

Educação Física e escolarização: fragmentos da educação do corpo na literatura ficcional e memorialística

Physical Education and schooling process: fragments of body education in fictional and memoir literature

Educación Física y escolarización: fragmentos de la educación del cuerpo en la literatura ficcional y memorialística

Alexandre Fernandez Vaz¹ 

¹ Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Autor correspondente:

Alexandre Fernandez Vaz

Email: alexfvaz@uol.com.br

Como citar: Vaz, A. F. (2026). Educação Física e escolarização: fragmentos da educação do corpo na literatura ficcional e memorialística. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 19(38), e24978.
<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v19i38.24978>

RESUMO

A tradição dialética ensina que uma maneira de entender o espírito do tempo é analisar como ele se materializa em forma estética. Neste sentido, o presente artigo procura investigar a prática do magistério em alguns materiais literários, enfatizando lugares do professor de Educação Física e da própria disciplina na literatura ficcional e memorialística. Destaca a centralidade da forma escolar na constituição da modernidade, para então abordar o corpo e sua educação em algumas obras, em especial o romance *Nemesis*, de Philip Roth, cujo personagem central é um professor judeu durante a epidemia de poliomielite nos Estados Unidos da América, em 1944. Suficiência e insuficiência corporal, masculinidade e esporte, hierarquias escolares, anti-intelectualismo e política, são temas que emergem e ganham importância a partir de uma dialética do esclarecimento. Ao final, faz-se uma discussão sobre a Educação Física e seu ensino, em meio às dificuldades tanto na tradição, quanto no tempo presente.

Palavras-chave: Processos de Escolarização. Dialética do esclarecimento. Disciplinas escolares.

ABSTRACT

The dialectical tradition teaches that one way to understand the spirit of an era is to analyze how it materializes in aesthetic form. In this sense, the present article seeks to investigate teaching practices in certain literary materials, emphasizing the roles of the Physical Education teacher and the discipline itself in fictional and memoir literature. It highlights the centrality of the school form in the constitution of modernity, and then addresses the body and its education in selected works, especially the novel *Nemesis* by the writer Philip Roth, whose central character is a Jewish teacher

during the poliomyelitis epidemic in the United States of America in 1944. Bodily sufficiency and insufficiency, masculinity and sport, school hierarchies, anti-intellectualism, and politics are themes that emerge and gain importance through a dialectic of Enlightenment. Finally, a discussion is presented on Physical Education and its teaching, amid difficulties both in tradition and in the present time.

Keywords: Schooling processes. Dialectic of Enlightenment. School subjects.

RESUMEN

La tradición dialéctica enseña que una manera de comprender el espíritu de la época es analizar cómo se materializa en forma estética. En este sentido, el presente artículo busca investigar la práctica del magisterio en algunos materiales literarios, enfatizando los lugares del profesor de Educación Física y de la propia disciplina en la literatura ficcional y memorialística. Se destaca la centralidad de la forma escolar en la constitución de la modernidad, para luego abordar el cuerpo y su educación en algunas obras, en especial la novela *Némesis*, de Philip Roth, cuyo personaje central es un profesor judío durante la epidemia de poliomielitis en los Estados Unidos de América, en 1944. Suficiencia e insuficiencia corporal, masculinidad y deporte, jerarquías escolares, antiintelectualismo y política, son temas que emergen y adquieren importancia a partir de una dialéctica de la Ilustración. Finalmente, se presenta una discusión sobre la Educación Física y su enseñanza, en medio de las dificultades tanto en la tradición como en el tiempo presente.

Palabras clave: Procesos de escolarización; Dialéctica de la ilustración; Asignaturas escolares.

INTRODUÇÃO

Há alguns anos, um amigo que dedicou boa parte de sua vida à sistematização do ensino de ciências, à formação de professores e aos aspectos epistemológicos de tais empreitadas, contou uma anedota sobre seu início de carreira. Ministrando disciplinas de Física em um curso de Engenharia, foi perguntado por um aluno, acostumado a ter engenheiros como docentes, se ele “também trabalhava” ou se apenas “dava aulas”. A mal colocada pergunta do curioso estudante diz algo sobre a imago do professor na sociedade contemporânea. A docência não seria atividade profissional em si, mas um arremedo que não configura propriamente uma ação séria e produtiva, mas algo secundário, menor em relação às atividades socialmente necessárias. Dá-se, então, a máxima atribuída ao escritor Bernard Shaw, segundo o qual “quem sabe, faz, quem não sabe, ensina a fazer”.

É curioso que uma prática – o magistério – sem a qual a sociedade moderna não pode ser pensada alcance uma reputação tão duvidosa, até mesmo rebaixada. Tal desprezo não passou despercebido por Theodor W. Adorno (1995a), que chegou a dedicar um ensaio ao tema, para o qual bem poderia trazer o exemplo do amigo professor, embora o acontecido tenha se dado no plano do ensino superior. O filósofo observou no senso comum de sua época a desvalorização docente, cujo poder se exerceria não mais que sobre um grupo de crianças (de alunos, poderíamos dizer), o que contrastaria com a força das profissões liberais, afeitas aos desafios da *vida real*.

A análise de Adorno pode ser acompanhada em vários textos que, entre o final dos anos 1950 e o início da década seguinte, elaborou sobre a educação, todos destinados à intervenção pública, exercício ao qual se dedicou com afinco até sua prematura morte, em 1969. As temáticas educacionais eram por ele entendidas como modelos críticos, ou seja, fenômenos em que as grandes questões sociais ganhavam condensação, oferecendo-se como possibilidade para o entendimento mais amplo e complexo de suas dinâmicas. O contexto em seu país natal, para onde havia retornado do longo exílio de quase duas décadas, era peculiar, mas não excepcional.

Nesse contexto, Adorno (1995a) refletiu sobre os tabus a respeito do magistério, de como se criavam sedimentações imaginárias a respeito dos professores que, sem corresponder às condições sociais concretas, ganham força material. Tratar-se-ia de

[...] representações inconscientes ou pré-conscientes dos candidatos a essa profissão – mas também dos demais, sobretudo das próprias crianças – as quais infligem a esta profissão uma espécie de interdição psíquica que a expõe a dificuldades das quais, raras vezes, se tem uma ideia clara. Emprego, pois, o conceito de tabu num sentido de certa forma estrito, como a sedimentação coletiva de representações que, de modo similar às de caráter econômico que acabo de mencionar, perderam em grande medida sua base real, inclusive mais que as ideias econômicas, mas que, como preconceitos psicológicos e sociais que são, conservam-se tenazmente e reagem, por sua vez, sobre a realidade, transformando-se em forças reais (p. 84-85).

Entre tais tabus, está o “ressentimento do guerreiro”, aquela repetição do mal-estar oculto na figura de um mestre já desprovido de poder, interditado no emprego da força corporal para impor a seus discípulos a obediência outrora naturalizada. As fantasias autoritárias persistem, no entanto, de outra maneira, por exemplo, na crença de que os alunos frequentam as aulas por reconhecimento ao saber mediado na docência, quando, na verdade, diz Adorno, permanece o medo ancestral, incorporado em cada um, de ser castigado.

O encolhimento da presença corporal e de todo seu potencial ameaçador em um ambiente como a escola, desenhado para a promoção da mais fina disciplina – corpos habitam lugares e tempos bem delimitados e seus deslocamentos são constantemente controlados – compõe um conjunto de saberes e práticas sobre o corpo que circulam em seu interior. Desses contornos fazem parte os limites e constrangimentos das manifestações mais agressivas, embora elas escapem por todos os poros e frestas da instituição e finalmente sejam incorporadas (a palavra aqui tem sentido também literal) como parte da dinâmica escolar.

Este é um tema central das hipóteses que Adorno (1995b) elabora em *Educação após Auschwitz*, no qual reflete sobre o papel das práticas educativas na resistência ao recrudescimento do fascismo, movimento, como acima dito, despolitizante mas que paradoxalmente politiza o corpo e sobre ele destina parte importante de suas construções ideológicas, imaginárias, mitológicas. No referido ensaio lemos que

Sempre que a consciência estiver mutilada, isto se reverte para o corpo e para a esfera somática através de uma estrutura compulsiva, propensa à violência. Basta reparar como em determinado tipo de pessoas incultas, já sua própria linguagem – sobretudo quando reclamam ou protestam contra alguma coisa – toma-se ameaçadora, como se os gestos da fala viessem de uma violência corporal mal controlada. Aqui também deveríamos considerar o papel do esporte que, possivelmente, ainda não foi devidamente reconhecido por uma psicologia social crítica (p. 112).

