ideário de opressão da classe dominante. Fizeram, então, iniciar o esfacelamento dos avanços significativos de governos anteriores para a classe trabalhadora, resguardadas ressalvas dos reconhecidos erros cometidos por estes governos, no que se refere à perda histórica da oportunidade de romper com os paradigmas opressores e corruptores da sociedade brasileira.

Dentre tantas medidas que se mostram retrógradas, ineficientes, reacionárias e até irracionais, destacamos o “Projeto E.S.P – Escola Sem Partido”<sup>37</sup>, que, ao sugerir que professores doutrinam educandos para um ideário comunista, intentam instituir a censura de conteúdos e problematizações que promovam lutas reivindicatórias e ponham em risco sua posição de dominação.

No campo da educação física, a Lei 13.415/17, que regulamenta a Base Comum Curricular (BNCC), chamada inicialmente de “Reforma no ensino médio”, surgiu como maior ameaça para uma perspectiva omnilateral<sup>38</sup> do sujeito. A medida provisória que gerou a lei para reformular esta fase de ensino excluía a obrigatoriedade da disciplina (MEDIDA PROVISÓRIA 746/16). Após protestos e mobilizações contrárias, e sem o apoio inclusive dos próprios componentes das elites dominadoras, que se utilizavam da concepção higienista, voltada para a “saúde” de sua força de trabalho, a educação física foi incluída novamente. Neste ano de 2019, o documento que reorienta o currículo do ensino médio inicia a implementação das mudanças previstas na lei, com mais ênfase nas disciplinas de língua portuguesa e

---

<sup>37</sup> Projeto escola sem partido (E.S.P.) trata-se de um movimento que pretensamente combate as ideologias nas escolas, a fim de coibir a suposta “doutrinação ideológica” dos professores, incluindo o tratamento pedagógico de temas relacionados a gênero e sexualidade (ANDRADE e CATELLI Jr., 2016).

<sup>38</sup> *Omnilateralidade* é um conceito dado por Marx (2008) e apreendido como uma ruptura integral com o homem limitado da sociedade capitalista. Esta noção está presente com mais minúcia no terceiro capítulo, onde a categoria *inteira* é desenvolvida.

matemática, sugerindo que a exigência para ser mão de obra oprimida se restringirá às habilidades de ler, escrever e fazer contas.

Portanto, entendemos que o corpo do brasileiro sofre imensa influência de sua colonização, produzindo pessoas e corpos submissos e dominados, além de inferiorizados e estereotipados pelos opressores. De modo que o preconceito social, racial e de gênero transitam livremente nesta sociedade. Soma-se a isto, a integração entre o militarismo, o positivismo, o higienismo e a eugenia, formando uma bombástica combinação de selecionamento e padronização de pessoas.

Enfim, buscamos as contribuições de Freire para reflexão na área da educação, particularmente para as questões do corpo, nos tempos sombrios que se anunciam. E sondamos na ontologia freireana, em sua teoria pedagógica e categorias teóricas, a problematização do caráter bancário, marcado na história da educação brasileira e da educação do corpo e a pronúncia de uma educação como prática de liberdade. E ainda, na luta e no sonho de um mundo menos feio<sup>39</sup>.

## **1.6 A atualidade do conceito de corporalidade: discussões iniciais**

*Há, portanto, uma sucessão constante de saber, de tal forma que todo novo saber, ao instalar-se, aponta para o que virá substituí-lo.*

(Paulo Freire)

O perfil desta seção não segue com o contínuo relato histórico que percebemos no restante do capítulo. Mas entendemos que este seria o momento propício para introduzir as denúncias e anúncios freireanos, concatenando o pensamento de Paulo Freire e a perspectiva de educação do corpo que tem no conceito de corporalidade, “um alargamento da compreensão das práticas corporais que considere elementos para além do movimento corporal” (TABORDA DE OLIVEIRA, OLIVEIRA, VAZ, 2008, p. 303). Esta concepção de corporalidade é, portanto, voltada para a formação humana e se conecta ao “ser mais” que Freire anuncia. Nesta breve exposição, apresentamos porque o conceito de corporalidade é importante neste momento histórico que vivemos.

Apesar de Taborda de Oliveira (2014) negar que o conceito de corporalidade seja “uma nova forma ou fórmula metodológica”, podemos dizer que esta perspectiva é inovadora

---

<sup>39</sup> Como exposto no capítulo 3, no item referente à categoria freireana “boniteza”, um “mundo menos feio” se refere a um mundo menos injusto em que também não nos habituemos com a miséria e a barbárie.

conceitualmente, visto que o próprio autor reconhece que talvez tenha sido o primeiro a buscar sistematizar a corporalidade como “conceito crítico e descritivo no interior da Educação Física Brasileira” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p. 155).

Compreender melhor o conceito de corporalidade que mencionamos na seção introdutória nos ajudará a visualizar o cenário epistemológico dos estudos sobre o corpo em nosso país e a apontar, no campo da educação física, a educação bancária que Freire delata. Taborda de Oliveira nos ajuda a compreender a importância de aderir ao uso do conceito que mais se aproxima de nossa perspectiva de análise. A perspectiva de corporalidade que defendemos neste trabalho parte de três problemas:

(...) a) as práticas acadêmicas, que pareciam ignorar que o corpo que se move é um corpo por inteiro, é muito mais que movimento, conforme continuam a demonstrar as práticas cotidianas nas escolas; b) as estreitas formas de compreensão de outra noção corrente, a de corporeidade, que muito marcou o pensamento sobre as práticas escolares pelo menos desde a chegada da psicomotricidade entre nós, na segunda metade da década de 70; c) a compreensão de que o corpo e suas manifestações são produzidos na intercessão entre o domínio da natureza e o domínio da cultura (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p. 153)

Taborda de Oliveira (2014) critica o uso do termo “cultura corporal de movimento”, utilizado pela maioria de autores conhecidos por serem de linha crítica da educação física. O autor adverte que além das perspectivas ainda mais reducionistas, tais como de aptidão física, promoção da saúde e do desporto escolar, esta perspectiva significa apenas uma mudança de nomenclatura, permanecendo “adstrita à dimensão da motricidade humana” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p. 156).

Como já sinalizado na introdução, a corporalidade é um conceito que exprime uma polissemia que poderá superar a visão motriz limitante e reducionista. O autor entende que a corporalidade não poderia separar-se do que ele chama de “dinâmica da produção, circulação e apropriação cultural” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 158), pois entende a escola “como um lócus mais amplo e complexo do que a simples compartimentalização e fragmentação do saber” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 158). O que ampliaria as possibilidades de intervenção do professor de educação física, uma vez que “isso representa admitir que penso na corporalidade como uma possibilidade sem igual de formação humana” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 158).

A segunda problemática levantada por Taborda de Oliveira (2014) refere-se à discussão acerca das terminologias: corporalidade e corporeidade. Catalogamos os estudos com temática semelhante ao que propomos, o que nos possibilitou conhecer o artigo chamado *A corporeidade freireana*, de Araújo, Siqueira e Araújo (2017). Este texto seria o mais próximo da temática

desta dissertação, no que se refere à ambição de tratar o corpo na perspectiva freireana. O artigo desenvolveu um diálogo entre a noção de corporeidade e o conceito freireano de *corpo consciente*, fazendo uma interlocução com o trabalho de Gonçalves (2012) intitulado *A noção de corpo(s) consciente(s) de Paulo Freire*<sup>40</sup>.

O artigo de Araújo, Siqueira e Araújo (2017) é bastante breve, como proposto nos padrões de submissão de trabalhos ao congresso. Ele remonta resumidamente a pedagogia freireana, relacionando com algumas passagens de suas obras em que o educador menciona o corpo e ainda se refere a este estudo de Gonçalves (2012) para falar sobre a categoria freireana de corpo consciente. Desenvolve-se em três enfoques: corpo social/corpo consciente; corpo na educação e a luta por corpos conscientes.

Para contextualizar a importância das fontes pesquisadas e para fundamentar o que está documentado atualmente neste campo de estudo, ressaltamos a relevância da RBCE (Revista Brasileira de Ciências do Esporte) e do CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte). A RBCE é uma publicação do CBCE, que há mais de trinta anos vem contribuindo com a função de divulgar, como também de intervir na produção de conhecimento em Educação Física/Ciências do Esporte. Atualmente é editada e mantida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (UnB) em parceria com a Elsevier<sup>41</sup>.

Dito isso, salientamos ainda que este texto de Araújo, Siqueira e Araújo (2017) foi escrito a partir dos resultados da dissertação de mestrado do mesmo autor, Araújo (2005), cujo título é *A corporeidade-subjetividade dos educandos trabalhadores do Proeja – FIC*. Este trabalho dialoga com a perspectiva freireana e apresenta questões relevantes para a temática do corpo. O autor cita a opressão do corpo que a educação bancária promove nos educandos, sem desenvolver mais amplamente esta problemática, no que se refere às estratégias de dominação. Desenvolve o conceito de corpo consciente, destacando algumas de suas aparições e contextos nas obras de Freire e apreende, em paralelo, os “níveis de consciência” que Paulo Freire desvela em seu pensamento, relacionando com os conceitos de corporeidade e subjetividade, utilizando abordagens teóricas distintas. Discorre acerca da “leitura do corpo”, que Freire propõe em algumas discussões sobre esta matéria, no aspecto relacional/social do corpo. O autor também trata a educação do corpo a partir de menções a Freire, centralizando no cerne do pensamento do educador, de uma educação libertadora e dialógica.

---

<sup>40</sup> Trabalho que também é mencionado ao final deste capítulo, quando tratamos da categoria freireana corpo consciente.

<sup>41</sup> “A Elsevier é uma empresa global de informações analíticas que contribui com instituições e profissionais para o progresso da assistência à saúde e da ciência melhorando seu desempenho em benefício da humanidade.” (ELSEVIER, 2019)

A dissertação de Araújo (2005), assim como no artigo derivado desta, identifica-se com o conceito de corporeidade e assim se diferencia da abordagem que nos propomos. Isto porque há uma discussão acerca da diferença/igualdade semântica entre estes termos aqui no Brasil.

Segundo Santin (2014), corporeidade e corporalidade têm algumas diferenças sutis de significado nas línguas francesa e espanhola. No francês, corporalidade apresenta uma relação mais material com o corpo e, na espanhola, se refere ao estado e qualidade corporal, enquanto corporeidade alude à qualidade do corpóreo. Santin (2014) considera que os dois termos podem ser considerados sinônimos. O autor menciona que na língua portuguesa estas discretas distinções praticamente somem, podendo ser encontradas nos dicionários com a mesma definição.

Contudo, Taborda de Oliveira (2014) discorda deste ponto de vista e reforça a diferenciação entre os conceitos. Como mencionado na citação anterior, para o autor, a noção de corporeidade mantém estreita ligação histórica com a chegada da psicomotricidade no país. Assim sendo, a “noção de corporalidade mais que um conceito ou uma definição estática, permite indagar também os limites daquilo que a tradição chama de educação física” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p. 155). Sendo uma “noção teórica nascida da preocupação de professores de educação física com o sentido das práticas dessa disciplina no currículo dessas escolas brasileiras” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p. 153).

Taborda de Oliveira (2003) esclarece que a diferenciação entre corporeidade e corporalidade é um exercício para evitar o “idealismo essencialista”<sup>42</sup> sobre o corpo. Pois “é na materialidade das condições objetivas da cultura que podemos compreendê-la como possibilidade formativa” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 165).

A concepção de corporalidade surge nos anos 80, em contraponto aos discursos e práticas fundamentadas apenas na aptidão física e saúde, na iniciação esportiva, cultura corporal e cultura de movimento. Contudo, Taborda de Oliveira (2003) afirma que esta perspectiva de corpo com enfoque na dimensão da corporalidade, no Brasil, apenas se inicia. Há, portanto, uma particularidade em nosso país, na existência de uma discussão epistemológica que relaciona o conceito de corporeidade a trabalhos que sigam nas esferas teóricas da fenomenologia, culturalismo e do pós-modernismo, arrolando a concepção de corporalidade à matriz teórica materialista.

---

<sup>42</sup> Nesta perspectiva, Taborda de Oliveira (2003) considera como “idealismo essencialista” os trabalhos de: Anjos (1998), Assmann (1995), Gonçalves (1994), Kunz (1991), Moreira (1991,1992) e Santin (1989, 1992a, 1992b, 1994). São autores que não trabalham com a perspectiva do materialismo-histórico.

Logo, esta dissertação se diferencia em alguns aspectos do trabalho de Araújo (2005). Primeiramente, pelo uso de conceitos teóricos distintos, como no caso das noções de corporeidade e corporalidade e, depois, pela ênfase das abordagens. Este trabalho procurou fazer uma narrativa histórica que abordou com acuidade os aspectos de opressão e dominação da teoria da ação antidialógica. E desenvolveu as categorias freireanas inteireza e boniteza, diferentemente de Araújo (2005), que não prolongou a análise teórica do pensamento freireano, devido à precisa focalização na apresentação e análise de dados empíricos propostos em pesquisa. Em alguns momentos fizemos outras menções aos trabalhos de Araújo (2005) e Araújo, Siqueira e Araújo (2017), que contribuíram para esta dissertação: nos momentos em que o autor versa sobre a relação entre corpo consciente e os níveis de consciência em Freire e, ainda, quando a “leitura do corpo” é tratada.

Nesta dissertação dialogamos, portanto, com a perspectiva que Freire desvela em suas obras, em especial na *Pedagogia do Oprimido* (1987, 2017), acerca dos conflitos de classes e a condição de desumanização e consequentes deformidades no corpo e na corporalidade dos seres oprimidos. Faz-se necessário transpor a visão fragmentada de corpo que insiste em reduzi-la em sua motricidade. Tomar a corporalidade como campo de estudos da educação do corpo faz parte deste processo. Neste contexto conceitual, denunciemos a problemática da ausência do termo corporalidade. Sua ausência pode excluir temas importantes, que estão ligados diretamente ao corpo, os quais nos empenhamos em apresentar nestes escritos.

Esta discussão é apenas uma dentre as que estão destacadas no capítulo seguinte. A análise do contexto histórico em que o corpo e a corporalidade se desenvolveram em suas distintas concepções favorece ao entendimento das denúncias apresentadas. Podemos, portanto, fazer conexões entre a conjuntura histórica e as questões problematizadas por Freire em sua obra contemplando a temática do corpo.

## CAPÍTULO 2: AS DENÚNCIAS

*(...) a denúncia da sociedade de classes como uma sociedade de exploração de uma classe por outra exige um cada vez maior conhecimento científico de tal sociedade (...)*

(Paulo Freire)

Após o exercício que fizemos de tentar apreender a realidade histórica em que nosso corpo e corporalidade se encontram, propomos a nos deter neste momento às denúncias que Freire fez no conjunto de seu pensamento. O educador esclarece em sua obra a importância destas denúncias, da problematização, e das situações-limites que geraram os anúncios, a ação transformadora e os “inéditos-viáveis”. Este último conceito desenvolvido por Freire expressa a esperança da luta e da práxis humana em transformar-se a si mesmo e ao mundo. Sendo uma possibilidade percebida e revelada no processo de humanização e libertação dos oprimidos e que orientará as ações destes sujeitos, na concretização daquilo que se sonha:

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação. (FREIRE, 1987, p. 53)

Deste modo, frente a uma situação-limite, os sujeitos poderão transpor esta barreira em busca de *ser mais*, movidos pelo inédito viável que se desvenda como um “percebido-destacado”:

O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume o caráter de problema, portanto, de desafio. A partir deste momento, o “percebido destacado” já é objeto da “admiração” dos homens, e, como tal, de sua ação e de seu conhecimento (FREIRE, 1987, p. 41).

Portanto, em Freire não há cisão entre denúncia e anúncio, constituindo uma conjunção dialética indissociável. Dialeticamente, a denúncia gera anúncio, assim como as situações-limites revelam os inéditos-viáveis; a opressão permite a busca por libertação. Freire não nega as tensões e contradições do mundo. Antes, as desvela e problematiza.

Este capítulo se concentrou nas problematizações e denúncias desveladas no pensamento freireano, fazendo relações entre o corpo e a corporalidade. Tratamos aqui sobre a dominação e educação bancária do corpo.

## 2.1 As estratégias de dominação do corpo da teoria da ação antidialógica

*Matar a vida, freá-la. Com a redução dos homens a puras coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los são o próprio dos opressores.*

(Paulo Freire)

Como já foi mencionado aqui, a obra *Pedagogia do Oprimido* (1987, 2017) denuncia o antagonismo explícito e estruturante da relação social entre oprimidos e opressores. Esta oposição é desencadeada nas “sociedades governadas por interesses de grupos, classes e nações dominantes” (FIORI, 2017, p. 11). Isto porque:

A história de toda sociedade até nossos dias é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre e oficial, em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa luta sem trégua, ora velada, ora aberta, luta que a cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou ao aniquilamento das duas classes em confronto. Nos primórdios da História encontramos, quase em toda a parte, uma organização completa da sociedade em diferentes grupos, uma série hierárquica de situações sociais. (...) A sociedade burguesa moderna, oriunda do esfacelamento da sociedade feudal, não suprimiu a oposição de classes. Limitou-se a substituir as antigas classes por novas classes, por novas condições de opressão, por novas formas de luta. O que distingue nossa época – a época da burguesia – é ter simplificado a oposição de classes. Cada vez mais, a sociedade inteira divide-se em dois grandes blocos inimigos, em duas grandes classes que se enfrentam diretamente: a burguesia e o proletariado (MARX e ENGELS, 2001, p. 23-24).

Esta esfera das relações sociais expressa pela luta de classes, conforme Marx e Engels, implica a compreensão de que a classe que é a potência material de uma sociedade exerce, também, a sua dominação no processo de produção e circulação das ideias. Em um sentido mais próximo das nossas reflexões e de acordo com a assertiva de Ernani Maria Fiori (FREIRE, 2017) no prefácio de *Pedagogia do oprimido*, ao dizer que os métodos dos opressores não podem servir aos oprimidos; o próprio Paulo Freire infere que a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica” (FREIRE, 2017, p. 95). A teoria da ação antidialógica se refere, portanto, à negação do diálogo e da dialogicidade, que têm como fundamento o desvelamento do mundo e de si mesmo, na práxis que possibilitaria às massas populares apreendê-lo de forma crítica.

A teoria da ação antidialógica é característica das elites dominadoras, que, por meio dela, tentam manter seus privilégios e exclusividades, condicionada à sua posição de opressão. Os opressores falseiam o mundo para melhor dominá-lo. Desse modo, homens e mulheres têm sua vocação de ser mais negada, fomentando a realidade histórica de violência dos que dominam, manifestos em injustiça, exploração e desumanização. A contradição de classe

impossibilita a comunhão e o diálogo entre oprimidos e opressores. O opressor não quer pensar com o oprimido:

Por isto é que a única forma de pensar certo do ponto de vista da dominação é não deixar que as massas pensem, o que vale dizer: é não o pensar *com* elas. Em todas as épocas os dominadores foram sempre assim - jamais permitiram às massas que pensassem certo (FREIRE, 2017, p.177).

A teoria da ação antidialógica faz parte da cultura do silêncio, é o *modus operandi* da dominação, daqueles que querem negar o sujeito cultural de seus submetidos, que para eles não tem valor, não são capazes nem merecedores de exercer seus papéis e sua vocação ontológica. Desta forma, depositam saberes que são convenientes a si próprios, não permitindo o questionamento, a pergunta, o desafio.

O propósito desta teoria é manter o mundo em sua configuração considerada “normal”, em que há pessoas que trabalham e outras que exploram o seu trabalho. Pessoas que vivem e outras que não vivem. É uma teoria necrófila, no dizer de Freire, pois serve à morte em vida de pessoas, tanto de opressores quanto de oprimidos. Freire defende a libertação mútua entre dominadores e dominados. Pois “a pedagogia do oprimido é, pois, libertadora de ambos, do oprimido e do opressor. Hegelianamente diríamos: a verdade do opressor reside na consciência do oprimido” (FIORI, 2017, p. 12).

No desvelamento da teoria antidialógica, Freire utiliza o conceito de alienação de Marx, já discutida no item referente ao “corpo contemporâneo”. Nesta noção, os indivíduos estão alheios àquilo que produzem objetivamente (MARX, 2013), ou seja, bens que elas mesmas produzem lhes causam estranhamento, mas além disso, a alienação é ainda mais ampla e devastadora na vida de homens e mulheres:

(...) o trabalho alienado aliena a natureza do homem, aliena o homem de si mesmo, o seu papel ativo, a sua atividade fundamental, aliena do mesmo modo o homem a respeito da *espécie* (...). Aliena do homem o próprio corpo, assim como a característica externa, a sua vida intelectual, sua vida *humana* (...). Uma implicação imediata da alienação do homem a respeito do produto seu trabalho, da sua vida genérica é a *alienação do homem* em relação ao *homem* (...). De forma geral, a afirmação de que o homem se encontra alienado de sua vida genérica significa que um homem está alienado dos outros e que cada um dos outros se encontra do mesmo modo alienado da vida humana (MARX, 2013, p. 116-118, grifos do autor).

Neste sentido, a alienação atinge o ser humano não apenas do produto de seu trabalho, como também da natureza, de si mesmo, de outros homens e mulheres, de sua atuação no mundo, de sua condição humana, do próprio corpo, da sua intelectualidade e da vida. Este conceito marxista está entranhado na perspectiva freireana denunciada na teoria da ação

antidialógica, especialmente nesta estratégia de dominação, que parece docilizada, mas que possui intencionalidade castradora, ao limitar as ideias e vontades dos oprimidos.

A classe dominante, como detentora dos meios de produção, serve-se da força de trabalho da classe trabalhadora para promover sua alienação, exercendo sua dominação. Como o fragmento anuncia, homens e mulheres têm seus corpos alienados de si mesmos. As relações humanas, suas atividades vitais e ainda suas relações com a natureza e o mundo exterior. Nesta dissertação procuramos evidenciar os impactos da alienação na corporalidade dos educandos, assim como buscar em Freire proposições para a educação do corpo.

Voltando às características da teoria antidialógica reveladas em *Pedagogia do Oprimido* (1987, 2017), discutimos aqui as estratégias de dominação das elites: a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural. A conquista se revela necessária na perspectiva do dominador, que opta por dividir para manter a opressão, para manter sua hegemonia e manter os oprimidos conformados, e ainda permite que a invasão cultural adicionada à manipulação desqualifiquem as manifestações do povo.

## **2.2 A conquista do corpo**

Em meio aos tensionamentos entre opressores e oprimidos, a *conquista* é um dos artifícios que a classe dominante opera permanentemente para manter sua posição. Por vezes, os opressores lançam mão do cinismo de lábios mentirosos no lugar de métodos violentos. Contudo, as ações hostis não são descartadas e sim poupadas para manter uma dominação estável e prolongada, que não gere muitos motivos de ira e rebeldia nos oponentes. De tal modo que atrapalham a percepção de leitura de mundo (FREIRE, 1987, 2017) por parte dos dominados.

Freire revela que as classes oprimidas vivem uma dualidade, uma ambiguidade perturbadora, ao “hospedar” o opressor e “introjetá-lo” em si. Neste sentido, o admira e quer ser como ele. Não por acaso, o sonho do oprimido seja o de se tornar opressor. O “medo da liberdade” também é algo que reside nele, que o impede de buscar mais da vida. “Medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe. No fundo, o que teme a liberdade se refugia na segurança vital, como diria Hegel, preferindo-a à liberdade arriscada.” (FREIRE, 2017, p. 31).

É por isso que as administrações autoritárias, algumas até dizendo-se avançadas, procuram, por diferentes caminhos, introjetar no corpo das gentes o medo à liberdade. Quando se consegue isso, a *professora* guarda dentro de si, *hospedada* em seu corpo,

a sombra do dominador, a ideologia autoritária da administração. Não está apenas com seus alunos porque entre ela e eles, vivo e forte, punitivo e ameaçador, o arbítrio que nela habita. Esta é a forma menos cara de controlar e, em certo sentido, a mais perversa. Mas há outra, a que se serve da tecnologia. De seu gabinete, a diretora pode controlar ouvindo ou vendo e ouvindo o que dizem e o que fazem as professoras na intimidade de seu mundo. As professoras sabem que o diretor não pode controlar vinte, cinquenta, duzentos professores ao mesmo tempo, mas não sabem quando lhes cabe a vez de sê-la. Daí a necessária inibição. As professoras, em tal situação, viram, para usar expressão ao gosto da professora Ana Maria Freire, “**corpos interditados**”, **proibidos de ser** (FREIRE, 1997b, p. 12, grifo nosso).

Neste fragmento, Freire menciona um caso exemplar desta estratégia de dominação feita pelos opressores. Cita o conflito que uma professora (ou professor) poderá sofrer ao suspeitar que esteja sendo vigiada, guardando em si o dominador e seu controle autoritário. E, portanto, inocula em seu corpo o amedrontamento de ser livre e propaga a ideologia opressora, resultando em “corpos interditados”<sup>43</sup>. A inibição e interdição do corpo, portanto, se inicia na corporalidade do próprio educador.

Podemos entender que para o professor de educação física ainda há menos privacidade no que se refere ao seu espaço de trabalho, que poderá facilmente revelar sua prática pedagógica para aqueles que o fiscalizam. O fato de utilizar espaços abertos para as práticas corporais, certamente concorrem para a inibição citada por Freire, que resulta na pusilanimidade do educador e a coibição de si mesmo.

Com relação ao possível controle e fiscalização dos professores de educação física, Taborda de Oliveira, Oliveira e Vaz (2008) destacam um fato interessante na ocasião em que foram desafiados a contribuir com a construção das Diretrizes Curriculares para o Ensino de Educação Física no Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do estado do Paraná, entre os anos de 2003 e 2005. Neste processo, seminários aconteceram visando à colaboração dos educadores desta rede de ensino, para juntos elaborarem o documento proposto. Os autores mencionaram queixas dos educadores com relação à cultura escolar no que se refere ao papel e legitimidade da educação física, na medida em que:

Apontam que é preciso que estejamos atentos ao fato de que, muitas vezes, a cultura escolar restringe o entendimento da educação do corpo à realização de movimentos mecânicos e repetitivos, reduzindo as aulas de Educação Física à atividade catártica ou meramente complementar a outras disciplinas. (TABORDA DE OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008, p. 3).

<sup>43</sup> Freire menciona a categoria de estudo de sua esposa, Ana Maria Freire, na obra *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anos, Genebras, Apolônios e Grácias até os Severinos (1989b)*, já mencionada nesta dissertação. Na ocasião, como vemos na narrativa histórica, a educadora ressalta a ideologia utilizada pelos jesuítas que resultou na invasão da cultura e interdição dos corpos dos nativos.

O relato dos educadores confirma o fato de que, por vezes, eles são confrontados com a cristalização de um modelo de educação física institucionalizado nas escolas, tendo em vista, como vimos há pouco no contexto histórico, a forte influência do pensamento higienista, eugênica, positivista e biologicista e o modelo militar que se desdobra na ênfase esportiva. Por conseguinte, a educação do corpo se reduz à reprodução motriz, ao extravasar as emoções e amenizar a “dureza” da vida e, por último, servir no complemento de outras disciplinas (TABORDA DE OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008).

Para alienar os oprimidos da realidade os opressores valem-se de uma aproximação que se restringe a comunicados que não correspondem à comunicação. Pois não são dialógicos e, portanto, tentam impor um falso mundo. Depositam mitos no povo para perpetuar seu poder. Oprimem os corpos e produzem neles sua dominação, conquistando-os.

É pertinente problematizar os mitos desvelados por Freire e, assim, ter a dimensão de como ocorre a conquista do oprimido, a ponto de frear sua grande força mobilizadora no reivindicar de sua humanização:

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-la e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o do que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório. O mito da igualdade de classe, quando o “sabe com quem está falando?” é ainda uma pergunta dos nossos dias. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a “civilização ocidental e cristã”, que elas defendem da “barbárie materialista”. O mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda (...). O mito de que as elites dominadoras, “no reconhecimento de seus deveres”, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade “ontológica” destes e o da superioridade daqueles. Todos estes mitos e mais outros que o leitor poderá acrescentar, cuja introjeção pelas massas populares oprimidas é básica para a sua conquista, são levados a elas pela propaganda bem organizada, pelos *slogans*, cujos veículos são sempre os chamados “meios de comunicação com as massas”. Como se o depósito deste conteúdo alienante nelas fosse realmente comunicação (FREIRE, 2017, p. 188).

Os mitos acima compreendem uma visão de mundo que empreende a conquista do povo oprimido, mantendo-os controlados. Com relação à educação do corpo e a corporalidade, vale comentar como esses mitos entranham e estranham essas relações, entre o sujeito e seu corpo e entre si.

Quando o trabalhador apresenta um corpo e comportamentos amoldados por aquele que domina sua força de trabalho, ao ter sua personalidade reprimida, suas atitudes estereotipadas, sua cultura interdita e entende que se sair desta ordem não terá como comer ou se vestir, ela não está livre. Se não há garantias de que o trabalhador terá possibilidades de ser mais, de criar cultura, de se expressar e ser o que quiser, então isso não é liberdade. O resultado é um corpo contido e paralisado em sua espontaneidade. Um corpo que só pode atender aos interesses de seu opressor, para manter seu sustento vital.

A crença na indolência do trabalhador, que vem de longa data, leva à sua responsabilização direta pelo seu sedentarismo e outros males decorrentes da falta de atividades físicas. Entendendo as práticas corporais como:

(...) um conjunto de práticas sociais com envolvimento essencialmente motor, realizadas fora das obrigações laborais (profissional ou voluntária), domésticas, higiênicas, religiosas, realizadas com propósitos específicos, não instrumentais. Dessa acepção, destaco três elementos fundamentais comuns a todas as práticas corporais: a) o movimento corporal como elemento essencial; b) uma organização interna (de maior ou menor grau) pautada por uma lógica específica; e c) serem produtos culturais vinculados com o lazer/ entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde (GONZÁLEZ, 2015, p. 137).

Na visão de mundo opressora, não se considera que, muitas vezes, esse sujeito não consegue manter tais práticas para seu bem-estar porque necessita promover as condições para sua sobrevivência, o que depende única e exclusivamente da sua força de trabalho. E precisa também descansar do seu desgastante dia, que o consome por inteiro. Soma-se a isso, sua inacessibilidade à assistência médica e de profissionais afins. Ignora, portanto, outros condicionantes que podem interferir diretamente na perspectiva de saúde e doença, que se revela bem mais ampla. Como Palma (2000, p. 98) discorre acerca desse assunto:

(...) se o processo saúde-doença fosse uma determinação biológica, caberia ao indivíduo alterar seus hábitos de saúde e estilos de vida para encerrar a causa e, assim, cessar o efeito. Logo, exercitar-se ou submeter-se a um regime dietético, seriam atitudes que conduziriam o sujeito à saúde ou à ausência de doenças e, óbvio, seriam responsabilidades do próprio indivíduo (PALMA, 2000, p. 98).

De modo semelhante, a responsabilização e acusação de indolência são mitos que atuam na culpabilidade do educando oprimido, em sua sugerida incompetência e desinteresse e tiram do Estado sua responsabilidade acerca da exclusão escolar da classe trabalhadora. Ao igualmente condenar os educadores frente ao fracasso escolar de seus educandos, conseguem ainda como produto a depreciação destes sujeitos potenciais de promover uma práxis libertadora.

Neste contexto, citamos o caso do personagem “Jeca Tatu”, criado por Monteiro Lobato (1882-1948). Este pode ser considerado um dos maiores mitos fabricados pela literatura nacional, com o intuito claro de denegrir a imagem do caipira e, por extensão, dos integrantes da classe oprimida. Com interesses ideológicos e econômicos velados, o escritor edificou uma figura patética, ao desenvolver suas características físicas, morais e comportamentais. De tal modo que a figura construída é a de um indivíduo que habitualmente fica na posição de cócoras, interpretado como sonolento e desinteressado pelo mundo. Também é revelado em uma relação pejorativa com a economia de subsistência que este pratica, como se fosse negligente e preguiçoso. Sua medicina e crenças também são inferiorizadas, assim como sua aversão à guerra é sinalizada como ausência de patriotismo (PATTO, 2005).

Esse mito segue o entendimento de uma concepção teórica elaborada na década de 60, para explicar o desempenho insuficiente dos educandos, relacionado com as questões socioeconômicas dos indivíduos. Em meio à ascensão dos movimentos contestatórios oriundos das minorias raciais norte-americanas, o nascimento da “Teoria da carência cultural” veio ao mundo marcada pela “visão social etnocêntrica e preconceituosa” acerca das pessoas oprimidas (PATTO, 2015).

Deste modo:

(...) o tema das diferenças individuais numa sociedade dividida em classes – e, conseqüentemente, as pesquisas das causas do fracasso escolar das classes empobrecidas e os programas educacionais a elas especificamente destinados – movimenta-se num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais. Isto será tanto mais verdadeiro quanto mais a divisão de classes coincidir com a divisão de grupos étnicos. A defesa da tese da inferioridade congênita ou adquirida, irreversível ou não, dos integrantes das classes subalternas é antiga na história e no pensamento humano (PATTO, 2015, p. 75).

A leitura do mundo que poderia ser feita no sentido de questionar os fundamentos desta sociedade que promove as diferenças e desigualdades entre os seres humanos, que cinde a sociedade em ricos e pobres, sadios e doentes, aptos e inaptos, é falseada por uma nova estratégia de responsabilização da classe oprimida.

As classes dominantes sentem-se ameaçadas de promover a leitura da realidade e a rebeldia dos oprimidos e, assim, fazer progredir uma escola acolhedora e humanizadora também não está em seus planos. Desenvolver no oprimido o corpo consciente, em sua inteireza e boniteza, também não se encaixa na agenda de quem domina, pois uma corporalidade que problematize seus mitos, na tentativa de transcendê-los e os negar, compromete sua dominação.

### 2.2.1 Dividir para manter a opressão: povo cindido, corpo cindido

*Proletários de todo o mundo, uni-vos!*

(Marx e Engels)

A célebre frase que ecoa como chamado à classe trabalhadora desperta a nossa atenção acerca da importância da união do povo, assim como, pelo contrário, a intencionalidade em dividi-lo. Por isso a classe opressora dispõe da estratégia antidialógica de dividir para manter a opressão. As elites dominadoras fomentam a segregação do povo para evitar que seu poder seja ameaçado. Pois “não se podem dar ao luxo de consentir na unificação das massas populares, que significaria, indiscutivelmente, uma séria ameaça à sua hegemonia” (FREIRE, 2017, p. 190).

Daí que toda ação que possa, mesmo incipientemente, proporcionar às classes oprimidas o despertar para que se unam é imediatamente freada pelos opressores através de métodos, inclusive, fisicamente violentos. Conceitos como os de união, de organização, de luta, são timbrados, sem demora, como perigosos. E realmente o são, mas, para os opressores. É que a praticização destes conceitos é indispensável à ação libertadora. O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocracia estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam. Uma das características destas formas de ação, quase nunca percebida por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, é a ênfase da visão *focalista* dos problemas e não na visão deles como dimensões de uma *totalidade* (FREIRE, 2017, p. 190).

A “ênfase na visão focalista dos problemas” (FREIRE, 2017, p. 190), citada no trecho acima, é uma prática recorrente na dinâmica opressora. Que do mesmo modo se utiliza da cisão da realidade, não permitindo seu desvelamento pleno, em sua totalidade.

Dessa forma, as pessoas são induzidas a crer, por exemplo, que armando a população haverá mais segurança na sociedade. E o cerne da problemática da violência social, da inoperância do Estado em propor e efetivar ações sociais que evitem a aderência cada vez maior de jovens ao mundo do crime, fica camuflado.

Outro exemplo pode ser observado quando analisamos a militarização de escolas no estado de Goiás. Em uma visão superficial e fragmentada da realidade, pode ser fomentado o entendimento que o déficit de aprendizagem se comunica diretamente com a indisciplina dos educandos e assim só poderia ser resolvido pelo estabelecimento de escolas nos referidos moldes militares. Mas o questionamento deste tipo de educação, acerca de ser ou não voltado para os filhos de trabalhadores pobres, é obscurecido.

Em Goiás, por exemplo, essas instituições impõem a compra de vestimentas especiais com um custo impraticável para quem realmente necessita. E apesar de serem consideradas públicas, cobram uma taxa mensal, oficialmente não obrigatória, o que também contribui para o afastamento da classe oprimida, como problematiza o estudo de Santos (2016). E ainda é encoberto o questionamento acerca da motivação do empenho militar nos grandes investimentos financeiros que podem justificar seu êxito ressaltado com relação às outras instituições públicas. Não teria relação com a disseminação de sua ideologia, seus valores e até sua história não testificada factualmente? E além disso, a classe opressora não estaria interessada no enquadramento do corpo oprimido em seus padrões de sociedade?

A disseminação deste tipo de modelo escolar pode se refletir na perpetuação de um modelo de educação do corpo ligada ao fenômeno esportivo, no descobrimento e recrutamento de atletas, e ainda em seu enrijecimento no que se refere às manifestações livres e espontâneas, despreziosas da utilidade higienista. Isto tendo em vista a histórica ligação entre o militarismo a educação física, que se manifestou autoritária, performática e excludente no período de ditadura civil e militar, salvo por ações de resistência feitos por professores que não obedeceram aos pressupostos do governo instituído, como vemos na seção “As manhas do corpo: (in)coerências do corpo que resiste manifestando inteireza”.

Destarte, o corpo também é entendido de forma cindida. Como vimos na contextualização histórica, algumas noções dualistas do ser humano persistiram pelos tempos, sendo modificadas em aspectos pontuais. É um entendimento que encontrou o ambiente propício na sociedade separada por classes e desigual na dominação de uns sobre os outros. Esta concepção fragmentada da existência e da realidade no mundo se estende à corporalidade. Homens e mulheres se desvinculam de seus corpos mediante a sua condição de oprimidos e na alienação pelo trabalho, no prolongamento de suas jornadas laborais.

Taborda de Oliveira, Oliveira e Vaz (2008) relatam, dentre as contribuições dos educadores nos seminários realizados, como citados anteriormente, que:

Não obstante, reconhecem que, no plano das ações que imperam tanto nas aulas de Educação Física como na escola em geral, ainda é necessário superar uma visão fragmentada tanto do ser humano como da cultura. Muitos professores apontam o fato de que esse ainda é um aspecto marcante da cultura escolar e como exemplo indicam que na escola algumas disciplinas são concebidas como responsáveis por “educar o corpo” e outras por “educar a mente”, sendo esse um dos obstáculos para uma educação que contemple a corporalidade como elemento central no processo formativo. Ainda no âmbito específico da Educação Física, propõem a necessidade de superar uma visão reducionista que compreende o ser humano como um conjunto de ossos, músculos e nervos, elegendo o movimento corporal – talvez devêssemos dizer deslocamento corporal – como fim único e último de ensino, como se fosse possível

um processo formativo de modo fracionado ou esquadrihado. (TABORDA DE OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008, p. 3)

A visão dividida e fragmentada do corpo é uma realidade nos ambientes escolares, o que fomenta a ideia de uma separação entre os saberes entre intelectuais e físicos. Nesta perspectiva, a educação física diria respeito apenas à atividade motriz humana e o corpo seria compreendido exclusivamente em sua condição biológico-anatômica. Destarte, a formação humana também é entendida de maneira fragmentada.

A utilização da prática esportiva na educação física como fim em si mesma, sem as problematizações concernentes aos inevitáveis conflitos gerados nestes momentos, atenderá a corporalidade humana em uma, ou, no máximo, duas dimensões. O primeiro âmbito será o reforço ao individualismo, à meritocracia e à competitividade, sendo estes atributos indispensáveis à classe dominante que incentiva o mesmo caráter nos ambientes de trabalho, para evitar a união contra o “patrão” e manter viva a vigilância em defesa do emprego. Pois em uma situação de crise os opressores usam o alibi do desemprego para promover o pânico e as dissensões, visto que não há o desenvolvimento da noção de coletividade nos esportes sem a intervenção do educador, uma vez que a competitividade é um mecanismo que aflora o individualismo e a noção de mérito próprio.

O segundo aspecto desta prática, quando exercida com sua simples execução original, tal qual proposto oficialmente, é, quem sabe, algum incremento nas capacidades físicas da pessoa. Mas isto funciona para apenas alguns que se destacarem em cada modalidade esportiva, de modo que muitos educandos são excluídos nesta perspectiva.

A visão de totalidade, da coletividade, da noção de povo e de união é um processo para o reconhecimento da posição classista. A segregação desta visão se constitui numa situação-limite imposta pela ordem opressora. Somente unidos os oprimidos poderão lutar por sua humanização, pois “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2017, p. 71).

Nesta perspectiva, o corpo isolado no mundo, solto e desconectado das outras pessoas é um corpo sem vida, é necrófilo. Sobrevive apenas nas condições vitais básicas, mas não decide, não atua, não luta.

A cisão entre corpo e mente é um pensamento muito presente e enraizado no ambiente escolar. A partir dele, o educando tem reforço no entendimento de que há separação entre o trabalho manual e o mental, entre o operário e o intelectual. Elege uma hierarquia, uma relação de submissão que poderá afetar sua transitividade ou despertar sua consciência de classe e decisão de romper esta dicotomia e a cisão da própria vida humana.

A corporalidade é afetada pela ação dominadora de fragmentação do povo, por constituir uma dimensão unificadora dele e mediatizadora da realidade. Portanto, algumas práticas corporais que remetem a um conteúdo da educação física com “potência” histórico-crítica da realidade opressora ficam reféns de investidas dos opressores, depreciando sua expressão, as relacionando com comportamentos inaceitáveis.

Como exemplo, as práticas corporais que têm raízes na cultura africana possuem memórias marcantes da exploração colonial e escravagista e da luta para sua libertação. As práticas culturais levam, indubitavelmente, essas marcas para suas expressões gestuais, cheias de consciência histórica. Não por acaso, são bombardeadas pelas elites opressoras. Os praticantes de capoeira, por exemplo, ainda sofrem com o estigma do “malandro” e “fora da lei”, que as elites mitificaram desde seu surgimento.

O corpo alienado na ordem opressora e desconectado de sua vocação ontológica, separado da consciência da classe a que pertence, ao hospedar o opressor e projetar em si os desejos e sonhos do opressor, é um corpo cindido de suas próprias vontades e planos, cindido de sua realidade opressora e da esperança de libertar-se. O “ser mais” não se realiza no isolamento e no individualismo, e sim na comunhão e na solidariedade (FREIRE, 2017). O corpo cindido e fragmentado não consegue se expressar gestualmente com autenticidade e a inteireza que envolve todas as suas emoções, sentidos e cognoscência. Assim, “quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos” (FREIRE, 1987, p. 80).

### **2.2.2 A manipulação das massas populares e o corpo anestesiado**

*A manipulação, na teoria da ação antidialógica, tal como a conquista a que serve, tem de anestesiá-las as massas populares para que não pensem.*

(Paulo Freire)

Em meio ao seu aprisionamento na condição de opressor, aqueles que dominam utilizam a manipulação como ferramenta de conquista, para manipular as massas oprimidas aos seus interesses. A tentativa é de anestesia-las, de forma que não reflitam sobre seus atos e para que ajam passivamente, submissos aos seus direcionamentos. Esta estratégia parece sutil, mas pode revelar-se cruel quando conseguem encobrir a realidade e promover a omissão dos indivíduos.

Além dos mitos referidos anteriormente, ainda há mais um: “o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão. Para isto, porém, é preciso que as massas aceitem sua palavra” (FREIRE, 2017, p. 198). Este estratagema utiliza de pactos

entre as classes antagônicas que parecem diálogo, contudo, expressam na realidade as ambições ocultas do opressor. Ele é utilizado quando as massas emergem mesmo que ingenuamente ao processo histórico, ameaçando o poder das elites dominadoras.

