

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS-DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O FUTEBOL BRASILEIRO COMO  
CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA  
BRASILEIRA**

*PAULO RICARDO DO CANTO CAPELA*

FLORIANÓPOLIS(SC), DEZEMBRO DE 1996.

# ATA DA APROVAÇÃO DO TEXTO DE DISSERTAÇÃO Nº140

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Elenor Kunz-UFSC

Prof. Dr. Silvino Santin-UFRGS

Prof. Dr. Demétrio Delizoicov-UFSC

Prof. Dra. Leda Scheibe-UFSC



Mestrando: **PAULO RICARDO DO CANTO CAPELA**

Título da Dissertação: **“O FUTEBOL BRASILEIRO COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA”.**

Aos dez dias do mês de dezembro de um mil novecentos e noventa e seis, na cidade de Florianópolis-SC, às 09:00 horas na Sala 618 do Centro de Ciências da Educação/UFSC, reuniram-se os professores: Dr. Elenor Kunz, Dr. Selvino Santin, Dr. Demétrio Delizoicov, Dra. Leda Scheibe-(suplente), para que na qualidade de membros de Comissão Examinadora de Dissertação intitulada “O FUTEBOL BRASILEIRO COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA”, analisassem e emitissem seu parecer. Tendo sido efetuada a leitura e análise da referida dissertação, a Comissão Examinadora sob a presidência do primeiro membro citado, se posicionou favorável a apresentação pública da mesma. Nada mais havendo a tratar, eu Manoel Lucas da Natividade, Secretário desta apresentação lavrei a presente ata, que após lida e achada conforme, foi assinada por mim e Comissão.

Secretário \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Elenor Kunz \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Silvino Santin \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Demétrio Delizoicov \_\_\_\_\_

Prof. Dra. Leda Scheibe \_\_\_\_\_

Conferir com o original

## AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que constróem a vida na dura realidade cotidiana e que, nem por isso, deixam de sonhar com melhores tempos para todos e não só para alguns.

À banca que examinou o trabalho, não só por dispor-se a lê-lo em pouco tempo, como também pelas considerações apresentadas.

Ao corpo de professores desse programa de mestrado, em especial ao professor Silvino Assmann, por mostrar-me, pacientemente, os limites do conhecimento.

Aos colegas do NEPEF - Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física - pela solidariedade, acolhida e cumplicidade profissional ao longo da elaboração dessa dissertação, em especial à Cecília, Iara, Raquel, Albertina e, com muito carinho, ao Maurício, Giovani e Maria do Carmo, com os quais dividi muitas angústias e recebi muitos conselhos e correções nesse processo de escrever/produzir conhecimento.

Aos colegas de mestrado, especialmente à Bebel Ourofino, Ana “Bahiana”, Denise Miguel, Denise Cord, Sandra, Mari e Cida. Enfim, a todos aqueles que, como eu, decidiram não apenas ingressar em um curso de mestrado, mas sim construí-lo na direção dos trabalhadores. Agradeço, também de forma especial, ao amigo/companheiro Alexandre Vaz com quem sempre aprendi muito, através de suas reflexões.

A todos aqueles a quem o futebol, pela vida a fora, me deu a oportunidade de conhecer - e foram muitos - em especial a Luiz Parise, Manuel Liles (Canelão) e Júlio Sousa, que me ensinaram o gosto e o profissionalismo pelo futebol.

Um agradecimento do coração àqueles que, por estarem sempre muito próximos, acompanharam todo o “partejar” desse trabalho: Heloísa, minha esposa/companheira, amiga, secretária, etc.. e meus filhos, Caio e Marília.

Um agradecimento muito especial a dois orientadores: ao amigo Luís Fernando Minasi, quando de meu ingresso no programa de mestrado, e a Elenor Kunz que, por completa coerência com o que estuda/defende, propiciou-me a oportunidade de escrever “meu trabalho” de dissertação.

Um reconhecimento a meus pais, Mário Capela (in memoria) e Alvorita do Canto Capela, pelo ensino e formação, sem os quais jamais teria chegado a este momento.

Finalmente, dedico essa dissertação a três pessoas: aos amigos e mestres populares Tarciso Torres e Elói Maciel, com quem aprendi o compromisso inesgotável com a solidariedade, e a meu irmão Roberto, o melhor centro-avante dos bons tempos de futebol, dos meus campos e tempos que não voltam mais...

# ÍNDICE

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>03</b>
<b>1.1. Introdução: O Conceito de Cultura - Considerações Iniciais .....</b>	<b>04</b>
<b>1.2. Cultura enquanto um Conceito a ser Compreendido ao Longo do Processo Civilizatório .....</b>	<b>05</b>
<b>1.3. O Termo Cultura Como Conceito Controvertido .....</b>	<b>07</b>
<b>1.4. Cultura e Civilização: da Unidade à Diferença Conceitual .....</b>	<b>11</b>
<b>1.5. O Artista Como Crítico da Sociedade.....</b>	<b>14</b>
<b>1.6. A Teoria Socialista e o Impacto Sobre o Conceito de Cultura .....</b>	<b>16</b>
1.6.1. Entendimento de Cultura Como Todo um Modo de Vida: .....	18
A Origem da Antropologia Cultural	
1.6.2. Marx e a Elaboração do Conceito de Cultura Como Práxis.....	23
<b>1.7. Conceitos Básicos para uma Leitura das Relações de Cultura enquanto Práxis Hegemônica em Gramsci .....</b>	<b>26</b>
1.7.1. Cultura como Práxis em Gramsci .....	28
<b>1.8. Cultura Formal e não Formal: a produção Cultural Moderna na Contemporaneidade .....</b>	<b>30</b>
1.8.1. O Debate em torno da Cultura de Massa e Cultura Popular: a busca da Origem .....	31
<b>1.9. Uma tentativa de Síntese para o Conceito de Cultura nas Sociedades Ocidentais Capitalistas Avançadas a Partir do até Aqui Exposto .....</b>	<b>37</b>

**CAPÍTULO II ..... 42**

**EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E ESCOLA: A CULTURA  
COMO CATEGORIA CENTRAL**

**2.1. Introdução..... 43**

**2.2. A lógica Imanente à Educação Moderna e da Escola ..... 48**

**2.3. Contextualização Histórica da Escola..... 51**

2.3.1. O Surgimento da Escola Pública ..... 52

2.3.2. A Revolução Francesa e a Escola ..... 55

2.3.3. A Revolução Industrial e a Escola ..... 56

2.3.4. A Escola frente à Atualidade..... 60

2.3.4.1. A Alegria como Projeto para a Nova Qualidade  
da Escola Pública e Popular ..... 63

2.3.4.2. Um Entendimento da Cultura Popular de Massa  
para a Nova Qualidade da Escola Pública e Popular. .... 65

2.3.4.3. Um Projeto de Escola Pública e Popular não  
Autoritário, porém com Autonomia e que Leve  
à Construção de um Projeto de Humanização para todos..... 67

2.3.4.4. A Cidadania como Nova Qualidade da  
Escola Pública Popular e Democrática ..... 69

2.3.4.5. A Diversidade Sócio-Cultural e a Educação para  
Todos como Exigência para/da Escola Pública  
Popular e Democrática..... 71

## **CAPÍTULO III ..... 78**

### **PAULO FREIRE: A CULTURA COMO PRÁXIS PARA A EMANCIPAÇÃO POPULAR**

<b>3.1. Introdução.....</b>	<b>79</b>
<b>3.2. Freire e o Contexto Histórico-Cultural do Nordeste Brasileiro: a Origem das Temáticas para suas Elaboraões Teórico-Educacionais.....</b>	<b>80</b>
3.2.1. A História Sócio-Cultural do Nordeste e a Origem da Dependência em seu Povo: um pouco desta História.....	81
3.2.2. O Nordeste e os Movimentos de Cultura Popular: Contribuição de Freire a Eles e Deles ao Pensamento de Freire .	86
3.2.2.1. O Catolicismo no Brasil: sua Influência sobre os Movimentos de Cultura Popular e a Teoria de Freire.....	88
<b>3.3. Pressupostos da Teoria ou Filosofia da Educação em Freire: A Dialética da Formação Oprimido e Opressor no Processo de Humanização dos Homens .....</b>	<b>94</b>
3.3.1. O Medo como Obstáculo à Liberdade .....	94
3.3.2. A Humanização e a Desumanização surgem como Temas na Obra de Freire .....	97
3.3.3. Analisando a Realidade Escolar, Paulo Freire Descreve a Concepção Bancária de Educação .....	101
3.3.4. Da Realidade Educacional “bancária” ao Surgimento da Educação Problematicadora .....	103
3.3.5. O Diálogo como Fundamento da Práxis .....	105
3.3.6. A Metodologia Proposta por Freire para a Educação Libertadora. ....	108
3.3.6.1. A metodologia para a identificação do universo temático ou tema gerador da educação libertadora .....	109
3.3.6.2. O homem enquanto ser histórico .....	111
3.3.6.3. As “situações limites” encontradas nos temas geradores e que devem ser superadas na busca do “inérito viável” .....	113
3.3.6.4. A investigação das temáticas significativas ou percepção dos temas sobre os homens .....	114
3.3.6.5. A codificação/descodificação .....	116
3.3.6.6. A pesquisa dos conteúdos ou elaboração do programa da educação libertadora.....	116
3.3.6.7. Metodologia de elaboração das temáticas significativas que se tornarão o conteúdo a ser codificado .....	118
3.3.6.7.1. Primeira etapa da investigação temática .....	118
3.3.6.7.2. A segunda etapa da investigação temática .....	121
3.3.6.7.3. A terceira etapa da investigação temática .....	123
3.3.6.7.4. A quarta etapa da investigação temática .....	123

3.4. Em Busca de uma Síntese .....	126
------------------------------------	-----

## **CAPÍTULO IV ..... 129**

### **UMA POSSÍVEL LEITURA SÓCIO-CULTURAL DO ESPORTE E DO FUTEBOL MODERNO E DE SUA MANIFESTAÇÃO NO BRASIL**

4.1. Introdução.....	130
----------------------	-----

#### **4.2. Buscando as Origens Históricas da Práticas Esportivas Modernas. 131**

4.2.1. O Paradoxo do Esporte nas Sociedades Modernas: Integração Através do Conflito ou o Ódio Fraternal .....	135
4.2.2. O Papel do Esporte na Sociedade.....	138

#### **4.3. A Origem da Futebol Moderno: as Escolas Públicas Inglesas ..... 141**

4.3.1. O Futebol Representa a Ação de uma Caçada Ritualizada .....	144
4.3.2. O Futebol como Potencial de Mobilização das Comunidades Locais .....	145
4.3.3. O Futebol como União das Sociedades Nacionais.....	146

#### **4.4. A História Sócio-Política-Cultural do Futebol Brasileiro ..... 147**

4.4.1. O Processo de Importação do Futebol para o Brasil: o Futebol Jogado pelas Elites .....	147
4.4.2. O Futebol Brasileiro : sua Ascensão às Massas.....	153
4.4.2.1. A profissionalização do Futebol como Ampliação de Possibilidades do Futebol ser Jogado pelas Massas: a Revolução do Jogo .....	157

4.4.3. Segundo Tempo: Mulatos, Brancos, Pobres e Negros entram em Campo.....	160
---	-----

4.4.3.1. O Surgimento das Metrôpoles e a Disseminação do Futebol entre a Massa .....	163
---	-----

4.4.4. O Período de Transição do Futebol Brasileiro .....	169
---	-----

4.4.4.1. A Transição: Época do Surgimento da Figura do Craque de Futebol como um ícone de Identificação para as Massas das Metrôpoles em Formação.....	172
--	-----

4.4.5. O Apogeu do Futebol Brasileiro (1940-1960) .....	174
---	-----

4.4.6. Aculturação do Jeito Brasileiro de Jogar Futebol ou a Nova	
---	--

Elitização do Jogo? .....	179
4.4.6.1. O Fim do Populismo e o Início da Decadência da Forma de Jogar o Futebol Brasileiro. ....	180
4.4.7. O Futebol: sua Caracterização entre os Brasileiros enquanto “Mundo da Vida” e “Mundo Sistemico” .....	186
4.4.7.1. Um País Dividido .....	198
4.4.7.2. A Expressão da Alegria como Marca do Futebol do “Mundo da Vida” dos Brasileiros .....	200
4.4.7.3. O País do Futebol onde a Bola Expressa a Arte de Brincar .....	202
4.4.8. O Futebol Força: a História da Aculturação ou Descaracterização Cultural da Forma de Jogar Futebol no Brasil.....	207
4.4.8.1. As Copas do Mundo como Marcos Determinantes das Transformações na Forma de Jogar do Futebol Brasileiro. ....	210
<b>4.5. Palavras Não Conclusivas .....</b>	<b>217</b>
4.5.1 Os Paradigmas da “Força” e da “Arte” e as Mudanças no Futebol Brasileiro .....	217
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>225</b>

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo desenvolver uma reflexão sobre alguns pressupostos teóricos a fim de possibilitar a tematização do futebol brasileiro enquanto um dos conteúdos pedagógicos da Educação Física Escolar. Para tanto, divido este trabalho em quatro capítulos. No primeiro, busco um entendimento para o conceito de cultura recorrendo a uma análise histórica do mesmo ao longo do processo civilizatório chegando, por fim, aos conceitos de cultura enquanto hegemonia propostos por Gramsci, além de também destacar a polêmica que se estabelece entre cultura de massa e cultura popular.

Sob esta mesma forma de análise conceitual, no segundo capítulo, a Educação e a Escola modernas, apontando ao final deste capítulo, para a perspectiva de uma escola pública, popular e democrática. No capítulo terceiro, na busca de possibilidades para a elaboração de um projeto de escola que seja pública, popular e democrática, reviso alguns conceitos da Teoria Educacional de Paulo Freire.

E, finalmente, no último capítulo faço uma abordagem histórica do esporte e do futebol nas sociedades modernas, para então resgatar a história sócio-cultural do futebol brasileiro bem como seu significado no "mundo da vida" dos brasileiros.

Por fim, indico algumas possibilidades de apropriá-lo de forma emancipatória na Educação Física Escolar, enquanto elemento da cultura nacional popular brasileira de movimento.

## ABSTRACT

The present paper has as its objective to develop considerations about some theoretical postulations in order to enable the thematization of Brazilian soccer as one of the pedagogic components of educational physical education. For that end, I have divided this paper into four chapters. In the first, I try to achieve an understanding of the concept of culture through its historical analysis along the process of civilization arriving, finally, at the concepts of culture as hegemony proposed by Gramsci, pointing out as well to the controversy created between mass culture and popular culture.

Under this same type of analysis, in the second chapter I conceptualize modern Education and School, pointing, at the end of this chapter, to the perspective of a public school, popular and democratic. In the third chapter, in the search of possibilities for the elaboration of a project for a public, popular and democratic school, I review some concepts of Paulo Freire's Educational Theory.

And, finally, in the last chapter I present a historical approach of sport and soccer in modern societies, so as to recover the socio-cultural history of Brazilian soccer as well as its meaning in the "life-world" of Brazilians.

At last, I suggest some possibilities of adjusting it into Physical Education at schools in an emancipating way, as an element of the Brazilian national popular culture of movement.

# APRESENTAÇÃO

Meu objetivo neste trabalho é fazer um estudo histórico-exploratório do futebol no Brasil, caracterizando a apropriação cultural, feita no Brasil, dessa manifestação esportiva de movimento que mais pessoas mobiliza em todo o mundo. Feito isso, proponho algumas perspectivas para sua prática na Educação Física escolar sob a forma de um jogo que assume peculiaridades simbolizadas/representadas em sua prática como um elemento cultural nacional brasileiro.

Faço isso a partir de uma abordagem ampla sobre a temática do futebol enquanto um fenômeno esportivo global/universal e enquanto cultura nacional brasileira. Parto, assim, na busca de contextualizá-lo como um conteúdo cultural e conhecimento a se fazer presente nas aulas de Educação Física da escola.

Para a concretização dessa tarefa, inicio buscando um entendimento para o conceito de cultura. Para tal, recorro a um processo de reconceituação histórica da cultura ao longo do processo civilizatório onde, por fim, chego aos conceitos de cultura como Práxis em Gramsci e sua elaboração para o conceito de hegemonia, o qual utilizarei para posterior reconstituição histórico-cultural do futebol brasileiro, bem como para subsidiar as formulações que faço para a Educação Física escolar, ao tratar o futebol como cultura nacional brasileira.

Nesse capítulo surge, ainda, a necessidade de entender dois outros conceitos de cultura: cultura de massa e cultura popular, duas formas de expressão da cultura que permeiam os discursos escolares modernos.

Nesta mesma forma de análise parto na busca de resgatar a essência do conceito de escola ao longo do processo civilizatório moderno, através do resgate de sua própria história enquanto conceito em seu constituir-se.

Ao final desse capítulo, chego a um conceito de escola que defino como sendo uma escola pública, popular e democrática, aos moldes do que propõe Freire. Tal definição por um modelo de escola embasada em Freire deve-se ao entendimento de que suas formulações são atuais e prestam-se, como nenhuma outra, ao resgate de valores culturais populares o que é minha pretensão nesse estudo sobre o futebol brasileiro.

Sendo assim, escrevo um excuro para situar a origem, a teoria de conhecimento e a proposta pedagógica de Freire para uma educação que seja a favor dos oprimidos e, portanto, pública, popular e democrática. Essa a proposta na qual me basearei ao propor o ensino do futebol como um conhecimento cultural da Educação Física escolar.

Para isso busco realizar, no quarto capítulo, uma caracterização histórico-cultural do futebol, que entendo deva ser do conhecimento dos profissionais de Educação Física no Brasil, o que até então não tem sido, de forma geral.

Procuró mostrar, nesse capítulo, sua formação ocorrendo em um movimento de conformismo, futebol desportivizado, futebol "força" e resistência, jogo de futebol, futebol "arte".

E finalmente, no último capítulo, mesmo que de forma rápida e preliminar, ousó lançar algumas diretrizes a serem assumidas pela Educação Física escolar a fim de contemplar/resgatar e valorizar o futebol brasileiro como uma manifestação cultural nacional própria a ser praticada e entendida pelos que freqüentam a escola.

# CAPÍTULO I

## O CONCEITO DE CULTURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

**“A cultura é pública porque o significado o é...ela consiste em estruturas de significado socialmente estabelecidas... um universo imaginativo onde os atos são signos...Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis, a cultura não é um poder, não é algo a que se possam atribuir casualmente acontecimentos, comportamentos, instituições ou processos sociais; é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de maneira inteligível”<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Cf. Schelling, 1990:29 e ainda Geertz, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro; Guanabara Koogan, 1989. p.p. 13-41



## 1.1. INTRODUÇÃO

Ao iniciar o debate em torno do conceito atribuído ao termo cultura devo dizer da dificuldade em fazê-lo, pois o conceito de cultura enquanto objetividade pretendida, não se apresenta como imediatamente dado. Para sua objetivação é necessário analisá-lo, construindo-se articulações teóricas acompanhadas dos pressupostos que lhe dão sustentação.

Como a construção de uma articulação teórica está, inevitavelmente, também submetida a tradições intelectuais mais abrangentes, tem uma história, é preciso, ao discutir-se a natureza do conceito de cultura, recorrer-se a um entendimento de sua gênese como um tipo de fato específico no âmbito do processo civilizatório.

Frente à complexidade que o tema exige, busco a base de seu entendimento na reconstituição do processo histórico em que o conceito de cultura vai sendo constituído, mesmo sabendo que esta opção de base que faço, em si já é cultura. Aí reside o fato de que poucos conceitos são de elucidação tão difícil como este. Porém, diante da necessidade de fazê-lo, opto pela estratégia de elaborar uma reconstituição de seu desenvolvimento histórico.

Nesta tentativa de elucidação do conceito de cultura, tomo-o como um diálogo da sociedade consigo mesma. Ao fazê-lo, reconstruo partes desse diálogo social reproduzindo algumas de suas vozes ao longo do processo civilizatório, fixando-as como discursos do Iluminismo, romantismo, marxismo incluindo Gramsci especialmente para, em um segundo momento, discuti-lo na forma como se apresenta contemporaneamente como cultura de massa. Não deixo, contudo, de referir-me a uma série de outros conceitos de cultura que pontuarei como importantes nesta reconstituição.

Estes entendimentos de cultura vão surgindo como respostas às questões sobre a natureza da vida social, de cuja complexidade da resposta deriva um tanto da complexidade do entendimento conceitual de cultura.

A necessidade que vejo em buscar, neste trabalho, um entendimento para o conceito de cultura, deve-se ao fato da complexidade posta

pelo conceito de cultura também expressado na área da educação física escolar brasileira, principalmente a partir dos anos 80 quando, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, é aberta a possibilidade de questionar-se toda uma série de “verdades” da área, até então inquestionáveis. E, nesta onda, a Educação Física escolar brasileira passa, também, a ser questionada quanto à legitimação de seus paradigmas.

Em meio a esta “crise de legitimação”, na qual vivia/vive a área da Educação Física, surge a necessidade de, muito mais do que aceitá-la como legal no espaço escolar, legitimá-la.<sup>2</sup> Emerge, então, como um dos discursos paradigmáticos de sua legitimação, o da abordagem “cultural” para as atividades de movimento humano realizadas na escola.

Este modelo de legitimação não se desenvolve de forma única dentro da Educação Física. Sua apropriação apresenta as mesmas dificuldades e complexidades apresentadas ao tentar conceituar-se o termo “cultura”, em grande parte devido aos vários significados que este pode assumir ao longo do processo civilizatório<sup>3</sup>.

Assim, inicio meu trabalho tentando mapear o entendimento histórico que o termo “cultura”, enquanto conceito, assume ao longo do processo civilizatório, por entender que, a partir deste esforço, poderão ser melhor entendidos os diferentes significados e os vários entendimentos atribuídos historicamente a este termo, contribuindo, desta forma, para que o conceito de cultura como modelo legitimador da Educação Física escolar brasileira não seja tomado enquanto um conceito universal que dê conta de tudo.

