

POSSIBILIDADES E IMPOSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO HUMANA DIANTE DA CONSTITUIÇÃO DA BELEZA CORPORAL

Lílian Brandão Bandeira

RESUMO

Este trabalho discute a (de)formação humana a partir da instrumentalização da beleza corporal e como esta e as práticas corporais têm legitimado modelos de vida estandardizados e deformativos. Trago a necessidade de construção de pedagogias corporais que refutem a barbárie socialmente imposta, fomente a auto-reflexão crítica em torno de nossa cultura danificada e construa outros sentidos de beleza e de movimento corporal. Daí a necessidade de a Educação Física investir num tipo de educação do corpo que forme para a autonomia e contribua com a construção de outros sentidos e significados de nossas experiências corporais e estéticas.

Palavras-chave: Corpo. Beleza. Formação Humana.

ABSTRACT

This work discusses the damaged formation of the humanity starting from the instrumental manipulation of the corporal beauty and as this and the corporal practices have been legitimating life models standardized and damaged formation. I swallow the need of construction of corporal pedagogies that refute the barbarism socially imposed, foment the critical solemnity-reflection around our damaged culture and build other beauty senses and of corporal movement. Then the need of the Physical Education to invest in a type of education of the body that forms for the autonomy and contribute with the construction of other senses and meanings of our corporal and aesthetic experiences.

Key words: Body. Beauty. Human Formation.

RESUMEN

Este trabajo discute la formación dañada de la humanidad que empieza de la manipulación instrumental de la belleza corpórea y como esto y las prácticas corpóreas han estado legitimando a modelos de vida estandarizadas y han dañado la formación. Yo trago la necesidad de construcción de pedagogías corpóreas que refutan el barbarismo socialmente impuesta, fomente el solemnidad-reflexión crítico alrededor de nuestra cultura dañada y figura otra belleza se da cuenta de y de movimiento corpóreo. Entonces la necesidad de la Educación Física de invertir en un tipo de educación del cuerpo que forma para la autonomía y contribuye con la construcción de otros sentidos y significados de nuestras experiencias corpóreas y estéticas.

Palabras claves: El Cuerpo. La Belleza. La Formación Humana.

INTRODUÇÃO

No atual contexto de desenvolvimento das forças produtivas, a beleza tem sido cada vez mais instrumentalizada e comercializada e a aparência bela funcionalmente determinada, compromete a formação do sujeito e as relações estabelecidas entre este e seus pares. Daí a necessidade de se discutir alguns aspectos (de)formativos da constituição da beleza corporal, buscando entender seus nexos com a materialização dos interesses da sociedade vigente. A busca do belo acompanha toda a trajetória da constituição do sujeito, porém com a consolidação e o desenvolvimento do modo de produção capitalista, este interesse passa a ser norteado pelo mercado consumidor, encontrando respaldo ideológico na indústria cultural e na ciência moderna.

Diante disso, faz-se necessário entender como a atual constituição da beleza contribui para a alienação e a semiformação do homem, coisificando-o e tornando-o alheio às possibilidades crítico-formativas. Assim, seria possível resgatar no conceito de belo elementos crítico-formativos para se (re)pensar o corpo na sociedade? Inerente às possibilidades de existência do sujeito, haveria a possibilidade da formação cultural por meio da beleza, elemento contraditório e (de)formativo da constituição humana?

Mais do que respostas para esses questionamentos, trata-se de suscitar reflexões em torno da temática e contribuir para a refutação dos paradigmas hegemônicos existentes, principalmente no que diz respeito ao corpo e ao universo das práticas corporais apropriados pela indústria cultural e pelas demais esferas deformativas presentes em nossa sociedade.

FORMAÇÃO CULTURAL, BELEZA HUMANA E EDUCAÇÃO DO CORPO

Ao contextualizar a construção e a produção da beleza humana aos aspectos constitutivos da nossa sociedade, faz-se necessário entender como se dá a formação cultural. No modo de produção capitalista, a beleza corporal e a constituição humana inerente a ela tem consistido num processo de alienação e degradação do sujeito. “O mercado é o agente subordinador de todos os planos da vida ao fator econômico. E a indústria cultural é a expressão mais patente da insolvência da educação formadora (*Bildung*) sob o impacto de valores empresariais do sucesso e do lucro” (MATOS, 1996, p. 22).

A educação formadora e a consolidação de experiências formativas estão ligadas à reflexão crítica em relação à indústria cultural, à razão instrumental e à barbárie socialmente imposta. A compreensão e o questionamento da barbárie no interior da civilização é pressuposto básico da formação para a autonomia e é nesse sentido que a educação, e, sobretudo a educação do corpo como experiência formativa, torna-se uma grande possibilidade de intervenção. A educação construída no seio da sociedade capitalista tem corroborado cada vez mais para a alienação e para o deslumbramento do sujeito diante dos engodos produzidos pela indústria cultural e pelo consumo, propiciando experiências sociais substitutivas que favorecem a semiformação cultural, restringindo cada vez mais as possibilidades de existência de experiências formativas.