A manipulação aparece como uma necessidade imperiosa das elites dominadoras, com o fim de, através dela, conseguir um tipo inautêntico de “organização”, com que evite o seu contrário, que é a verdadeira organização das massas populares emersas e emergindo. Estas, inquietas ao emergir, têm duas possibilidades: ou são manipuladas pelas elites para manter a dominação ou se organizam verdadeiramente para sua libertação. É óbvio, então, que a verdadeira organização não possa ser estimulada pelos dominadores. Isto é tarefa da liderança revolucionária. Acontece, porém, que grandes frações destas massas populares, já agora constituindo um proletariado urbano, sobretudo nos centros mais industrializados do país, ainda que revelando uma ou outra inquietação ameaçadora, carentes, contudo, de uma consciência revolucionária, se veem a si mesmas como privilegiadas. A manipulação, com toda a sua série de engodos e promessas, encontra aí, quase sempre, um bom terreno para vingar (FREIRE, 2017, p. 199).

O trecho evidencia a ofensiva opressora em evitar a atuação de seus dominados, inculcando falseamentos que imprimem passividade nos indivíduos, para se contentarem com suas circunstâncias de vida. Este movimento só favorece quem explora outros para enriquecer mais. Além disso, aqueles que dominam utilizam chamarizes ilusórios para manipular os trabalhadores.

Consideramos nesta seção duas abordagens para discussão, tendo em vista a corporalidade humana e a manipulação do corpo oprimido. Os dois casos são interconectados. O primeiro se refere ao fato do dominado ser persuadido pelos opressores a “subir na vida”, com a promessa nunca realizada de compor uma nova classe social. Neste caso, as elites tentam iludir os oprimidos com discursos e pequenos mimos para que se anestesiem ou se dispersem da conexão com seus próprios interesses de classe, promovendo a ilusão que eles estão mais próximos de uma classe “superior”.

A outra abordagem se refere ao uso de esportes e práticas culturais para promover momentos de anestesia que “amaciem” os dominados, para que permaneçam controlados. Também utilizam do componente humano relacionado ao prazer que estas experiências podem proporcionar, visto que “a relação entre produção, reprodução e consumo é sustentada por essa busca hedonista, sem as pessoas perceberem os reais interesses direcionadores destas práticas” (BAPTISTA, 2013, p. 208). Isto entendendo que estas práticas são promovidas através de um mercado de consumo, o mercado *fitness*, que vende a ideia da ascensão por meio da compra das mercadorias que farão que o corpo oprimido ascenda a corpo dominante.

O corpo manipulado pelo opressor em sua estratégia de manipulação é um corpo anestesiado, deslumbrado em tornar-se parte da elite que o domina. Como os opressores vão

inoculando nos indivíduos o apetite burguês do êxito pessoal, nutrem neles a expectativa de ascensão social, o que os faz mergulhar ainda mais na fantasia de sua pretensa promoção, sendo deformado e separado de sua identidade de massa popular oprimida.

Outra arma que as elites usam na mesma intencionalidade é o assistencialismo. Freire discorre sobre a manipulação advinda desta ação opressora. Nesta perspectiva, o povo novamente é “anestesiado”:

É que estas formas assistencialistas, como instrumento da manipulação, servem à conquista. Funcionam como anestésico. Distraem as massas populares quanto às causas verdadeiras de seus problemas, bem como quanto à solução concreta destes problemas. Fracionam as massas populares em grupos de indivíduos com a esperança de receber mais. (FREIRE, 2017, p.204)

Entendemos que a manipulação da classe opressora atua como anestésico dos oprimidos, ao desconcentrá-los da feiura e miséria do mundo e de seus dilemas cruciais com distrações momentâneas ou ilusórias. Deste modo, o desejo instigante de problematização da realidade que vivem é insensibilizada aos oprimidos.

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior” (FREIRE, 2017, p. 68)

Os oprimidos são atraídos aos opressores por seu estilo de vida e acabam ambicionando o mesmo para si e acreditam que podem se tornar como eles, sendo novamente enganados e alienados de sua realidade. Homens e mulheres, ao acreditarem nos mitos burgueses de depreciação de sua existência e capacidades, buscam nas elites um modelo para se transmutar em “pessoa de classe superior”. Os padrões impostos pelas elites opressoras são tudo aquilo que tentam imitar e seguir.

A analogia de Freire com relação à anestesia que a manipulação das elites proporciona, nos abre um ponto importante de discussão acerca do corpo em nossa contemporaneidade. Pois o momento atual é singular na diversidade de distrações em que nossas corporalidades estão inseridas.

Primeiramente, nos reportamos aos usos da tecnologia. Em tempos de redes sociais<sup>44</sup> e *fake news*<sup>45</sup>, salientamos que esta poderá ser uma das estratégias contemporâneas para anestesiar os oprimidos, distraindo-os com uma rede de informações cada vez mais dinâmica e atraente aos seus usuários.

Santaella (2004) trata sobre esta temática, pesquisando sobre “o corpo sensório-perceptivo do cibernauta” (SANTAELLA, 2004, p. 35). A autora discorre acerca das implicações cognitivas dos leitores imersivos em suas navegações “através das arquiteturas informacionais fluidas do ciberespaço, transitando entre os nós e nexos das estruturas hipermidiáticas” (SANTAELLA, 2004, p. 35).

A autora realizou uma pesquisa de campo compreendendo questionários, entrevistas e gravações de vídeos e, a partir de seus estudos, a autora se contrapôs à “crença generalizada de que a imersão leva simplesmente à inatividade do corpo carnal” (SANTAELLA, 2004, p. 36):

Contra tal crença, proponho que, por trás da aparente imobilidade corporal do usuário plugado no ciberespaço, há uma exuberância de instantâneas reações perceptivas em sincronia com operações mentais. Estão em atividade mecanismos cognitivos dinâmicos, absorventes, extremamente velozes, frutos da conexão indissolúvel, inconsútil, do corpo sensório-perceptivo à mente, sem os quais o processo perceptivo-cognitivo inteiramente novo da navegação não seria possível.

Apesar de parecer contraditório, as considerações de Santaella (2004) podem demonstrar um exemplo contemporâneo de anestesia do corpo humano. Isto porque podemos entender que o *ciberespaço*<sup>46</sup> poderá ser considerado uma realidade à parte e que mobiliza considerável energia e funções cognitivas no chamado “leitor imersivo no ciberespaço” (SANTAELLA, 2004, p. 35), podendo objetivamente distrair estes indivíduos, alienando-os da realidade. Promove, assim, uma realidade paralela, com suas próprias verdades.

Outra relação que podemos concatenar com a estratégia de manipulação para a anestesia de homens e mulheres é a política do “pão e circo”. Como já mencionamos no relato histórico, a Roma Antiga utilizava o assistencialismo para controlar e disciplinar a massa cada vez maior de pessoas ociosas nas cidades. Para tanto, oferecia a venda de alimentos com preço irrisório e ainda promovia espetáculos circenses, de lutas e corridas sem custos para a população. Com

---

<sup>44</sup> São redes de relacionamentos virtuais com dinâmicas e objetivos diversos para além da interação entre as pessoas nestes ambientes.

<sup>45</sup> Em tradução livre da língua inglesa significa “notícias falsas”. Tratam-se, portanto, das inverdades divulgadas nos diversos meios de comunicação, mas principalmente nas redes sociais, com o intuito de manipular fatos ou denegrir pessoas ou instituições.

<sup>46</sup> É “um espaço de comunicação possibilitado pela interconexão mundial dos computadores e no qual as informações comunicadas são de natureza digital.” (JUNGBLUT, 2004, p. 112)

isso, buscavam impedir algum movimento revoltoso contra o Estado. Tentavam assim, manter o povo entretido e conformado.

(...) as elites dominadoras da velha Roma falavam na necessidade de dar “pão e circo” às massas para conquistá-las, amaciando-as, com a intenção de assegurar a sua paz. As elites dominadoras de hoje, como as de todos os tempos, continuam precisando da conquista, como uma espécie de “pecado original”, com “pão e circo” ou sem eles. Os conteúdos e os métodos da conquista variam historicamente, o que não varia, enquanto houver elite dominadora, é esta ânsia necrófila de oprimir. (FREIRE, 2017, p. 190)

Esta citação se apresenta na parte da “conquista” dentre as estratégias de dominação. Mas, como foi salientado por Freire, as formas de conquista variam, então entendemos que esta se assemelha também à manipulação e conseqüente anestesia dos oprimidos, não deixando também de “amaciá-los” para que não se rebelem, tendo assim, uma relação bem próxima da anestesia.

Uma reflexão se apresenta neste exemplo. No percurso deste trabalho, fazemos referência às práticas circenses como atividades espontâneas livres, criativas e cheias de inteireza. Tais referências encontram-se na narrativa histórica e no último capítulo, de anúncios. Vemos, contudo, que seu uso também não está imune à ingerência dos interesses dominantes, como no caso romano. Mesmo assim, há possibilidades de resistência do povo, como veremos no capítulo de anúncios, retomando a temática do circo.

O mesmo parece ocorrer quando falamos dos esportes de alto rendimento. O futebol é um caso típico, dado seu alcance em termos de atrair e seduzir o público. Historicamente há relatos de relações entre o governo militar golpista com dirigentes e com a própria seleção brasileira de 1970. O futebol foi utilizado para anestesiá-los o povo brasileiro da situação opressiva autoritária do período ditatorial brasileiro. A tentativa de legitimar o governo de exceção, relacionando-o a um suposto progresso e desenvolvimento, obteve respaldo na conquista da copa de 1970. Aproximações e aparições com o time brasileiro e com dirigentes, além de grandes investimentos publicitários, ocorreram no sentido de promover um sentimento nacionalista e de integração nacional por meio da unicidade em torno da torcida pela seleção nacional (CHAIM, 2014).

O uso dos esportes e dos megaeventos esportivos ainda hoje podem auxiliar projetos manipulativos da sociedade para promover uma atmosfera de otimismo no povo e obscurantismo da realidade. O contrário também pode ocorrer, como podemos inferir exemplificando em um possível agravamento do ambiente propício para a concretização das

tramas das elites brasileiras no impedimento da ex-presidente Dilma Rousseff, com os “7x1” sofridos pela seleção brasileira nas semifinais da Copa do mundo de futebol no Brasil, em 2014.

### 2.2.3 A invasão cultural da corporalidade do oprimido

*Com que inocência demito-me de ser  
eu que antes era e me sabia  
tão diverso de outros, tão mim mesmo,  
ser pensante, sentinte e solidário  
com outros seres diversos e conscientes  
de sua humana, invencível condição.  
Agora sou anúncio,  
ora vulgar ora bizarro,  
em língua nacional ou em qualquer língua  
(qualquer, principalmente).  
E nisto me comparo, tiro glória  
de minha anulação.*

(Carlos Drummond de Andrade)

O poema de Drummond é construído no relato de pesar do eu-poético invadido pela influência invasora do mercado. E isso se refletiu no conjunto de suas expressões, desfigurando sua autonomia. Do mesmo modo, as elites opressoras agem para infiltrar sua visão de mundo na cultura oprimida, ao promover uma invasão cultural que poderá lograr bom êxito em sua intencionalidade ou receber, em contrapartida, a resistência e a manha <sup>47</sup> do povo.

A invasão cultural constitui uma categoria freireana fundamental de análise da dominação das massas populares. Ela diz respeito à incursão dos opressores no contexto cultural dos oprimidos, infiltrando sua visão de mundo. Pode ser feita de forma “macia” ou não, mas é sempre violenta pois ameaça a originalidade da cultura invadida. (FREIRE, 2017).

Por isto é que, na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades da ação antidialógica, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores. A invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação. Na verdade, toda dominação implica numa invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, a invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente ao invadido. Invasão realizada por uma sociedade matriz, metropolitana, numa sociedade dependente, ou invasão implícita na dominação de uma classe sobre a outra, numa mesma sociedade. Como manifestação da conquista, a invasão cultural conduz à inautenticidade do ser dos invadidos. O seu programa responde ao quadro valorativo de seus atores. A seus padrões, a suas finalidades. (FREIRE, 2017, p. 205)

<sup>47</sup> Conceito freireano apreendido no item “as manhas do corpo: (in) coerências de quem resiste manifestando inteireza”.

Neste trecho, Paulo Freire expõe a sua compreensão da invasão cultural como dimensão da dominação. O autor reforça que os opressores submetem os invadidos aos seus modelamentos, estendendo-se a todas as suas dimensões, desde a sua forma de andar. O autor alerta que esta estratégia dominante age de duas formas: invadindo ou planejando invasões. Em outras palavras, as classes opressoras parecem sempre estar maquinando a conquista e estão permanentemente em um estágio deste processo. E esta ação antidialógica compromete a espontaneidade dos oprimidos, estabelecendo seus padrões. Assim sendo:

Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores”, necessariamente irão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, **mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo.** O eu social dos invadidos, que, como todo eu social, se constitui nas relações socioculturais que se dão na estrutura, é tão dual quanto o ser da cultura invadida (FREIRE, 2017, p. 206, grifo nosso).

Os invadidos são convencidos pela ordem opressora desde cedo de sua suposta inferioridade. Como vimos, esta é a tática burguesa desde os primórdios do capitalismo, perpassando as ramificações deste pensamento, como no higienismo, na eugenia e com a teoria da carência cultural. O modo de vida das elites é admirado pelas massas oprimidas, como que em um sonho de ser mais, mas ainda na intransitividade<sup>48</sup> de não compreender o que este “ser mais” implicaria para sua essência, que, no pensamento freireano, envolve sua humanização, sua condição de ser histórico e atuante, de criador de cultura.

Homens e mulheres invadidos são iludidos que o que lhes falta é justamente o que possuem aqueles que os dominam. E assim aderem à invasão e incorporam os padrões e modelos estabelecidos por esta sociedade opressora.

Destarte, a invasão pode ser física e visível, como Freire aponta. Assim o corpo pode manifestar em si essas marcas de dominação. Soares e Fraga (2003) analisam a imposição da “retidão do corpo” (SOARES; FRAGA, 2003, p. 79), que significa uma espécie de ditadura postural do trabalhador, que precisa sempre ouvir a exortação: “endireite o corpo”. O percurso histórico aponta para a relação entre um tipo de colonização interna (o que se aproxima do conceito de dominação por meio da invasão cultural) com o alinhamento dos corpos, ligado à correção também de desvios morais: “Essa espécie de “endocolonização” das formas retas, um

---

<sup>48</sup> O termo “intransitividade” é uma palavra derivada do conceito freireano de consciência intransitiva, em que a pessoa se encontra ainda imersa na realidade opressora, no imobilismo e estagnação que o impele de atuar na história e criticar a realidade.

processo de normalização do alinhamento, visava não só a corrigir as deformidades físicas, mas também, e especialmente, os desvios morais” (SOARES; FRAGA, 2003, p. 80).

Fica evidente nesta análise a proposição de um modelo corporal que relaciona a postura física com a postura moral:

O corpo, assim, deveria exibir uma atitude ereta que desse a impressão de firmeza, de um espírito empreendedor. Passou a ser imperioso conchamar a população a se “armar” contra a moleza das carnes e a fraqueza do espírito; a se inspirar nos princípios retilíneos elaborados pela ciência moderna. A doutrina das vidas retas, virtuosas e sem desvios privilegiou o olhar anatômico, fisiológico e ortopédico no exame minucioso da boa postura e da compostura. Houve um esforço para compreender a dinâmica das diferentes alavancas e músculos em sua delicada alternância na produção de uma atitude corporalmente ereta, sinal exterior da firmeza moral e do fulgor da alma. Paralelamente, houve também uma associação literal entre uma atitude corporal curvada, largada, solta e o caos moral individual e social, o caos da cidade, lugar onde os corpos se aglomeram (SOARES; FRAGA, 2003, p. 80).

A retidão comportamental e moral seria, portanto, transmutada em sua exteriorização corporal, ao promover um enquadramento postural. Esta posição do corpo deveria ser rígida, aprumada e desperta, como contraponto de uma atitude despreocupada com a aparência, com uma apresentação encurvada e livre do corpo. Esta noção compreende a fidedigna relação entre moral e postura reta de homens e mulheres.

Assim como Soares e Fraga (2003), Baptista (2013), que também comenta em sua tese sobre esse modelo de retidão do corpo, caracteriza melhor a magreza, que se mostra compatível com um corpo ideal, apesar de ser entendida, por vezes, de forma equivocada.

A magreza muitas vezes é entendida como um corpo próximo do esquelético pura e simplesmente. Todavia, a magreza se caracteriza, acima de tudo, por um baixo percentual de gordura. Contudo, nesse início de século XXI, o magro “ideal” tem duas características associadas. Uma, o baixo percentual de gordura como foi explicado. Outra, a definição da massa muscular aparente. Os dois modelos de referência desse padrão são os denominados “sarados” das academias de ginástica e o corpo dos atletas de alto nível (BAPTISTA, 2013, p. 164).

A forma magra, portanto, não seria aquela de acentuada magreza, em que se tenha a identificação com pessoas doentes. Essa forma magra padronizada pela ordem opressora se expressa na aparência de músculos, no baixo percentual de gordura que demonstre que o sujeito não é preguiçoso. Pois os obesos podem experimentar esse estereótipo de associação com sua forma física. Estamos falando de padronizações para o corpo ideal, o corpo moldado pela ordem opressora. Trata-se de características que o corpo dos oprimidos deve obedecer. E as padronizações mudam de acordo com as particularidades histórico-culturais.

Por sua vez, Santaella (2004) fala sobre os meios e esforços que as pessoas no mundo contemporâneo se submetem para se aproximar do corpo ideal e seu modelamento o mais próximo do padrão de beleza estabelecido:

A palavra de ordem está no corpo forte, belo, jovem, veloz, preciso, perfeito, inacreditavelmente perfeito. Sob a regência dessa ordem, desenvolve-se a cultura do narcisismo que encontra no culto ao corpo sua mais bem acabada expressão. (...). Essa hipervalorização da construção corporal envolve não só a prática da atividade física, jogging, aeróbicas, mas também as dietas, as cirurgias plásticas, o uso de produtos cosméticos, enfim, tudo o que responda à avidez de se aproximar do corpo ideal (SANTAELLA, 2004, p. 126).

Neste sentido, o advento das palavras “sarado” e “sarada”, que conotam a ideia de um corpo belo e treinado em músculos, apesar de etimologicamente se referir à saúde, não poderiam compor o vocabulário freireano, visto que não possuem uma noção ampla de beleza que inclua a decência. Isto porque, em nome da beleza, pessoas estão gastando horas e horas por semana em processos intencientes de mudança na aparência física, com casos cada vez mais frequentes de mortes e danos físicos permanentes após aderência a tratamentos proibidos pelos órgãos de controle e fiscalização relacionados à saúde. É uma busca, diria Freire, necrófila.

Para se chegar ao corpo ideal, portanto, o oprimido estará ocupado com várias distrações; nas prescrições dos opressores. Nessa busca, a verdadeira luta fica em segundo plano:

A invasão cultural, que serve à conquista e à manutenção da opressão, implica sempre na visão focal da realidade, na percepção desta como estática, na superposição de uma visão do mundo na outra. Na “superioridade” do invasor, Na “inferioridade” do invadido. Na imposição de critérios. Na posse do invadido. No medo de orná-lo. A invasão cultural implica ainda, por tudo isto, em que o ponto de decisão da ação dos invadidos está fora deles e nos dominadores invasores. E, enquanto a decisão não está em quem deve decidir, mas fora dele, este apenas tem a ilusão de que decide (FREIRE, 2017, p. 216).

A prescrição de padrões estéticos e comportamentais dos opressores transmuta o oprimido aos modelos estabelecidos pelas elites opressoras, o qual se fragmenta de sua essência, imergindo na cultura invasora. E isto favorece a estabilidade desta ordem de dominação.

Aos invasores, na sua ânsia de dominar, de amoldar os invadidos a seus padrões, a seus modos de vida, só interessa saber como pensam os invadidos seu próprio mundo para dominá-los. É importante, na invasão cultural, que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados fiquem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores (FREIRE, 2017, p. 206).

Novamente a dualidade promovida pela quase aderência do opressor no oprimido, que o hospeda em si mesmo, favorece sua alienação na cultura da opressão, que serve às elites dominadoras. Esta cultura invasora influencia a todas as instituições da sociedade, impregnando nelas sua rigidez e autoritarismo:

Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros “invasores”. As relações pais-filhos, nos lares, refletem, de modo geral, as condições objetivo-culturais da totalidade de que participam. E, se estas são condições autoritárias, rígidas, dominadoras, penetram nos lares que incrementam o clima da opressão. Quanto mais se desenvolvem estas relações de feição autoritária entre pais e filhos, tanto mais vão os filhos, na sua infância, introjetando a autoridade paterna (FREIRE, 2017, p. 208).

Como mencionado no excerto acima, as famílias são severamente afetadas pela invasão cultural, influenciando inclusive a trajetória futura de crianças que vivenciam estas situações das relações humanas e podem reagir de forma irreparável. A experiência no lar se estende à escola. Para se apropriarem de algum contentamento, os educandos seguirão adaptando-se às regras postas hierarquicamente (FREIRE, 2017). “E um destes preceitos é não pensar” (FREIRE, 2017, p. 209). E ainda: “introjetando a autoridade paterna através de um tipo rígido de relações, que a escola enfatiza, sua tendência, quando se fazem profissionais, pelo próprio medo da liberdade que neles se instala, é seguir os padrões rígidos em que se deformaram” (FREIRE, 2017, p. 209).

A invasão cultural atinge a escola de diversas formas. Por exemplo, historicamente as práticas pedagógicas das aulas de educação física não seguiam uma rotina de sala de aula, o que refletiu na falta de momentos de síntese/problematização da teoria. O momento de diálogo e escuta do povo quase nunca ocorria e ainda não ocorre muitas vezes.

O apito, que veio do militarismo, sibilava e ainda hoje sibila nas escolas. Nas aulas de educação física é um som comum. Os corpos dos educandos já sabem como responder a ele, freando seus movimentos, calando a expressão das suas vozes. Não se trata aqui de “demonizar” os comandos necessários na condução de uma prática corporal, mas de questionar se há formas diferentes de fazê-lo, de torná-lo menos agressivo. Ocorre que muitas vezes esse recurso é mal utilizado, se assemelhando a um treinamento militar, tornando este momento penoso e até traumático para alguns. E estamos falando apenas de um apito, fora a multiplicidade de minúcias do trato pedagógico que podem ser influenciados pela cultura invasora. Pode-se dizer que o apito é uma ferramenta perspicaz do opressor para o controle dos corpos que ele oprime.

A invasão cultural também se relaciona com a educação do corpo quando são estabelecidos conteúdos programáticos alheios à realidade concreta dos educandos, abafando sua cultura e corporalidade originais, sua expressão autêntica e criativa, seu dançar e jogar. De tal modo que o corpo é negado em sua expressão livre e autônoma, tendo em vista proposições que não aceitam o diálogo ao se instituir. Ao contrário, o fazem com o objetivo mesmo de calar e moldar aqueles que aos seus olhos “não têm cultura”.

Afinal, é isso que fazem os opressores quando a massa popular repele a invasão. Eles “vomitam” seus mitos sobre a incapacidade e inferioridade dos invadidos. Eles dizem: “porque ‘preguiçosos’, porque ‘doentes’, porque ‘mal-agraçados’ e às vezes, também, porque ‘mestiços’” (FREIRE, 2017, p. 210). O “porque preguiçosos” refere-se sempre a parâmetros de comparação absurdos. O “porque doentes” nunca leva em conta que eles não têm as condições básicas de assistência médica emergencial e muito menos profilática. O “porque mal-agraçados” entende que se deve agradecer por ainda estar vivo, mesmo sem ser, sem pensar e sem atuar no mundo. Por fim, o “porque mestiço” não poderia faltar pois está diretamente associado ao preconceito racial que envolve o estereótipo da pobreza.

Podemos verificar invasões estrangeiras em nossa cultura. Os Estados Unidos, com sua hegemonia global, conseguem se destacar nestas manifestações. A citação abaixo discorre acerca da influência de outras culturas percebidas no campo da prática esportiva:

A prática esportiva revela em si traços culturais de seu país natal. Desde os termos próprios criados ou adaptados para o esporte em língua original e que em alguns casos se tornam expressões idiomáticas em linguagem figurada, até mesmo em uniformes característicos e demais materiais necessários à prática, os esportes fazem circular todo um conjunto de imagens que remetem à sua cultura de origem (ASSUNÇÃO, 2012, p. 65).

Citamos, como exemplo cotidiano, os nomes de marcas e estabelecimentos comerciais com uso excessivo da língua inglesa e, para além desta constatação, estão a massiva adesão à prática desportiva, a reprodução de técnicas e programas de ginástica e outras práticas corporais. Vemos por exemplo uma gama enorme de academias de ginástica que além de estampar seus nomes em inglês, reproduzem as metodologias de aulas importadas, utilizando estrangeirismos como chamariz de clientes. Estes se veem atraídos pelas últimas novidades apresentadas no mundo *fitness*, ou melhor dizendo, no mercado *fitness*.

O menosprezo à gestualidade popular e a tudo aquilo que os oprimidos expressam com o corpo e produzem como cultura e arte, tem por objetivo promover os padrões de corpo das classes opressoras. Pois ao depreciar a corporalidade das massas populares, prescrevem, em contrapartida, seus modelos de beleza, comportamento, postura, lazer e todo o tipo de

exteriorização humana advinda das elites.

A normalização do corpo nos moldes dominantes se relaciona com a intencionalidade de promoção do modo de vida dos opressores tendo em vista seus interesses na sociedade de mercado. Agenciam assim os seus valores e práticas e invadem a cultura oprimida, negada e estereotipada com o uso dos mitos e dos comunicados autoritários que elaboram.

Portanto, podemos verificar esta estratégia de dominação presente em vários meandros relacionados à corporalidade humana, com repercussões profundas para homens e mulheres. Sendo, desta forma, seus corpos e cultura invadidos e oprimidos. Aqueles que dominam tentam a todo custo colonizar seus opostos. A sociedade brasileira, já acomodada com sua história colonialista, mantém a mesma condição colonizadora de outrora, ao promover a invasão cultural da corporalidade oprimida.

### 2.3 A educação bancária do corpo

*Uma educação pela pedra: por lições;  
para aprender da pedra, frequentá-la;  
captar sua voz inenfática, impessoal  
(pela de dicção ela começa as aulas).  
A lição de moral, sua resistência fria  
ao que flui e a fluir, a ser maleada;  
a de poética, sua carnadura concreta;  
a de economia, seu adensar-se compacta:  
lições da pedra (de fora para dentro,  
cartilha muda), para quem soletrá-la.*

(João Cabral de Melo Neto)

A educação bancária foi denunciada por Freire em obras elaboradas a partir do final da década de 1950 e início de 1960, mas é como se fosse um retrato das práticas pedagógicas vivenciadas em nosso país ainda hoje. Uma “educação de pedra”, como o poeta e autor João Cabral Melo Neto, conterrâneo de Freire, descreve. É uma educação em que reina a impessoalidade, a distância e frieza entre educador e educando, em conteúdos que não emergem do educando, vindo “de fora para dentro” e ainda no uso de cartilhas mudas, que são um reflexo da cultura do silêncio.

São muitas as relações com a teoria antidialógica a serviço das elites opressoras da sociedade. O educador, nesta concepção, é o sujeito principal do processo educacional. Ele sabe, atua, fala, gesticula e pensa. Ao educando resta ouvir, ficar quieto e em postura ereta, responder algo quando solicitado, mas com pudor. No modelo bancário o educador é uma

representação da própria elite opressora em relação às massas populares. Apenas ela atua, fala, gesticula e pensa. O povo é silenciado e tem sua atuação paralisada; interdita.

O termo “bancário”, como já mencionado na introdução deste trabalho, refere-se a depósitos, como os que as instituições financeiras, os bancos, permitem que seus clientes façam entre si, entregando dinheiro uns para os outros. Neste caso, os depósitos seriam de saberes, que seriam colocados nos educandos. Os saberes são depositados de forma indiscriminada, sem saber a necessidade do seu receptor, suas crenças e, o mais importante, os seus próprios saberes. Na educação bancária, no entanto, é instituída a visão que o educando não possui saberes ou que estes são inferiores, o que corrobora a visão de mundo da teoria antidialógica, que entende que a massa popular dominada é inferior. Manifesta também a ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, em que esta sempre se encontra no outro.

Freire fala de uma relação fundamentalmente narradora ou dissertadora. Porque ao educador compete narrar/dissertar, fazer seus depósitos até “encher os educandos de conteúdos de sua narração” (FREIRE, 2017, p. 79).

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 2017, p. 80).

Neste trecho o autor usa a figura do “arquivamento” para demonstrar a intensidade de negação em que educadores e educandos se submetem na educação bancária, sendo limitados a fichar ou arquivar coisas. Destarte, as capacidades criativas, inovadoras e inventivas são anuladas, assim como a esperança na busca de ser mais e a possibilidade de transformação.

O educador que mantém este discurso de forma rígida não pode conceber a educação como processo de busca, e mantém a cultura do silêncio imposta ao educando. Portanto, há uma condição desigual entre educador e educandos, própria da educação bancária, que mantém a seguinte configuração dos papéis escolares:

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2017, p. 82).

O modelo bancário não permite que educadores se reconheçam como seres inconclusos e que também necessitam de permanente aprendizagem e assim convivam com a voz e com os questionamentos do educando. Não tolera a experiência educativa de ação e reflexão, de práxis, que reside na consciência da realidade, e na atuação verdadeira dos homens e mulheres. E sim, a “experiência narrada ou transmitida”, o dirigismo e a negação do outro e de sua plena e autêntica construção cognoscente e emocional. A passividade, a adaptação e o ajustamento são os produtos dessa perspectiva educacional. Persiste também o desinteresse em integrar o educando ao processo de construção dos conteúdos programáticos. São assim “conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2017, p. 79).

O corpo é diretamente afetado para que as modelagens comportamentais, idealizadas na teoria antidialógica, ocorram. “Quanto mais se adaptam as grandes majorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever” (FREIRE, 2017, p. 88). O pensar autêntico é o que esta concepção quer obstaculizar,

(...) nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro (FREIRE, 2017, p. 89)

No ensino relacionado à corporalidade, a educação bancária atua com particularidades. Neste caso, o verbalismo em geral não trata de narrativas longas. Isto porque nestas aulas, muitas vezes, abundam breves comunicados e comandos para a execução de gestos motores. A leitura criteriosa de um texto quase nunca acontece. Mas quando é utilizada essa ferramenta pedagógica, muitas vezes acontece sem sua problematização e desconectadas da realidade, centradas em técnicas ou informes pontuais. O educador e o educando se mantêm separados pelo uso do apito ou do comando vertical na condução das atividades, quase sempre só físicas.

A bibliografia desta disciplina inexistente na clara sobreposição e separação entre teoria e prática. Evidencia-se assim, a velha dicotomia presente na narrativa histórica que vimos. Pois:

Sem dúvida, predomina ainda em nossas escolas uma abordagem naturalista de Educação Física, acrítica e aistórica que, não raramente, reduz o homem à condição de ser natural, apenas biológico, negando a Educação Física como uma prática social e essa como determinação ideológica (TABORDA OLIVEIRA, 1998, p. 122).

Este último aspecto levantado por Taborda de Oliveira (1998) se comunica com o pensamento freireano que entende homens e mulheres como seres sociais e culturais, em contraponto com uma visão reducionista, biológica e mecanicista. Os educandos não são formados em uma perspectiva que o (a) emancipe para atuar na realidade como sujeitos históricos.

Existe ainda um estigma com relação à educação do corpo, como se fosse um momento de licenciosidade, onde não deve ter esforço, apenas prazer. A despeito desta ideia, é necessário já adiantar que não corresponde aos pressupostos freireanos. Para Freire o estudo é algo difícil, que exige esforço. E a educação do corpo não é excluída desta concepção, que não tem dicotomia com os outros saberes, negando a separação entre o corpo e a mente. Freire reforça essa ideia:

Já me referi à necessidade da disciplina intelectual a ser construída pelos educandos em si mesmos com a colaboração da educadora. Disciplina sem a qual não se cria o trabalho intelectual, a leitura séria de textos, a escrita cuidada, a observação e a análise dos fatos, o estabelecimento de relações entre eles. E que não falte a tudo isso o gosto da aventura, da ousadia, mas a que não falte igualmente a noção do limite, para que a aventura e a ousadia de criar não virem irresponsabilidade licenciosa. **É preciso afastar a ideia de que existem disciplinas diferentes e separadas. Uma, a intelectual, outra, a disciplina do corpo, que tem que ver com horários e treinos.** Mais outra, a disciplina ético-religiosa etc. O que pode haver é que determinados objetivos exijam caminhos disciplinares diferentes. O fundamental, porém, é que, se sadia a disciplina exigida, se sadia a compreensão da disciplina, se democrática a forma de criá-la e de vivê-la, se sadios os sujeitos forjadores da indispensável disciplina, ela sempre implica a experiência dos limites, o jogo contraditório entre a autoridade e a liberdade e jamais prescinde de sólida base ética. Neste sentido, jamais pude compreender que, em nome de nenhuma ética, possa a autoridade impor uma disciplina absurda simplesmente para exercitar na liberdade *acomodando-se* a sua capacidade de ser leal, a experiência de uma obediência castradora. (FREIRE, 1997, p.77, grifo nosso)

Freire comunica neste trecho sua visão de inteireza no corpo de homens e mulheres, ao sustentar que não se deve separar as disciplinas em intelectuais e do corpo, e anuncia seu entendimento sobre a construção do saber como um “jogo contraditório entre a autoridade e a liberdade”, que sugere o atributo de equilibrista do educador em sua prática educativa, nesta convivência dialética e com uso de “sólida base ética” (FREIRE, 1997). Além da negação da

referida dicotomia, Freire pondera a importância do balanceamento entre a disciplina no ato cognoscente e da aventura e ousadia ao aprender.

Portanto, a educação bancária é perceptível na educação do corpo e na construção da corporalidade dos educandos. Na redução do sujeito à sua condição mais elementar, biológica, em detrimento de sua inteireza, do corpo consciente que se manifesta na boniteza, promove o desenvolvimento unilateral do educando, o que interdita a formação humana em sua totalidade e impede o ser mais. Além disso, é a dinamização da licenciosidade que poderá retirar a legitimação da educação do corpo no ambiente escolar na imposição do nada, da não formação do corpo consciente.

### 2.3.1 A questão da corporalidade no caso do “EJATEC”

*(...) é preciso não confundir desenvolvimento com modernização. Esta, sempre realizada induzidamente, ainda que alcance certas faixas da população da “sociedade satélite”, no fundo interessa à sociedade metropolitana.*

(Paulo Freire)

A epígrafe freireana nos chama a atenção para o fato de que a modernização proclamada pela classe dominante por vezes privilegia apenas a si mesmos. Apesar de não entrar no mérito da discussão, referente ao caráter tecnológico e “modernizante” que este tipo de modalidade de ensino carrega em seu discurso legitimador, é importante associar esta afirmação ao fato de que a burguesia utiliza destes mitos e falseamentos relacionados à sua propensa inclinação à modernidade e ao desenvolvimento para legitimar a supressão dos direitos da classe oprimida.

A tendência de desvalorização da educação do corpo concatena com a denúncia preocupante da situação do ensino da educação física na modalidade de EJA. Recentemente em Goiás houve a implantação de uma modalidade de ensino alternativa para a EJA, o “EJATEC”, que consiste em um formato de ensino à distância, com plataforma digital:

O projeto foi criado com o objetivo de assegurar às pessoas uma oportunidade de concluírem o Ensino Médio por meio do ensino a distância. A Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc) lançou, nesta terça-feira (20), o EJATEC, Educação de Jovens e Adultos na modalidade a distância. O projeto criado pela Seduc, por meio da Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais, tem o objetivo de garantir às pessoas que não puderam completar seus estudos, uma nova oportunidade de concluírem o Ensino Médio a distância, através de uma plataforma digital. Segundo a coordenadora regional de Educação de Goiânia, Enicleia Moraes, a sociedade só tem a ganhar com o projeto. “O mercado de trabalho pede uma escolarização mínima de Ensino Médio e nós temos muitas pessoas que não têm condições de assistir aula presencial”, afirma a coordenadora. (...) O EJATEC foi criado pela Seduc Goiás com

o objetivo de garantir aos estudantes a oportunidade de concluir o Ensino Médio por meio do ensino a distância. O programa, gratuito, tem duração de 18 meses (três semestres) e carga horária total de 1.200 horas, sendo 400 delas presenciais. Ao longo do curso serão promovidos seis encontros presenciais obrigatórios, que serão realizados nos laboratórios de informática da escola-polo escolhida pelo aluno. (...). Em relação a EJA tradicional, uma vantagem do programa é proporcionar ao aluno a praticidade de poder estudar com a ajuda de um *tablet*, *smartphone* ou computador (SOUSA, 2019).

O programa se propõe a oportunizar uma alternativa para aquelas pessoas com dificuldades de estar presentes nas escolas para concluir seus estudos, mesclando aulas virtuais à distância e presenciais nos laboratórios de informática das escolas-polo, sendo este último formato relativo à um terço do total de horas-aula. A implantação de uma modalidade de ensino à distância inevitavelmente gera o debate acerca de sua suficiência e de sua intencionalidade em suprimir o ensino presencial. Não entraremos no âmbito destas discussões, apesar de pertinentes e contemporâneas para a educação.

Em especial, nos chama a atenção a ausência de práticas corporais dos educandos de EJA neste modelo. Isto porque as aulas previstas nos encontros com a presença dos estudantes são reservadas para avaliações, orientações e dúvidas acerca do conteúdo realizado à distância. Não sendo previstos momentos presenciais que proporcionariam a experimentação da corporalidade e a produção do conhecimento ligado à educação do corpo.

Na matriz curricular do projeto os conteúdos de educação física estão aglutinados com os das disciplinas de “linguagens e códigos”<sup>49</sup>. Abaixo estão apresentadas algumas de suas proposições:

Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade. Identificar aspectos positivos da utilização de uma determinada cultura corporal (conhecimento sobre o corpo; jogos; lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas), pesquisando em meios digitais e impressos. **Vivenciar uma das culturas de movimento estudadas anteriormente, praticando os fundamentos e elementos constituintes dessa prática corporal. Elaborar movimentos** a partir dos fundamentos ou elementos constituintes da cultura corporal de movimento, **planejando jogos adaptados que possam ser praticados em sua realidade.** (...). **Representar uma das manifestações corporais do movimento** estudadas anteriormente, relacionando com os movimentos corporais executados em sua rotina. **Criar exercícios práticos, aplicando os elementos da ginástica, atividades rítmicas e expressivas, desenvolvendo as capacidades físicas.** Compreender sobre a criação pessoal e do outro, para alcançar sentidos plurais, estimulando a percepção do conhecimento artístico como uma construção dinâmica e colaborativa, e instigando a aproximação autoral e/ou coautoral do estudante dentro da própria cultura. Produzir, explorando diferentes formas de expressão artística, nas artes visuais, dança, teatro e música, entre outras formas de

---

<sup>49</sup> “Linguagens e códigos” é um dos blocos temáticos em que se desenvolvem as questões da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este exame foi criado em 1998 para avaliar o ensino médio no país e acabou se tornando o principal meio de acesso às universidades, sendo adotado como principal forma de avaliação para este fim.

expressão, usando sustentavelmente seus conceitos estruturantes, materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais. (...). Reconhecer linguagem corporal como meio de integração social, respeitando os limites individuais. Desenvolver atividades corporais (conhecimento sobre o corpo; jogos; lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas) adaptadas, combatendo qualquer tipo de preconceito ou discriminação (GOIÁS, 2019, grifo nosso).

Ao analisar a matriz curricular, percebemos inconsistências entre o proposto no documento e aquilo que foi aventado acerca da logística da modalidade. Ao mesmo tempo que preconiza atividades educativas em que as práticas corporais devem ser realizadas, não esclarece como isto se concretizará sem que haja um momento presencial para tal finalidade. Sinalizamos no texto as proposições claramente voltadas para a vivência corporal dos educandos, tais como: vivenciar uma das culturas de movimento estudadas, praticar os fundamentos e elementos constituintes de determinada prática corporal, elaborar movimentos, planejar jogos adaptados, criar exercícios práticos aplicando os elementos da ginástica, atividades rítmicas e expressivas (GOIÁS, 2019).

Muitas perguntas surgem neste contexto. Como a linguagem corporal será valorizada como sugere o currículo, se os seus próprios momentos de experimentação corporais foram suprimidos do currículo? Qual movimento foi realizado junto à comunidade que se serve desta modalidade para formular este documento, tendo em vista a abolição das práticas corporais?

Não seria esta proposição de ensino um exemplar de que as classes dominantes permitem ao trabalhador apenas que leia, escreva e faça contas? A experimentação e construção de sua corporalidade seriam saberes desnecessários para a sua formação? A cultura do silêncio do corpo e da criticidade dos educandos é o que podemos compreender nesta ação antidialógica. Em outras palavras, essa perspectiva sugere, novamente, uma forte aproximação ao caráter da educação bancária que, neste caso, além de insinuar que para o povo, isto é, para os homens e mulheres da classe trabalhadora, são suficientes conhecimentos técnicos e/ou instrumentais; podendo-se, ainda, nesta visão, prescindir do conjunto de conhecimentos que formam a cultura, particularmente da corporalidade como integrante da formação humana.

Lembramos que a lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, garante a presença da prática de educação física nos currículos da educação básica, tendo sido mudada a redação de “componente curricular” para “obrigatório”, sendo facultativo apenas nos seguintes casos:

- I – que cumprir jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – que for maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – que estiver amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – (VETADO)

VI – que tiver prole. (BRASIL, 2003, s/p).

Este complemento na lei também é tema de debates, posto que se revela nesta determinação a noção dicotomizante que denunciámos, visto que todos os itens se relacionam a uma visão biologicista do corpo. E ainda se contrapõe à valorização concedida à educação física com a nova redação, principalmente no item que se refere à possibilidade de dispensa pela prática obrigatória da educação física em outra circunstância da vida, dando respaldo à burla de sua obrigatoriedade sem o rigor na redação da lei.

Assim sendo, encontramos em Freire a possibilidade de lutar pelos direitos dos trabalhadores, no engajamento na luta pela retomada das garantias subtraídas. Pois ainda que todos os educandos de EJA trabalhassem por mais de 6 horas por dia, tendo mais de 30 anos de idade, prestando serviço militar ou outras práticas corporais obrigatórias e com filhos, nos critérios da lei, ainda seria facultativo. Ou seja, é direito dos educandos a disponibilização de práticas corporais por parte do governo.

Portanto, concluímos este capítulo de denúncias em que apresentamos discussões inerentes à temática do corpo e da corporalidade. As estratégias de dominação do corpo promovidas pela teoria da ação antidialógica contribuem para a desumanização e coisificação de homens e mulheres e são problematizadas nesta seção. Do mesmo modo, a educação bancária do corpo foi evidenciada e analisada no contexto da educação do corpo.

Por conseguinte, abrimos caminho para os anúncios freireanos, que nos indicam possibilidades conceituais importantes para a reflexão que contraponha o caráter bancário de educação ligadas à corporalidade.

### CAPÍTULO 3: OS ANÚNCIOS

*Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível. Mas, numa autenticidade utópica, não há como falar em esperança se os braços se cruzam e passivamente se espera.*

(Paulo Freire)

A epígrafe acima alerta que “não há anúncio sem denúncia”. Neste entendimento, primeiramente denunciemos e agora anunciamos aquilo que entendemos ser esperançosamente uma pedagogia para a libertação da corporalidade humana, a partir do pensamento freireano. O autor dizia ser um esperançoso, sendo essa esperança uma “necessidade ontológica” e, assim, não era “esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 1997). O educador pondera que a esperança sozinha não é capaz de transformar a realidade, mas que a luta prescinde dela, para não desabar em pessimismo e fatalismo. E assim, “enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco, se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim, espera vã” (FREIRE, 1997, p. 5).

Dentro do conjunto de anúncios freireanos, sua noção de diálogo é fundamental. Neste capítulo abordamos o diálogo, a dialogicidade e a educação dialógica. A partir disso, elaboramos uma síntese do pensamento de Freire no que tange à corporalidade. Também falamos sobre a leitura do mundo, a leitura da palavra e a leitura do corpo. E, por fim, adentramos nas categorias: corpo consciente, inteireza e boniteza, como escopo das contribuições do pensamento de Paulo Freire para a educação do corpo.