## **1.2. Cultura enquanto Um Conceito a Ser Compreendido ao Longo do Processo Civilizatório**

---

<sup>2</sup> Cf. Bracht, Valter. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

<sup>3</sup> Processo civilizatório aqui não é utilizado como o entendimento que lhe é atribuído por Norbet Elias. Apenas o entendimento de trajetória histórica da humanidade.

Dando início à tarefa de entender os significados que o termo cultura assume ao longo dos tempos, reafirmo minha posição inicial de que: "... o termo cultura é ele próprio cultura, na medida em que, como produto de um desenvolvimento histórico, de um diálogo da sociedade consigo mesma, ele (o termo cultura) traz as marcas de sua formação"<sup>4</sup>

Desta forma, não sendo possível escapar de uma absoluta isenção à tarefa que me proponho em busca de um marco inicial, amparo-me em Chauí que, ao referir-se à cultura, aponta para a necessidade de encontrar a origem de seu entendimento ao longo do processo civilizatório, através da compreensão dos vários entendimentos que cultura assume ao longo deste processo, desde relacionar-se ao ato de plantar, cultivo da terra, cuidado e educação das crianças para que houvesse o desenvolvimento de suas qualidades naturais, até o cuidado para com os Deuses...<sup>5</sup>

Na mesma direção caminha Arent (apud Chauí, 1989), quando remete as primeiras origens do conceito de cultura às sociedades medievais, dizendo respeito aos "afazeres" e cultos próprios dos homens de então.

**"A cultura, escreve Hanna Arent, era o cuidado com a terra para torná-la habitável e agradável aos homens, era também o cuidado com os Deuses, os ancestrais e seus monumentos, ligando-se a memória e, por ser o cuidado com a educação, referia-se ao cuidado com o espírito. Em latim, cultura animi era o espírito cultivado para a verdade e a beleza, inseparáveis da Natureza e do Sagrado." 6**

Se ao longo da história da civilização até os tempos estabelecidos pela ordem teocrática da idade média não havia muitos problemas em relacionar o conceito de cultura aos "afazeres" da existência humana, em suas mais

---

<sup>4</sup> Cf. Schelling, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira: ensaios sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freire.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990, p.21.

<sup>5</sup> Cf. Chauí, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil.** 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

<sup>6</sup> Ibidem, p.11

variadas formas evolutivas e sendo ainda sinónimo de civilização, é somente durante os séculos XVII e XIX que passa a não ser tão fácil e consensual realizar esta articulação, em consequência dos efeitos causados pela emergência do industrialismo e da democracia política na Europa. É a este impasse criado que me refiro quando trato sobre o entendimento do conceito de cultura como algo controvertido.

### 1.3. O Termo Cultura como Conceito Controvertido

A controvérsia em torno do termo cultura surgiu inicialmente como resposta à emergência do industrialismo e da democracia política na Europa, durante os séculos XVIII e XIX.

Cultura coincidia com o termo civilização até antes do período de transformação social que se seguiu à dissolução da ordem feudal na civilização urbana europeia de forma geral e, em especial, na Inglaterra e na França”.<sup>7</sup>

Até então, cultura e civilização constituíam-se em conceitos unificados e isto mediante as bases colocadas pelas elaborações sobre o desenvolvimento humano, contidas no movimento iluminista, um poder que se insurgia contra a ordem teocrática, critério de verdade na Idade Média. A proposta deste movimento era a de que, pelo poder iluminador da razão, atingiria-se o entendimento/conhecimento da ordem natural e social.

As pretensões contidas no movimento iluminista da época podem ser sintetizadas a partir da seguinte formulação de Kant:

**“O Iluminismo é a evasão dos homens do estado de menoridade atribuível a eles próprios. Menoridade é a incapacidade de servir-se do próprio intelecto sem a guia de um outro. A ele próprio é atribuível esta menoridade, sua causa não é defeito do intelecto, mas a falta de decisão e coragem para servir-se dela como guisa.”<sup>8</sup>**

---

<sup>7</sup> Cf. Schelling, 1990: 21

<sup>8</sup> Cf. Kant, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo. In: \_\_\_\_\_. A paz perpétua e outros opúsculos. Lisboa, Portugal: Artur Marão, 19??

Ter a coragem de servir-se do próprio intelecto era o ideal colocado pelo movimento iluminista ao qual Kant se referia.

O conhecimento capaz de esclarecer, iluminar os caminhos do desenvolvimento da civilização deveria englobar pressupostos básicos, que Abbagnano (1982) sintetiza sob três princípios: estender a crítica da razão a toda e qualquer crença e conhecimento, sem exceção; produzir conhecimentos que, em sua abertura e sua capacidade de crítica, também incluam e organizem os instrumentos para a sua própria auto-correção; que o uso deste conhecimento se dê em todos os campos de atuação da vida humana e que sirva às finalidades de melhorar a vida una e associativa dos homens.<sup>9</sup>

Porém, sob forte influência do empirismo científico, principalmente o inglês, este ideal contido nas raízes do movimento iluminista atrofia-se em suas pretensões.

O que era proposta integralizadora a ser atingida pelo poder iluminista da razão, enquanto projeto, não se efetiva. O conhecimento gerado vai-se esvaziando de seu poder de crítica, tanto dos fatos como sobre si mesmo, passando a assumir um valor absoluto: "... os poderes cognitivos humanos, tanto sensíveis quanto racionais, estendem-se (somente)\* até onde se estende o fenômeno, mas não além deste"<sup>10</sup>. O entendimento de razão capaz de levar o esclarecimento aos fatos da vida, empobrece a capacidade de entender os fatos da existência humana.

O Iluminismo, estritamente ligado ao empirismo e que coloca sua candidatura em primeiro lugar como ciência válida para proporcionar o entendimento das atividades humanas de então, assume uma postura de arrogância e prepotência frente às demais ciências passando, assim, a ser sinônimo globalizador da razão e da ciência, capaz de produzir o esclarecimento, quando, na verdade, era apenas uma das possibilidades

---

9 Cf. Abbagnano, Nicola. **Iluminismo. Dicionário de filosofia.** 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982. p.ss. 509-511.

10 Ibidem, p. 509

\* entre parênteses foi acrescentado pelo autor

científicas nascida para suprir as exigências colocadas pelo desenvolvimento industrial emergente.

É esta a conjuntura de então que leva a um estreitamento dos caminhos de explicação do existir humano, dogmatizando-os, diminuindo-os.

A razão, contida no ideal iluminista e fundamentada no empirismo, passa a ser uma razão instrumental cuja competência se esgota no ajustamento de meios a fins; há uma completa exclusão ao pensamento de valores e fins; a razão já não tem consciência de seus limites, não percebendo o espaço em que se move; já não é mais capaz de escapar de suas próprias formulações. Perde seu poder de crítica, tornando-se arrogante e ingênua ao mesmo tempo.<sup>11</sup>

Então, a partir da desilusão que começava a ser gestada sob o poder iluminista da “razão” que surgia, conjugada com sucessivos ataques ao modelo de civilização ilustrada (industrial) que ora também se iniciava, a cultura passa a ser vista à parte e em contraposição à idéia de civilização. Tudo, basicamente, sendo feito por dentro do Movimento Romancista que se colocava como resistência às transformações que se operavam. Isto pode ser constatado na afirmação de Schelling:

**“Em oposição à concepção iluminista da história como um caminho universal das trevas para a luz, da irracionalidade para a razão, que deveria culminar na sociedade contemporânea, o Movimento Romântico enfatiza os costumes e as artes qualitativamente diversos das culturas nacionais.”<sup>12</sup>**

A separação que começa a se delinear é, sobretudo, originada pela descrença no ideal iluminista da razão como sendo capaz de proporcionar o desenvolvimento e crescimento humano. A razão, sinônimo de civilização, é vista como forma material e exterior de desenvolvimento, mostrando desprezo à

---

11 Cf. Roanet, Sérgio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

<sup>12</sup> Cf. Schelling, 1990:22

vida interior e espiritual do homem. A cultura é que passa, então, a ser metáfora de crescimento e desenvolvimento humano.

A ilustração relaciona cultura e civilização de maneiras opostas. Rousseau (apud Chauí, 1989), por exemplo, considera os termos como opostos. Para ele, cultura estava relacionada à bondade natural, interioridade espiritual, sentimento e imaginação, vida comunitária espontânea, enquanto civilização designava convenção e instituições sócio-políticas. “Cultura”, apesar de prática social, dizia respeito à “vida interior”, à “subjetividade”, “imaginação” e “indivíduo”.<sup>13</sup>

Já para Voltaire e Kant (apud Chauí, 1989), cultura e civilização expressam o mesmo processo de aperfeiçoamento moral e racional: o desenvolvimento das luzes na sociedade e na história. Cultura torna-se, assim, medida de civilização e grau de progresso, o “não natural”, oposto ao “natural”, o específico da natureza humana em seu desenvolvimento autônomo, como razão que compreende os homens e a natureza. A cultura, forma de superação da ignorância e da superstição, é entendida como exercício livre da vontade (razão) esclarecida.

Cabe destacar, como aspecto fundamental dessa dicotomização que o termo cultura assume, no âmbito do processo civilizatório, a oposição que passa a haver entre natural e artificial:

**“Gradativamente, a natureza torna-se imóvel, passiva, materialidade dispersa, exterioridade mecânica, enquanto a cultura se faz mobilidade, atividade, temporalidade, auto consciência, objetivação da subjetividade e reconciliação do subjetivo e do objetivo no espírito absoluto. Cultura torna-se o reino humano da história, universo das obras.”<sup>14</sup>**

---

<sup>13</sup> Cf. Chauí, 1989:12.

<sup>14</sup> ibidem, p.13.

Como pode ser claramente percebido, do entendimento posto pelo Iluminismo para a compreensão do termo cultura, já não há mais uma unanimidade em seu entendimento.

A cultura enquanto conceito, fruto da educação pelas luzes, em qualquer um dos dois entendimentos expostos acima, tem como proposta libertar os homens da menoridade, a ser conseguida não por um único caminho. Em um destes caminhos de efetivação do ideal iluminista, o do Movimento Romântico, cultura passa a referir-se ao processo interior do indivíduo sendo que, assim, a cultura irá, pouco a pouco, designando os indivíduos educados, intelectual e artisticamente, constituindo as “humanidades”, apanágio do homem “culto”, em contraposição ao homem “inculto”. Em outra direção, marcada com as relações com a história Movimento Iluminista, a cultura torna-se forma articulada dos modos de vida de uma determinada sociedade. Ora é concebida como trabalho do espírito mundial, como a concebe Hegel, ora como relação material determinada pelos sujeitos sociais, com as condições dadas ou produzidas/reproduzidas por eles, podendo, ainda, ser definida como campo das formas simbólicas, antropologia social. Ou, na linha marxista, como momento da práxis social, fazer humano de classes sociais contraditórias nas relações determinadas pelas condições materiais e históricas da luta de classes, como veremos adiante.

Assim, a direção tomada pelo processo civilizatório em curso, embalada no desejo (sonho) de progresso das sociedades industriais emergentes e com a desilusão causada pela atrofia do conhecimento que se propunha a legitimar estes avanços, faz com que aconteçam as primeiras fissuras de entendimento entre os conceitos de cultura e civilização, até então unidos quanto ao que expressavam, tornando-os, a partir de então, conceitos controversos.

#### **1.4. Cultura e Civilização: da Unidade à Diferença Conceitual**

O movimento denominado de Romântico surge em resposta/resistência ao rumo de entendimento que vinha sendo dado ao processo civilizatório no âmbito da razão que, vinha sendo conduzida de forma atrofiada. Também uma resistência, à isto tudo, são os rumos desviados do entendimento do processo civilizatório de não efetivação, principalmente na França, dos ideais de justiça e democracia que inspiraram as grandes revoluções nacionais populares que tinham como objetivo, com a queda do antigo regime, estabelecer estados-nação onde houvesse mais justiça, igualdade e fraternidade para o povo, o que não se efetivava nestes regimes de estado/nação emergentes.

Tudo isso transforma-se no alimento que fará crescer e alicerçar o Movimento Romancista, que passa a ser visto como sendo a saída por intermédio da qual se chegaria ao que até então havia ficado esquecido, tanto pela razão iluminista quanto pelas culturas nacionais emergentes: o sonho de uma sociedade melhor, mais “humana”.

O ataque feito à civilização ilustrada é a brecha que começa a se abrir com relação aos conceitos de civilização e cultura, colocando-os em oposição:

**“ ... a concepção iluminista da história é vista como o processo civilizatório universal que conduzirá das trevas para a luz, da irracionalidade para a razão e que culminará na sociedade contemporânea. Já o movimento romântico enfatiza os costumes e a arte como culturas qualitativamente diversas às culturas nacionais”<sup>15</sup>.**

Cultura passa a referir-se à esfera do indivíduo (civil), sinônimo de homem educado, polido, sensível. Torna-se guardião dos valores da “humanidade” em contraste ao processo civilizatório global (público),

---

15 Cf. Schelling, 1990: 22.

desumanizante, que se desenvolve em meio ao industrialismo, à racionalização do trabalho, conseqüência do desenvolvimento capitalista que, para alcançar êxito, exige um certo modelo de homem, o "homo economicus".

Se cultura diz sobre o processo de humanização capaz de gerar um homem sensível e imaginativo, civilização passa a ser o conceito que descreve o processo de criação de um outro tipo de homem o "homo economicus", posto pelo capitalismo emergente<sup>16</sup>.

Civilização passa a ser entendida como algo mais amplo que cultura. Significa, por um lado, o ponto final de uma situação histórica e, por outro, uma etapa do desenvolvimento histórico social, a noção de progresso. O conceito de civilização é pensado como algo material e exterior, sem relação com o progresso de vida interior e espiritual do homem, a serem encontrados na cultura.

Está definitivamente selada a diferença entre cultura e civilização. Agora, com vidas próprias, passarão a referirem-se a fatos diversos/divergentes do processo existencial dos homens. Neste momento em que a cultura já se acha devidamente diferenciada do conceito de civilização, cabe resgatar duas formas de entendimento com as quais passa a ser identificado o conceito de cultura: o primeiro, conceito de natureza ambivalente de cultura, é entendido como um ramo especializado da atividade humana, patamar de onde pode criticar a sociedade e suas instituições. Porém, ao colocar-se como um patamar deslocado, à parte, superior, especializado da sociedade, perde seu poder crítico. Entretanto, simultânea e paradoxalmente o mantém, ao declarar seus

---

16 Com o capitalismo emergente as relações econômicas de troca passam a ter um valor superior nas relações estabelecidas socialmente, aliadas ao surgimento dos estados nacionais na Europa e que, junto, trazem a idéia de indivíduo/cidadão na comunidade. Há a substituição do entendimento de indivíduos pelo de cidadãos, já não mais indivíduos mas sim cidadãos universais, com direitos e deveres perante leis por criadas por eles próprios (povo). Passa a ser esta a nova realidade social com a qual se deparam os sujeitos no final do século XIX. Já não há mais a figura do indivíduo e sim a do cidadão universal. Um conceito impessoal perante às leis do agora estado, não mais comunidade. É este o processo, fruto da expansão do capitalismo e da constituição dos estados nacionais, a que estou me referindo no texto e que passa a entender o homem de maneira limitada, sob a forma de razão atrofiada.

princípios superiores, afirmando-os como mais verdadeiros que os presentes na sociedade como um todo, globalizada e racional ( civilização).

Acontece que este entendimento ambivalente do conceito de cultura, que configura uma posição privilegiada com relação ao contexto de vida dos "simples mortais", ao retratá-los, o conceito ambivalente de cultura, aponta-lhes os equívocos "humanizantes", mas não se propõe a transformar tais equívocos e assim, por ver-se à parte, lhe é roubado seu potencial político de ação.

O segundo conceito surge da segregação do mundo mental e espiritual em relação à civilização: o entendimento de cultura como âmbito superior, com caráter afirmativo de seu conceito. Dela se espera um mundo universalmente obrigatório, eternamente melhor e mais valioso, um mundo essencialmente diferente do mundo fatural da luta cotidiana pela existência, mas realizável por cada indivíduo, por si mesmo, a partir de seu interior.

Este conceito afirmativo de cultura presta-se, mais que qualquer outra coisa, para cumprir um papel ideológico, pois atua como paliativo para os conflitos e frustrações gerados na esfera do social, desviando homens e mulheres da possibilidade de intervir e transformar o social. Este conceito opera a segregação do mundo mental e espiritual (cultura) em relação ao mundo material (civilização), podendo ser evidenciado através do que coloca Schelling.

**"À necessidade e miséria do indivíduo, ela (a cultura) responde com a humanidade genérica, ao sofrimento físico com a beleza da alma, ao egoísmo brutal com a virtude do reino do dever"<sup>17</sup>**

O conceito afirmativo que a cultura assume, sob a forma de conceito ambivalente e de âmbito superior, sustenta-se na convicção de que a felicidade e a humanidade plena se efetivam na cultura, o que lhe confere um momento de utopia e crítica negativa, a ser efetivado à parte do que ocorre cotidianamente. Rouba-lhes o potencial político de intervenção e transformação

---

<sup>17</sup> Cf. Schelling, 1990:25.

do social, a arte, ao interpretar o sofrimento e a dor como forças universais e eternas. Desperta os homens para a resignação e para a vida cotidiana.

**“... um tipo particular de experiência foi identificado com as artes e utilizado como critério do valor da sociedade: o modo mecânico de apreensão gerado pelo industrialismo era criticado com a idéia da vida como uma totalidade orgânica e criativa (incluindo tanto a natureza quanto os seres humanos). O artista por sua vez, foi enaltecido pela sua capacidade de reproduzir imaginativamente essa estrutura orgânica, revelando com seu gênio a natureza da vida universal. O artista tornou-se o portador daquelas faculdades capazes de penetrar, dar sentido e conferir forma a realidade, assim se convertendo no exemplo da vida autentica dotada de finalidades, isto é, no exemplo de cultura.”<sup>18</sup>**

O artista passa a ser visto como o genuíno portador das faculdades superiores da cultura sobre o social. Passa, também, a dar sentido e conferir forma à realidade.

### **1.5. O Artista Como Crítico da Sociedade**

O conceito de cultura, entendido como algo que diz respeito ao artista, sofre transformações em seu processo histórico evolutivo. Os artistas passam a relatar em suas obras de arte a inter-relação entre forma artística, conhecimento e sociedade em geral. Este fato transforma a arte, que até então é algo descolado do mundo da vida, em uma forma de expressar o que diz respeito ao cotidiano, adicionando-lhe um caráter político até então não existente. As críticas presentes na arte e na cultura de então, prá além de críticas, são vistas como meios para efetivação da qualidade de vida, mediante a transformação das condições materiais e sociais.

---

<sup>18</sup> Ibidem, p. 25

**“ A transformação social das condições materiais e sociais criticadas pela arte e pela cultura tornam-se o meio de realização daquela qualidade de vida associada à idéia de cultura”<sup>19</sup>**

Agora, o conceito de cultura expresso pelo artista expande-se ao âmbito da realidade social concreta, à comunidade<sup>20</sup>. A partir de então é necessário pensar em um modelo de comunidade que possibilitaria o desenvolvimento e a realização desta cultura anunciada.

O pensamento conservador aponta a sociedade corporativa da idade média como sendo o “locus” comunitário onde esta se efetivará. Já o pensamento socialista defendia uma concepção alternativa de ordem social a ser conseguido através da revolução social.

Em meio a esta polêmica dos pontos de vista conservador e socialista a cerca das formulações conceituais em torno de qual sociedade possibilitaria a efetivação do projeto de humanização defendido por cada um, estes são levados a questionarem, também, a ordem política vigente, surgindo, assim, a necessidade de equacionar outras formulações para questões como poder, democracia, participação e educação, mediante as quais se efetivariam os modelos defendidos.

Estas preocupações agora postas fazem com que surja, de forma marcante, a idéia de “cultura” como construção humana. Ao homem não cabe mais a tarefa de apenas entender/compreender, mas também de construir sua ordem social. Essa concepção da história como um processo autoconstrutivo foi incorporada ao pensamento socialista, principalmente pelo marxismo, e isso como história do processo de trabalho, do qual a cultura fazia parte<sup>21</sup>. É o surgimento do pensamento socialista na cultura.

---

<sup>19</sup> Ibidem, p. 22-26

<sup>20</sup> Através da arte passa a haver a denúncia de que as comunidades são agrupamentos de almas. É o agrupamento de pessoas nos centros urbanos em expansão como consequência da sociedade industrial emergente.

<sup>21</sup> É esta idéia de homem construtor do processo social, que remete a sua dimensão de ser histórico, que será posteriormente incorporada no pensamento socialista marxista do homem enquanto auto-construtivo, fruto histórico de seu processo de trabalho

## 1.6. A Teoria Socialista e o Impacto Sobre o Conceito de Cultura

É mediante o surgimento do pensamento socialista, do qual a cultura fazia parte, que se torna possível pensar em cultura associada ao processo de auto-formação do homem como fruto de sua práxis histórica e, assim, capaz de criar diferentes formas de vida.

O pensamento socialista presente como possibilidade de leitura na cultura/sociedade permite, também, a criação de um novo conceito para ela: cultura pode ser entendida como “todo um modo de vida”. Assim, cultura passa a ser entendida como parte da sociedade como um todo e como parte do processo de auto-formação do homem, de sua práxis histórica, criando diferentes modos de vida, em seu intercâmbio com a natureza.

Deste pensar a cultura e da ênfase dada ao crescimento orgânico das culturas nacionais, bem como da complexidade de sua expressão individual sob a forma de crenças e costumes determinando um modo de vida nacional origina-se um novo conceito/entendimento para cultura, que foi designado de antropologia cultural. Nela, a cultura torna-se um substantivo coletivo para padrões de comportamentos socialmente adquiridos através da tradição que receberá, ao longo dos séculos XVIII e XIX, contribuições que a ampliarão enquanto conceito.