Nunca a diferença de classes objetivamente foi tão grande, ao mesmo tempo em que subjetivamente esta diferença nunca foi tão atenuada, oculta, dissolvida. Nunca o capitalismo foi tão desorganizado e nunca pareceu tão organizado: a indústria cultural reorganiza a sociedade estruturalmente desorganizada.

Esta totalização inversora, *esta necessidade do capitalismo em submeter toda experiência do diferente ao sempre igual, ao idêntico*, seria, na designação de Adorno, a “sociedade integral”, a chamada “sociedade global”, uma socialização que inverte e oculta sua essência social efetiva. Trata-se de uma experiência substitutiva (uma *Ersatzerfahrung*) de socialização; uma sociedade reconstruída nos termos da dominação estrita e resultante da socialização pela via do trabalho social nos termos do modo de produção capitalista, em que se ocultam as verdadeiras formas de socialização (MAAR, 1996, p. 65, grifos meus).

O capitalismo, em sua fase tardia e amplamente respaldado pelos ditames da indústria cultural e da ciência moderna, tem contribuído para a formalização e para a uniformização da vida e das relações que a constituem. Os padrões de corpo e de beleza socialmente impostos nos enquadram no sempre igual e homogêneo o gosto das pessoas em relação à sua aparência, levando-as à negação de suas particularidades e especificidades constitutivas. Com a coercitiva propaganda da indústria cultural, estes padrões alcançam uma dimensão subjetiva cada vez mais deformadora, aniquilando no sujeito o potencial de indignação e crítica em relação à situação vigente. Este quadro vai além da adaptação do sujeito aos padrões e da ausência de reflexão e se constitui numa exacerbação disso, culminando numa hostilidade em relação à mesma. Ocorre um declínio do sujeito em que a aparência e o simulacro como a forma do mundo substitui a experiência (IANNI, 2001).

Diante dessa conjuntura letárgica, o sujeito adapta-se ao contexto socialmente imposto e é cada vez mais controlado e manipulado pelo capital.

A educação é necessária porque se perdeu a aptidão à experiência da sociedade contemporânea em sua situação de encantamento total. Esta “experiência” ausente é suprida por uma “experiência substitutiva” (*Ersatzerfahrung*), pela qual se experimenta a sociedade contemporânea nos termos da indústria cultural e da semiformação como totalização do deslumbramento (MAAR, 1996, p. 64).

A educação, como instância formadora, pode contribuir com uma menor submissão do homem frente aos ditames da sociedade burguesa, possibilitando-lhe uma experiência formativa agregada à autonomia e à emancipação.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 2003, p. 143 e 144).

O comprometimento da educação deve estar aliado ao fortalecimento da resistência contra a adaptação cega e totalitária do sujeito perante a sociedade. Adorno (2003) ressalta ainda a importância e a pertinência da educação na infância e na adolescência, acreditando em possibilidades reais de formação para a autonomia desses sujeitos, apesar de destacar o empobrecimento de suas experiências de vida quanto à arte, à música, à literatura, dentre outros. Em *Educação após Auschwitz*, insiste que a educação deve concentrar-se nessa etapa da vida, pois nela se encontram subsídios constitutivos do caráter. Assim, a formação não tem se constituído em experiências formativas em seu sentido autêntico, mas advindas das imposições da indústria cultural que promovem uma socialização meramente reprodutora dos moldes do existente. É fundamental, pois, a denúncia e a resistência que passam também pela necessidade de se ensinar às pessoas como assistir a um filme ou ouvir uma música, buscando conscientizá-las da deformação da indústria cultural.

Não se pode negar a ambivalência da educação e da cultura, que tanto podem refutar e contestar a realidade vigente como comprometer-se com a reprodução dos princípios norteadores do capitalismo, ora contribuindo com inúmeros elementos de crítica e contraposição à ordem estabelecida pela economia de mercado, ora sendo afirmativas desta e desprovida de qualquer sentido emancipatório. “A cultura afirmativa reproduz e glorifica em sua idéia da personalidade o isolamento e empobrecimento social dos indivíduos” (MARCUSE, 2006, p. 120 e 121).

A educação do corpo, indissociada do conceito de educação discutido até o momento, tem se mostrado ao longo da história da humanidade também de modo ambivalente, ora legitimando os interesses do modo de produção em voga, ora contestando e subsidiando o sujeito com elementos de crítica e experiências formativas.

Diante dessa ambivalência, busco elementos presentes na educação do corpo que me auxiliem no diálogo com o meu objeto de estudo, pois, principalmente a partir da Modernidade o corpo e as pedagogias dispensadas a ele tem se constituído estrategicamente como mecanismo de direção social para a formação humana.