#### 3.1 Dialogicidade e corporalidade

*Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio.*

(Paulo Freire)

As relações humanas recorrentemente são valorizadas no pensamento freireano. O autor não compreende a possibilidade de libertação e conscientização sem que isso ocorra mutuamente, em comunhão, como dizia. O corpo também não se desvincula desta natureza relacional. Freire aprofunda-se no entendimento de que homens e mulheres são seres inevitavelmente relacionais, como demonstrado em *Educação como prática de liberdade* (FREIRE, 2018, p. 55, grifo nosso):

O conceito de relações, da esfera puramente humana, guarda em si, como veremos, conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade. As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, **corpóreas e incorpóreas**) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age.

Portanto, homens e mulheres revelam em suas relações a multiplicidade de suas características essenciais. Através do diálogo, as pessoas se aproximam. Freire entende que o ser humano não pode subsistir no isolamento. No diálogo há a comunicação entre as pessoas, que estabelecem este encontro, sendo assim, “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam” (FREIRE, 1983, p. 43). Destarte, “o mundo humano (...) é um mundo de comunicação” (FREIRE, 1983, p. 44).

O corpo também se relaciona com outros corpos, com o mundo e com a natureza. E não só entra em contato, como no caso dos animais. Freire entende que “para o homem, o mundo é uma realidade objetiva” (2018, p. 55), portanto, o corpo não está no mundo e sim com o mundo. O corpo atua na realidade. Freire destaca na citação acima as relações humanas corpóreas e incorpóreas<sup>50</sup> destacando novamente a importância do corpo na dinâmica destas interações e correspondências entre as pessoas. Isto está evidente em Faundez e Freire (1985, p. 13):

Penso que, para que nosso contexto se enriqueça ainda mais, em nossa mente, em **nosso corpo**, em nossas emoções, necessita de um contexto outro. No fundo, e você sabe disso, como todos o sabemos, para nos descobrir precisamos nos mirar no Outro, compreender o Outro para nos compreender, entrar no Outro.

Deste modo, Freire reforça que a dialogicidade envolve o corpo e as emoções. O “outro” é valorizado inclusive como condição para compreensão de si mesmo. O termo “entrar no

<sup>50</sup> Ressaltamos que, do ponto de vista conceitual, a rigor, parece haver mais “afinidade” semântica entre os termos: corporal e corporalidade, que logo mais Freire utiliza. Pois há uma discussão conceitual entre os termos corporal e corpóreo (assim como acontece entre os conceitos corporalidade e corporeidade, que já tratamos), de forma que o primeiro esteja mais ligado à objetividade/materialidade, ao passo que o segundo diria respeito à subjetividade e sensações do corpo. Vale salientar que Freire não era um estudioso do campo da educação física, o que justificaria esta “mistura” de termos, sendo, até entre especialistas, um campo de discussões e longe de consenso.

outro” deixa claro que as relações necessitam transpor a superficialidade. Freire entende que as relações humanas dependem deste aprofundamento, da leitura do outro através do diálogo.

Podemos dizer que o diálogo permite a atuação do educando no processo educativo, de modo que possa pronunciar o mundo conforme sua maneira de ver, mediante a sua realidade. E assim, pode se aproximar de sua plena condição humana, chamada por Freire de ser mais. Freire inaugura o conceito de “ser mais” na apreensão de sua concepção de ser humano, revelando que a existência humana, como vocação ontológica e histórica, demanda sua humanização, assim como o conhecimento de si e do mundo. E “esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes” (FREIRE, 2018, p. 27).

Outra categoria que se liga de forma basilar aos conceitos freireanos de diálogo e de ser mais é a do inacabamento, que anuncia a inconclusão humana na qual há sempre o que ensinar e aprender (FREIRE, 1996).

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em e com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo* (FREIRE, 2017, p. 101).

O inacabamento permite que, como seres inconclusos, educadores-educandos e educandos-educadores dialoguem e busquem conjuntamente sua libertação, humanização e a condição de ser mais, que pujantemente clama dentro de cada homem e mulher. Deste modo, a interpretação da realidade deve promover a prática de uma ação transformadora, sendo então, práxis. Homens e mulheres reconstruindo o mundo, ao compreenderem que são sujeitos de sua própria história.

Freire elabora em sua teoria educacional um processo de análise amplo e rigoroso dos “temas geradores”, ou seja, das dimensões desafiadoras que fazem parte da realidade vivida do educando, a partir dos quais são extraídas questões problematizadoras que irão guiar ou desencadear o desvelamento do mundo e sua humanização.

Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa subunidade epocal,

um conjunto de “temas geradores”, e, noutra, não os mesmos, necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham os homens e os “temas geradores”. (FREIRE, 2017, p. 137).

Estes temas são examinados em situações concretas da vida dos estudantes, como está exposto na seção “leitura do corpo e da corporalidade”. O cotidiano destes homens e mulheres, desvelado em todos os âmbitos de vida, é um material abastado de questões que podem gerar respostas aos desafios da realidade problematizada, assim como a ação dos sujeitos dialógicos para transformá-la. (FREIRE, 2017). Entendemos, portanto, a necessidade de se investigar e compreender os tópicos pertinentes para a construção dos saberes e para a formação humana dos educandos.

Freire destaca que neste processo o educador tem o direito de também dialogar com os resultados da investigação temática e incluir assuntos não sugeridos após todo o processo de análise dos temas geradores, sendo mais frequentemente acrescentados para conectar um e outro tema ou, ainda, quando há temáticas universais ou relações não aventadas e que não foram sistematizadas na investigação. Freire os chama de “temas dobradiça” (FREIRE, 1987, p. 66). Esta incorporação, contudo, só deve ser feita com a devida justificativa do educador acerca de sua importância. Como veremos mais à frente, a leitura do corpo e da corporalidade fazem parte do processo de codificação e descodificação dos temas geradores, sendo uma linguagem imprescindível nesta apuração.

Taborda de Oliveira avulta a importância social dos conteúdos. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003). Nisso, assemelha-se novamente a Freire, que entende que a realidade do educando deve ser o ponto de partida para aquilo que será tratado em sala de aula, descartando cartilhas e conteúdos formalizados e descontextualizados factualmente.

No desvelamento da teoria dialógica, Freire (2017, p. 115) enuncia que “o diálogo começa na busca do conteúdo programático”. Ele entende que o educador-educando, dialógico e problematizador não pode impor ou doar conteúdos programáticos baseados em sua visão pessoal da realidade, pois não levaria em conta “os homens em *situação* a quem se dirigia seu programa, a não ser com puras incidências de sua ação.” (FREIRE, 2017, p. 117). Sendo assim:

A educação autêntica, repetamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. (FREIRE, 2017, p. 116)

Destarte, a partir das contribuições freireanas, entendemos que os processos educacionais não podem ser desvinculados das relações humanas, do diálogo entre as pessoas e da investigação do educador acerca da realidade do educando, que irá direcionar o ato educativo. Portanto, a educação do corpo igualmente está conectada a estes elementos, reforçando a vocação relacional, social e afetiva de mulheres e homens.

### 3.2 A perspectiva freireana de corporalidade

Como falamos anteriormente, Freire não era estudioso do corpo e da corporalidade, portanto, tentamos analisar seu pensamento para compreender suas relações com esta temática. Contudo, há alguns momentos em que ele fala objetivamente sobre esta matéria. A obra *Reencontrar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade* (1996) reproduz as falas do patrono da educação brasileira e dos educadores Adriano Nogueira e Joana Lopes em uma dinâmica de conversas. Neste contexto, o educador fala sobre a corporalidade.

Em um determinado momento do diálogo, Nogueira pergunta aos outros dois: “arte se ensina?”. Freire responde que o educador pode contribuir para o “desabrochar” do artista, desenvolvendo relações artísticas entre o educando e suas criações. Tão logo, Lopes acrescenta que, além disso, o educador poderá propiciar maior interação e experimentação do artista, para que este seja de corpo inteiro. E recorda o estudo de um estudante universitário que comparou a eficácia e produtividade de uma indústria no Japão à de uma escola de samba no Brasil. Como resultado, surpreendentemente, verificou-se que a produtividade da escola de samba se destaca em relação à indústria japonesa. A escola de samba revelou o alto nível de sofisticação cultural desta produtividade. E como conclusão, verificou-se que a indústria vivencia uma lógica de aprendizado parcial e cheia de especificidades (NOGUEIRA; LOPES; FREIRE, 1996).

Freire dá uma opinião acerca das escolas de samba, exaltando-as como espetáculo cultural, mas principalmente como proposta pedagógica popular de criação artística. Lopes então diz que estas deveriam chamar-se de “ópera popular”, exaltando a pedagogia popular e, mais enfaticamente, a integralidade do corpo, que baila, absorve, harmoniza e cria coletivamente (NOGUEIRA; LOPES; FREIRE, 1996)

Em seguida, Paulo Freire conceitua a corporalidade:

A **corporalidade** é um tipo de consciência que se baseia numa **inteireza** consigo mesmo. Isso se expressa, ao desenvolver-se, nas interações com os objetos e com os outros seres humanos. Não apenas consciência de mim mesmo, que me sugerem consciência do entorno mas, penso eu, a consciência de inteirar-se do mundo e com o mundo, que me permite criar noções do “eu consciente”. (NOGUEIRA; LOPES; FREIRE, 1996, p. 19, grifo nosso)

Neste trecho, abundante de conceitos pertinentes à concepção de corpo, o autor utiliza duas categorias enunciadas nesta dissertação para trabalhar a noção de corporalidade. Logo no início de sua fala, ele a relaciona com a categoria da inteireza, que abordamos mais à frente, relacionando a integralidade já destacada por Lopes. Nega, portanto, quaisquer entendimentos de cisões e fragmentações do corpo. Ele considera a corporalidade um tipo de consciência, o que nos remete a outra categoria, a do corpo consciente, que se interliga à noção de totalidade do ser humano, que além de não se dividir entre corpo e mente, não corrompe a alma ou deprecia seu valor e potencialidades. Ao contrário, relaciona-se consigo, com os outros seres humanos, os objetos e a natureza, criando suas manifestações e libertando-se das amarras que prendem ou inibem a corporalidade.

Este entendimento se articula com a compreensão freireana de que o ser humano é um ser de relações e que estas contribuem para que homens e mulheres assumam seus papéis de sujeitos atuantes, pensando e agindo integrados às suas realidades sociais, econômicas e culturais. Os conceitos de diálogo e dialogicidade estão interligados a esta definição de corporalidade de Freire, que reforça a natureza coletiva das experimentações e expressões corporais que irão formar o “eu consciente”. Neste sentido, a corporalidade, em Freire, é fundamental para que se alcance sua humanização. Pois ela diz respeito “a que”, “com quem” e “como” o corpo irá se integrar e expressar-se. E estas associações e manifestações do corpo construirão, portanto, o ser mais.

Podemos entender que Taborda de Oliveira (2003) se aproxima do pensamento freireano, ao defender o diálogo que começa na investigação do educador acerca da realidade e experiências do educando. Permitindo, assim, amplas possibilidades de intervenção da educação do corpo na formação humana:

A prática pedagógica relevante nesses tempos e espaços escolares seria aquela capaz de considerar a experiência do aluno, que sempre é compartilhada, que é sempre manifestada na forma de diálogo entre o ser e a consciência social (...) E desconheço qualquer outra dimensão humana que encerre com toda a sua radicalidade e possibilidade desse diálogo, tanto quanto a corporalidade (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 168).

Há convergências novamente entre Taborda de Oliveira e Freire em conceber a importância do diálogo para a formação humana. Taborda de Oliveira (2003) entende que a experiência do educando se revela no “diálogo entre o ser e a consciência social” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2013, p. 168). E, neste sentido, o autor valoriza indubitavelmente as possibilidades encontradas na corporalidade, como meio dialógico e de expressão da experiência vivida.

Nogueira afirma que em nossa cultura é comum que a percepção corporal venha antes do “letrado ou aquilo que é gráfico” (NOGUEIRA; LOPES; FREIRE, 1996, p. 20). E lembra uma fala de Freire, dizendo que a leitura do mundo precede a leitura da palavra escrita. Sugere, assim, uma “densidade epistemológica” (NOGUEIRA; LOPES; FREIRE, 1996, p. 20) da corporalidade. Provocado então por Nogueira, Freire comenta a afirmação do colega: “(...) isso me sugere que minha consciência não está no cérebro, nem ela está nos pulmões ou no coração. Minha consciência sou eu, corpo. E meu corpo se constitui corpo consciente na medida em que se relaciona com outros homens” (NOGUEIRA; LOPES; FREIRE, 1996, p. 20).

Destarte, Freire destaca a importância do corpo e sua condição indissolúvel com a consciência, sendo antes corpo consciente, na medida em que se relaciona com o outro. Isto porque o educador não entende a possibilidade de conscientização como um processo individualizado, mas que se desenvolve em plenitude com o outro, mediatizados pelo mundo, pelas condições objetivas. Freire novamente sugere a inteireza que anuncia na outra citação, ao incluir em sua essência humana: a consciência, os sentimentos e respiração, que indica o próprio vigor físico/biológico.

Ainda neste mote, Freire conclui suas reflexões acerca da corporalidade, no mesmo texto, comparando as noções de corpo de latinos e habitantes do chamado Primeiro Mundo:

Às vezes tenho a impressão de que o assim chamado Primeiro Mundo tem um certo remorso do **corpo**. Em algumas atitudes, em certos gestos, a cultura cotidiana do Primeiro Mundo é menos plena de **Corporalidade**. As atividades declaradamente intelectuais expressam-se como que desvincilhando-se da **Corporalidade**. Talvez se comportem como se a alma Humana estivesse danificada por habitar um **Corpo**. Talvez influência da dualidade cristã alma **corpo** (NOGUEIRA; LOPES; FREIRE, 1996, p. 20, grifo nosso).

Na análise histórica realizada nesta dissertação, vimos as origens de crenças e mitos acerca do corpo. Naquele momento, evidenciamos a repercussão do ideário da cisão ou dualidade do corpo e sua subalternidade. Nesta citação, percebemos que Freire suspeita das implicações do dualismo cristão para esta crença limitante. O autor ainda exalta a influência da cultura africana na cultura brasileira e latina, valorizando o corpo na formação da consciência.

Sobre isso, Freire ainda acrescenta que esta influência africana na cultura latina contribui para “totalizações epistemológicas muito amplas” (NOGUEIRA; LOPES; FREIRE, 1996, p. 20) dos educadores. Os educadores latinos poderiam, assim, dialogar com os educandos a partir da corporalidade por fazer parte da cultura cotidiana. E de tal modo, pode “haver consciência humana mais ampla, menos alienada e mais interdisciplinar” (NOGUEIRA; LOPES; FREIRE, 1996, p. 20).

Em *Por uma pedagogia da pergunta* (1985), Freire, em diálogo com Antonio Faundez, destaca a marca dos povos europeus e também norte-americanos na construção de sua corporalidade de exilado:

Um destes diferentes com que convivi, mas jamais incorporei à minha forma de estar sendo, era uma certa associação nem sempre explícita nem tampouco generalizada entre corpo e pecado. Na Europa, nos Estados Unidos, em muitas ocasiões esta associação era transparente no comportamento das gentes. E, claro que as gerações mais jovens vêm superando concretamente esta quase anulação do corpo. A mim sempre me pareceu uma violência esta “distância” fria do corpo que, pelo contrário, para mim é algo extraordinário (FREIRE, 1985, p.15).

Com isto, o educador reflete sobre importantes questões. Primeiramente aborda as diferenças culturais que irão repercutir na cotidianidade e convivência entre as pessoas. Outra questão importante: valores distorcidos do cristianismo irão influenciar a sociedade ocidental na direção de uma corporalidade contida, discriminada por aspectos morais fundamentalistas e preconceituosos acerca de algumas manifestações corporais. Como exemplo, podemos citar a dança.

Com retaliações e “demonizações” de longa data por segmentos ditos cristãos, a dança sofre um enquadramento em práticas ditas pecaminosas com a justificativa de serem gestuais sensualizados ou impregnados de “cargas espirituais” de rituais das religiões africanas. Temos ciência que em nossa cultura há, por exemplo, no mercado fonográfico, a presença da invasão cultural, estratégia de dominação de imposição de uma cultura, que já conferimos na seção de denúncias e, conseqüentemente, de conteúdos que servem a um negócio que muitas vezes vende a precoce erotização e depreciação feminina.

A dança<sup>51</sup> faz parte da essência humana. Homens e mulheres já nascem com o instinto de bailar o corpo, como linguagem das emoções. Mas, infelizmente, esta inteireza e plenitude é inibida pelos costumes ditados pelos grupos religiosos citados, produzindo não só uma corporalidade tolhida, como a interdição do próprio ser. A estudiosa de dança, Isabel Marques (2011), destaca as contribuições desta prática corporal para a corporalidade de educandos nos espaços escolares:

Assim, se em nossas salas de aula de dança, eminentemente *dançando*, propiciarmos situações em que corpos possam brincar – criar vínculos – estaremos também contribuindo para a educação de corpos sociais cidadãos brincantes que saibam estabelecer vínculos com os outros e com o mundo em que vivem. Corpos que, dançando, criam vínculos, tornam-se corpos *relacionais*, corpos (portanto pessoas)

---

<sup>51</sup> Assim como ponderamos acerca do circo, é pertinente salientar que a dança também pode se manifestar com o caráter altamente performático e elitizado.

que sabem, querem e prezam a comunicação, o olhar, a consideração e o diálogo com o *outro* (MARQUES, 2011, p. 31).

Marques (2001) ressalta como a liberdade da prática corporal de dança poderá promover o encontro entre as pessoas, através de um diálogo corporal, criando vínculos relacionais. Há também temáticas problematizadoras relacionadas ao conteúdo da dança, que poderá fazer parte do ensino da educação do corpo. Em face disso, estes saberes incluiriam: as diferenças culturais e suas afinidades com a prática dançante; as relações com rituais religiosos; o mercado de músicas e a erotização das mulheres; a diferença de gênero nas práticas dançantes; a invasão cultural de ritmos estrangeiros e interesses da sociedade do capital; a supressão de danças regionais, assim como a análise do balé e o rigor de seu treinamento.

A corporalidade do povo africano é exaltada por Freire em outros momentos, como em *Cartas a Guiné-Bissau* (1978), quando reverencia a resistência que o povo colonizado manteve nas práticas corporais de sua cultura invadida pelos colonizadores. Apesar da “desafricanização” (FREIRE, 1978, p. 15) imposta pelos invasores, o povo colonizado resgatou sua identidade através de um processo de “descolonização das mentes” (FREIRE, 1978, p. 16). Para os colonizadores, “a música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor” (FREIRE, 1978, p. 16). Apesar disso, Freire presenciou o gingado e sorriso aberto deste povo mesmo após a brutal repressão.

(...) o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-la, “desenhando o mundo”, a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava (FREIRE, 1978, p. 9).

A experiência de Freire em Guiné-Bissau mostra como a corporalidade se expressa na inteireza do ser, na construção social, histórica e cultural, bem como na emancipação e na perspectiva de ser mais. Ao mesmo tempo, em como ela está “cultivada”, enraizada no corpo consciente de homens e mulheres, a ponto de a violência colonialista não ser capaz de matar. Freire se encantou com a expressividade africana, sendo contagiado por esta (FREIRE, 1978).

O “corpo molhado de história”, proposto pelo educador em *Pedagogia da esperança* (1997) vai ao encontro deste entendimento. Nesta perspectiva, o corpo se constrói e desenvolve marcas através da corporalidade vivenciada por cada homem e mulher. Podemos ver esta ideia no excerto:

Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória às vezes difusa, às vezes nítida, clara de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase, possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco (FREIRE, 1997, p. 16).

Freire reconhece a importância da experiência vivida na construção da corporalidade humana. Cita as memórias da infância e juventude, as marcas de nossa história e da cultura, que emitem suas repercussões em nossa expressão corporal. O autor exemplifica o bloqueio e a contenção das manifestações do corpo diante de circunstâncias de medo, insegurança ou timidez.

A este respeito ainda podemos mencionar as experiências de Freire no exílio. O educador relata em entrevista radiofônica e igualmente registrado na obra *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (1990), dois acontecimentos similares que, segundo ele, o despertaram e ensinaram tremendamente acerca das diferenças culturais, que podem expressar-se pela “forma de andar, de dizer bom dia, o gosto da comida. Tudo isto é cultura” (FREIRE, 1990; 1998).

O primeiro ocorrido foi no Chile, onde ele, recém-chegado ao país, passeia nas ruas de Santiago com um companheiro chileno. E então coloca a mão em seu ombro, “num gesto tipicamente brasileiro”, e o chileno faz um “trejeito no corpo” e diz que “no Chile homens não podem colocar a mão no ombro de outro homem” (FREIRE, 1990; 1998).

Anos depois, em sua primeira experiência em um país africano, na Tanzânia, algo similar aconteceu, mas agora os lugares se invertem; Freire ocupa o lugar do sujeito incomodado com o gesto afetivo:

Durante um intervalo entre aulas, um professor africano amigo meu convidou-me para passear pelo campus. Enquanto caminhávamos de repente tomou minha mão, trançando seus dedos com os meus, como se fôssemos namorados passeando pelos jardins da universidade. Senti-me terrivelmente incomodado. Como nordestino, oriundo de uma cultura profundamente machista, não poderia reagir de outra maneira. Não podia admitir que estivesse de mãos dadas com outro homem. Só tinha tido essa experiência com mulheres (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 117).

O educador brasileiro conclui que aprendera sobremaneira com aquelas duas experiências, entendendo que, de um lado, precisamos cultivar a cultura, mas, por outro, superar quaisquer exigências maiores desta cultura (FREIRE, 1998). Pois concluiu que havia algo errado em sua própria cultura, por impossibilitar um gesto afetivo. E, especialmente no segundo

cenário, ele reconhece o imenso aprendizado com a experiência do corpo e do toque do e no corpo (FREIRE, 1990; 1998). Freire disse que após este evento e da reflexão que fez, ele “se curou” (FREIRE 1998).

No trecho abaixo, o autor fala sobre sua corporalidade de exilado:

Algumas dessas tramas terminaram por me trazer ao exílio a que chego com o corpo molhado de história, de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados, mas não desfeitos, de saudades de meu mundo, de meu céu, águas mornas do Atlântico, da “língua errada do povo, língua certa do povo”. Cheguei ao exílio e à memória que trazia no meu corpo tantas tramas juntei à marca de novos fatos, novos saberes constituindo-se então em novas tramas (FREIRE, 1997, p. 6).

Nesta citação e ainda retomando as experiências relatadas há pouco, Freire reforça a importância de suas vivências no exílio, marcadas em seu corpo. Em meio ao sofrimento causado pela saudade e distanciamento de tudo o que lhe era próximo, ele entendia que este momento de tristeza poderia promover nele um crescimento pessoal e ainda comenta que não se permitia lamuriar ou sentir pena de si mesmo. Novamente Freire comenta o valor dos novos saberes agregados à experiência de sua expatriação, que se refletiam em sua corporalidade.

Taborda de Oliveira (2003, p. 164) salienta estas marcas que trazemos em nossos corpos através de nossas histórias de vida. Utiliza a figura do educando para demonstrar esta exteriorização forjada:

(...) os alunos trazem inscritas no seu corpo as marcas da violência material e simbólica dos quais são vitimadas: “sujeira”, fome e doença para falar o mínimo; pobreza, abandono e miséria para não deixar quaisquer dúvidas. Consumo de drogas, violência sexual de toda ordem, incluindo a prostituição, a marginalização pelo roubo, pelo tráfico e pela organização de gangues juvenis.

O autor também propõe o reconhecimento consciente das possibilidades corporais dos educandos, se opondo a discursos pedagógicos de prescrever e modelar o ensino da educação do corpo.

Se o corpo não é uma coisa, se desejos, expectativas e necessidades não são universais abstratos, então a definição de procedimentos uniformes – métodos, conteúdos, materiais, etc. – só pode ser uma **violência**, na medida em que estes elementos didático-pedagógicos só poderiam ser definidos a partir da contingência de cada experiência de ensino e aprendizagem em relação ao cotidiano de cada indivíduo ou grupo social (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p. 154, grifo nosso).

Lembramos a invasão cultural no processo de organização dos conteúdos programáticos. A mesma violência destacada por Taborda de Oliveira é vista na concepção de Freire: “Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou

não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la” (FREIRE, 2017, p. 205). Essa violência impede a problematização da realidade dos invadidos: “Daí que a invasão cultural, coerente com sua matriz antidialógica e ideológica, jamais possa ser feita através da problematização da realidade e dos próprios conteúdos programáticos dos invadidos” (FREIRE, 2017, p. 206).

A perspectiva da dialogicidade freireana coincide com a perspectiva apresentada acerca do conceito de corporalidade de Taborda de Oliveira, que valoriza a investigação das experiências dos educandos:

(...) a corporalidade não é uma maneira diferente de dizer o mesmo. Antes como noção teórica, pretende refletir, por meio das manifestações corporais, sobre os problemas que afligem homens e mulheres vivendo em sociedade no instante de cada um dos seus encontros com os outros, consigo ou com o mundo no qual compartilham suas experiências. Por isso reconhece que os corpos que correm, jogam, dançam, brigam, sobretudo nas escolas públicas, são corpos pobres, às vezes famintos, sujos, negros, sexuados, desejantes, carentes, muitos abandonados, para os quais se mover de uma determinada maneira prescrita pode ou não ter sentido, ser importante. Daí a necessidade de perguntarmos *se, quando e como* os corpos podem ser educados (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p. 156).

As experiências dos educandos poderão auxiliar no entendimento daquilo que é necessário para uma educação do corpo como prática de liberdade. Assim, a leitura do mundo e a leitura do corpo se revelam imprescindíveis para o educador dialógico e problematizador, que alimenta sua “curiosidade epistemológica”<sup>52</sup>. Ele se compromete com aqueles educandos e com a produção do conhecimento transformadora. Aquele que ensina/aprende sobre a corporalidade precisa decifrar os códigos destes corpos molhados de história. Corpos que poderão ser pobres, marginalizados, mas que também correm, jogam, dançam, brigam.

O autor desenvolve a importância da interação e influência dos corpos em um mundo controverso:

A corporalidade parece sugerir que talvez o que tenhamos como tarefa propedêutica seja a possibilidade de os indivíduos se desenvolverem mais e melhor em um mundo tão controverso, olhando cada vez mais para o que os corpos são capazes de fazer. Isso, por si só, justificaria a presença de preocupações de caráter formativo com os corpos na escola e em todos os espaços educativos, estejam eles em movimento ou não, pois afinal, são **portadores** e produtores de experiências que afetam de distintas maneiras o mundo no qual vivemos (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p. 156, grifo nosso).

<sup>52</sup> A “curiosidade epistemológica” é um tipo de inquietação que produz a pedagogia da pergunta. Está intimamente ligada à noção do inacabamento humano que promove a busca pelo ser mais, pela humanização, conhecimento, inteireza. Assim sendo, este conceito se refere ao interesse permanente de educadores e educandos em responder as questões de sua existência e as indagações inerentes ao mundo e às pessoas.

Deste modo, Taborda de Oliveira reforça o papel formativo da educação do corpo, ao vislumbrar na corporalidade a “possibilidade de os indivíduos se desenvolverem mais e melhor” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p. 156). Freire talvez chamaria isto de potência dos corpos de ser mais. É destacado o valor de se formar o educando não só com movimentos, mas com toda a riqueza que a corporalidade sugere em sua essência e em um mundo controverso, repleto de problematizações.

Em dado momento da citação acima, o autor utiliza o termo “portadores” (grifado) ao se referir ao corpo que se encheu de experiências. Consideramos este termo questionável por se alinhar à imagem de um “ser refratário” que recebe depósitos de conhecimentos, tipificada na educação bancária. Neste sentido, o uso da figura do “corpo molhado” utilizada por Freire, é mais coerente com a visão de um corpo que já está cheio de sua essência, mas pode estar envolvido, molhado, marcado por vivências.

Outra ponderação de Freire acerca da corporalidade, em diálogo com Nogueira, é igualmente relevante sobre o ensino da educação física: “o corpo humano exige reflexões daquele teor a que eu denominava epistemológicas” (NOGUEIRA; LOPES; FREIRE, 1996, p. 19). O educador nos leva a compreender, portanto, a necessidade de investigar com sagacidade os fundamentos lógicos, o valor e importância do corpo, da corporalidade e, conseqüentemente, da educação do corpo. Este comentário de Freire coincide com o cenário de lutas de estudiosos da área da educação física, que ainda hoje se esforçam para legitimá-la nos espaços escolares.

No mesmo sentido, Taborda de Oliveira (2003) lança esta problemática ligada à legitimação da educação física e concatena com a já citada eleição dos conteúdos e sua relevância social. O autor expressa indignação ao constatar a “estreiteza com que temos historicamente concebido a educação física” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 164) restringindo o que foi pedagogizado na cultura corporal de movimento, que inclui os esportes, os jogos, as ginásticas, lutas e danças, mas não pode, por exemplo, abordar a gravidez indesejada, a prostituição e a disseminação de doenças sexualmente transmissíveis. Assim, por formalismos dispensáveis, estas questões são delegadas ao ensino de biologia ou ciências (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003). De semelhante modo, Taborda de Oliveira já discorria sobre os conteúdos da educação física escolar em ocasião anterior:

(...) o que proponho é que mantidos os conteúdos clássicos da Educação Física e contemplados os seus conteúdos emergentes, ambos expressão objetivada da consciência histórica, frutos da própria dinâmica da produção cultural, os programas escolares de Educação Física sejam desenvolvidos a partir da corporalidade do homem na sua dimensão mais ampla (TABORDA DE OLIVEIRA, 1998, p. 128).

O trecho abaixo se refere a uma fala de Freire no diálogo com educadores e seu entendimento acerca desta matéria parece complemento da concepção de Taborda de Oliveira:

Penso que é insuficiente ao Ser Humano conhecer tecnicamente bem os conteúdos e as disciplinas do currículo. Por quê? Porque conhecer tecnicamente bem é apenas questão de erudição. É apenas quantidade de conhecimentos. Claro que a erudição tem sua importância, mas o Ser Humano é mais. A capacidade de cognição do Ser Humano é mais ampla do que quantificações curriculares. Capaz de conhecer conteúdos da Cultura, o Ser Humano vive pedagogicamente um gosto prazeroso (NOGUEIRA; LOPES; FREIRE, 1996, p. 12-13).

Neste trecho, Freire revela um pouco daquilo que chama de “amplitude de trabalho educativo” (NOGUEIRA; LOPES; FREIRE, 1996, p. 12) que incidirá no entendimento acerca da inteireza, que engloba o ser humano em todas as dimensões de si mesmo. O educador sinaliza a valorização do rico e plural conjunto de saberes intrínseco aos processos educacionais que não se afunila apenas aos saberes institucionalizados.

Nesta perspectiva, Taborda de Oliveira orienta os professores de educação física e mais uma vez aproxima-se do pensamento freireano, defendendo que sua proposta:

Exige que o profissional de Educação Física pense o mundo, o homem e a organização social a partir de uma nova perspectiva mais ampla, menos fragmentada. Essa perspectiva supera a visão do *homem-motor* e pensa o homem a partir da sua construção histórico-cultural. Seu objetivo primeiro deve ser a busca da mudança/transformação dos padrões de relação dos homens entre si e com a natureza. Para isso, é preciso considerar a pluralidade da condição humana, na tentativa de possibilitar a *todos* os homens e mulheres sua humanização plena. Assim, no plano mais amplo, para além de suas especificidades técnicas, o professor de Educação Física precisa tornar-se um profissional pensador da cultura. Deve compreender a singularidade dos sujeitos no contexto da época em que vivemos para, a partir de suas determinações históricas, projetar seu futuro. Isso representa integrar-se a uma visão de mundo baseada no encontro dialógico com o outro, dentro de uma dimensão ética (TABORDA DE OLIVEIRA, 1998, p. 128)

Este mesmo autor valoriza o homem em sua amplitude, considerando sua formação histórica e cultural. Propõe a procura pela transformação e mudança nas relações dos homens entre si e com a natureza. Só não deixa claro neste fragmento o comprometimento deste profissional com a transformação da sociedade no sentido de transpor as relações de opressão que esta manifesta, como Freire enfatiza a todo momento. Mas ressalta a necessidade de humanização plena, que podemos aproximar de ser mais. Ao final, ressalta a importância do “encontro dialógico com o outro” (TABORDA DE OLIVEIRA, 1998, p. 128), evidenciando outra sinergia com o pensamento freireano, com as noções de diálogo e de dialogicidade.

Voltando a Freire, é necessário afirmar que, apesar dele se opor igualmente aos formalismos desnecessários, às cartilhas, ao modelamento do ensino, defendia o rigor nos

processos educacionais. O que significa que a educação libertadora preconizada pelo autor não nega o planejamento, a organização e a autoridade do educador e de seu papel primordial no encabeçamento das ações educativas. Ao contrário, pressupõe uma preparação constante para responder aos diferentes desafios propostos no quefazer<sup>53</sup> pedagógico.

Em *Medo e Ousadia* (1986), oportunidade em que Freire dialoga com o educador Ira Shor, ele é questionado sobre a dinâmica de uma aula dialógica e transformadora. O educador brasileiro então enfatiza a importância da autoridade, direcionamento e responsabilidade do educador:

Não posso ser espontaneísta! Isto é, não posso deixar os estudantes entregues a si mesmos, por estar tentando ser um educador libertador. *Laissez-faire*<sup>54</sup>! Não posso cair no *laissez-faire*. Tenho que ser radicalmente democrático, responsável e diretivo. Não diretivo dos *estudantes*, mas diretivo do processo no qual os estudantes estão comigo. Enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa *aos* estudantes, mas *com* os estudantes (FREIRE; SHOR, 1986, p. 34).

O educador, portanto, não poderá dizer-se dialógico e problematizador caso deixe que os educandos façam simplesmente aquilo que quiserem. Freire usa a expressão francesa *Laissez-faire*, originada no iluminismo e adotada pelo liberalismo, para demonstrar que seu significado literal, “deixar fazer”, é inconcebível para a prática docente de um professor comprometido com a transformação. O uso desta conjunção pode evidenciar, do mesmo modo, a intenção de relacionar este tipo de atitude docente ao próprio descompromisso do educador com as causas dos oprimidos, por conta da já referida vinculação desta ao vocabulário liberal. Esta perspectiva fica clara na obra *Professora sim, tia não* (1997b):

Não é demais repetir aqui essa afirmação, ainda recusada por muita gente, apesar de sua obviedade, *a educação é um ato político*. A sua não neutralidade exige da educadora que se assuma como política e viva coerentemente sua opção progressista, democrática ou autoritária, reacionária, passadista ou também espontaneísta, que se defina por ser democrática ou autoritária. É que o espontaneísmo, que às vezes dá a impressão de que se inclina pela liberdade termina por trabalhar contra ela. O clima de licenciosidade que ele cria, de vale-tudo, reforça as posições autoritárias. Por outro lado, certamente, o espontaneísmo nega a formação do democrata, do homem e da mulher libertando-se na e pela luta em favor do ideal democrático assim como nega a “formação” do *obediente*, do *adaptado*, com que sonha o autoritário. O espontaneísta é anfíbio – vive na água e na terra – não tem inteireza, não se define consistentemente pela liberdade nem pela autoridade. Seu clima é o da licenciosidade

<sup>53</sup> Quefazer: “É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo.” (FREIRE, 2017, p. 167)

<sup>54</sup> *Laissez-faire* é uma expressão francesa de pensadores iluministas que se tornou símbolo do liberalismo econômico. Ela significa literalmente “deixar fazer”. Nesta perspectiva, o Estado deve “deixar o mercado fazer”, sem interferências, se restringindo a criar leis que protejam os consumidores e os direitos de propriedades.

em que curte seu medo à liberdade. Daí que eu tenha falado na necessidade de o espontaneísta, superando sua indecisão política, finalmente se definir em favor da liberdade, vivendo-a autenticamente ou contra ela. Este é, como estamos vendo na análise que realizamos, um problema em que se insere a questão da liberdade e da autoridade em suas relações contraditórias. Questão muito mais mal compreendida entre nós do que lucidamente entendida (FREIRE, 1997b, p. 58).

Este fragmento elucidava que os processos educacionais no pensamento freireano não podem ser desvinculados de engajamento político. E que o espontaneísmo é produto de uma tentativa de neutralidade que gera o caos pedagógico, a nulidade de ações que, ao contrário de promover a liberdade, revelam a indecisão e prática licenciosa, descompromissada, sem propósitos em si mesma, vazia. Sem a inteireza que este trabalho apresenta como fundante para o ser mais. Freire afirma que “a educação é um ato político” (FREIRE, 1997b, p. 58), portanto, a educação só é libertadora quando promove a luta pela libertação de homens e mulheres. Assim, o educador ou educadora, ao assumir determinados conteúdos da educação do corpo nas suas práticas pedagógicas, como podem ser, por exemplo, as práticas culturais de matrizes africanas antes citadas, está diante de uma opção política.

O relato de Freire com relação ao cotidiano do professor se relaciona diretamente ao que ocorre repetidamente na educação física. O espontaneísmo, mais conhecido no jargão da profissão como “rolar a bola”, já citado em nosso capítulo de denúncias, é algo avassaladoramente comum nas aulas de educação física Brasil afora. E tem relação íntima com a discussão inerente à própria legitimidade da disciplina, que perpassa a discussão epistemológica vigente, em que diversificadas visões de mundo mantêm campos de disputa para se estabelecerem no ambiente escolar. Uma perspectiva que englobe ainda outras dimensões humanas não tem sido valorizada. Contudo, nesta seção, em que propomos anúncios, voltamos a citar Taborda de Oliveira, que reforça suas contribuições para os profissionais de educação física, citando a superação do espontaneísmo:

É mister que os profissionais da Educação Física a redimensionem, então, na direção de compreender as práticas corporais num plano mais amplo, como já foi apontado aqui. Acredito que, para isso, seus profissionais deverão enfrentar os seguintes desafios: 1) superar seu caráter de mera atividade, de “prática pela prática”; 2) buscar sua legitimidade no contexto escolar; 3) integrar-se ao processo pedagógico como um dos elementos fundamentais do desenvolvimento do educando sem, contudo, usar de sua especificidade para auto-exilar-se no interior da escola; 4) diferenciar-se de uma perspectiva “tarefeira”, espontaneísta, voluntarista; 5) assumir-se como profissional de uma área do conhecimento que tem um saber a ser desenvolvido no meio escolar; 6) ampliar seu campo de intervenção para além das abordagens centradas na motricidade; 7) compreender as práticas corporais, pedagógicas e a própria organização social como constructos culturais; 8) eleger o homem como fim último das práticas corporais, invertendo a ordem hegemônica que considera o movimento humano como algo que subsiste por si, independente de sua humanização (TABORDA DE OLIVEIRA, 1998, p. 125).

Assim, as aulas necessitam ter finalidades e contextos aplicáveis à realidade dos educandos, e ainda devem ser integradas ao contexto escolar. Homens e mulheres carecem de ser notabilizados como os principais agentes da construção do saber, em detrimento de sua motricidade. Além disso, Taborda de Oliveira (1998) salienta que as práticas corporais e a disposição da sociedade se desenvolvem culturalmente.

Dentro dos trabalhos catalogados sobre a temática da educação do corpo e o pensamento freireano, encontramos um artigo na RBCE chamado *Contribuições do legado freireano para o currículo da educação física*, de Françaço e Neira (2014) que direciona seu enfoque para o currículo da disciplina de educação física, quando analisadas as contribuições freireanas. O texto trabalha com os conceitos: educação problematizadora, diálogo, conscientização, invasão cultural, rigorosidade metódica e cultura popular e encontram em Freire uma perspectiva de currículo cultural para o ensino de educação física.

Freire formula o conceito de “rigorosidade metódica” em *Pedagogia da Autonomia* (1996, 2018b), colocando-o como saber primordial para a prática docente. Esta expressão freireana contrapõe o espontaneísmo e a licenciosidade que o autor denunciou antes, em *Medo e Ousadia* (1986), gerando a falta de rigor, planejamento e compromisso político. Esta concepção compreende a capacidade que o educador precisa para fugir da educação bancária: ser educador-educando, que ouve e se dispõe a aprender e não se resume a transferir conteúdos. Mas que propicia a produção do conhecimento com criticidade e, ao instigar os educandos, não incorpora uma atitude arrogante de plenitude intelectual, ao contrário, entende seu inacabamento, age humildemente e persistentemente na aprendizagem permanente.

Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 1996, p. 13).

Encontramos um diálogo entre o artigo de Françaço e Neira (2014) com a discussão feita há pouco, acerca da rigorosidade metódica e a problemática da adoção dos conteúdos programáticos na educação física:

Outra categoria central da obra de Paulo Freire é a rigorosidade metódica. Não a confundamos com o cumprimento de todo o programa de estudos previsto para o ano letivo. Vista desse modo, a quantidade de informações que o aluno deve receber é valorizada e enaltecida pelos docentes. Quanto mais, melhor. Para os educadores que relacionam rigor com o alcance dessas metas, os melhores alunos são aqueles que

aprendem mais rapidamente. É comum, na área de Educação Física, ligar a rigorosidade à quantidade de práticas corporais trabalhadas no ano. Sob o manto do discurso de que as aulas devem ampliar o repertório motor dos estudantes, muitos professores tentam justificar sua competência profissional pelo número de modalidades esportivas, brincadeiras, danças, lutas ou ginásticas ensinadas. Contrariamente, a rigorosidade metódica significa ensinar a ler criticamente. Não importa a quantidade de manifestações vivenciadas, mas se as atividades realizadas permitiram uma compreensão crítica da sua ocorrência na sociedade (FRANÇOSO e NEIRA, 2014, p. 539).

A rigorosidade metódica proposta em Freire não pode ser confundida, na educação do corpo, com o acúmulo de conteúdos ou com a ampliação do acervo motor dos educandos. Isto porque este conceito freireano se refere à apreensão e leitura crítica dos conteúdos e da realidade em que estão inseridos. A corporalidade, portanto, não se limita ao incremento de movimentos adquiridos. É, contudo, produto da somatória de experiências corporais em comunhão com os outros com o desvelamento crítico inerente a estes saberes.

Em seu pensamento, Freire valoriza a pertinência dos saberes para a vida de homens e mulheres em formação e ainda o nexos do conhecimento formal com aquele que o educando traz em sua história, de forma que os estudantes contribuam com o ato cognoscível. Quando o educador foi secretário de educação da cidade de São Paulo, entre 1989 e 1991, expôs um exemplo acerca da discrepância entre o que é solicitado do educando e aquilo que ele vive, tendo como pano de fundo sua corporalidade:

Como dizer de um menino popular, que se “saiu mal” na aplicação de certa bateria de testes, que não tem senso do ritmo, se ele dança eximamente o samba, se ele cantarola e se acompanha ritmando o corpo com o batuque dos dedos na caixa de fósforo? Se o teste para uma tal aferição fosse demonstrar como bailar o samba mexendo o corpo que desenha o mundo ou acompanhar-se com a caixa de fósforo, possivelmente meu neto seria considerado pouco capaz em face dos resultados obtidos pelo menino ou menina popular (FREIRE, 2019, p. 1312).