Se a educação precisa levar a sério seu compromisso de reter a barbárie, o primeiro que deve reconhecer é sua própria dinâmica contraditória, adotando como motor autorreflexivo essa mesma dialética que é a do curso iluminista, uma vez que

O processo de civilização, do qual são agentes os professores, consiste, em grande parte, num processo de nivelamento. Tenta eliminar dos alunos essa natureza informe que, reprimida, reaparece nas extravagâncias, maneirismos no falar, sintomas de intumescimento, tiques e inabilidades dos professores. Triunfam os alunos que observaram no professor aquilo contra o que instintivamente se volta todo o doloroso processo da educação (Adorno, 1995a, p. 96-97).

É sobre o corpo – e muitas vezes sob mediação de técnicas diversas, no contexto da dialética da razão – que incide parte importante da violência que também se vê mediada por práticas educativas. Os labirintos da força corporal e dos fazeres docentes em seus tabus encontram-se, uns

com os outros, em aulas de Educação Física e nas diversas atividades esportivas. É sobre isso que trata o presente texto. Animado pelas questões pontuadas por Adorno sobre a docência, o corpo e a escola, comento alguns tópicos das representações sobre a educação contemporânea. Para isso, recorro à literatura ficcional e memorialística, principalmente. Procuo pistas e indícios para pensar como a docência e a educação do corpo se deixam entrever em formas que não são aquelas correspondentes à discursividade da ciência, mas que ganham força expressiva por meio da arte. Começo com um comentário sobre o lugar das expressões estéticas como chave interpretativa de uma experiência histórica e em seguida abordo o predomínio da forma escolar em nossa civilização. Logo após, discuto a condição do professor tomando como objeto e fonte, principalmente, o romance *Nemesis*, de Philip Roth (2011), originalmente publicado nos Estados Unidos da América em 2010. Logo após, faço uma breve incursão em memórias nas quais o corpo escolarizado ganha protagonismo, de maneira a compor um quadro mais completo da problemática. Ao final, retomo algo dos elementos que emergem nesse curto circuito crítico, para refletir sobre a condição docente, em especial, a que se refere aos professores de Educação Física.

ARTE, REPRESENTAÇÃO: A ESCOLA E SEUS PROFESSORES

Uma das grandes questões que alimentou o debate da Estética em suas dimensões políticas no século XX – e que persiste no atual – diz respeito às possibilidades e à legitimidade da representação artística do mal, da barbárie, do sofrimento. O cineasta Claude Lanzmann assinalou a recusa à representação do Holocausto em seu documentário *Shoah* (Lanzmann, 1985), chegando a afirmar que destruiria uma imagem original dos campos de concentração e extermínio se a houvesse encontrado, priorizando, em lugar dela, o testemunho de sobreviventes e alagoes (Lanzmann, 2009). O irrepresentável não poderia ser representado. O testemunho seria a única via legítima para trazer ao presente algo que lhe é imanente: a memória. Antes dele, Adorno (1997a) asseverou que escrever um poema depois de Auschwitz seria um ato bárbaro, assim como igualmente não seria menos bárbaro, no espírito de uma dialética do esclarecimento (Horkheimer & Adorno, 1997), o conhecimento que leva a saber das condições de possibilidade de produção da arte. No mesmo movimento, mas em direção contrária, os produtos sob a dinâmica da indústria cultural celebram o sofrimento, transformando-o em pura mercadoria a ser consumida como entretenimento ou revisionismo histórico – ou ainda as duas coisas, como mostram Vaz, Lourenço e Miron (2024).

Com olhos nos acontecimentos da primeira metade do século XX, mas igualmente na imemorial violência presente na dominação da natureza, requisito que o Ocidente assumiu como necessário para a produção do conhecimento, Adorno ecoa uma das teses escritas por Walter Benjamin (2010) em *Sobre o conceito de história*. Segundo o amigo berlinense, não há documento de cultura que não o seja também de barbárie, assim como a própria transmissão cultural – a educação – não se vê isenta desse processo de horror. Longe de ser qualquer tentativa de proibir a arte, a posição de ambos, antes disso, é a de demandar o reconhecimento de que dor e sangue são necessários para que o poema, a pintura ou o canto existam. Ao mesmo tempo busca-se um dispositivo ético segundo o qual uma obra não deve apagar o sofrimento social, mas expressá-lo, permitindo que sua voz ecoe em forma estética.

Dois anos depois do atentado às Torres Gêmeas, em Nova York, um grupo de 11 cineastas compôs o projeto 11'09"01 — *September 11*, cujo título, que joga com a data em que a destruição aconteceu, indica o tempo de duração de cada curta-metragem que tenta expressar o mal que ali se alicerçou. A realizadora Samira Makhmalbaf (2002), cujo trabalho abre a sequência de filmes, mostra um campo de refugiados afegãos no Irã, seu país natal, cujo cotidiano contrasta com a destrutividade bélica tanto dos aviões tornados mísseis, quanto, principalmente, do poderio estadunidense que uma vez mais se mostraria na invasão ao Iraque que em seguida se materializou.

Na película as pessoas carregam água do poço e há uma pequena olaria. Vemos uma moça que se desloca um pouco apressada e chama pelo caminho, para que a acompanhe, a criança que vai empilhando tijolos para uma construção que deve fazer as vezes de abrigo antiaéreo. Ambas chegam a um barracão e lá há mesa e bancos porque se trata de uma escola. Descobrimos que a mulher é professora e o pequeno um de seus alunos. Ela tenta explicar para a turma que recém tomou assento o que aconteceu nos Estados Unidos da América, sugerindo, em seguida, que se faça uma oração pelos mortos. Um garoto, no entanto, quer saber se as torres que foram abaixo eram mais altas que as chaminés ao lado. Ouve que sim, que muito mais. Um colega diz, então, que se eram tão majestosas, só Alá poderia tê-las destruída, já que apenas Ele teria sido capaz de erguê-las. A conversação teológica segue mais um pouco, sem que uma solução seja encontrada, e a dinâmica da aula prosseguirá.

O quadro tem suas particularidades, mas a cena, no que contém de mais estrutural, poderia acontecer em muitos outros lugares. Ela nos diz da universalidade da forma escolar e, em seu interior, da presença de uma professora e de um grupo de alunos. Essa configuração é tão importante e alcança tal amplitude em toda parte, que a intelectual argentina Beatriz Sarlo (1998) chamou as *maestras*, professoras primárias de seu país, de “máquinas culturais”, dispositivos centrais de formação da moderna nação rio-platense. Tornar-se argentino, distanciando-se ao menos um pouco das origens migratórias ou autóctones, significava frequentar a escola pública e lá ser alfabetizado na língua de Cervantes. Significava também civilizar-se, homogenizar-se, nacionalizar-se, com tudo o que isso supõe de violência, reificação e esquecimento. Da dialética da cultura a escolarização é um dos principais motores.

A presença da escola é, portanto, tão marcante na Modernidade que esta não pode sequer ser pensada sem aquela. No entanto, não vemos muito do mundo escolar nas diversas formas artísticas, ao menos não de forma proporcional à importância que ele tem. É quase incomum que professores e professoras apareçam como personagens centrais, ou mesmo secundários, a compor a narrativa de romances e contos, ou mesmo que surjam como protagonistas em obras de teatro e de cinema. É possível que tal ausência se dê, ao menos parcialmente, à certa falta de brilho que a profissão encontra no imaginário contemporâneo, como afirmou Adorno (1995a). Ao mesmo tempo, é frequente que quando comparecem, os docentes, principalmente os da escola, emergem com práticas negativas, vinculadas ao sadismo, ao disciplinamento corporal e espiritual, à prescrição de castigos a crianças e jovens, nem que seja com características que dão ensejo a tais comportamentos.

Talvez o exemplo mais conhecido do que está dito acima seja o filme britânico *The Wall*, dirigido por Alan Parker (1982), a partir do disco homônimo da banda de rock progressivo Pink Floyd. São famosas as imagens de crianças sem rosto sobre uma esteira industrial que as leva a um grande moedor de carne do qual, no entanto, chegam a sair transmutadas em larvas. Enquanto isso, um professor vibra e goza com seu pequeno poder frente a meninos uniformizados que temem seus castigos. Estamos naquele ambiente que tão bem interpretou Peter Gay (1994), o do cultivo de sentimentos perversos sob forte repressão sexual na sociedade vitoriana.