O investimento do capitalismo em nossa constituição corporal, e principalmente na sua produção bela, deve ser alvo atento de nossas reflexões, sobretudo nas pedagogias estrategicamente utilizadas para o alcance de seus objetivos. Nesse sentido, a educação do corpo, respaldada principalmente pela Educação Física, tem materializado os princípios da razão instrumental, da lógica do mercado e da indústria cultural.

O modelo de ciência difundido na Modernidade, norteado pela racionalidade instrumental, encontrou nas práticas corporais um fértil espaço para a consolidação dos seus ideais. Como exemplo disto, temos a ginástica e o esporte moderno, que emergiram com estas características a partir do século XIX, com o intuito de educar o corpo de acordo com as exigências do sistema em expansão. O amplo estudo de Soares (1998) nos mostra a transição da ginástica circense, baseada no divertimento e nos conhecimentos populares, para a ginástica norteada pelos cânones da ciência e da técnica, com fundamentos herdados da Biologia e da Física. Assim, o esporte e a ginástica afirmam o homem burguês (ágil, disciplinado, obediente às regras sociais e educado), visando torná-lo apto para a guerra e para a indústria.

Na perspectiva de controlar o corpo educado para atender às exigências do contexto político e econômico, a escola e principalmente a Educação Física tiveram uma importante contribuição para a materialização desses objetivos. Assim,

herdeira de uma tradição científica e política que privilegia a ordem e a hierarquia desde sua denominação inicial de Ginástica, a hoje chamada Educação Física foi e é compreendida como importante modelo de educação corporal que integra o discurso do poder (SOARES, 2001, p.113).

A Educação Física, após a sua estruturação como área de conhecimento para o âmbito escolar, permeou diversos paradigmas abrangendo influências eugênicas, médico-higienistas e militares. A partir de necessidades sociais concretas, indissociadas do contexto histórico, surgem movimentos na Educação Física que contrapõem os paradigmas supracitados. Incluídas nesse movimento, estão a Psicomotricidade e o Desenvolvimentismo que, apesar de tentarem, pouco romperam com a essência biologizante e dicotômica de corpo, além de não aderir aos seus objetivos, a luta por uma sociedade sem classes.

Na década de 80, a Educação Física aproximou-se com mais intensidade das pedagogias críticas, contrapondo-se às pedagogias tradicionais direcionadas pela biologização, dicotomia e adestramento do corpo, tendo como representantes a pedagogia crítico-emancipatória e crítico-superadora. A pedagogia crítico-superadora, proposta pelo Coletivo de Autores (1992), traz uma perspectiva de ensino norteada pela luta de classes, objetivando a transmissão de conteúdos da cultura corporal, historicamente produzidos pela humanidade à classe trabalhadora para que esta se aproprie desse conhecimento e lute pela transformação social. Tal proposta traz significativas contribuições para a educação do corpo na escola, ao considerar o homem e o movimento humano em sua totalidade. Acreditando que a transmissão de conhecimentos, pela cultura corporal, pode contribuir para a emancipação e desalienação das massas, é preciso se atentar para que o inverso não ocorra. Assim, através desses conhecimentos, pode-se contribuir para manter a ordem vigente e manipular as pessoas.

A pedagogia proposta por Kunz (2000), aponta a didática comunicativa como fundamental para a materialização de uma teoria pedagógica crítico-emancipatória, sendo também fundamental no esclarecimento e na prevalência racional do agir educacional. Nesse sentido o aluno é visto como sujeito do processo de ensino, devendo ser capacitado para uma participação ativa na vida social, cultural e esportiva conhecendo, reconhecendo e problematizando sentidos e significados em sua vida. Além disso, tal tendência pedagógica objetiva promover a emancipação do aluno, ou seja, libertá-lo das condições que limitam o uso da razão crítica perante a coerção auto-imposta e uma falsa consciência. O autor faz uma analogia com o esporte de alto rendimento na sociedade atual, sendo que este nos mantém presos e estáticos diante esta coerção. Referenciando-se em Habermas, coloca que a emancipação só é possível quando os agentes sociais, dotados de esclarecimento, reconhecem a dominação e a alienação que lhes é imposta, sendo que este esclarecimento se dá através de uma auto-reflexão.

Nesta lógica propõe o ensino dos esportes na educação física escolar com caráter teórico-prático, permitindo aos alunos a organização de suas própria realidade esportiva, respeitando os conteúdos do mundo vivido dos mesmos, não se restringindo às habilidades técnicas, pois a interação social e a linguagem apresentam-se, nesta perspectiva, com maior relevância. O autor destaca a competência lingüística como fundamental para a materialização dos objetivos desta tendência pedagógica. A competência comunicativa é colocada como decisiva para a materialização da

pedagogia crítico-emancipatória, pois saber se comunicar é um processo reflexivo que desencadeia o pensamento crítico. Tal competência não deve restringir-se à linguagem verbal ou dos movimentos. O uso da linguagem no processo educativo deve proporcionar ao aluno a elevação de um nível de “fala comum” para um nível de discurso. Essa concepção teórica da Educação Física pode se constituir numa possibilidade de materialização de elementos que refutem a dominação da indústria cultural em relação às práticas corporais.