O que demonstra a importância de empreender meios para inserir o educando no contexto dos diferentes saberes, ao reconhecer aquilo que estes sujeitos conhecem. Na mesma ocasião, Freire esclareceu que a investigação acerca do contexto dos educandos, das questões problematizadoras inerentes às suas realidades e ainda a formulação de temas geradores não significava que estes estudantes estariam alheios aos conteúdos considerados “burgueses”:

É preciso deixar claro, porém, que a escola que queremos não pretende, de um lado, fazer injustiça às crianças das classes chamadas favorecidas, nem, de outro, em nome da defesa das populares, negar a elas o direito de conhecer, de estudar o que as outras estudam por ser “burgueses”. A criação, contudo, de uma escola assim, impõe a reformulação do seu currículo, tomado este conceito na sua compreensão mais ampla. Sem esta reformulação curricular não poderemos ter a escola pública municipal que queremos: séria, competente, justa, alegre, curiosa. Escola que vá virando o espaço em que a criança, popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer. (FREIRE, 2019, p. 1317)

Destarte, os educandos não seriam novamente excluídos ao conhecerem apenas aquilo que estivesse comum as suas realidades. Entendemos que conteúdos com características elitistas têm espaço na experimentação de educandos das classes populares, principalmente pelo fato de engatilhar problematizações importantes na construção de seu corpo consciente, pois:

(...) o trato com o conhecimento deve passar, necessariamente, pela dimensão da sensibilidade, que deve ser capaz de fazer os indivíduos compreenderem, por exemplo, que os esportes e as lutas são filhos de culturas agonísticas, excludentes, autoritárias, seja no Oriente, seja no Ocidente; que a ginástica que foi esportivizada sonegou, quando não ajudou a obscurecer, o universo lúdico e as formas de trabalho não alienado das culturas do povo, que poderiam servir de alternativa para o trabalho alienado cotidiano ao qual somos submetidos; que a competição não é um dado natural, uma vez que a natureza humana é fundamentalmente histórica; que os espaços comunitários de fruição do lazer foram solapados pela ideologia do trabalho, tão cara ao modelo industrial, capitalista ou socialista; que o lazer e o entretenimento tornaram-se indústrias das mais poderosas para as quais muitos profissionais direcionam seus esforços. Enfim, a formação pressupõe acesso a um conhecimento que se harmonize com os anseios de emancipação e de crítica, e de superação de toda e qualquer forma de dominação. Aí o conhecimento só faz sentido se profundamente amalgamado com a sensibilidade (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 167).

Vemos neste trecho de Taborda de Oliveira (2003) o encadeamento de questões pertinentes à corporalidade e inseparáveis de sua discussão histórica e crítica. O autor ainda ressalta, em concordância com o pensamento freireano, a importância fundamental da sensibilidade na proposição dos saberes ligados ao corpo. Como vimos, Freire destaca a inteireza humana em razão de suas emoções, desejos e intuição.

Como ilustração para o uso de conteúdos considerados burgueses, podemos considerar uma aula de educação física na EJA em um contexto de educandos trabalhadores que não conseguem diminuir o atraso escolar em que se encontram, sendo contínuos desistentes e tendo como uma das justificativas para este retardamento suas jornadas de trabalho extenuantes.

Como exemplo de uma temática alheia à cultura dos educandos, mencionamos um jogo adaptado da modalidade esportiva do rúgbi<sup>55</sup>. Nele, ao invés da interceptação do oponente de jogo abaixo da linha da cintura, são colocadas fitas de crepom nas costas dos participantes e, sendo retiradas, caracterizam o impedimento deste jogador. Isto é feito para diminuir o contato corporal violento. Nesta modalidade, não se pode receber a bola do companheiro de time estando à frente dele. Isto faz com que a equipe precise se posicionar com seus componentes

---

<sup>55</sup> Modalidade esportiva em que o objetivo é transpor o campo adversário para pontuar carregando a bola com as mãos, podendo também ser usados chutes para passar a bola para o companheiro ou para marcar os chutes livres extras, ou “try”. É um esporte de muito contato físico e muito semelhante ao futebol americano, diferenciando-se principalmente pelo fato de não ser permitido agarrar ou interceptar o oponente da cintura para cima, o que justificam as armaduras e capacetes apenas no futebol americano. Além disso, como descrito no corpo do texto, os passes só podem ser feitos para companheiros alinhados atrás de cada jogador.

próximos uns aos outros e o ataque e a defesa ocorram em blocos, em um esforço realmente coletivo.

Poderíamos presenciar estes estudantes perceberem a importância da solidariedade, da colaboração, de se apoiarem para crescerem juntos e tentarem vencer seus obstáculos cotidianos, se unindo e se reconhecendo como povo, como integrantes da mesma classe oprimida. Ainda que este desvelamento, por vezes, não aconteça de forma tão simplista como em um jogo, poderia lançar questões e percepções corporais importantes nestes educandos.

Em outra fase desta prática pedagógica, e em complemento a esta temática da coletividade, da união, organização e colaboração do povo, poderia ser apresentado e problematizado com eles o futebol americano. Na experiência adaptada a esta modalidade esportiva, os educandos despontam sozinhos para marcar seus pontos, com a simples mudança na regra (com relação ao rúgbi), de poder receber a bola mais avançado que o companheiro de time, o que naturalmente provoca estratos no campo de jogo, diferentemente do rúgbi. Neste caso, o individualismo é realçado e, ainda que em um esporte coletivo, a força física e destreza individual se distingue no resultado final. O contraponto maior entre as duas práticas pode ser de fazer uma analogia com a sociedade de classes e seus desdobramentos, tais como a meritocracia, a partir das duas noções experimentadas no próprio corpo.

Compreendemos que, na perspectiva freireana, em contextos específicos e preenchidos de intencionalidade, poderiam ser utilizadas de forma atrativa e criativa. Não podemos deixar de lado, contudo, as manifestações culturais do povo e nem invadir sua cultura e expressão corporal originária. É certo que alguns destes educandos, por exemplo, poderia relacionar o rúgbi com um jogo popular similar: a “bandeirinha”, ou “salve bandeira”, que ainda incrementaria outras possibilidades de diálogo em torno dos jogos de rua das classes populares.

Neste sentido, Tabora de Oliveira (2003) também discute e exemplifica acerca das possibilidades nas aulas de educação física. O autor cita o handebol, modalidade esportiva recorrente nos conteúdos e planejamentos de aulas brasileiras e sugere o trabalho, por exemplo, de exercícios de “marcação” desta modalidade. Contudo, entende que seria um exercício a ser feito sem a estratégia comum de dividir os grupos de trabalho em meninos e meninas ou homens e mulheres. Isto porque o autor reconhece nesta prática múltiplas possibilidades de ampliação na formação humana dos educandos, pois:

Não seria uma situação como essa – mais frequente que imaginamos - um momento preciso para discutirmos o princípio do respeito ao outro, o desejo de tocar e deixar-se tocar, a agressão que significa ser tocado por alguém a quem não autorizamos determinadas intimidades, exposição pública de mulher como objeto, afinal? E disso tudo extrapolarmos e enfrentarmos a discussão sobre as constantes violências sobre

as quais as mulheres são submetidas nas nossas sociedades? (TABORDA, 2003, p. 161).

Taborda de Oliveira demonstra que os conteúdos de educação física não precisam ser excluídos dos currículos, mas reinventados de forma a abranger outros aspectos não menos importantes que proporcionem uma formação humana ampla. Salientamos que as técnicas e regras esportivas, neste entendimento, não são menosprezadas. Quer dizer apenas que estas características esportivas podem ser usadas como desdobramentos para outras atuações do educador no sentido de formar o educando.

Deste modo, entendemos como pertinente a ponderação que, ainda que as práticas corporais da educação física escolar necessitem privilegiar a criticidade, a cognição, expressão corporal e afetividade, o esporte de alto rendimento, a despeito de sua alta especialização, individualismo, seleção, degradação da saúde do atleta, e todo seu contexto de problematizações, não pode ser descartado no âmbito escolar justamente por permitir o acesso a estas questões.

Além disso, abre espaço para sua reinvenção para uma prática solidária e coletiva. As estratégias para sua recriação nos espaços de educação do corpo podem inclusive ser construídas com os próprios educandos. Pois “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 2017, p. 81). O importante é tentar compreender estas tensões, e não simplesmente excluí-las dos processos educacionais.

Podemos entender, portanto, que a corporalidade está conectada à perspectiva de leitura do mundo. Assim, falaremos um pouco sobre a leitura do corpo e da corporalidade, que percebemos pulsar no pensamento freireano e nos ajudou a entender a relação entre a dialogicidade e a corporalidade a partir das noções propostas pelo autor.

### **3.3 A leitura do corpo e da corporalidade**

*Apenas um corpo completo  
e sem dividir-se em análise  
será capaz do corpo a corpo  
necessário a quem, sem desfalque,  
queira prender todos os temas  
que pode haver no corpo frase:  
que ela, ainda sem se decompor,  
revela então, em intensidade.*

(João Cabral de Melo Neto)

O escritor pernambucano introduz esta seção com a aproximação de nosso entendimento acerca da necessidade de se ler o corpo de forma inteira e completa para uma análise que apreenda a amplitude de temas que este possui. Em todo o poema, ele realiza a reflexão acerca da capacidade existente no corpo em imprimir uma linguagem própria, que apresentamos agora na perspectiva de seu conterrâneo, Paulo Freire.

No campo da educação física há uma categoria importante de estudo chamada “linguagem corporal”. Esta noção, contudo, tem sido interpretada de diferentes formas, dadas as variadas visões epistemológicas vigentes. Assim, faremos a discussão acerca deste tipo de linguagem/leitura do corpo, utilizando, além do pensamento freireano, a concepção de corporalidade desenvolvida em Taborda de Oliveira (1998; 2003; 2008; 2014), entendendo que esta tem mais aproximações com nossa perspectiva.

Identificamos em Freire (1996; 1997a; 1997b; 1985; 2001b) dois conceitos: leitura do mundo e leitura da palavra. E em alguns momentos, o autor utiliza a expressão “leitura do corpo”. Entendemos como leitura do mundo, a partir do pensamento freireano: a observação, percepção, decifração e interpretação crítica da realidade.

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p. 32).

A importância que Freire imputa à realidade e experiência vivida dos educandos é novamente reforçada. Imprescindíveis na tematização e definição dos temas geradores que irão compor o arcabouço de possibilidades de problematizações imbricados nos diversos saberes. Portanto, o educador necessita ler o mundo, observar e analisar as condições, contextos e experiências dos grupos populares com quem trabalha. Poderá então analisar as situações-limite que o mundo apresenta, pois: “É a leitura do mundo exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das situações limites” (FREIRE, 1997a, p. 54).

A “leitura da palavra” significa ler um texto com zelo e profundidade, no esquadrinhar de cada palavra e suas combinações, sentidos e intencionalidades. Freire reforça esta relevância:

Ler um texto não é “passear” licenciosamente, pachorrentamente, sobre as palavras. É apreender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde, determinado. Ler, enquanto estudo, é um processo difícil, até penoso, às vezes, mas sempre prazeroso também. Implica que o (a) leitor (a) se adentre na intimidade do texto para apreender sua mais profunda significação (FREIRE, 1997a, p. 40).

A respeito da leitura da palavra, por vezes pode-se observar aversão de parte dos estudantes ao exercício de ler um texto, apesar de, por diversos motivos, o contrário também ocorrer. Nesta perspectiva, pode parecer até punitivo aos educandos utilizar esta ferramenta de aprendizagem ao invés das práticas corporais usuais.

Como mencionamos anteriormente com Taborda de Oliveira, e em consenso com o pensamento freireano, a educação do corpo poderá transcender o aspecto motriz e problematizar as questões da realidade do educando inerentes à sua corporalidade. Para além de desenvolver abordagens que superem a didática e metodologia bancárias, podemos sugerir o comprometimento em construir com o educando sua criticidade. A educação física poderá, como as outras disciplinas, fazer a leitura da palavra, utilizar textos pertinentes, promover o desvelamento das contradições que submetem nossa corporalidade.

Retomamos o diálogo entre Nogueira e Freire em *Reencontrando o corpo: ciência, arte, educação e sociedade* (1996), no qual este último afirma: “a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra” e é relacionada a uma “densidade da corporalidade” (NOGUEIRA; LOPES; FREIRE, 1996, p. 20). Podemos compreender que esta última expressão utilizada por Nogueira poderá defender o valor e consistência da corporalidade em sua relação com a leitura do mundo. A análise da corporalidade humana seria, portanto, decisiva no desvelamento da realidade.

O trabalho de Araújo (2005) já salientava esta perspectiva apresentada no pensamento freireano, enfatizando a leitura do corpo como linguagem humana. O autor cita Freire e Faundez (1985, p. 26, grifo nosso) no embasamento desta proposição:

(...) **a primeira linguagem é a linguagem do corpo**, na medida em que essa linguagem é uma linguagem de perguntas e na medida em que limitamos essas perguntas e não ouvimos ou valorizamos senão o que é oral ou escrito está eliminando grande parte da linguagem humana.

Portanto, podemos dizer que a leitura do corpo e da corporalidade é um tipo de linguagem humana que expressa nossa inteireza, na plenitude de nossas emoções, sentimentos, cognição, comprometimento político e coerência na práxis. Além disso, esta leitura favorece as relações humanas, sendo indissociável da conectividade entre as pessoas.

A questão da sociabilidade, da imaginação, dos sentimentos, dos desejos, do medo, da coragem, do amor, do ódio, da pura raiva, da sexualidade, da cognoscitividade nos leva à necessidade de fazer uma **“leitura” do corpo** como se fosse um texto, nas inter-relações que compõem o seu todo. **Leitura do corpo** com os educandos, interdisciplinarmente, rompendo dicotomias, rupturas inviáveis e deformantes. Minha presença *no* mundo, *com* o mundo e *com* os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta **inteireza** tanto mais possibilidade terei de, fazendo História, me saber sendo por ela refeito. E, porque fazendo História e por ela sendo feito, como ser *no* mundo e *com* o mundo, a “leitura” de meu **corpo** como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço.

Neste sentido, o *espaço* da classe que acolhe os medos, os receios, as ilusões, os desejos, os sonhos de professoras e de educandos deve constituir-se em objeto de “leitura” de professora e de educandos (FREIRE, 1997b, p. 48, grifo nosso).

Neste fragmento, Freire destaca a importância do conhecimento de si mesmo, de corpo inteiro e da inteireza que somos. Isto poderá ocorrer através das inter-relações e da leitura do corpo com os educandos e com o mundo, promovendo a dissolução de dicotomias e rupturas nas relações e nos processos educacionais. A unidade do ser em suas dimensões com o mundo e com os outros é fundante na compreensão da inteireza do ser. E a leitura do corpo e da corporalidade deverão abranger toda esta totalidade que envolve homens e mulheres.

A corporalidade apresenta potencial para educadores e educadores proporem um processo de codificação/descodificação de temáticas presentes no universo dos educandos. Freire indica este potencial em *Cartas à Guiné-Bissau* (1978), quando discorre acerca dos tipos de codificações, simples e complexas, sendo que as complexas incluem mais de um canal de linguagem, onde se pode incluir a corporalidade. Assim, ele entende que:

(...) **o corpo consciente**, encontrando-se em maior liberdade em suas relações com a natureza, move-se facilmente de acordo com seus ritmos. Neste sentido talvez fosse interessante pensar no emprego de **jogos mímicos**, como codificações e, nas codificações pictóricas, dar ênfase ao movimento. Repito que isto são puras indagações, são pistas apenas (FREIRE, 1978, p. 102, grifo nosso, *nota de rodapé*).

Freire se refere às codificações referentes ao processo de alfabetização criado por ele, em que há a utilização de imagens e slides (como recursos audiovisuais da época) para mediatizar a apreensão da realidade e, neste contexto, o educador entende o potencial de inclusão da gestualidade. Entendemos que assim como Freire percebeu que os jogos mímicos poderiam auxiliar nesta codificação, semelhantemente, a corporalidade tem em sua essência uma gama de conteúdos e possibilidades de ler o mundo com a linguagem do corpo.

A importância da educação do corpo como saber ligado à linguagem se acentua em alguns momentos das obras freireanas. Em *Pedagogia do Oprimido* (1987, 2017), o educador trata as minúcias do processo investigativo que conduz ao levantamento dos temas geradores e à dinâmica de codificação/descodificação:

Na medida em que realizam a “descodificação” desta “codificação” viva, seja pela observação dos fatos, seja pela conversação informal com os habitantes da área, irão registrando em seu caderno de notas (...) as coisas mais aparentemente pouco importantes. A maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser. O seu comportamento no culto religioso, no trabalho. **Vão registrando as expressões do povo**; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento. Esta descodificação ao vivo implica, necessariamente, em que os investigadores, em sua fase, surpreendam a área em momentos distintos. É preciso que a visitem em horas de trabalho no campo; que assistam a reuniões de alguma associação popular, observando o procedimento de

seus participantes, a linguagem usada, as relações entre diretoria e sócios; o papel que desempenham as mulheres, os jovens. **É indispensável que a visitem em horas de lazer; que presencialem seus habitantes em atividades esportivas;** que conversem com pessoas em suas casas, registrando manifestações em torno das relações marido-mulher, pais-filhos; afinal, que nenhuma atividade, nesta etapa, se perca para esta compreensão primeira da área (FREIRE, 2017, p. 146, grifo nosso).

Nesta citação, Freire orienta acerca das análises necessárias para a definição dos temas geradores, como vimos no início deste capítulo. Ao discorrer sobre os lugares e situações em que o educando deve ser observado, verificamos que a corporalidade, a expressão, as horas de lazer e de práticas esportivas são demarcadas como indispensáveis no processo investigativo. Vemos, neste sentido, outro exemplo apresentado por Freire em *Pedagogia do oprimido* (1987, 2017):

Numa das investigações realizadas em Santiago (esta, infelizmente não concluída) ao discutir um grupo de indivíduos residentes num “cortiço” (*conventillo*) uma cena em que apareciam um homem embriagado, que caminhava pela rua e, em uma esquina, três jovens que conversavam, os participantes do círculo de investigação afirmavam que “aí apenas é produtivo e útil à nação o *borracho* que vem voltando para casa, depois do trabalho, em que ganha pouco, preocupado com a família, a cujas necessidades não pode atender. É o único trabalhador. É um trabalhador decente como nós, que também somos *borrachos*. O interesse do investigador, o psiquiatra Patrício Lopes, a cujo trabalho fizemos referência no nosso ensaio anterior, era estudar aspectos do alcoolismo. Provavelmente, porém, não haveria conseguido estas respostas se se tivesse dirigido àqueles indivíduos com um roteiro de pesquisa elaborado por ele mesmo. Talvez, ao serem perguntados diretamente, negassem, até mesmo que tornavam, vez ou outra, o seu trago. Frente, porém, à codificação de uma situação existencial, reconhecível por eles e em que se reconheciam, em relação dialógica entre si e com o investigador, disseram o que realmente sentiam. Há dois aspectos importantes nas declarações destes homens. De um lado, a relação expressa entre ganhar pouco, sentirem-se explorados, com um “salário que nunca alcança”, e se embriagarem. Embriagarem-se como uma espécie de fuga à realidade, como tentativa de superação da frustração do seu não atuar. Uma solução, no fundo, autodestrutiva, necrófila. De outro, a necessidade de valorizar o que bebe. Era o “único útil à nação, porque trabalhava, enquanto os outros o que faziam era falar mal da vida alheia”. E, após a valorização do que bebe, a sua identificação com ele, como trabalhadores que também bebem, E trabalhadores decentes (FREIRE, 1987, p. 65).

Foi possível perceber a visão de mundo dos educandos mencionados no texto a partir de uma situação existencial manifestada na corporalidade do outro, em seu cambaleio ébrio, seu semblante e toda a expressão corporal que proporcionou a leitura do corpo da forma como se fez, com a análise mais aprofundada dos educandos, que questionaram as circunstâncias de vida do homem que serviu de codificação. Podemos entender que a corporalidade manifesta a realidade de forma mais espontânea e verdadeira do que, por vezes, conseguimos expressar com palavras.

Tendo em vista a atual inserção da Educação Física na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias em documentos de âmbito nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), a Base Nacional Comum

Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (BRASIL, 2009), entendemos esta como uma possibilidade de desvinculação da educação do corpo de uma noção dicotomizada e enfatizada na dimensão biológica. No pensamento freireano, esta nova associação se compatibiliza com seus pressupostos, como temos sinalizado neste capítulo. Portanto, a educação do corpo como linguagem permite a concepção de Freire acerca da inteireza humana, de sua expressividade e na leitura do mundo e do corpo.

Nesta perspectiva, contudo, a dimensão biológica da educação do corpo não seria negada, mas compartilhada com outros enfoques. Pois:

(...) a Educação Física aparece como única atividade dos currículos escolares hodiernos que permite uma abordagem biológica, antropológica, sociológica, psicológica, filosófica e política das práticas corporais como manifestação humana, justamente pela sua constituição multidisciplinar (TABORDA DE OLIVEIRA, 1998, p. 123).

A educação do corpo, portanto, tem em si um somatório de possibilidades temáticas multidisciplinares, sem que seu próprio substrato seja desprezado. Não é necessário incrementar os conteúdos da educação física com os de outras disciplinas. O fato é que a corporalidade é uma linguagem que compreende em si mesma a interconexão com os saberes inerentes ao ser humano de forma ampla. Destarte, faz-se urgente sua desvinculação com a estreiteza com que tem sido tratada.

Os estudos em biomecânica, em aprendizagem motora, em biologia do exercício e em outras áreas devem servir de suporte científico para o desenvolvimento das práticas corporais, tanto quanto os estudos filosóficos, sociológicos, antropológicos, históricos, uma vez que estes também são manifestações expressas da cultura. Por outro lado, não se pode mais confundir o profissional da Educação Física escolar com o técnico desportivo, com o recreacionista ou com o organizador de festas, gincanas, colônias de férias; assim como não se pode continuar confundindo Educação Física com aprendizagem motora, biomecânica, esporte, recreação etc. (USP, 1996). As práticas corporais não podem continuar sendo entendidas apenas como manifestação cinestésica, uma vez que trazem em si a conformação dos signos sociais, sua representação e transmissão (TABORDA DE OLIVEIRA, 1998, p. 125).

Como afirmado acima, as práticas corporais representam e transmitem significados sociais da corporalidade humana. Deste modo, como pilares científicos da educação do corpo somam-se ao arcabouço teórico ligado à anatomia, biomecânica, fisiologia do exercício e os saberes da sociologia, filosofia, antropologia e história, com igual relevância entre si.

Neste sentido, ainda localizamos mais indicativos de que Freire vê o corpo como linguagem e valoriza esta noção. Seguindo seu pensamento, percebemos a importância de se “ler” o espaço de classe e o espaço escolar, o recreio e redondezas da escola na completude desta leitura do mundo e do corpo. Conjuntamente, há a problematização de uma certa

segregação existente no ambiente escolar, em que as pessoas deveriam estar juntas umas *com* as outras e acabam sendo separadas ou até marginalizadas entre si:

O espaço da classe que se alonga ao do recreio, ao das redondezas da escola, ao da escola toda. Percebe-se o absurdo do autoritarismo quando concebe e determina que esses espaços todos pertencem por direito às autoridades escolares, aos educadores e educadoras, não porque simplesmente sejam gente adulta, pois gente adulta são também as cozinheiras, os zeladores, os vigias e são puros *servidores* destes espaços. Espaços que não lhes pertencem como não pertencem aos educandos. É como se os educandos estivessem apenas *neles*, mas não *com* eles (FREIRE, 1997b, p. 48).

Taborda de Oliveira (2003) também discorre sobre os espaços escolares e as contribuições proporcionadas pela leitura destes e dos corpos que os ocupam. Neste contexto, ele acentua a cultura do povo, suas manifestações corporais espontâneas e criativas desenvolvidas nestes momentos e espaços.

Para qualquer indivíduo que tenha o mínimo de sensibilidade e observe, mesmo que de forma displicente, a rotina escolar, é impossível ficar impassível diante da multiplicidade de manifestações corporais observadas nos horários de recreio. Mesmo que enfatizássemos apenas a dimensão “conteudista” da educação física, o que não é o meu caso, ainda assim os horários de recreio serviriam como um verdadeiro guia para os professores. Isso porque as crianças e adolescentes têm, com frequência, tradições que raramente são incluídas as aulas regulares. Um universo imenso de brincadeiras, jogos, atividades pode ser apreendido nas manifestações infantis espontâneas (...). Além disso, frequentemente, nos esquecemos que a própria educação física nasceu, direta ou indiretamente, como nos mostra Soares (1998), do universo das culturas do povo (TABORDA DE OLIVEIRA 2003, p. 163).

Taborda de Oliveira (2013) continua sua reflexão acerca do recreio, identificando como importante oportunidade para analisar as marcas no corpo do educando, inscritas pelas condições objetivas de sua realidade. Falamos sobre o corpo marcado do educando no início deste capítulo, e isso nos faz robustecer a noção de que a leitura do corpo e dos espaços escolares nos revelam os traços nos corpos dos estudantes e, ainda, como esta corporalidade se manifesta diante das referidas impressões ou cicatrizes corporais.

A leitura do corpo e da corporalidade do educando é enfatizada neste trecho em que Freire dá orientações para professoras em início de carreira:

A jovem professora deve estar atenta a tudo, aos mais inocentes movimentos dos alunos, à inquietação de seus corpos, ao olhar surpreso, à reação mais agressiva ou mais tímida deste aluno ou aluna. Os gostos de classe, os valores, a linguagem, a prosódia, a sintaxe, a ortografia, a semântica, quando a inexperimentada professora de classe média assume seu trabalho em áreas periféricas da cidade, tudo isto é quase sempre tão contraditório que a choca e assusta. É preciso, porém, que ela saiba que a sintaxe de seus alunos, sua prosódia, seus gostos, sua forma de dirigir-se a ela e a seus colegas, as regras com que brincam ou brigam entre si, tudo isso faz parte de sua *identidade cultural* que jamais falta um corte de classe. E tudo isso tem de ser acatado para que o próprio educando, reconhecendo-se democraticamente respeitado no direito de dizer “menas gente”, possa aprender a razão gramatical dominante por que

deve dizer “menos gente” (FREIRE, 1997b, p. 45).

Neste enredo, podemos perceber que Freire compreende a realidade em que estão inseridos os educadores brasileiros, ao ponderar a ocorrência de um possível choque de culturas entre estes e seus educandos. O autor sugere que a leitura do mundo, do corpo e corporalidade dos estudantes auxiliam na prática pedagógica destes novos docentes, no melhor entendimento e clareza dos contextos e particularidades destes sujeitos. Para assim respeitar seu palavreado, seus usos e costumes, sem a imposição de uma correta língua e adequados modos. Com afeto e diálogo, o educando poderá buscar caminhos para ser mais, que não encontraria em seu enquadramento impositivo.

Na experiência de vida de Freire podemos identificar inúmeras situações exemplares de leitura do corpo e da corporalidade. Inclusive, nesta dissertação já evidenciamos algumas. Lembramos especificamente de uma delas, marcante em sua trajetória e muito citada em suas falas. Ele lembra um diálogo com um pai de um educando, acerca das dificuldades encontradas em seu cotidiano que o impediam de ter diálogo com os filhos. O operário realiza uma comparação com a realidade de Freire e faz uma análise de classes que o educador fica constringido em não a ter feito:

Eu agora por exemplo, vou querer fazer uma comparação de como o doutor vive, e como nós vivemos para explicar toda essa questão de bater em filho, de dialogar com o filho, por exemplo, eu não conheço a casa do doutor, onde o doutor mora, mas eu não tenho dúvida nenhuma que ele mora em uma casa solta dos dois lados. (casa solta dos dois lados, é uma expressão muito nordestina, uma casa de dois níveis livre do lado de cá, livre do lado de lá, solta no terreno). Ele deve morar numa casa solta dos dois lados, deve ter um jardinzinho na frente com uma graminha “ingresa”, (aí diz) quantos filhos o senhor tem? (Eu tenho 5, nessa altura já começando a ficar assim). Senhor tem 3 meninas e dois meninos, sabe muito bem, sua casa deve ter um quarto muito bom pro senhor e sua mulher, dois quartos grandes onde devem dormir as três meninas, uma mais velha dorme num quarto só, as outras no outro e no terceiro quarto dorme os dois meninos. O senhor deve ter um quarto para os seus livros, o senhor é doutor, tem que ter livro. Uma boa cozinha com toda a linha “Arno”. (Isso é uma coisa que nos anos 50 se falava muito, da linha Arno, eu até nem devia fazer propaganda da Arno, então batedor, tinha isso, toda uma serie desses instrumentos primeiros técnicos de cozinha). O senhor deve ter um chuveirinho elétrico, toma seu banho morno, tem uma sala boa pra comer, os meninos tem comida, tem leite, tem roupa, tem médico, basta dar um espirro sua mulher chama o doutor, o doutor vai lá, o tal de pediatra, examina os meninos e dá o remédio. Quando o senhor chega de noitinha em casa eles estão já de “banho”, o último “banho” já foi tomado, eles tomam a sopinha deles e tomam “bença pai”. E vai tudo dormir direitinho depois que brinca, e o senhor fica sozinho com sua mulher vê um cineminha se quiser, vai no cinema, visita um amigo, volta pra casa mais tarde. O senhor dorme bem, deve ter ventilador no mínimo, agora se o senhor não tiver um diálogo com seus meninos, o senhor é que não merece respeito nenhum. Agora como é que nós moramos, numa casa que tem um quarto só que é tudo, é banheiro, é sala, é quarto de dormir, é tudo com os cachorros misturados. Quando nós chegamos em casa as 7 ou 8 horas da noite, os meninos estão endiabrados porque não comeram bem, estão sujos, não tem água para tomar banho porque a gente não tem chuveiro elétrico, a gente não tem água assim solta em casa, os meninos estão com fome, chateados, cansados, aborrecidos, e impertinentes, e nós não podemos

deixar de dormir, porque no dia seguinte as quatro horas da manhã a fábrica apita pra acordar o bairro inteiro, (e é isso mesmo as fábricas despertam as cidades, não apenas o seu operariado). E aí dizia ele, agora como é que o senhor vai querer com uma situação como essa a gente tenha o diálogo como o senhor quer? (E o homem fez naquela noite, uma análise de classes que eu não fui capaz de fazer) (FREIRE, 1998).

O relato do trabalhador demonstra como a leitura do mundo, do corpo e da corporalidade são mais elucidativas acerca da realidade do que aquilo que se pode descrever formalmente e, por isto, viriam antes da leitura da palavra. O que poderia ser evidente e simplista, que os filhos do operário necessitavam de diálogo e que os pais eram os responsáveis por eventuais surras e punições nos filhos, fraqueja após o desvelamento das condições de vida de sua família.

Do mesmo modo, quando falamos aos nossos educandos trabalhadores que eles “não fazem exercícios físicos porque não querem”, “porque há parques na cidade”, “porque existem treinos de curta duração”, “pois há a possibilidade de improvisar pesos, cordas ou quaisquer outros recursos” e não avaliamos a rotina deles, suas limitações físicas, emocionais e logísticas, não lemos seu mundo, seus corpos e sua corporalidade. Incorporamos o discurso da educação bancária e não permitimos o diálogo e a leitura do mundo e da corporalidade oprimida.

Portanto, como educadores progressistas e comprometidos com os educandos, podemos ler o mundo e a corporalidade deles, buscar em nossa prática pedagógica as condições para dialogar com as problemáticas encontradas e assim tentar realizar uma práxis libertadora. A leitura do corpo e da corporalidade do educando se faz imprescindível para todos os educadores, mas, principalmente, para aqueles que terão como papel o de libertar estes corpos das inúmeras amarras causadas pela opressão desta sociedade de classes.

### **3.4 Corpo consciente: o cenário de estudos**

Dentre as categorias que elegemos na busca de contribuições freireanas para a educação do corpo, o corpo consciente é, sem dúvida, a mais recorrente nos trabalhos acadêmicos. Destacam-se os trabalhos de Gonçalves (2012) e Pereira e Todaro (2015). Ambos os estudos são ligados à ANPed, que merece destaque por contribuir com o desenvolvimento de pesquisas na área da educação há 40 anos. A Associação foi fundada em 16 de março de 1978, e ao longo de sua trajetória construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, cooperou no fomento à investigação e na consolidação da formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação. Sem fins lucrativos, a entidade intenta promover o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. A instituição realiza reuniões regionais e nacionais a cada biênio (ANPED, 2019).

Nesta perspectiva, o trabalho de Gonçalves (2012) se debruça sobre a categoria *corpo consciente*, contribuindo inclusive com a formulação de um significado deste conceito no *Dicionário Paulo Freire*, de Streck, Redin e Zitkoski (2017), esmiuçando cada menção desta expressão criada pelo educador em suas obras. Gonçalves promove uma discussão sobre o método e o corpo consciente e discorre sobre o corpo sentidor e o corpo social, mencionando ainda os estranhamentos culturais experimentados por Freire em seu exílio.

Pereira e Todaro (2015) analisam o conceito de corpo consciente a partir da obra *Extensão ou comunicação?* (FREIRE, 1983). Discorrem sobre a dialogicidade e a educação como situação gnosiológica. Discutem a relação dialética entre mente e corpo, objetividade e subjetividade, legitimando igualmente cada uma dessas dimensões humanas. Os autores se opõem à dicotomia corpo-mente e concluem defendendo “a concepção de *corpo consciente* como categoria essencial para a educação como uma situação gnosiológica feita por seres abertos a indagações que pensam com o corpo inteiro” (PEREIRA; TODARO, 2015, p. 6).

Nenhum dos dois artigos adentra nas discussões e relações concernentes à educação do corpo especificamente, apesar de discorrerem sobre a corporeidade (utilizando o termo que Pereira e Todaro [2015] usam). Neste sentido, podemos dizer que os dois trabalhos desenvolvem discussões amplas sobre a categoria corpo consciente. Contudo, esta dissertação direciona sua atenção para a educação do corpo e a corporalidade, tendo assim, distintos enfoques.

Os trabalhos de Araújo (2005), Araújo, Siqueira e Araújo (2017) e Françoso e Neira (2014), já citados aqui, também desenvolvem a concepção de corpo consciente, contudo, não é o principal objeto de análise destes pesquisadores, que se atentam àquilo que o pensamento freireano dialoga com a noção de currículo cultural defendida no estudo. Ainda que haja estudos nesta perspectiva, consideramos que uma análise do pensamento de Freire acerca do corpo não poderia ser construída sem esta categoria e talvez haja ainda mais o que ser explorado conceitualmente.

### **3.4.1 Consciência e conscientização**

No percurso aqui desenvolvido, visando à compreensão da categoria corpo consciente, podemos começar falando sobre consciência e conscientização. Esta última é uma categoria fundante em Freire, na perspectiva de educação problematizadora. O autor desenvolve este conceito com o cuidado de esclarecer minuciosamente seu significado, para não parecer um processo simplista, miraculoso e individualista.

A conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece...A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo (FREIRE, 1979, p. 15).

Deste modo, a conscientização no pensamento freireano se refere ao processo de desvelamento e apreensão crítica da realidade objetiva, sem que se limite a um simples exercício intelectual. Mas promove a assunção do indivíduo a sujeito, que faz e refaz o mundo em um compromisso histórico, de ação-reflexão. A inter-relação da consciência com o mundo, formando a “consciência-mundo” é defendida por Freire. O educador foi um dos pioneiros em utilizar este conceito e por isto muitos dizem que o autor quem o criou. Sobre isto, o educador esclarece:

Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo “conscientização” por ser este o conceito central de minhas ideias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Desde então, esta palavra forma parte de meu vocabulário. Mas foi Hélder Câmara quem se encarregou de difundi-la e traduzi-la para o inglês e para o francês (FREIRE, 1979, p. 15).

Apesar de não ter sido o criador do conceito “conscientização”, Freire desenvolveu inovadoras reflexões inerentes a esta categoria. Como já mencionado, o autor enfatiza que seu significado não poderia ser deturpado, pois “falava-se ou escrevia-se de conscientização como se fosse ela uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo” (FREIRE; GADOTTI, 2006, p. 114).

Portanto, Freire adverte sobre o uso do conceito “conscientização”, pois apresenta suas possibilidades nos processos educacionais, mas avisa sobre o prejuízo de o empoderar demasiadamente. Em *Virtudes de um educador* (1982), o autor fala sobre a ausência deste termo de suas obras em um grande período de tempo:

Lembro-me, por exemplo, que na “Educação como Prática da Liberdade” tive alguns momentos que anunciavam que havia sido picado pelo subjetivismo. Quando leio a palavra “conscientização” – palavra que nunca mais usei desde 1972 – a impressão que tenho é que o processo de aprofundamento da forma de consciência aparecia em certos momentos de prática como algo subjetivo. Autocritiquei-me quando vi que parecia que eu pensava que a percepção crítica da realidade já significava sua transformação. Isto é idealismo. Superei estas fases, estes momentos, estas travessias pelas ruas da história em que fui picado pelo psicologismo ou pelo subjetivismo (FREIRE, 1982, p. 5).

Freire indica a necessidade de conscientização em uma de suas últimas obras, *Pedagogia da Autonomia* (1996, 2018b): “Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização” (FREIRE, 1996, p. 60). Com isto, confere coerência ao seu discurso em valorizar a conscientização como processo estruturante de sua humanização e em sua busca em ser mais e também no compromisso histórico com os oprimidos. O educador, contudo, reconhece humildemente a problemática em seu uso, no que se refere às distorções interpretativas, como já foi problematizado aqui.

Três dimensões de consciência são desenvolvidas no pensamento freireano: a consciência intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica. Além de atribuir a Vieira Pinto a elaboração do conceito de conscientização, a relação entre os dois novamente é explicitada em função de Vieira Pinto também desenvolver, de forma similar, a existência de duas consciências: a ingênua e a crítica (VIEIRA PINTO, 2010).

Outra particularidade é o fato de, provavelmente por ter sido educador da língua portuguesa, sua categorização das consciências lembra a classificação dos verbos como intransitivos, transitivos diretos e indiretos. O uso da conjunção dialógica “transitivo/intransitivo” encaixa-se no significado de “ir além/não ir além”, dando significado à sua adoção, pois “ser transitivo” está mais próximo de ir além, na tentativa de ser mais. O intransitivo, ao contrário, não vai além, permanecendo num estado vegetativo da consciência.

Freire indica que a consciência intransitiva seria a estagnação da realidade, o imobilismo e inércia do indivíduo, que o impede de ler o mundo, de criticá-lo e ainda agir no sentido de transformá-lo. Nesta condição de consciência, as pessoas se preocupam com questões simples de sua vitalidade e sobrevivência, não se atentando em ser mais, assim “nos referimos ao compromisso do homem preponderantemente intransitivado com a sua existência. E ao plano de vida mais vegetativo que histórico, característico da intransitividade” (FREIRE, 2005b, p. 66).

Homens e mulheres nesta condição de consciência estão limitados em sua compreensão dos fatos, que são consentidos como fatalidade. Freire define esses indivíduos como

impermeáveis a novos desafios, ou seja, não se deixam impregnar pelo instigar das problemáticas da realidade. Não significa, contudo, seu fechamento para o mundo, mas suas limitações no entendimento deste:

É evidente que o conceito de “intransitividade” não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo-poderosos. O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência “intransitiva” é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase compromisso do homem com a existência. O discernimento se dificulta. Confundem-se as notas dos objetos e dos desafios do contorno e o homem se faz mágico, pela não-captação da causalidade autêntica (FREIRE, 2005b, p. 66).

Já a transitividade coincide com a ampliação da percepção de homens e mulheres das demandas em que estão envolvidos ou submetidos, produzindo reações e reflexões alargadas e o avanço de sua dialogação com os outros e com o mundo:

Na medida, porém, em que amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se “transitiva”. Seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital (FREIRE, 2005b, p. 66).

Contudo, no início, a consciência transitiva revela-se ingênua, caracterizada por esta maior percepção da realidade e das contradições sociais, mas sem mobilizar-se para a mudança. O indivíduo permanece adaptado e conformado, absorvendo os mitos das explicações fantasiosas para os acontecimentos. Não há inquietude em si para fazer e refazer o mundo e racionalmente arguir a realidade. Este tipo de consciência também se caracteriza pelo fato de homens e mulheres serem excessivamente saudosistas do passado e tenderem ao sectarismo e fanatismo.

A consciência transitiva é, porém, num primeiro estado, preponderantemente ingênua. A transitividade ingênua, fase em que nos achávamos e nos achamos hoje nos centros urbanos, mais enfática ali, menos aqui, se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Esta nota mágica, típica da intransitividade, perdura, em parte, na transitividade. Ampliam-se os horizontes. Responde-se mais abertamente aos estímulos. Mas se envolvem as respostas de teor ainda mágico. É a consciência do quase homem massa, em quem a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se distorce (FREIRE, 2005b, p. 67).

Por fim, conhecemos a transitividade crítica, como último estágio de desenvolvimento da consciência, podendo estabelecer-se como consciência crítica. São potencializadas a dialogicidade, criatividade e autonomia dos sujeitos, assim como seu comprometimento político com os oprimidos, sem o sectarismo irracional. Há o interesse instigante por respostas baseadas na causalidade, descartando as explicações rasas e “mágicas”, com interpretações profundas das problemáticas enfrentadas. Não há dificuldades em reconhecer erros e responsabilidades e admitir o que é novo.

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. Esta posição transitivamente crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia (FREIRE, 2005b, p. 67).

O excerto acima que fizemos alusão para caracterizar a transitividade crítica nos causa, como em vários outros momentos das leituras de Freire, espanto pela atualidade de seus escritos. O educador rechaça o momento antidemocrático do país, no contexto de ditadura militar em que *Educação como prática da liberdade* (2005b, 2018a) foi escrito, e nos parece ser contemporâneo de nossos dias por conta do autoritarismo em que o atual governo incorpora suas ações e crenças, como denunciado no capítulo 2.

Daí ser esta transitividade crítica característica dos autênticos regimes democráticos e corresponder a formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais, em oposição às formas de vida “mudas”, quietas e discursivas, das fases rígidas e militarmente autoritárias, como infelizmente vivemos hoje, no recuo que sofremos e que os grupos usurpadores do poder pretendem apresentar como um reencontro com a democracia (FREIRE, 2005b, p. 67).

Dito isso, podemos agora falar de corpo consciente, entendendo o que Freire compreende como consciência e conscientização. Gonçalves (2017) afirma que esta categoria aparece em pelo menos 15 das obras individuais de Freire, incluindo suas obras faladas e escritas em parcerias com outros educadores. Revela-se primeiramente em *Pedagogia do oprimido* (1987, 2017) e por último em *Pedagogia da Autonomia* (1996, 2018b).

### 3.4.2 Corpo consciente: o ser atuante

*Meu corpo sabe que não é dele  
Tudo aquilo que não pode tocar  
Mas meu corpo quer ser igual àquele  
Que por sua vez também já está cansado de não  
mudar.*

(Paulinho Moska)

Esta categoria freireana expressa a interconexão entre o corpo e a alma/mente, que o poeta tenta desvelar em sua linguagem poética. É o corpo que expressa sua essência além de sua condição “carnal” e que se comunica, ainda que em silêncio, de forma universal.

Em sua primeira aparição, o corpo consciente é apresentado por Freire no início de sua denúncia acerca da educação bancária, expondo a problemática que esta possui, de dicotomizar os homens do mundo. O educador também acusa a equivocada ideia de compartimentação da consciência, como se fosse isolada do mundo, das pessoas e ainda inerte em si mesma, aguardando os “depósitos” que eventualmente poderá receber no percurso da vida. A educação bancária, portanto:

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus (FREIRE, 1987, p. 36).

O fragmento acima nos leva a entender o corpo consciente como essencialmente relacional. A dialogicidade freireana só poderá ocorrer sendo homens/mulheres e mundo relacionáveis entre si, se comunicando e construindo juntos uma colaboração mútua em prol da compreensão crítica do mundo. O corpo consciente viabiliza esta linguagem por inteiro, sem mecanizações, unilateralidade/passividade. Assim:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existência à comunicação (FREIRE, 1987, p. 38).

A educação problematizadora entende o educando como corpo consciente capaz de atuar no mundo, com ele se relacionar e também com outras pessoas, dialogar com elas e problematizar a realidade. E assim proporcionar uma pedagogia da pergunta, comprometida com sua libertação, na luta por seu direito de ser mais. A consciência enunciada no conceito de corpo consciente tem a ver com uma intencionalidade que impulsiona homens e mulheres para a inquietude de humanizar-se. O corpo consciente é o próprio sujeito imbuído de consciência transitiva crítica, não apenas sujeito pensante do ponto de vista racional, mas também inteiro de sentimentos, emoções e desejos:

É preciso ficar claro que a consciência de ou a intencionalidade da consciência não se esgota ou se exaure na racionalidade do ser. A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não pode ser reduzida a uma experiência racionalista. É, como totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos, que meu corpo consciente no mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona (FREIRE, 2013, p. 132).

