

Capítulo 1

Sobre saúde e educação física: elementos para ler ao avesso uma relação

Giovanna Camila da Silva*

Cássia Danielle Monteiro Dias Lima*

Marina Guedes Costa e Silva*¹

¹ Ao sinalizar os nomes das autoras com asterisco, demarcamos o processo coletivo de escrita do texto e de partilha dos sentidos estabelecidos na narrativa. Nessa direção, enfatizamos que todas são primeiras autoras.

Os gregos levavam a atividade física a sério. Tanto que desenvolveram o conceito de “paideia” para significar educação integral. Filosofia, artes, política. Nós, os modernos, inventamos de separar todas essas partes. Se somos atletas, não sabemos filosofia. Se nos agrada a poesia, pouco cuidamos da cultura científica. E assim viemos perdendo pedaços de cidadania pelo progresso afora. Sujeitos fragmentados foram produzidos aos milhões. Tão cindidos como nossos saberes que perderam capacidade de se entreolhar e, por não se cruzarem quase nunca, também desaprenderam a crítica sábia produzida quando analisamos um campo, tanto de dentro como de fora dele

Gastão Wagner Campos

A produção coletiva deste texto é expressão de um esforço de ensino e pesquisa na formação de professores, que permanentemente interroga o campo da educação física a partir da contribuição das humanidades. No interior dos cursos de formação nos quais atuamos, tanto alunos novatos quanto formandos legitimam, com frequência, discursos do “poder transformador” da educação física, que a apresentam como possibilidade quase imediata de promover saúde aos indivíduos que supostamente optam por uma vida ativa. Tais discursos ajudam a naturalizar relações que são mais complexas e conflitantes e que buscamos indagar pelo olhar dos estudos da antropologia, da filosofia, da história e da sociologia.

Em nossas singulares trajetórias de formação e atuação docentes, partilhamos experiências nas quais os saberes das ciências humanas e sociais foram produtores de sentido para as nossas maneiras de pensar e de fazer a educação física. Graduada na área, buscamos a continuidade dos nossos estudos em uma faculdade de educação, que acolheu nossos objetos de pesquisa afeitos à investigação de perspectiva histórica sobre as prescrições de práticas de educação do corpo e sobre a constituição

de modelos pedagógicos para a educação física. Essa transição de lugares estabeleceu-se como uma necessidade, uma vez que na escola de Educação Física em que fomos licenciadas não havia espaço, naquele momento, para pesquisas que abordassem o campo que não fosse pelo diálogo com as ciências biológicas. Essa demarcação muito nos diz sobre *um* entendimento de educação física e de *uma* relação com o campo da saúde. Pela temática da coletânea e pelo movimento que vamos operar nesta narrativa, vale a pena recuar ainda mais na nossa história. Somos de uma época em que a entrada na universidade se dava por meio do vestibular; no nosso caso, organizado, em um primeiro momento, com provas de múltipla escolha comuns a todos os candidatos, independentemente dos cursos pretendidos, e, em um segundo momento, com provas abertas de matérias específicas, de acordo com a área em que a graduação de interesse se encontrava. No caso do curso de Educação Física, compreendido como pertencente à área da saúde, as provas abertas eram de química e biologia. Ainda que essa associação fosse/seja comum, não parecia ser consenso. Nessa mesma época, havia uma universidade que entendia o lugar da educação física não só no interior das ciências biológicas e buscava explicitar outros diálogos do campo, como aqueles estabelecidos com as ciências humanas e sociais, optando pela história e pela biologia como matérias das provas abertas do vestibular.²

Por que essas breves pontuações iniciais? Porque dizem do processo de nossa constituição como professoras e pesquisadoras. Porque ajudam a constituir o lugar de onde falamos quando operamos com o campo da educação física. Porque dão o tom para a narrativa que vamos aqui estabelecer.

Ainda na perspectiva das demarcações, ressaltamos um princípio fundamental da nossa compreensão: o ofício docente em um curso de Licenciatura em Educação Física exige a distinção da área a partir de seu pertencimento ao campo da educação. “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”, como afirma Theodor Adorno (1995, p. 120) em um texto tão oportuno. Despertar a

2 Estamos nos referindo ao caso da Universidade Federal de Viçosa.

consciência, fomentar o esclarecimento, formar-se como humano: pressupostos fundamentais para a lida com a educação. É a partir dessa lente que entendemos ser possível o diálogo com outros domínios, como o esporte, o lazer e, para as especificidades deste texto, a saúde.

Colocamo-nos, portanto, no exercício de refletir sobre a relação entre saúde e educação de modo a constituir argumentos que problematizem a naturalização da compreensão do ser saudável e as implicações para o sujeito que se vê orientado por uma perspectiva moralizante e estigmatizada sobre o modo de vida das pessoas. Esse debate demanda a consideração de um corpo humano que se constitui na presença da cultura e, como tal, impele-nos à permanente significação das ações dos sujeitos na história. Sobretudo, obriga-nos à necessária consideração das múltiplas condições de contexto em que os corpos, seus costumes e seus comportamentos estão sendo produzidos. É por meio dessa operação que pensamos ser possível dar sentido às práticas de cuidado e bem-estar.

Nosso movimento não é solitário no campo e encontra amparo em estudiosos, professores e pesquisadores preocupados em expressar e desenvolver elementos de análise sobre a relação entre a educação física e a saúde, afeitos às ciências humanas e sociais e à saúde coletiva. Compartilhamos a intenção de um debate que preze

[...] a diversidade de perspectivas teórico-metodológicas, o debate interdisciplinar, a reflexão crítica; a inquietação intelectual; o cruzamento de fronteiras que dividem áreas do conhecimento; a pesquisa bem fundamentada que descortina outros horizontes para novas investigações; outros vãos, ousadias, releituras, leituras outras (Bagrichevsky; Estevão; Palma, 2007, p. 10).