Assim, se as práticas e pedagogias corporais construídas pelo homem são parte indissociáveis do âmbito da cultura e da formação cultural, os mecanismos de danificação da cultura e de semiformação cultural também recaem com força na cultura corporal, e, refletir essas questões, à luz das contribuições dos frankfurtianos, torna-se uma importante contribuição para a Educação de um modo geral e para a Educação Física.

A educação do corpo, aliada aos interesses do modo de produção capitalista, está diretamente relacionada aos mecanismos desenvolvidos para a produção da beleza corporal. Os ideais revolucionários da burguesia, principalmente o de liberdade, estiveram, desde a gênese do capitalismo, ligados à construção do corpo belo, encontrando na ginástica um instrumento para o alcance deste objetivo. Os movimentos corporais deveriam ser mais livres, rápidos e ágeis.

A rigidez regride e pode ser vista na nova configuração dada ao espartilho que não desaparece do vestuário feminino, porém ganha uma nova significação. “O funcional deve ser ‘libertado’: não somente o arranjo das partes entre si, mas a apropriação de um desafogo, uma maneira mais desimpedida de ser e de se mexer, deixando pressentir, de passagem e num outro plano, a imagem do futuro cidadão” (VIGARELLO, 2006, p. 82). Esse caráter de liberdade dado aos movimentos tem íntima relação com os lemas da Revolução Francesa do século XVIII e com o estratégico objetivo da classe social que se ascendia ao poder. Assim, os princípios da Modernidade podem ser vistos na relação que o homem estabelece com a construção dos padrões de beleza, que se reformulam constantemente. “As formas mais livres, as denúncias dos constrangimentos, pressupõem uma atenção maior às peculiaridades de cada um: sobretudo aquelas que visam libertação e individualidade” (VIGARELLO, 2006, p. 85). A atenção ao indivíduo e à esfera particular das relações sociais é enfatizada legitimando os princípios iluministas e burgueses. Alguns exemplos disso podem ser percebidos no aumento da importância dos retratos, fotografias e caricaturas que representam um processo de individuação dos corpos.

A beleza no século XVIII foi marcada pelos ideais difundidos no processo de ascensão e consolidação da burguesia no poder, construindo princípios que subsidiam até os dias de hoje a constituição da beleza humana na sociedade. “O que está em jogo é um modo de vida: substituir o velho modelo aristocrático de manutenção física por um modelo mais ativo, fazer da atitude e do movimento um sinal de vigor e de saúde” (VIGARELLO, 2006, p. 100). Assim, as mudanças no âmbito das vestimentas, das técnicas de embelezamento e dos cuidados com o corpo de um modo geral, compactuam com a educação e com a formação dos sujeitos, não se dissociando, portanto, do projeto de sociedade em voga. E é nesse sentido que a ginástica, hoje componente curricular da Educação Física, contribuiu para este projeto em ascensão.

Os padrões de beleza que vão se formando aparecem de forma bastante expressiva nos tratados de ginástica, nas gravuras e na arte de um modo geral, nos folhetins e nos tratados de beleza do início do século. Assim, podemos perceber a

influência da ginástica no alcance do modelo de corpo e de homem vigente, materializando interesses da ciência e da classe social em ascensão.

A ginástica novamente vem corroborar estes padrões, visto que, a partir de 1880, passa a ser componente curricular obrigatório nas escolas européias, consolidando de forma definidora uma beleza ligada ao movimento, contrária ao arqueamento dos espartilhos.

É preciso que haja atividades novas, e também liberdades novas, para que o corpo feminino apareça, aos olhos de muitos, não mais arqueado, porém “flexível”, mais “reto”, como não era até então. (...) O “fim” do arqueamento e do espartilho, no começo do século XX, é também o fim de uma mulher “ornato”: atitudes preciosas, “congeladas”, cujas poses e sustentação dominaram durante muito tempo qualquer motricidade “muito” espontânea (VIGARELLO, 2006, p. 128).