O pensamento socialista traz, ainda, a necessidade de compreender o vínculo entre necessidades materiais, sua organização e o desenvolvimento autêntico da finalidade humana. Tudo isto presente na leitura marxiana da sociedade que remete para conceito de cultura como práxis.

Uma observação importante quanto ao pensamento socialista, que entendo pertinente destacar, diz respeito a algumas apropriações incorretas feitas a ele sob o rótulo de “pensamento marxista”, tomando de forma incorreta a vinculação que deve ser feita às formulações teóricas de Marx sobre as “condições materiais”, mediante as quais se produzem os homens, sua organização e os processos de humanização daí advindas. Ao tomarem estas articulações em separado, priorizando as condições materiais, geram-se

entendimentos reduzidos e equivocados para o conceito de cultura, nos quais a cultura é vista como mero reflexo das bases materiais, constituindo-se numa leitura “instrumental” e “positivista” para o conceito de cultura.

Este olhar socialista atrofiado para a cultura, entendendo-a como sendo mero reflexo das bases materiais, acaba gerando uma forte contribuição à cisão entre sociedade e cultura, causando uma fragmentação do entendimento entre ambas, no qual o conceito de cultura passa a ser secundarizado em favor das condições sociais materiais que a originam.

Feita esta observação acima, que entendo ser pertinente em continuação à enumeração das contribuições da leitura socialista sobre o conceito de cultura, diria que é mediante a leitura socialista de cultura que se torna possível, também, a distinção de cultura no âmbito das produções do espírito universal e cultura no âmbito das produções práticas/materiais. Isto surge como consequência do “estar dos homens no mundo” sob a forma de classes sociais contraditórias, fruto da divisão social do trabalho, processo no qual se dá a produção das condições materiais concretas da existência humana e que tende a identificar alguns com a posse do conhecimento, de habilidades e de gostos específicos e com privilégios destes sobre os outros. Isto levará à diferenciação entre duas categorias de homens na cultura, os cultos e os incultos, sendo este o processo de surgimento da diferenciação da cultura em erudita e popular<sup>22</sup>. Esta distinção é, ainda hoje, fonte de calorosos debates, principalmente no âmbito escolar e, especialmente, no que se refere aos conteúdos que deverão compor o currículo da escola.

Das várias contribuições trazidas pelo pensamento socialistas ao conceito de cultura, elejo duas para melhor entendê-las, por achá-las relevantes. A primeira, a que possibilita o entendimento da origem e desenvolvimento da Antropologia Cultural. A segunda, a que dá origem ao conceito de cultura enquanto Práxis e que, após situada, será retomada no pensamento de Gramsci, onde assume uma importância significativa para o entendimento das

---

<sup>22</sup> Cf. Chauí, 1986.

construções culturais hegemônicas nos países capitalistas ocidentais avançados.

### **1.6.1.O Entendimento de Cultura como Todo um Modo de Vida: a Origem da Antropologia Cultural**

O pensamento socialista contribuiu para a elaboração do conceito de cultura como sendo “todo um modo de vida”. Este conceito, como já nos referimos anteriormente, surge da resposta/reação romântica ao Iluminismo. O Movimento Romântico, em oposição às leituras generalizadoras elaboradas pelo sistemas científicos do Iluminismo (razão instrumental), propõe uma compreensão da totalidade abrangente de expressão do “espírito” de um determinado povo, evocando os sentidos e significados que estes lhes atribuem.

Cultura, como “todo um modo de vida”, torna-se um conceito que enfatiza “o crescimento das culturas nacionais e a complexidade de sua expressão individual, em crenças , costumes e em todo seu modo de vida”<sup>23</sup>

É partindo deste entendimento que se pode pensar a Antropologia Cultural, bem como é este entendimento que leva o conceito de cultura a dizer de padrões de comportamentos socialmente adquiridos que se traduzem através da linguagem, costumes, crenças e instituições.

Cultura passa, também, a ser entendida como um fenômeno supra-individual. Passa a ser vista como “..um sistema historicamente derivado de intenções explícitas de viver, que tende a ser partilhado por todos os membros de um grupo ou pelos membros especialmente designados.” Ou, como sustenta Margaret Mead, “A cultura significa todo o complexo de comportamento tradicional que foi desenvolvido por cada raça humana e é sucessivamente aprendido por cada geração” <sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Cf. Schelling, 1990: 27

<sup>24</sup> Ibidem, p. 28

Este conceito antropológico de cultura, em sua trajetória de efetivação histórica, recebe várias contribuições significativas, sendo que, dentre estas, destaco três, como muito importantes.

A primeira contribuição ao conceito antropológico de cultura é dado pela tradição oitocentista alemã. Esta tradição dizia que alcança-se o conhecimento do mundo humano não através de dados objetivos (ciências da natureza), mas da compreensão da ação humana e suas objetivações no mundo inteligível de significados, interações e valores (ciências humanas). Esta escola definiu uma "ciência cultural" que apontava para um modo especificamente cultural do desenvolvimento dos seres humanos em concomitância com o desenvolvimento da mente e da sociedade.

Assim, pode ser percebido um alerta para a diferenciação do entendimento de cultura, através do olhar das ciências naturais e sociais.

Este alerta quanto à diferenciação de entendimento de cultura através das ciências naturais ou humanas pode ser percebido a partir das colocações de Clifford Geertz (1989), antropólogo contemporâneo, sobre cultura. Ele coloca a possibilidade de dois entendimentos para cultura: o entendimento superficial, através das ciências naturais e o entendimento denso, através das ciências sociais, a que refere Geertz:

**"O conceito de cultura que eu defendo, ...é essencialmente semiótico. [...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a suas análises; portanto não como ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à busca do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação.**

**Em continuação, Geertz afirma:**

**“A cultura é pública porque o significado o é...ela consiste em estruturas de significado socialmente estabelecidas... um universo imaginativo onde os atos são signos...Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis, a cultura não é um poder, não é algo a que se possam atribuir casualmente acontecimentos, comportamentos, instituições ou processos sociais; é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de maneira inteligível”<sup>25</sup>**

A segunda contribuição ao entendimento antropológico de cultura nasce durante o período de expansão colonial vivido pelos países europeus, durante os quais há o contato com sociedades diferentes da européia havendo, assim, uma maior legitimação com relação ao que se considerou chamar de conceito diferencial de cultura. A aceitação e a sistematização da relatividade dos modelos culturais torna-se paradigma científico<sup>26</sup>, colocando os modelos culturais nacionalistas imperialistas europeus sob suspeita. A sociedade liberal estava sendo minada pelo caráter contraditório do capitalismo em curso que criava não só riquezas e civilidade mas, também, controle racional, miséria, alienação e novas formas de barbárie.

O relato de Ernest Mandel (1982) sobre as formas de comportamentos que assumem algumas tribos primitivas, diferentes das apresentadas na cultura capitalista, tanto no que diz respeito ao sistema de acumulação de bens quanto no que diz respeito às formas de jogar, é uma boa forma de demonstrar o que vem a ser o conceito diferencial de cultura. Quanto a estas duas formas, assim coloca Mandel:

**“..., vários antropólogos falam-nos de um hábito que se encontra entre numerosos povos primitivos, hábito que consiste em organizar festas da abundância, após as colheitas. [...] . Todos os que tinham feito uma colheita acima da média, convidavam toda sua família e todos os seus vizinhos, e as festividades**

---

<sup>25</sup> Ibidem, p. 29 e ainda Geertz, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro; Guanabara Koogan, 1989. p.p. 13-41

<sup>26</sup> Cf. Schelling, 1990:29

prosseguiam até que a maior parte desse excedente tenha desaparecido. [...] .Estas festas representam uma medida adequada para impedir que um indivíduo acumulasse riquezas..”

[...]

“ ..., contrariamente à nossa sociedade, o princípio da competição individual é considerável condenável do ponto de vista moral. Quando as crianças Hopi jogam ou praticam desportos, não contam nunca os pontos e ignoram os “vencedores” ”.<sup>27</sup>

Este exemplo tomado por Mandel tem por objetivo contrapor um outro modelo de sociedade ao modelo capitalista. Enquanto nas sociedades capitalistas a ética das relações de trabalho é a do trabalho expropriado, objetivando a acumulação por parte de alguns, que exploram o trabalho de outros, Mandel mostra que há sociedades em que não é assim. Ao contrário: cultiva-se a partilha social, fruto do trabalho.

Enquanto nos jogos das sociedades capitalistas sobrepujar o adversário passa a ser a única forma assumida para o jogar, assumida como sendo “natural” à espécie humana, Mandel mostra que é ao prazer e ao lúdico, que se entregam os participantes de um jogo em determinadas sociedades, **desnaturalizando**, assim, os modelos de comportamento apresentados pelo capitalismo como sendo únicos. É a partir do concepção diferencial de cultura que é possível fazer-se este tipo de leitura que estabelece uma relatividade entre as manifestações culturais de diferentes comunidades.

Finalmente, a terceira contribuição ao entendimento antropológico de cultura vem da tradição metafísica do idealismo alemão, principalmente das formulações filosóficas de Kant e Hegel com suas tentativas de alcançar um domínio conceitual unificador sobre a realidade e a experiência em sua totalidade.

Kant<sup>28</sup> afirma a efetivação de seu sistema para entender a realidade através da estrutura transcendental da razão, tomando a realidade

---

<sup>27</sup> Cf. Mandel, Ernest. **Introdução ao Marxismo**. 4º ed. Porto Alegre: Movimento. 1982.p.

12

<sup>28</sup> Cf. Gianfaldoni, Mônica, 1988.

para ser entendida a partir de dois mundos: um, o mundo sensível, empírico, sujeito a leis; o outro, o mundo inteligível, mundo dos valores.

Já Hegel<sup>29</sup>, ao mesmo tempo em que se opunha às elaborações de Kant, propunha em suas formulações um conceito de razão que englobasse sujeito e objeto.

Apesar de divergirem em suas formulações sobre a razão, tanto para Kant como para Hegel, ela era entendida como um princípio unificador subjacente a todas as manifestações fenomênicas. “O papel da filosofia consistia na reconstrução da realidade como um processo racional inteligível para ambos”.

Porém, Kant admitia um **a priori**, “a coisa em si”, ao que Hegel afirmava não ser possível. Para Hegel, o fato de dizer que existe um a priori, “a coisa em si” já caracteriza haver o conceito prévio de definição da “coisa”. Portanto não haveria, para ele, um a priori e, sendo assim, também não haveria dois mundos, mas sim um único, a ser unificado pela razão.

A razão em Hegel passa, assim, a ser considerada em seu movimento como possibilidade do auto-conhecimento, movimento do “espírito absoluto” sobre si mesmo, passando o conhecimento humano a ser compreendido como o desenvolvimento a cerca de tudo o que constitui seu mundo: natureza, ele mesmo e a própria história.

A razão em Hegel é não só objetividade, mas também categoria moral. Objetividade, ao buscar o conhecimento dos homens no âmbito da história e, moral, ao investigar a institucionalização dos valores morais. Em Hegel, a obtenção do conhecimento absoluto por ele perseguido, levaria à obtenção da liberdade, que se dá pela implantação da natureza na realidade, se fazendo História.

As interlocuções mantidas no âmbito do movimento “idealista alemão” de então, fazem aflorar ao debate as questões sobre o aumento da consciência; sobre a interligação entre as formas sociais e culturais e a idéia da cultura como um processo a avançar pelo conjunto da sociedade (noção de

---

<sup>29</sup> Cf. Savioli, Márcia, 1988.

história). Aflora, também, o debate sobre a razão e seu papel como promotor da consciência crítica e das aproximações entre a realidade e a idéia e, principalmente, a partir de Hegel, a necessidade de prolongamento da crítica à perda da comunidade, crítica esta já feita anteriormente pelo Movimento Romântico do início do século.<sup>30</sup>

O grande debate que se estabelece a partir de então, mais uma vez, ao invés de unir, divide mais ainda, os entendimentos sobre cultura.

Se antes a oposição era entre civilização e cultura, agora o debate se desenvolve tendo, além dos parâmetros já enfocados, a interligação a ser considerada entre cultura, razão e prática humana. É com o desenvolvimento deste debate, em seu desdobramento, que se dá o surgimento do conceito de cultura como práxis, fundamental para a compreensão moderna de cultura.

### **1.6.2. Marx e a Elaboração do Conceito de Cultura Enquanto Práxis Hegemônica em Gramsci**

Até aqui, pontuei duas diferentes influências pelas quais passa o entendimento antropológico de cultura como “diferentes modos de vida”, em seu processo de desenvolvimento histórico-social. A primeira, da tradição oitocentista (forma de apreender sua construção social). A segunda, do entendimento “diferencial de cultura” (enquanto construção social diferenciada). Ao conceito antropológico de cultura até aqui discutido, deve ser acrescentada uma outra dimensão para seu entendimento, a de que o conceito antropológico de cultura constitui-se, também,, em um meio especificamente humano. Um mundo “supra

---

<sup>30</sup> Guardadas as devidas diferenças entre a concepção romântica de mundo e o idealismo alemão, ambas solidarizam-se ao reivindicar à cultura uma totalidade inter-subjetiva. Uma idéia intelectual europeia do século XIX.

Os românticos esperavam a afirmação da alma no sentido da imaginação, simplicidade e pureza; da subjetividade com que se oporia e quebraria o racionalismo e o utilitarismo da ilustração em seu início e considerado por eles como sendo a causa da decadência e do caos social humano. Por sua vez, no idealismo alemão, através do exercício livre da razão e da vontade esclarecida. Da oposição entre natural e artificial, tornaria a conciliação agora possível, através do movimento do espírito absoluto (Hegel) ou do trabalho (Marx), porém em sentido diverso ao que o precedia enquanto modelo de razão ilustrada.

humano”, atributo exclusivo dos homens, resultante de sua incompletude humana, posta em sua capacidade puramente biológica, sendo o processo de criação de sua capacidade artificial/humana realizado através de sua práxis histórica, que o distingue dos outros animais.

Neste conceito antropológico de cultura, o homem biológico passa a ser entendido apenas como projeto cuja auto-efetivação será fruto de sua história e da relação que estabelecerá com o mundo e com os outros homens. Esta característica o fará diferente dos outros animais que, imersos no mundo, não se alteram, pois são presos a um destino fatal, o de suas espécies.

É o parâmetro filosófico de ser dotado de capacidade de auto-construção e de linguagem que o torna diferente das demais espécies. Sua capacidade de auto-construção possibilita-lhe constituir-se como ser único, sujeito. A linguagem possibilita-lhe a capacidade própria de simbolizar/significar sua existência.

É sua capacidade de auto-construção e de linguagem que o torna humano, sendo isto fruto das relações que estabelece ao transformar a natureza em comunhão com os outros homens, gerando cultura e possibilitando, desta forma, sua auto-construção. Através da linguagem, criará os códigos pelo qual lhe será permitido significar e comunicar este processo, o de “estar no mundo”, transformando-o e, assim, transformando-se, humanizando-se.<sup>31</sup>

Este atributo genérico de estruturar e ser estruturado, de possuir a capacidade de gerar capacidade que se constitui na base do conceito de cultura como práxis formulado a partir de Marx, pode ser percebido nesta passagem em que este explicita seu entendimento sobre o trabalho dos animais, trabalho humano e trabalho alienado:

**“ O animal forma uma unidade com sua atividade vital. Ele não distingue a atividade de si mesmo. Ele é sua atividade. Mas o**

---

<sup>31</sup> Cf. Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981 pp.92-93 e pp. 104-105 e ainda Engels, Friedrich. **A transformação do macaco em homem**. In. \_\_\_\_\_ **O papel da cultura nas ciências sociais**. Porto Alegre: Villa Martha. Coleção Rosa dos Ventos. V.3, 2º Sem, 1980, pp 7-21

\* a observação entre parênteses é nossa

homem faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Ele tem uma atividade vital consciente. Não é uma determinação com a qual ele se identifique completamente. A atividade vital consciente distingue a atividade do homem da atividade vital dos animais...Apenas por esta razão sua atividade é atividade livre. O homem alienado inverte a relação, na medida em que o homem, por ser autoconsciente, faz de sua atividade vital, seu ser, apenas um meio para sua existência..

Os animais, evidentemente, também produzem. Constróem ninhos, casas, como no caso das abelhas, castores, formigas etc. Mas produzem apenas o que é estritamente necessário para eles ou suas crias. Produzem apenas numa única direção, ao passo que o homem produz universalmente. Os animais produzem apenas sobre a compulsão da necessidade 'física direta, ao passo que o homem produz quando está livre da necessidade física e produz verdadeiramente apenas quando livre de tal necessidade. Os animais só produzem a si mesmos, ao passo que o homem reproduz o conjunto da natureza. Os produtos da produção animal pertencem a seus corpos físicos, ao passo que o homem é livre frente a seus produtos. Os animais só constróem de acordo com os padrões de necessidade da espécie a que pertencem, ao passo que o homem sabe produzir de acordo com os padrões de todas as espécies e sabe aplicar o padrão adequado ao objeto. Assim, o homem também constrói de acordo com as leis da beleza.”<sup>32</sup>

A noção de práxis que pode ser pensada de sua formulação sobre o trabalho dos animais, trabalho humano e trabalho alienado, remete-nos para dois importantes entendimentos. O primeiro, do trabalho de natureza alienada nas sociedades capitalistas; o segundo, de que são as condições materiais que determinam a consciência e não o contrário, como a concepção filosófica idealista alemã afirmava ser.

Essa noção de práxis constitui-se, de certa forma, numa síntese dos significados centrais presentes nos conceitos de cultura aos quais me referi

---

<sup>32</sup> Cf. Schelling, 1990: 33

até aqui. Tomo como base para esta minha afirmação o fato de que a partir de seu entendimento sobre trabalho alienado presente, ao qual me refiro na citação acima, é possível identificar: primeiro, o conceito de cultura como formulação individual, a capacidade do ser da espécie em “construir de acordo com as leis da beleza” preservando, assim, o significado do conceito de cultura como o conjunto de realizações artísticas e intelectuais, fim em si mesma, subjetivo; segundo, o conceito de cultura como construção supra-individual, cultura “como todo um modo de vida”, concebida como um processo de auto-construção e, ainda, invertendo o entendimento do mundo cultural, afirmando-o como razão na vida social. Assim, o conceito de cultura em Marx propõe que:

**“..., ao investigar a racionalidade subjacente a uma ordem social fundada na apropriação do trabalho alienado, o ponto de vista da práxis tenta desvendar a irracionalidade fundamental dessa ordem segundo os critérios da razão objetiva, isto é, até que ponto uma sociedade livre e harmoniosa foi criada. (pelo capitalismo)\***

[....]

Sendo que em Marx, ainda,

**A cultura humana, longe de ser a arte da adaptação, é a mais audaciosa tentativa de se livrar dos grilhões da adaptação como o supremo obstáculo ao pleno desdobramento da criatividade humana. A cultura, sinônimo de existência especificamente humana, é uma ousada arremetida pela liberdade frente à necessidade e pela liberdade de criação”<sup>33</sup>**

Partindo dessas formulações de Marx sobre a natureza do conceito de cultura como práxis, passo a explicitar algumas categorias do pensamento de Gramsci que se tornam essenciais para entender o resgate que o mesmo faz

---

<sup>33</sup> Ibidem, p. 34

das formulações do conceito de cultura como práxis de Marx, atribuindo-lhe novas dimensões.

### **1.7. Conceito de Cultura Enquanto Práxis Hegemônica em Gramsci**

Toda a construção teórica de Gramsci acha-se de tal modo entrelaçada em seus elementos constitutivos, sendo seus componentes tão organicamente interdependentes, que se torna muito difícil privilegiar um ou outro elemento como superior ou independente dos demais, tamanha é a organicidade entre eles<sup>34</sup>. Portanto, para a compreensão de qualquer uma das categorias de seu pensamento, torna-se necessário compreendê-las em articulação com o todo proposto em seu método, sob pena de perder-se a organicidade de seu pensamento. Este entendimento é o que nos leva a fazer esta exposição inicial de seu pensamento de forma global até chegar ao entendimento de sua elaboração de cultura como hegemonia.

Para compreender o pensamento de Gramsci e suas implicações de natureza teórico-prática, é fundamental reforçar o entendimento de que Gramsci é um pensador marxista. Sendo assim, tal como propõe Marx, o real é base para suas elaborações sobre cultura. Nessas reflexões críticas sobre o real, ele demonstra ser a realidade social viva, criativa e diversificada.

Gramsci toma a realidade como totalidade. Aponta suas contradições e evidencia que ela é constituída por mediações, processos e estruturas. As articulações teóricas que elabora estão relacionadas à realidade concreta. Gramsci percorre a realidade de forma a desvendar sua multiplicidade de significados. Evidencia que o conjunto das relações constitutivas do ser social envolve antagonismos e contradições que só podem ser percebidas a partir de uma reflexão crítica que leve em conta a historicidade do social. “Seu

---

<sup>34</sup> Cf. Jesus, Antonio Tavares de. *Educação e hegemonia no pensamento de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 1989.

pensamento é dialético e se funda na perspectiva da totalidade e da historicidade”<sup>35</sup>.

A peculiaridade de seu pensamento reside em elaborar uma ontologia dos fenômenos supra-estruturais, principalmente os da esfera política e os da cultura, no contexto do capitalismo. Não restringe suas análises, como a maioria dos autores marxistas, ao estritamente econômico que, a seu ver, já havia sido eficientemente analisado na obra de Marx.

A reflexão gramsciana permite pensar em um novo enfoque de elaboração do conceito de cultura como práxis formulado em Marx. Pensa a cultura como um processo de conservação/renovação ou conformismo/resistência, segundo Chauí e, assim, a ela confere um caráter revolucionário, sob a ótica das classes populares. Para ele, cultura é sinônimo de hegemonia.