Tendo por referências as balizas apresentadas, convidamos o leitor à reflexão sobre temas e sobre processos de certa forma tão enraizados no imaginário do campo, e sobremaneira naturalizados, que seu questionamento tende a gerar estranhamento. Destacamos a análise dos efeitos das produções de sentidos sobre o corpo e suas qualidades, que,

por vezes, nos permitem perceber que há consequências que vão na contramão dos discursos que dominam a relação educação física e saúde; a cautela com uma unidade estética inatingível, cujos efeitos perversos de sua busca ressoam com bastante influência na qualidade de vida dos sujeitos; a ponderação de imperativos que podem esconder estratégias valorativas de uma estética “indubitavelmente política”, que transformam “escolhas pessoais em dispositivos morais” (Bagrichevsky, 2007, p. 2). Na contramão das normativas sobre ser saudável, nossa aposta é na capacidade inventiva dos sujeitos e nas táticas desenvolvidas para lidar com as estratégias que lhes estão sendo impostas. Para a relação saúde e educação, apostamos na possibilidade de reconhecer as astúcias dos sujeitos e as maneiras desviantes de lidarem com o que foi prescrito (Certeau, 2006).

Para considerações sobre a relação entre educação física e saúde: atitude filosófica

Por que falar em aspectos filosóficos em uma obra que reúne professores e professoras de educação física e que pretende discutir a temática da saúde? Para a resposta, tomamos de empréstimo os argumentos de Marilena Chauí (2000), quando nos convida ao estranhamento de supostas irrefutabilidades. A autora demonstra como “nossa vida cotidiana é toda feita de crenças silenciosas, da aceitação tácita de evidências que nunca questionamos porque nos parecem naturais, óbvias” (Chauí, 2000, p. 8). No dia a dia, as afirmações que anunciamos, as escolhas que fazemos, as situações que recusamos e as aspirações que temos estão permeadas por um arranjo tácito não questionado por nós. Veja o exemplo de como lidamos com o tempo:

Quando pergunto “que horas são” ou “que dia é hoje”, minha expectativa é a de que alguém, tendo um relógio ou um calendário, me dê a resposta exata. Em que acredito quando faço a pergunta e aceito a resposta? Acredito que o tempo existe, que ele passa, pode ser medido em horas e dias, que o que já passou

é diferente de agora e o que virá também há de ser diferente deste momento, que o passado pode ser lembrado ou esquecido, e o futuro, desejado ou temido (Chauí, 2000, p. 6).

Entretanto, a percepção do tempo não é apenas aquela que o relógio ou o calendário permitem. Já sentiu o gosto de uma memória afetiva que parece remeter a uma experiência que foi “ontem”, mas que, no tempo do calendário civil, aconteceu há alguns anos? Já parou para pensar que as 24 horas do dia de hoje podem passar em uma velocidade diferente das mesmas 24 horas de décadas atrás? Já se colocou a refletir por que podemos produzir o tempo na ocasião em que inventamos um modo de mudar os ponteiros do relógio quando adotamos o horário de verão? Já tomou distância de sua vida cotidiana para interrogar o tempo?

Residem na indagação os sentidos da atitude filosófica. Abordar a relação entre educação física e saúde pelo campo da filosofia pode configurar-se, portanto, como um exercício de admitir nossas ideias, nossas noções e nossos valores sobre a área como objetos de reflexão. Ao tomar distância dos gostos subjetivos em relação ao universo dos exercícios físicos, dos discursos sobre a potência do campo da educação física para o estabelecimento de uma vida saudável, o que você interrogaria? Diante daquilo que está estabelecido para a relação entre educação física e saúde, para que situações, crenças e práticas você adotaria uma atitude filosófica?

Propomo-nos a estabelecer elementos reflexivos para uma indagação central: qual é a participação do campo da educação física na produção social de normas para a saúde? O termo “normas” é entendido como uma produção discursiva que vai operar um julgamento, uma atribuição de valor às práticas sociais. Em nome do ser saudável, queremos dar visibilidade à legitimação e à viabilização de práticas autoritárias de gestão dos corpos, como nos lembra Michel Foucault (2010). O controle da vida deriva de um conceito *normal*, decorrente de um processo de racionalização do mundo em que os sujeitos são enquadrados. O filósofo francês nos ajuda a considerar que distanciar-se da *normalidade* poderia configurar-se apenas como ser diferente (*anormal*), mas, em nome do ajustamento às métricas que nos são apresentadas, estar fora

da *normalidade* é, muitas vezes, considerado uma deformidade, uma irregularidade. Nesse sentido, a definição de normatividades sobre saúde não diz respeito apenas à aferição de dados de laboratório que sirvam à atividade funcional do ser vivo, mas, reconhecida como uma operação mais complexa, abre espaço para a reflexão sobre um arranjo de normas sociais que tocam os sujeitos e o enquadramento de seus corpos. O filósofo e médico Georges Canguilhem, de quem Foucault foi aluno, refutava a vinculação de padrões de *normalidade* à operação de média aritmética, de mensuração de tipos ideais a partir de experimentos determinados (Safatle, 2011). Para Canguilhem, o *normal* não era um problema de biometria.