A representatividade da queda do espartilho possui significados mais amplos e complexos e que extrapolam a imagem corporal, pois reflete um anseio social pela liberdade tão propagada pela Revolução Francesa. As mudanças nos paradigmas de beleza e nos meios de alcance da mesma estão intimamente ligadas aos ditames políticos e econômicos consolidados após a ascensão política e econômica da burguesia ao poder. Dessa forma, a maior “liberdade” de movimentos em contraposição ao engessamento dos espartilhos materializa uma nova ordem social. Todavia, cabe a nós questionarmos até que ponto essa “liberdade” se constituiu de fato enquanto tal, corroborando para a autonomia e para a emancipação tão ansiada pelos sujeitos ilustrados. Não seria apenas uma troca de tipos de aprisionamento? A liberdade de movimentos atrelada à ginástica, elemento esportivo tão disseminado neste fim de século, contribuiria para a liberdade do indivíduo? Se pensarmos na ginástica francesa, um dos prenúncios da lógica esportiva atual, como possibilidade de concretização de liberdade, seja de movimentos, posturas ou atitudes, encontraremos vários elementos para contestação, pois se trata de um elemento da cultura corporal marcado pela padronização de movimentos e pela dominação do homem diante de sua natureza corpórea, amplamente subsidiado pela ciência moderna. Segundo Soares (1994), a falácia do discurso da liberdade, utilizada pela ginástica objetivava velar as condições reais existentes, que se referia aos interesses da burguesia em formar para a força de trabalho industrial.

A ginástica, como instrumento de educação do corpo, passa a ser então um dos grandes construtores de identidade e beleza corporal, utilizada estrategicamente também como processo educativo nas escolas. Trata-se de uma nova consolidação de padrões de beleza, sendo ainda amplamente difundidos nas revistas de moda no início do século XX.

A partir destas reflexões, nota-se a existência de uma relação histórica intrincada entre a prática social da Educação Física e a educação do corpo subordinada aos imperativos do capital. Isto significa que, ao longo do processo de organização do modo de produção capitalista e de suas exigências de formação de força de trabalho e de mercado consumidor, houve um investimento na educação corporal e, conseqüentemente, moral a ser realizado. Nessas relações, a Educação Física cumpriu e vem cumprindo um papel central. As conformações do mundo do trabalho, isto é, dos padrões de acumulação, das formas de gestão e controle da força de trabalho, do

processo produtivo e dos padrões de consumo, provocaram alterações nos modos de educação do corpo, atendendo aos interesses do processo produtivo e oferecendo possibilidades de contribuir para o processo de acumulação e autoexpansão do capital via consolidação de uma cultura de consumo. Estes aspectos, materializados inicialmente pela ginástica, um pouco depois pelo esporte moderno e mais recentemente pelas práticas corporais fetichizadas, sintetizam a centralidade do corpo como invólucro para o consumo de outras mercadorias, possuindo no *fitness* sua expressão mais avançada.

No diálogo com os frankfurtianos, percebo que estas diferentes manifestações da educação do corpo, e que expressam a cultura corporal, objeto da Educação Física, têm contribuído cada vez mais para a manutenção da barbárie, visto que mantêm a lógica de sacrifício, logro, não reflexão, empobrecimento da experiência formativa e de semiformação cultural já anunciada desde a gênese do esclarecimento.

Nesse sentido, a educação do corpo não tem contribuído para uma formação digna nem proporcionado ao sujeito, via cultura corporal, a autonomia no sentido kantiano e as condições para que *Auschwitz* não se repita.

O indivíduo encontra-se num processo de irracionalidade cultural, pois tem se adaptado cegamente ao contexto de barbárie pautado pelo fortalecimento do capital e de seus aparatos ideológicos, tais como a indústria cultural e a ciência moderna.

A irracionalidade cultural caracteriza-se pela exigência contínua do sacrifício individual que não é compensado, traindo assim a promessa de constituir indivíduos livres, autônomos, capazes de buscar a felicidade no objeto sem que haja a ameaça que sustenta aquele sacrifício. Já no indivíduo tal racionalidade encontra-se na esfera psíquica propriamente dita, representando o que foi negado em nome do progresso: a possibilidade do amor ao objeto que só é possível quando transcende a autoconservação (CROCHIK, 1996, p. 91).

Daí a importância da psicanálise para o entendimento do processo de racionalidade e irracionalidade do indivíduo. O sofrimento e o sacrifício constituem-se como logro e são justificados pela necessidade de sobrevivência. A autopreservação e o medo constante de ser excluído da coletividade têm contribuído para a destruição do sujeito ao invés de emancipá-lo, não cumprindo a promessa de felicidade e satisfação plena. Podemos relacionar a adaptação cega ao coletivo à destrutiva internalização tomada pelo sujeito de valores e padrões impostos pelos artistas e pela moda de um modo geral, principalmente no que se refere à construção da beleza corporal. A ditadura da beleza, por exemplo, impõe-se ao indivíduo e o modela facilmente, extinguindo as particularidades e as diversidades da sua constituição corporal, homogeneizando a beleza humana e restringindo suas possibilidades formativas.

A teoria crítica propõe a superação da condição de barbárie vigente a partir da dialética negativa, ou seja, contrapondo-se ao caráter afirmativo e deformativo da cultura que tolhe as possibilidades de o sujeito vivenciar e experienciar a formação humana. Haveria, portanto, uma experiência de cultura em sua negatividade, visto que se deve trazer à tona as contradições da realidade social, fixando-a negativamente em prol da resistência e da contestação do *status quo* (ADORNO, 1990 *apud* MAAR, 1996).