### **1.7.1. Cultura como Práxis**

Antes de passarmos à análise do entendimento que Gramsci elabora do conceito de cultura como práxis, torna-se importante remetê-lo ao entendimento, também peculiar, por ele desenvolvido sobre o conceito de ideologia que se apresenta como um conceito importante para suas elaborações sobre cultura enquanto práxis.

No pensamento gramsciano, ideologia é algo que se objetiva na realidade social, histórica e concreta. Gramsci rompe com a tradição marxista que concebe ideologia como “falsa consciência”. Para ele, ideologia constitui-se em categoria fundamental pelo grande peso que tem na organização da vida social, transformando-se em força material ao agir sobre a consciência das massas, formando-as.

---

<sup>35</sup> Cf. Simionatto, Ivete. **Gramsci sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social**. São Paulo: Cortez, 1995.

Gramsci contraria as visões idealistas de ideologia que afirmam ser ela formadora da realidade social. Para ele, o que ocorre é o contrário: as ideologias é que são criadas pela realidade social, na estrutura produtiva.

Assim, ideologia assume um papel fundamental para o estabelecimento da hegemonia e da dominação pela qual os subalternos dão um consentimento “espontâneo” à “direção geral imposta à vida social pelo grupo dominante”. Isto é possível através de uma práxis interativa que se estabelece entre os diferentes sujeitos sociais, manifestando-se de maneiras diversas através de níveis e graus diferenciados de entendimento, gerando uma “filosofia espontânea” disseminada através de três diferente formas, ou seja:

“... a linguagem, [...] totalidade de noções e de conceitos determinados, e não apenas de palavras vazias de conteúdos; a religião popular, [...] sistema complexo de crenças, superstições, opiniões, modo de ver as coisas e agir, coletivamente reunidos sob o nome de “folclore” ; e o “senso comum”, concepção mais difundida da vida do homem criada e sustentada por todos os estratos da sociedade. Situando-se entre o pensamento sistemático da filosofia e o folclore, ele não constitui uma concepção coerente e unificada”<sup>36</sup>

É para desideologizar as visões desarticuladas dos populares ou subalternos que Gramsci propõe a ação de intelectuais comprometidos com estas classes. Assim é que, uma das formas de perceber no pensamento de Gramsci o conceito de ação cultural como práxis a ser desencadeada pelos intelectuais junto à classe popular, pode ser resgatada por contraste pela crítica feita por ele ao conceito afirmativo de cultura:

“ Precisamos nos livrar do hábito de ver a cultura como conhecimento enciclopédico, e aos homens como simples receptáculos a serem preenchidos com fatos empíricos e um amontoado de fatos brutos isolados, que têm que ser catalogados

---

<sup>36</sup> Cf. Schelling, 1990:36

no cérebro como nas colunas de um dicionário, permitindo a seu proprietário responder aos vários estímulos do mundo exterior. Essa forma de cultura é realmente perigosa, em particular para o proletariado. Serve apenas para criar pessoas mau ajustadas, pessoas que acreditam serem superiores ao resto da humanidade por terem memorizado um certo número de fatos e datas, e que os desfiem em todas as oportunidades, assim, quase que os convertendo numa barreira entre eles e os outros. Serve para criar o tipo de intelectual fraco e inexpressivo... que gerou uma massa de falastrões pretensiosos que têm um efeito sobre a vida social mais prejudicial que os germes da tuberculose ou da sífilis sobre a beleza e a saúde do corpo...eles acabam se considerando diferentes e superiores até mesmo ao mais qualificado trabalhador, que realiza uma tarefa precisa e indispensável na vida e é cem vezes mais valioso em suas atividades do que eles nas suas. Mas isso não é cultura, é sim pedantismo, não é inteligência, e sim intelecto, e é absolutamente correto reagir contra isso. A cultura é algo totalmente diferente.”<sup>37</sup>

Como é percebido acima, Gramsci se opõe ao entendimento enciclopedista de cultura pois entende cultura como algo intimamente ligado à vida dos movimentos sociais e dos conflitos entre classes em seu interior, os quais, juntamente com as instituições da sociedade civil, particularmente a escola, são responsáveis pela formação da consciência e da visão de mundo dos indivíduos impulsionadores da história. Assim, pode-se dizer que Gramsci vê cultura como uma “força material”. É a filosofia de uma época histórica que se torna a própria “história”. Processo no qual uma classe social, através de uma série de ações, torna-se dominante em termos não só econômicos, como também intelectuais e morais, tornando-se hegemônica.

### **1.8. Cultura Formal e não Formal: A produção Cultural Moderna na Contemporaneidade**

---

<sup>37</sup> Cf. Gramsci, Antônio. Selections from the political writings, Londres, Lawrence & Wishart, 1977, pp.11-3. apud Schilling, p.35

Feitas as considerações anteriores de como a cultura vem se constituindo ao longo do processo civilizatório e de como tem sido realizada sua leitura pelos vários movimentos sociais e pensadores ao longo da história, convém remetermo-nos à forma como a cultura vem se manifestando na contemporaneidade das sociedades modernas e, de forma especial, como esse debate tem sido conduzido na instituição escolar contemporânea.

O grande debate cultural moderno que se estabelece em torno da elaboração de uma política cultural para a escola que interesse às classes populares acha-se hoje polarizado em torno de questões que dizem respeito aos conceitos de cultura popular, de massa e erudita.<sup>38</sup>

Estas são temáticas do debate cultural a nível de sociedade, que devem ser compreendidas para que se possa, criticamente, elaborar um projeto político-pedagógico de apropriação da cultura pela escola, no sentido de torná-la pública, popular e democrática. É fim dessas ações, ao mesmo tempo, servir para o resgate da cidadania das classes populares e não perder a dimensão técnico-cultural contemporânea imposta pelas sociedades capitalistas avançadas. Dimensão esta que se dá em função das transformações operadas nessas sociedades, não só por conta de sua tecnologização via informática, como também pelas formas de manipulação e atenção as desigualdades que têm sido legitimadas nessas sociedades, através da indústria cultural, e que devem ser compreendidas para que possam ser transformadas.

Assim é que, em continuidade a meu estudo-análise, resgato a origem do debate em torno da cultura de massa e cultura popular.

### **1.8.1. O Debate em Torno da Cultura de Massa e Popular : a busca da Origem**

---

<sup>38</sup> A cultura erudita é também entendida como cultura elaborada ou alta cultura.

A origem da expressão “sociedade de massa”, e posteriormente cultura de massa, remete-nos às ciências sociais norte-americanas que durante as décadas de 50 e 60, para afastarem o fantasma da explicação científica das desigualdades sociais na sociedade americana, recorrem a tentativas de tentar dizer terem acabado as diferenças ideológicas e assim, conseqüentemente, as “classes sociais”. Dali em diante, as antigas sociedades, até então amparadas sob o conceito interpretativo das classes sociais, deveriam ser entendidas à luz do conceito de sociedade de massa. Pois, em seu interior, não mais existiriam duas culturas, a popular e a das elites, mas somente uma cultura denominada de massa a qual, por seu caráter democrático, colocava fim a esse antagonismo.

Essa era uma das formas ideológicas, encontradas pela elites, de mostrar que estava dada a todos a liberdade de pensamento, de expressão e a plena transparência da informação.

O otimismo disseminado pela classe dominante sobre o potencial democratizador colocado pelo conceito emergente de cultura de massa é contraposto pelos frankfurtianos Adorno, Horkheimer e Marcuse, que contrapunham-se ao conceito de cultura de massa com o conceito de “indústria cultural” e de “cultura administrada”. Denunciavam, na cultura de massa, o surgimento de um homem unidimensional, o surgimento da massa homogênea, autônoma, manipulável e sem relevo interno.<sup>39</sup>

Sociedade e cultura de massa surgem na tentativa de identificação entre o popular e a massa. Esta identidade, que tendia a uma unidade independente do significado antagônico e inconciliável das duas perspectivas, reflete-se sobre a cultura popular, que passa a ser identificada com a cultura de massa.

Chauí adverte sobre quatro inconvenientes dessa tendência de tentar igualar a cultura popular a de massa, na sociedade brasileira.

O primeiro inconveniente deve-se ao fato de que no Brasil os meios de comunicação de massa são concessões do Estado a empresas

---

<sup>39</sup> Cf. Chauí, 1986:27

privadas, constituindo em meios de doutrinação e de propaganda do Estado. Assim, identificar a cultura popular com a de massa, segundo adverte Chauí, significa fazer da cultura popular uma materialização da cultura que os dominantes desejam e, por conseqüência, a manutenção de sua hegemonia e dominação.

O segundo inconveniente do equívoco em igualar, no Brasil, cultura popular à de massa, diz respeito à utilização do termo cultura de massa ao invés de cultura das elites e uma outra, a popular causando uma suposta anulação da oposição. A utilização do termo cultura popular subentende a existência de uma outra cultura que não é popular: a cultura das elites. E, assim, explicita-se diferentes formas de manifestações culturais numa mesma sociedade. Já a noção de cultura de massa, ao contrário, tende a ocultar diferenças sociais, conflitos e contradições. O termo cultura de massa, ao invés de explicitar as contradições e os conflitos no interior das sociedades, veicula a ideologia capitalista contemporânea de que a sociedade se reduz a uma imensa organização funcional.

O terceiro inconveniente apontado por Chauí refere-se à imagem ideológica de que é a elite o contraponto sócio-político de "massa". Contraponto esse que reduz o social a duas camadas: a "baixa", a de indivíduos amorfos e anônimos, a massa, e a "alta", a da elite que se diferencia da massa pelas qualidades extraordinariamente melhores e maiores que as encontradas na massa. Essa diferenciação entre cultura de massa como sendo a popular e a cultura erudita como sendo a da elite, traz duas conseqüências.

A primeira diz respeito à divisão social de classes, que fica dissimulada como sendo construção do próprio social, sobretudo quando isto é sustentado pela ideologia sociológica da "mobilidade social", que garante a qualquer membro da massa ascender à elite, desde que seja um indivíduo excepcional. Sendo assim, a distinção massa/elite justifica e legitima a subordinação da primeira à segunda, pois que só permanece na massa quem

quer, quem não se esforça o suficiente para atingir, como alguns o fizeram, a classe mais elevada, tudo isso através de seu esforço.<sup>40</sup>

A segunda refere-se à ideologia implícita nesse ponto de vista que veicula a idéia de que a elite está no poder não só porque detém os meios de produção, os postos de autoridade e o Estado, mas porque tem competência “cultural” para detê-los. A elite detém o poder porque detém o saber/cultura.

Se o poder é legitimado pelo saber/cultura e este saber é encontrado nas elites e seus especialistas, cabe a eles estender este saber aos incultos, desprovidos de saber. Enfim, às massas. Isto, porém, sendo feito através de uma cultura menor, através da cultura de e para a massa.

Identificar cultura popular com cultura de massa é atribuir à classe popular o rótulo de incompetente, de ter inteligência embotada, devendo as elites fornecerem-lhe programas que condigam com seu grau de inteligência e expectativas, tais como novelas, esportes e outros programas, de forma geral imbecilizantes, oferecidos pelas emissoras de televisão.

Por fim, o último fator indesejável da identificação entre cultura popular e de massa ao qual se refere Chauí, é quanto à estrutura da comunicação de massa.

Na comunicação de massa há uma filtragem dos comunicados, tornando-os homogêneos pela eliminação das diferenças e contradições que o espaço social concreto apresenta .

Desta forma, há o falseamento das situações de comunicação, pois forja-se, nessa estrutura, uma aparente “democratização”, presente pela realização de pesquisas de opinião e de índices de audiência, os quais são utilizados para a orientação de emissões. Nesse sentido, a forma como são utilizados estes índices e pesquisas pelos veículos de comunicação da indústria cultural capitalista é que dá o caráter de falsa democratização, pelo fato de serem utilizados para o estabelecimento prévio de programações ao gosto das

---

<sup>40</sup> Esse discurso de que qualquer um pode ascender às classes superiores através de esforço próprio surge na história sócio-política do futebol no Brasil como uma das causas de sua popularização.

massas, estruturando a comunicação com as massas em outra lógica que não a da cultura popular.

A diferença entre a estrutura de comunicação proposta pela comunicação de massa e a da cultura popular reside no fato de que a cultura popular funciona em outra lógica de comunicação entre seus agentes/sujeitos. É dotada de um conjunto de práticas que tem lógica própria. Uma lógica que se constitui durante os acontecimentos, durante a ação, contrariamente à cultura de massa, cuja natureza dota-lhe de uma estrutura totalizante prévia, com referências e regras que antecedem a prática da comunicação.

Assim, as estruturas de comunicação de massa se inserem no campo das tecnologias de disciplinação e vigilância através da falsa idéia de que tudo pode ser dito e mostrado quando, na verdade, o que deve e pode ser dito e mostrado já foi previamente autorizado. Prévia e assimetricamente validado pelos agentes emissores dos comunicados a serem feitos às massas, às elites.

Feitas essas referências quanto à origem e às conseqüências de tomar-se como equivalentes cultura popular e de massas, como é o desejo da classe dominante, torna-se pertinente a descrição dos mecanismos que são utilizados para a legitimação do espaço cultural de massa como válido.

Além da manipulação sobre a estrutura de comunicação, a cultura de massa ainda utiliza-se da magia da informação para veicular uma série de informações que não se reduzem aos aspectos de consumo e de persuasão, mas se assenta no desejo de seduzir, sendo este apelo à sedução o que lhe confere um espaço de validade junto aos populares. Remete-nos à idéia de que estamos vendo e ouvindo a produção de idéias ou valores coletivos.

Desta forma, os veículos de comunicação de massa vendem a idéia de que são veículos de democratização e de publicização de idéias e de valores que dizem do coletivo quando, na verdade, estão funcionando como um filtro que legitima os conhecimentos e valores capazes de produzir a humanização válida, despojando de seu plano de humanidade os que não possuem tais conhecimentos, a classe popular.

Assim, sob a aparência da democratização cultural do que veiculam, dão a idéia de que os produtos veiculados são acessíveis a todos, desde automóveis, aviões, lugares paradisíacos, etc...

O que a informação de massa produz, via intimidação social, são os incompetentes sociais, os que não conhecem ou não têm acesso ao estabelecido como válido pelos dominantes, reforçando a divisão entre elite e massa.

A cultura de massa, que é um filtro, produz a invalidação dos valores e conhecimentos da cultura popular. Além disso, a classe popular está proibida de ter acesso, por toda a conjuntura sócio-econômica-cultural em que se situa, aos bens e valores que são veiculados pela cultura de massa.

Esta é a dialética de que se utilizam as elites ao manusearem estes veículos de comunicação de massa, jogando com a dialética desejo/sedução para gerarem na classe popular, além do desejo de consumo, a invalidação de sua cultura. Isto porque o que é posto pelas classes dominantes são seus próprios valores falseados pela pseudo- democratização. Esses valores passam a ser desejados pelas classes populares, ao mesmo tempo em que não lhes é acessível. Tornam-se as classes populares, então, interditas perante a vida social e isso gera-lhes muita frustração.

Para alcançar os valores veiculados, a classe popular deve esmerar-se em tornar-se a imagem e semelhança dos dominantes. A verdade cultural dos populares passa a ser a das elites e o saber que possibilitará atingir o desejo informado às massas é o saber das elites, superior ao popular.

Com estas considerações sobre o debate estabelecido em torno dos conceitos de cultura popular, de massa e das elites, o que queremos não é validar um desses conceitos colocando-o como superior aos outros, mas sim questionar a forma de como esse debate que envolve a sociedade capitalista contemporânea deve ser tratado no âmbito da educação escolar dos jovens, pois tanto a educação escolar quanto os jovens que freqüentam a escola encontram-se encharcados pelas informações da indústria cultural e da cultura de massa, as quais devem ser muito bem compreendidas quanto a seus

objetivos, através do desvelamento do antagonismo, de seus interesses que interferem na construção da realidade social.

O que interessa à questão educacional da escola na perspectiva da construção da escola pública e popular não é a pura e simples negação da cultura de massa ou de elite em favor da cultura popular mas, ao contrário, “..questionar as formas sutis de violência pelas quais, sob a aparência do direito de fruição do “moderno”, se efetua verdadeira destruição cultural”<sup>41</sup>, especificamente destruição e destituição dos valores culturais populares.

É preciso identificar que existem diferenças de natureza entre a cultura popular, a de massa e a de elite, como as que pontuamos anteriormente, as quais não são diferenças só quanto à fácil distinção que vem sendo feita entre a cultura feita pelo povo, a popular, e a cultura feita para o povo, a de massa, esta baseada nas exigências das elites e da indústria cultural.

Embora essa diferença deva ser considerada, trata-se, isso sim, de uma outra diferença que vem sendo secundarizada nos debates entre cultura de massa e cultura popular e que diz da natureza primeira dessa diferença. Portanto, fundamental.

Refiro-me, aqui, à diferença entre a maneira como os participantes exprimem-se e reconhecem-se mutuamente em sua humanidade e em suas condições sociais, em seu “mundo de vida”, e que marca a distância e a proximidade de umas frente a outras manifestações culturais, que a cultura de massa desconsidera. Esta última oferece apenas uma estrutura cultural, na qual os indivíduos são convidados a participar sob pena de exclusão e invalidação social ou de destituição cultural, se não o fizerem.<sup>42</sup>

Assim, o fundamental é que a escola não se feche em totalizações que não sejam emancipatórias ou que venham a cair em perspectivas românticas de ver a cultura popular como uma totalidade orgânica e autônoma ou, ao contrário, cair na perspectiva ilustrada de ver a cultura de massa como totalitária, orgânica e autônoma. Para que não ocorra de se cair nisso, proponho

---

<sup>41</sup> Cf. Chauí, 1986:41

<sup>42</sup> Ibidem.

que se recorra a uma síntese cultural balizada pelas elaborações gramscianas sobre cultura, que possibilita (ao incorporar novos elementos às formulações de Marx), o resgate do papel da cultura de massa exercendo uma hegemonia sobre a cultura popular mas sem deixar de enfatizar as estratégias populares de “recusa” ou resistência, ou contra-hegemonia que se estabelecem nessas relações culturais estabelecidas.

Nesse sentido é que proponho uma síntese para um conceito de cultura a partir de Gramsci.

### **1.9. Uma Tentativa de Síntese Para O Conceito de Cultura nas Sociedades Capitalistas Avançadas a partir do até aqui Exposto**

De posse de alguns conceitos do pensar gramsciano já colocados, caminharei para um momento de síntese em que aponto para o entendimento do conceito de cultura como hegemonia, que poderá assim subsidiar a elaboração dos próximos capítulos.

Começarei afirmando que, a meu ver, o conceito de cultura entendido como sinônimo de hegemonia em Gramsci supera os entendimentos de cultura propostos nos pensamentos romântico, ilustrado e marxista expostos até aqui.

Faço tal afirmação ao perceber que cultura enquanto hegemonia, como propõe Gramsci, torna o entendimento de cultura como sendo um atributo comum a todos os homens devendo, porém, ser entendido em um contexto global que expresse, ao mesmo tempo, o caráter individual de sua elaboração e o “modo global de vida” da sociedade e da época em que está sendo gestada.

A partir de Gramsci, ideologia pode ser entendida como sendo um sistema de representações concretas de normas e valores da classe dominante gerado na cotidianidade em que a vida se dá. Possibilita, assim, desvelar o caráter desarticulado e focalista da realidade, com o qual a classe dominante oculta suas particularidades, postas como universalidade abstrata e

submetendo, dessa forma, a classe dominada a um tipo de “dominação voluntária”, cujo inventário desconhecem.

Assim, o conceito de cultura como hegemonia, pensado por Gramsci, contém e ultrapassa os conceitos de cultura e ideologia até então postos. O de cultura porque não a entende como algo “naturalmente dado”, mas que interroga sobre as relações de poder que a gestam indo, pois, ao encontro da origem do fenômeno da obediência e da subordinação. O de ideologia por envolver todo o processo social vivo, percebendo-o como fruto das representações, normas e valores advindos das práticas sociais que se organizam como e através de práticas sociais dominantes e determinadas<sup>43</sup>, o que permite dizer que, para Gramsci, hegemonia é a própria cultura numa sociedade de classe.

E, sendo assim, cultura entendida como hegemonia é mais que ideologia, pois tem capacidade para controlar e produzir mudanças sociais. É práxis, e como tal, processo que deve ser considerado em seu caráter dinâmico, pois que se altera toda vez que as condições históricas se transformam, sendo essas alterações indispensáveis para que a dominação seja mantida. Cultura, enquanto hegemonia em uma sociedade de classes, significa:

**“...não é apenas conjunto de representações, nem doutrinação e manipulação. É um corpo de práticas e de expectativas sobre o todo social existente e sobre o todo, existencial social; constitui e é constituída pela sociedade sob a forma de subordinação interiorizada e imperceptível”<sup>44</sup>**

Elevar cultura e hegemonia ao *status* de igualdade significa entendê-las como processo ou ação cultural sobre as massas, não sendo nunca singular. Suas estruturas são complexas, permitindo-lhes exercer ativamente uma forma de dominação que deve ser contínua e constantemente renovada,

---

<sup>43</sup> Cf. Chauí, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989, pp 10-45

<sup>44</sup> *Ibidem*, p.22

recriada, defendida e modificada, sendo também continuamente resistida, limitada, alterada, desafiada por pressões que não são suas. Neste sentido, afirma Chauí (1989), é necessário acrescentar-lhe os conceitos de contra-hegemonia e hegemonia alternativa, elementos perceptíveis e reais da prática.

“A realidade do processo cultural deve ser sempre capaz de incluir os esforços e as contribuições daqueles que, de um modo ou de outro, estão fora ou na margem dos termos da cultura hegemônica específica”<sup>45</sup>, as classes populares.