Se é verdadeiro que o corpo humano é, em certo sentido, produto da atividade social, não é absurdo supor que a constância de certos traços, revelados por uma média, dependa da fidelidade consciente ou inconsciente a certas normas de vida. Por conseguinte, na espécie humana, a frequência estatística não traduz apenas uma normatividade vital, mas também uma normatividade social (Canguilhem, 2002 *apud* Safatle, 2011, p. 20).

No campo da educação física, como os discursos para um corpo saudável podem forjar normativas sociais? Os pares “beleza exterior” e “saúde”, bem como “aparência considerada desagradável” e “indivíduo doente”, são comumente apresentados como sinônimos. Aqueles que não obedecem aos impositivos saudáveis são culpabilizados pela imagem que carregam. Numa sociedade em que “existir significa ser visto”, estabelecendo uma relação de espectadores e espetáculo, os sujeitos vivem a buscar no “olhar do outro a sua aprovação” (Gautério; Silva, 2014, p. 8).

Tomamos para análise uma matéria publicada no jornal *El País* porque interessou-nos a elaboração dos sentidos que propõe. Diz o texto: “Tenho 32 anos e há 4 vou à academia, três vezes por semana, 90 minutos por dia. E odeio cada um desses 90 minutos” (Sanguino, 2016, [n. p]). Na narrativa, com pitadas de ironia, há um arranjo de questionamentos sobre os sentidos atribuídos ao exercício físico, às academias e às normativas sociais consequentes dos discursos sobre saúde e educação física:

“Estou há 4 anos esperando finalmente liberar as benditas endorfinas que fazem com que o esporte torne você uma pessoa mais feliz. Mas nada acontece” (Sanguino, 2016, [n. p]). Esses fragmentos produzem em você, leitor(a), um sentido de identificação? De negação? De curiosidade? O relato continua: “Na vida precisamos enfrentar muitos castigos. Se pensarmos friamente, não faz sentido você mesmo buscar sua própria dor física. Mas aqui estou, quatro anos depois, indo à academia três vezes por semana” (Sanguino, 2016, [n. p]). A identificação da reprodução do discurso “*no pain, no gain*” nos permite ver a imposição da dor como um imperativo nas práticas de treinamento e como elemento necessário para o ganho, para o sucesso individual. A propósito, dor e sofrimento comportam também variações em suas configurações sociais. Vladimir Safatle (2011, p. 12) questiona se os sentidos do sofrer são independentes dos contextos sócio-históricos e alerta que a significação do sofrimento “diz respeito à maneira com que os corpos sofrerão interferências, os comportamentos serão normatizados, os processos de socialização e de reprodução de modos de vida serão defendidos”. Diferente do mal-estar e sofrimento vivenciados pelo adoecimento, a dor como prática do universo do treinamento físico produz novas imposições aos corpos. Dito de outra forma, na elaboração de discursos que tomam a saúde como categoria fundamental, a educação física forja normas em que sensações já conhecidas pelo corpo são revestidas de outros sentidos.

Ao olhar para o diálogo entre saúde e educação física a partir de referenciais menos comuns e autorizados, consideramos que a produção e a operação conceitual envolvem o estabelecimento de escolhas, de lugares de pertencimento e de perspectivas profissionais. Nossas chaves de leitura reafirmam aspectos legitimados sobre o ser saudável, mas, principalmente, indagam a construção de representações, de atributos culturais e de poderes simbólicos que se associam à experiência humana na relação com as práticas de bem-estar e de cuidados com o corpo. Para problematizar a produção de postulados na educação física e para perspectivar outros indícios de compreensão da formação docente e do profissional de saúde, tomamos como referência a contribuição de Canguilhem ao contestar que o estado *normal* dos indivíduos não é, propriamente, uma realidade experimentalmente observável.

A saúde perfeita não passa de um conceito normativo, de um tipo ideal. Raciocinando com todo o rigor, uma norma não existe [ela não tem realidade empírica], apenas desempenha seu papel que é o de desvalorizar a existência para permitir a correção dessa mesma existência. Dizer que a saúde perfeita não existe é apenas dizer que o conceito de saúde não é o de uma existência, mas sim o de uma norma, cuja função e cujo valor é relacionar essa norma com a existência, a fim de provocar a modificação desta. Isso não significa que saúde seja um conceito vazio (Canguilhem, 2002 *apud* Safatle, 2011, p. 22).

Esse modo de interpretação convida à reflexão sobre as repercussões nas práticas sociais que a normatização do estado *normal* produz. Como uma trama, essa produção enlaça conceitos estéticos, morais e políticos que demonstram, de acordo com Safatle (2011, p. 22), “como a saúde é uma determinação valorativa para a qual convergem operações amplas de valoração convergente com campos sociais”. Visibilizar esse entrelaçamento é fundamental para ecoar a voz dos sujeitos que resistem às ações que os querem rotulados ou vitimizados. Corpos gordos, corpos flácidos, corpos feios, corpos preguiçosos... corpos periféricos que resistem e ousam dizer “não” às estratégias que imputam culpa e aprisionamento. Sim, porque compreender em nome do que atua a necessidade de correção de uma existência revela o falso pressuposto do poder de escolha dos sujeitos, que, conciliado com a responsabilização e culpabilização individuais, nos dá a enganosa impressão de que temos total controle sobre nossas alternativas, quando, na maior parte das vezes, somos orientados por imperativos disciplinadores.