Novamente é destacada a intencionalidade do corpo consciente. Deste modo, podemos entender que é o “motor” que nos impulsiona propositalmente para as relações que nos humanizam e reflexões que nos transitivam. De acordo com Freire, homens e mulheres são seres históricos, que estão no mundo e relacionam-se e atuam na realidade, que mediatiza estas relações. Pois:

O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação. **Corpo consciente** (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam” (FREIRE; GADOTTI, 2006, p. 44, grifo nosso).

Ou seja, o corpo consciente se refere ao caráter propositivo da consciência no mundo e que se manifesta de inúmeras maneiras. Seja em seu agir, dialogar ou simplesmente refletindo, o sujeito deliberadamente “está sendo”. Freire parece relacionar a transitividade da consciência ao dinamismo que o corpo sugestiona por sua capacidade motora para elaborar esse conceito, que reiteradas vezes alude às suas características de proatividade.

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassallos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que

venho chamando “burocratização da mente”. Um estado refinado de estranheza, de “autodemissão” da mente, do **corpo consciente**, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis. E a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu porque tinha que se dar da forma como se deu, é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a História como *determinismo* e não como *possibilidade*. É a posição de quem se assume como *fragilidade* total diante do todopoderosismo dos fatos que não apenas se deram porque tinham que se dar mas que não podem ser “reorientados” ou alterados. Não há, nesta maneira mecanicista de compreender a História, lugar para a decisão humana. Na medida mesma em que a desproblematização do tempo, de que resulta que o amanhã ora é a perpetuação do hoje, ora é algo que será porque está dito que será, não há lugar para a escolha, mas para a acomodação bem comportada ao que está aí ou ao que virá (FREIRE, 1996, p. 43, grifo nosso).

Neste excerto, Freire novamente evoca o conceito de alienação para demonstrar como o corpo consciente é afetado quando a liberdade é cerceada em estados autoritários. O corpo consciente é o ser em sua versão mais libertadora e relacional. É a potência do ser humano, em reagir e travar embates contra aquilo que o faz menos. É a essência pulsante e desalienante do ser, com vocação para a práxis. O corpo consciente age na colaboração, na união, na organização e na síntese cultural. É dialógico.

O corpo consciente não submete-se à manipulação dos que dominam e lançam mão da teoria antidialógica. E ainda que, momentaneamente, seja seduzido por seus falseamentos, logo desenvolve o questionamento dos fatos, avalia suas responsabilidades e admite os erros cometidos, se esforçando em melhorar, por ter a ciência de ser inconcluso e assim necessita de permanente e constante busca pelo conhecimento. (FREIRE, 2018a)

A categoria do inacabamento humano admite a inconclusão humana e nos permite pensar na construção permanente do corpo consciente. Destarte, há a busca incessante por novas experiências, por seu agir livre, pela superação do retesamento da corporalidade e, através da curiosidade epistemológica do sujeito, problematizar as questões que engendram este corpo consciente, nas repercussões da contradição entre oprimidos e opressores.

A educação problematizadora e dialógica poderá atuar no desenvolvimento da criticidade do corpo consciente do sujeito, despertando a potência do ser humano em experimentar o agir inusitado, de romper paradigmas obsoletos, no atrevimento de inovar e criar, desvencilhando-se do conformismo indolente produzido na educação bancária. Deste modo, o corpo consciente, histórico, reflete sobre os fatos, os questiona, opina em suas possibilidades e parte para a atuação e para a peleja que intente humanizar a si mesmo e aos outros.

**O homem é um corpo consciente.** Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência de em permanente despego até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações que a subjetividade,

toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa. Por isto mesmo é que as explicações unilateralmente subjetivistas e objetivista, que rompem esta dialetização, dicotomizando o indicotomizável, não são capazes de compreendê-lo (FREIRE, 1969, p. 51, grifo nosso).

O excerto acima evidencia que **“o homem é o corpo consciente”** (FREIRE, 1969, p. 51). É, portanto, inteiro, amalgamado em corpo-mente, sem dicotomias. O autor destaca a relação dialética entre subjetividade e objetividade, que se unem profundamente, não permitindo que haja cisão entre si para a compreensão do mundo. Sendo a objetividade a existência na materialidade, na corporeificação e presença materiais. Já a subjetividade atua na realidade psíquica, emocional e cognitiva do ser humano. O educador avulta esta relação dialética possível e imprescindível, pois sobrepor uma destas dimensões implicaria em subjetivismos ou objetivismos e seria admitir o impossível: um mundo sem homens ou homens sem mundo (FREIRE, 2017). Freire lembra que Marx não subjugou a subjetividade e sim criticou e destruiu o subjetivismo e o psicologismo (FREIRE, 2017).

Freire fala ainda sobre esta dialética enfaticamente em *Virtudes do educador* (1982), alertando para a tendência ao subjetivismo, que subentende que a simples mudança na mente das pessoas poderá criar a objetividade, entendendo ingenuamente que “primeiro se transforma o coração das pessoas e quando se tiver uma humanidade bela, cheia de seres angelicais, então esta humanidade faz uma revolução que é divina também” (FREIRE, 1982, p. 4).

O educador destaca que “a subjetividade muda no processo de mudança da objetividade. Eu me transformo ao transformar. Eu sou feito pela história, ao fazê-la” (FREIRE, 1982, p. 4). Essa compreensão, no entanto, ao fazer referência ao caráter dinâmico e transformador ligado à própria presença humana na história, difere do mero objetivismo que compreende, de forma ingênua, que a subjetividade é apenas um reflexo da objetividade. Deste modo, o educador entende esta relação dialética e interdependente como processual e contraditória, não passível de soluções simplistas.

Baptista (2013) elaborou, a partir de Marx, conceito semelhante ao corpo consciente do pensamento freireano: corpo da consciência e consciência do corpo:

Essa consciência só pode ser manifestada no corpo do ser humano e, por isso, é denominada consciência do corpo, o qual, por sua vez, será responsável pela realização direta do trabalho. O agir humano só é possível através da presença material da consciência, em outras palavras, corpo da consciência, o qual contribui para a ação material da consciência (BAPTISTA, 2013, p. 46).

No mesmo sentido, Baptista (2013) corrobora a visão que integra corpo e consciência, entendendo que um não existe sem o outro. Freire contribui para a educação do corpo ao ser

pioneiro na elaboração de um conceito de corpo que, além de não dicotomizar corpo e consciência, os une de forma amalgamada com valoração idêntica, sem que uma delas fosse inferiorizada. Esta categoria freireana nos permite romper com visões de subalternidade do corpo, cristalizadas principalmente por meio da concepção cartesiana.

Freire relaciona o corpo humano ao corpo consciente, enfatizando aquilo que ambos fazem em comum, sendo corpo humano e ao mesmo tempo corpo consciente:

O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, é o **corpo consciente**, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive! (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 28, grifo nosso).

Antes de fazer a relação entre corpo humano e corpo consciente, Freire reforça a igualdade entre os corpos e não diferenciação destes por características etárias, fisiológicas/morfológicas e raciais. Deste modo, o pensador esclarece que sua concepção de corpo extrapola uma visão discriminatória, preconceituosa ou eugênica de corpo. Depois comenta aquilo que o corpo humano faz como o corpo consciente. Não parece assim haver diferença entre os dois corpos (humano e consciente), discorrendo como definições de ambos, ações e sentimentos genuinamente humanos.

Podemos entender que o corpo humano não deixa de ser corpo consciente quando não exerce sua condição de sujeito reflexivo e atuante. Contudo, o educador coloca entre as particularidades do corpo humano/consciente, que este corpo luta e também vive. Podemos, assim, nos ater àquilo que o corpo humano deve ter como distintivo, em sua formação humana para ser corpo consciente: deve ser no mundo. Do mesmo modo, este corpo que ainda não atingiu a consciência transitiva, seja ela ingênua ou crítica, é considerado corpo consciente, pois é corpo humano e esse se diferencia dos animais, ainda que muitas vezes limitado a uma situação meramente biológica de sobrevivência e impulsos vitais.

Marx discorre sobre a diferença entre o ser humano e os animais ao fazer uma analogia entre o arquiteto humano e a abelha. O autor ressalta a consciência do ser humano, que ainda que fosse o pior arquiteto, ainda teria planejado em sua mente o projeto de sua construção, o elaborando objetivamente e, assim:

(..) o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2010, p. 216).

Freire, por sua vez, também desenvolve ampla discussão acerca desta distinção fundamental entre o ser humano e os animais. Neste exercício, o educador enaltece a consciência humana, reafirmando o que é ser corpo consciente, no sentido de atuar no mundo, de decidir, criar e principalmente de fazer história, sendo, então, um ser histórico, enquanto o ser animal é a-histórico.

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. Se a vida do animal se dá em um *suporte* atemporal, plano, igual, a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente. Se, na vida do animal, o aqui não é mais que um “habitat” ao qual ele “contata”, na existência dos homens o *aqui* não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico. Para o animal, rigorosamente, não há um aqui, um agora, um ali, um amanhã, um ontem, porque, carecendo da consciência de si, seu dever é uma determinação total. Não é possível ao animal sobrepassar os limites impostos pelo *aqui*, pelo *agora* ou pelo *ali*. Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “**corpo consciente**”, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade (FREIRE, 1987, p. 51, grifo nosso).

Destarte, homens e mulheres poderão transcender os limites impostos pela ordem opressora por serem corpos conscientes e, assim, conviver com a contradição entre o controle e a emancipação. Os animais, contudo, são contidos por estes balizamentos e neles se encerram, sendo seres apenas instintivos e que se satisfazem ao responder às suas próprias necessidades vitais. Para homens e mulheres, o espaço e o tempo são históricos. Estes são penetrados com suas presenças criadoras de cultura.

Na obra *A importância do ato de ler* (1989), Freire discorre sobre sua experiência de alfabetização de adultos em São Tomé e Príncipe e explicita alguns exemplos de textos e leituras de mundo desenvolvidas naquela prática pedagógica. Em um dos textos, a dicotomia entre trabalho manual e intelectual é evidenciada e problematizada:

Os homens e as mulheres trabalham, quer dizer, atuam e pensam. Trabalham porque fazem muito mais do que o cavalo que puxa o arado a serviço do homem. Trabalham porque se tornaram capazes de prever, de programar, de dar finalidades ao próprio trabalho. No trabalho, o ser humano usa o **corpo inteiro**. Usa as suas mãos e a sua capacidade de pensar. **O corpo humano é um corpo consciente**. Por isso, está errado separar o que se chama trabalho manual do que se chama trabalho intelectual. Os trabalhadores das fábricas e os trabalhadores das roças são intelectuais também. Só nas sociedades em que menospreza o maior uso das mãos em atividades práticas, colher cacau ou imprimir jornal são práticas consideradas inferiores. Na sociedade que estamos criando, não separamos a atividade manual da intelectual. Por isso, as nossas escolas serão escolas do trabalho. Os nossos filhos e as nossas filhas aprenderão, desde cedo, trabalhando. Vai chegar um dia em que, em São Tomé e

Príncipe, ninguém trabalhará para estudar nem ninguém estudará para trabalhar, porque todos estudarão ao trabalhar (FREIRE, 1989, p. 40, grifo nosso).

Esta atividade educativa promove o debate acerca da divisão social do trabalho, que é reforçada pelo trabalho intelectual. Abre margem para a dicotomia entre corpo e mente, expressos na contradição existente entre trabalho manual e trabalho intelectual. Fica expresso também o entendimento que o sujeito estuda trabalhando e trabalha estudando, excetuando a perspectiva de incompatibilidade entre estas duas atividades humanas.

As dificuldades para que este sujeito se estabeleça como corpo consciente são consideradas situações-limite, que deverão ser superadas pelos atos-limites, proposta por Vieira Pinto (1960 apud Freire 1987):

Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram com obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de “atos-limites” – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva (FREIRE, 1987, p. 51).

Portanto, para exercer seus papéis de sujeito e de corpos conscientes, homens e mulheres serão forjados pelos processos de conscientização inseridos na educação problematizadora e, assim, transpondo objetivamente as situações-limites que os freiam, podendo experimentar uma corporalidade questionadora e libertadora.

Neste sentido, podemos dizer que a educação do corpo que se proponha a estabelecer uma ruptura com o modelo bancário de educação e se desvincular de uma abordagem antidialógica de ensino, deverá desenvolver a corporalidade dos educandos para que este seja plenamente corpo consciente. De tal forma que a simples reprodução de gestos motores ou a transferência de saberes, sem sua problematização e na ausência dos desvelamentos da realidade dos educandos, seriam como freios para a sua libertação.

A educação física necessita comprometer-se com a construção do corpo consciente do educando, ao garantir que sua realidade seja tema gerador das discussões que permeiam a corporalidade, na promoção de todas as potencialidades que incluem sua essência criadora e autônoma. Aquilo que este sujeito conhece deve ser considerado e ouvido, assim como também aquilo que ele sonha em experimentar, provar e sentir em seu corpo.

De modo que seus jogos regionais e tradicionais de rua, por exemplo, serão lembrados

e experienciados como foram criados em sua infância, mas também os jogos que não são conhecidos, aqueles que outros educandos de outras regiões inventaram, poderão ser experimentados e problematizados em sua construção histórica. Estes jogos poderiam ser reelaborados com elementos que fugissem de determinações históricas excludentes ou preconceituosas e todo este arcabouço de problematizações envolvido em um rico material de estudo. Aliando-se principalmente às circunstâncias de exclusão e preconceito que os próprios educandos convivem em seu cotidiano.

Podemos entender, portanto, o porquê de uma menção considerável de Freire acerca da corporalidade, ao elaborar categorias teóricas que podem contribuir com a educação do corpo. Isto ocorre porque o corpo tem um valor irrefutável no pensamento freireano. O autor novamente relaciona o corpo consciente com o sujeito que faz e refaz o mundo e a história, que atua, pensa e luta. E ainda avigora que este se edifica nas relações humanas e sociais:

**O corpo é o que faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz meu corpo.** O que acho fantástico nisso tudo é que meu **corpo consciente** está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. **A importância do corpo é indiscutível;** o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque se constrói socialmente (FREIRE; GADOTTI, 2006, p. 92, grifo nosso).

O fragmento nos revela a ideia de que nossos atos “são” e “fazem” nossos corpos. Também indica a íntima relação do corpo com o dinamismo do ser, que revela sua vitalidade em uma permanente presteza para o mundo, para nele interferir e a ele questionar. A variedade de ações imputadas ao corpo revela a variedade de possibilidades que este apresenta, transcendendo a dimensão motora, sem, contudo, negá-la.

O pensamento freireano apresenta, portanto, uma visão de ser humano ampla, como ser de cultura, histórico, afetivo e cognoscente. Assim, podemos sintetizar como contribuição da categoria corpo consciente, uma concepção de corpo que o interliga à consciência, em uma junção inseparável, estabelecendo uma inteireza. Corpo e mente possuem igual valor e interdependência.

Portanto, apesar de não se restringir ao campo dos estudos do corpo, Freire, ao elaborar esta importante categoria, demonstra os caminhos dos processos educacionais ligados à corporalidade humana para a abordagem dialógica e problematizadora, que promoverá sua autonomia e criatividade. O pensamento freireano não abrevia o corpo ao mecanicismo motor e também não nega a motricidade humana. Por conseguinte, não o limita aos padrões e interesses de quem domina a sociedade e detém o poder.

Entendemos que os processos educacionais democráticos não poderão manifestar o mecanicismo de “despejar” conteúdos sobre os corpos conscientes dos educandos:

O ensino dos conteúdos não pode ser feito, a não ser autoritariamente, vanguardistamente, como se fossem *coisas*, saberes, que se podem superpor ou justapor ao **corpo consciente** dos educandos, ensinar, aprender, conhecer não têm nada que ver com essa prática mecanicista. As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem *e* como sabem independentemente da escola (FREIRE, 1997b, p. 66, grifo nosso).

A educação bancária denunciada por Freire, como vimos, utiliza de meios autoritários para rechaçar a autonomia de quem é oprimido. Em contraponto, a educação democrática e dialógica proposta pelo educador pernambucano exalta a importância do diálogo, da pré-ciência do educador acerca das condições, dos saberes e sentimentos dos educandos, ponderando e utilizando desta realidade para uma intervenção transformadora. Destarte:

É preciso que a escola progressista, democrática, alegre, capaz, repense toda essa questão das relações entre *corpo consciente* e *mundo*. Que reveja a questão da compreensão do *mundo*, enquanto produzindo-se historicamente no mundo mesmo e também sendo produzida pelos *corpos conscientes* em suas interações com ele (FREIRE, 1997b, p. 50).

O corpo consciente e o mundo terão uma relação diferente, caso nos intencione ter uma “escola progressista, democrática, alegre e capaz” (FREIRE, 1997b, p. 50). O corpo consciente desenvolve uma nova compreensão de mundo ao interatuar com este ou uma apreensão de mundo que se construa historicamente na atuação dos corpos conscientes. Ao vincular intrinsecamente, corpo consciente e mundo, a dinâmica da aprendizagem poderá ser reelaborada no sentido de priorizar e redefinir postulações teóricas importantes.

Nesta perspectiva, a educação do corpo assume papel fundamental na formação humana, em seu potencial de integrar todas as dimensões de homens e mulheres. Buscando, deste modo, conscientizar o corpo ou corporalizar a consciência, em suma, intercambiar a essência humana com o mundo e com os outros, de tal modo que aconteça sua conscientização, humanização, libertação e a práxis para a transformação.

O conceito de corpo consciente se apresenta como fundamental para a ruptura da visão dicotômica entre corpo e mente e assim abre caminho para a ampliação do currículo na problematização das questões do corpo e no trato com o papel fundamental da corporalidade nos processos educacionais, entendendo ser a formação humana em sua inteireza.

### 3.5 Inteira: a integração do ser

*Põe quanto És no Mínimo que Fazes  
Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes.  
Assim em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive.*

(Ricardo Reis)

O verso do poeta português Fernando Pessoa (1888-1935) encarnado em seu heterônimo é como se fosse um conselho e um chamamento às pessoas, para serem inteiras e expressarem tudo o que são. Parece um convite à inteireza que discutimos a seguir.

No exercício de investigar o corpo no pensamento de Paulo Freire não poderia passar despercebida a noção de inteireza que o autor desenvolve em alguns momentos de suas obras. Ao realizar o levantamento dos estudos que foram realizados acerca deste conceito, constatamos que ainda são incipientes. Não encontramos nas bases de dados pesquisadas nenhum trabalho que desvelasse esta concepção na perspectiva freireana. E, apesar de inúmeros autores citarem esta categoria que Freire utiliza e até identificarem o educador se referindo a ela, não há discussão sobre esta noção também em obras auxiliares ao estudo do pensamento freireano, que desvelam suas ideias no formato de glossário, tais como Streck, Redin e Zitkoski (2017) e Vasconcelos e Brito (2019).

Entendemos que Freire utiliza esta categoria como complemento do conceito de corpo consciente e com ele faz coro a uma concepção inteira (que se desdobrará em inteireza) e omnilateral de ser humano. Freire usa as concepções de formação inteira e inteireza para sobrepor uma ideia de formação integral utilizada com um pensamento idealista e, nesse sentido, pretende se desvincular desta noção. Em *Dialogando com a própria história* (2013), o autor, juntamente com outro companheiro de diálogos, Sérgio Guimarães, detalha este entendimento:

(...) a docência nessa visão, ultrapassando os limites, se preocupa com a formação integral, completa. Eu não queria dizer “formação integral” porque essa expressão ficou muito gasta por um certo idealismo, idealismo, até cristão também. O professor quer algo mais do que ensinar candomblé. O professor quer – aí eu posso dizer – ajudar, fustigar a formação inteira do aluno. Do aluno como gente agora, e não só como aluno. A primeira concepção da docência vê o aluno puramente como aluno. A segunda vê o aluno como um fato, uma presença, que pode sair. Nessa terceira, que eu acho que é a crítica, a compreensão dialética da docência, o aluno é mais do que aluno, e só é aluno porque antes de ser aluno é gente. Homem ou mulher, é um ser no mundo e com o mundo, na história para fazer e sendo feito por ela. Então o educando

está ali para conhecer, mas não conhecer apenas os conteúdos que aquele professor pensa que sabe, e às vezes sabe, mas para conhecer num processo mais amplo (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 1898).

Neste sentido, Freire afirma que a educação para a formação inteira significa incentivar e encorajar o aluno a perguntar, como em outros momentos diz: estimular a curiosidade epistemológica dos educandos. Desta forma, amplia os conteúdos para a plenitude da existência humana, que engloba todo o seu ser e extrapola sua condição de estudante, afinal, antes disso, é homem e mulher.

Em *Educação como prática de liberdade* (2005b, 2018), o educador utiliza as noções de integração humana e homem integrado:

Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na *integração* e não na *acomodação*, como atividade da órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se.* O homem integrado é o homem *Sujeito*. A adaptação é assim um conceito passivo — a integração ou comunhão, ativo. Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se. Daí que a homens indóceis, com ânimo revolucionário, se chame de subversivos. De inadaptados. (FREIRE, 2018, p. 58, nota de rodapé).

A integração aparece na perspectiva freireana como uma dinâmica com caráter genuinamente humano, de promover o indivíduo a um sujeito que critica a realidade, que tem poder de escolha e não as subordina a outrem, ou seja, um sujeito ativo e atuante, que age com entusiasmo e em comunhão com os outros e com o mundo. E assim se contrapõe ao entendimento de acomodação, que, ao contrário, promove a passividade do indivíduo, que se limita à adaptação de si mesmo às postulações dos que dominam. Freire assinala a relação intrínseca entre integração e humanização, ao afirmar que: “enquanto o animal é essencialmente um ser de acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração.” (FREIRE, 2018, p. 59).

Semelhantemente, Marx apresenta a concepção de ser humano omnilateral:

(...) a apropriação sensível da essência e da vida humanas, do ser humano objetivo, da *obra* humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da *fruição imediata*, unilateral, não somente no sentido da *posse*, no sentido do ter. O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma de suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana*” (MARX, 2008, p. 108).

Este conceito, apesar de não exposto amplamente em Marx, pode ser entendido como uma ruptura com a noção limitante produzida pela sociedade capitalista, através das concepções de “divisão do trabalho” e de “trabalho alienado”. Refere-se a uma formação humana que busca a totalidade do ser, em contraponto à concepção unilateral concebida pela burguesia. Nesta perspectiva, o indivíduo é concebido em todas as suas dimensões e não apenas quando sua produtividade e rentabilidade laboral podem ser mensuradas. Esta concepção valoriza o ser humano em sua essência, seus sentidos, sentimentos e pensamentos, além de suas intenções, intuições e atuações. Deste modo:

O homem - por mais que seja, por isso, um indivíduo particular, e precisamente sua particularidade faz dele um indivíduo e uma coletividade efetivo-individual – é, do mesmo modo, tanto a totalidade, a totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si, assim como ele também é na efetividade, tanto como intuição e fruição efetiva da existência social, quanto como uma totalidade de externalização humana de vida (MARX, 2008, p. 108).

Neste outro trecho, novamente são valorizadas cada uma das esferas humanas. O indivíduo é entendido como uma “coletividade efetivo-individual” (MARX, 2008, p. 108), o que reforça seu caráter relacional e social. A subjetividade humana, sua sensibilidade e cognoscência também são componentes desta “totalidade ideal” enunciada por Marx.

Em contraponto à concepção omnilateral do indivíduo, Marx denuncia a dependência da “fruição de posse” (MARX, 2008, p. 108) em que somos submetidos no capitalismo:

A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é nosso se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc. enfim, *usado* (MARX, 2008, p. 108).

A propriedade privada, utilizada como meio de produção, sendo como componente desta sociedade de classes, produz indivíduos cretinos e unilaterais, ao nos encarcerar a um mundo baseado em padrões consumistas, que nos condiciona à permanente demanda pela posse e assim vemos a humanidade se deteriorando, no declínio de sua sensibilidade e valores éticos. (MARX, 2008)

Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire traz contribuições fundamentais para a formação dos educadores. Neste bojo, aborda a importância da formação integral do ser humano:

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que na perspectiva democrática é um possível momento do *falar com*, nem sequer

é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com* (FREIRE, 1996, p. 44).

A relevância de homens e mulheres em sua formação integral permite que haja uma educação verdadeiramente democrática, pois permite que os processos educacionais sejam pautados no diálogo e assim não se restrinja ao treinamento do educando. Freire (1996, p. 44) reforça o “falar com”, que evita a unilateralidade da fala centrada no educador como único possessor do direito de dizer a palavra.

Gramsci (2001) desenvolve o conceito marxista de omnilateralidade, defendendo a educação politécnica, unitária e integral, que se contrapõe ao modelo tradicional, instrumental e vigilante. Defende um novo paradigma de desenvolvimento da autonomia, independência e autodisciplina do educando:

Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente, passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas (GRAMSCI, 2001, p. 38).

O pensador italiano também discute a divisão social entre o trabalho manual e intelectual, como problematizado na teoria educacional de Freire. No fragmento abaixo ele reforça a impossibilidade de segregar o intelecto da ação músculo-cerebral e, portanto, afirma que toda a atividade humana é intelectual, defendendo, assim, uma nova concepção de mundo: a integral.

Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade especificamente intelectual. Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “ filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que cada um possui em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e fazendo com que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova perpetuamente o mundo físico e social,

torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo (GRAMSCI, 2001, p. 52).

Vemos, neste sentido, nexos entre os pensamentos gramsciano/marxista e freireano, em conceber uma educação que promova a inteireza do ser, sua integralidade e autonomia. Ambos os autores entendem o ser humano de forma ampla e propõem processos educacionais que considerem este ser em sua plenitude, para que assim se desenvolva em sua totalidade.

Freire utilizou a noção de inteireza em alguns aspectos mais enfaticamente. Discutimos sua defesa acerca da afetividade humana como dimensão fundante do ser mais, em contraponto a um discurso cientificista, de pretensa ciência, mas baseada em senso comum. O autor também empregou este conceito na defesa do compromisso político necessário ao corpo consciente. Abordamos também a *coerência* na práxis defendida no pensamento freireano como marca de inteireza. E, por fim, apresentamos caminhos de inteireza na corporalidade.

### **3.5.1 A noção de inteireza e a questão da afetividade freireana: o corpo “sentidor”**

*Um sentir é do sentente, mas outro é do sentidor.*  
(Guimarães Rosa)

Freire menciona em *Aprendendo com a própria história* (2013), que só foi ler *Grande sertão veredas* (1994), de Guimarães Rosa (1908-1967), quando esteve preso após o Golpe civil-militar de 1964 e se arrependeu de tê-lo feito tardiamente. Em *Pedagogia do oprimido* (1987; 2017), o educador enaltece o escritor que consegue apreender de forma tão fidedigna a linguagem sertaneja, não se restringindo a expressões estereotipadas nas pronúncias deformadas, mas captando sua “sintaxe” e a estrutura de seu pensamento, sendo assim “descobridor dos temas fundamentais do homem do sertão brasileiro” (FREIRE, 2017, p. 60, *nota de rodapé*). Gonçalves (2012a) também lembra esta passagem e utiliza o termo “sentidor” para caracterizar o corpo consciente que ele trabalha em seu artigo. Neste momento em que falamos sobre a afetividade na teoria freireana, usaremos a mesma palavra para distinguir a noção de corpo em Freire que imprime a inteireza relacionada a sua afetividade.

Além do aspecto referente ao ser humano integrado, que sugere homens e mulheres ativos e atuantes no mundo e com o mundo, há outros usos da noção de inteireza em Freire, que igualmente amplificam a visão de ser humano e contribuem com uma noção de corpo que transcenda a educação bancária. Uma delas é aquela que nega a dicotomia do ser no que se refere às suas emoções, desejos e sentimentos de sua razão:

**Eu sou uma inteireza e não uma dicotomia.** Não tenho uma parte de mim esquemática, meticulosa, racionalista, conhecendo os objetos e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. **Conheço meu corpo todo,** sentimentos, paixão. Razão também (FREIRE, 2013, p. 28, grifo nosso).

No fragmento acima, Freire utiliza esta afirmação enfática para contrapor críticas de cunho cientificista que o acusavam de utilizar uma linguagem excessivamente afetuosa em seus escritos. O autor destaca a impossibilidade de segregar de sua práxis a paixão expressa por seus anúncios e denúncias e que este entusiasmo não enfraquece seu compromisso com as causas dos oprimidos (FREIRE, 2013). Deste modo, ratifica seu entendimento de que a afetividade humana não poderá ser minimizada no sujeito, de forma que haja supervalorização da dimensão cognoscente. Homens e mulheres têm em sua inteireza a possibilidade de agir com emoções, sentimentos e vontades, aliadas à sua racionalidade. Portanto:

Para mim é impossível conhecer rigorosamente com desprezo à intuição, aos sentimentos, aos sonhos, aos desejos. É o meu **corpo inteiro** que, socialmente, conhece. Não posso, em nome da exatidão e do rigor, negar o meu **corpo**, minhas emoções, meus sentimentos. Sei bem que conhecer não é adivinhar mas conhecer passa também por adivinhar. O que não tenho direito a fazer, se sou rigoroso, sério, é ficar satisfeito com minha intuição (FREIRE; GADOTTI, 2006, p. 109, grifo nosso).

Freire se opõe ao pragmatismo exacerbado que desvincula o ato cognoscível da expressão das emoções. Para o autor, não é possível retirar esta característica essencialmente humana dos processos de construção do saber e da própria formação do indivíduo. Ele considera que negar seus sentimentos é negar seu corpo.

Em outro momento, quando Freire contribui com observações e sugestões para a prática docente (1997b), reforça a ideia do fragmento anterior de forma muito semelhante:

Para isso, é necessário que evitemos igualmente outros *medos* que o *cientificismo* nos inoculou. O *medo*, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. **O que eu sei, sei com meu corpo inteiro:** com minha mente crítica, mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca desprezá-los (FREIRE, 1997b, p. 29, grifo nosso).

Há, nas duas citações, a preocupação em humanizar a produção do conhecimento, integrando a inteireza do ser nestes processos, de forma que nossos sentimentos, sonhos, desejos e intuição não sejam descartados, mas considerados com o arbítrio rigoroso da própria consciência, em uma simbiose indissolúvel.

Em *Cartas a Guiné Bissau* (1978), Freire destaca a expressão corporal como possibilidade formativa nas culturas em que o intelectualismo racionalizante, ou seja, o predomínio da cognição em detrimento dos sentimentos e vontades não foi imposto:

Numa simples nota ao pé da página gostaria de deixar aqui uma indagação que me faço e que pode talvez no futuro abrir-nos certos filões de estudo. Refiro-me ao possível potencial que a **mímica**, como **expressão corporal**, possa ter em culturas em que o **corpo** não foi submetido a um intelectualismo racionalizante (FREIRE, 1978, p. 101, nota de rodapé, grifo nosso).

Como vimos na narrativa histórica, *Gonçalves* (2012) destaca que em sociedades mais simples, com menos divisão do trabalho, a relação de homens e mulheres com o corpo e a natureza ocorre diferentemente daquelas com conformações sociais mais complexas. Nas sociedades mais elementares, os eventos importantes são festejados por meio de intensa participação corporal, pelas danças e rituais que expressam seus sentimentos de alegria e tristeza, sendo o corpo ainda pintado e tatuado. Assim sendo, a espontaneidade e expressividade corporal são menores, quanto maior a instrumentalização do corpo.

Podemos entender que a sociedade contemporânea capitalista concorre com a chamada “descorporalização” do ser humano e a progressiva instrumentalização de sua corporalidade. Seu gestual espontâneo progressivamente é substituído pelo formalismo, pelo controle das emoções e sentimentos. (GONÇALVES, 2012).

Na mesma obra, Freire destaca novamente sua percepção acerca da importância do corpo, motivado pela experiência de constatar e sentir a corporalidade africana. O educador entende que esta gestualidade espontânea revela um caminho para a educação libertadora. No relato abaixo, ele descreve uma situação observada em ocasião de uma reunião com educadores africanos:

Em dado instante, um a um, começaram os cinco a falar. De modo geral, ricos no uso de metáforas, de gestos, com os quais sublinhavam suas afirmações. Referindo-se às violências dos colonialistas, um deles curvava-se e recurvava-se para encarnar a palavra com que descrevia os maus tratos recebidos. Andava de um canto a outro, dentro do círculo de sombra em que estávamos, com diferentes movimentos corporais, para expressar melhor um ou outro aspecto da história que contava. Nenhum falou estatisticamente, dissociando a palavra de seu corpo. Nenhum disse sua palavra para que fosse apenas escutada. Na África a palavra é também para ser "vista", envolvida no gesto necessário. Nenhum, como de modo geral ocorre na África, com exceção dos intelectuais que, "desafricanizados", negam suas raízes, revelou medo ou vergonha de usar seu corpo, no processo de sua expressividade. E enquanto os via e os ouvia falando com a força de suas metáforas e a ligeireza de movimentos de seus corpos, pensava nas possibilidades inúmeras que se abrem, com essas fontes culturais africanas, a uma educação libertadora (FREIRE, 1978, p. 57).

A expressividade livre e espontânea dos africanos manifesta uma inteireza que revela

suas raízes e história na corporalidade. Como discutimos no início da narrativa histórica, esta gestualidade desprendida, natural e verdadeira, foi-se esvaindo com o processo civilizatório e dando espaço para uma interdição adequada ao modo de produção capitalista. Em Freire podemos entender que a inteireza poderá se realizar na medida em que desvincula o educando das inibições de suas manifestações corporais provocadas pela instrumentalização do corpo para o trabalho.

Em *Educação na cidade* (2006), Freire, após reforçar o valor “indiscutível do corpo”, como foi apresentado no subcapítulo reservado à apreensão da categoria corpo consciente, sustenta que não acredita “em revolução que negue o amor” (FREIRE; GADOTTI, 2006, p. 92). E assim, cita Che Guevara (1928-1967) e, neste sentido, se diz “che-guevariano”. O líder revolucionário o inspirava em seu trato com o povo, expresso na comunhão e no amor. Também em *Pedagogia do Oprimido* (1987, 2017), Freire o menciona nestes termos:

Veja-se como um líder como Guevara, que não subiu a Sierra com Fidel e seus companheiros à maneira de um jovem frustrado em busca de aventuras, reconhece que a sua “*comunhão com o povo* deixou de ser teoria para converter-se em parte definitiva de seu ser” (no texto: nosso ser). Até no seu estilo inconfundível de narrar os momentos da sua e da experiência dos seus companheiros, de falar de seus encontros com os camponeses “leais e humildes”, numa linguagem às vezes quase evangélica, este homem excepcional revelava uma profunda capacidade de amar e comunicar-se. Daí a força de seu testemunho tão ardente quanto o deste outro amoroso – “o sacerdote guerrilheiro” – Camilo Torres. Sem aquela comunhão, que gera a verdadeira co-laboração, o povo teria sido objeto do fazer revolucionário dos homens da Sierra. E, como objeto, a adesão a que ele também se refere, não poderia dar-se. No máximo, haveria “aderência” e, com esta, não se faz revolução, mas dominação. O que exige a teoria da ação dialógica é que, qualquer que seja o momento da ação revolucionária, ela não pode prescindir desta *comunhão* com as massas populares. A *comunhão* provoca a *co-laboração* que leva liderança a massas àquela “*fusão*” a que se refere o grande líder recentemente desaparecido. Fusão que só existe se a ação revolucionária é realmente *humana*, por isto, simpática, amorosa, comunicante, humilde, para ser libertadora. A revolução é biófila, é criadora de vida, ainda que, para criá-la, seja obrigada a deter vidas que proíbem a vida (FREIRE, 2017, p. 232-233).

Este relato da experiência revolucionária de Che Guevara alude profundamente à importância de se fomentar o amor nas relações humanas, de incrementar a apatia e deixar verter em si os sentimentos que poderão aproximar as pessoas, gerando a comunhão experimentada no “caso de Sierra”, citado por Freire. Assim, a teoria da ação dialógica permitirá a capacidade de comunicação e colaboração dos sujeitos com suas lutas pela transformação. Entendemos, portanto, que a demonstração de afetividade do ser é geradora da própria vida, assim como a “ação revolucionária é biófila e realmente humana” (FREIRE, 2017).

Voltando à *Educação na cidade* (2006), após a lembrança feita a Guevara, Freire

aprofunda um pouco mais esta discussão e compreende que o corpo está entranhado de sensualismo, de sensações, alegria e prazer:

**Há muito sensualismo que o corpo guarda e explicita**, ligado até mesmo à capacidade cognoscente. Acho um absurdo afastar o ato rigoroso de saber o mundo da capacidade apaixonada de saber. Eu me apaixono não só pelo mundo, mas pelo próprio processo curioso de conhecer o mundo. (FREIRE; GADOTTI, 2006, p. 93, grifo nosso)

Em entrevista ao filósofo Mário Sérgio Cortella, juntamente com Paulo de Tarso Vescelau, em 1992, Freire endossa sua defesa acerca da autoafirmação do corpo e da sexualidade, compreendendo uma noção libertadora da corporalidade. Nesta oportunidade, o autor confidencia detalhes de sua infância que irão compor seu ser:

Aos sete anos, brincando de pular corda, caí mal e fraturei o fêmur. Veio médico, aquela coisa antiga, com aquelas paletinhas de papelão, me puseram numa cama de cabeça para baixo, com três tijolos dependurados para fazer a distensão, coisas terríveis da medicina da época. No dia seguinte, quando chegaram as visitas eu disse: "quebrei a coxa". Minha mãe, muito delicadamente, pediu que eu falasse "fraturei o fêmur". Coxa é uma coisa que está muito próxima da geografia do pecado. A geração da minha mãe conheceu e pôde falar em tornozelo. A minha mãe falou em joelho. As mais jovens é que falaram no corpo todo. Ninguém vive bem sua sexualidade numa sociedade tão restritiva, tão hipócrita e falseadora de valores; uma sociedade que viveu a experiência trágica da **interdição do corpo** com repercussões políticas e ideológicas indiscutíveis; **uma sociedade que nasceu negando o corpo**. Viver plenamente a sexualidade sem que esses fantasmas, mesmo os mais leves, os mais meigos, interfiram na intimidade do casal que ama e que faz amor, é muito difícil. É preciso viver relativamente bem a sexualidade. Não podemos assumir com êxito pelo menos relativo, a paternidade, a maternidade, o professorado, a política, sem que estejamos mais ou menos em paz com a sexualidade. No fundo, sua pergunta é uma advertência para que assumamos, tanto quanto possível, o que estamos sendo (FREIRE, 1992, *s.p.*, grifo nosso).

Neste íntimo relato, Freire destaca a interdição do corpo causada por questões ideológicas e políticas, que tornaram a sociedade "restritiva", "hipócrita" e "falseadora de valores" (FREIRE, 1992, *s. p.*). O autor reconhece a importância da vivência plena da sexualidade, ou ao menos que se viva mais ou menos em paz com ela, para a fruição de outros papéis sociais. Defende, portanto, que quando possível, haja uma atitude verdadeira de homens e mulheres em assumir aquilo que sente e está sendo (FREIRE, 1992). Ainda nesta oportunidade, Freire complementa sua visão acerca da negação da corporalidade, da sexualidade, dos desejos e emoções e sua relação com os processos educacionais:

O educador não pode passar por cima dos desejos, não pode escondê-los, não pode traí-los, não pode punir os desejos, nem punir os que desejam. O que a pedagogia tem que fazer é compreendê-los, tentar ver os caminhos de solução legítima para eles. **Ao abafá-los, negá-los ou discriminá-los estamos interditando o corpo**. Eu continuo

sendo um homem para quem a sexualidade não apenas existe, mas é importante, fundamental. A minha sexualidade tem a ver com os livros que eu escrevo, com o amor que eu tenho à vida. Se, de repente, me sentir faltoso da sexualidade, o que vai acontecer um dia, espero já estar absolutamente preparado (FREIRE, 1992, *s.p.*, grifo nosso).

O corpo não pode ser tolhido pura e simplesmente. Por isso, o diálogo é necessário para uma comunicação afetiva e atenciosa. Será que a inibição da sexualidade humana, pura e simplesmente, de forma impositiva, não teria repercussões mais negativas que positivas na formação de homens e mulheres, entendendo a sexualidade como elemento fundamental da existência humana?

No relato da infância de Freire podemos ver que o trato com o corpo humano, em dizê-lo, descrevendo suas partes, evoluiu no sentido de ser menos escandalizadora o seu pronunciar com os lábios em voz alta. Contudo, ainda hoje podemos ver muitas ressalvas no que se refere ao que pode ser dito e tratado sobre o corpo. Haja vista os recentes embates gerados pelo já citado movimento “Escola sem partido”, que além de defender a cultura do silêncio de educadores acerca das diferentes concepções políticas, ainda milita em prol de uma escola que não “sexualize” os educandos, denunciando a chamada “Ideologia de gênero”<sup>56</sup>. Nesta empreitada, estes indivíduos reúnem todo o tipo de falseamentos e mitos expressos nas chamadas *fake news*, com cartilhas mentirosas e infundadas. Também incluem em seu acervo a exposição de práticas consideradas indecentes ou indecorosas em uma sociedade predominantemente conservadora e machista.

Contudo, salientamos novamente que o ideário freireano não pressupõe licenciosidade nem ausência de limites no trato entre as pessoas. O educador, como já vimos no início deste capítulo, advoga a favor da ética que promova a liberdade de todos os envolvidos nos processos educacionais. Entendemos que a liberdade de crença e de livre expressão, não poderão, nenhuma delas, atingir o outro. A vida humana, no pensamento de Freire, deve ser envolvida num ambiente afetivo e democrático, que respeite as diferenças e assim, neste movimento dialético, os sujeitos poderão humanizar-se, se respeitando e compreendendo sua própria inconclusão humana. Como podemos perceber no fragmento abaixo:

Não há crescimento democrático fora da tolerância que, significando, substantivamente, a convivência entre dessemelhantes, não lhes nega, contudo, o direito de brigar por seus sonhos. O importante é que a pura diferença não seja razão de ser decisiva para que se rompa ou nem sequer se inicie um diálogo através do qual pensares diversos, sonhos opostos não possam concorrer para o crescimento dos

---

<sup>56</sup> Refere-se a um conjunto de ideias relacionadas à defesa da liberdade de expressão da sexualidade, que são entendidas por grupos contrários a esta concepção como um tipo de teoria conspiratória que intenta impor e influenciar crianças a desenvolver a sexualidade diferente daquela originária biologicamente.

diferentes, para o acrescentamento de saberes. **Saberes do corpo inteiro** dos dessemelhantes, saberes resultantes da aproximação metódica, rigorosa, ao objeto de curiosidade epistemológica dos sujeitos. Saberes de suas experiências feitos, **saberes “molhados” de sentimentos, de emoções, de medos, de desejos** (FREIRE, 2001b, p. 11, grifo nosso).

No trecho, Freire novamente aborda a corporalidade humana nos saberes de corpo inteiro, encharcados da dimensão emocional e também da cognitiva. Nesta direção, o crescimento mútuo pode ocorrer em razão do diálogo entre pessoas diferentes.

Ao retornar ainda para *Educação na cidade* (2006), vemos que Freire se reporta ao educador marxista francês Georges Snyders, que apresenta o sonho de uma “escola saltitante”. Em sua obra, *A alegria na escola* (1988), faz um tributo à alegria, mas deixando claro que esta escola não pode deixar de ser séria. Snyders defende a união indissolúvel entre o cognitivo e o afetivo (FREIRE; GADOTTI, 2006).

Neste contexto, o patrono da educação nacional dialoga com Moacir Gadotti sobre os escritos de Snyders e o aparecimento de uma juventude que parece resgatar e ressignificar o corpo de forma progressista. Freire (2006, p. 93) assim opina: “(...) acho que a tarefa da liberdade, a tarefa da libertação, a história como possibilidade, a compreensão do corpo consciente e sensual, cheio de vida, isso tudo exige necessariamente uma pedagogia do contentamento”.