Empertigados em roupas conservadoras e sisudas, frequentemente portando óculos, distantes do universo dos mais jovens, os professores seriam, na melhor das hipóteses, abnegados à profissão, vista como sacerdócio nos termos da vocação, mas também da retribuição financeira: prevalece a imagem de que faz parte de tal função, por natureza sacrificial, a baixa remuneração. Esta, portanto, seria secundária, uma vez que dada a importância que teriam os docentes – importância que gostam de atribuir a si mesmos, em gesto narcísico de grande monta –, a aula não pode deixar de ser ministrada.

Essas imagens certamente não são as únicas que circulam a respeito de professores e professoras. Forma e conteúdo são variáveis conforme a experiência epocal e as tradições locais que as produzem, nas quais cada sociedade se reconhece. Se o formato escolar é hegemônico no

Ocidente moderno, fazendo com que a frequência à instituição seja ao mesmo tempo direito e obrigação, os contextos particulares filtram e reelaboram as expectativas sobre os docentes. A literatura brasileira, por exemplo, celebrou na obra do escritor e dramaturgo Nelson Rodrigues (2004) a normalista – a moça que se prepara para ser professora primária como ícone machista do erotismo feminino, ainda que ambíguo em seu caráter de pureza e impureza – ou, por outro lado, justamente por isso. De todo modo, é de se duvidar que a passagem à condição de professora faça resistir tal apelo, fixando-se a condição de mulher amarga e exageradamente sistemática, deserotizada, que se lhe atribui, principalmente quando se dedica à alfabetização de crianças.

UM CASO PARADIGMÁTICO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

A estética materialista, aquela que George Luckács, Benjamin e Adorno, entre outros, desenvolveram, nos ensina as relações entre dinâmica social e expressão estética, de como podem as obras artísticas, em sua riqueza formal, dizer sobre o contexto em que são produzidas. É como se a sociedade falasse por meio da obra, sendo o artista aquele que dá contornos a essa voz. Dizendo-o com Adorno (1997b), a arte atua como inconsciente do tempo. Nesse quadro, uma possibilidade de saber sobre a condição docente se revela ao olharmos para peças em que ela é tematizada ou mesmo em que se coloca como apoio para a narrativa.

Um dos casos mais paradigmáticos para compreender algo da Educação Física e de seus professores é o livro *Nemesis*, do estadunidense Philip Roth (1933-2018). O enredo se passa principalmente em Weequahic, bairro de Newark, Nova Jersey, no verão de 1944 (Roth, 2011). Estamos, portanto, nos estertores da Segunda Guerra Mundial que, no entanto, só um ano depois encontraria seu fim, com as bombas sobre Hiroshima e Nagasaki. Mas, se as coisas se desenrolam na América e a conclusão das coisas será na Ásia, o mal-estar tem origem, em boa medida, na Europa. É principalmente de lá que vem o medo da perseguição que judeus são vítimas, onde estão sendo sistematicamente expropriados, sequestrados, torturados e exterminados.

A temática judaica é recorrente nos livros de Roth, assim como aspectos autobiográficos são comuns na trajetória do grande escritor. Costuma ser destacado o binômio que o livro em tela faz com *Complô contra a América* (Roth, 2004), ambientado à mesma época e narrado pelo personagem principal, um alterego do próprio autor. O ponto central é a eleição presidencial fictícia de Charles Lindbergh, aviador com simpatias pelo nacional-socialismo e condecorado por Hitler, que na trama vence o democrata (e acometido de pólio) Franklin Delano Roosevelt. A permanente ameaça aos judeus, que torna a vida instável e promove a sensação de permanente insegurança, se expressa em ambas narrativas, o que se agudiza pela dicção dos textos, que mimetiza vozes apenas aparentemente menos elaboradas, e por isso contundentes e nada simplórias.

Roth, portanto, enfrentou a experiência da Guerra sob as mesmas condições que muitas das personagens ficcionais de *Nemesis*, as crianças que frequentavam, sob calor escaldante, um pátio de recreio escolar em que, nas férias, os meninos jogam beisebol, enquanto as meninas pulam corda. São pequenos e pequenas cujas famílias não puderam enviá-los para os acampamentos de verão, onde, se supõe, estariam a salvo não apenas do conflito bélico e da perseguição aos judeus – o antisemitismo não é pequeno nos EUA –, senão de uma outra enorme ameaça: a epidemia de poliomielite que, de forma incontável, assola o país. O vírus que ninguém vê atinge músculos e pode levar à impossibilidade de respirar, enquanto os nazistas mais que visíveis na Europa destinam aos judeus a câmara de gás, onde também a respiração, o movimento e a vida cessam.

O desejo de enviar as crianças para o campo correspondia, como ainda hoje acontece, a uma fantasia anti-urbana, à crença higienista moderna segundo a qual as cidades são lugares doentes porque longe estão da natureza. As urbes são vistas como lugares putrefatos, com baixa circulação de ar, água suja e ruas mergulhadas em miasmas. O campo, assim como a praia, a floresta e congêneres, aparece como *outro* da cidade, a oposição purificadora e impoluta, não estragada pela civilização:

Considerava-se que uma criança estaria mais protegida da doença se escapasse inteiramente do calor da cidade ao ser mandada para uma colônia de férias no interior ou nas montanhas. Ou se passasse o verão a cem quilômetros de distância, na costa de Jersey. As famílias que podiam arcar com tais despesas alugavam um quarto com direito ao uso da cozinha numa pensão na praia Bradley, uma faixa de areia com um calçadão de tábuas à beira-mar e casas de veraneio, de um quilômetro e meio de extensão, que havia décadas atraía os judeus do norte de Jersey. Lá, mães e filhos iam à praia para respirar o ar fresco e revigorante do oceano durante toda a semana, com os pais se juntando a eles nos fins de semana e nas férias. Naturalmente, havia casos de pólio nos campos de verão e nas cidadezinhas litorâneas, mas, como ocorriam em número muito inferior aos verificados em Newark, generalizou-se a crença de que o ambiente urbano, com as calçadas sujas e o ar parado, facilitava o contágio, enquanto a melhor garantia de escapar à doença podia ser encontrada perto do mar, no campo ou nas montanhas (Roth, 2011, p. 8-9).

As crianças judias do bairro pertencem a famílias de trabalhadores e eventualmente às de comerciantes e de profissionais liberais. O calor é terrível, o antissemitismo não é ausente, há conflitos com outros grupos sociais. O medo atinge a todas as pessoas e vai aumentando na medida em que mais e mais jovens vão contraindo a doença e morrem ou ficam submetidos a um aparelho conhecido como pulmão de aço, nos hospitais da região. A trama se desenvolve em torno de um professor, como conta a voz lírica do livro, que é de alguém que vivera sua meninice naqueles anos, mas que agora já é adulto:

Naquele ano, o fiscal do pátio era Bucky Cantor. Muito míope, usava óculos de lentes grossas e, por isso, era um dos poucos jovens que não estavam lutando na guerra. Desde o último ano escolar, o sr. Cantor dava aulas de educação física na escola da avenida Chancellor e, portanto, conhecia muitos dos meninos que frequentavam o pátio, por já serem seus alunos de ginástica. Tinha então vinte e três anos, havendo estudado no South Side, um colégio ginásial de Newark que recebia alunos de várias raças e religiões, e na Universidade Panzer de Educação Física e Higiene, em East Orange. Media pouco menos de um metro e sessenta e cinco e, conquanto fosse um grande atleta e tivesse imensa garra, sua altura, combinada à miopia, o impedira de jogar futebol, beisebol ou basquete em nível universitário, limitando sua participação nos torneios intercolégiais ao arremesso de dardo e ao levantamento de peso (Roth, 2011, p. 11).

O sr. Cantor, como a ele se refere constantemente o narrador, quer preservar a experiência infantil, e por isso reforça a necessidade de que as práticas no pátio continuem. O pai de sua namorada, médico com quem vai se aconselhar, reivindica que as crianças devem seguir em atividade e que não é nada bom que judeus sintam medo – já é suficientemente intolerável o que se passa na Europa e também nos EUA –, e isso inclui a continuidade, com os cuidados de praxe, da recreação. Entre os dois homens prevalece o respeito que, por sua vez, se vê mediado pela diferença de classe, ou de estrato de classe. Na falta do falecido avô, principal responsável por sua criação, o professor de Educação Física vê no doutor, em meio às distinções diversas (a casa dele tem vários banheiros, por exemplo), um anteparo intelectual frente ao qual ele não está à altura. De forma semelhante se coloca a relação com a namorada, igualmente professora, mas de sala de aula – e, portanto, hierarquicamente superior a ele, nos termos da cultura escolar.