Ler a relação entre saúde e educação física na contramão dos discursos legitimadores para o campo pode produzir dois posicionamentos distintos. O primeiro, relativo à negação. Como nos ensina Platão (1956), o prisioneiro que começa a ver o mundo ao se libertar da caverna, quando ali retorna, não será admitido e correrá o risco de ser morto por aqueles que permaneceram presos; logo, a reação pode ser de desqualificação e de silenciamento do contraditório. O segundo, de deixar estranhar-se como ação fundamental do pensamento crítico e do compromisso

com a educação, como nos lembra Ferrer Cerveró: “quem não se deixa envolver-se pela pergunta, cativar pelo mistério, não aprende. Quem não se volta estrangeiro de si mesmo não sabe de si: não se visita, não se explora, não se aventura: não viaja” (Cerveró, 1995 *apud* Caparroz; Bracht, 2007, p. 32). Acreditamos que reflexões sobre saúde, desenvolvidas a partir de uma atitude filosófica, podem comportar potentes desdobramentos políticos e emancipatórios. Ao fim e ao cabo, voltamos à pergunta inicial: para que falar em aspectos filosóficos quando pretendemos discutir educação física e saúde? A resposta é também um retorno ao convite à filosofia, feito por Chauí (2000, p. 9): “Perguntaram, certa vez, a um filósofo: ‘Para que Filosofia?’. E ele respondeu: ‘Para não darmos nossa aceitação imediata às coisas, sem maiores considerações’”. A escrita deste texto é também um convite!

Relações entre educação e saúde em uma perspectiva histórica: notas para pensar a educação física

Pensar os sentidos atribuídos ao corpo e sua relação com a saúde ao longo da história descortina uma miríade de possibilidades investigativas. Importante salientar que muitos autores e autoras constituíram seus objetos de pesquisa em diálogo com esse tema, construindo diferentes trilhas.³ Ainda que este texto não realize uma operação historiográfica, tomar a história como um saber de referência é uma aposta para promover reflexões sobre a intensa e complexa relação entre educação física e saúde. Para a discussão, fragmentos da constituição do campo compõem argumentos que permitem ver como tal relação é portadora de um arranjo de significados na cultura.

3 Carmen Lúcia Soares, José Gonçalves Gondra e Denise Bernuzzi de Sant’Anna são alguns pesquisadores que se envolveram com estudos sobre corpo, educação e saúde no Brasil. Para conhecer alguns de seus trabalhos, cf. SOARES, 2012; GONDRA, 2004; SANT’ANNA, 2007.

No Brasil, os imperativos para uma consolidação da escola como instituição responsável pela educação das crianças se desenvolveram como discurso político e prática social no século XIX. Em decorrência de alterações nas dinâmicas econômica, cultural e social, muitas mudanças foram requeridas na organização da vida cotidiana, envolvendo, sobretudo, os ritos do trabalho e incidindo sobre os corpos dos sujeitos. Balizado pelos discursos dos médicos higienistas, o entendimento do ser humano como um organismo vivo fez da saúde uma questão central para a educação. Era preciso forjar uma postura correta, corrigir vícios, mudar costumes, inculcar hábitos higiênicos, regenerar o povo. O corpo foi tornando-se, assim, elemento de preocupação e lugar privilegiado de intervenção no contexto escolar. A alcinha científica – “em nome da saúde” – foi se estabelecendo como a forma legítima de dizer, prescrever e intervir sobre e nos corpos, em nome de um ideal de progresso nacional e desenvolvimento urbano. O arranjo forjado de preceitos e normas de bem viver desqualificava experiências e códigos sociais vivenciados pela população nas ruas, em seus lares, em seus passatempos (Gondra, 2004; Vago, 2010; Soares, 2012).

Consideradas inadequadas, práticas culturais foram revestidas de ciência e técnica, operando a sistematização da ginástica em suas feições ordenativa, disciplinadora e metódica, como assevera Carmen Lúcia Soares (2005a). A autora demonstra como o movimento ginástico empreendido na Europa, no século XIX, foi engendrado “a partir das relações cotidianas, dos divertimentos e festas populares, dos espetáculos de rua, do circo, dos exercícios militares, bem como dos passatempos da aristocracia” (Soares, 2005a, p. 18). Se, em sua construção, os métodos de ginástica contaram com princípios de ordem e disciplina, sobretudo, operaram com uma exigência fundamental: o afastamento do núcleo dos divertimentos essencialmente criticados pelos “excessos do corpo”. A ginástica, como produto científico, passava a anunciar contrapontos aos usos dos corpos como mero entretenimento e assumia-se “como prática capaz de permitir que o indivíduo venha a internalizar uma noção de economia de tempo, de gasto de energia e de cultivo à saúde como princípios organizadores do cotidiano” (Soares, 2005a, p. 18).

Também investigando o século XIX, José Gonçalves Gondra (2004, p. 126) destaca que no final dos oitocentos, com forte presença dos médicos nos debates pedagógicos sobre o corpo, configura-se, paulatinamente, “uma pedagogia que tem na doutrina da higiene a sua matriz inspiradora e na normatização do social, via escola, sua meta, construindo uma pedagogia de base médica”. Nessa *pedagogia médica*, as intervenções projetadas sobre os escolares envolviam um “roteiro higiênico” que determinava reformas nos espaços, pensando sua arquitetura e localização; nos tempos, estabelecendo a duração das práticas e as ordenações dos conteúdos; nos saberes, definindo quais e como deveriam ser abordados; no regime alimentar; e nas condutas dos professores e diretores dos colégios. Tal “roteiro” visava à educação integral das crianças e à extensão desses aprendizados aos demais espaços sociais, designando os alunos também como agentes transformadores e promotores de saúde (Gondra, 2004, p. 129).

A composição de um “roteiro higiênico” integrou os exercícios físicos a uma compreensão ampliada de educação física.