A fixação negativa – como apresentação crítica da objetividade fetichista – expõe a história no objeto, ou seja, apresenta o objeto como sendo histórico, formado, produto prático, objetivo, particular, de uma determinação social específica, acessível ser determinado historicamente. Assim, o objeto em sua conformação não aparece mais como inevitável, como resultado fatal de um desenvolvimento a partir do passado, conforme uma lei natural fixa, mas como presente histórico, que pode ser alterado em sua relação ao passado, e transformando em sua conformação vigente (MAAR, 1996, p. 73).

Segundo Maar (1996), Adorno, na *Dialética Negativa*, discorre que a consciência do estado de alienação e de deslumbramento objetivo ao qual se encontra o sujeito não supera as condições estruturais existentes, sendo, portanto, fundamental a fixação negativa da objetividade deformativa e danificada que se mostra de forma aparente e ilusória.

A fixação negativa da objetividade se dá principalmente a partir da educação e da subjetividade, pois estas se constituem como instâncias formativas e, assim, possibilitadoras da resistência individual ao contexto barbárico.

Como o indivíduo encontra-se por demais separado das decisões políticas e econômicas que regem sua vida e que suscitam a violência, cabe neste momento, segundo Adorno, ao menos, fortalecer a subjetividade. Pela educação através da possibilidade da auto-reflexão da impotência individual, da autonomia da razão no sentido kantiano, do esclarecimento do que gera personalidades autoritárias, no aprendizado do respeito ao mais fraco, na criação de um clima cultural geral que se oponha ao fascismo (CROCHIK, 1996, p. 98).

É preciso que a educação, e sobretudo a educação do corpo, apesar de suas contradições e ambivalências, oponha-se à adaptação heterônoma e contribua para a autonomia e para a emancipação do sujeito, suscitando a reflexão em torno de sua racionalidade irracionalizada.

Falar contra o imperialismo não significa falar contra os fuzis, mas munir o *front* de libertação com fuzis e fazê-los falar contra o imperialismo. Procedimento semelhante ocorre na crítica da estética da mercadoria. Ela não se dirige contra o embelezamento de determinadas coisas, muito pelo contrário, mas mostra como uma função econômica autônoma do capitalismo irrompe com o poder de uma catástrofe natural pelo mundo sensível, varrendo tudo o que não se submete a ela, assimilando inteiramente, fortalecendo e dando primazia a determinados traços singulares que vêm ao seu encontro, a fim de consolidar os do capital (HAUG, 1997, p. 157, grifos do autor).

A ausência de autonomia e de possibilidades formativas da nossa cultura de um modo geral expressa o contexto submisso e cômodo ao qual estamos inseridos, pois todas as instâncias da vida estão subsumidas ao capital. Nesse sentido, a educação para a autonomia e para a emancipação deve constituir-se como norte de nossas intenções e se ater à subjetividade e ao indivíduo de um modo geral, tornando-se imprescindível para o alcance deste objetivo. A autorreflexão crítica torna-se um importante mecanismo de contraposição à ordem hegemônica consolidada, sendo importante, portanto, um giro para o sujeito. “Essa inconsciência é o que se precisa combater; é necessário dissuadir as pessoas de saírem golpeando sem refletir sobre si mesmas. A educação só teria sentido como educação para uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 106).

Dáí o sentido da teoria kantiana para a crítica da indústria cultural e da tutela que ela impõe à formação humana. Segundo Kant (2005), podemos relacionar a tutela aos vários aspectos da nossa cultura e, ao contextualizarmos com o nosso momento histórico, social e econômico, compreendemos a atualidade do pensamento kantiano e sua contribuição para refletirmos sobre a condição de dominação e letargia que a humanidade se encontra no atual contexto de desenvolvimento das forças produtivas do modo de produção capitalista. A submissão cega e acrítica do homem, juntamente com a paralisação diante das imposições oriundas das políticas do Estado, das autoridades religiosas e dos modismos da indústria cultural, por exemplo, é uma questão importante para discutirmos, à luz da teoria kantiana, o processo de irracionalidade ao qual nos encontramos e também a necessidade de se retomar o verdadeiro sentido da *Aufklärung*, perspectivando a autonomia e a emancipação humana.

As contribuições da teoria kantiana levam-me à reflexão sobre a atual condição de dominação e submissão do homem frente aos diversos aspectos conjunturais, dentre eles, a indústria cultural. Os conceitos de liberdade, autonomia, razão, moral, ética e estética perderam o sentido e muitas vezes expressam justamente o oposto daquilo que Kant propôs para a emancipação da humanidade. Ser autônomo é também ser livre e abandonar a tutela e a menoridade através do pensamento questionador que se norteia pela autonomia da vontade.