Snyders (1988, p. 19) diz em sua obra que “na alegria, é a totalidade da pessoa que progride – e, em relação à totalidade da vida, sentir, compreender, força de agir”. O educador discorre sobre “uma cultura que toma conta do corpo, faz o coração bater, aperta a garganta, para não dizer as tripas. Está logo, presente, sensível, atraente, comovente, patética, calorosa, lancinante – ou, em outros casos, divertida” (SNYDERS, 1988, p. 32). Deste modo, reforça a relação do corpo com as emoções, a inteireza expressa nas sensações, como algo que nos estimula e anima:

Emoções, uma força expressiva, um poder de sedução e convicção que se impõem, captam, apoderam-se, do espectador-ouvinte, arrancando-lhe a ele próprio. Na maioria das vezes o corpo entra em jogo: a dança evidentemente e também a participação corporal nos ritmos das músicas; quase não se pode deixar de gesticular, de balançar-se e aliás, por que privar-se disso? O que os jovens gostam nessa cultura incorpora-se a eles próprios (SNYDERS, 1988, p. 32).

Freire (2006, p. 94) ainda neste pequeno debate com Gadotti acerca da afetividade, afirma que “(...) a amorosidade, a afetividade, não enfraquecem em nada, primeiro a seriedade de estudar e produzir; segundo, não obstaculizam em nada a responsabilidade política e social. Eu tenho vivido minha vida amorosamente”. O autor faz ponderações importantes sobre o risco

de se entender que a escola não deve ser rigorosa e séria. Por isso, sinaliza que:

Não é preciso enrijecer as mesas mais do que a madeira já as faz endurecidas; não é preciso endurecer o porte das crianças, não é preciso por colarinho e gravata na criança para que ela, imbuída de um certo sofrimento, que é o sofrimento do saber, possa aprender. Não. Mas, por outro lado, é preciso não afrouxar, para que a criança não se perca apenas no brinquedo, apenas em alegria. Saber é um processo difícil, realmente, mas é preciso que a criança perceba que, por ser difícil, o próprio processo de estudar seja bonito. Acho também que seria errado falar ao estudante que há uma compensação de alegria no ato de estudar. O importante é que a criança perceba que *o ato de estudar é difícil, é exigente, mas é gostoso desde o começo* (FREIRE; GADOTTI, 2006, p. 95).

Freire traz uma grande contraposição ao modelo bancário, que, como dissemos aqui, tenta padronizar o corpo e a postura corporal do educando. O pensamento freireano entende a dificuldade do ato cognoscível e, por isto mesmo, não concebe a necessidade de endurecer ou dificultar ainda mais estes processos. Por isso, apresenta uma concepção de educação em que coexistam: a seriedade, a exigência, a alegria e a satisfação do educando. O educador alerta acerca da emergência de novas pedagogias que “exacerbam a alegria, a afetividade, em detrimento da cognitividade” (FREIRE; GADOTTI, 2006, p. 95).

Em *Por uma pedagogia da pergunta* (1985), Freire, em diálogo com Faundez, narra outros episódios vivenciados em sua história para ilustrar o fato de ser “efusivo” nas emoções. E discute a linha tênue em que podemos nos encontrar, no limite entre não expressarmos o afeto e alegria em estar com o outro e invadir a cotidianidade deste:

Para mim, o prolapado respeito ao outro quase tem que ver, também, com um certo medo que se tem de assumir compromisso. Quer dizer, na medida em que me fecho, me tranca, em que não expesso a alegria de te ver, por exemplo, de conversar, de discutir, posso estabelecer uma fronteira no espaço afetivo entre mim e ti que te ensina a não entrares no campo meu para pedir algo, para demandar de mim um compromisso maior. Isso foi outra coisa com que tive de lidar. E foi também difícil porque, como brasileiro do Nordeste, efusivo, às vezes não caibo mesmo dentro de mim. Sem anularme, porém, tive de controlar-me para não ferir demasiado os outros. Permeando tudo isso se acha a tensão de que tanto já falamos, a ruptura, o problema de sabermos até onde podemos ir, que coloca a questão dos limites à expressividade de nossos sentimentos. Não podemos estar nem demasiado aquém nem demasiado além dos limites. Se cedemos em excesso, comprometemos a radicalidade da forma de estarmos sendo. Se vamos muito mais além do razoável, provocamos a reação natural do contexto que passa a ser em certa forma “invadido” por nós. E a cotidianidade “invadida” nos pune. É um aprendizado constante (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 15).

Neste mesmo ensejo, Freire e Faundez (1985) lamentam a intolerância manifestada contra aqueles que são considerados de culturas “inferiores”. E, como já tratamos há pouco, o ideário freireano pressupõe a ética entre as pessoas, como limite de tolerância e respeito. Aqui

ele chama de “exigências da cotidianidade” o fato de se calar pelo bem do outro e de não cometer a referida invasão que mencionamos no fragmento anterior:

Creio, por outro lado, que o pior das exigências da cotidianidade tão demandante do silêncio é o sentimento às vezes pouco velado que o contexto alimenta, intolerantemente, contra os que carregam no seu corpo o ritmo, o som, a voz que se ouve, considerando-os representantes de culturas inferiores, pouco civilizadas. A intolerância é sempre preconceituosa (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 16).

Os corpos dos indivíduos citados no trecho acima, discriminados por manifestarem aquilo que são em essência, poderão servir de chamariz para os atos preconceituosos contra si mesmos. A corporalidade de homens e mulheres muitas vezes é reprimida em sua expressão autêntica. E provavelmente sofrerão a dor da autonegação e a angústia do desprezo de outrem.

Freire também discorre sobre outros sentimentos em *Pedagogia da Autonomia* (1996). Nesta obra com foco em refletir sobre a “prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 15), o autor defende que para ensinar é necessário ter alegria e esperança, ao negar a visão determinista da história. Anos depois, o autor sinaliza o mesmo entendimento:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 29).

Educadores progressistas serão movidos pela esperança, ao entender que sempre há o que ser feito e que não há realidade acabada. Freire entende que “a desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança” (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p. 29).

Freire também discorre, neste diálogo com Faundez, acerca do direito que temos de expressar raiva e indignação diante das injustiças sociais e das barbáries deste mundo:

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo “pré-dado”, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política. Dou a impressão de que aceito hoje a condição de silenciado para bem lutar, quando puder, contra a negação de mim mesmo. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 30)

A raiva que Freire se refere é aquela do inconformismo, da indignação que nos impulsiona para a “briga” e a luta pelo ser mais negado. O educador recusa o fatalismo que gere a impotência humana mas reafirma a perplexidade que gera a práxis. A atitude de desesperança e determinismo são marcas da adaptação às situações de dominação ou de resistência como estratégia na ação política (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Assinala, de tal modo, nossa responsabilidade, como educadores, em assumir um discurso que nega a humanização, no imobilismo de agir e dizer a palavra revolucionária. Em *Pedagogia da indignação* (2000), Freire reforça este entendimento, alinhando a noção de esperança à ação especificamente humana e descreve esta essência de homens e mulheres na inteireza em que poderá agir esperançosamente no mundo:

Pensar, falar, sentir, perceber, dar um destino às mãos liberadas de quase exclusivo apoio ao corpo para mover-se, entender e comunicar o entendido, comparar, valorar, avaliar, optar, romper, decidir, apreender, aprender, ensinar, poder fazer ou não coisas, idear, viver socialmente, tudo isto sublinhou no ser que disto se tornou capaz, a importância indiscutível de sua consciência (FREIRE, 2000, p. 52).

Logo, entendemos a profundidade do pensamento freireano no que se refere à formação humana. A inteireza novamente é percebida no momento em que o autor, ao falar sobre esperança, já enuncia, intrinsecamente, o comprometimento político do sujeito:

Para mim, a briga pela atualização do sonho, da utopia, da criticidade, da esperança é a briga pela recusa, que se funda na justa raiva e na ação político-ética eficaz, da negação do sonho e da esperança. Não posso aceitar calado e “bem-comportado” que um bilhão de desempregados com quem o século se encerra sejam considerados uma pura fatalidade deste momento. Nenhuma realidade social, histórica, econômica é assim porque está escrito que assim seja. Enquanto presença na História e no mundo,

esperançosamente luto pelo sonho, pela utopia, pela esperança, na perspectiva de uma Pedagogia crítica. E esta não é uma luta vã (FREIRE, 2000, p. 52-53).

Portanto, apesar de não desvelar todas as inúmeras considerações freireanas acerca da afetividade humana, podemos apreender nestas palavras sua preocupação em unir e valorizar esta dimensão à totalidade de homens e mulheres. Isto se relaciona diretamente com a educação do corpo, pelo fato de existir uma especificidade desta área do conhecimento e, como já dito aqui, promover atividades fluidas que não raramente são confundidas com práticas licenciosas. Também por este motivo são negadas as experiências corporais prazerosas para treinar a disciplina dos corpos.

Como contribuições do pensamento freireano para a educação do corpo, percebemos a necessidade de equilibrar a seriedade e a alegria. Ao transpor o estereótipo da aula de educação física sem planejamentos, sem objetivos e propósitos ou com finalidades vazias e limitantes em sua concepção, que simplesmente saciam ao desejo de lazer dos educandos, para uma aula alegre, saltitante, mas rigorosa e profícua.

Como vimos no capítulo 1, a educação física, ao longo do século XIX, desenvolveu a disciplina, ordem e higiene dos educandos, preterindo a sensibilidade e subjetividade de quem ensina e de quem pratica (SOARES, 2011). A educação do corpo com destaque para a inteireza poderá desenvolver experiências sensíveis à corporalidade. De forma que o educando saiba e sinta aquilo que está apreendendo em seu corpo consciente. A motricidade e os sentidos, assim, poderão ser despendidos para uma experiência “à flor da pele”.

Não se pode deixar de lado a compreensão amorosa da vida, o sonho e a utopia de um mundo com mais boniteza e menos injustiça. E que também não falte a perplexidade com a miséria no mundo que nos projete à briga pela mudança e nos liberte das explicações fatalistas.

Com relação à sexualidade, vemos a necessidade de romper paradigmas ligados aos desejos humanos e sua expressividade. Existe ainda a negação do corpo sensual. Mas há o contraponto da grande exposição publicitária e uma concepção contemporânea do corpo, com uso excessivo de sua erotização. Sobre isto, Gonçalves (2012b) problematiza:

A valorização excessiva do corpo, que caracteriza muitos destes movimentos, ao mesmo tempo que oculta em seu cerne uma exigência vital do homem contemporâneo, revela uma intenção manipulativa, reduzindo o corpo a uma materialidade desvinculada da subjetividade que o anima. Desligado da espiritualidade, o corpo torna-se afetividade, acentuando-se a dissociação entre razão e afetividade, entre afetividade e sexualidade, entre individualidade e alteridade. O trabalho mecanizado, valorizando o corpo apenas como força biológica, quantificada no modo de produção capitalista, gerou um corpo autônomo – uma máquina a serviço da produção. Produzindo o seu aparecer como mercadoria para consumo, para o prazer e a fantasia junto de atos que busca um prazer individualista, desprovido de um verdadeiro

envolvimento afetivo com o Outro. O corpo é, assim, solicitado a substituir um real encontro com a totalidade humana, assume a forma de relações entre mercadorias. Dessa forma, as relações do homem contemporâneo com a sua corporalidade, ao mesmo tempo que são uma consequência histórica da concepção dualista de corpo, e espírito, tendem a perpetuar esta dicotomia (GONÇALVES, 2012b, p. 32).

O uso do corpo no âmbito publicitário de forma exaustiva se concatena com a lógica capitalista de alienação do sujeito, enaltecido em sua condição biológica que atende ao modo de produção que o limita à condição de corpo-máquina. Deste modo, homens e mulheres surgem como mercadorias nesta sociedade de consumo, resultando em relações humanas deformadas e fragmentadas, com ênfase no individualismo e restringindo a inteireza humana, que tem sua essência cindida na afetividade e sexualidade. A noção dualista do corpo ainda persiste e encontra, nesta sociedade de classes, terreno fértil para sua continuidade.

Em consequência, presenciamos a recorrente utilização do corpo humano em todo tipo de propagandas para diversificados produtos. Este corpo ainda exhibe uma aparência extremamente padronizada, como discutimos nas denúncias e na seção reservada à categoria boniteza. Também ao tratar da dimensão afetiva de homens e mulheres, Freire a interliga à outra face da inteireza: a necessidade de comprometimento político, evidenciando a impossibilidade de neutralidade, como veremos no próximo item deste trabalho.

### 3.5.2 Não há inteireza na neutralidade: o corpo politizado

*O pior analfabeto, é o analfabeto político.  
Ele não ouve, não fala, não participa dos  
acontecimentos políticos.  
Ele não sabe que o custo de vida,  
O preço do feijão, do peixe, da farinha  
Do aluguel, do sapato e do remédio  
Depende das decisões políticas (...).*

(Bertold Brecht)

Nestes versos carregados de indignação, o poeta e dramaturgo alemão Bertold Brecht (1898-1956) denuncia o tipo de pessoa que não se interessa por política e desconhece as consequências e a responsabilidade em não se envolver com esta dimensão indissociável do ser humano. Na compreensão freireana de mundo é reforçada a importância de se posicionar e se comprometer na luta pela transformação social que liberte aqueles que são oprimidos por uma classe dominante e tem, como consequência, a impossibilidade de ser mais, estando em uma condição desumanizante. Freire se opõe à ordem neoliberal estabelecida na sociedade capitalista e apresenta a possibilidade de intervenção no mundo, sem o desalento do determinismo histórico, mas com esperança na utopia e no sonho de uma sociedade mais justa.

O educador compreende que o ser humano necessita desta inquietação em politizar-se e assim agir historicamente no sentido da mudança. Entende que a inteireza do ser também depende da assunção política de homens e mulheres.

Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua *vocação*, na realização de seu *destino*, obviamente não no sentido comum da palavra, como algo a que se está fadado, como sina inexorável, é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. A vocação para o *ser mais*, enquanto expressão da *natureza humana* fazendo-se na História, precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce. Sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam. E sem as condições necessárias à liberdade, sem a qual o ser humano se imobiliza, é privilégio da minoria dominante quando deve ser apanágio seu. Faz parte ainda e necessariamente da natureza humana que tenhamos nos tornado este *corpo consciente* que estamos sendo. Este corpo em cuja prática *com* outros corpos e *contra* outros corpos, na experiência social, se tornou capaz de produzir socialmente a linguagem, de mudar a qualidade da curiosidade que, tendo nascido com a *vida*, se aprimora e se aprofunda com a *existência humana* (...). O corpo consciente e curioso que estamos sendo se veio tornando capaz de compreender, de inteligir o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente (FREIRE, 2001b, p. 9).

O corpo consciente expressa sua inteireza na busca de sua humanização e na dos outros e ainda na luta por uma sociedade menos injusta. O empenho no campo político é condição necessária para o desenvolvimento da autonomia do sujeito. Não é possível *ser mais* permitindo que outros decidam ou digam a palavra em seu lugar. O engajamento com esta dimensão significa compromisso com a própria existência humana.

Freire entende que podemos alcançar um pouco mais de plenitude na educação, como processo de formação humana e na busca da inteireza, quando são contempladas as dimensões cognoscente, política, ética e estética:

**O ser humano é uma totalidade que recusa ser dicotomizada.** É como uma **inteireza** que operamos o mundo enquanto cientistas ou artistas, enquanto presenças imaginativas, críticas e ingênuas. É por isso também que a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética (FREIRE, 2001b, p. 55, grifo nosso).

Homens e mulheres são entendidos como totalidade no pensamento freireano, que não pode ser dicotomizada. E esta totalidade abrange sua imaginação e criticidade. A educação é, portanto, um ato político e se alia permanentemente com a ética e a estética. Como já falamos no início deste capítulo, ao debater acerca da licenciabilidade no exercício da prática docente, o educador é aconselhado por Freire a não se render ao discurso de neutralidade fabricado pelas elites dominadoras:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se *treinam* os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão*, mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 2018b, p. 95).

Neste fragmento vemos a atualidade do pensamento freireano, ao advertir acerca da estratégia opressora em calar as vozes que problematizam a realidade. Como mencionamos por duas vezes neste trabalho, o movimento “Escola sem partido” é a personificação deste sistema de ideias. Acusam a propagação das ideologias nas salas de aulas, mas encarnam em si a teoria da ação antidialógica, servindo plenamente aos interesses dos que detém o poder.

Em *Pedagogia da Autonomia* (2018b), Freire discorre longamente sobre esta questão, contrapondo a neutralidade na educação e no próprio entendimento do ser humano. O educador reforça que o caráter político da educação não se impõe na ação “subversiva e baderneira” de educadores que assim determinam. Ela é política pois homens e mulheres inacabados e conscientes de seu inacabamento, são indivíduos que decidem e assim divergimos em várias instâncias da vida social.

É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política, não pode esconder a forma depreciativa como entende a política. (...). A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la. É exatamente porque nos tornamos éticos que se criou para nós a probabilidade, como afirmei antes, de violar a ética. Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. (...). Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano (FREIRE, 2018b, p. 107).

Um mundo com neutralidade política implicaria um mundo com homens e mulheres que pensam, falam, se comunicam e agem em total uniformidade, sem quaisquer discordâncias, em um mundo de unanimidades. O autor continua sua análise e então apreende que a neutralidade

coincide com a falta de coragem em evidenciar o posicionamento contrário às injustiças sociais ou ainda, por vezes, com a atitude hipócrita de omissão e comodismo:

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso? (FREIRE, 2018b, p. 109).

No trecho acima, Freire evidencia o corpo novamente. Ao questionar a posição neutra de educadores, problematiza a questão de corpos de homens e mulheres serem privados de si mesmos e tratados com menosprezo. O educador destaca a condição de opressão sobre aqueles que ele chama de “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 1987, p. 12) que se manifesta nos corpos destes sujeitos. Isto porque a miséria e a injustiça, por vezes, revelam-se na corporalidade destes indivíduos e nela não deixam dúvidas acerca da existência de polos sociais antagônicos e discrepantes.

No desenrolar de seu pensamento acerca da impossibilidade de neutralidade política da educação, Freire chama educadores para a luta, para o engajamento, para a esperança de mudança, negando a imputação de “superpoderes” para a educação, mas também sem negligenciar sua importância no processo de transformação da realidade, como possibilidade tangível. A educação não é entendida no pensamento freireano como simples reprodutora da ideologia dominante e ainda incindível de um papel fadário.

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do “status quo” porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido (FREIRE, 2018b, p. 110).

Por este ângulo, também podemos entender que a educação do corpo não se restringe à sina de servir às classes opressoras e à manutenção do status quo. Apesar de ser utilizada historicamente pelas elites dominantes em prol da perpetuação de sua ideologia, tendo o corpo

como importante objeto de dominação, podemos vislumbrar possibilidades de intervenção na realidade.

Freire também alerta que a “politicidade” defendida por ele não coincide com intolerância ou imposição de visões de mundo. Como vimos nesta dissertação, em ocasião da exposição do item acerca da “invasão cultural da corporalidade”, o autor se opõe ao que ele chama de sectarismo irracional. A dialogicidade se entrelaça à ação educativa e política para desenvolver os sujeitos criticamente.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 1987, p. 49).

Deste modo: “Isso não deve significar, porém, que as diferenças de opções que marcam os distintos discursos devam afastar do diálogo os sujeitos que pensam e sonham diversamente” (FREIRE, 2001b, p. 11). Freire reforça a impossibilidade de neutralidade na literatura educacional, pois do contrário seriam cartilhas domesticadoras. E também indica novamente a relação entre espontaneísmo e neutralidade. O educador lembra que a participação crítica e democrática dos educandos não ocorre no espontaneísmo e na manipulação:

Por isso mesmo os cadernos não são nem poderiam ser livros neutros. É que, na verdade, o contrário da manipulação nem é neutralidade impossível nem o espontaneísmo. O contrário da manipulação, como do espontaneísmo, é a participação crítica e democrática dos educandos no ato de conhecimento de que são também sujeitos. (FREIRE, 1989, p. 23)

No trecho seguinte, Freire (2001b) considera que para a compreensão de um indivíduo é necessário analisar sua totalidade, que abrange: a classe, a raça, o sexo, a visão de mundo, a experiência e a participação social, a formação, as crenças, a opção política e a esperança.

Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça, ou como sexo, mas por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo, não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança (FREIRE, 2001b, p. 10)

Assim sendo, Freire (2001b) reforça a significação profunda da radicalidade, que se revela no conjunto de singularidades do ser. Homens e mulheres têm em si um arcabouço de contextos e contradições forjadas na História. O autor ressalta a importância de se ler todas as

dimensões humanas para uma compreensão que não seja estreita.

Em outro momento, Freire (1997) desenvolve uma discussão acerca das diferentes vertentes ideológico-partidárias, discorrendo acerca dos erros e acertos da esquerda e da direita e o contexto histórico da pós-modernidade em ascensão. O autor defende a democracia e critica a arrogância e autoritarismo dos movimentos revolucionários, sem, contudo, desacreditá-los.

A educação do corpo como prática da liberdade, que compreende o ser humano em sua inteireza, não poderia negligenciar a análise crítica de seus conteúdos. O corpo e a corporalidade, numa perspectiva freireana, serão engendrados por discussões abrangentes que promovam nos educandos seu engajamento na busca de ser mais e na luta por uma sociedade mais justa.

Freire comenta em *Educação na cidade* (2006, p. 113):

(...) a prática conscientizadora verdadeira, precisamente porque não dicotomiza a leitura do texto da leitura do contexto a que o texto se refere ou a que se pretende aplicar o texto, jamais aceita ser reduzida a simples discurso “militante”, vazio, autoritário, ineficaz. Porque é mais do que exclusiva tomada de consciência da realidade, a conscientização exige sua rigorosa compreensão. Por isso mesmo não é possível conscientização real no ensino neutro, “esterilizado”, do conteúdo. Que lástima que o educador, para não cometer um “pecado” contra a “pureza casta da escola”, não diga aos alunos que a gramática, só, não vale para explicar a regra segundo a qual se há mil mulheres num salão e apenas um homem a concordância se faz no masculino. Todos vocês e não todas vocês.

A conscientização de homens e mulheres não ocorre em ambientes neutros, como que “esterilizados” de seu conteúdo questionador. E também não ocorre na militância, na imposição vazia de discurso ineficiente (FREIRE, 2006). A corporalidade humana será desenvolvida numa perspectiva freireana ao passo que encontre caminhos para o diálogo, para a autonomia e para a libertação do corpo oprimido. E neste sentido, não poderá fazê-lo com o discurso de neutralidade que não questione, por exemplo, o uso do futebol para falsear a realidade, por parte das elites opressoras.

Há inúmeras formas de se problematizar e politizar os temas relacionados à corporalidade humana, sempre tendo em vista a realidade dos educandos. Podemos citar aqui por exemplo, quando na experiência de Angicos foi utilizada a palavra geradora <sup>57</sup>“goleiro” nos círculos de cultura. Lembrando que o círculo de cultura compreende um espaço de debates e de diálogo, com “programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado”

---

<sup>57</sup> As palavras geradoras constituem o universo de palavras coletadas no momento investigativo das temáticas significativas para a reflexão dos problemas comuns dos educandos.

(FREIRE, 2005b, p. 110, *nota de rodapé*). Naquela ocasião foram preconizadas para a palavra geradora as seguintes questões:

Sentido de equipe, união, organização de classes. Analogia do futebol com as classes dominantes. Visão geral: econômico-social-política. O gol é de todo o time e não individual, na luta pela vida, o gol é o que eles produzem: é do grupo. O dono da bola é o dono da terra. (LYRA, 1996, p. 55)

Destarte, apenas uma palavra que remete à temática da educação do corpo gerou uma gama de problematizações. Semelhantemente, como poderíamos desenvolver um jogo de xadrez, sem comparar as diferentes peças do tabuleiro às distintas funções sociais existentes? Ou sem apreender a representação simbólica que cada elemento do jogo teria numa sociedade de classes? Como evitar a associação do povo aos “peões”, que são facilmente descartados e são a linha de frente dos combates, sendo os primeiros a serem excluídos, com ínfimos poderes quando estão sozinhos? E ainda, como desviar-se da emblemática ação da “dama” que, apesar de sua ausência não implicar o fim do jogo, como no caso do “rei”, é claramente a peça mais poderosa, suscitando uma discussão acerca do empoderamento feminino? Em uma concepção de educação problematizadora e dialógica, não há alternativa fora do compromisso político de se realizar uma pedagogia da pergunta.

Percebemos que, além de viável, a relação entre a corporalidade e a politicidade trata-se de uma condição para a inteireza. Os conteúdos da educação do corpo têm a possibilidade de contribuir significativamente com a formação inteira dos sujeitos e esta não ocorre na neutralidade política.

Ademais, “governar o corpo é condição para governar a sociedade. O controle do corpo é, portanto, indissociável da esfera política” (SANT’ANNA, 1996, p. 246). Destarte, não há como sonhar com uma corporalidade livre em uma aparente neutralidade política. Pois isto representa favorecer o controle do corpo das massas oprimidas pelas elites dominadoras.

### **3.5.3 A coerência como marca de inteireza: a corporalidade em práxis**

*Reúno em mim mesmo a teoria e a prática.*  
(Machado de Assis)

O conceito de inteireza é utilizado por Freire também para expressar a coerência entre a teoria e a prática. Neste sentido, torna-se imprescindível a compatibilidade e integração entre o discurso e a atuação de homens e mulheres. O pensamento freireano não se limita ao discurso fatalista, que apenas teoriza e denuncia, sem anunciar caminhos de mudança, numa visão

determinista da História. Segundo seu pensamento, nós fazemos e refazemos a história, no sonho de uma sociedade menos injusta, com esperança e confiança na práxis do povo.

Em *Pedagogia da Indignação* (2000), Freire discorre acerca desta coerência, como marca de inteireza:

Se somos progressistas, realmente abertos ao outro e à outra, devemos nos esforçar, com humildade, para diminuir, ao máximo, a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Não podemos falar a nossos filhos ou em sua presença de um mundo melhor, menos injusto, mais humano e explorar quem trabalha conosco. Podemos às vezes pagar melhor salário, no entanto caímos na cantinela hipócrita segundo a qual “a realidade é assim mesmo e que não sou eu quem salvarei o mundo”. É preciso testemunhar a nossos filhos que é possível ser coerente, mais ainda, que **ser coerente é um sinal de inteireza de nosso ser**. Afinal a coerência não é um favor que fazemos aos outros, mas uma forma ética de nos comportar. Por isso, não sou coerente para ser compensado, elogiado, aplaudido. Posso até perder materialmente alguma coisa por ter sido coerente. Pouco importa (FREIRE, 2000, p. 45, grifo nosso).

Nesta perspectiva, a conduta coerente do sujeito concilia sua fala a seu quefazer, ao “testemunhar-lhes a coerência entre o que eu prego e o que eu faço, entre o sonho que falo e a minha prática, entre e a fé que professo e as ações em que me envolvo é a maneira autêntica de, educando-me com eles e com elas, educá-los numa perspectiva ética e democrática” (FREIRE, 2000, p. 38).

A importância de ser aquilo que se diz, vivendo ou tentando viver de acordo com o sonho e a utopia de um mundo melhor é fundamental na luta por esta sociedade menos feia e injusta, ao evidenciar que o discurso não está vazio em si mesmo. Freire ainda reprova uma atitude performática, no agir movido pelo reconhecimento. O educador frisa ainda que podemos ter prejuízos concretos ao assumirmos essa coerência.

Por conseguinte:

A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade. A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos (...). Coerente com a minha posição democrática estou convencido de que a discussão em torno do sonho ou do projeto de sociedade que lutamos não é privilégio das elites dominantes nem tampouco das lideranças dos partidos progressistas (FREIRE, 2000, p.42-43).

Vemos novamente a união entre denúncia e anúncio, gerando a intervenção na sociedade. Freire indica que a luta não é das elites dominantes, nem exclusiva de uma liderança partidária progressista, mas sim de todos aqueles que se encontram em consonância com as classes populares. A coerência, portanto, se substancia no posicionamento democrático do

sujeito, na busca pela liberdade e pela humanização dos que são oprimidos. E a democracia será uma farsa caso indique uma sociedade com desigualdade crescente, em que pessoas se orgulhem em discriminar outras por conta de raça, cor, sexo e classe:

Um desses sonhos por que lutar, sonho possível, mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa. Que democracia é esta que encontra para a dor de milhões de famintos, de renegados, de proibidos de ler a palavra, e mal lendo seu mundo, razões climáticas ou de incompetência genética? (FREIRE, 2001b, p.14).

O questionamento final do trecho nos remete aos mitos denunciados na ação antidialógica e também ao discurso naturalista. Como vimos na abordagem histórica, este pensamento, além de “naturalizar” as explicações acerca dos fatos, ainda promove o tratamento desigual e discriminatório das pessoas por razões biológicas ou raciais. As razões climáticas ou de incompetência genética para a miséria humana corroboram o pensamento que elege alguns predestinados à vida, enquanto outros convivem com a penúria da total privação.

Neste mesmo ensejo, os discursos autoritários e de discriminação atingem também a ideologia de professores de educação física ainda hoje. Podemos ouvir a frase: “este esporte não é para você”, quando um educando se interessa pelo basquetebol, por exemplo, sendo ele um indivíduo baixo em estatura. Porque na ideologia naturalista e também tecnicista, é a modalidade esportiva que escolhe seus praticantes e não o contrário, visto que privilegiam as capacidades físicas e características genéticas ao invés de primar pelo gosto do educando, sua preferência e identificação com a prática esportiva (TABORDA, 2018).

Freire utiliza o termo “dicotomizar” novamente para negar a separação do sujeito de sua disposição política. O autor entende que através dela e de nossa coerência e decisão, poderemos reinventar a cidadania, entendendo que a sociedade brasileira possui muitas tradições autoritárias e discriminatórias:

Esta forma de não apenas compreender o processo de ensinar e de aprender, mas de vivê-lo exige a disciplina de que venho falando, Disciplina que não pode dicotomizar-se da disciplina política, indispensável à invenção da cidadania. Sim, a cidadania, sobretudo numa sociedade como a nossa, de tradições tão autoritárias e discriminatórias do ponto de vista do sexo, da raça e da classe, a cidadania é mesmo uma *invenção*, uma *produção política*. Neste sentido, o exercício pleno da cidadania por quem sofre qualquer das discriminações ou todas a um só tempo não é algo de que usufruam como direito pacífico e reconhecido. Pelo contrário, é um direito a ser alcançado e cuja conquista faz crescer substantivamente a democracia. A cidadania que implica o uso de liberdade – de trabalhar, de comer, de vestir, de calçar, de dormir

em uma casa, de manter-se e à família, liberdade de amar, de ter raiva, de chorar, de protestar, de apoiar, de locomover-se, de participar desta ou daquela religião, deste ou daquele partido, de educar-se e à família, liberdade de banhar-se não importa em que mar de seu país. A cidadania não chega por acaso: é uma construção coque, jamais terminada, demanda briga por ela. **Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão.** Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma cochicação da cidadania e para ela. Quanto mais respeitamos os alunos e alunas independentemente de sua cor, sexo, classe social, quanto mais testemunho dermos de respeito em nossa vida diária, na escola, em nossas relações com os colegas, com zeladores, cozinheiras, vigias, pais e mães de alunos, quanto mais diminuirmos a distância entre o que dizemos e o que fazemos, tanto mais estaremos contribuindo para o fortalecimento de experiências democráticas. Estaremos desafiando-nos a nós próprios a mais lutar em favor da cidadania e de sua ampliação. Estaremos forjando em nós a indispensável disciplina intelectual sem a qual obstaculizamos nossa formação bem como a não menos necessária disciplina política, indispensável à luta para a invenção da cidadania. (FREIRE, 1997b, p. 79, grifo nosso).

O exercício pleno da cidadania está no direito democraticamente conquistado de ser e fazer aquilo que se propõe livremente. A dificuldade encontrada por grupos discriminados em exercer esta cidadania indica a importância da luta, sem a qual não há concessões gratuitas. E esta luta é a coerência que o educador defende, na decisão de construir a cidadania, sendo que sua conquista demanda engajamento, visto que não termina sua busca. Aliada a esta ação, está o próprio testemunho de educadores em estreitar as relações humanas, tecer nossa disciplina intelectual e desenvolver nossa clareza política indispensável na busca da transformação social.

A coerência de educadores e educadoras está ligada à pronúncia do “pensar certo” e em seu agir concreto, de forma que haja uma cautela permanente em não cometer contra si mesmo e contra o mundo a incoerência de ceder aos discursos das elites dominadoras. E, assim, acomodar-se numa posição fatalista e desistente da vida. Na definição do pensar certo, aprofundamos o entendimento a respeito da coerência enaltecida por Freire:

Pensar certo – saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos que exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras (FREIRE, 1996, p. 21).

Ser coerente com o pensar certo significa não se sujeitar aos argumentos simples e manipuladores da ideologia neoliberal, que anestesia as mentes e os corpos. Garantindo que a modernização e a globalização envolverão a todos, na realidade, desampara aqueles que não pertencem às elites que dominam (ZITKOSKI, 2017).

Por conseguinte, podemos entender que um professor de educação física será coerente e assim manifestará sua inteireza, podendo ser um exemplo vivo aos educandos quando, por exemplo, promover a problematização acerca da acessibilidade do indivíduo deficiente físico e simultaneamente viabilizar sua inclusão nas práticas corporais e nos momentos comuns a todos os educandos.

Outra incoerência relacionada à educação do corpo revelada por Vaz (1999) está na reflexão acerca do louvor ao esporte de alto rendimento e a concomitante desaprovação ao uso de drogas ilícitas, visto que o uso de substâncias químicas é apenas um dos processos de violência contra o corpo do atleta de alto nível. O que não significa simplesmente negar o fenômeno esportivo, mas fomentar sua problematização e o constante esquadrihar de possibilidades de reinvenção de suas práticas.

O educador tem como compromisso a coerência que o leva a decidir corajosamente sobre sua atuação:

Falamos em ética e em postura substantivamente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática. Não vale um discurso bem articulado, em que defende o direito de ser diferente e uma prática negadora deste direito. (FREIRE, 2001b, p. 21-22)

Sem a vontade e a decisão de atuar no mundo, não nos tornamos coerentes. A coerência do sujeito, seja educador ou não, está atrelada ao seu compromisso político com as classes opressoras. É, portanto, ligada à sua politicidade, que vimos há pouco quando apresentamos a impossibilidade de neutralidade política no pensamento freireano.

O corpo testemunha em si sua inteireza. A corporalidade manifesta as decisões e comprometimentos do corpo consciente. Freire relata em *Pedagogia da indignação* (2000) uma circunstância de sua vida pessoal que poderá relacionar-se com o testemunho que decidimos ter como sujeitos históricos:

Me lembro de que nas duas ou três vezes em que, ao longo da minha vida, pretendi deixar de fumar me faltou o fundamental; a *vontade* firme com a qual decidir, romper entre fumar e não fumar. Só quando realmente imperou a vontade perseverante assumi, com raiva do fumo, a decisão de já não fumar, me libertei do cigarro, sem artifício nenhum – chicletes ou bombons. E fumava então, três maços de cigarro por dia. (...) me sentia demasiado incômodo vivendo a incoerência entre falar e escrever em torno de uma pedagogia crítica, libertadora, que defende o exercício da decisão enquanto posição de sujeito e não a postura acomodada de puro objeto e a minha submissão total ao cigarro. Em certo momento, passou a ser difícil conviver com o

conhecimento de quanto o fumo me estava prejudicando sem que eu me rebelasse contra ele. A raiva do fumo e a raiva de mim mesmo por tanta complacência que tivera com ele fortaleceram a minha vontade. Decidi então. Parei de fumar para sempre. Antes, porém, tossi uma noite inteira. Amanheci e era todo raiva. Raiva do cigarro. Raiva de mim. Acabou, disse, não fumo mais (FREIRE, 2000, p. 23).

Freire nos dá uma amostra interessante para análise acerca da decisão do sujeito em produzir um testemunho coerente com sua práxis. O educador revela a intensidade de seu próprio compromisso com uma educação libertadora, que se estendeu a sua corporalidade, no manejo de seu corpo consciente e de sua vontade em meio à dependência do cigarro. Fugindo de uma provável incoerência que o incomodava em seu íntimo, o educador decidiu permanentemente deixar o vício. Deste modo, narrou a batalha interna consigo mesmo, convivendo com seus sentimentos e vontades para enfim conseguir dar testemunho da firme decisão em prol de sua própria vida.

Os processos educacionais que expressam riqueza em coerência e clareza democrática podem encontrar nos círculos de cultura freireanos a possibilidade de problematizar e de reinventar a realidade. A perspectiva e o formato engendrados por Freire favorecem o diálogo, o debate e a tematização de problemas comuns aos educandos. Posto que:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 2005b, p. 88).

Deste modo, encontramos neste espaço de vivência democrática a possibilidade de agrupar os educandos de forma igualitária, dispostos em “roda”, na concretude do arquétipo de educadores-educandos e educandos-educadores. Mas, para além desta disposição espacial, está a própria dinâmica dos círculos, que compreende saberes que se comunicam com as vidas de seus componentes e intentam sua mútua humanização, ou seja, buscam solidariamente ser mais.

Na educação do corpo, este formato mais informal de cadeiras ou até sem cadeiras, é exequível para a informalidade que as práticas corporais engendram em si mesmas, tanto nos espaços escolares ou não. O desafio para o educador está em promover a investigação dos temas significativos para as vidas dos educandos, a saber, aqueles assuntos comuns que podem imprimir situações-limite às suas corporalidades e promover com eles uma pedagogia da pergunta, do reforço do saber do povo, na problematização de questões vividas nos momentos anteriores, nas práticas corporais.

### 3.5.3.1 As manhas do corpo: (in) coerências de quem resiste manifestando inteireza

*Assim se faz o homem: dizendo sim e dizendo não, batendo e apanhando, unindo-se a uns aqui, a outros acolá. Assim se faz o homem: transformando-se: assim e forma em nós a sua imagem, igual à nossa, no entanto diversa.*  
(Bertold Brecht)

A poética de Brecht novamente contribui com este trabalho, ao exprimir de forma exemplar a dinâmica com a qual as massas populares convivem em seu cotidiano oprimido. Habitua-se às diferentes respostas de resistência proporcionais às suas realidades, entre coerências e incoerências que só eles podem compreender e decidir por elas.

Em *Por uma pedagogia da pergunta* (1985), Freire reitera o que já havia desvelado em *Pedagogia do Oprimido* (1987, 2017) acerca da necessidade de comunhão entre a liderança revolucionária e as classes populares, ou seja, entre os intelectuais e o povo. Freire denuncia o autoritarismo, arrogância e sectarismo deste grupo que, por vezes, desfigura a luta e se mantém alheio à realidade dos oprimidos. Por isso, Freire & Faundez (1985) dão importância para a afetividade dos trabalhadores ao viverem sua cotidianidade de dominados, compreendendo sua realidade e criativamente produzindo ações de resistência frente às intervenções dominantes contra suas vidas. Faundez, que constrói este “livro-diálogo” com Freire, destaca a frase gramsciana: “o povo tem o sentimento, sente, atua; o intelectual compreende, mas não sente” e, a partir desta fala, concede a Freire sua complementação, suscitando uma reflexão acerca da resistência, das formas de ação e da luta das massas populares:

(...) insisto em que o ponto de partida de um projeto político-pedagógico tem de estar exatamente nos níveis de aspiração, nos níveis de sonho, nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação e de luta dos grupos populares. Agora tu introduzes, na tua análise, um elemento que, para mim, clarifica minha análise teórica, quando insistes em que o ponto de partida deveria estar precisamente na *resistência*. Quer dizer, nas formas de resistência das massas populares. Se nos recusamos a conhecer essas formas de resistência porque, antidialeticamente, aceitamos que tudo entre elas vem sendo reprodução da ideologia dominante, terminamos caindo nas posições voluntaristas, intelectualistas, nos discursos autoritários cujas propostas de ação não coincidem com o viável dos grupos populares. A questão é como nos acercar das massas populares, para compreender os seus níveis de resistência, onde se encontram entre elas, como se expressam e trabalhar então sobre isto (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p. 20).

Freire entende que a transformação social se inicia a partir da ação e do sonho do povo. E só assim, em comunhão com os oprimidos, os intelectuais poderão cumprir seu importante papel no processo revolucionário, servindo harmonicamente aos interesses das classes trabalhadoras, cientes que sua criticidade não se impõe à sensibilidade popular. E ainda que as

camadas populares não se limitam a reproduzir o pensamento dominante, mas como sujeitos históricos, decidem e atuam no mundo, autônoma e criativamente, dentro das possibilidades de seu contexto e tendo em conta a proteção de suas próprias vidas e corpos. De modo que:

(...) o intelectual militante político corre o risco, permanente, ora de se tornar autoritário, ora de intensificar o seu autoritarismo, quando não é capaz de superar uma concepção messiânica da transformação social, transformação revolucionária. (...). Na verdade, a posição que defende a comunhão com as massas não é a de braços cruzados, não é a de quem pensa que o papel do intelectual é apenas o do assistente, do mero ajudante, do facilitador. O seu papel realmente importante e fundamental será tão maior e tão substantivamente democrático quando, ao pôr-se a serviço dos interesses das classes trabalhadoras, jamais as tente manipular através de sua competência técnica ou científica ou através de sua linguagem, de sua sintaxe. Quanto mais busque esta coerência, tanto mais descobre que precisa colocar juntos o “sentimento” e a “compreensão” do mundo. A leitura crítica da realidade, tem de juntar a sensibilidade do real e, para ganhar esta sensibilidade ou desenvolvê-la, precisa da comunhão com as massas. O intelectual precisa saber que a sua capacidade crítica não é superior nem inferior à sensibilidade popular. A leitura do real requer as duas. Longe das massas populares, em interação apenas com seus livros, o intelectual corre o risco de ganhar uma racionalidade desencarnada, uma compreensão do mundo sem carne (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 20).

Freire ainda pondera sobre o perigo referente à concepção messiânica da transformação social. Isto permite que intelectuais ocupem um lugar superior àquele que possuem factualmente, desequilibrando a luta popular, ao produzir ações unilaterais, com líderes autoritários e arrogantes, imbuídos do discurso intelectualista que enfatiza a razão e o conhecimento em detrimento dos sentimentos e intuição humana. É interessante perceber que Freire utiliza o termo “racionalidade desencarnada” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 20) para expressar novamente a necessidade da inteireza do ser humano, em contraponto às dicotomias.

A oposição e tentativas de anulação da voz dos oprimidos, de sua autonomia e de sua livre expressão ocorre, por vezes, através da invasão cultural. As classes populares desenvolveram uma forma de resistência “manhosa”, como chamou Freire, de atuar antagonicamente contra os interesses das elites opressoras. Esta artimanha estratégica de sobrevivência garante que o sonho e a utopia se mantenham vivos mediante situações-limites. Estas circunstâncias de dificuldade provocam assim, expressões culturais particulares e apropriadas, como Freire descreve em diálogo no livro *Por uma pedagogia da pergunta* (1985, p. 29):

(...) a compreensão crítica das expressões culturais de resistência das classes sociais oprimidas é fundamental à estruturação de planos de ação político-pedagógicos. Essas expressões culturais que falam da maneira como leem elas sua realidade e de como se defendem devem estar no ponto de partida daqueles planos. A mobilização popular que, em si, implica o processo de organização se faz com mais facilidade quando se levam em consideração essas formas de resistência popular que, de modo geral,

constituem o que venho chamando de “manhas” dos oprimidos. Com elas, se defendem das arrancadas agressivas das classes dominantes e até também da situação ambiental insatisfatória em que vivem e às vezes apenas sobrevivem em decorrência da exploração de classe.

A “manha” anunciada por Freire é uma forma de sobreviver e de resistir às investidas da classe dominante. Todas as dimensões do ser oprimido poderão resistir manhosamente. O corpo oprimido se imuniza através da manha, se preservando na luta que, por vezes, custará a própria vida. Chamamos esta manha que exterioriza a resistência popular com o ocultamento da intencionalidade opositora de manha do corpo:

Na minha experiência em áreas rurais e urbanas, não apenas brasileiras, vim aprendendo a perceber, nas defesas que **o corpo dos oprimidos** termina por criar nas mais dramáticas situações, como manhosamente se imuniza. É uma espécie de “vacinação” mesmo precária, mas sem a qual não haveria quem sobrasse. No domínio mais direto da cultura, sem que pretenda afastar a **defesa do corpo** deste domínio, as **manhas** se fazem necessárias na luta contra a invasão da cultura dominante. É interessante observar como cultos afro-brasileiros “aceitaram” assimilar santos e santas da tradição católica por pura defesa. Creio ainda que, no domínio da linguagem, ao nível da sintaxe, da semântica, os oprimidos se afirmam e se defendem **manhosamente**. Às vezes, dizendo uma coisa, estão afirmando outra – é a forma de defenderem sua verdade. Por isso, tenho para mim que, na medida em que penetramos nas resistências para entendê-las, conhecendo melhor as expressões culturais, a linguagem das classes dominadas, vamos percebendo também como é que a ideologia dominante está se fazendo encarnada, quais os vazios que ela não conseguiu preencher ou os que só aparentemente preencheu em função mesma da resistência das classes populares (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 29, grifo nosso).