Um dos alvos centrais desse molde escolar foi o corpo das crianças: cultivar nelas um corpo belo, forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro, racional, em contraposição àquele considerado feio, fraco, doente, sujo e preguiçoso (Vago, 2010, p. 52).

Esse foi o direcionamento para as práticas de cultivo dos corpos nas escolas, como destaca Tarcísio Mauro Vago na citação anterior. No final do século XIX e no início do século XX, os exercícios físicos foram enraizados nas instituições escolares e aquela ginástica científica adentrou a escola. Aliada aos pressupostos da higiene e exercitada de maneira sistêmica e ordenada, visava operar uma ortopedia nas crianças: endireitar, robustecer e regenerar seus corpos infantis. Os estudos de Vago (2010) demonstram como a adoção de tal prática pelas escolas e a expectativa de formação para a saúde guardavam relação com a desqualificação dos hábitos da população, com o não reconhecimento da corporeidade dos alunos, com a produção de novos códigos culturais, com a racionalização do social.

Os torpes e tristes corpos infantis precisavam ser restaurados, regenerados, modificados, lapidados, endireitados, higienizados e robustecidos, inscrevendo-se neles os atributos que podiam fazê-los belos, fortes e saudáveis, exigência do novo tempo, da nova civilização. Operar a transmutação de corpos grotescos em corpos, era a contribuição esperada da ginástica (Vago, 2010, p. 53).

A intervenção nos corpos, sob a égide da saúde, da beleza e da restauração, não ficou restrita aos contextos escolares e passou a ordenar a educação do cidadão comum em diferentes esferas, constituindo pedagogias para o corpo, a fim de torná-lo útil, higiênico, eficiente, padronizado. De modo semelhante, esse tipo de intervenção não ficou confinado em um tempo distante e passado. Esse pequeno comentário na história, além de refletir sobre a constituição da relação entre saúde e educação, implica indagar o sentido evolutivo comumente atribuído aos processos históricos, e, nessa direção, pressupõe interpelar o argumento de que, ao longo do tempo, a constituição dos conhecimentos e práticas da educação física vem sendo aprimorada, de maneira contínua e linear.

Ao compreender que a história comporta movimentos de idas e vindas, de modificações e permanências, de avanços e recuos, o desafio está em ver nas fontes as sutilezas que podem se revelar quando inquiridas a contrapelo. Esse entendimento nos permite demarcar a pertinência dos argumentos desenvolvidos por Soares (2005a), Gondra (2004) e Vago (2010) na longa duração, ainda que discursos que envolvam saúde e educação sejam supostamente anunciados em nome do novo, da modernidade, do progresso. Intervir nos modos de vida, moralizar costumes, revestir discursos de ciência, agir a cargo da eficiência, esquadrihar corpos, gestos e movimentos constituem-se como ações duradouras na história da sistematização de exercícios físicos e de sua prescrição para uma vida saudável. O corpo, como lugar de intervenção, é constrangido por técnicas e práticas consideradas apropriadas à sua educação, ao seu treinamento, à sua saúde. Guardadas as produções de sentido em cada tempo e contexto, seguimos, continuamente, produzindo normas e estabelecendo pedagogias.

“O exercício físico bem orientado é fundamental para a manutenção da saúde de toda sociedade”: maquinar uma pedagogia de massa⁴

Pensar a normatização da vida social por intermédio dos discursos sobre os cuidados com o corpo demanda a problematização de um processo de educação não formal que concebe práticas, produtos, formas de ver, sentir e tocar orientados por imperativos de saúde. Essa pedagogia configura-se como chave de compreensão crítica para a relação entre saúde e educação, que permite discutir como a vida cotidiana vai sendo limitada por noções positivadas sobre os preceitos e as práticas de bem-estar.

Parece-nos pujante propor a expressão “*saúde-mercadoria-espetáculo*” para dar visibilidade às prescrições e às normas de uma vida saudável que forjam artefatos a serem consumidos e corpos a serem exibidos. Dialogamos com Guy Debord (2003) para propor essa acepção, quando este apresenta os aforismos que definem a Sociedade do Espectáculo. O autor pondera que “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens” (Debord, 2003, p. 9). Posteriormente, destaca que

[o] conceito de espetáculo unifica e explica uma grande diversidade de fenômenos aparentes. As suas diversidades e contrastes são as aparências organizadas socialmente, que devem, elas próprias, ser reconhecidas na sua verdade geral. Considerado segundo os seus próprios termos, o espetáculo é a afirmação

4 Frase usada como legenda de uma imagem publicada na rede social Instagram do Conselho Federal de Educação Física (Confef) em 7 de abril de 2020, como celebração do Dia Mundial da Saúde. Pedagogia de massa. Cf. Confef, 2020a. Quanto ao uso da expressão “pedagogia de massas”, estamos dialogando com Adorno e Horkheimer (1985) ao discutirem a indústria cultural. Quando as produções culturais são transformadas em produtos com o objetivo de torná-las mercadorias, quando as diferenças são cunhadas e difundidas artificialmente, temos a cultura de massa como algo estabelecido, em um projeto que pretende tratar os seres humanos como autômatos, consumidores em larga escala.

da aparência e a afirmação de toda a vida humana, socialmente falando, como simples aparência. Mas a crítica que atinge a verdade do espetáculo descobre-o como a negação visível da vida; uma negação da vida que se tornou visível (Debord, 2003, p. 11).