Mas nem todas as pessoas pensam como o médico. Há mães que, na defesa de seus filhos, estão dispostas a tentar anular as possibilidades de contágio. Uma delas interpela Bucky:

“Não seria melhor se elas ficassem em casa até que isso terminasse?”, outra mulher lhe perguntou. “A casa não é o lugar mais seguro numa crise como essa? Eu sou a mãe de Richie Tulin. Richie adora o senhor. Todos os meninos o adoram. Mas não seria melhor para o Richie,

não seria melhor para todos os meninos, se o pátio fosse fechado e eles ficassem em casa?” (Roth, 2011, p. 30).

À procura por uma explicação visível e palpável para a contaminação por um vírus sob descontrole sanitário, uma mãe responde ao telefonema do professor de Educação Física – que por sua vez pensará em Deus como culpado –, imputando-lhe a responsabilidade pela doença dos filhos:

“Você!”, gritou a sra. Kopferman. “Ainda tem a audácia de telefonar?” “Me desculpe”, disse o sr. Cantor, “não estou entendendo.” “Não entende o quê? Não entende que no verão tem que usar a cabeça e não deixar as crianças correrem tanto debaixo do sol? Que não se deve deixar elas usarem o bebedouro público? Que se deve prestar atenção quando estão encharcadas de suor? Você sabe usar esses olhos que Deus lhe deu e cuidar dessas crianças durante a estação da poliomielite? Não! Nem um minuto sequer!” “Senhora Kopferman, posso lhe garantir que presto atenção em todos os meninos.” “Então por que é que eu tenho dois filhos paráliticos? Meus dois meninos! Tudo que eu tenho! Explique isso para mim! Você deixa eles correrem como animais lá — e depois não sabe por que pegam pólio! Por sua causa! Por causa de um idiota descuidado e irresponsável como você!” E desligou (Roth, 2011, p. 30).

Na incessante busca pelo transmissor, recaem suspeitas sobre grupos diversos estigmatizados (os próprios judeus, mulheres negras que trabalham como empregadas – na interminável cultura da escravidão – e que vivem em bairros miseráveis, jovens italianos que andam em gangues), insetos, cédulas de dinheiro, cartas, o uso compartilhado de bebedouros ou garrafas. Mas, há uma figura eleita naquele pequeno universo em torno do pátio: Horace, um adulto com deficiência, é anunciado como vetor da contaminação. A paranoia produz a culpabilização de alguém que manifesta desacertos cognitivos e verbais, e cujos hábitos de higiene são pouco aceitáveis. Da falta de controle sobre o próprio corpo derivaria a facilidade para a transmissão do que causa descontrole social. O episódio no pátio em que um dos meninos aparta-se do jogo para encontrar no bode expiatório um destino para todos os seus medos é ilustrativo:

“Que que há? O que é que está acontecendo?”, perguntou o sr. Cantor. De cabeça baixa, as lágrimas correndo pelo rosto, Horace uivava, emitindo um tipo de sinal de rádio do fundo da garganta, um som débil e oscilante que significava a mais pura angústia.

“Sente o cheiro dele!”, Kenny gritou. “Está fedendo a cocô! Tira essa porcaria de perto de mim! É ele! É ele que está espalhando a pólio!”

“Se acalme, Ken”, disse o sr. Cantor, tentando segurar o garoto, que lutava para se desvencilhar. Ambos estavam cercados dos jogadores das duas equipes e, quando vários deles correram para agarrar os braços de Kenny e afastá-lo do lugar onde acusava Horace, ele se voltou e começou a distribuir pancadas, obrigando-os a pular para trás.

“Não vou me acalmar!”, gritou Kenny. “A roupa de baixo dele está cheia de cocô! As mãos dele estão cobertas de cocô! Ele não se lava, não é limpo, e aí quer que a gente pegue a mão dele, aperte a mão dele, e é assim que ele está transmitindo a doença! É ele que está aleijando as pessoas! É ele que está matando as pessoas! Sai daqui! Vai embora! Vai!” E mais uma vez brandiu a luva violentamente como se repelisse o ataque de um cão raivoso.

[...]

“Mas ele está espalhando a coisa, senhor Cantor. Tenho certeza. Eu não devia ter perdido a cabeça. Sei que ele é um débil mental, mas não se limpa e está espalhando a doença. Anda por toda parte babando em cima de tudo e apertando a mão das pessoas. É assim que ele espalha os germes por toda parte.”

“Para começar, Ken, não sabemos como a doença se espalha.” “Sabemos, sim. Sujeira, lixo, cocô”, disse Kenny, a raiva voltando a crescer. “E ele é porco, sujo, cheio de cocô, e está espalhando a coisa. Eu sei que está.”

Na calçada, diante da casa de Kenny, o sr. Cantor o segurou com firmeza pelos ombros, mas o menino, estremeando de repugnância, imediatamente se livrou das mãos dele e gritou: “Não me toca! Você acabou de pegar na mão dele!” (Roth, 2011, p. 88 – 90).

Mas o sr. Cantor é professor de Educação Física, disciplina escolar – e extraescolar – que para ele tem um propósito nessa que é uma sociedade na qual o esporte, como representação da autossuperação e do princípio de rendimento (Marcuse, 1969), tem lugar privilegiado. São valores e normas aprendidos em casa, nos quais se reconhece como sujeito, e que certamente foram burilados na faculdade:

O avô acompanhou o desenvolvimento da masculinidade do garoto, sempre pronto a eliminar qualquer fraqueza que pudesse ter sido herdada — juntamente com a miopia — do pai natural [que o abandonara], ensinando-lhe que todos os atos de um homem devem estar imbuídos de responsabilidade. [...] Seu objetivo era ensinar Educação Física e ser técnico de atletismo no Weequahic, o colégio ginásial que fora aberto junto à escola primária da Chancellor. O sr. Cantor foi atraído pelas excelentes credenciais acadêmicas dos dois educandários e pelo fato de a grande maioria de seus alunos ser formada por judeus. Queria ensinar aqueles garotos a se destacarem tanto nas atividades atléticas quanto nos estudos, valorizando o espírito esportivo e o que se podia aprender através da competição. Queria passar para eles o que o avô lhe ensinara: resistência e determinação, a necessidade de serem fisicamente corajosos e fisicamente capazes, para nunca permitirem que alguém abusasse deles ou, só porque sabiam usar o cérebro, os caluniassem chamando-os de judeus fracos e efeminados (Roth, 2011, p. 23-24).

De fato, Bucky está preocupado com a autoestima das crianças judias, e isso passa pela afirmação de um masculinismo tradicional nos meninos que, de qualquer forma, já está naturalizado na cultura. Em Weequahic, os garotos correm em bicicletas, “se agarrando e trocando empurrões” (Roth, 2011, p. 70), jogam beisebol, maltratam gatos, atiram objetos nos automóveis, fumam e gritam “Jerônimo”, denominação de um personagem indígena do cinema – a indústria cultural povoa o imaginário infantil, oferecendo conteúdo e forma para os jogos, ao mesmo tempo em que, como destacam Horkheimer e Adorno (1997), faz desabar a autonomia e própria condição de sujeito. Quanto às meninas, não participam dos esportes, que nos Estados Unidos da América são prática cultural com enorme peso na constituição da ideia de nação, limitando-se no pátio a pular corda, estando nos espaços em que “[...] brincavam de amarelinha (...) até serem expulsas pelos meninos que iam jogar cartas” (Roth, 2011, p. 73).