É a partir desse entendimento de cultura/hegemonia/contra-hegemonia, que é possível pensar-se não somente em uma crise de hegemonia, como também em uma contra-hegemonia, para a qual a formulação de Gramsci sobre o nacional popular torna-se forte instrumento teórico-conceitual e que se presta a entender e a sugerir perspectivas de uma melhor compreensão das culturas populares nacionais.

É desse instrumental Gramsciano de análise que me valerei para, especificamente, estudar a apropriação do jogo de futebol brasileiro, para uma perspectiva emancipatória na Educação Física escolar.

No âmbito em que vai se dando a cultura, uma das principais contribuições trazidas pelo conceito de contra-hegemonia formulado a partir de Gramsci, é a do entendimento dialético que se estabelece, de um lado pela oposição, resistência e defesa contra a hegemonia e, de outro, na cumplicidade, na interiorização e na subordinação à hegemonia. Esta tensão torna limitada a explicação de cultura tanto na perspectiva de cultura Romântica, quanto na Ilustrada e até na Marxista.

A Romântica, por supor a autonomia da cultura popular, a idéia de que, para além da cultura ilustrada dominante, existiria uma outra cultura, “autêntica”, sem contaminação, sem contato com a cultura oficial e que poderia ser resgatada.

---

<sup>45</sup> Cf. Willian, R. apud Chauí, 1986 nota nº13, p.23

A perspectiva ilustrada, por ver a cultura popular como resíduo morto, como o “tradicional” que será desfeito pela “modernidade”, sem interferir no processo de “modernização”. “Românticos e Ilustrados pensam a cultura popular como totalidade orgânica, fechada sobre si mesma perdendo, assim, o essencial: as diferenças culturais postas pelo movimento histórico-social de uma sociedade de classes.”<sup>46</sup>

Por último, o pensamento de cultura presente no marxismo, origem do entendimento de cultura como hegemonia proposto por Gramsci supera, a meu ver, a perspectiva romântica e ilustrada de entender a natureza do conceito de cultura. Diferentemente dos românticos e do ilustrado, o pensamento marxista não toma como categoria central para suas elaborações o “povo”, mas sim a luta de classe. Dito de outra forma, seu ponto de vista é de povo como plebe explorada, dominada, excluída e não abstração idealista. Porém, se a mesma supera os entendimentos de cultura romântica e ilustrada, os novos elementos acrescentados por Gramsci à leitura marxista de cultura, a meu ver, também o superam, pelo fato de que o conceito de hegemonia proposto por Gramsci incorpora os conceitos de cultura e ideologia como processo social global avançando, assim, suas análises além do já colocado por Marx.

Seu entendimento de “processo social global” permite-lhe perspectivar a “visão de mundo” de uma sociedade e de uma época, a meu ver não contemplado de forma tão abrangente no pensamento de Marx quanto o fez Gramsci.

Seu entendimento de ideologia como sistema de representações, normas e valores da classe dominante é pensado como sendo gerada em um único momento da estrutura (sociedade civil) e superestrutura (Estado), ao contrário de Marx que a vê como reflexo da estrutura, das relações de trabalho, que possibilitam a geração da superestrutura, ambos inter-determinados porém entendidos como dois momentos.

---

<sup>46</sup> Cf. Chauí, 1986:23-24

Assim é que a perspectiva cultural com a qual abordarei a questão cultural do futebol para a Escola, a Educação Física será a de entendê-los em seus potenciais emancipatórios, procurando fazê-lo dentro de uma concepção de cultura enquanto práxis, na direção proposta por Gramsci.

Já com relação à cultura do “jogo de futebol brasileiro”, ou futebol arte, o mesmo não será abordado como se fosse uma cultura ao lado ou ao fundo da cultura dominante, do futebol “desportivizado”, “força” ou “oficial”, mas sim como algo que se efetua por dentro dessa mesma cultura, ainda que para resistir a ela. A impressão de dualidade cultural que queremos afastar de nossas análises, “surge quando nos vimos frente a expressões acabadas para os fatos culturais, que se apresentam na forma de diferentes produtos culturais”.<sup>47</sup> Esta forma de entender as diferentes manifestações culturais nacionais como “produtos culturais e únicos “ se desfaz quando analisamos o movimento pelo qual este foi constituído<sup>48</sup>, ao reconstruirmos a história do futebol, resgatando dessa história as vozes caladas pelas narrativas “oficiais” dessa mesma história.

É esta perspectiva de entendimento do conceito de cultura como práxis hegemônica de Gramsci, aos moldes do que também propõe Chauí, que tomo como subsídio para o desenvolvimento das análises nos próximos capítulos, sobretudo levando em conta a complexidade posta pelo contexto sócio-cultural da modernidade. É a partir dessa análise histórico-cultural que farei do jogo de futebol como cultura nacional brasileira, da mesma forma como a partir, também, das formulações que reaparecerão no contexto do capítulo que elaboro sobre a escola e as formulações educacionais de Freire, que me valerei para discutir e propor, no capítulo final, articulações entre escola/cultura/educação física e futebol brasileiro.

Dando continuidade ao que me proponho, que é tratar de entender a construção da cultura (existência humana) através da reconstrução de sua narrativa ao longo do processo civilizatório até a atualidade, tentarei, da mesma

---

<sup>47</sup> Cf. Chauí, op. cit. p.??

<sup>48</sup> Ibidem, p.24

forma, o entendimento da instituição escolar, enquanto conceito, ao longo do processo civilizatório moderno.

## CAPÍTULO II

### EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E ESCOLA: QUAL A CULTURA COMO CATEGORIA CENTRAL?

“ Enquanto categoria abstrata, instituição em si, portadora de uma natureza imutável da qual se diga é boa, é má, a escola não existe. Enquanto espaço em que a educação formal, que não é toda a educação se dá, a escola na verdade não é, está sendo historicamente. A compreensão de seu estar sendo, porém, não pode ser logrado fora de algo mais abrangente que ela - a sociedade na qual se acha. A educação formal que é vivida na escola é um subsistema do sistema maior. As relações entre eles - subsistema e sistema maior - não são contudo mecânicas. Se não se pode pedir à escola, que vale dizer à educação formal, que se torne alavanca das transformações sociais , não se pense por outro lado, que ela seja um puro reflexo do sistema que engendra.”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Cf. Freire, Paulo. apresentação In . Instituto de Ação Cultural. Cuidado escola! desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Brasiliense, 1986.

## 2.1. INTRODUÇÃO

Como anteriormente já referido, meu objetivo neste capítulo é delinear um entendimento sobre a instituição escola, sendo que é a partir de seu conhecimento que podemos traçar uma proposta de Educação Física e futebol que atenda a interesses emancipatórios nessa instituição. Por isso é que ao falarmos em escola, estamos nos referindo ao que dela possa ser entendido enquanto possibilidade de humanização e de formação dos homens.

Essa tarefa é hoje, em grande parte, realizada pela Educação Formal que se coloca enquanto função da escola, o que nos leva a querer entender melhor o seu processo de construção histórica a fim de que se possa, a partir de uma reflexão crítica desse processo, definir qual o conteúdo da educação/humanização escolar que atende às exigências colocadas pelo atual contexto, que a modernidade nos propõe.

A aventura da modernidade coloca-nos em um grande turbilhão, "...a experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia. Neste sentido pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana".<sup>2</sup>

Ao mesmo tempo em que a humanidade encontra-se, como nunca, em condições de uma perfeita união, essa unidade é algo paradoxal, é uma unidade desunida: "...ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx: "Tudo que é sólido se desmancha no ar"<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Cf. Berman, 1986

<sup>3</sup> Cf. Berman, Marchan. **Tudo que é sólido se desmancha no ar**. São Paulo: Livros e Livros, 1986, p... A respeito dos processos de transformação que se operaram na modernidade, o autor descreve as rápidas e frenéticas transformações ocorridas, desde a forma de vida rural até então existente, transformada em agitação com uma velocidade jamais vista na história da humanidade. Isto fruto da nova ordem que se colocava com o surgimento das grandes metrópoles, embaladas pela ordem/forma econômica e social emergente, resultado das mudanças impostas pelas novas técnicas de produção colocadas pelo capitalismo em fase de implantação.

É para este contexto, descrito por Berman como sendo o da modernidade, que precisamos pensar na escola pública e na maneira como esta se justificará nesta modernidade através do que lhe cabe, qual seja, práticas de educação formal. Como esta escola dará conta, com seu conhecimento, de formar/humanizar seus freqüentadores para que não sucumbam em meio a este turbilhão, mas sim para que sejam capazes, de forma crítica e autônoma, de colocarem-se em meio a ele com a mesma velocidade e agilidade com que a modernidade coloca novos dados nesta realidade, já por demais complexa.

Mesmo a Educação Física acontecendo nas escolas brasileiras há muito tempo, raros são os profissionais da área que saberiam, com clareza, dizer que escola/instituição é essa. Qual sua função? Quais seriam seus compromissos no contexto das sociedades modernas?

Se é uma verdade que as sociedades modernas são organizadas sob a forma de instituições que têm objetivos e expectativas que lhes são inerentes, então podemos dizer, também, que a escola é uma destas instituições cujas expectativas sobre ela, postas pelas sociedades modernas, dizem respeito à educação formal das novas gerações de jovens e crianças, o que muda em função da sociedade ou comunidade em que se ache inserida. Sendo assim, a escola é responsável por uma parcela do processo de humanização dos homens.

Quanto à sua função, cabe reforçar o alerta de Paulo Freire no que diz respeito ao grau de alcance das ações educacionais, ao olhar para o que, historicamente, tem sido desenvolvido nas escolas brasileiras.

Segundo ele, durante muito tempo acreditou-se no Brasil que a educação “formal” desenvolvida na escola deveria corresponder à educação toda. Dizia-se que a escola tudo podia. Porém, nos anos 80 viveu-se no Brasil um momento de crítica negativa sobre o real alcance da educação realizada pela escola. Nesse período de crítica e ceticismo para os educadores brasileiros, a escola nada podia. Assim é que, os educadores brasileiros entram nos anos 90 de forma muito realista quanto ao que podem esperar da educação escolar, sem tantas convicções ou expectativas sobre seu potencial de transformação social, porém sem serem tão céticos quanto foram nos anos 80.

Hoje, para a maioria dos educadores brasileiros, está mais claro que a educação desenvolvida na escola, mesmo sendo muito importante para a formação dos homens, não é responsável por toda a sua educação e, nem se quisesse, poderia ser. Mas, mesmo sendo estes os seus limites, ainda assim possui um papel muito importante no processo de humanização dos homens.

Necessário se faz, nesse início, a colocação de balizas que possibilitem demarcar os limites e contornos do alcance da intervenção social para a escola.

A escola não pode tudo, nem nada pode. Porém, se a escola é a instituição responsável pela educação formal, que já dissemos não ser toda a educação nas sociedades modernas, também é verdadeiro afirmar que as transformações sociais não se operam sem a educação desenvolvida na ou pela escola<sup>4</sup>.

Cabe aqui outra constatação: a de que a escola possui contornos e limites que definem algo exterior a ela própria, ou seja, à sociedade. Estes, ao mesmo tempo que são limites, também delimitam contatos que apontam para os vínculos que existem entre escola e sociedade, temática que considerarei, neste capítulo, nas análises sobre a escola.

Com as práticas educacionais de seu interior, a escola modifica não só seu entorno, que é a sociedade, mas também é por esta modificada. Assim sendo, as modificações e definições dos contornos da escola são estabelecidas através de uma constante dinâmica de construção de supremacias, definidas através da incorporação, pela escola, de alguns interesses como sendo mais válidos que outros, induzindo a um processo dinâmico de conquista da hegemonia e que garante a significação e a resignificação dos conteúdos culturais da escola, bem como da opção quanto a quais conteúdos devem ou não estar nela presentes.

Este processo de escolha e significação dos conteúdos educacionais da escola é um constante construir, desconstruir, reconstruir ao

---

<sup>4</sup> Cf. Freire, Paulo. *A educação da cidade*. São Paulo: Cortez, 1991. p.30

longo dos tempos, resultante das relações estabelecidas entre as forças sociais. Estas se estabelecem com vistas a fazer prevalecer seus interesses intelectuais e seus valores morais no processo educacional de formação das novas gerações, ao longo do processo civilizatório, motivo pelo qual tomo como fundamental para entender a escola de hoje, a necessidade de desenterrar as raízes desta relação escola/sociedade, solidamente plantadas na história do processo civilizatório. Só assim entendo ser possível perceber esta e outras tantas configurações assumidas hoje pela escola.

Feitas estas considerações iniciais sobre a função que a escola exerce, de ser responsável por parte do processo de humanização dos homens - educação formal - além de destacar a permanente tensão entre escola e sociedade, passo a fazer a reconstrução histórica de como este processo se desenrola, por perceber que um melhor entendimento sobre suas raízes históricas contribuirá para a construção de um entendimento do que a escola tem sido, é e poderá vir a ser.

Desse modo é que pretende-se resgatar a real relação existente entre a Escola (educação formal) e a sociedade, por ter sido este um entendimento negligenciado aos que se propõem tratar a educação e, em especial, a Educação Física escolar.

Esses, tanto quanto aqueles, preocupam-se apenas com a forma e a estrutura da escola abrindo mão de entendê-la em sua origem como fato histórico de homens reais. O resgate da origem da idéia de escola e de como ela vai se constituindo até assumir a forma como a conhecemos hoje enquanto escola pública, irá auxiliar-nos a formar um entendimento crítico sobre o que a escola, responsável por parte da educação/humanização das crianças e jovens, tem oferecido como possibilidade para que isso se efetive.

A idéia de escola ou educação pública não é uma invenção moderna. Os gregos no período helênico, e os Romanos já na antigüidade, publicizaram a educação de alguma forma e por alguma razão.<sup>5</sup> Porém, não é

---

<sup>5</sup> Cf. Lopes, Eliane Mata Teixeira. **Origem da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII.** São Paulo: Loyola, 1981

interesse remetermo-nos a tão longínquos tempos. Nossa tentativa, esgota-se em entender como a escola vai constituindo-se modernamente e como esta torna-se pública.

Sendo assim, tentando dar conta da questão a que me proponho, ou seja, entender a escola no âmbito de sua constituição moderna em relação à sociedade que a determina, opto por fazê-lo da seguinte forma: início resgatando a idéia de que a humanização ou educação dos homens nem sempre foi da forma como a conhecemos hoje, atribuída em grande parte à escola.

Nas sociedades antigas não havia escolas. Mostro que, com o avanço do processo civilizatório surgiu, também, além da escola, um novo entendimento “racional” para a tarefa de humanização/educação dos homens, expresso através de um código: reprimir/libertar.

Daí em diante esse código será utilizado na educação escolar percorrendo os séculos, mudando apenas quanto ao conteúdo do que deveria ser reprimido ou libertado, mantendo-se, porém, sempre como uma constante do ato de educar/humanizar os homens.

Logo em seguida, para a historicização do conceito de escola, recorro à divisão de sua história em quatro períodos: primeiro, o de seu surgimento até a Revolução Francesa; segundo, da Revolução Francesa até a Revolução Industrial; terceiro, da Revolução Industrial até os tempos em que nos encontramos hoje. Por fim, analiso a atual transformação social posta pela informática, caracterizando um entendimento de educação e de escola que, ao mesmo tempo em que atenda as exigências colocadas pelo atual contexto desta nova forma de trabalho, também resgate os valores humanizadores/humanizantes que se perderam ao longo desses séculos de processo civilizatório/escolarização e que devem ser buscados no “mundo da vida”, principalmente na “cultura do mundo da vida das classes populares”, onde historicamente tem havido uma cultura de resistência à colonização dessa cultura por esta razão “atrofiada” (Roanet,1987), instrumental ou desumanizante/opressora (Freire,1981).

Aí é que pode ser buscada a cultura a ser tematizada pela escola e que seja capaz de resgatar a cidadania, tão prometida, das classes populares, mas ainda tão negada no processo civilizatório.

Ao longo da análise histórica que faço da escola, reconstruo o social em seu entorno, pontuando como a cultura hegemônica disseminada pelas classes dominantes determina os conteúdos culturais da escola pois, conforme Gramsci, para permanecerem dominantes também precisam ser dirigentes e isso tem sido feito, também, através da cultura que impõem à escola.

## **2.2. A Lógica Imanente à Educação Moderna e a Escola**

Antes de nos determos em analisar a escola, convém reforçar a idéia de que a educação nem sempre foi da forma como a conhecemos hoje, produto formal da escola.

Nas sociedades antigas quando não havia escolas. Isto ainda é assim em algumas áreas de "países atrasados", de terceiro mundo. Nessas sociedades, as práticas educativas "formais" consistiam na aquisição de conhecimentos para o trabalho e na interiorização de valores e comportamentos tradicionalmente repassados, através de histórias contadas pelos mais velhos. A transmissão da tradição era feita pelos adultos, de forma oral, não separada, como a conhecemos hoje: nas escolas, para aprender, as crianças são isoladas tanto dos adultos quanto da experiência do trabalho (experiências do mundo da vida), considerado como tarefa para o futuro, parte do mundo adulto.

Aquelas sociedades, os conhecimentos repassados eram aqueles capazes de atender às suas necessidades vitais. O trabalho era realizado de forma coletiva através da constituição voluntária e necessária do grupo, quando nas tribos. Mais à frente, em um estágio mais evoluído do processo civilizatório, o grupo assume o caráter familiar<sup>6</sup>. Nelas, o próprio contexto servia como forma

---

<sup>6</sup>Primeiro embrião da forma de produção manufatureira que posteriormente é assimilada pelos trabalhadores de pequenos ofícios. Estes, em sua forma de produção, precedem a das fábricas, que começa a ser gestada ao longo dos séculos XVI e XVII vindo a consolidar-se no século XVIII, com a Revolução Industrial.

permanente de sua elaboração. Aprendia-se através dos outros e da própria experiência. Não havia separação, nesse tempo, entre saber, vida e trabalho.<sup>7</sup>

"O pensar e o fazer formavam, assim, uma unidade diretamente relacionada à questão da sobrevivência."<sup>8</sup>

Cultura e civilização assumiam o mesmo entendimento: o conhecimento que era repassado pelos adultos às gerações mais novas era o conhecimento que lhes possibilitava colocarem-se com autonomia frente ao mundo, para suprirem suas necessidades. Ensinava-se a caçar, a pescar, a construir abrigos para protegerem-se da noite, do frio e dos animais, a construir ferramentas, etc..

Avançando no tempo, a tarefa de educar as futuras gerações passa, em grande parte, a ser assumida pela escola com significado diferente do que até então se entendia. Passa a significar, a partir de então, extrair, tirar para fora o que já está posto no indivíduo. Esta é a nova forma de "produção" dos homens. Homens que a educação religiosa primeiramente diz como deve ser, e logo a seguir a sociedade capitalista manufatureira.

O homem dessa época ainda é visto como alguém já dado, pré-existente, pronto e perfeito. Porém, algo impede-o de manifestar plenamente esta perfeição, a atribuição de perfeição suprema à um ser divino, Deus.

A partir da metade do século XVI já não é mais Deus. O homem passa a ser o que é como fruto de sua natureza.

A natureza presente no homem encerra bondade e independência, sendo apenas que tais virtudes acham-se perdidas. A tarefa de educar/humanizar os homens passa a ser entendida como o resgate de suas virtudes perdidas através da transformação de sua natureza, e sua realização passa a ser possível de se efetivar por duas vias: a primeira, que aponta como tarefa para a educação do homem a promoção de sua volta ao estado de natureza, onde o mesmo se encontrava no mais pleno estado de suas virtudes e de bondade. O convívio em

---

<sup>8</sup> cf. Documento de re-orientação curricular da Ed. Física. Pref. Mun. de Florianópolis-SC, pág. 07.

sociedade é que o afasta dessas virtudes, as quais já possuía em sua natureza inata; a segunda diz que o homem, em sua natureza inata, era um ser egoísta e imerso em suas paixões, sendo que a tarefa educacional de libertá-lo lograria êxito pela socialização. Na sua adaptação ao social o homem se libertaria dos impulsos inatos de sua natureza que o tornam egoísta.

Pode-se, assim, sintetizar o entendimento das possibilidades de educação/humanização da época, entre: recuperar a unidade perdida no interior desse indivíduo; torná-lo integral recuperando o que perdeu no embate com o social ou, por outro lado, reprimir o egoísmo natural de sua paixões pela sua adaptação à totalidade social.

O entendimento do homem como natureza exige, como tarefa da escola, a educação dessa natureza. As duas possibilidades nas quais é polarizado o entendimento de educar a natureza deste homem, durante o movimento da reforma são traduzidas posteriormente, segundo Etges (1990), nos pensamentos de Rosseau e Durkheim. Para Rosseau, o social oblitera o desenvolvimento integral do homem que é “bom por natureza”. Durkheim pregava, com sua pedagogia da adaptação, que o homem deveria despir-se de suas paixões naturais que o tornam egoísta adaptando-se, assim e de forma harmoniosa, ao convívio social que o redimiria. Durante a reforma acreditava-se ser possível, por uma ou por outra dessas vias, conquistar a educação da “natureza” dos homens.

O importante para resgatar, nesta análise, não é tanto o embate em torno do que afirma Rosseau ou Durkheim quanto aos procedimentos que levariam à educação desse homem, mas sim destacar que, tanto na velha sociedade teológica-cristã de onde se origina a escola, quanto na nova sociedade da manufatura/capitalismo que a precedera e que estava se implantando, há um código para educar os homens, que se secularizará.

O homem já não é mais entendido como nas sociedades primitivas/antigas que descrevemos inicialmente. Sua educação passa a ser atribuída, em grande parte, à escola e esta o faz através do código de reprimir/libertar.

Na antiga sociedade teológica-cristã o homem, manchado pelo “pecado original”, deveria ser redimido como indivíduo comunitário e liberto das paixões que o desgarravam do rebanho (sociedade). Os elementos repressivos-libertadores para isso, impostos pela ordem teológica-eclesiástica, eram a penitência, os castigos públicos (auto-castigos pessoais), a confissão pública da verdade, a confissão da culpa.