Tendo em perspectiva esses argumentos, é possível asseverar que há uma contínua produção de uma pedagogia para a vida saudável. Soares (2005b, p. 43) incita-nos a refletir sobre o estabelecimento das práticas corporais como produtoras de uma pedagogia da vida social a partir de “uma padronização de atividades, as quais parcela significativa da população é ‘educada’ a consumir, como possibilidade única de colocar o corpo em movimento”. Esse argumento revela-se potente para refletir sobre a produção, pelo campo da educação física, de autorizações para a permanência desse entendimento e para discutir sobre a associação naturalizada entre esporte e saúde, entre atividade física e saúde.

Considerar a existência de uma pedagogia para a vida saudável exige reconhecer os discursos provenientes de diferentes lugares que nos impelem, como sociedade ocidental, a desejar um estilo ativo – ainda que a adesão a esses discursos custe a coisificação das pessoas e ignore grande parcela da população que não tem acesso e condições sociais (porque estão na luta pela sobrevivência) de se comportar conforme a cartilha da pedagogia da saúde-produto. A defesa da prática de exercícios físicos como geradora de saúde acaba por desconsiderar os sujeitos e se conforma como uma recomendação universal e desencarnada, pois endereça a prescrição para todas as pessoas como se partilhassem as mesmas condições subjetivas e objetivas de vida, discurso que reforça a lógica do mercado, do privado e do consumo.

Parte do campo da educação física faz apologia à prática de atividades físicas como aquilo que nos aproxima da saúde. O movimento “bem orientado” por “profissional qualificado” preveniria o corpo e atuaria sobre este para deixá-lo em um estado de funcionamento ótimo. Está posta uma noção de saúde expressa por um corpo e por um conjunto de hábitos que parece paradoxal ao conceito de saúde coletiva, pois aparta-se da dimensão do cuidado de si, na qual as particularidades dos sujeitos, os

sentidos e significados dados ao se movimentar são fundamentais. O indivíduo que não adere às regras estaria condenado. O empenho para merecer a saúde se faz às custas da submissão, da mecanização dos movimentos, da padronização dos corpos, da dependência de um outro para ditar o que deve ser exercitado. O suposto resultado seria a aquisição de um corpo saudável em um movimento incessante na busca de promessas, em alguma medida, inalcançáveis. Essa perspectiva anuncia uma questão incoerente, uma vez que esse discurso de saúde se constrói a partir da vida como experiência da não saúde, pois as pessoas são coisificadas, tratadas como consumidoras e seus corpos são tidos como mercadoria.⁵

Feitas essas ponderações, indagamos a responsabilidade da educação física de apontar as contradições, os limites e as falácias imiscuídas no discurso da saúde-produto. Esse compromisso implica um olhar avaliativo para as práticas de formação docente em instituições de ensino superior, para as escolhas teórico-conceituais e metodológicas nas ações de ensino, pesquisa e extensão universitárias, no sentido de rever afirmações de discursos positivados de saúde, pouco refletidas, sem consideração às consequências para o mundo comum.⁶

Nas disputas de representações sobre saúde, parte do campo da educação física, mais fortemente filiada às ciências biológicas, inclina-se a informar para a sociedade um estilo de vida virtuoso formatado por uma noção universal e natural do que seria estar saudável. Ou seja, as normativas para um corpo saudável se referem ao funcionamento *ótimo* e *normal* das estruturas anatomicofisiológicas e parecem ignorar os

5 “A indústria cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer. A promissória sobre o prazer, emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente: maldosamente, a promessa a que afinal se reduz o espetáculo significa que jamais chegaremos à coisa mesma, que o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio. Ao desejo, excitado por nomes e imagens cheios de brilho, o que enfim se serve é o simples encômio do quotidiano cinzento ao qual ele queria escapar” (Adorno, Horkheimer, 1985, p. 115).

6 Como nos inspira pensar Hannah Arendt, mundo comum é aquele produzido e partilhado por mulheres e homens. Lugar da ação política no qual somos vistos e vemos o outro (Arendt, 2016).

efeitos sociais que tendem a naturalizar e a positivar as intervenções sobre o corpo. Nesse sentido, parece ser razoável dizer que esse grupo nutre uma pedagogia da *saúde-mercadoria-espetáculo*. Assim percorrido, esse parece ser um caminho que destitui as pessoas da possibilidade de se reconhecerem como suficientemente boas e adequadas.

É possível identificar vários elementos dessa pedagogia nas redes sociais, mais especificamente no Instagram do Conselho Federal de Educação Física (Confef). Como instituição que pretende “normatizar, orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício das atividades próprias dos Profissionais de Educação Física” (Confef, 2022, [n. p.]), o Confef constrói uma narrativa que pretende ensinar sobre práticas de cuidado e bem-estar nas quais fica evidente o endosso da ideia de saúde como intervenção na biologia corporal, conquistada por aqueles indivíduos que se colocam fisicamente ativos: “Quanto mais ativo e bem orientado você estiver, melhor será sua qualidade de vida” (Confef, 2020b, [n. p.]). Há uma apologia ao corpo em movimento, materializado na defesa pela intervenção profissional sempre presente, que decodifica os lugares, tempos e práticas aos quais os sujeitos devem se submeter para receber a classificação de pessoa “ativa e bem orientada”. Parece particularmente frágil reconhecer que um órgão,⁷ lide de maneira pouco polissêmica, como ponderam Flávio Alves e Yara Carvalho:

7 Entendemos que diferentes são as instituições, os sujeitos, os saberes que participam da luta de representações sobre a educação física. Valter Bracht (2009), ao discorrer sobre o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e os desafios de uma associação científica, ressaltou a presença de diversas organizações que se constituem como agentes de legitimação da área e que expressam a luta presente na configuração do campo. O Conselho Federal de Educação Física é uma das entidades citadas pelo autor. Na disputa de sentidos para a educação física, vale ressaltar uma nota de repúdio emitida pelo CBCE, em 2017, preterindo a ingerência do Sistema Confef/Crefes ao judicializar a obrigatoriedade do credenciamento, junto ao Conselho, de professores e professoras de educação física que trabalham em escolas de educação básica (CBCE, [s. d.]). O caráter arbitrário e autoritário do sistema Confef/Crefes e as indagações sobre sua legitimidade são também evidenciados no conjunto de debates relativo à regulamentação da profissão estabelecida no âmbito do Movimento Nacional contra a Regulamentação do Profissional da Educação Física (MNCR) (MNCR, [s. d.]).