Para Adorno (1995), a teoria, e principalmente o ato de pensar é uma possibilidade real de contraposição e modificação do contexto de barbárie vigente.

Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica esse ponto. O pensar tem duplo caráter: é imanentemente determinado e é estrigente e obrigatório em si mesmo, mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade (ADORNO, 1995, p. 204 e 205).

Diante da grande responsabilidade da razão humana, enfatizada por Kant, há também a necessidade da sua coerência. Assim, esta deve se constituir como questionadora e crítica de si mesma. Se o espírito crítico é a recusa da cegueira voluntária, o pensamento filosófico é proposto como um possível caminho para o alcance da moral e da autonomia, contribuindo para que o homem racional seja senhor de seus sentimentos e de suas ações, não se rendendo de forma letárgica às imposições oriundas das diversas tutelas representativas da nossa sociedade.

A partir da fragilidade do sujeito e de sua constituição subjetiva, marcada pela pseudo-individualização e pela semiformação cultural, Adorno (2003) propõe uma

educação formativa e atenta à subjetividade humana e aos condicionantes objetivos que a norteiam. “Se a cultura proporciona uma vida indigna, deve-se buscar a possibilidade – mesmo dentro do mundo irracional – da dignidade se apresentar. Assim vivendo as contradições, a esperança que se encontra nos desesperados pode, ao menos, continuar a existir” (CROCHIK, 1996, p. 102).

Buscamos, então, na beleza possibilidades de experiências crítico-formativas, mesmo estando esta dimensão da constituição humana restrita aos padrões socialmente impostos e ao lucro onipresente do modo de produção em voga. O corpo belo e a cultura corporal, de um modo geral, podem ser possibilidades reais de contestação e refutação dos pressupostos da indústria cultural e de todo o aparato manipulador do capital.

A Educação Física, parte fundamental da educação humana, pode se transformar em instância estratégica para uma menor submissão do sujeito aos ditames do mercado capitalista e frente a qualquer tipo de dominação. Então, materializar a corporalidade na escola ou em outros espaços formativos como um projeto se constitui em possibilidade de reflexão dos vários aspectos que perpassam nas nossas relações sociais. Desse modo, é fundamental admitir a corporalidade como expressão real das possibilidades de formação humana e a Educação Física como grande área norteadora desse projeto (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003).

A partir da Educação Física, a educação do corpo, e paradoxalmente por meio do esporte, pode proporcionar ao sujeito experiências formativas com a cultura corporal. Apesar das críticas ao esporte, Adorno distingue-o em dois tipos de expressão: o esporte competitivo, espetáculo, e um outro praticado a partir de uma outra orientação que seria o esporte em sua forma de jogo, ou seja, o *fairplay*.

O esporte é ambivalente: por um lado, pode produzir um efeito antibarbárico e anti-sádico, através do ‘fairplay’, o cavalheirismo e a consideração do mais frágil; por outro, sob muitas de suas formas e procedimentos, pode fomentar a agressão, a crueldade e o sadismo, sobretudo entre aqueles que não se submetem pessoalmente ao esforço e à disciplina do esporte e sim se limitam a ser meros espectadores e costumam concorrer aos campos de jogos só para vociferar. Tal ambivalência deveria ser sistematicamente analisada. Na medida em que a educação influa sobre isso, os resultados seriam aplicáveis também à vida do esporte (ADORNO, 1995, p. 112).

Essas questões discutidas por Adorno suscitam reflexões a respeito das possibilidades e impossibilidades do esporte moderno, pois ao mesmo tempo em que ele reproduz a sociedade vigente, pode contribuir para sua superação. O jogo é trazido por Adorno como possibilidade de experiência, ou seja, o sujeito, ao invés de consumidor, passaria a ser praticante e com isso poderia haver uma relação de reconciliação com a natureza e não mais de domínio, constituindo-se como um traço emancipador e resistente à barbárie.

Uma pedagogia do corpo pode, pois, contribuir para a construção de outro tipo de sociedade e para a construção de sentidos e significados de nossas experiências corporais e estéticas. É necessário que esta educação do corpo tenha como princípio norteador a formação para a autonomia e que as práticas corporais sejam ensinadas e vivenciadas a partir de experiências formativas, desprovidas da padronização, do sofrimento e do logro e que o nosso corpo e a beleza constituinte dele não sejam

instrumentos de exploração mercadológica através do esporte ou do *fitness*, por exemplo. A escola e a Educação Física

poderiam não só radicalizar a crítica a essa sociedade como radicalmente apropriar-se de um sem-número de corpos desvelados e desencantados, no sentido de serem abordados como “lugar” possível de construção de possibilidades de emancipação e/ou reificação (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 171).