Na nova sociedade em implantação - a capitalista - já não é mais Deus que faz do homem sua imagem e semelhança. São eles homens por natureza. Portanto, são outros os elementos nos quais serão alicerçados o código de libertar/reprimir postos pela tarefa de educar os homens. Ao invés da penitência, da redenção e da graça tem-se, agora, a repressão e a libertação que passam a ser efetivadas pela manipulação da cultura.<sup>9</sup>

É esse código libertar/reprimir a ser exercido sobre a cultura dos homens que, de agora em diante, se tornará o mecanismo pelo qual se alcançará o aprimoramento e a formação das futuras gerações e que também será utilizado pela escola, em conformidade com os interesses das classes hegemônicas.

A libertação/repressão a exercer-se sobre a cultura como idéia que se secularizará na educação, se materializará em inúmeras teorias pedagógicas para a escola em sua trajetória histórica, tendo como pano de fundo o conflito de classes que se estabelece.

Na escola, em sua fase de implantação, este código de dominação/libertação exercido através da cultura é expresso pela necessidade da ruptura com as estruturas inferiores e com o reconhecimento, como válida para a escola, da cultura dos estratos sociais mais elevados da sociedade. Assim, expressa a luta da burguesia em conflito com os senhores feudais e seu vasto sistema de privilégios.

Após a conquista do poder pela burguesia - pós Revolução Francesa - esta, já consolidada e no poder, utilizará o código de reprimir/libertar

---

<sup>9</sup> Cf. Etges, Norberto J. A escola e a produção do arcaico. In. Educação e Sociedade. Porto Alegre, 15(1):22 Jan/Jun, 1990.

para a construção cultural que agora expressará a diferença social de classes entre capitalistas e assalariados.

A partir daí estará inaugurada definitivamente, apesar de já existir antes, a lógica justificadora da divergência entre a cultura dos assalariados e a dos capitalistas ou entre a cultura erudita, como sendo dos dominantes, da escola e outra, a popular, a dos trabalhadores, a permanecer sem lugar na escola.<sup>10</sup>

### 2.3. Contextualização Histórica da Escola

**“Para fundamentar nossa ação atual na perspectiva de uma educação voltada para o futuro, não basta entender a escola hoje. É preciso recorrer ao passado. Para entender as perspectivas atuais da educação é preciso conhecer a origem e o desenvolvimento da escola”<sup>11</sup>**

O que interessa aqui é contextualizar o movimento na história do conceito de escola, entendendo seu significado enquanto educação formal, construído não como único, ao longo do processo civilizatório moderno. Para tal, busca-se delinear seu entendimento enquanto pólo irradiador de certa visão de mundo. Portanto, cultura e conhecimento presentes na escola e intimamente relacionados a um projeto de humanização tem um significado que, a cada tempo, é atribuído pela classe dominante. É neste contexto que emergem os conceitos de escola e educação pública e em meio a uma série de expectativas que as sociedades, de tempos em tempos, lhes confere.

A escola pública se materializou de diferentes formas ao longo dos últimos séculos. Ela tem sido a expressão do conteúdo social onde se insere, sendo isso o que deve ser buscado, o real que se encontra em cada sociedade ao ser interrogada sobre o que tem sido. Assim, o que temos que encontrar é a

---

<sup>10</sup> Cf. Chauí, 1989

<sup>11</sup> Cf. Gadotti, 1995 p.229

“abstração real da materialidade ou a essência fundante da escola ao longo destes séculos”.<sup>12</sup>

Podemos assim dizer que a essência da escola é a produção de um modo específico de sociedade e de homem, e que surge com a igreja e é incorporada pelo capitalismo, cujas ações hegemônicas, deste então, são para mantê-lo. Ele assume, para essa tarefa, as mais variadas formas ao longo da sua história.

### 2.3.1. O Surgimento da Escola Pública

A igreja manteve o monopólio da educação durante o período que precedeu à reforma protestante, desde a antiguidade até o início da era moderna.<sup>13</sup> Desta forma, a origem da escola pública moderna deve ser buscada no modelo de ensino religioso e no aparecimento do modo de produção feudal, cujo desenvolvimento histórico resultante é tremendamente marcado pela presença da igreja.

Nessa escola, de cunho religioso e ideológico, o ensino era acessível às classes superiores - nobreza e aristocracia. Para a classe popular, o ensino seria reduzido aos elementos mais imprescindíveis entre os quais, naturalmente, o ensino da doutrina cristã. Essa escola de caráter religioso durante séculos serviu em primeiro lugar aos nobres, passando depois a atender à burguesia que, na medida de sua ascensão, exigia os mesmos privilégios que tinham os aristocratas.<sup>14</sup>

A escola incorporada pela igreja pela primeira vez em sua história é transformada/utilizada como aparelho ideológico. A igreja percebeu muito cedo a importância que tinha a instituição escolar como veículo cultural de difusão de sua mensagem: a boa nova, o evangelho<sup>15</sup>. A mesma percepção que as classes

---

58. Cf. nota nº53 op cit, p.22 a 28

<sup>13</sup> Cf. Gadotti, Moacir. **Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis, RJ:Vozes,1990

<sup>14</sup> Cf. referência op.cit. nº1, p.27

<sup>15</sup> Cf. Gadotti, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez,1995.p.231

dominantes posteriormente começarão a ter ao utilizá-la, também, para a disseminação dos valores e da cultura que entendiam necessários para a classe trabalhadora permanecer submetida a seu domínio.

Assim é que, avançando no tempo, entre 1530 e 1550 a escola de caráter religioso e a serviço dos senhores feudais cede espaço para o surgimento da escola da burguesia. Essa escola, que se tornará a escola pública dos próximos séculos, surge em meio à velha forma de organização social, porém com a tarefa de negá-la. Seu pressuposto educacional é o de negar totalmente a organização social existente.

Em seu início muito assemelha-se, ainda, aos monastérios. Sobretudo pelo domínio institucional que exerce sobre o tempo e o espaço, e pela hierarquizada organização que apresenta. Porém, cria uma nova estruturação para o tempo e o espaço, aos moldes do que é exigido pela manufatura. Sua hierarquia é centralizada, o espaço é o da manufatura e há o domínio do tempo pela sistemática separação e gradação das matérias (disciplinas escolares).<sup>16</sup>

Se nesse tempo, educar passa a significar extrair de, tirar para fora o que já está posto no indivíduo, não sendo mais Deus mas sim a natureza que o fez assim, esse discurso também prestava-se para legitimar a desigualdade dada como natural.

Durante o feudalismo este discurso serviu para excluir da escola lavradores, operários, gente pobre. Esses aprendiam na prática do dia-a-dia enquanto a nobreza, na escola, apropriava-se de um conhecimento que a distinguia enquanto uma elite. Agora, a burguesia em formação mas sem identidade cultural própria, buscava nas escolas, de forma contemplativa, o aprendizado da cultura humanista, sendo esse o conhecimento que prepara e produz a classe burguesa que fará a Revolução Francesa.

O homem pertencente à burguesia em formação fazia parte de uma elite urbana de gente endinheirada mas sem identidade e sem cultura própria. A

---

<sup>16</sup> Cf. Etges, 1990:23

mobilidade individual que precisavam ter em suas viagens de negócios e conquistas exigia-lhes domínio de boas maneiras e de certa cultura. A cultura de que necessitavam foi buscada nos colégios humanistas resultantes do renascimento, cultura essa que haveria de distinguí-los, dando...

**“aos mercadores e aos notáveis um ponto de convergência, um terreno comum da cultura escrita e letrada , que os distinguiu radicalmente das ordens mais baixas e os deixava mais próximos dos estratos mais altos da sociedade. A cultura greco-latina dos colégios atendia ao seu desejo de distinção... foi seu ponto de referência cultural a fim de definir a si mesmos como estando situados à parte das classes mecânicas e até acima da nobreza ociosa”<sup>17</sup>**

Agora, a classe burguesa em formação/ascensão toma da igreja esse aparelho ideológico, que é a escola, para exprimir sua boa nova, que já não era o evangelho mas sim a idéia de progresso e de liberdade individual.

Deste modo, a educação nesses colégios torna-se necessária para a tomada do poder pela classe burguesa. A educação torna-se um dos grandes instrumentos de libertação da velha servidão feudal. Já não bastava, para a classe burguesa em formação, a homogeneidade cultural, não bastava querer igualar-se culturalmente aos aristocratas pois o velho regime fechava-se em círculos que constituíam-se num empecilho ao desenvolvimento econômico. Assim, surgem os colégios da burguesia, importantes até a Revolução Francesa, nem tanto pela cultura em seu interior, mas pela disseminação e reprodução do ideário burguês em ascensão.

### **2.3.2. A Revolução Francesa e a escola**

---

<sup>17</sup> Cf. op cit., p.24

O segundo momento importante para o entendimento histórico-cultural da escola pública é dado através do que pode ser resgatado do discurso emergente sobre a educação e escola pública na Revolução Francesa.

A Revolução Francesa, enquanto um movimento revolucionário de oposição ao antigo regime feudal, emergia com a implantação de um novo movimento econômico e social, o da burguesia, trazendo não só novos meios de produção, mas também uma nova concepção de mundo.

Apesar dos jogos políticos pelo poder que permearam os vários períodos da revolução, os interesses de apenas uma classe, a burguesa, permearam toda a revolução. A burguesia dirigiu a revolução acenando promessas aos camponeses e aos “sant-culottes” as quais não se concretizaram nos períodos que se sucederam a revolução. Nesse sentido é que se pode dizer que a Revolução Francesa foi uma revolução democrático-burguesa, assim como também o conteúdo cultural da escola pública, nesse período, representaria o conteúdo de legitimação de seus valores sobre as classes populares, do campo e da cidade<sup>18</sup>.

Foi esse um período em que a escola pública foi discutida intensamente e desse debate dos tempos revolucionários da Revolução Francesa, surgem os princípios que nortearão a instrução pública: universidade, laicidade, gratuidade e obrigatoriedade.

É na Revolução Francesa que a escola se afirmou como obrigação do estado burguês. “A burguesia em ascensão buscava, através da escola, difundir sua ideologia”.<sup>19</sup> Não que estas entendessem ser fundamental esclarecer as massas de trabalhadores do campo e da cidade, através da escola. Os constituintes burgueses viam na escola um poderoso veículo de socialização de seu saber e de disseminação de sua ideologia, motivo pelo qual a escola não deveria ficar nas mãos do clero nem de particulares.

A escola passa a ser o instrumento moral e político para o restabelecimento da ordem não mais dos céus, mas da natureza. Os quatro

---

<sup>18</sup> Cf. Lopes, 1981

<sup>19</sup> Cf. Gadotti, 1990:16

princípios defendidos para a escola pública eram entendidos da seguinte forma: universalidade - a escolarização deveria ser estendida a todos os cidadãos. Porém, só eram considerados cidadãos os proprietários; obrigatoriedade - foi a forma encontrada para a colocação da visão de mundo da Revolução Francesa ao povo, mesmo que só por alguns anos e contrariando os próprios princípios da revolução, que foi feita em nome da maior liberdade; gratuidade - era uma consequência da obrigatoriedade, embora garantida só para o ensino fundamental ; laicidade - era uma nova forma de ensinar uma outra moral. A religião era substituída por outra: a religião à burguesa.

A escola para a burguesia assumia um caráter diferenciado da escola oferecida aos pobres. Aquela exigia inovações nos seus colégios. Expulsam-se os padres e freiras, principalmente os jesuítas. Ao invés do clássico grego e latino, o currículo passa a ensinar línguas modernas, a literatura e a história nacional, além da geografia e outras disciplinas de cunho científico, completando o rol de suas disciplinas.

### **2.3.3. A Revolução Industrial e a Escola**

O terceiro momento que entendo ser importante em minha tentativa de entendimento da constituição histórica da escola e do ensino público diz respeito ao final do século XVIII, início do século XIX, marcado pela Revolução Industrial.

Nesse período há toda uma série de transformações ocorridas em função da nova forma de produção colocada pelo capitalismo emergente. O trabalho braçal é substituído pelo trabalho das máquinas.

Esse período torna-se importante na medida em que há uma ruptura, não só nas formas de produção (trabalho), mas também no conhecimento. Para essa nova realidade que se configura na fábrica é também necessário um outro conhecimento, o da "ciência", e um outro tipo de relação no trabalho, a dos ritmos e tempos controlados milimetricamente em função da maior produtividade.

Para atender a estas novas exigências impostas, a classe dominante redimensiona as práticas da escola até aqui em curso. A cultura “científica”, a instrumental positivista da fábrica, invade as escolas públicas. Os ritmos e o conhecimento da escola passam a ser, mais do que nunca, os da fábrica. A escola, já sem alegria, passa a ser mais triste ainda. Aos moldes do que é exigido pelas classes dominantes da época, desde muito cedo a escola ignora o mundo de cultura dos jovens e das crianças. O mundo da escola é o mundo do trabalho onde o lúdico, o mundo da vida, a cultura popular, “não tem vez”, devendo ser dominada, “educada”<sup>20</sup>.

Com a conquista do poder na Revolução Francesa, a escola da burguesia passa a assumir um outro papel histórico, agora como instância legitimadora do novo sistema. Após a tomada do poder a burguesia entrega, novamente, a escola aos religiosos<sup>21</sup>. Daí se passarão mais cem anos para que finalmente sejam colocados em prática os ideários da escola pública, gratuita e obrigatória nos países avançados, aos moldes do que foi proposto na França. E isso devido ao fato de que, só após cem anos, o capitalismo, em sua fase de desenvolvimento pleno, atravessa uma crise que precisa ser resolvida.

**“ O trabalhador coletivo, agora, é a máquina ferramenta. O trabalho humano abstrato se materializou em realidade empírica. Na condição de capital, porém, em vez de libertar os homens do trabalho, a máquina ferramenta os transforma em meros acessórios conscientes seus; em vez de diminuir as horas de trabalho, fez de toda a vida do trabalhador e de sua família tempo de trabalho. Fez do homem mero trabalhador....Por volta de 1850, a degeneração dos trabalhadores, de suas mulheres e filhos foi tão grande que se tornaram indispensáveis medidas do estado para “proteger a saúde física e mental” da classe trabalhadora....As leis fabris na Inglaterra,**

---

<sup>20</sup> Cf. Chauí, 1989 :

<sup>21</sup> A partir de então a escola pública da burguesia dissemina seus princípios de liberdade, individualismo e igualdade jurídica. Liberdade para ser educado e liberdade para estudar. A igreja não vê, nesses objetivos, um empecilho à sua propagação. Ao contrário, vê prosperar suas próprias instituições criando-se uma dualidade na educação: de um lado o sistema público; de outro o sistema privado, convivendo e se articulando ao longo dos tempos. “Essa articulação e mútua dependência persiste até os nossos dias.” Gadotti, 1990, op. cit. p.21

e leis específicas em outros países , França, Alemanha, Itália criaram os sistemas educacionais modernos.”<sup>22</sup>

A massa de trabalhadores ficava intelectualmente embotada frente a esta nova forma de trabalho. Era um tipo de alienação como referia-se Marx , citado por Etgel (1990), diferente da natural, pois nessa o homem não perde a capacidade de desenvolvimento, sua fertilidade natural, ao contrário do que ocorre no trabalho alienado das fábricas onde o trabalho retira-lhe até a última filigrama de seu potencial vital.

A fim de minimizar o impacto dessa realidade constatada no trabalho das fábricas e que começa a alcançar proporções danosas à própria manutenção do poder capitalista nas fábricas é que a burguesia inglesa é levada a fazer da instrução elementar, que passava a ser oferecida aos filhos dos trabalhadores, condição elementar para o emprego “produtivo” dos menores de 14 anos em todas suas indústrias sujeitas a leis fabris.

Desta forma, durante a Revolução Industrial a escola passa a ser importante para a implantação da indústria moderna, diminuindo o impacto do trabalho a que estavam submetidos os trabalhadores. Para que estes não sucumbissem degenerando-se, era necessário poder explorá-los em condições de igualdade, e a escola servia como um dos instrumentos desse processo seletivo e de concorrência. Também servia para disseminar a moral do trabalho que servia, entre outras coisas, como forma de conter as lutas e revoltas entre os próprios trabalhadores que se tornavam cada vez mais brutos e violentos com seus filhos, devido ao stress causado pelas extensas jornadas de trabalho de até 18 horas, o que lhes roubava toda e qualquer gosto fora da fábrica, que não fosse o descanso, para repor as forças e retornar para a nova jornada de trabalho da fábrica.

É assim é que a escola assume certa importância para a industria moderna amenizando o impacto da nova forma de trabalho emergente. Torna-se, ainda, propagadora do saber abstrato da “ciência posta na máquina” que não era

---

<sup>22</sup> Cf.. Etges,1990:25

mais de domínio dos trabalhadores, devendo-lhes ser ensinado fora das jornadas de trabalho, já que:

**“Mesmo que individualmente algum trabalhador tivesse pleno conhecimento desse saber, com certeza não disporia do mínimo de tempo para ensinar o que quer que seja durante o processo produtivo aos novos trabalhadores ou a seus velhos companheiros”<sup>23</sup>**

A formação exigida para essa nova forma de trabalho não podia mais ser aprendida/ensinada no lugar de trabalho como no tempo da manufatura. A instrução para este novo trabalho teria que ser feita fora da fábrica. No mundo das separações criadas pelo capitalismo, o lugar privilegiado para educar-instruir sua força de trabalho foi estabelecido como sendo a escola.

Como pode constatar-se, a escola surge e se desenvolve enquanto ação da classe média, ou classe cultural (Hegel e Marx). Primeiro pela necessidade de mobilidade social, luta da burguesia contra os senhores feudais. Agora, como necessidade posta pela indústria moderna.

Desta forma é que se pode constatar que a escola sempre teve como função hegemônica essencial a disseminação, nas futuras gerações, da ética do trabalho capitalista, sua moral e, vez que outra, alguma instrução sobre assuntos gerais e científicos, apesar das inúmeras vezes que na história defendiam uma outra escola, uma escola para o povo, com outras características.

Conforme avança o domínio do capital, alternam-se e aprimoram-se as formas pelas quais a escola é utilizada pelas elites dominantes para atender a seus interesses de forma hegemônica, negligenciando os interesses que seriam os da emancipação popular.

#### **2.3.4. A Escola Frente à Atualidade**

---

<sup>23</sup> Cf. op cit p. 25

O quarto momento é o que diz respeito à atualidade que estamos a viver, a “segunda” Revolução Industrial.

Se na primeira a grande transformação que se operou foi a substituição do trabalho braçal pelo trabalho das máquinas, nesta vem sendo a ampliação da capacidade intelectual do homem e, inclusive, sua substituição por autômatos<sup>24</sup>.

A informática que se coloca como a alternativa moderna da nova ordem de produção capitalista, materializa-se nas mais variadas formas na sociedade capitalista moderna. Na escola, torna obsoleta e arcaica a forma com que vinha-se educando as futuras gerações, em todos os níveis 1º, 2º e 3º graus.

A educação com seu código de libertar-reprimir cuja origem remete para os anos de 1500, já não constitui-se mais atualidade frente a tarefa que lhe é atribuída pelo atual estágio atingido pelo capitalismo .

A tarefa de divulgação da ética e dos valores morais do capitalismo que antes eram atribuídos a escola, a partir do início do século XX migra para uma imensa rede de serviços e instituições educativas que vão envolvendo períodos cada vez maiores da vida moderna, a indústria cultural, tornando-se uma educação quase que permanente na nova sociedade informatizada.

A sociedade capitalista moderna tornou-se um vasto campo de educação e reeducação permanente, efetivado pela indústria cultural via meios de comunicação de massa do século XX, particularmente pela televisão.

A escola pública enquanto conceito, até aqui pensada e reivindicada pelas classes populares em contraposição ao que historicamente vem sendo oferecido pela burguesia/estado, deve ser reinventada.

Se a burguesia antes ainda mantinha um certo interesse, por mínimo que fosse, pela manutenção da democratização do acesso à escola pública para assim possibilitar a disseminação de sua moral ou para qualificar os filhos dos trabalhadores para o trabalho da fábrica, hoje não é mais isso que lhe

---

<sup>24</sup> Cf. Schaff, Adam. *A sociedade informática*. São Paulo: Brasiliense, 1992. p.22

interessa. Seu grande interesse sobre a escola pública hoje fica por conta de explorá-la comercialmente.<sup>25</sup>

Os meios de comunicação de massa e a imprensa são hoje os veículos cumpridores da tarefa que historicamente sempre foi atribuída à escola. Assim é que, em substituição à obrigatoriedade, à gratuidade e à universalização à escola, é oferecida a gratuidade e universalidade aos meios de comunicação, em especial à televisão, sendo estes os que cumprem a tarefa que, historicamente, as elites atribuíam à escola.

O que pode, então, ser hoje perspectivado para a escola pública, para que forme o homem novo através da escolarização das classes trabalhadoras e na direção da construção de sua cidadania?

A resposta a esta pergunta deve ser pensada a partir da formulação de um projeto de escola de interesse popular e que seja pensado em meio à crise que não é só da escola, mas de toda a sociedade ocidental neste final de século.