Olhar ao redor e perceber as armadilhas que o discurso da atividade física e saúde prepara pode ser um exercício interessante para a reflexão: ‘Deve-se fazer atividade física para se ter saúde’. Quais os pressupostos que fundamentam e justificam o uso do verbo dever? Trata-se de uma mensagem que agrega imperativos morais, éticos e estéticos que ditam padrões a serem preconizados pelos interlocutores (Alves; Carvalho, 2010, p. 230).

Importa salientar que “Mantenha-se ATIVO e bem orientado” é o *slogan* utilizado em uma série composta por oito imagens publicadas de maneira sucessiva no Instagram do Confef, entre 5 e 11 de abril de 2020. Há pelo menos dois elementos que se repetem: o selo “Mantenha-se ATIVO e bem orientado” e o uso da *hashtag* “#EmDiaComAtividadeFísica”. Parece ser possível compreender essa série de postagens como uma espécie de campanha alusiva ao Dia Mundial da Atividade Física e ao Dia Mundial da Saúde, comemorados nos dias 6 e 7 de abril, respectivamente. Para efeito de análise e pelos significados que suscitam, escolhemos a publicação que dá início ao referido período celebrativo e aquela que o finaliza. A legenda da imagem, publicada no dia 5 de abril, propõe:

Mostre para a gente como você está #EmDiaComAtividadeFísica! Marque o @confef nos seus vídeos de atividades físicas durante a quarentena. Queremos ver como estão praticando e os melhores serão selecionados para uma homenagem! (Confef, 2020c, [n. p.]).

Está posta a lógica da meritocracia e da competitividade (Figura 1).⁸



Figura 1 – Imagem do dia 5 de abril da #EmDiaComAtividadeFisica

Fonte: Confef (2020c).

No dia 11 de abril, foi publicado um *post* que consideramos sintetizar os enunciados dessa campanha, legendado pelos dizeres: “Esteja #EmDiaComAtividadeFisica, as suas [sic] e a dos beneficiários que você acompanha. Com muita motivação e a ajuda da tecnologia é possível falar com muito orgulho: estou ativo e bem orientado!” (Confef, 2020d, [n. p.]). Na imagem publicada, o reforço das palavras “motivação”, “energia” e “orientação” evoca os imperativos da atividade física com ênfase nos resultados (Figura 2). Outros elementos convidam à reflexão, como a

8 Importante destacar que neste período o mundo vivia os efeitos devastadores da pandemia do Sars-Cov-2. Ao final do mês de abril de 2020, no Brasil já tinham sido contabilizados, oficialmente, pelo Ministério da Saúde, 67.446 casos com 4.603 mortes. Além disso, por conta dos efeitos sociais e econômicos da pandemia, foi aprovado o pagamento de auxílio emergencial pelo Governo Federal. Cerca de 50 milhões de brasileiros deveriam ser atendidos. No dia 30 de junho de 2020, data de redação final deste texto, o país acumulava 1.368.195 casos e 59.314 óbitos confirmados (MS, [s. d.]; Vilela, 2020).

postulação de uma vida modelar constituída por uma noção de unidade que é apresentada na uniformização dos materiais utilizados, na padronização do exercício realizado, na homogeneidade dos corpos, na total organização dos objetos, sendo expressão de uma normativa em que não há espaço para subjetividades. Ainda, há uma ideia de culpabilização individual em que é possível identificar uma autorresponsabilização pelo ânimo de estar em movimento e em que o alcance dos serviços da tecnologia, para mediar a relação das pessoas com a atividade física, constitui-se como um dever.



Figura 2 – Imagem do dia 11 de abril da #EmDiaComAtividadeFisica

Fonte: Confef (2020d).

Há a (re)afirmação de uma pedagogia que educa pela palavra e pela imagem. Cobiça-se ser o discurso vitorioso ao engendrar a ideia de indivíduos rendidos à vida ativa, sempre em débito e a prestar contas. As regras são: seja jovem, use roupas esportivas, traga no rosto expressões

de alegria com sorrisos, habite casas “confortáveis” e equipadas. Compre um celular. Escolha manter-se ativo e bem orientado.⁹

Esses são elementos de análise que podem ser vistos se realizada uma leitura “a contrapelo”, como nos convoca Walter Benjamin (1996), dos enunciados dominantes que envolvem educação física e saúde. Convidamos o(a) leitor(a) à prática cotidiana de buscar os detalhes e as minúcias nas entrelinhas dos textos, das matérias midiáticas, das imagens, das peças publicitárias, para se aproximar das sutilezas discursivas produzidas pelos sujeitos. Por meio desse movimento, é possível acessar o texto contra a vontade de quem o produziu e capturar nuances encobertas por imperativos difundidos “em nome da saúde”.