Ao final da obra *Pedagogia da esperança* (1997a), Ana Maria Freire, viúva de Paulo Freire, emite uma nota didática e nela conceitua o termo cunhado pelo educador:

Manha é uma expressão que caracteriza um certo comportamento bem brasileiro no qual a pessoa não querendo ou não podendo enfrentar outra pessoa ou a situação embaraçosa ou difícil, tenta camuflar o fato ou situação com ardis ou artimanhas num diz-que-diz ou faz-que-faz que não assume o outro ou a coisa nem tampouco desiste deles. Ganha tempo procurando tirar proveito em benefício próprio sem explicitar seu intento, “jogando” com palavras e muitas vezes, sobretudo as pessoas das classes populares, jogando com o próprio corpo no gingado que tenta fugir do real. Na compreensão de Freire, manha é tudo isso e mais a necessária forma de defesa que se encontra na resistência cultural e política dos oprimidos (FREIRE, 1997a, p. 116).

Os oprimidos envolvem suas expressões culturais e sua corporalidade nesta “manha” de autodefesa, pois, por vezes, são submetidos a ameaças violentas e iminentes dos opressores. Portanto, ao contrário de acomodar-se nestas circunstâncias, “dizem que aceitam”, quando na verdade mantêm suas manifestações culturais ocultamente, de tal modo a manter sua essência. Fazendo que, em tempo oportuno, estas exteriorizações obtenham a oportunidade de sair do ocultamento e se revelem, mas que na inviabilidade de expressão pública, conservam-se

manhosamente.

A compreensão da resistência leva a que se perceba a “astúcia” das classes oprimidas como um modo de defesa contra as dominantes. Essa astúcia é social na medida em que faz parte da rede social da classe oprimida. Essa sagacidade se mostra claramente no uso de sua linguagem, em sua arte, de sua música e até mesmo de sua filosofia. **O corpo dos oprimidos** desenvolve uma imunização para defender-se das duras condições a que é submetido. Não fosse assim, seria impossível explicar como milhões de latino-americanos e de africanos continuam sobrevivendo em condições subumanas. Em condições semelhantes, você, ou eu, não duraria mais do que uma semana. **Nossos corpos** nunca tiveram que desenvolver o sistema imunológico para lutar contra esse tipo de realidade dura. Repetindo, compreender a realidade do oprimido, refletida nas diversas formas de produção cultural – linguagem, arte, música –, leva a uma compreensão melhor da expressão cultural mediante a qual as pessoas exprimem sua rebeldia contra os dominantes. Essas expressões culturais representam, também, o nível de luta possível contra a opressão. Por exemplo, há murais e grafitos extraordinários na maioria das cidades dos Estados Unidos realizados por artistas desconhecidos, gente desempregada, relegada. São expressões tanto culturais quanto políticas. (...). Denunciam por meio da expressão artística e, às vezes, dissimulam a denúncia sob a expressão artística. É esse contexto de opressão que ocasiona a necessidade das classes oprimidas de serem astutas e de resistirem (FREIRE, 2011, p. 2136, grifo nosso).

Esta citação elucidada ainda mais acerca do compromisso do pensamento freireano com a corporalidade humana e com as expressões culturais, criativas e espontâneas que este corpo consciente executa. O conjunto de manifestações do corpo poderão atuar manhosamente na luta e na utopia da transformação social. Pois são:

Formas de resistência que venho chamando de “manha”, dos oprimidos, no fundo “imunizações” que as classes populares vão criando em seu corpo, em sua linguagem, em sua cultura. Daí a necessidade fundamental que tem o educador popular de compreender as formas de resistência das classes populares, suas festas, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua semântica, sua sintaxe, sua religiosidade (FREIRE, 2001b, p. 26).

As formas de resistência do povo se expressam, como temos verificado no pensamento freireano, em seu corpo, em sua linguagem, na cultura, nas festas, nas danças e religiões. O educador necessita perceber e confiar na classe oprimida. E se engajar no *modus operandi* da manhosidade. Quiçá, unir-se e colaborar nestas práxis.

Como ilustração acerca de uma manha popular relacionada à educação do corpo, envolvendo a corporalidade oprimida, citamos a obra *Educação física escolar e ditadura civil-militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência e outros estudos* (2018). Tabora de Oliveira (2018) investiga como se configurou o pensamento e a prática sobre a educação física escolar no período de ditadura civil-militar no Brasil. O autor entrevistou professores de educação física que atuaram em escolas municipais da cidade de Curitiba no tempo selecionado.

Dentro destes relatos, em meio a tantas descobertas importantes acerca da prática docente na área da educação física escolar do período de ditadura, Tabora de Oliveira (2018) faz uma relevante observação baseada na fala de uma educadora:

Estamos já nos anos finais da década de 1970. No entanto, ainda havia uma perspectiva de Educação Física baseada na atividade recreativa, como ela indica, tanto quanto uma resistência da comunidade escolar contra as aulas esportivas. Esses indícios não são desprezíveis. Se havia uma política de massificação do esporte expressa na Campanha Nacional de Esclarecimento Esportivo, no I e no II PNEFD e no movimento do Esporte Para Todos, quase dez anos depois do início da implantação dessa política algumas escolas públicas ainda manifestavam, para dizer o mínimo, desinteresse por essa orientação. Pelo menos do ponto de vista escolar as formas mais recreativas de Educação Física conviviam com a premissa da busca de talentos (TABORDA DE OLIVEIRA, 2018, p. 297).

O autor destaca que apesar de um ordenamento claro e oficial acerca dos conteúdos e processos educacionais da educação física escolar, algumas não respeitaram a prescrição. Neste caso, os educadores promoviam atividades recreativas ao invés do esporte de alto rendimento, voltado para a descoberta e desenvolvimento de atletas de alto nível. Um fato deste realizado em um regime que torturou e matou opositores que, por vezes, não ofereciam riscos à “ordem nacional”, revela a manha dentre as comunidades escolares pesquisadas, em que professores e gestores desconsideraram as ordens superiores e imprimiram outra prática pedagógica que incidiu diretamente em práticas corporais mais livres, ainda que, por vezes, licenciosas.

Neste outro trecho, Freire discorre mais sobre as manhas das massas populares:

Em outras palavras, é preciso compreender as manhas para entender também o medo. E o medo é uma coisa normal. Basta estar vivo, para ter medo. Mas é necessário compreender igualmente os limites do medo, para que se compreendam também os limites dos espaços de resistência. Neste sentido, me parece fundamental que o educador-político e o político-educador se tornem capazes de ir aprendendo a juntar, na análise do processo em que se acham, a sua competência científica e técnica, forjada ao longo de sua experiência intelectual, à sensibilidade do concreto. Se eles forem capazes de fazer este casamento indissolúvel entre a compreensão mais rigorosa e a sensibilidade sem a qual a rigorosidade também falha, a sua prática irá se afirmar e crescer (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 29).

Neste fragmento, Freire e Faundez (1985) valorizam a manha desenvolvida pelas classes populares e indicam a possibilidade de espaços de resistência em que os oprimidos atuem criativamente. O medo é lembrado como algo importante para imprimir os limites de resistência, sendo de igual importância que este limite não imobilize e restrinja os espaços de oposição. Para o educador-político ou político-educador, o autor recomenda a união inseparável entre a “competência científica e a sensibilidade do concreto” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 29), onde poderá desenvolver sua prática.

Os espaços de resistência que Freire apresenta lembram o “pedaço” que a filósofa Marilena Chauí, contemporânea de Freire, desenvolve no livro *Conformismo e resistência* (1986), obra que desenvolve justamente esta aparente ambiguidade das classes populares, em resistir se acomodando.

Entre as instituições formais e econômicas da sociedade global, entre as dificuldades dos longos percursos ao trabalho e desta à casa, entre o medo dos assaltos e, sobretudo, da arbitrariedade policial, entre a individuação abstrata da carteira profissional e as humilhações constantes nas longas filas de espera ou diante dos guichês dos serviços públicos, entre o espaço hostil e ameaçador da grande cidade e a privacidade da casa, a população da “periferia” cria um espaço próprio no qual os símbolos, as normas, os valores, as experiências, as vivências, permitem reconhecer as pessoas, estabelecer laços de convivência e de solidariedade, recriar uma identidade que não depende daquela produzida pela sociedade mais ampla. É no “pedaço” que se realiza o lazer coletivo. Festas de aniversário, de casamento, de batizado, torneios de futebol, festivais de música, bailes. No “pedaço” convivem, lado a lado, o “terreiro” de umbanda, o templo pentecostal, a capela católica, a sede da associação de amigos do bairro (CHAUÍ, 1986, p. 70).

O pedaço, sendo este lugar de convivência de construção da cotidianidade da classe trabalhadora, é um espaço de possibilidades, propício para a atuação, para a ação cultural para a liberdade, no desenvolvimento da inteireza e a coerência humana. As práticas corporais têm presença marcante neste pedaço, como expressão de resistência manhosa.

Chauí (1986) apresenta outros exemplos de respostas populares de resistência a ações autoritárias do Estado, que servem aos interesses das classes dominantes. Os casos exemplares apresentam uma ambiguidade que a autora trata como uma categoria para o entendimento da dinâmica alternante entre conformismo e resistência do povo, favorecendo uma perspectiva de totalidade. Esta ambiguidade seria o equivalente à chamada manha que Freire anuncia.

A autora compreende a cultura popular como um conjunto de práticas ambíguas e dispersas, com lógica própria, que se realiza nas brechas da cultura dominante, recusando-a, aceitando-a e conformando-se a ela. Deste modo, ela se caracteriza por um combinado de conformismo e resistência. A autora apresenta um exemplo marcante deste tipo de manha, que se relaciona ao próprio Freire, por ser uma ação dominante puramente político-ideológica de contraponto ao trabalho que o educador desenvolveu no estado do Rio Grande do Norte em 1963, pouco antes do Golpe civil-militar de 1964.

O projeto SACI<sup>58</sup>, uma parceria do CNPq<sup>59</sup> com a Universidade de Stanford, teve como finalidade alfabetizar crianças e adultos e “modernizar” a qualificação da mão-de-obra. O

<sup>58</sup> Sigla para: Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares.

<sup>59</sup> Sigla para: Conselho Nacional de Pesquisa. Atualmente é chamado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

programa combinou técnicas behavioristas<sup>60</sup> de aprendizagem com elementos de comédia da cultura norte-americana e, com o uso da tecnologia da época, no uso de TV e rádio, foi suprimida pelas comunidades locais, em total fracasso. Isto porque, após sanadas as dificuldades logísticas e de infraestrutura, tal como a falta de energia nas casas dos educandos, o povo aceitou a ação, recebeu e valorizou os esforços (CHAUÍ, 1986).

Contudo, ao deparar-se com um conteúdo totalmente alheio à sua realidade e perspectivas, redirecionaram o uso dos recursos tecnológicos para seu lazer e utilidade cotidiana. Eles resistiram manhosamente, aceitando e valorizando o projeto, mas reinventando seu uso. As baterias dos aparelhos não duravam, já que sua utilização seria reservada apenas ao tempo dos programas. Os professores bem como os educandos foram responsabilizados por não “se modernizarem”, após auditoria que não soube responder ao insucesso do programa, ao passo que as respostas dos educandos não eram objetivas, pois elas exprimiam opiniões (CHAUÍ, 1986).

Em outro caso ilustrativo desta resistência do povo, de sua atuação e decisão em prol de sua luta, ainda que ação ambígua e manhosa, Freire descreve o caso dos moradores de favelas que utilizam:

Suas atividades noturnas, seus bailes, sua música, o uso do seu corpo, seus gestos, sua maneira de andar, de vestir, suas crenças, sua ironia, seu humor, seus códigos de companheirismo, sua forma de despertar-se de situações difíceis, sua semântica, sua sintaxe, tudo isto constitui uma linguagem, como “linguagem total”, e são valores que compõem aquela muralha e que, mesmo tocados pela ideologia dominante, não se entregam totalmente a ela (FREIRE, 1976, p. 57).

O caso da população favelada é exemplar em demonstrar como as classes populares transitam em seu pedaço, resistindo e se acomodando à invasão dominante, numa relação dialética. Na linguagem total que detém em sua inteireza, conseguem manter parte do que são sem o total acesso opressor.

Como conceito antagônico da invasão cultural temos a síntese cultural, que se apresenta como contraponto aos estratagemas de dominação das elites:

Enquanto, na invasão cultural, os atores, que nem sequer necessitam de, pessoalmente, ir ao mundo invadido, sua ação é mediatizada cada vez mais pelos instrumentos tecnológicos – são sempre atores que se superpõem, com sua ação, aos espectadores, seus objetos – na síntese cultural, os atores se integram com os homens do povo, atores, também, da ação que ambos exercem sobre o mundo. Na invasão cultural, os espectadores e a realidade, que deve ser mantida como está, são a incidência da ação dos *atores*. Na síntese cultural, onde não há espectadores, a realidade a ser

---

<sup>60</sup> O Behaviorismo é uma linha da psicologia que acredita que o comportamento humano é resultado das influências dos estímulos do meio.

transformada para a libertação dos homens é a incidência da ação dos atores. Isto implica em que a síntese cultural é a modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma. Desta maneira, este modo de ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante (FREIRE, 2017, p. 247).

Na síntese cultural, os oprimidos desenvolvem ações culturais para superar aquilo que se corrompeu na ação dominante. Nela, se faz presente um quefazer educativo que está a serviço do povo e de sua libertação, em fazê-lo ator e sujeito de sua história. A ação cultural para a liberdade não raro manifesta-se em práticas corporais. Os círculos de cultura freireanos, em seu formato especial de debate e diálogo, se apresentam como possibilidade de metodologia de ensino da educação do corpo, com o uso de elementos codificadores da própria corporalidade. Podendo se manifestar como um caminho para se buscar inteireza e a coerência usando ou não da manha por vezes necessária.

Podemos citar outra ilustração utilizada por Chauí (1986), que menciona a presença do “circo-teatro” no pedaço. Esta manifestação cultural, como vimos no relato histórico referente ao final do século XIX, na Idade Moderna, já ocorria nas ruas e nos espaços populares da época. Como no passado, estes artistas expressam uma inteireza lúdica em sua gestualidade que não cabe na sociedade cindida do pensamento burguês, onde o utilitarismo e a noção instrumental do corpo ainda perduram intensamente (SOARES, 2005). Suas manifestações culturais manhosamente resistem à lógica das elites opressoras.

Herdeiro da *commedia dell'arte*, o circo-teatro é manifestação popular. Não apenas porque se instala no “pedaço” e se destina “às distintas famílias deste distinto bairro”, nem só porque muitas de suas atividades recebem ajuda e colaboração da população local, mas porque nele os artistas e o público pertencem à mesma classe social. Também é peculiar a relação que nele se estabelece entre palco e plateia. Diferentemente da plateia dos espetáculos do “centro”, que permanece licenciosa, passiva e distante do palco, aqui o público interfere ativamente no espetáculo, podendo alterá-lo durante o desempenho dos atores. Mas esta interferência obedece a regras precisas: respeito pelos atores e aceitação do caráter ficcional da representação. (...) As peças do circo-teatro se dividem em dois grandes grupos: o melodrama e a comédia (ainda que esta interfira no interior do drama, seja para manter o público vivo, como disse um ator, seja para “corrigir”, a solenidade dos valores e assuntos dramatizados. (...) O melodrama reproduz e reforça todos os valores e ideias dominantes sobre o bem e o mal, o vício e a virtude, o crime e o castigo, o justo e o injusto, o certo e o errado. (...). Em contrapartida, a comédia é uma crítica corrosiva, irreverente, desrespeitosa de todas as instituições sociais, da família e do trabalho, dos valores e ideias dominantes. (...). Se o melodrama estimula o conformismo, a comédia é obra de resistência (CHAUÍ, 1986, p. 70-74).

O circo-teatro se caracteriza como parte daquele pedaço, transitoriamente, mesmo não sendo, por ser composto por pessoas que igualmente pertencem às classes populares. E na lógica da cultura popular apresentada por Chauí (1986), o circo-teatro revela o diálogo entre o gosto

e a compreensão do participante. Presenciamos a manha do corpo na expressão e linguagem corporais, bem como na arte dramática e cômica em consonância nesta trama ambígua entre comodismo e resistência.

Além do circo-teatro, podemos presenciar hoje, principalmente nos sinais de trânsito, os artistas circenses, amadores ou não, que juntamente com todo o tipo de vendedores, distribuidores de panfletos e pedintes, apresentam curtíssimos números de malabares, equilibrismos e outras manifestações inimaginavelmente criativas. Estes indivíduos são rotulados de “vagabundos”, inúteis e preguiçosos e, por vezes, apenas manifestam sua inteireza, complementando suas rendas ou criativamente enfrentando a miséria em que foram historicamente impelidos.

O discurso científico ousa definir um alfabeto gestual que julga válido e único. Dele devia ser banido o gesto livre e encantatório dos artistas nômades que ganhavam a vida com o espetáculo do corpo. A inteireza deste gesto e do que ele significa para quem o pratica, e para quem o vê, devia ser apagada da memória. A arte da rua, a festa do espetáculo do corpo sobreviveu e sobrevive até hoje, mas até hoje prevalece a afirmação de um determinado discurso científico sobre o corpo e suas mais diversas manifestações (SOARES, 2011, p. 117).

A autora defende a arte de rua, na livre gestualidade do artista popular e em sua inteireza. E denuncia o discurso científicista que se opõe às manifestações que se desviem de seus padrões apropriados.

O ambiente escolar, para Freire, continua sendo um dos espaços de possibilidades, de resistência e de transformação social. O sonho e a utopia de intervir neste “pedaço” que por vezes interdita o corpo, pode ainda ser um lugar democrático, tolerante, alegre e crítico:

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interditado no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar. Assim, porém, como a liberdade do educando, na classe, precisa de limites para que não se perca na licenciosidade, a voz da educadora e dos educandos carece de limites éticos para que não resvale para o absurdo. É tão imoral ter nossa voz silenciada, nosso “**corpo interditado**” quanto imoral é o uso da voz para falsear a verdade, para mentir, enganar, deformar. O meu direito à voz não pode ser um direito ilimitado de dizer o que bem entender do mundo e dos outros. O de uma voz irresponsável que mente sem nenhum mal-estar desde que da mentira se espere um resultado favorável aos desejos e aos planos do mentiroso. É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate (FREIRE, 1997b, p. 60, grifo nosso).

O engajamento e a decisão pela coerência nos preenchem de inteireza. Desta disposição nascerão inúmeras e fecundas ações. No pensamento freireano, a confiança no povo é fundamental para desvendar suas manhas e incentivar suas obras interventoras na sociedade. A educação libertadora e dialógica promove a voz oprimida, não permitindo sua interdição. E ainda que haja incongruências no discurso do dominado, este não pode ser silenciado. A problematização ajudará a entender acaso seja uma manha do corpo ou a intransitividade crítica. A transformação social se inicia nas camadas populares. O povo resiste manhosamente.

Por último, citamos Freire em forma poética, quando estava exilado em Genebra no ano de 1971, portanto, nos anos de “chumbo” da ditadura militar brasileira. Nestes versos ele revela sua estratégia de resistência, que é sua manha do corpo nos dias maus em que muitos de seus companheiros experimentavam na pele a feiura do mundo:

Nossa fraqueza não é virtude.  
 Façamos de conta, porém, que acreditamos  
 em seus discursos.  
 É preciso que nenhum gesto nosso  
 revele nossa intenção real.  
 É preciso que eles partam felizes em sua mentira;  
 certos de que somos coisas suas.  
 Necessitamos de tempo  
 Para preparar o nosso discurso  
 Que sacudirá montanhas e vales  
 mares e rios  
 e os deixará atônitos e medrosos.  
 Nosso discurso diferente  
 - nossa palavração – será dita  
 Por nosso corpo todo:  
 Nossas mãos, nossos pés, nossas reflexões.  
 Tudo em nós falará uma linguagem criadora de vida (...) (FREIRE, 2001, *s.p.*).

Freire demonstra nestes escritos que compreende a manhosidade popular e a adota, pois aprendeu como educador-educando a resistir em sua situação-limite. A boniteza destes versos nos ajuda a entender que resistência e luta também se fazem manhosamente, não podendo ser confundido com comodismo pois ocorre entre o medo e a ousadia do povo. E nos mostra que, por vezes, é necessário ceder e camuflar a práxis, mantendo ou gerando condições para o inédito-viável. O corpo, portanto, resiste, luta e briga também em suas manhas. A educação do corpo também tem como compromisso a contemplação de uma corporalidade manhosa para a sobrevivência e emancipação da classe oprimida.

### **3.6 Boniteza do corpo consciente: enfrentando a feiura do mundo**

*Um dia este país há de se tornar menos feio. Ninguém nasceu para ser feio. Este país será mais bonito na*

*medida em que a gente lutar com alegria e com esperança.*

(Paulo Freire)

A boniteza que Freire trata nas suas obras se relaciona diretamente com as denúncias e anúncios de sua ação-reflexão. O educador se opõe à feiura do mundo, entendida como: a injustiça, a pobreza, o desamor, a barbárie, as desigualdades sociais, a discriminação e o preconceito (FREIRE; 2017, 2018a; 1996; 1997; 2000; 2001b). Por isto o autor chama nosso país de feio, na medida em que a miséria humana cada vez mais se tornava evidente aos seus olhos.

Contudo, o autor também destaca a beleza presente no mundo, nas pessoas, na natureza, nas expressões artísticas e culturais. E assim, manifesta esperança na luta por um país mais bonito, mais justo, mais alegre e mais amoroso. Freire tinha um olhar esperançoso para a vida e, por vezes, descreve com minúcia a beleza das pessoas e da natureza em suas reflexões. A boniteza também se revela em sua forma poética de escrever, ao inventar novas palavras e formular ideias com encanto e esmero.

No que se refere à catalogação dos estudos acerca da categoria freireana boniteza, não encontramos trabalhos que a apreendessem nas bases de dados destacadas na “Introdução”, exceto na obra de Streck, Redin e Zitkoski (2017), na qual há uma breve discussão sobre o referido conceito, formulado por Euclides Redin (2017, p. 60) e que se estende um pouco mais na concepção de estética desenvolvida a partir do pensamento freireano, na análise de Marita M. Redin (2017, p.165). Tampouco há registros de pesquisas na perspectiva apontada nesta dissertação, ao arrolar a boniteza à corporalidade humana.

Assinalamos, contudo, que a boniteza é amplamente citada como noção freireana e, talvez pela marca frequente da fala do educador, é bastante atrelada a ele e utilizada em nomes de encontros, livros, capítulos de livros e até artigos científicos, sem, contudo, ser este o objeto de reflexão dos trabalhos, sendo assim aplicada como referência ao autor.

Compreendemos que a boniteza é um conceito que abarca em si não apenas a dimensão estética, como também ética do ser humano, de forma que uma aparência bela não poderia se sustentar com a ausência da decência, que para o educador não se assemelha com a moral burguesa. Sendo, contudo, uma eticidade universal e humanizadora.

Na parte final desta dissertação tratamos a relação entre uma visão biologicista <sup>61</sup> do corpo, expressos no corpo belo, saudável e higienizado e sua origem nas teorias naturalistas,

---

<sup>61</sup> Refere-se a uma visão fragmentada do corpo, em que apenas sua concepção biológica, anatômica e fisiológica é compreendida nos processos educacionais ligados à educação do corpo.

higienistas e eugênicas. Assim, juntamente com o anúncio da boniteza freireana, a denúncia da feiura do mundo, por vezes, também estará presente nestes escritos.

### 3.6.1 As relações entre boniteza e decência e entre ética e estética

*Como que por necessidade, procuramos a boniteza e a moral.*

(Paulo Freire)

Como vimos até aqui, Freire defende a ideia de que o ser humano tem em si a vocação para ser mais, de se humanizar e de buscar a justiça social. E de forma semelhante, homens e mulheres almejam a beleza, a criatividade, a invenção e reinvenção do mundo. Nos processos educacionais, de acordo com a concepção freireana, são enfatizadas as práticas que aguçam a curiosidade, imaginação e inventividade do educando e que despertam neles o encantamento pelo conhecimento.

A inteireza do ser humano se expressa na significação do amor, de seus sentidos e emoções desenvolvidos na educação libertadora. No pensamento freireano não podemos desatrelar a educação da formação humana, de sua condição ética e na experiência estética, no desenvolvimento da decência e do respeito à vida.

O bárbaro assassinato do índio pataxó Galdino<sup>62</sup> em Brasília moveu Freire (2000) a pronunciar uma palavra de indignação:

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços desgenticando-se, no ambiente em que decresceram em lugar de crescer”. Cinco adolescentes mataram hoje, barbaramente, um índio pataxó, que dormia tranquilo, numa estação de ônibus, em Brasília. Disseram à polícia que estavam brincando. Que coisa estranha. Brincando de matar. Tocaram fogo no corpo do índio como quem queima uma inutilidade. Um trapo imprestável. Para sua crueldade e seu gosto da morte, o índio não era um *tu* ou um *ele*. Era *aquilo, aquela coisa* ali. Uma espécie de sombra inferior no mundo. Inferior e incômoda, incômoda e ofensiva. (...). Penso em suas casas, em sua classe social, em sua vizinhança, em sua escola. Penso, entre outras coisas mais, no testemunho que lhes deram de pensar e de como pensar. A posição do pobre, do mendigo, do negro, da mulher, do camponês, do operário, do índio neste pensar. Penso na mentalidade materialista da posse das coisas, no descaso pela decência, na fixação do prazer, no desrespeito pelas coisas do espírito, consideradas de menor ou de nenhuma valia. Adivinho o reforço deste pensar em muitos momentos da experiência escolar em que o índio continua minimizado. Registro o *todopoderosismo* de suas liberdades, isentas de qualquer limite, liberdades virando licenciosidade, zombando de tudo e de todos. Imagino a importância do viver fácil na escala de seus valores em que a ética maior, a que rege as relações no cotidiano das pessoas terá inexistido quase por completo.

<sup>62</sup> Em 20 de abril de 1997, após manifestações em alusão ao dia do índio, o cacique da tribo pataxó Hã-hã-Hãe, Galdino Jesus dos Santos, de 44 anos, foi queimado vivo em um ponto de ônibus em Brasília por cinco jovens da elite brasileira, alegando que estavam apenas “brincando” com um suposto mendigo. (PERES, 2019)

Em seu lugar, a ética do mercado, do lucro. As pessoas valendo pelo que ganham em dinheiro por mês. O acatamento ao outro, o respeito ao mais fraco, a reverência à vida não só humana, mas vegetal e animal, o cuidado com as coisas, o gosto da **boniteza**, a valoração dos sentimentos, tudo isso reduzido a nenhuma ou quase nenhuma importância. Se nada disso, a meu juízo, diminui a responsabilidade desses agentes da crueldade, o fato em si de mais esta trágica transgressão da **ética** nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios **éticos** mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas (FREIRE, 2000, p .65, grifo nosso).

Este relato nos parece uma amostra adequada daquilo que Freire chama de feiura. Na análise do educador, ele destaca a extrema desvalorização da vida humana e que encontra na lógica da sociedade opressora o ambiente propício para a proliferação dos atos de crueldade. Nesta prática hedionda os indivíduos trataram com banalidade o amor e o respeito ao outro, na desconsideração da vida humana e de todo ser vivo. A urgência na luta pelos “princípios éticos mais fundamentais” (FREIRE, 2000, p. 65) são anunciados como um chamamento para a briga por um mundo menos feio.

No enfrentamento desta feiura do mundo, encontramos na práxis freireana a comunhão entre **boniteza** e **decência**, **ética** e **estética**:

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa **formação ética ao lado sempre da estética**. **Decência** **boniteza de mãos dadas**. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. **Educar é substantivamente formar** (FREIRE, 2018b, p. 34).

A ética anunciada por Freire não se relaciona com o puritanismo que condena e pune com extremismo os atos alheios, em uma moral inalcançável e em usos e costumes que nada acrescentariam à formação humana. Refere-se a uma decência e pureza que se revelam nas relações de homens e mulheres com o mundo e entre si mesmos em uma atitude solidária, amorosa e respeitadora. A pureza pronunciada pelo educador tem nexos com uma afeição e retidão que se expressam no mais alta estima de uns pelos outros e se estende à natureza, animais e plantas, rios e mares.

Freire (2018b) afirma categoricamente que educar é formar e assim enaltece a formação

do ser humano no processo educativo. Uma perspectiva de “puro treinamento técnico” (FREIRE, 2018b, p. 34) é então refutada pelo educador. O que nos remete ao que estamos discutindo nesta dissertação desde o começo, sobre o ensino da educação do corpo, por vezes centrada apenas no treinamento esportivo, em sua técnica, no desenvolvimento de capacidades físicas e na reprodução de movimentos sem que haja compromisso com algum valor humano e ético imbricado. Ao contrário, podemos entender que a lógica da competição, intrínseca ao esporte, quando não problematizada, poderá aumentar a feiura experimentada pelos educandos, no reforço das situações de injustiças presenciadas em seus cotidianos de opressão.

Boa parte das práticas corporais exhibe boniteza em sua execução, como podemos ver na dança, nas práticas circenses, na capoeira, nos exercícios ginásticos e tantos outros que se conectam à arte. Esta beleza também se estende à realização de um salto em altura, um drible no futebol, ou ainda em uma difícil defesa no voleibol. Todas estas experimentações necessitam da aplicação de treinamentos e técnicas. A negação destes conteúdos dos processos educacionais na educação do corpo não parece solucionar a problemática existente e sim apenas ocultá-la. Além do mais, seria apenas uma prática fraturada, visto que no recreio e nos momentos de entrada e saída da escola este fenômeno persistiria.

Contudo, o aspecto formativo do sujeito não pode se submeter à simples reprodução de movimentos, ainda que belos e perfeitos. Visto que, em Freire, se compreende o sujeito em sua inteireza, não dicotomizando nenhuma de suas dimensões. O educador defende que a ética e a estética andem de mãos dadas para nenhuma delas se sobrepor à outra. Entendemos assim que a educação do corpo, ainda que fora do âmbito escolar, poderia equilibrar a técnica indelével da prática motriz, juntamente com as problematizações inerentes aos conteúdos.

Podemos ver reforçada esta ideia no seguinte fragmento:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, **estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade** (FREIRE, 20018b, p. 26, grifo nosso).

As práticas artísticas, culturais e corporais, como falamos em ocasião do relato sobre as práticas circenses, por vezes carregam um grande potencial de expressar boniteza. Esta boniteza poderá manifestar ainda outros diálogos para aqueles que se envolvem assistindo, contribuindo com elas ou pessoalmente atuando, ao promover inúmeras experiências para os sujeitos, como vemos no relato de Freire, ao admirar pinturas de haitianos:

Me impactou a pequena cidade. Sobretudo a presença de artistas populares,

espalhando em recantos das praças seus quadros, cheios de cor, falando da vida de seu povo, da dor de seu povo, de sua alegria. Era a primeira vez que, diante de tamanha boniteza, de tamanha criatividade artística, de uma tal quantidade de cores, eu me sentia como se estivesse, e de fato estava, em frente a uma multiplicidade de discursos do povo. Era como se as classes populares haitianas, proibidas de ser, proibidas de ler, de escrever, falassem ou fizessem o seu discurso de protesto, de denúncia e de anúncio, através da arte, única forma de discurso que lhes era permitida. Pintando não apenas se mantinham, mas mantinham, também, em si, possivelmente sem o saberem, o desejo de ser livres (FREIRE, 2013, p. 2792).

Já no fragmento abaixo, Freire descreve o processo de mudança da consciência do ser, da intransitividade para a transitividade. Alcançando o corpo consciente, domina sua linguagem, cultura e comunicação e poderá assim “enfear” ou “embeleazar” o mundo:

(...) na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, **criador de beleza** e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos. A invenção da *existência* envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da *vida*, a “espiritualização” do mundo, **a possibilidade de embelezar como de enfear o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos**. Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixaza e de indignidade. **Só os seres que se tornaram éticos podem romper com a ética** (FREIRE, 1996, p. 22, grifo nosso).

O corpo consciente que alcançou a existência, ao invés de uma vida restrita, poderá decidir, atuar, fazer cultura e escrever a própria história. Por isso, poderá ou não romper com a ética conquistada em sua assunção a sujeito. Aquele que não passou ainda por esta transformação, não pode romper com uma ética que não possui. Por conseguinte:

No momento em que os seres humanos (...) foram criando o *mundo*, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a inteligir o mundo e criaram por consequências a necessária comunicabilidade do inteligido, já não foi possível *existir* a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, **entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiura do mundo**. Quer dizer, já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática *formadora*, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da *esperança*. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las (FREIRE, 1996, p. 22, grifo nosso).

Freire demonstra que o poder conquistado pelo sujeito de deliberar, pronunciar o mundo, preferir e solucionar encontra em si a problemática de também proporcionar a feiura do mundo com atitudes cruéis e perversas que este sujeito pode optar em fazer. É aí que o educador concatena esta dialética com a necessidade de formação ética do sujeito e também na “radicalidade da esperança” (FREIRE, 1996, p. 22), que suscita a intervenção para a mudança. Destarte, a educação do corpo em prol da boniteza no mundo proposta a partir do pensamento

freireano perpassa a formação ética do educando.

Podemos inferir a partir do pensamento freireano que a beleza humana não se resume à sua aparência e, neste sentido, as práticas corporais que se concentram na finalidade do corpo belo não condizem com a noção de educação de Freire. Ainda que a beleza e o cuidado do corpo sejam apontados em significação pelo educador, não há em seu ideário brechas para se desenvolver a corporalidade dos educandos com o reforço de uma “ditadura da beleza”. Fato este que encontrou na sociedade do capital o ambiente favorável para transformar o corpo em mercadoria, assim como a própria beleza, o que gerou uma sociedade hipnotizada pelo mito do corpo perfeito, na busca interminável de um padrão inalcançável.

Na mesma entrevista, que já nos referimos nesta dissertação, ao filósofo Cortella, Freire narra um fato marcante de sua juventude:

Eu morava em Jaboaão à beira de um rio que na época tinha peixe, camarão, onde eu pescava para comer e nadava. Em Jaboaão passei a ver lavadeiras incautas despindo-se para tomar banho depois que cumpriam a sua tarefa de lavar roupa. Tiravam a roupa e banhavam-se nas águas limpas do rio. Eu quero deixar muito claro que eu jamais aceitei a explicação de que a mulher violentada teve culpa porque expôs o seu corpo. Essa é uma tese machista, imoral, indecente, que eu recusei quando era menino ainda. Nada justifica a agressão. O único direito que eu tenho é o de admirar a **boniteza do corpo** que passa diante de mim. (...). Às vezes me escondia em touceiras de arbustos, excitado. Possivelmente alguém encontrará aí certas razões que expliquem ao contrário a *Pedagogia do Oprimido*. Eu digo, desde logo, que nada disso tem a ver com a minha pedagogia. Sou um homem sensual. Essa sensualidade que me marca não tem nada de imoral, pelo contrário, é profundamente ética. É vida, é sinal de vida, é biofilia e não necrofilia. Às incautas lavadeiras nem pediria perdão mas diria: "**que corpos bonitos vocês tinham!** E como vocês mereciam uma vida melhor!" (MEMÓRIA, 1992, grifo nosso).

Freire demonstra mais claramente neste relato pessoal seu entendimento acerca da boniteza do corpo. Neste caso, o educador está falando claramente sobre o corpo belo e novamente a boniteza se relaciona com a ética. Isto fica mais contundente na frase final que hipoteticamente diria às lavadeiras: “que corpos bonitos vocês tinham e como mereciam uma vida melhor!”. As condições dificultosas destas mulheres foram lembradas assim como suas formas físicas, reforçando a preocupação ética que ele anuncia, ao argumentar coerência com sua pedagogia.

Nesta perspectiva, entendemos que a apreciação e criação de boniteza, no pensamento freireano, se conecta com a ética de humanização de mulheres e homens. Neste entendimento também se alia a noção de inteireza, e assim se propõe a vinculação permanente das práticas corporais com o conceito de ser mais, na busca da aproximação do ser humano pleno e inteiro.

### 3.6.2 A boniteza do corpo limpo, saudável e decente

*Equilibrado num barranco, um cômodo, mal  
acabado e sujo  
Porém, seu único lar, seu bem e seu refúgio  
Um cheiro horrível de esgoto no quintal  
Por cima ou por baixo, se chover será fatal  
Um pedaço do Inferno aqui é onde eu estou.*

(Mano Brown)

O trecho da música nos revela uma das faces da realidade dos oprimidos: o cheiro e a feiura a que são submetidos. Este subcapítulo apresenta as denúncias e anúncios referentes à interdição do corpo esfarrapado ao ser submetido a condições desumanas de vida e existência.

Na análise histórica desta dissertação, abordamos a influência de movimentos que influenciariam a educação do corpo. Dois deles se relacionam diretamente com as discussões que faremos acerca da concepção de boniteza freireana, a saber: o higienismo, a eugenia e a teoria da carência cultural. Vimos que as elites opressoras utilizam seus mitos para depreciar a massa oprimida. Como já citado nesta dissertação, o “Jeca Tatu” foi um dos principais mitos propagados na história brasileira, ridicularizando os trabalhadores e trabalhadoras do campo e, por extensão, os trabalhadores e trabalhadoras da massa oprimida. Freire nos alerta sobre estas narrativas insustentáveis acerca da superioridade de uns sobre outros:

(...) que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 1996, p. 24).

A boniteza é novamente reforçada como valor ético, de luta pelos direitos humanos, refutando a subjugação de negros, mulheres e trabalhadores. Contudo, a estratégia opressora, como denunciada aqui, perpassa a desvalorização dos oprimidos e de tudo aquilo que eles produzem, como podemos ver Freire discorrer acerca de colonizados africanos:

Os colonizados jamais poderiam ser vistos e perfilados pelos colonizadores como povos cultos, capazes, inteligentes, imaginativos, dignos de sua liberdade, produtores de uma linguagem que, por ser linguagem, marcha e muda e cresce histórico-socialmente. Pelo contrário, os colonizados são bárbaros, incultos, ‘a-históricos’, até a chegada dos colonizadores que lhes ‘trazem’ a história. Falam dialetos fadados a jamais expressar a ‘verdade da ciência’, ‘os mistérios da transcendência’ e a ‘boniteza do mundo’ (FREIRE, 2013, p. 2671).

Da mesma forma como os povos colonizados sofrem com rótulos preconceituosos, a massa oprimida padece com os mesmos estereótipos criados contra eles a partir dos mitos das elites dominadoras. A concepção de eugenia e a teoria da carência cultural, como vimos, referendaram o discurso discriminatório e ainda hoje são percebidos nos espaços educacionais.

No que se refere ao corpo, vimos neste capítulo, na seção “leitura do corpo e da corporalidade”, que os educandos trazem marcas de sua cultura em sua corporalidade. Contudo, na perspectiva freireana não se pode determinar a história dos oprimidos pela sua condição de dominado. Portanto, os trabalhadores e filhos de trabalhadores não poderiam ser rotulados como sujeitos, levados, delinquentes e ineptos, como por vezes são classificados pelo simples fato de serem considerados pobres.

Junto a esse dado, o da ignorância científica, está o preconceito de classe que a professora tem. O aspecto ideológico está aí. Uma ideologia autoritária, discriminadora do menino popular, do corpo do menino popular, do cheiro do seu corpo. O menino cheira mal, o menino mora num mocambo, o menino está solto, o menino não é educado, não tem jeito, não tem um bom comportamento. Pior ainda: o menino não sabe nada! Quando, na verdade, sabemos que a criança sabe muita coisa: para saber basta estar vivo. Essa discriminação, ou essa ideologia, que discrimina a classe popular, obviamente, se fundamenta numa superioridade das classes dominantes e seu discurso, sua linguagem, sua sintaxe. A boniteza, a certeza, a exatidão da linguagem está na linguagem da gente. Não quer dizer que não se pode corrigir; eu nunca disse isso. Como pensador, como existente, estou convencido de que o fenômeno vital implica correção e autocorreção permanentemente (FREIRE, 2019, p. 3074).

Freire denuncia a discriminação do corpo do menino popular e revela outros preconceitos sobre este sujeito, determinado ao fracasso por uma ideologia autoritária que valoriza apenas as expressões de vida da classe dominante. A linguagem da gente, da classe trabalhadora e sua sintaxe, as relações e significados que estes expressam, inclusive com o corpo, são vistos pelo educador como boniteza. E para ele, esta linguagem, da genteidade<sup>63</sup>, revela certeza e exatidão.

Este fato chama a atenção para muitas generalizações feitas com relação ao corpo dos dominados. Por vezes, é usado o senso comum para comparar oprimidos e opressores em sua corporalidade, nas emoções, na cognição e no conjunto de características e manifestações corporais e culturais. Não é possível determinar estas relações com exatidão. Pois apesar das manifestas disparidades das situações de vida e cotidianidades entre oprimidos e opressores, a classe dominada tem demonstrado que ainda sim rompe com estes condicionantes, em um movimento permanente de resistência, exteriorizado nas manhas do corpo. Os estereótipos não

---

<sup>63</sup> Genteidade é um conceito freireano relacionado à condição de ser gente e a tudo aquilo que concatena com a noção de gente, de povo e humanidade em seu sentido afetivo.

podem basear estas concatenações teóricas.

A retidão do corpo denunciada por Soares e Fraga (2003) impõe a ininterrupta postura corporal do indivíduo na posição ereta. Esta prescrição opressora inibe a espontaneidade do indivíduo e exige uma disciplina, por vezes, de máquina, ao modelo do cartesianismo. O jeito de andar, que seja “malemolente”, são totalmente execrados como típicos do malandro, do preguiçoso, do indivíduo permanentemente indisposto e doente, possivelmente cheio de vermes.

Na perspectiva freireana, o corpo oprimido não precisaria entrar na “cartilha” da beleza dominante, em seus cuidados com o corpo, na sua higiene, na salubridade e nas vestimentas padronizados para ser aceito e bem avaliado pela sociedade. Por vezes, a massa dominada se rebela contra estas formas, negando as normas estabelecidas para exteriorizar o caráter moral. Contudo, não podemos dizer que não há no modelo opressor hábitos de vida que sejam significativamente benéficos para a vida das pessoas. Sobre isso, reproduzimos um relato interessante de Freire acerca de uma experiência da professora Madalena F. Weffort, que viveu pessoalmente em uma favela paulista por três anos:

Rondando a escola, perambulando pelas ruas da vila, seminua, sujo na cara, que escondia sua beleza, alvo de zombaria das outras crianças e dos adultos também, vagava perdida e, o pior, perdida de si mesma, uma espécie de “menina de ninguém.” Um dia, disse-me Madalena, a avó da menina a procurou pedindo que recebesse a neta na escola, dizendo também que não poderia pagar a quota quase simbólica estabelecida pela direção popular da escola. “Não creio que haja problema com relação ao pagamento. Tenho, porém, uma exigência para poder aceitar Carlinha: que me chegue aqui limpa, banho tomado, com um mínimo de roupa. E que venha assim todos os dias e não só amanhã”, disse Madalena. A avó aceitou e prometeu que cumpriria. No dia seguinte Carlinha chegou à sala completamente mudada. Limpa, cara bonita, feições descobertas, confiante. **A limpeza, a cara livre das marcas do sujo, sublinhavam sua presença na sala.** Carlinha começou a confiar nela mesma. A avó começou a acreditar também não só em Carlinha, mas nela igualmente. Carlinha se descobriu; a avó se redescobriu. Uma apreciação ingênua diria que a intervenção da educadora teria sido pequeno-burguesa, elitista, alienada – afinal, como exigir de uma criança favelada que venha à escola de banho tomado? Madalena, na verdade, cumpriu o seu dever de educadora progressista. Sua intervenção possibilitou à criança e à sua avó a conquista de um espaço – o de sua dignidade, no respeito dos outros. Amanhã será mais fácil a Carlinha se reconhecer também como membro de uma classe toda, a trabalhadora, em busca de melhores dias. Sem intervenção democrática do educador ou da educadora, não há educação progressista. (...) foi possível à professora intervir nas questões ligadas à **higiene do corpo que, por sua vez, se estendem à boniteza do corpo e à boniteza do mundo**, de que resultou a *descoberta* de Carlinha e a *redescoberta* da avó (...). Enfatizemos a importância do testemunho de seriedade, de disciplina no fazer as coisas, de disciplina no estudo. **Testemunho no cuidado com o corpo, com a saúde. Testemunho na honradez com que o educador realiza sua tarefa** (FREIRE, 1997b, p. 52, grifo nosso).