Nesse sentido, os acampamentos teriam um peso importante na formação masculinista, daí a admiração de Cantor pelo escocês naturalizado estadunidense Ernest Thompson Seton, o fundador do movimento escoteiro no país e entusiasta da fantasia romântica de que a vida na natureza fortificaria o corpo e o espírito dos meninos. Bucky não ouvira falar nele, mas o sr. Blomback, proprietário do acampamento para onde ele se desloca, na esperança de afastar-se da pólio e a fim de encontrar a namorada e trabalhar com as crianças, o presenteia com dois livros daquele autor, explicando que

Ernest Thompson Seton, sem a ajuda de ninguém, deu origem ao movimento indígena nas colônias de férias. Um professor notável e influente. ‘A masculinidade’, diz Seton, ‘é o objetivo primacial da educação. Praticamos as atividades ao ar livre que, numa palavra, conduzem à masculinidade.’ Livros indispensáveis. Defendem sempre um ideal humano de dimensões heroicas. Aceitam o pele-vermelha como o grande profeta da vida ao ar livre e do trabalho em madeira, valendo-se de seus métodos sempre que se mostram úteis. Seguindo o exemplo dos indígenas, advogam provas de iniciação que exigem fortaleza. Propõem que a base de todo poder é o autocontrole. ‘Acima de tudo’, diz Seton, ‘o heroísmo.’” (Roth, 2011, p. 108).

Na mesma direção, o papel da Educação Física seria o de tal fortalecimento, aliando-o à disciplina e ao autocontrole, seja pelo exemplo dele mesmo, o professor, como atleta dedicado, mesmo sem resultados importantes, seja na tentativa de corrigir comportamentos inadequados, como no pátio de recreação:

O mais velho dos dois, Myron, com onze anos, tinha todas as características de um bully e precisava ser controlado quando havia alguma divergência entre os garotos no campo ou quando ele importunava as meninas que pulavam corda. O sr. Cantor gastava boa parte de seu tempo tentando inculcar espírito esportivo no indisciplinado Myron e advertindo-o para que não perturbasse Horace. (Roth, 2011, p. 43).

Quanto à inequívoca importância do esporte para a formação, Cantor evoca Joseph Lee, autor de clássico e influente trabalho sobre o jogo (Lee, 2025), cujas sentenças cumprem o papel de motivação e orientação do professor, garantindo a autoajuda tão agostosa dos esportistas: “Em outro cartão ele copiara uma frase de Joseph Lee, o pai do movimento em favor dos pátios escolares, cujas obras conhecera na Panzer. A citação estava ali desde seu primeiro dia de trabalho: ‘Para o adulto, a prática de esportes é uma recreação, a renovação da vida; para a criança, significa crescimento, a conquista da vida’”. (Roth, 2011, p. 46).

Não só os valores e normas da masculinidade a serem ensinados estão incorporados em Bucky, mas também a capacidade esportiva a ser transmitida aos alunos. Por isso, mesmo dentro de suas medianas potencialidades, como antes sublinhado, é preciso demonstrar com a prática o que foi dito como orientação. Na mais ortodoxa tradição da Educação Física, o ensino se supõe restrito, ou quase isso, à demonstração, sendo a capacidade de execução o principal critério de aferição da competência profissional. O próprio corpo, então, é a garantia da verdade, inclusive porque “Bucky não era um homem brilhante — e nem precisava ser para ensinar educação física a crianças [...] embora dotado de boa articulação verbal, não era nem um pouco espirituoso, jamais na vida falara de forma satírica ou irônica [...]” (Roth, 2011, p. 201). Ao mesmo tempo,

[...] aos vinte e três anos, ele era para todos nós a autoridade mais reverenciada e mais exemplar que conhecíamos, um jovem com convicções, simpático, cortês, justo, zeloso, estável, gentil, vigoroso, muscular — ao mesmo tempo líder e companheiro. E uma figura ainda mais gloriosa naquela tarde em fins de junho — antes de a epidemia de 1944 efetivamente dominar a cidade, antes que, para um bom número de nós, nossos corpos e nossas vidas fossem drasticamente deformados —, quando marchamos todos atrás dele para o grande e sujo campo a que se chegava após cruzarmos a rua nos fundos do pátio e descermos um pequeno declive. Era lá que treinava o time de futebol do ginásio e onde ele nos mostraria como arremessar o dardo. Usava o calção curto e acetinado apropriado para as competições de atletismo, bem como camiseta sem mangas e sapatilhas com travas. Caminhando à frente do grupo, levava o dardo despreocupadamente na mão direita. (Roth, 2011, p. 202-203).

[...]

Quando anunciou que ia dar duas voltas correndo em torno do campo, todos o seguimos, mal conseguindo nos manter em seus calcanhares mas fingindo que nós é que estávamos nos aquecendo para o lançamento. Depois disso, durante alguns minutos treinou a corrida ao longo de uma linha reta sem completar o arremesso, carregando, com o braço erguido, o dardo apontado para a frente e paralelo ao chão.

Quando estava pronto para começar, disse-nos o que devíamos observar, desde a corrida de aproximação até a última passada e o arremesso. Sem o dardo, demonstrou todos os estágios em câmara lenta, descrevendo-os à medida que ia executando cada gesto. “Não é mágica, meninos, e também não é nenhuma brincadeirinha. Mas, se vocês trabalharem para valer e treinarem com afinco — se, primeiro, capricharem nos exercícios de equilíbrio; segundo, nos exercícios de mobilidade; e, terceiro, nos exercícios de flexibilidade —, se seguirem

rigorosamente o programa de levantamento de peso e se o arremesso de dardo de fato for importante para vocês, garanto que vão obter um bom resultado. Em matéria de esporte, tudo exige determinação. Os três D: determinação, dedicação e disciplina — e isso é mais que metade do caminho andado.” (Roth, 2011, p. 204-205).

[...]

Ele lançou o dardo várias vezes naquela tarde, cada arremesso finamente coordenado e poderoso, cada arremesso acompanhado por aquela mescla ecoante de grito e grunhido, e cada qual, para nosso deleite, aterrissando vários metros mais longe que o anterior. Correndo com o dardo acima da cabeça, esticando o braço do arremesso para trás do corpo, trazendo-o à frente para soltar o dardo bem acima do ombro e enfim o impelindo num gesto explosivo, ele nos pareceu a própria imagem da invencibilidade. (Roth, 2011, p. 206).

Um corpo, por definição, não é invencível; ao contrário ao ser o que é — anteparo, como ensina Friedrich Nietzsche, à pretensão do ser humano de querer ser Deus — é sempre falho e nessa chave é preciso pensar a Educação Física, assim como seus professores e alunos. Toda disciplina, que é fundamental para a existência humana — e aí reside a dialética do domínio da natureza no sujeito — esconde uma errância, no duplo sentido da palavra: o possível equívoco e a importância de deslocar-se sem um destino já estabelecido, deixando-se afetar pela aventura. Ao optar pelo primeiro polo em detrimento do segundo, a educação que privilegia a adaptação promove o que, em sentido específico, Adorno (1997c) chamou de semiformação (*Halbbildung*).

Não é diferente com Bucky Cantor, tanto porque seu corpo fortalecido tampouco resiste à pandemia, quanto porque, numa sociedade regida, não apenas no esporte, pelo princípio de rendimento (Marcuse, 1969), ele sempre será insuficiente. Os óculos de grossas lentes o impedem de engajar-se no Exército, juntando-se a seus amigos mais próximos, de maneira que “De que serviam sua massa muscular e sua capacidade atlética se não podia utilizá-las como soldado? Não vinha levantando peso desde o início da adolescência apenas para poder lançar um dardo; tornara-se forte assim para ser um fuzileiro naval.” (Roth, 2011, p. 22). É por isso que

Nunca vencera a vergonha de não estar com eles, apesar de nada poder fazer para mudar a situação. Os dois acabaram juntos numa unidade de paraquedistas, saltando de aviões sobre as áreas onde se desenrolavam os combates — aquilo que ele gostaria de fazer, exatamente aquilo que seu corpo havia sido construído para fazer. (Roth, 2011, p. 96).

Um corpo é sempre incompleto e não é no rendimento que reside sua verdade, como Bucky supunha, mas na falha e na insuficiência.

Memórias do corpo escolarizado

Cole os resultados. A falha é algo que um competidor aprende a não tolerar ou, pelo menos, a minimizar o mais que puder, a escondê-la, se for o caso. Os jovens menos esportistas sentem isso diretamente no corpo, como o escritor Salman Rushdie (2012), que em suas memórias narra as experiências em um colégio interno na Inglaterra, precisamente o país em que o futebol e o rúgbi são expressões necessárias da masculinidade, como Peter Gay (1994) e Pierre Bourdieu (1980), entre tantos, o mostram. O grande escritor indiano escreve o seguinte:

Num internato inglês, no começo da década de 1960, ele logo descobriu, um aluno podia cometer três erros graves, mas, se cometesse apenas dois dos três, poderia ser perdoado. Esses erros eram: ser estrangeiro; ser esperto; ser fraco em esportes. Na Rugby, os garotos estrangeiros e espertos que se davam bem eram bons jogadores de críquete ou, no caso de um contemporâneo seu, o paquistanês Zia Mahmood, era tão bom com um baralho na mão que virou um dos melhores jogadores de bridge do mundo. Os meninos que não levavam jeito para

esportes deviam ter cuidado para não ser espertos demais e, se possível, não ser demasiado estrangeiros, que era o pior dos três erros.