Assim sendo, tentarei construir, a partir daqui, um entendimento educacional de escola que atente para algumas das temáticas até aqui elaboradas, ou seja: que atenda a competência posta pelo trabalho moderno; que ofereça possibilidades de resgate da cultura popular, de massa e elaborada; que seja democrática; que atenda às exigências da multiculturalidade colocadas pela globalização cultural, e que sua opção política aponte para uma educação em favor das classes populares.<sup>26</sup>

Como vimos, no processo civilizatório moderno, até o final do século XIX, muita importância era dada à escola pela burguesia, porque a escola era

---

<sup>25</sup> O atual momento vivido pelo capitalismo, com sua taxa de mais valia (lucro) sendo uma das mais baixas de sua história, obriga-o a buscar alternativas compensatórias para estas perdas. Assim, lança mão sobre setores que antes não lhes eram compensatórios. Setores cujo ônus era assumido pelo estado, exercendo sobre estes setores enorme pressão por sua privatização. O setor educacional escolar é hoje um dos setores sob a mira do capitalismo. Porém o capital, ao inserir-se neste setor, obriga-se, por força da concorrência, a automatizá-lo e a fazer de seus produtos mercadorias. É esse processo que estamos passando a viver, de forma intensa hoje no Brasil, onde os professores das escolas do interior do nordeste estão na eminência de serem substituídos por aparelhos de TV. Cf. Folha de São Paulo, domingo 26/05/96, caderno nº1, p.13

<sup>26</sup> Para este trabalho, basicamente me valerei das elaborações de Paulo Freire, Snyders, Pedro Demo e Gadotti.

importante para o projeto burguês de erguer o sistema capitalista. Pode-se dizer que o modelo capitalista renovou profundamente a escola. Nesse período, deu-se, nos países de capitalismo avançado, a universalização do ensino básico, sendo os conteúdos daquela escola definidos através de currículos oficiais que atendiam a exigências nacionais.

A partir da metade do século XX os países capitalistas, de forma geral, passam a investir menos na escola e, quando o fazem, concentram seus investimentos no ensino superior, pois suas idéias já estavam satisfatoriamente difundidas entre os populares das classes freqüentadoras do 1º e 2º graus. Nesse período está em curso a unificação dos meios de comunicação de massa, uma nova forma encontrada pelo capitalismo para impor/difundir suas idéias sobre as classes populares. Frente a esta nova realidade de escassez de investimentos na escola, os países que conseguiram enraizar a escola em suas comunidades ainda conseguiram manter uma certa qualidade de suas escolas públicas. O Brasil, como não conseguiu fazê-lo, hoje sofre pela má qualidade de seu sistema de ensino. Sua burguesia capitalista optou por investir na área de comunicação social, notadamente na televisão, na indústria cultural em detrimento da escola.

O que parece ruim não é tanto. A partir da escola, novamente em crise como já havia ocorrido antes no final do feudalismo, há a possibilidade de pensar-se em sua reivindicação/reinvenção sob uma outra ótica, a popular. Como hoje os interesses ideológicos do capital para com a escola já não são tão fortes como no século passado, pois grande parte do que era depositado pelo capitalismo como função ideológica para a escola agora é atribuída à indústria cultural, surge um grande espaço de possibilidades para as classes populares pensarem a escola como uma instituição a seu favor, desde que haja para isso, e por parte dos populares, uma forte mobilização.

Para que possam ser ocupados estes espaços de perspectivas que se abrem é necessário que tenhamos propostas que fundamentem os eixos, ou diretrizes, que apontem para um projeto de escola pública e popular.

Ao olhar a história que a escola traz em seus ombros, podemos constatar reivindicações históricas de seu trajeto, sobre as quais tentaremos

esboçar algumas das diretrizes da escola que pensamos para as classes populares.

Gadotti, diante da profunda crise por que passa a escola burguesa, antevê o aparecimento de uma nova escola. Uma escola solidária, não autoritária, uma escola pública e popular<sup>27</sup>.

Gadotti aponta três características para essa escola: deve ser democrática, autônoma e ter uma nova qualidade. Afirma, ainda, que a escola pública e popular não pode ser a escola burguesa burocrática, mas deve nascer em seu interior, de suas contradições. Deve ser uma escola autônoma onde a educação para a autonomia seja sua principal tarefa.<sup>28</sup>

Uma nova qualidade para a escola não significa, como muitos pensam, uma volta ao passado. A nova qualidade para a escola tem que ser construída.

Passo a enunciar algumas temáticas que devem ser consideradas nesta construção:

#### **2.3.4.1. A Alegria como Projeto para a Nova Qualidade da Escola Pública e Popular**

Tanto Paulo Freire como Snyders colocam o resgate da alegria como sendo um dos grandes projetos a ser efetivado pela escola.

Para Snyders, a alegria na escola significa: “não deixar para depois, não preterir a alegria “. Sua tese central é de que a alegria e a satisfação são fundamentais para a escola poder cumprir a sua própria tarefa de transmissão e elaboração da cultura.<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> A expressão “escola pública e popular” foi utilizada por Paulo Freire para referenciar sua educação libertadora utilizada como política pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, administrada pelo PT. Cf. Freire, 1991.

<sup>28</sup> Nesse mesmo sentido Demo reafirma que a escola deve preparar seus alunos para resolverem problemas e não como vem sendo feito, por suas práticas de treinamento que se produzem sob a pedagogia de resolver um problema roubando-lhes a autonomia frente à dinamicidade de problemas colocados pela realidade fora da escola. Cf. Demo, 1994

<sup>29</sup> Snyders coloca duas funções a serem exercidas pelo atuar dos professores na escola: a construção e a transmissão cultural. Quanto a estas duas funções adverte Demo que a

Para ele, tanto a educação religiosa quanto a burguesa, deixam sempre a alegria para depois na escola. Essa escola permite ser alegre apenas nos intervalos.

Para a atualidade, na escola pública, popular e democrática a alegria deve ser criada de modo diferente do que era entendida pela escola nova. Tornar a escola mais alegre não passa por simplesmente tornar a escola mais agradável. Trata-se, isto sim, de descobrir o quanto o homem tem de satisfação e alegria ao construir a cultura elaborada.

Esta é a tese central de seu livro "A alegria na escola", cujo conteúdo versa sobre três temáticas: 1º) renovar a escola é transformar seus conteúdos culturais. Snyders questiona os conteúdos da escola de hoje. 2º) em seguida, questiona a idéia da escola nova, de que a escola deve preparar para o futuro. Pensando assim, deixa-se o essencial para mais tarde. A escola tenta adiar a felicidade. Para ele, a finalidade da vida é a felicidade e essa finalidade a escola não pode perder de vista em seus objetivos. Porém, a fonte da felicidade não pode ser procurada em métodos mais agradáveis nem nas relações simpáticas entre professor e aluno.

Para ele, a felicidade é consequência e não causa da educação. Sendo assim, deseja encontrar alegria na escola no que ela oferece de particular e insubstituível, um tipo de alegria a qual a escola é única em oferecer e a mais bem situada para fazê-lo, ou seja, "a satisfação que é dada pela cultura elaborada em suas exigências culturais mais elevadas."<sup>30</sup> Deve ser uma escola do entusiasmo cultural. 3º) E, por fim, diz que a escola, para cumprir esta função de ser mais alegre não pode ser uma escola elitista. Deve renovar profundamente seus conteúdos, devendo este projeto de reconstrução dos conteúdos ser

---

competência moderna dos educadores está centrada no eixo da produção de conhecimento ou cultura. Para ele, professor é quem tem conhecimento próprio (produz conhecimento) e estimula seus alunos a também produzi-lo. Segundo Demo, a transmissão de cultura ou conhecimento deve ser secundarizada pelo ato pedagógico. Hoje isso é feito de forma muito melhor através de técnicas postas pela indústria cultural com as quais os professores já não podem mais concorrer, tais como vídeos, TV, computadores, etc... Cf. Demo, 1994

<sup>30</sup> Cf. Gadotti, 1995:238

elaborado já e no interior da “escola não-alegre”. Os novos conteúdos devem ser pensados por todos e para todos os agentes da escola.

#### **2.3.4.2. Um Entendimento da Cultura Popular de Massa para a Nova Qualidade da Escola Pública e Popular**

Como já afirmado anteriormente, a escola não é o único local de apropriação da cultura. Existem muitos produtos culturais que são adquiridos fora da escola. A cultura de massa veiculada pela indústria cultural torna-se, hoje, a grande formadora da cultura primeira das classes trabalhadoras. Esta é uma das culturas apropriadas através da experiência direta da vida. É a cultura primeira, a cultura do desejo e da satisfação imediata, a cultura da curiosidade.

“Eu sou aquilo que desejo, aquilo que estou curioso de ver, aquilo que eu faço, que eu trabalho, que eu vejo, observo, assimilo no meio cotidiano”.<sup>31</sup> Como resultado, tenho a cultura primeira. Aquela que utilizo e me dá alegria na vida cotidiana. A cultura de massa é a que mais nos envolve hoje e que deve ser esclarecida aos alunos como ação política e cultural da educação.

A cultura de massa não pode ser desprezada, como já afirmamos, mas sim posta à prova em suas promessas. Ela promete muito mas cumpre pouco do que promete. Deve ser prolongada na cultura elaborada ou pela cultura elaborada.

A cultura primeira ou cotidiana deixa insatisfações que só a cultura elaborada pode satisfazer, por oferecer uma chance maior de vivenciar plenamente estes mesmos valores.

A reflexão entre cultura primeira e cultura elaborada permite uma síntese entre continuidade e ruptura. A cultura elaborada passa a fazer parte da cultura primeira. Ela continua mas, ao mesmo tempo, rompe com a cultura primeira.

---

<sup>31</sup> Ibidem, p. 239

Chauí, em seu livro "Conformismo e Resistência", ao discutir a cultura de massa veiculada pela indústria cultural, adverte para a simplificação cultural que sofrem as manifestações culturais para tornarem-se informação às massas. Na mesma direção Vares, (1992)<sup>32</sup> e Etgels, (1990) denunciam a indústria cultural como um grande filtro das informações ideológicas das classes dominantes. Essa, além de romper com a simetria das relações entre os agentes interessados na comunicação, ainda estreita os horizontes culturais das classes populares ao oferecer-lhes uma cultura empobrecida sob a forma de "informações", em detrimento do que seria desejado em seus comunicados: o conhecimento e o esclarecimento sobre os fatos da vida.

Snyders<sup>33</sup> acredita, em oposição ao exposto acima, que a nova qualidade a ser construída na escola deve ser elaborada no cotidiano do homem de hoje e do futuro, sendo que este é formado pelas informações da cultura de massa. Não podem ser calados nas crianças a subjetividade, a dinamicidade e os valores com que elas chegam à escola, fruto da cultura de massa que as forma no cotidiano moderno. Ignorar esta realidade é ignorar-se o bombardeio a que diariamente estão expostas essas crianças e, se assim for, estaríamos transportando-as para um local enfadonho e distante de sua realidade diária, a escola.

Na síntese dialética entre continuidade e ruptura a ser operada pela escola sobre a cultura de massa ou primeira proposta por Snyders, uma das temáticas mais ignoradas pela escola é a do corpo.

O corpo, que sempre esteve interdito na escola, tanto na religiosa quanto na burguesa do trabalho, permanece assim ainda hoje. Snyders adverte que a escola, já por demais estranha, principalmente ao mundo das crianças, ao ignorar os desejos e os afetos que fazem vibrar o corpo, tão bem utilizados pela indústria cultural, retira um tanto da alegria da escola. Ele propõe que a escola faça a síntese entre a continuidade e a ruptura destes valores com os quais

---

<sup>32</sup> Cf. Vares, Luiz Pilla. *Por uma política cultural democrática*. In. CÂNDIDO, Celso e FERNANDO, Luiz Schüler. *Política Cultural: Textos, entrevistas, depoimentos*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura, 1992

<sup>33</sup> Cf. Snyders, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988

trabalha a indústria cultural e que dão muito prazer e alegria fora da escola, no seu mundo de cultura primeira.

Com relação ao equívoco de que a alegria corresponde à plena liberdade, para Snyders, ao contrário, a cultura primeira deve servir de apelo em direção à cultura elaborada.

Na escola o aluno deve ser, ao mesmo tempo, livre e dirigido. Há um risco muito grande de deixar a criança fazer a livre escolha porque a cultura primeira que ela possui é limitada. Mas, ao mesmo tempo, não podemos deixar de partir dessa sua escolha<sup>34</sup>. “Temos que **partir** dela mas **também** de uma escolha complementada pela orientação do professor.”<sup>35</sup>

#### **2.3.4.3. Um Projeto de Escola Pública e Popular não Autoritária, porém com Autonomia e que leve à Construção de um Projeto de Humanização para Todos**

Nesse novo projeto a ser pensado para a escola, o esforço e a dificuldade estarão sempre presentes. O que muda não é a idéia de satisfação, mas o fato de que esta deve ser entendida dentro do que é específico da escola, ou seja, deve ser um ensino para a satisfação e não o ensino da satisfação.

Como já referido na nota de rodapé nº 77, a escola não pode querer rivalizar-se com o entretenimento que a cultura de massa propicia pois ela sempre sairá perdendo. Não é pela satisfação, como queria a escola nova, que se deve aprender, mas sim para a satisfação.

Segundo Snyders (1988), o saber elaborado oferece uma satisfação intensa que é a satisfação cultural. A escola não poderá nunca equiparar-se ao agradável do extra-escolar. Não pode trazer o modo de ser da televisão para a sala de aula. Cada um tem a sua especificidade.

---

<sup>34</sup> Paulo Freire em seu livro “A pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”, rebatendo uma das críticas que lhe haviam sido feitas, responde: “eu jamais disse que em meu método devia-se ficar na cultura das classes populares. Partir não significa ficar na cultura que a classe popular já possui.”

<sup>35</sup> Cf. Gadotti, 1995, p.242

Para Snyders, então, a especificidade da escola está no sistemático e no progressivo, no antiacaso. Já a cultura primeira se dá ao acaso, sem um programa de continuidade, a não ser sua manipulação ideológica via indústria cultural.

Na escola há uma continuidade que deve ser sistematicamente organizada, prevista em sua continuidade, devendo o conhecimento ir progredindo aos poucos, de forma sistemática.<sup>36</sup>

A escola não é responsável por toda a educação cultural dos homens e, hoje, cada vez menos o é. O que a caracteriza é a organização sistemática e contínua de situações que proporciona. Há pré-requisitos, isto é, há um grau de preparação considerado indispensável ao que se faz e, portanto, há uma certa homogeneidade de formação, de conhecimentos, da própria idade, etc..<sup>37</sup>.

Falar em uma sucessão coerente e obrigatória para os conteúdos da escola não deve ser contrário à alegria. O sistemático, o difícil, o obrigatório, não são abolidos como desejam algumas pedagogias perniciosas, como afirma Snyders:

**“O sonho da minha escola não é absolutamente suprimi-los, desejo mantê-los e de uma determinada maneira, até ampliá-los...; minha escola é aposta paradoxal de impor a matemática a tal dia, a todos, mesmo aos que não a querem e modificar a situação, de modo que**

---

<sup>36</sup> Paulo Freire, 1991, ao referir-se à escola tradicional diz que nela existem valores positivos que devem ser incorporados aos projetos revolucionários. Entre estes valores destaca a seriação, a progressão/integração vertical/horizontal de seus conteúdos, bem como a co-educação em todos os seus níveis.

<sup>37</sup> A partir do que propõe Demo, 1994; Kunz, 1994 e Freire, 1990, pode-se pensar em uma propedêutica para a escola. Uma base de conhecimentos a serem construídos dialogicamente com as crianças e em conformidade com o seu nível e percepção quanto às temáticas tratadas, o que significa que o mesmo conhecimento pode ser trabalhado, por exemplo, no primeiro e no segundo grau. Porém, a complexidade das análises/esclarecimentos e produção de conhecimentos sobre este conteúdo serão, no segundo grau, de maior qualidade e complexidade que os existentes na tematização realizada no primeiro grau, além de serem arrolados outros interesses de análises em conformidade com a maturidade que a exigência dos educandos requer. Esta, sem dúvida, uma proposta que se presta à falta de rigor com que é tratada a seriação e progressão dos conteúdos pela Educação Física escolar.

**todos experimentem a satisfação e sintam-se progredir em direção à liberdade”<sup>38</sup>**

Há uma relação entre liberdade e educação a ser considerada pela escola. A criança não deve ser livre para escolher tudo. Suas escolhas devem ser balizadas por um código ético em comunhão com os demais alunos da aula e em comunhão com o que é mediado, o conteúdo da educação.<sup>39</sup>

Uma escola que dê à cultura um enfoque como o acima exposto, deve tornar-se a síntese superadora entre a escola tradicional, religiosa, confessional, clássica e a escola burguesa laica, em direção a uma escola cidadã, pública e popular.

#### **2.3.4.4. A Cidadania Como Nova Qualidade da Escola Pública e Democrática**

**“ A escola que está perdendo a sua autonomia também está perdendo sua capacidade de educar para a liberdade.... Discutir o tema da autonomia é discutir a própria história da educação, na medida em que podemos ver a história da educação como a história da luta pela autonomia intelectual e institucional da escola, associada à liberdade de expressão e de ensino.”<sup>40</sup>**

Para Gadotti, uma das mudanças mais urgentes requeridas pela escola para se atualizar ao que exigem os tempos atuais, é democratizar a gestão da escola pública. Esta é a forma mais prática de formar para a cidadania.

Ao iniciar a discussão em torno da escola cidadã, para a qual pensa-se fazer do futebol brasileiro um de seus conteúdos de conhecimento, convém

---

<sup>38</sup> Cf. Gadotti, 1995:245.

<sup>39</sup> A ética proposta por Freire para o encontro educacional é balizado pelo “ser mais”, segundo Freire, a vocação ontológica dos homens. Paulo Freire propõe, para o encontro educacional libertador, uma ética que denomina de democracia substancial, opõe-se ao espontaneísmo licencioso como à manipulação autoritária. Afirma, ainda, que o contrário positivo da licenciosidade não é o espontaneísmo assim como o contrário positivo do autoritarismo também não é o espontaneísmo. O inverso positivo de ambos é a democracia substantiva. Nela os alunos jamais podem ser reduzidos a meras sombras como também o professor jamais pode constituir-se em uma ausência presente. Cf. Freire, 1991:87

<sup>40</sup> Cf. Gadotti, 1995:249

reportar-me aos termos autogestão, co-gestão e participação que vou abordar, muitas vezes equivocadamente entendidos como sinônimos e dizendo das possibilidades de participação democráticas oferecidas pela escola. Assim é que participação significa engajar-se numa atividade já existente, com sua própria estrutura e finalidade. Autogestão visa a transformação e não a participação. Co-gestão significa gestão conjunta de uma empresa.<sup>41</sup>

Feita esta consideração inicial, passo a dizer que a escola cidadã, pública e popular persegue, como um de seus eixos, a autonomia ou uma pedagogia autogestionária, ou seja, formar um espaço de liberdade para que a escola possa representar uma contribuição significativa na transformação das relações sociais.

**“A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade, portanto, é uma luta do instituído contra o instituído para instituir outra coisa. A ousadia dessa luta depende muito da ousadia de experimentar o novo e não apenas de pensá-lo.”<sup>42</sup>**

A autonomia escolar não significa uniformização. A autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria. A escola autônoma não deve estar isolada mas sim em constante intercâmbio com a sociedade.

A democratização da escola pública, tornando-a popular, significa a criação de mecanismos que possibilitem à população criar suas próprias políticas para a escola. Que os agentes da escola, a comunidade onde se insere, possam realmente construir e deliberar, inclusive sobre o currículo, calendário, formação das classes, períodos, horários e atividades da escola.

Para Gadotti (1995), o grande projeto de cidadania a ser implementado na escola deve ser o de transformar suas relações de poder. Afirma que, se foi a burguesia que nacionalizou a escola, o grande desafio posto para sua democratização é o de unir o nacional com o regional, inserindo o

---

<sup>41</sup> Ibidem, p.253

<sup>42</sup> Ibidem, p.260

popular no público, ultrapassando, assim, a escola nacional e estatal para chegar à escola popular.

#### **2.3.4.5. A Diversidade Sócio-Cultural e a Educação Para Todos Como Exigência Para/da Escola Pública Popular e Democrática**

Durante muito tempo confundiu-se a universalização do ensino, uma das conquistas do ideário educacional revolucionário popular da Revolução Francesa, com a extensão de um conjunto pré-estabelecido de conhecimentos já sistematizados, uma espécie de uniformização cultural chamada por Paulo Freire, há alguns anos, de invasão cultural.<sup>43</sup>

O grande desafio contemporâneo é desenvolver a educação da escola a partir da cultural local, regional, nacional ou primeira dos alunos, de forma a permitir que as pessoas melhorem seu itinerário educativo, porém sem perder-se a dimensão de globalidade e totalidade extra-nacional que se manifestam também no nacional, regional, local.

Para Freire (1991), esse grande desafio contemporâneo da educação escolar exige, também, a aquisição do seletivo conhecimento contido no currículo dominante ou "oficial". Antes, porém, os alunos das classes populares devem ser fortalecidos/esclarecidos quanto a sua cultura, para só, então, apropriarem-se do restrito conhecimento curricular forjado pelas classes dominantes. Não devem, também, jamais, permitir que o conhecimento que beneficia a classe dominante domestique-os ou, como em alguns casos ocorre, transforme-os em pequenos opressores.

Para que a identidade cultural seja respeitada mediante o itinerário educativo a que são submetidos os que freqüentam a escola é necessário, como

---

<sup>43</sup> Para Freire, invasão cultural é a penetração cultural dos invasores no contexto dos invadidos sem respeito à potencialidade do ser, impondo-lhes a sua visão de mundo, freando a sua criatividade e inibindo a expansão dos invadidos. Em contraposição a este tipo de prática educacional, Freire propõe que seja efetivada uma síntese cultural que consiste na incidência da ação dos atores sobre a realidade que deve ser transformada em vista da libertação dos homens. Neste sentido afirma Freire que toda a revolução autêntica deve ser uma revolução cultural Cf. Freire, 1981. p.178 e p.p.213 ss.

um primeiro ato, o reconhecimento, o resgate da identidade do educador e do educando e a historicização do conteúdo a ser mediado.

Na realidade, deveria falar-se em identidade étnico-cultural ao invés de identidade cultural, pois ao falar-se de identidade de uma cultura temos que localizá-la num determinado tempo e espaço e no interior de um grupo étnico.