A formação para a autonomia e a contraposição a qualquer tipo de tutela e padronização devem ser princípios norteadores da educação. Assim, a beleza corporal como experiência formativa, deve ser destituída dos padrões socialmente impostos, principalmente quando estes estiverem arraigados no mercado consumidor. A aceitação de padrões e a não reflexão daquilo que nos é imposto compactua com a manutenção da barbárie e com a restrição da Formação Cultural. “Sempre que alcança algo importante, o pensamento produz um impulso prático, mesmo que oculto a ele. Só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado” (ADORNO, 1995, p. 210). A teoria e a reflexão convertem-se em força produtiva prática, transformadora, pois práxis sem teoria não deveria existir e o sujeito não deve se adaptar ao imediatamente dado, pois essa adaptação reforça meramente a objetividade heterônoma. Assim, a beleza humana deve se constituir como condição de liberdade e reflexão, porém o sentido que a ela tem sido dado nega a possibilidade de nos constituirmos como sujeito autônomo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação do sujeito com os padrões estéticos impostos pela indústria cultural contribui com a redução das experiências formativas e com a legitimação dos ditames da lógica do capital que subjuga o indivíduo a uma lógica cega, irracional e letárgica. Este processo traz à tona relações indignas e danificadas com o corpo e com a cultura corporal de uma forma geral, fazendo com que o indivíduo torne-se acrítico e com possibilidades restritas de experiências formativas, havendo repulsa ao diferente, padronização de modelos estéticos, tecnificação do corpo, standardização de movimentos corporais, recalque da sensibilidade e da subjetividade humana e o eterno logro travestido de felicidade.

Todavia, mesmo diante da dominação e da alienação da atual sociedade, constituída de forma contraditória, podemos tensionar a realidade vigente e um importante passo poderá ser dado em direção à educação e a todo o universo relacionado ao corpo e às práticas corporais de um modo geral no sentido de proporcionar ao sujeito experiências formativas que corroborem para a emancipação humana.

A partir deste trabalho, pretendo contribuir para as reflexões que norteiam a possibilidade de apropriação do conhecimento crítico e uma formação política, ética e social que atenda aos anseios de relações centradas na construção de um outro tipo de sociedade, sem classes e, portanto, justa. Considerar a educação do corpo como uma das dimensões essenciais para a luta por relações sociais destituídas de preconceitos, injustas e excludentes é um dos nossos grandes desafios. É fundamental, então, refletirmos sobre o que seria o *belo* e tentarmos resgatar suas possibilidades crítico-formativas, buscando entendê-lo como possibilidade de existência do sujeito, dotado de

originalidade, liberdade e desprovido de padronizações e de relações mercadológicas e pensá-lo como caminho para uma menor submissão do homem frente à técnica racional e ao caráter letárgico da indústria cultural.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. W. Educação após Auschwitz. In: _____. Palavras e Sinais: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-123.

_____. Notas marginais sobre teoria e práxis. In: _____. Palavras e Sinais: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 202-229.

_____. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

CROCHIK, J. L. Notas sobre psicanálise e educação em T. W. Adorno. In: PAIVA, V.(org). A atualidade da Escola de Frankfurt. Contemporaneidade e Educação: revista semestral de ciências sociais e educação, Rio de Janeiro, ano 1, n. 0, set.1996, p. 90-103.

HAUG, W. F. Crítica da estética da mercadoria. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

IANNI, O. Teorias da globalização. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é “Esclarecimento”? In: _____. Textos Seletos. 3.ed. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 63-71.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 2000.

MAAR, W, L. Educação e experiência em Adorno. In: PAIVA, V. (org). A atualidade da Escola de Frankfurt. Contemporaneidade e Educação: revista semestral de ciências sociais e educação, Rio de Janeiro, ano 1, n. 0, set. 1996, p. 63-74.

MARCUSE, H. Sobre o caráter afirmativo da cultura. In: _____. Cultura e sociedade. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. v. 1. p. 89-136.

MATOS, O. C. F. Para que filosofia? In: PAIVA, V. (org). A atualidade da Escola de Frankfurt. Contemporaneidade e Educação: revista semestral de ciências sociais e educação, Rio de Janeiro, ano 1, n. 0, set. 1996, p. 22-26.

SOARES, C. L. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

_____. Imagens da educação no corpo. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. Corpo conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES.C.L. (org). Corpo e História. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 109-129.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Práticas pedagógicas da Educação Física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade como tempo ausente? In: BRACHT, V. & CRISORIO, R. A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. São Paulo: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 155-177.

VIGARELLO, G. História da Beleza. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

Trata-se de uma discussão oriunda de uma pesquisa teórica de dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás sob a orientação da Prof^a Dr^a Silvia Rosa da Silva Zanolla.

GTT: Corpo e Cultura.

Apresentação Oral.

Recurso Tecnológico: data-show.

Endereço: Av. Tiradentes nº 413. Castelo Branco. Catalão-GO.

E-mail: lilian.bandeira@bol.com.br