Ele cometia todos os três. Era estrangeiro, esperto e uma negação no esporte. E por isso os anos que passou lá foram, na maior parte, infelizes, embora fosse bem nos estudos e tivesse saído da Rugby com a sensação de ter recebido uma excelente educação — com aquela lembrança reconfortante de ótimos professores, que, se tivermos sorte, podemos levar conosco para o resto da vida. (Rushdie, 2012, pos. 425-431).

O relato de Rushdie faz lembrar o que Adorno (1995a) chamou de dupla hierarquia escolar, aquela que reconhece institucionalmente os alunos com mais rendimento, ao mesmo tempo em que, em seu subterrâneo (embora à luz do dia) elogie os mais violentos, viris, masculinistas. O conteúdo de cada degrau hierárquico muda, mas a estrutura segue a mesma, com os primeiros sendo de alguma forma premiados — medalhas, elogios, imagens em outdoor quando são aprovados para os cursos superiores mais disputados, olhares de aprovação e respeito —, enquanto os últimos são louvados por sua virilidade, adereços, pela suposta rebeldia em relação às regras escolares e sociais, incluindo, ademais, eventual misoginia, homofobia, transfobia, machismo e assemelhados.

As passagens que mencionam partidas de futebol em competições internas das escolas não raro as descrevem como eivadas de violência. Na voz lírica de Tabajara Ruas (1990), que conta da educação machista em um colégio católico destinado apenas a meninos no extremo sul do Brasil, lemos que os desafios são constantes, compondo os ritos de passagem para a adolescência que incluem o consumo de bebida alcoólica e as bravatas sobre as relações com mulheres. Lemos também sobre um campeonato de futebol escolar em que os rapazes que vão enfrentar uma equipe de colegas mais crescidos não podem mostrar medo. “Não quero ninguém nervoso nem preocupado. Futebol é pra homem. E quero todos aqui porque hoje vamos precisar de torcida. Torcida também ganha jogo e hoje nós queremos ganhar, hoje nós vamos ganhar” (Ruas, 1990, p. 28), diz o Irmão Arno, que verá consequência das suas orientações no desempenho de seus pupilos:

O trem apitou. Bolão estremeceu junto comigo; num arranco começou a bater palmas, a gritar, espantando algum presságio ruim. — Garra, macacada! Quero garra! São onze contra onze. O filho da puta que refugar dividida vai se ver comigo depois do jogo. Futebol é pra macho! Tano deu um soco no ombro de Bolão. — Pára de encher o saco, tonel de banha. Vamos ver eles de perto.

[...]

Quando Bento retomou a bola e avançou com o sorriso superior, dei um carrinho feroz que o fez rolar na grama enlameada. O Irmão Thiago correu na minha direção. Bento, cego de ódio, dedo em riste, esfregava a canela: Vou mesmo quebrar essa tua perna filho duma puta! Por aqui não passa mais ninguém e se tiver uma perna quebrada hoje vai ser a tua. O Irmão Thiago se encostou em mim, ofegante: Na próxima, rua! (Ruas, 1990, p. 49-52).

Apesar das notáveis diferenças na dicção e na letra, a educação do menino no seminário também passa pelo masculinismo do futebol. Em meio às angústias e incertezas do candidato ao clero, entre leituras obrigatórias e clandestinas, a existência passa, nas elaborações de Carlos Heitor Cony (2021), pelo momento de ausência de temperança, com contas a serem prestadas a respeito da própria masculinidade:

No futebol, Padre Cipriano era estúpido, avançava com sua força de homem-feito contra crianças, fazia devastação nos times contrários, até mesmo no próprio. Deu-me um trompaço certa feita que baixei à enfermaria. Inventava regras que só beneficiavam a ele — um descarado. Roubava onde podia roubar e até onde não podia. [...]

A partida terminara empatada, mas no último instante, Padre Cipriano, para evitar um gol, agarra a bola com as mãos dentro da própria área. Não houve jeito de anular o pênalti. Macário

ajeitou a bola para cobrar a penalidade. Padre Cipriano mandou seu goleiro às favas e ficou embaixo das balizas.

— Quero ver quem é homem para bater esse pênalti!

Macário ajeitando a bola. Tomou distância. Um chute que o Padre Cipriano nem viu por onde passou a bola.

— Não valeu!

— Não valeu por quê?

— Eu não estava preparado! Chuta outra vez! Novo chute. Padre Cipriano atirou-se ao chão, ensanguentou-se, a bola estufou a rede. Aí foi a tragédia. Agarrou Macário, esfregou-lhe o sangue pela cara, toma, miserável, fica marcado com o sangue de um padre, isso nem no inferno se apaga! Fez cruzeiros de sangue pela testa do Macário, chamou-o de Átila, Flagelo de Deus. Foi um escândalo. Padre Cipriano passou dias emburrado, chorando pelos cantos. Suas lágrimas faziam mal. Pareciam as de um Deus chorando, é doloroso ver isso.

Criança que nem os doutorados, nem o sacerdócio conseguiram estragar. Mais de quarenta anos no lombo, o mais inocente de todos nós, o mais puro (p. 82-84).

Em corpo crescido, a infantilidade tem consequências imprevisíveis, mas certamente funestas. Coloca-se certa tensão que as práticas esportivas comportam: por um lado, as ações institucionalizadas se veem compostas por todo um repertório de reafirmações machistas e tóxicas; por outro, ao serem os limites que o esporte impõe desbaratados por um adulto tresloucado, sobra apenas violência a regressão. Ela pode eventualmente aparecer como elogio da infância contra a civilização, mas isso apenas esconde a impotência frente às contradições que a condição de sujeito comporta.

Recoloca-se aqui o que há pouco mencionava do próprio Adorno (1995a), que há cinco décadas escreveu que

Esse fracasso [do processo educacional] é testemunhado também pela dupla hierarquia observável dentro da escola: a oficial, segundo capacidade intelectual, rendimento, notas; e outra, latente, não oficial, na qual tem seu papel a força física – ser um homem – e até certas disposições mentais de caráter prático, não honradas pela hierarquia oficial. O Nacional-Socialismo explorou, aliás de nenhum modo só na escola, essa dupla hierarquia, ao instigar a segunda contra a primeira, assim como na grande política, o partido contra o Estado. A investigação pedagógica deveria dedicar especial atenção à hierarquia latente da escola (p. 97).

Na segunda metade da citação, Adorno chama a atenção para o fato de o nacional-socialismo ter funcionalizado esse ressentimento. Destaque-se outra vez que se tratou de regime totalitário que vigorou na Alemanha entre 1933 e 1945, não apenas assassino por natureza, mas agente de consolidação, segundo ensina Michel Foucault (1997), do racismo de Estado, e que por pouco não levou a humanidade ao colapso. Para politizar a irracionalidade racionalmente organizada pela burocracia administrativa, a máquina de morte dos campos de concentração e extermínio e o belicismo imperialista, o nacional-socialismo politizou os corpos, como dão testemunho os filmes documentários de Leni Riefenstahl (Vaz, 2020). Fez isso erigindo a mitologia ariana a corpo sem máculas, inclusive como esportista grego redivivo, e despromovendo os corpos a serem minorizados, destruídos, apagados: as etnias eleitas como sub-humanas, em especial, judeus, alçados a comparações com animais abjetos e contaminantes, como ratos e piolhos.

Na verdade, trata-se pensar – sem com isso adotar um ponto de vista psicologizante – o quanto as disposições emocionais que se desenvolvem em um ambiente autoritário e competitivo como a escola, que finalmente mede corpos em performances (retóricas, intelectuais, físicas etc.), alimenta a sociedade que tende ao fascismo. Três décadas antes, e recorrendo à própria biografia, o filósofo alemão já havia anotado em suas *Minima Moralia* (Adorno, 1993) o potencial autoritário latente e manifesto na sociedade e que da escola não se ausenta, ao contrário.