Entendemos que não é necessário negar a beleza, o cuidado e o zelo pelo corpo. O que se entende, de acordo com o pensamento freireano, é que esta boniteza perpassa a ética, a

libertação, a transformação do ser humano. O que não permite que sua busca seja alienada, unilateral, licenciosa e discriminatória, como na experimentada nas concepções higienistas, eugênicas e em decorrência da teoria da carência cultural. Há, portanto, lugar reservado por Freire para a estética, mas está manifestada na noção de boniteza, em que o belo se complementa em sua união com a decência, defendida como uma moral humana universal. Em outras palavras, o belo em si mesmo possui imenso valor, assim como o corpo belo é ovacionado por Freire; contudo, encontra inteireza e boniteza, como um estágio superior do belo, quando se une à ética humanizadora.

Neste sentido, perguntamos: por conta dos rótulos impostos às classes populares, tratar o cuidado e a boniteza do corpo virou assunto proibido para educadores progressistas? E seria possível desenvolver estas temáticas sem a influência do higienismo e da educação bancária? Com esta última reflexão de Freire e também naquilo que Taborda de Oliveira pressupõe sobre a corporalidade, entendemos que este desafio pode ser possível e que esta seria a decisão mais progressiva para educadores e educadoras. Promover a boniteza das classes populares democraticamente demonstraria coerência com o discurso de promover a humanização dos oprimidos.

Sobre esta questão, Freire ainda nos fornece outro relato importante:

Em 1964, por exemplo, as moças, as jovens progressistas, de esquerda deste país, com quem eu – não mais com dezoito anos, mas com mais de quarenta – convivia, em primeiro lugar só podiam ter uma calça jeans, porque ter duas era aproximar-se demasiado da burguesia. Segundo, não podiam pintar a cara nem podiam ser felizes, porque papel de revolucionária era ser triste, feia e chata. Você veja que isso era uma concepção autoritária, stalinista, deformada, que não podia continuar, que teria que findar. E findou! (FREIRE, 2013, p. 469).

Nesta citação, Freire aborda a estreiteza do pensamento que alia uma concepção estereotipada da pobreza e das classes oprimidas à visão autoritária e equivocada do que é ser progressista. Neste sentido, homens e mulheres de direita ou esquerda têm o direito de expressar boniteza e alegria.

A dimensão estética e a boniteza freireana são destacadas e não somente inclusas em uma perspectiva de educação para a libertação defendida pelo educador, na promoção do ser humano inteiro, em sua totalidade e inteireza, sem dicotomias:

(...) eu acho que uma pedagogia que lute pelo processo de libertação, que não o tema, é uma pedagogia que daria ênfase à linguagem, à compreensão do fenômeno linguístico e, em seguida a ele, à compreensão do que se chama “língua nacional”, à compreensão da diferença de sintaxe dentro de um mesmo sítio histórico, social e geográfico. Seria uma pedagogia que daria força à compreensão crítica da história, de como a história se move e nos move, se faz e nos faz e refaz. Seria uma pedagogia

que, por isso mesmo, se preocuparia com a clareza histórica, não a desvincularia da geografia, do contexto geográfico. Seria uma pedagogia que discutiria a metodologia científica da aproximação aos fatos reais para melhor entendê-los, mas negaria sistematicamente o cientificismo, na busca da cientificidade. Seria uma pedagogia que **enfatizaria a boniteza, o estético da vida e o ético**, fundamentalmente. Uma pedagogia que não separaria o cognitivo do artístico (...) do afetivo, do sentimental, do apaixonante, do desejo! Quer dizer: uma pedagogia que não dicotomizaria o ser humano, que pegaria o ser humano na sua totalidade e, portanto, memória, criação, participação de **corpo e alma** nas coisas, capacidade de amar, de ter raiva, de brigar e de apaziguar. No fundo, uma pedagogia que pregasse a não certeza nas certezas (FREIRE, 2013, p. 487, grifo nosso).

Destarte, de corpo e alma, homens e mulheres teriam a possibilidade de ter uma formação inteira, uma educação problematizadora, histórica, com ênfase na linguagem e no estímulo à pergunta.

Denunciamos, contudo, que a estética da limpeza, que remete ao ambiente caro em estima e cheio de zelo, não é o espaço desenvolvido pelas elites para as classes oprimidas. Apesar de valorizar no discurso que haja o compromisso das classes populares em cuidar dos locais públicos com delicadeza e civilidade, o primeiro a demonstrar total leviandade e desleixo é o Poder público. Como vemos na experiência de Freire quando chegou à secretaria de educação da cidade de São Paulo:

Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. **A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam.** Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 1996, p. 20, grifo nosso).

A boniteza exteriorizada nos locais de convivência e de práticas corporais tem a potencialidade de valorizar a pessoa humana, ao demonstrar que aquele lugar foi preparado especialmente para aqueles educadores e educandos, os prestigiando, como frisado por Freire. As quadras esportivas deterioradas e sem cobertura, assim como os campos de futebol de terra utilizados pelas escolas ou outros espaços educativos, não favorecem a plena experimentação da corporalidade dos sujeitos. A simples mudança de uma bola velha para uma nova já imprime outro sentido para os envolvidos na experiência.

Esta boniteza, que carrega em si uma significação na busca do ser mais, tendo como base o pensamento freireano, poderá ser valorizada e fomentada. E aqui não estamos defendendo a preparação dos espaços escolares de forma suntuosa e com opulência pois em um

país como o nosso, marcado pela precariedade estrutural das escolas públicas, beira o idealismo. Defendemos ao menos o mínimo de condições que permitam a apreciação dos locais de ensino e despertem o encanto pela educação.

Sá e Werle (2017) apontaram pesquisas que sugerem uma melhora no desempenho dos educandos tendo em vista a melhoria da infraestrutura da escola (SOARES & SOARES, 2007; MARRI & RACCHUMI, 2012). Ao mesmo tempo, “chama a atenção o fato de mais de 44% das escolas da educação básica do país contar com uma infraestrutura escolar com apenas água, sanitário, energia, esgoto e cozinha” (SÁ; WERLE, 2017, p. 388). Os pesquisadores citam o trabalho de (SOARES NETO *et al.*, 2013a), que apontam apenas 0,6% das escolas de educação básica avaliadas como apropriadas para uma educação de qualidade. Freire denuncia a prioridade da ideologia dominante em promover a boniteza dos espaços públicos frequentados pelas elites e assim revelar seus interesses e o lado para onde dirige suas ações:

Preferências políticas reconhecíveis ou ficando desnudas através das opções de governo, explicitadas desde a fase da campanha eleitoral, reveladas nos planos de governo, na proposta orçamentária, que é uma peça política e não só técnica, nas linhas fundamentais de educação, de saúde, de cultura, de bem-estar social; na política de tributação, no desejo ou não de reorientar a política dos gastos públicos, no gozo com que a administração prioriza a boniteza das áreas já bem tratadas da cidade em detrimento das áreas enfeidadas da periferia (FREIRE, 1997b, p. 14).

À classe trabalhadora não é reservado o direito de usufruir da boniteza em seu pedaço. Porque, pelos opressores, este pedaço não é considerado um espaço saudável, limpo, moral, seguro, de boniteza. Ao contrário, é lugar de vadiagem, de violência, de desasseio, de feiura.

São casos individuais, meros “marginalizados”, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. “Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos”. Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trânsfugas, a uma vida feliz... (FREIRE, 2017, p. 84).

Neste trecho, Freire desvela a subordinação da massa oprimida aos valores dominantes e o rótulo patológico que recebem desta “sociedade sadia”. Mais uma vez são reputados como ineptos e preguiçosos. Portanto, ao invés de conhecer e incorporar ela mesma as práticas populares, a elite que domina desmerece e deturpa tudo aquilo que é produzido pelas classes dominadas. O povo tem os mesmos direitos de produzir, vivenciar, apreciar e usufruir de boniteza. Ele em si é boniteza.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Daí que seja a educação um quefazer permanente.  
Permanente, na razão da inconclusão dos homens  
e do devenir da realidade.*

(Paulo Freire)

Apesar de ser o momento de apresentar o desfecho deste trabalho, seu término traz o entendimento e o sentimento de inconclusão e inacabamento, coerentemente com o pensamento de Freire. Porque apesar de atendidas as primeiras respostas acerca da problemática proposta, encontramos no pensamento freireano um vasto campo conceitual que se comunica intrinsecamente com as questões do corpo e da corporalidade, que nos chama a “querer mais.”

Inicialmente suspeitávamos que a pesquisa teórico-bibliográfica realizada não encontraria grande contingente de relações entre o pensamento de Paulo Freire e a noção de corpo e corporalidade. No mesmo entendimento, consideramos a possibilidade de as supostas contribuições da obra freireana para a educação do corpo não se confirmarem ou de haver limites nesta proposta de trabalho. Contudo, percebemos muitas conexões possíveis com esta concepção e por isto houve o afinamento em categorias mais específicas para este entendimento.

Para desenvolver a questão que nos propomos investigar, selecionamos *Pedagogia do Oprimido* (1987, 2017) como principal objeto de investigação, por ser a obra freireana em que o educador expõe a elaboração de sua teoria educacional. E apesar de desenvolvidos os pressupostos fundantes acerca do autoritarismo na sociedade brasileira e de uma ontologia nas obras *Educação e atualidade brasileira* (2001) e *Educação como prática de liberdade* (2005b, 2018a), respectivamente, é em *Pedagogia do Oprimido* (1987, 2017) que a noção de educação bancária é apresentada, assim como de uma educação dialógica. As consequências da formação da sociedade brasileira alteram as relações entre as pessoas, produzindo a contradição entre oprimidos e opressores e a nossa inexperiência democrática e, por extensão, a cultura do silêncio e a educação bancária.

Percebemos que muitas das problemáticas encontradas hoje na concepção da educação do corpo estão interligadas com sua gênese histórica. Nesta perspectiva, podemos verificar que o nosso passado colonialista permite que a invasão cultural de nossa sociedade e, conseqüentemente, de nossa corporalidade, seja uma ação já construída pelas classes dominadoras, uma prática recorrente.

Também foi possível observar que a visão fragmentada do corpo, entendida na sociedade e na cultura escolar de forma dicotomizada da mente, tem suas raízes no positivismo, no higienismo e na eugenia, que entendem o ser humano em sua restrita forma anatômica e biológica. No Brasil, no período da ditadura civil-militar, as instituições militares se alinharam ao fenômeno esportivo para produzir uma ideia de avanço e progresso através das conquistas de atletas profissionais. Neste intuito, estabeleceram o reconhecimento e desenvolvimento de talentos esportivos nas escolas.

De forma acentuada constatamos a cisão do corpo na medida em que se instrumentalizou e se desenvolveu a divisão do trabalho, fruto da revolução industrial e da instituição da sociedade capitalista. Os trabalhadores foram alienados do produto de seu trabalho, bem como de seus corpos e da sua própria vida.

Notamos também que a Teoria da carência cultural encontra congruência na denúncia freireana acerca dos mitos e comunicados promovidos pelos opressores, tendo em vista a teoria da ação antidialógica. Neste sentido, o corpo das massas populares é interditado, inferiorizado e induzido a hospedar e introjetar o opressor em si mesmo, buscando ilusoriamente, se tornar como ele (FREIRE, 2017). Se acomodam assim aos seus padrões e prescrições morais, comportamentais, culturais, éticos e estéticos. A classe dominante, portanto, além de cristalizar seu poder, utiliza suas modulações para orientar o mercado e assim também lucrar economicamente com o modelo de corpo e corporalidade propostos em seu pensamento.

Compreendemos que, com o medo do silêncio inoculado em si mesmos, os professores de educação física são inibidos em promover alguma mudança naquilo que tem sido desenvolvido historicamente. Estes saberes concernentes à corporalidade humana, portanto, não são valorizados em uma perspectiva que incorpora a totalidade de homens e mulheres.

Semelhantemente, entendemos que os mitos ocultam a realidade e alienam o povo. Eles se revelam ainda mais fortalecidos na atualidade, pela facilidade de produzi-los e reproduzi-los nos ambientes virtuais, ou no chamado *cyberespaço*. As *fakenews* despontam como uma destas ferramentas de enganação proporcionada pelas mentes que dominam. O corpo oprimido é um dos alvos deste ato falaz. Ocorre, desta maneira, a depreciação e ridicularização da corporalidade popular em relação às suas manifestações, características e exteriorização.

Observamos que a manipulação das massas oprimidas é feita pela classe opressora através de outros mecanismos de conquista. A tática é de anestesiá-las com distrações diversas e com o assistencialismo. São como pequenos mimos oferecidos pelas elites para disfarçar seus interesses e atuações autoritárias. Dentre estas distrações se incluem o uso das práticas corporais com o objetivo de distrair os dominados de sua condição de classe, que

prescinda sua consciência e decisão na luta e na utopia de uma sociedade mais justa.

Neste enredo também ressaltamos a divisão do povo e do próprio corpo oprimido como outra arma de dominação. Usada propositadamente no sentido de evitar a ameaça de seu poder e impedir a humanização total das massas populares, que proporcione sua consciência crítica e sua decisão por atuar no mundo e na história, o que igualmente colocaria em risco a ordem opressora.

Mediante todas estas estratégias de dominação, encontramos em Freire o conceito de educação bancária e relacionamos a uma “educação bancária do corpo”. Compreendemos que, nesta perspectiva, a educação do corpo manifesta o autoritarismo quando se limita à reprodução de gestos e técnicas com comandos verticais. E também que as atividades e conteúdos propostos não são dialogados nem problematizados com os educandos, além de desconectados de suas vidas. Neste sentido ainda discutimos o advento de um modelo de educação virtual no Estado de Goiás voltado para a EJA, em que as práticas corporais foram subtraídas, restringindo a corporalidade das massas oprimidas.

Mas também percebemos a especificidade deste saber ao conviver com uma cultura de licenciosidade, que autoritariamente a enquadra em um momento de descompromisso e despropósito, o que abre margem para sua exclusão do ambiente escolar. Visto ser este um lugar de pergunta, de ação e construção dos saberes, e entendendo a riqueza na dimensão da corporalidade humana, entendemos que esta educação bancária pode se revelar na imposição do “nada” e na negação da legitimidade deste saber.

Nos anúncios freireanos, localizamos uma definição de corporalidade do educador que nos leva às categorias inteireza e do corpo consciente, ao entender que nas relações do corpo com o mundo, com as pessoas e os objetos, ele se expressa e se desenvolve. Apreende a corporalidade como uma consciência fundamentada na inteireza de si mesmo. Outro achado foi a relação entre a teoria da ação dialógica, ou seja, da dialogicidade freireana com esta noção de corporalidade. Neste sentido, as relações humanas e o diálogo se estendem às expressões da corporalidade e influenciam a educação do corpo no sentido de reorientação de sua práxis, por vezes centralizada na dimensão motriz e nos conteúdos esportivos. Aventa, portanto, a necessidade de uma reorientação das práticas corporais no sentido de se comunicar com a realidade dos educandos e dos temas significativos para sua humanização.

A leitura do corpo e da corporalidade é um dos desvendamentos encontrados no pensamento freireano. Nesta perspectiva, percebemos que a corporalidade compreende uma linguagem humana que manifesta os significados da cultura e das práticas sociais. Esta perspectiva também nos evidencia a possibilidade de transformação na concepção da educação

do corpo, ao permitir uma abordagem ampla dos conteúdos. Freire também faz referência à importância desta linguagem nos processos de codificação e decodificação da leitura de mundo.

O caminho de aproximação das obras freireanas e seus conceitos permitiu que as categorias corpo consciente, inteireza e boniteza entrassem em rota de análise. Assim, a pesquisa incluiu outras obras freireanas por conta da escassez de menções das referidas categorias eleitas para este estudo em *Pedagogia do oprimido* (1987, 2017). E também pela constatação de que seu pensamento exposto através de livros e outras fontes, estava sempre conectado com algum outro conceito, que se caracteriza pelas retomadas e interconexões marcantes no estilo de escrita do pensamento de Freire. Apesar de expandir a amostragem do campo de estudos, a obra pujante de Freire (1987, 2017) permaneceu basilar no percurso da dissertação.

Em síntese, a pergunta de pesquisa proposta foi a seguinte: quais contribuições podemos encontrar na análise de conceitos freireanos, como corpo consciente, inteireza e boniteza, para uma reflexão que problematize o caráter bancário, por vezes presente nos processos educacionais que dizem respeito à educação do corpo e à corporalidade?

Portanto, encontramos nas categorias pesquisadas duas contribuições principais para a educação do corpo, e, ainda que seja difícil cindi-las, buscamos didaticamente apresentar estes resultados separadamente, nominando como: *a busca pela liberdade e pela autonomia da corporalidade*; e *a realização de práticas corporais reflexivas, dialógicas e problematizadoras*.

Entendemos assim, que *a busca pela liberdade e pela autonomia da corporalidade* consiste no entendimento de que o ser humano não é uma máquina programada para executar movimentos e tarefas para sua utilidade. Pois homens e mulheres têm em si a necessidade de fazer cultura, de criar e recriar o mundo, agir na espontaneidade e empreender experiências novas e libertadoras para seu corpo.

Da mesma forma, o ser humano necessita da pergunta, do questionamento, da ação-reflexão e do diálogo, essencial para as relações humanas. E, assim sendo, é de fundamental importância *a realização de práticas corporais reflexivas, dialógicas e problematizadoras*, que permitem a formação do pensamento crítico e da formação humana inteira. O ser mais se revela em um sujeito capaz de, juntamente com os outros homens e mulheres, questionar o mundo, analisá-lo criticamente e em seu contexto histórico e assim decidir, atuar na realidade e na história, encarnando o sonho e a utopia de um mundo menos feio e, sendo todos estes processos coletivos, se inserir na unidade da luta pela transformação social.

A categoria corpo consciente contribui para *a busca da liberdade e autonomia na corporalidade* do educando na medida que representa em si a consciência transitiva que forja

no sujeito as decisões na direção de sua busca pela humanização. O corpo consciente é a intencionalidade do ser humano de fazer história, de criar cultura, de inventar e reinventar o mundo. A partir deste conceito freireano, pode-se entender que homens e mulheres oprimidos podem objetivar sua subjetividade, decidir e propor outro mundo. Esta noção permite dizer que o corpo e a consciência estão amalgamados e não há dimensões humanas inferiores.

Neste sentido, o corpo consciente busca ser mais, e, ainda, libertar-se das amarras que o prendem, quer seja na inibição ou no retesamento da corporalidade oprimida. Ou ainda na superação do corpo desestimulado em querer mais, conformado em receber depósitos, um corpo anestesiado e cindido de si mesmo, interdito em sua capacidade criativa e inventiva.

A inteireza materializa *a busca pela liberdade e pela autonomia na corporalidade* propostas no que-fazer pedagógico freireano. E revela a expressão multifacetada e plural do ser humano. No que se refere àquilo que apresentamos sobre este conceito, a inteireza se conecta com a perspectiva de liberdade e autonomia no aspecto referente à afetividade humana, nas sensações do corpo, seus desejos e vontades. Isto porque Freire deixa claro o compromisso em não fragmentar seu pensamento da afetividade. O autor ressalta que nunca colocou sentimentos e emoções entre parênteses (FREIRE; MACEDO, 1990). E afirma que “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 1987, p. 45). Esta dimensão humana se conecta à alegria de atuar na espontaneidade, na sinestesia advinda da aventura e da ousadia.

Também nas manhas do corpo, na manhosidade do povo, interface da coerência na inteireza, podemos verificar que há manifestações de resistência das classes oprimidas às coações dos opressores. E o fazem com o caráter de liberdade e criatividade, pois inventivamente conseguem manter suas práticas corporais e culturais vivas, por vezes sob dura repressão.

O conceito de boniteza se conecta intimamente a esta contribuição encontrada no pensamento freireano. Isto porque as práticas corporais que conseguem atingir a liberdade e a autonomia na corporalidade, invariavelmente, expressam beleza estética advindas da espontaneidade da essência humana. Boniteza que abarca a decência humana e, neste sentido, compreende a necessidade ontológica que homens e mulheres possuem em se expressar nos termos da plenitude corporal, sem os retesamentos e inibições que enfeiam a corporalidade humana.

Ao longo desta dissertação citamos e discorremos acerca de algumas possibilidades de práticas corporais ou de conteúdos da educação do corpo que promovessem ou concatenassem

com o pensamento freireano. Apesar de compreender que a totalidade das práticas corporais tem potencial de se reinventar e produzir a multiplicidade de expressões da essência humana podemos ressaltar que, no sentido de promover *a busca pela liberdade e pela autonomia da corporalidade*, as práticas circenses, a dança e a capoeira podem ser lembrados como conteúdos que se achegam mais intimamente a estas características.

A título de exemplificação, as práticas circenses historicamente se propõem à inteireza, à boniteza, à criatividade e à reinvenção da realidade. A dança igualmente empreende a liberdade e a autonomia na corporalidade, permitindo que homens e mulheres expressem gestualmente o conteúdo de suas emoções, na superação das interdições causados por crenças limitantes e deformadoras das manifestações corporais. Assim como a capoeira que abrange a luta, o gingado e a musicalidade. Este conjunto expressa como marca histórica a liberdade do corpo que se refugia e liberta nas práticas corporais.

Com relação à *realização de práticas corporais reflexivas, dialógicas e problematizadoras*, a categoria corpo consciente novamente se apresenta como indispensável, visto que compreende a capacidade de atuação humana no mundo, se relacionando com ele e com as pessoas, no diálogo e problematização da realidade. Fomentando assim, uma pedagogia da pergunta. Neste entendimento, o corpo consciente reflete em suas possibilidades de ação, elabora questões e, no desenvolvimento de respostas, processa uma análise crítica e atua no mundo de maneira consciente.

A categoria inteireza é apresentada no pensamento freireano como marca de politicidade e coerência entre a teoria e a prática. Destarte, esta noção tem nexos com uma educação do corpo que promova a reflexão, o diálogo e a problematização dos conteúdos. Freire reforça que a neutralidade política do educador se reflete no descompromisso com uma prática pedagógica que questione os problemas comuns dos educandos e com eles lute por um mundo menos feio e injusto. Comprometendo-se com a causa das classes oprimidas, educadores e educandos constroem o ambiente de desvelamento da realidade, de dialogicidade e de uma corporalidade questionadora e cheia de curiosidade epistemológica. Como discutido no corpo deste texto, nesta perspectiva, não há temas ou conteúdos menos ou mais importantes, nem aqueles que devem ser excluídos.

A totalidade dos saberes poderá ser alvo de problematizações engendradas na corporalidade de homens e mulheres. No processo de elaboração destas questões, pode-se ter como aporte teórico os pressupostos biológicos, anatômicos e biomecânicos e, igualmente, os filosóficos, sociológicos e históricos. Defendemos, assim, a amplitude e inteireza temática, com

a inserção de assuntos ligados à corporalidade humana em sua construção como signo cultural e como prática social.

A boniteza coopera com *a realização de práticas corporais reflexivas, dialógicas e problematizadoras* ao propor a problematização das questões que causam a feiura humana e do mundo, em seu enfrentamento e tentativa de superação. Lembramos que esta feiura se relaciona às injustiças, à miséria e à barbárie presentes no mundo. Denuncia, portanto, a feiura dos espaços reservados às classes populares e a estereotipia da pobreza no desleixo e na sujeira a que são fadados.

No que tange às práticas corporais citadas nesta dissertação, como ilustração do que pode ser alvitado para *a realização de práticas corporais reflexivas, dialógicas e problematizadoras*, relembramos a multiplicidade de discussões engendradas no jogo de xadrez, permitido por sua dinâmica estratégica de dominação de um oponente sobre o outro e, ainda, nas diferentes peças do tabuleiro que podem representar, cada uma delas, uma função social diferente. Permite, assim, tematizar a dinâmica da sociedade de classes, a necessidade de união, organização e colaboração do povo.

Semelhantemente, abordamos a sugestão de Tabora (2003) acerca do handebol, por exemplo, ao se aliar à temática da “marcação” e em seguida, ou concomitantemente, abordar a problematização acerca do contato físico e, por extensão, da violência contra as mulheres. O rúgbi também foi apresentado como proposta inusitada, na estreiteza de se propor um conteúdo com distância da vivência cultural dos educandos. Entendemos que sua inserção, como de outros análogos, poderá abranger o universo temático da educação do corpo, desde que “molhados” de significação e intencionalidade democrática e humanizadora.

Freire demonstra que a investigação temática fornece dados para a seleção de conteúdos de trabalho no entendimento de totalidade que permitirá a ampliação dos assuntos apreendidos em seus diferentes enfoques de problematização. Vimos até aqui a multiplicidade de possibilidades da educação do corpo na formação humana. Freire nos direciona exatamente para esta perspectiva formativa e humanizante de homens e mulheres através do escopo presente na corporalidade.

Neste caminho, concluímos que temos a perspectiva de uma continuidade neste objeto de pesquisa. Isto porque, apesar de não ser estudioso do corpo, Freire apresenta uma ontologia e teoria de educação multifacetados e de caráter universal. Sua abrangência pode se justificar pela íntima relação com a humanização, abrindo possibilidades comuns naquilo em que temos em unidade, em comunhão e em essência humana, em nossa inteireza.

Donaldo Macedo, companheiro de Paulo Freire no livro/diálogo *Alfabetização: leitura*

*do mundo, leitura da palavra* (1990), indagou o patrono da educação brasileira acerca desta questão. Perguntou a ele sobre o impacto de sua teoria educacional em diversificados campos de estudo, citando o caso conhecido de um físico e um teólogo que relataram a transformação em sua práxis através do contato com *Pedagogia do oprimido* (1987, 2017). Sua resposta foi a seguinte:

Durante toda minha vida, especialmente após a publicação de *Pedagogia do oprimido* nos Estados Unidos, e depois de viajar pelo mundo todo, observei muitas práticas educacionais que parecem ter sido, de alguma forma, influenciadas por meu pensamento. Diria, pois, que há uma dimensão universal no que tenho andado escrevendo sobre educação. Tenho a impressão de que a *Pedagogia do oprimido* brotou de uma experiência longamente vivida. Insisto sobre a esfera afetiva das coisas, sobre as dimensões humanísticas e intuitivas do ato de conhecer. Jamais pus sentimentos e emoções entre parênteses. Apenas os reconheço à medida que os expresso. Esse livro nasceu de um casamento entre mim e as muitas partes do conhecimento mundial que vivi e experimentei por onde vivi e por onde trabalhei e ensinei com compromisso, sentimentos, medo, confiança e coragem. Esse livro é radical, no sentido etimológico do termo. Vem das profundezas de fragmentos da história e da cultura latino-americana, especialmente do Brasil. Esse livro está saturado de tempo, história e cultura. E foi assim, creio eu, que esse livro adquiriu a universalidade de que desfruta. Não creio que o universal seja possível sem um vibrante ponto de partida comunal. Não generalizamos sem fundamentar nossas generalizações sobre particularidades. Antes de se tornar universal, você é particular. Não se pode partir do universal para chegar ao local. Para mim, qualquer que seja a universalidade que haja em *Pedagogia do oprimido*, ela provém do vigor e da força de seu caráter local. Não tive qualquer pretensão ou sonhos de desenvolver uma teoria universal com esse livro. A questão é que, no entanto, o livro contém determinados temas que preocupam universalmente as pessoas (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 128).

No processo de busca por trabalhos que abordassem temas da educação física na perspectiva freireana, observamos um número limitado de pesquisas com este prisma e um dos estudos analisados pôde confirmar esta hipótese. Nogueira *et al.* (2018) desenvolveram o artigo *Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento*. A pesquisa realizou uma revisão sistemática nas bases de dados *ERIC*, *SPORTDiscus* e *Fuente Académica*, utilizando os descritores “empoderamento”, “teoria crítica” e “Paulo Freire” combinados com “educação física”, em inglês e português, e perceberam que “raros são os estudos realizados na EF<sup>64</sup> que se fundamentam na perspectiva freireana. Contudo, os estudos encontrados evidenciam a contribuição dos ensinamentos de Freire para a efetivação de uma EF mais crítica e democrática” (NOGUEIRA *et al.*, 2018, p. 1265).

Assim como verificamos ao catalogar os estudos particularmente similares ao que nos propomos, este artigo acena para a incipiência de estudos sobre o corpo fundamentados no pensamento freireano, apesar de indicações acerca de contribuições dos trabalhos existentes

---

<sup>64</sup> Abreviação de “educação física”.

neste recorte analisado, para uma educação “mais crítica e democrática” (NOGUEIRA *et al.*, 2018, p. 1265).

Encontramos no pensamento de Paulo Freire, portanto, a possibilidade de *busca pela liberdade e pela autonomia da corporalidade e a realização de práticas corporais reflexivas, dialógicas e problematizadoras*. Entendemos que estes achados contribuem para a problematização e enfrentamento de um modelo de educação autoritário e desumanizante, presente na chamada educação bancária. No pensamento freireano encontramos, assim, a inteireza e a boniteza que o corpo consciente necessita para ser mais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ANPED. **Sobre a ANPed**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 6 ago. 2019.

ARAÚJO, Rafael Vieira de. **A corporeidade-subjetividade dos educandos trabalhadores do Proeja – FIC**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2015. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-Goiás, Goiânia-GO, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1135>. Acesso em: 2 nov. 2019.

ARAÚJO, Rafael Vieira de; SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo; ARAÚJO, Rildo Vieira de. A corporeidade freireana. *In: XX CONBRACE*, Goiânia, GO, 2017. **Anais [...]**. Porto Alegre: CBCE, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1zOdXU0QN9o1jHKDtPv7BDccJSV0HdF8P/view?usp=sharing>. Acesso em: 2 nov. 2019.

ASSIS, Machado de. **O alienista**. V. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ASSUNÇÃO, Wallace Rocha.. **Presença Americana na Educação Física Brasileira: padrões culturais na imprensa periódica (1932-1950)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2012. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES\\_0fd3295440b27fee63cab79fbd14068b](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_0fd3295440b27fee63cab79fbd14068b). Acesso em: 31 maio 2019.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. **A educação do corpo na sociedade do capital**. Curitiba: Appris, 2013.

BDTD. **O que é**: dar acesso aos textos completos das teses e dissertações defendidas em todo o país sem quaisquer custos. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>. Acesso em: 2 out. 2019.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? *In: SOUZA JÚNIOR, M. Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106. Disponível em: <https://docplayer.com.br/32068821-Cultura-corporal-cultura-de-movimento-ou-cultura-corporal-de-movimento-valter-bracht-recife-fevereiro-2004.html>. Acesso em: 2 nov. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018]. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 01 nov. 2019.

**BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 01 nov. 2019.

**BRASIL. Lei nº 10793, de 1º de dezembro de 2003.** Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.793.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm). Acesso em: 01 nov. 2019.

**BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012.** Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm). Acesso em: 01 nov. 2019.

**BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 2 nov. 2019.

**BRASIL. Matriz de referência ENEM.** Brasília, DF: Ministério da Educação, [2009]. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf). Acesso em: 01 nov. 2019.

**BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746impresao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746impresao.htm). Acesso em: 2 nov. 2019.

**BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Brasília, DF: Ministério da Educação, [2000]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 01 nov. 2019.

BRECHT, Bertold. **Poemas 1913-1956.** (Souza, P.C., Trad.). 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**. v. 27, n. 1 (79), p. 155-177, jan/abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201607909>. Acesso em 2 nov. 2019.

CATELLI Jr., Roberto; ANDRADE, Leila; (orgs.). **A ideologia do movimento Escola sem partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação educativa, 2016.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas (SP): Papirus, 1989.

CHAIM. Aníbal Renan Martinot. **A bola e o chumbo**: futebol e política nos anos de chumbo da ditadura militar brasileira. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-02042014-095412/pt-br.php>. Acesso em: 2 nov. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: Aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Descartes**: a paixão pela razão. São Paulo: Kindle Direct Publishing, 2018. E-book.

CORTE REAL, Márcio Penna. 50 anos da *Pedagogia do oprimido*: educação popular, saber/poder e a onda neoconservadora. In: 39ª Reunião Anual ANped, Niterói, 2019. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. No prelo.

CORTE REAL, Márcio Penna. Educação, condição humana e liberdade: uma abordagem freireana. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v.16, n.4, p. 1094 – 1109, out./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/39283>. Acesso em: 2 nov. 2019.

DESCARTES, René. **O discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

ELSEVIER. **Sobre a Elsevier**. Disponível em: <https://www.elsevier.com/pt-br/about>. Acesso em 2 nov. 2019.

FÁVERO, Osmar (org). **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Gerais, 1983.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. p. 11-30.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**: aspectos do desenvolvimento da 86 sociedade brasileira. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1979.

FRANÇOSO, Saulo; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do legado freireano para o currículo da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, abril/junho 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00531.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2019.

FREIRE, Ana Maria. **Analfabetismo no Brasil:** da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anos, Genebras, Apolônios e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez, 1989b.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978a.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora:** Gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. E-book.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira.** São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Memória: Entrevista Paulo Freire.[Entrevista concedida a Mario Sérgio Cortella e Paulo de Tarso Venceslau]. **Teoria e Debate nº 17** - janeiro/fevereiro/março 1992. Publicado em: 14 abr. 2006. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/memoria-entrevista-paulo-freire>. Acesso em: 10 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos.** Lisboa: Base, 1978b.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire:** o andarilho da utopia. Produzido por Rádio Nederland. 14 min. nov. 1998. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3279>. Acesso em: 27 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 1. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013. E-book.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** 4. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: questões da nossa época.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'Água, 1997b.

FREIRE, Paulo. **Virtudes do educador.** S. 1. Ed. Vereda, 1982.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir. **A educação na cidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. E-book.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Utopia. *In:* STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 412-413.

FUNARI, Pedro Paulo A. **Grécia e Roma: Vida pública e vida privada. Cultura, pensamento e mitologia. Amor e sexualidade.** 2. ed. São Paulo: Contexto. 2002. (Repensando a História).

FUNDAÇÃO CAPES. **História e missão.** Disponível em: <https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 28 set. 2019.

GOFF, Jacques Le; TRUONG, Nicolas. **Uma história do corpo na idade média.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GOIÁS. **Lei nº 17.508, de 22 de dezembro de 2011**. Altera dispositivos da Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001. Goiânia, GO: Secretaria de Estado da Casa Civil, [2001]. Disponível em: [http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis\\_ordinarias/2011/lei\\_17508.htm](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/leis_ordinarias/2011/lei_17508.htm). Acesso em: 01 nov. 2019.

GOIÁS. **Matriz de Referência Curricular EJATEC**. Goiânia, GO: Secretaria de Estado da Educação, [2019].

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. Eugenia. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico da educação física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 293-295.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **A noção de corpo(s) consciente(s) na obra de Paulo Freire**. 2012 a. Disponível em: <http://www.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2012/09/CorpoConsciente.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: Corporeidade e educação**. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2012 b.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Práticas Corporais e o Sistema Único de Saúde: desafios para intervenção profissional. *In*: CARVALHO, Yara Maria de. (Org.). **Práticas Corporais no Campo da Saúde: uma política em formação**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p. 135-162.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere, volume 2**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOBSBAWN, Eric. **A era do capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a.

HOBSBAWN, Eric. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JUNGBLUT, Airton Luiz. A heterogenia do mundo on-line: algumas reflexões sobre virtualização, comunicação mediada por computador e ciberespaço. **Horizontes Antropológicos**. Ano 10, n. 21. Porto Alegre, jan/jun, 2004. p. 97-121. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v10n21/20621.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2019.

KONDER, Leandro. A poesia de Brecht e a história. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**. Disponível em: [www.iea.usp.br/publicacoes/textos](http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos). Acesso em: 16 out. 2019.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katályses**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, abr. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802007000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004). Acesso em: 2 nov. 2019.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MANGUEIRA. **Samba-enredo 2019**: História pra ninar gente grande. Disponível em: <http://www.mangueira.com.br/carnaval-2019/enredo>. Acesso em: 18 out. 2019.

MARRI, Izabel; RACCHUMI, Júlio. Infraestrutura escolar e desempenho educacional em Minas Gerais: possíveis associações. *In*: Encontro nacional de estudos populacionais, 28., 2012, Águas de Lindoia. **Anais** [...]. Águas de Lindoia, SP: Abep, 2012. Disponível em: [http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/POSTER\[596\]ABEP2012.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/POSTER[596]ABEP2012.pdf). Acesso em: 20 set. 2019.

MARQUES, Isabel. Notas sobre o corpo e o ensino de dança. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/827/816>. Acesso em: 2 nov. 2019.

MARQUES, Jordino. **Descartes e sua concepção de homem**. São Paulo: Loyola, 1993.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985. (Coleção Bases – 46).

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 3ª Reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 5ª Reimpressão. São Paulo: Martin Claret, 2013.

MARX, Karl. **O 18 brumário e cartas a Kugelman**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996, v. 1. (Coleção Os Economistas).

MARX, Karl. **O Capital**: Livro 1: O processo de produção do capital. São Paulo: Editora Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Expresso Zahar, 2012. E-book.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2001.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo.** Campinas: Papyrus, 1987.

MELO NETO, João Cabral. **A educação pela pedra e outros poemas.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

NIETZSHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falava Zaratustra.** São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os pensadores).

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em: 15 out. 2019.

NOGUEIRA, Valdilene Aline *et al.* Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1265, out. /dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/85020>. Acesso em: 2 nov. 2019.

PALMA, Alexandre. Atividade física, processo saúde-doença e condições sócioeconômicas: uma revisão da Literatura. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 97-106, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138022>. Acesso em: 2 nov. 2019.

PAULO NETTO, José. **Pequena História da Ditadura Brasileira (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 2014.

PAULINHO MOSKA. **O corpo.** São Paulo, EMI, 1995. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fcIzKZ10bJY>. Acesso em 19 out. 2019.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PERES, Sarah. **Morte do índio Galdino, em Brasília, completa 21 anos hoje.** Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2018/04/20/interna\\_cidadesdf,675182/morte-do-indio-galdino-em-brasilia-completa-21-anos-hoje.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2018/04/20/interna_cidadesdf,675182/morte-do-indio-galdino-em-brasilia-completa-21-anos-hoje.shtml). Acesso em: 27 set. 2019.

PEREIRA, J.C.A. A linguagem do corpo na devoção popular do catolicismo. **Revista de Estudos da Religião**. n. 3, 2003, p. 67-98. Disponível em: [https://www.pucsp.br/rever/rv3\\_2003/p\\_pereira.pdf](https://www.pucsp.br/rever/rv3_2003/p_pereira.pdf). Acesso em: 2 nov. 2019.

PEREIRA, Daniel de Aguiar; TODARO, Monica de Ávila. Paulo freire e o corpo consciente. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, UFSC – Florianópolis. **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt06-3873.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2019.

PLATÃO. **Diálogos.** 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores)

RACIONAIS MC'S. **O homem na estrada**. São Paulo, Zimbabwe, 1993. Disponível em: <https://open.spotify.com/playlist/6iX9N3Hr9rA5odu3AQdlxO?si=I2-PWb9GTRukPL5F3uN-6w>. Acesso em 18 out. 2019.

REDIN, Euclides. Boniteza. *In*: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 60-63.

REDIN, Marita Martins. Estética. *In*: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 165-166.

REIS, Ricardo. **Poemas de Ricardo Reis** (heterônimo de Fernando Pessoa). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000005.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.

SÁ, Jauri; WERLE, Flávia. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: um estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**. v.47, n.164, p. 386-413, abr./jun. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000200001&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000200001&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 2 nov. 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e comunicação: sintoma de cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Corpo e história. **Cadernos de subjetividade**, n. 2, v. 3, São Paulo, PUC/EDUC, 1996.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? *In*: SOARES, Carmen Lúcia (org.). **Corpo e História**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 3-24.

SANTIAGO, Maria Eliete; SAUL, Alexandre. 50 anos da pedagogia do oprimido: ler a realidade e construir a esperança – Apresentação do dossiê temático. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 16, n. 4, out./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/41062>. Acesso em: 2 de nov. 2019.

SANTIN, Silvino. Corporeidade. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico da educação física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 157-158.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A militarização da escola pública em Goiás**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3515>. Acesso em 2 nov. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira. *In*: **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 9-30.

SCIELO. **Sobre o SciELO: Metodologias e tecnologias: políticas, guias e ferramentas**. Disponível em: <https://www.scielo.org/pt/sobre-o-scielo/metodologias-e-tecnologias>. Acesso em: 23 nov. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Ana Márcia. A natureza da physis humana: indicadores para o estudo da corporeidade. *In*: SOARES, Carmen Lúcia (org.). **Corpo e História**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 25-42.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, Carmen Lúcia. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. *In*: SOARES, Carmen Lúcia (org.). **Corpo e História**. 4. ed. Campinas: Autores Associados: 2011. p. 109-129.

SOARES, Carmen Lúcia . Educação do corpo. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico da educação física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 219-223.

SOARES, Carmen Lúcia . **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 3. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia . **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia; FRAGA, Alex Branco. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. **Pro-Posições**, v. 14, n. 2 (41) - maio/ago. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643887>. Acesso em: 2 nov. 2019.

SOARES, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília: MPOGIPEA, 2007. (Texto para discussão n. 1267). Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1752/1/TD\\_1267.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1752/1/TD_1267.pdf). Acesso em: 3 nov. 2019.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Gírlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013a. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1786/1786.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2019.

SOUSA. Tallita Guimarães de. **Seduc promove aula inaugural do programa EJATEC**. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/educacao/seduc-promove-aula-inaugural-do-programa-ejatec/>. Acesso em: 27 set. 2019.

STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Corporalidade. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico da educação física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 153-157.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. **Educação Física Escolar e Ditadura Civil-Militar no Brasil (1968-1984):** entre a adesão e a resistência e outros estudos. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Existe espaço para o ensino de Educação Física Na Escola Básica? **Pensar a Prática**. v. 2, p. 119-135, jun. 1998. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/152>. Acesso em: 2 nov. 2019.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Práticas pedagógicas da educação física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como termo ausente? *In*: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Coords.). **Educação física no Brasil e na Argentina:** identidade, desafios e perspectivas. Campinas/Rio de Janeiro: Autores Associados/PROSUL, 2003, p. 155-177.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; OLIVEIRA, Luciane; VAZ, Alexandre. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de educação física. **Revista Pensar a Prática**. UFG. v.11, n.3, p. 303-318, dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/4344>. Acesso em: 2 nov. 2019.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; VAZ, Alexandre. Educação do corpo: teoria e história. **Perspectiva**. Florianópolis. v. 22, n. Especial, p. 13-19, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/693/showToc>. Acesso em: 3 nov. 2019.

THE AMERICAN ASSEMBLY: COLUMBIA UNIVERSITY. **Programs**. Disponível em: <https://americanassembly.org/programs>. Acesso em: 31 out 2019.

VASCONCELOS, Maria Lúcia; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 6. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Mack Pesquisa, 2019.

VAZ, Alexandre Fernandez. Do culto à performance: esporte, corpo e rendimento. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, UFSC: CONBRACE, v. 21, n. 1, p. 100-107, set. 1999. **Anais [...]**, caderno 2 do XI CONBRACE.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

WEFFORT, Francisco. C. Educação e Política - Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018 a. p. 7-40.