9 Ainda que tenham se passado vinte e quatro anos, as palavras ditas no início do primeiro ato do filme *Trainspotting*, baseado no livro homônimo de Irvine Welsh, ainda se fazem atuais. “Escolha viver. Escolha um emprego. Escolha uma carreira. Escolha uma família. Escolha uma televisão grande pra cacete. Escolha lavadoras de roupa, carros, CD *players* e abridores de latas elétricos. **Escolha boa saúde, colesterol baixo e plano dentário.** Escolha uma hipoteca a juros fixos. Escolha sua primeira casa. Escolha seus amigos. Escolha roupas esportivas e malas combinando. Escolha um terno numa variedade de tecidos. Escolha fazer consertos em casa e pensar na vida domingo de manhã. Escolha sentar-se no sofá e ficar vendo *game shows* chatos na TV enfiando porcaria na sua boca. Escolha apodrecer no final, beber num lar que envergonha os filhos egoístas que pôs no mundo para substituí-lo. Escolha o seu futuro. Escolha viver” (*Trainspotting*, 1996, [n. p.], grifos nossos, tradução livre). O filme narra a história de Mark Renton, um jovem escocês e seu grupo de amigos viciados em heroína. Edimburgo é o cenário para a discussão sobre a busca irrefreada pelo prazer como par do consumo. Assim, o que seduz não é o produto em si, mas a esperança de felicidade vinculada a ele. A saúde é um desses produtos. Há constante reatualização das narrativas por um estilo de vida saudável como pressuposto moral que melhoraria as pessoas.

Referências

ADORNO, T. Educação após Auschwitz. Filosofia e educação. *In*: ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação de massas. *In*: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 99-138.

ALVES, F.; CARVALHO, Y. M. Práticas corporais e grande saúde: um encontro possível. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 229-244, out./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/13280>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ARENDT, H. A crise na Educação. *In*: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 221-247.

BAGRICHEVSKY, M. Do “corpo saudável” que se (des)constitui: imperativos moralizantes rumo à saúde persecutória? *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007, Recife. **Anais [...]**. Recife: CBCE, 2007.

BAGRICHEVSKY, M.; ESTEVÃO, A.; PALMA, A. **A saúde em debate na educação física**. v. 3. Ilhéus: Editus, 2007.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BRACHT, V. 30 anos do CBCE: os desafios para uma associação científica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Uberlândia, v. 30, n. 3, p. 31-44, maio 2009.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Uberlândia, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CERTEAU, M. A operação historiográfica. *In*: CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 65-119.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CBCE). **Nota de repúdio**. Goiânia: CBCE, 2017. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Nota%20de%20repudio%20da%20Secretaria%20Distrital%20ao%20Confef.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (Confef). **Instagram**, [s. l.], 7 abr. 2020a. Disponível em: https://www.instagram.com/p/B-sBQHpg4d-/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 29 jun. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (Confef). Estatuto do Conselho Federal de Educação Física – Confef. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 29, p. 128-139, fev. 2022. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confefv2/conteudo/471>. Acesso em: 21 fev. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (Confef). **Instagram**, [s. l.], 27 abr. 2020b. Disponível em: https://www.instagram.com/p/B_fG1kagilo/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 29 jun. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (Confef). **Instagram**, [s. l.], 5 abr. 2020c. Disponível em: https://www.instagram.com/p/B-m17SmAG4_/. Acesso em: 29 jun. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (Confef). **Instagram**, [s. l.], 11 abr. 2020d. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B-171HqArkH>. Acesso em: 29 jun. 2020.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber – Vol 1. São Paulo: Edições Graal, 2010.

GAUTÉRIO, C. R. M.; SILVA, M. R. S. Corpo gordo feminino: concepções de si. *In*: CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., set. 2014, Mantinhos, PR. **Anais [...]**. Mantinhos: CBCE, 2014.

GONDRA, J. G. Combater a “Poética Pallidez”: a questão da higienização dos corpos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 121-161, 2004.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (MS). COVID-19 no Brasil. **Ministério da Saúde**, Brasília, [s. d.]. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 2 abr. 2025.

MOVIMENTO Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR). **MNCR**, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://mncref.blogspot.com>. Acesso em: 1 abr. 2025.

PLATÃO. O mito da caverna. *In*: PLATÃO. **A república**. 6. ed. Ponta Grossa: Atena, 1956. p. 287-291.

SAFATLE, V. O que é uma normativa vital? Saúde e doença a partir de Georges Canguilhem. **Scientiæ Studia**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 11-27, 2011.

SANGUINO, J. Tenho 32 anos, um bom emprego e odeio ir à academia, mas vou voluntariamente. **El País**, [s. l.], 17 jul. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/13/estilo/1468404294_277935.html. Acesso em: 15 jun. 2020.

SANT’ANNA, D. B. Uma história do corpo. *In*: SOARES, C. (org.). **Pesquisa sobre o corpo**: ciências humanas e educação. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 67-80.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005a.

SOARES, C. L. Práticas corporais: invenção de pedagogias? In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (org.). **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em educação física**. v. 1. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005b. p. 43-63.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

TRAINSPOTTING. Direção: Danny Boyle. Produção de Andrew Macdonald. Reino Unido: Polygram filmed entertainment, 1996. 1 DVD. (89 min).

VAGO, T. M. **Histórias de educação física na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

VILELA, P. R. Nova parcela do auxílio emergencial começa a ser paga na segunda. **Agência Brasil**, Brasília, 14 maio 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-05/nova-parcela-do-auxilio-emergencial-comeca-ser-paga-na-segunda>. Acesso em: 30 jun. 2020.