A rigor eu deveria ser capaz de derivar o fascismo das lembranças de minha infância. Como faz um conquistador em relação a províncias longínquas, o fascismo enviara seus emissários muito antes de fazer sua entrada: meus camaradas de escola. Se a burguesia de longa data já alimentava o sonho da brutal comunidade do povo, da opressão de todos por todos, crianças portando nomes como Horst e Jürgen e sobrenomes como Bergenroth, Bojunga e Eckhardt já encenavam o sonho antes que os adultos estivessem maduros histericamente para realizá-lo. Eu sentia com tanta clareza e violência a eia o horror para o qual eles tendiam, que toda felicidade me pareceu depois revogável e provisória. A irrupção do Terceiro Reich surpreendeu, decerto, meu juízo político, mas não minha predisposição inconsciente ao medo. Todos os temas da catástrofe permanente tinham-me roçado tão ele perto, os sinais de advertência do despertar: da Alemanha tinham-me marcado de uma forma tão indelével, que fui capaz de identificar cada um deles nos traços da ditadura de Hitler: e, no meu horror tolo, com frequência eu tinha a impressão de que o Estado total havia sido inventado especialmente contra mim, para fazer-me sofrer aquilo que na minha infância – a pré-história dele – eu havia sido dispensado até segunda ordem. Os cinco patriotas que se precipitaram sobre um único colega, espancando-o, e que o difamaram como traidor da classe quando ele se queixou ao professor – não são eles os mesmos que torturaram prisioneiros para desmentir os que, no exterior, diziam que se torturavam prisioneiros? Aqueles cujas zombarias eram intermináveis quando o primeiro da turma falhava – não foram eles os que, com caretadas risonhas e um tanto embaraçados, cercaram o detento judeu e caçoaram quando este, de maneira desajeitada, tentou se enforcar? Aqueles que eram incapazes de produzir uma frase correta, mas achavam as minhas longas demais – não liquidaram eles a literatura alemã, substituindo-a por seu *Schrifttum*?* [**Schrifttum* (literatura) é o vernáculo alemão muito pouco usado e que os puristas propunham para substituir o "estrangeirismo" *Literatur*. (N. do T.)]. Alguns cobriam o peito com emblemas enigmáticos e aspiravam – longe do mar – a se tornarem oficiais da marinha, quando há muito já não havia mais marinha: logo se declararam chefes das tropas de assalto e porta-estandartes, legitimistas da ilegitimidade. Os inteligentes contrariados, que tinham tão pouco sucesso na classe quanto, sob o liberalismo, o artífice amador de talento, mas sem conexões; que, para agradarem seus pais, se ocupavam com trabalhos manuais ou mesmo, para seu próprio prazer, passavam longas tardes a colorir desenhos complicados em suas pranchas de desenho, mais tarde contribuíram para a eficácia cruel do Terceiro Reich, e estão sendo enganados mais uma vez. Os rebeldes, porém, que se obstinavam contra os mestres e que, como então se dizia, perturbavam o ensino, mas a partir do dia – quando não da hora – em que saíram diplomados, foram sentar-se com os mesmos mestres à mesma mesa diante da mesma cerveja, na camaradagem masculina, foram convocados a se tornarem sequazes, rebeldes em cujos murros impacientes sobre a mesa já retumbava a adoração aos senhores. A eles, bastava-lhes ficar reprovados para ultrapassarem os que deixaram sua classe e destes se vingarem. Desde que esses detentores de cargos e candidatos da morte emergiram do sonho para a luz do dia e me despojaram do meu passado e da minha língua, não preciso mais sonhar com eles. No fascismo, o pesadelo de minha infância se concretizou (1993, p. 169-170).

É nesse mesmo movimento que Adorno defende que toda educação deve ter, como tarefa primeira, resistir à barbárie que, paradigmaticamente, se encontra no acontecimento Auschwitz, ainda que não se resuma a ele. Isso seria a tal ponto essencial que, no movimento de considerar o não-conceitual (a experiência histórica) como fundamento do conceitual, como explica em *Dialética negativa* (Adorno, 1997d), seria o caso de não ter que explicar por que tal mandato é importante. Trata-se de considerar, antes de tudo, o direito à plena existência daquele que é outro. Justificar tal exigência, portanto, “teria algo de monstruoso ante a monstruosidade do que ocorreu.” (Adorno, 1995b, p. 104).

Nesse sentido, há que se perguntar sobre o papel da Educação Física na resistência à barbárie. Estamos falando de um corpo que deseja e que sofre, que goza e sente dores – ou que até mesmo goza ao sentir dor e ou ao infringi-la em outros. Sem dizer o que deve ser feito nas aulas –

essa atribuição cabe aos professores – Adorno (1995b) comenta, no entanto, o quanto os esportes (mas poderíamos estender seu argumento para outras práticas corporais) representam uma relação ambígua com o sujeito e seu corpo – dominação, espetacularização, mas também respeito a si mesmo e ao outro, regramento. Destaca ainda que a reificação da consciência deriva na mutilação e morticínio corporal, mesmo que, como se lê em *Dialética do esclarecimento*, haja intenso treinamento. Isso tudo tem a ver com certa transformação de meios em fins, processo no qual a técnica alcança um estatuto que não lhe caberia em uma sociedade emancipada:

De mais a mais, no que tange à consciência coisificada, dever-se-ia tratar também rigorosamente a relação com a técnica, e de modo nenhum só nos pequenos grupos. Essa relação é tão ambivalente quanto a do esporte, com o qual, além do mais, aquela tem certa afinidade. Por um lado, cada época produz aqueles caracteres – tipos de distribuição de energia psíquica – de que necessita socialmente. Um mundo como o de hoje, no qual a técnica ocupa uma posição-chave, produz pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isso tem sua dose de racionalidade: dificilmente se deixam enganar em seu estreito campo, o que pode ter consequências em uma esfera mais ampla. Por outro lado, na relação atual com a técnica, há algo excessivo, irracional, patógeno. Esse algo está relacionado com o véu tecnológico. As pessoas tendem a tomar a técnica pela coisa mesma, a considerá-la um fim em si, uma força com vida própria, esquecendo, porém, que ela é o prolongamento do braço humano. Os meios – e a técnica é a mais alta representação dos meios para a autoconservação da espécie humana – são fetichizados porque os fins, uma vida humana digna, têm sido velados e expulsos da consciência das pessoas. (Adorno, 1995b, p. 118).

Resistir à barbárie passa, então – ainda que isso nem de perto seja suficiente –, por outras maneiras de tratar o corpo, principalmente, renunciando a certos gozos que professores e alunos cultivam na escola, esse lugar tão cheio de tensões. Passa por considerar o corpo como agente do desejo e não da mera fortificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dupla hierarquia apontada por Adorno (1995a), que recoloca alunos jovens mais violentos opondo-os aos com melhores notas, pode ser estendida para outras caracterizações que compõem as dinâmicas culturais da escola. Entre elas está a entre as disciplinas. Em outro momento (Vaz, 2018), discutindo o papel da Educação Física como um dos dispositivos da educação do corpo no âmbito escolar, mencionei que não era incomum que se ocupasse o tempo destinado à primeira para outras atividades escolares, como a recuperação de conteúdos das diferentes matérias ou a prática de castigos (ficar na sala de aula e não ir para o pátio). Trata-se, estritamente, de ação ilegal, mas consolidada na escolarização, assim como ilegítima porque priva alunos da aprendizagem de conteúdos curriculares estabelecidos. Perguntava, então, se isso poderia ser feito na direção contrária, ou seja, que um aluno permanecesse na quadra porque seria necessário mais tempo para que aprendesse um conteúdo de Educação Física, deixando de ir a uma aula de, por exemplo, língua nacional. Esta é uma situação inimaginável.

Em suas memórias precoces, escritas quando ainda não completara a quarta década de vida, o cineasta alemão Fatih Akin (2011) conta de suas experiências escolares, ele cuja mãe atuara como professora em instituições bilíngues em Hamburgo, ela que se formara em seu país natal, a Turquia. Ele diz que “Na verdade, nunca me destaquei em qualquer das disciplinas, o que tampouco aconteceu em Alemão. Nem mesmo em Educação Física alcancei um 1 [nota máxima na Alemanha]” (p. 19) (tradução minha). Faz eco à voz lírica de Philip Roth (2011) que, como já destacado, assevera que “Bucky não era um homem brilhante — e nem precisava ser para ensinar educação física a crianças [...]” (p. 201). Ou seja, a hierarquia entre as disciplinas escolares se estende, como era de se esperar, aos professores e costuma ser plenamente confirmada pela comunidade escolar.

O que se conhece como movimento renovador em Educação Física (Almeida, 2021), que questionou estruturas pedagógicas, políticas e uma série de pressupostos fossilizados no Brasil, a partir do início dos anos 1980, teve como um de seus fundamentos um livro cujo título é bastante sugestivo: *A Educação Física cuida do corpo...e “mente”*, de João Paulo Subirá Medina (2024), lançado em 1983. Em língua portuguesa, faz um trocadilho com a palavra mente, que quer dizer algo em oposição/complementação ao corpo, mas também é a conjugação da terceira pessoa do presente do indicativo do verbo mentir. Ironizava, ademais, uma citação atribuída ao poeta romano Juvenal, *Mens sana in corpore sano*, usada e abusada como slogan para valorizar a prática da Educação Física.

Advogando por uma vaga unidade entre corpo e mente – que hoje pode ser criticada sob vários aspectos – Medina (2024) defendia uma formação de professores mais densa e rigorosa, no que tinha toda razão. A responsabilidade pela baixa reputação da Educação Física como disciplina escolar seria, em boa medida, dos agentes da própria área. Lá pelas tantas, escreve que

Quem procurar, por exemplo, traçar um perfil de nível de formação de um aluno médio em uma escola de educação física do primeiro ao último ano provavelmente vai encontrar um quadro mais ou menos assim:

- a) semialfabetizado;
- b) incapaz de explicar com clareza a que se propõe a disciplina educação física;
- c) noção pouco ampla das finalidades da educação;
- d) visão mais voltada para alguns esportes, em detrimento de outras práticas educativas;
- e) dificuldade em entender a importância de uma fundamentação teórica em relação à prática;
- f) supervalorização do sentido de competição em atividades, com ênfase no resultado e na vitória;
- g) visão essencialmente individualista, em detrimento de uma visão mais social do processo educativo;
- h) possuidor de uma consciência caracteristicamente ingênua;
- i) extrema dificuldade de comunicação e manutenção de um diálogo efetivo (p. 54).

De lá para cá as coisas mudaram, mas talvez nem tanto quanto gostaríamos ou, melhor, quanto seria necessário. Ao mesmo tempo, as coisas não se restringem à Educação Física como tal, mas são parte de um desacerto da escola contemporânea, paulatinamente substituída em sua forma clássica por estratégias de dispersão e dominação que chegam à (de)formação do sujeito como nunca antes visto. Isso vale também para estudantes universitários. Refiro-me aos aparatos tecnológicos que se incorporam a todo e qualquer indivíduo ocidental, compondo-o de tal maneira que a falta deles significa ser um corpo incompleto. Isso traz sérias consequências para a educação corporal. Entre elas, o encolhimento da capacidade perceptiva e o esfacelamento do *kairos*, o tempo oportuno e, com isso, o declínio da experiência. Sem ela, já não pode haver formação (*Bildung*).

Alia-se ao que está no parágrafo acima um dos pontos mais fortes de constituição do autoritarismo, que é a repulsa à inteligência, à reflexão, ao tempo e às ações menos pragmáticas – estas não raro são consideradas pedantes, elitistas, inúteis. O anti-intelectualismo é um mal que assola o tempo contemporâneo, e aparece na Educação Física, de um lado, pela defesa das ações irreflexivas e praticistas e, por outro, por certo cientificismo que vê as Humanidades como pensamento pouco rigoroso.

A escola, por sua vez, não é um lugar de paz e harmonia, mas de tensões. Antes que as negar, é mais importante que suas contradições sejam incorporadas ao pensamento. Adorno (1995b) reconheceu o caráter contraditório da educação, representante da cultura e de sua transmissão às novas gerações:

O processo civilização, do qual são agentes os professores, consiste, em grande parte, num processo de nivelamento. Tenta eliminar dos alunos essa natureza informe que, reprimida,

reaparece nas extravagâncias, maneirismos no falar, sintomas de intumescimento, tiques e inabilidades dos professores. Triunfam os alunos que observaram no professor aquilo contra o que instintivamente se volta todo o doloroso processo da educação (p. 96-97).

Se a arte é capaz de expressar algo que a ciência não chega a deixar saber, é na força do simbólico que ela pode trazer para o interior da escola uma experiência que dê sentido à educação. Quem sabe, não seja a Educação Física a disciplina do conhecimento que mais bem possa realizar esse movimento, entendendo o corpo como destino necessário da disciplina, mas também como força expressiva a saber algo que, para além do conceito, a ele não se oponha.

Contribuições dos Autores: Vaz, A.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: “Não aplicável”.

Agradecimentos: “Não aplicável”.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. (1993). *Minima Moralia: Reflexões sobre a vida danificada*. Ática.
- Adorno, T. W. (1995a). Educação após Auschwitz. In T. W. Adorno, *Palavras e sinais: Modelos críticos*. Vozes.
- Adorno, T. W. (1995b). Tabus sobre o magistério. In T. W. Adorno, *Palavras e sinais: Modelos críticos*. Vozes.
- Adorno, T. W. (1997a). *Kulturkritik und Gesellschaft (Gesammelte Schriften, Vol. 10/1)*. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1997b). *Ästhetische Theorie (Gesammelte Schriften, Vol. 7)*. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1997c). *Theorie der Halbbildung (Gesammelte Schriften, Vol. 8)*. Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1997d). *Negative Dialektik (Gesammelte Schriften, Vol. 6)*. Suhrkamp.
- Akin, F. (2011). *Im Clinch: Die Geschichte meiner Filme* (V. Behrens & M. Töteberg, Eds.). Rowohlt.
- Almeida, F. Q. de. (2021). Estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas em Educação Física: Na, da ou desde a América Latina? *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 119–139.
- Benjamin, W. (2010). *Werke und Nachlaß: Kritische Gesamtausgabe (Vol. 19: Über den Begriff der Geschichte; G. Raulet, Ed.)*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1980). Comment peut-on être sportif? In P. Bourdieu, *Questions de sociologie*. Minuit.
- Cony, C. H. (2021). *Informação ao crucificado (8ª ed.)*. Nova Fronteira.
- Foucault, M. (1997). *Il faut défendre la société: Cours au Collège de France, 1976*. Gallimard.
- Gay, P. (1994). *The cultivation of hatred: The bourgeois experience: Victoria to Freud*. W. W. Norton & Company.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1997). *Dialektik der Aufklärung*. Suhrkamp.
- Lee, J. (2025). *Play in education*. Gyan Publishing House.
- Lanzmann, C. (Director). (1985). *Shoah* [Filme]. New Yorker Films.
- Lanzmann, C. (2009). *Le lièvre de Patagonie*. Gallimard.
- Makhmalbaf, S. (Director). (2002). *11'09"01 – September 11* [Filme]. Galatée Films.
- Marcuse, H. (1969). *An essay on liberation*. Beacon Press.
- Medina, J. P. S. (2024). *A Educação Física cuida do corpo... e “mente”*: Novas contradições e desafios do século XXI (26ª ed.). Papirus.
- Parker, A. (Director). (1982). *Pink Floyd – The Wall* [Filme]. Tin Blue Productions; Goldcrest Films; Metro-Goldwyn-Mayer.

- Rodrigues, N. (2004). Os sete gatinhos. Nova Fronteira.
- Roth, P. (2004). Complô contra a América. Companhia das Letras.
- Roth, P. (2011). Nêmesis. Companhia das Letras.
- Rushdie, S. (2012). Joseph Anton: Memórias. Companhia das Letras.
- Sarlo, B. (1998). La máquina cultural: Maestras, traductores y vanguardistas. Ariel.
- Ruas, T. (1990). Perseguição e cerco a Juvêncio Gutierrez. L&PM.
- Vaz, A. F. (2018). Dos corpos infantis em ambientes educacionais. *Cadernos de Formação RBCE*, 47–56. <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2352>
- Vaz, A. F. (2020). Corpo, política, educação do olhar: Imagens fascistas em Leni Riefenstahl. *Cadernos CEDES*, 40(112), 276–286. <https://doi.org/10.1590/CC232363>
- Vaz, A. F., Lourenço, N. A., & Miron, L. C. (2024). Livros, armas, educação: Sobre um dispositivo regressivo. *Revista Inter-Ação*, 49(especial), 694–708. <https://doi.org/10.5216/ia.v49ied.especial.78901>

Recebido: 22 de abril de 2026 | **Aceito:** 12 de maio de 2026 | **Publicado:** 19 de junho de 2026



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.