Por sua vez, essa identidade estaria articulada a uma identidade nacional e regional, também historicamente determinada.

Para Gadotti (1995), afirmar uma identidade étnico-cultural é:

**“afirmar uma certa originalidade, uma diferença e, ao mesmo tempo, uma semelhança. Idêntico é aquele que é perfeitamente igual. Na identidade existe uma relação de igualdade que cimenta um grupo. Igualdade válida para todos que a ele pertençam. Porém, a identidade se define em relação a algo que lhe é exterior, diferente.”<sup>44</sup>**

Vive-se, hoje, numa explosão de diferenças étnicas, sexuais, culturais, nacionais, etc... Isso traz a necessidade de resgarmos nossa identidade cultural. A identidade sócio-cultural é um conceito que possibilita preservar-se padrões culturais frente ao que se convencionou denominar de globalização cultural.

Neste final de século, o grande paradoxo que se coloca frente aos discursos de globalização cultural é a emergência do multi-culturalismo. É, portanto, a diversidade cultural que permite, a valorização das culturas regionais, a afirmação da identidade e dos valores dos pequenos grupos e etnias em meio à globalização dos mercados e da comunicação impostos pelo neo-liberalismo, forma com a qual se traveste o capitalismo, na modernidade.

A grande pergunta que se colocam hoje os educadores da escola pública é como pode ser articulada a diversidade cultural no itinerário educativo escolar, de modo a que não aconteça o que denunciou Chauí (1990), qual seja, a

---

<sup>44</sup> Cf. Gadotti, 1995, op.cit. p.276

completa perda dos valores culturais locais regionais e nacionais por força da indústria cultural e das propostas homogeneizadoras do mercado capitalista. Ou, por outro lado, que a cultura popular não se feche em torno de círculos sobre si mesmo ao tomar como válidos somente seus valores culturais locais, o que seria reduzir o oferecimento cultural para as classes populares.

Ao falar da valorização da cultura popular, refiro-me à valorização da cultura com uma estrutura de comunicação forjada no “mundo de vida” dos populares. É esta cultura, com seu quadro de referência próprio, que pretendo que seja valorizada nos processos educacionais da escola.

Ecléia Bosi (1988), discorre sobre o quadro de referência comunicacional/cultural das classes populares, que presenciou em suas pesquisas com as classes populares.

Afirma ela que a substância narrativa reveladora do “mundo da vida” das classes populares, os desníveis e fraturas da elocução costumam ser diagnosticados como signos de um contexto de carência cultural, pela alta cultura ou pelos meios de comunicação de massa, desautorizando-os como válidos em seus comunicados. Ao descrever como estes se articulam no contexto do “mundo da vida” em que se dão, diz Bosi:

**“ ... os recursos expressivos das falas populares podem não se atualizar no abstrato, e sim no concreto, no descritivo e numa concisão que se acompanha do gesto e do olhar. Num “envolvimento” do código que repousa na compreensão do outro, compreensão sedimentada no trabalho comum, na convivência, nas condições de vida muito semelhantes.”<sup>45</sup>**

Desta forma devem ser levados em consideração pelas propostas educacionais que se digam identificadas com os populares, os quadros de referência comunicacionais presentes no “mundo de vida” das classes populares. Um exemplo desses quadros e de seus valores pode ser encontrado na fala

---

<sup>45</sup> Cf. Bosi, Ecléia. **Problemas ligados à cultura das classes populares.** In. *A cultura do povo.* Edênio e Valle, José j. organizadores. São Paulo: Cortez, 1988. p.26

descrita por Bosi de uma mulher das classes populares ao ser perguntada se veio de longe e cuja resposta ela formula assim:

“ - É, é um bocado. Da prá vir”.

Afirma então Bosi: “ ...estamos diante de um código restrito e fraturado: ausência de sujeito, indeterminação sintática e semântica, falta de adjetivação precisa... Mas a inflexão da voz do cansaço, a síntese vaga que vem da fadiga crônica, o gesto de alongar o queixo e a cabeça para o caminho são expressivos em si”<sup>46</sup>

São todos estes códigos comunicacionais que em si caracterizam a estrutura comunicacional das classes populares que são negadas a priori pelos meios de comunicação de massa e muitas vezes também pela escola. Suas formas de comunicar exercem um poder/autoridade ilegítimo perante às classes populares, desautorizando-os em sua linguagem por esta não ser válida para a comunicação.

Entre os populares existe uma cultura vivida e uma cultura a que aspiram.

A concepção de cultura como necessidade satisfeita pelo trabalho da instituição escolar leva a atividades que reificam, ou melhor, que condenam à morte os objetos e as significações da cultura do povo porque impedem ao sujeito a expressão de sua própria cultura de classe.

Com respeito ao futebol, por exemplo, hoje não se vêem mais, nos jogos de futebol profissional, jogadas e dribles como “meia-lua”, “balãozinho”, “janelinha”, “charles”, “chute de letra”, “trivela”, etc.. nem tampouco os dribles e gingas desconcertantes, todas as expressões do futebol culturalmente jogado no Brasil e que aqui nasceram em meio à cultura dos negros, dos brancos pobres, ambos pertencentes às classes populares.

Essa forma de jogar, aliada a todo um corpo de significado colocado pelas classes populares em suas ações culturais são desvalorizados e desautorizados de serem realizados, tamanha é a subordinação ao “mundo

---

<sup>46</sup> Cf. Bosi, 1988:27

sistêmico” do futebol profissional ou desportivizado. Este, por sua vez, é determinado pela indústria cultural que mercadoriza e homogeneiza o futebol, tornando-o mercadoria. Ao ser dominado pelo sistema capitalista, dobra-se aos códigos do lucro onde só o rendimento interessa e não mais a arte e o prazer do lúdico do jogar.

Uma Ação Cultural que seja para a liberdade, em um caminho contrário ao exposto acima, deve considerar/tomar no conjunto de seus conhecimentos, também os conhecimentos do “mundo da vida” como sendo os que devem ser assimilados em um espaço escolar comum a todos, para que todos possam compreender melhor o que se passa em volta de si mesmo e aos outros poder explicar.

Se para a apropriação da cultura que identifica as classes populares é preciso reivindicar licença à ciência, à arte, à “alta cultura”, à “cultura de massa”, etc.. deve também ser construída, na escola, uma reciprocidade em torno da valorização da cultura popular, ou seja, deve-se promover a criação de uma cultura de resistência via esclarecimento sobre os processos de “aculturação” desautorizadores presentes na ciência, da “alta cultura”, cultura de massa, etc... para que nesse processo, hoje em curso, não haja simplesmente “a negação do que se é” nesse estranho e contínuo processo de descoberta do que se podia ser e que é representado pela educação escolar.

Seria necessário que esse “podia ser” conservasse dentro de si os mesmos traços da vida experimentada fora da escola, no bairro, na família, na oficina, na roça, etc...

É bom poder escolher, mudar de rumo, e isso é possível pela apropriação cultural de forma ampla, visto que as representações da cultura estão sempre ligadas à liberdade. Porém, não é qualquer apropriação cultural que conduz à liberdade. É nesse sentido que, com sua sabedoria, Freire conceitua o que seria uma apropriação da cultura que conduza à liberdade, a qual requer uma ação cultural para a liberdade assumida como prática pedagógica dos professores da escola.

A correta apropriação da cultura pela escola deve caminhar na direção do conhecimento próprio e no das outras pessoas, contrariamente às meras informações que a indústria cultural fornece às classes populares. Deve caminhar na direção de perceber que não existem conhecimentos que sejam mais importantes que outros e nem tampouco conhecimentos sobre os quais devam os homens tornarem-se alheios.

Para Freire, todos os conhecimentos são importantes e devem ser conhecidos através de um processo de síntese cultural que leve os homens a “serem mais”. Esta a verdadeira e original vocação dos homens que hoje, de forma hegemônica, acha-se negada numa escola que privilegia apenas uma forma de conhecimento, o das classes dominantes.

Para Freire, ainda, a cultura é sempre uma terra de encontro com outros homens. Se existem duas culturas, a erudita terá que aprender muito com a popular: a consciência do grupo e a responsabilidade que dela advém, a referência constante à práxis e, finalmente, sua universalidade.

Uma resistência diária à massificação e ao nivelamento, eis o sentido das formas da cultura popular.

Empobrecedora para nossa cultura escolar hegemônica é a cisão e a negação da cultura do povo através dos vários mecanismos de fazê-lo. Não exergamos que a cultura popular, ao longo da história, sempre nos dá lições de resistência nos mais duros momentos da história da luta de classes, quando os mais altos valores humanos encontram-se ameaçados frente às injustiças coletivas cometidas pelos homens sobre os próprios homens.

Assim é que essa diversidade cultural buscada na escola, que valorizaria a cultura popular, da qual muito falam, os discursos oficiais sobre a escola, é contrariada por um conjunto de atitudes e práticas escolares que concretamente acabam negando a diversidade cultural anunciada para a escola.

A diversidade cultural que concretamente deixa-se que seja vivida nos currículos escolares oficiais, permite apenas que a cultura popular, exemplificando o jogo de futebol, seja vivenciado, de forma restrita, ou seja, “mera instrumentalização”. Nessa escola não há memória para aqueles a quem

## CAPÍTULO III

### PAULO FREIRE : A CULTURA COMO PRÁXIS PARA A EMANCIPAÇÃO POPULAR

**“... é como intencionalmente universal que a cultura deve ser dita popular, isto é, uma cultura que permita a abertura das consciências num grau de universalidade crescente. É popular a cultura quando é comunicável ao povo, isto é, quando suas significações, valores, idéias e obras, são destinadas efetivamente ao povo e respondem às suas exigências de realização humana em determinada época: em suma, à sua consciência histórica real. É popular a cultura que leva o homem a assumir a sua posição de sujeito da própria criação cultural e de operário consciente do processo histórico em que se acha inserido”.<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Ibidem, p. 267

nada pertence.<sup>47</sup> Em meio ao embate em torno da necessidade da escola preservar a diversidade cultural e o conhecimento de seus frequentadores, surge a necessidade de buscar-se uma proposta fundamentada para que isso possa ocorrer.

Para tal, recorrerei às formulações educacionais de Paulo Freire o qual tem pensado uma escola onde a cultura seja tratada sob o prisma da valorização da cultura de seus frequentadores. Sendo isso o que farei no próximo capítulo.

---

<sup>47</sup> Ibidem, p. 33

### 3.1. INTRODUÇÃO

Esta abordagem que faço da obra de Freire é a tentativa de realização de uma síntese aproximativa de suas formulações. A partir delas pode-se, a meu ver, nitidamente vislumbrar a possibilidade de fazer uma leitura da cultura popular ou subalterna de forma emancipatória aos interesses das classes populares.

A compreensão das formulações deste autor torna-se importante no contexto deste estudo, na medida em que apontam para possíveis estratégias de resgate da cultura popular pela escola e, desta forma, também do futebol brasileiro enquanto cultura popular a tornar-se conteúdo, alvo das reflexões da Educação Física Escolar brasileira.

Paulo Freire, sem deixar de valorizar o caráter individual que a cultura assume, ainda a define como fato social, relação dos homens com a natureza e com os outros homens, onde aqueles, através do trabalho, geram cultura e, desta forma, tanto quanto Gramsci<sup>2</sup>, considera cultura não só como um fato individual subjetivo dos homens, como também um fato social objetivo, quando relaciona sua produção aos outros homens e ao mundo.

Acredito, ainda, que a relevância das elaborações de Freire sobre a cultura popular deve-se à forma como as articula, valorizando e partindo sempre da cultura popular a qual se dá, não como algo isolado, mas em conjunto com a cultura dominante, como forma de resistência a ela.

É este entendimento da obra de Freire que busco explicitar neste capítulo para uma posterior elaboração de uma concepção de escola/Educação Física/futebol de caráter popular.

Para tanto, parto da análise do contexto de elaboração da sua obra para, a seguir, conceituar algumas categorias que ele utiliza em suas formulações sobre o processo de humanização em uma sociedade capitalista. Por fim, faço

---

<sup>2</sup> No início do livro "A Educação da Cidade" op cit. Freire é referenciado por Gadotti como o Gramsci popular.p. 12 da educa

uma exposição de como estas categorias transformam-se em proposta concreta, em um método que pode vir a servir como proposta ao ensino para a escola.

São estas formulações de Freire que tomarei para sustentação teórica de minhas formulações sobre o futebol brasileiro enquanto jogo de bola popular, a tornar-se conteúdo da Educação Física para a escola e que tenha como princípios ser pública, popular e democrática, intenção maior nesse trabalho de dissertação.

### **3.2. Freire e o Contexto Histórico-Cultural do Nordeste Brasileiro: A Origem das Temáticas para Suas Elaboraões Teórico-Educacionais.**

Para construir um entendimento superador sobre a obra de Freire entre os profissionais da Educação Física, entendo ser fundamental o resgate do contexto histórico-cultural que o levou a desenvolver suas formulações mais importantes sobre determinados temas, tais como as relações de opressão, dependência e educação popular.

A tarefa de esclarecer o contexto histórico-cultural que o inspirou torna-se oportuna por ser este o contexto que permite entender a realidade regional/nacional que Freire viveu e estudou quando elaborava as principais proposições de sua obra.

É possível, a partir disto, identificar a coerência existente em sua práxis existencial de intelectual e educador que não só pensa mas também compromete-se profundamente com a classe popular, opção que faz em meio a um contexto social por ele definido como de extrema malvadeza e injustiça, o qual denuncia e combate no transcurso de toda sua obra.

A prática cultural de Paulo Freire deu-se, de forma mais significativa, em meio a uma série de movimentos culturais populares que emergiam no Brasil, principalmente no início dos anos 60 e que constituíam-se em resistência e desafio ao se oporem à injusta ordem social que se colocava como única aos destinos do povo brasileiro, principalmente o povo nordestino.

Assim sendo, suas formulações somavam-se a tantas outras, dos movimentos populares emergentes de então, que se opunham às políticas culturais propostas pelo então estado desenvolvimentista e populista implementadas pelo governo populista-reformista que estava no poder, sobretudo o da era do presidente Getúlio Vargas.

O Nordeste, em especial Pernambuco, terra natal de Freire, assumia nesta época um importante papel como pólo de irradiação de propostas de caráter popular. Eram colocados em pauta temas relevantes como o questionamento do acesso dos populares à cultura e o tipo de cultura que interessava ao povo, a qual devia ser formulada em conformidade com a realidade brasileira/nordestina, que espelhava a realidade de um país e de um estado subdesenvolvido, com muitas carências.

É este debate sobre qual a cultura/educação que interessa à classe popular em meio a um contexto de reivindicações e carências no qual emergência uma certa vontade popular, que passarei a descrever.

### **3.2.1. A História Sócio-Cultural do Nordeste e a Origem da Dependência em seu Povo: Um pouco desta História**

A história da organização social do nordeste brasileiro, sua vida econômica e social; sua cultura material e política; suas produções artísticas e crenças religiosas...

É aí que Paulo Freire encontrará o solo fértil para suas elaborações e de onde germinará, também, seu compromisso com a emancipação cultural popular através da valorização desta cultura, traço marcante de toda sua obra. É na realidade nordestina e nacional em sua constituição como um todo e sobretudo dos anos 60, que Freire plantará e fará crescer as raízes de suas elaborações teóricas mais relevantes, o que nos leva a querer entender esta realidade como condição para, também, entender sua obra.

É a partir da propriedade injusta da terra, que já se processava no nordeste brasileiro desde os tempos da colônia e que atravessa os tempos para,

ainda hoje existir e ser conhecida como o sistema de posse de terras denominado de latifúndio<sup>3</sup>, que pode ser explicada a estrutura de subdesenvolvimento do nordeste e também a do Brasil.

Esta forma injusta de divisão das terras tem origem no sistema de colonização desenvolvido por Portugal sobre o Brasil, então colônia portuguesa.

Para garantir a conquista e ocupação de seus territórios, impedindo a investida de rivais europeus sobre os territórios de sua colônia brasileira, a Coroa Portuguesa obriga-se a empreender a ocupação de sua colônia além-mar da seguinte forma: Portugal doa grandes extensões de terra de sua colônia brasileira a súditos portugueses.

No nordeste estas terras eram doadas a famílias ricas, as quais teriam que dispor de muito capital para a compra de escravos e para o preparo das lavouras de cultura extensiva da cana-de-açúcar para a exportação, o que ocorria, sobretudo, na zona da mata nordestina<sup>4</sup>.

Em meio ao modelo de colonização empreendido por Portugal sobre sua colônia brasileira, a economia agrária implantou-se na região litorânea nordestina com base em uma enorme concentração de terras nas mãos de um pequeno número de famílias; a monocultura de um produto primário e a escravidão, tudo isso sendo concentrado em torno de uma unidade de produção característica da época, o engenho, no qual...:

**“A independência, por definição inacessível aos escravos, tampouco estava ao alcance dos homens livres, pois eles mesmos, em troca da proteção oferecida pelo engenho contra a hostilidade dos índios, e os ataques dos engenhos rivais, viam-se obrigados a**

---

<sup>3</sup> Esta forma injusta e perversa de posse da terra em que poucas pessoas detém vasta extensão de terras improdutivas, leva à revolta os que trabalham na terra e não a tem e querem terra para trabalhar/plantar. Organizam-se em movimentos populares como o dos Sem Terra, liderados pela CUT (Central Única dos Trabalhadores) e por facções da Igreja Católica), a fim de reverterem este estado de injustiça que se perpetuou ao longo da história brasileira atravessando os tempos sem que, claramente, se saiba, a origem desta situação de injustiça e muito menos que os governantes tenham a sensibilidade em reverter esta situação de injustiça e intervir concretamente, dando o que de direito pedem os trabalhadores: terra para plantar.

<sup>4</sup> O nordeste brasileiro é dividido em três regiões: zona da mata, quente e úmida, ao longo da costa; o agreste, menor, semi-árido, região de transição, e o sertão do interior, onde o clima é seco o ano todo. Schelling, op.cit., p.241

**manter uma relação de submissão frente ao chefe da família proprietária.[...]**

**Essa relação de submissão e dominação entre o senhor e seus trabalhadores e dependentes vinha acompanhada por uma relação de dependência e clientela, pela qual, em troca de fidelidade e serviço, seus trabalhadores recebiam certos “favores”, sob a forma de auxílio e proteção”.<sup>5</sup>**

As simultâneas relações de dependência e dominação que se criavam, favoreciam a interiorização de normas que mantinham a autoridade do senhor e a identificação dos dependentes com os valores e atitudes de seus senhores<sup>6</sup>, gerando naqueles uma atitude de dependência, fatalismo e autodepreciação.

A estas atitudes de impotência, fatalismo e autodepreciação incorporava-se, ainda, o desprezo pelas virtudes do trabalho e pelo conceito de responsabilidade pessoal, características da cultura ibérica, deixadas pelos portugueses em suas colônias<sup>7</sup>.

Estas marcas constituem traços culturais fundamentais para se entender, no âmbito da cultura nordestina e de certa forma também brasileira, a preferência generalizada daquele pela preguiça, ao invés da dedicação ao trabalho e, portanto, pela promoção pessoal através das boas relações com o patrão, ao invés do progresso por esforço próprio. É esta característica cultural que contribuiu para a formação, no Brasil, de uma atitude de dependência frente aos “favores” dispensados pelos poderosos.

---

<sup>5</sup> Ibidem, p.243

<sup>6</sup> É esta relação de dependência estabelecida e que gera a submissão e a desvalia de uns perante os outros que Freire descreve como sendo uma relação entre “opressores e oprimidos” e que deve ser entendida e superada. Objetivo este que constitui-se no eixo central de sua proposta de libertação.

<sup>7</sup> Estas duas marcas culturais nordestinas e brasileiras herdadas, o desprezo pelo trabalho e pela responsabilidade pessoal, torna-se adubo fértil para o surgimento da política do coronealismo e do atrelamento aos mandos do senhor, pois para lograr-se sucesso não basta ser trabalhador e nem ter responsabilidade pessoal, pois o sucesso, o vencer na vida não necessita destes méritos, no pensamento cultural comum nordestino e brasileiro, sendo que este traço cultural não só nordestino mas também nacional, expressa-se no futebol pela categoria da malandragem.

Deste período, não só do nordeste mas também do Brasil como um todo, por falta de uma ruptura com essa herança colonial do passado a vida urbana, em fase inicial, herda o que se convencionou chamar de sistema clientelista, uma das práticas mais utilizadas por Getúlio Vargas, liderança política nacional brasileira, que se utilizava do Estado como fonte de distribuição de favores, a ponto de ser conhecido como “o pai dos pobres”.

A marca cultural da dependência aliada à ausência de uma ideologia industrial da burguesia nacional e que leva à falta de consciência da classe operária nordestina e brasileira, influenciando decisivamente à formação/composição da sociedade brasileira contemporânea, é a cultura da dependência que Freire posteriormente toma, enquanto intelectual ligado às massas, ao elaborar sua visão antropológica de homem e que sustentará sua teoria sobre os processos de opressão dos homens.

A cultura extensiva do açúcar para exportação tornou a economia nordestina e brasileira vulnerável às flutuações do mercado externo. A economia atrelada à metrópole, em períodos de crise causava, também, a crise nos canaviais. Como estas crises tornavam-se cada vez maiores e mais sucessíveis ao longo da história brasileira, surgem no nordeste, ao lado das fazendas de cana, lavouras de subsistência e o conseqüente “desenvolvimento do subdesenvolvimento”. Das lavouras de subsistências eram extraídos os dois alimentos básicos da população, a mandioca e o feijão.

Com o desemprego crescente na lavoura de açúcar, fruto da crise de exportação proporcionada pelo atrelamento dependente ao capitalismo imperialista exterior<sup>8</sup>, estabelece-se a fome, a subnutrição derivadas da alimentação escassa (mandioca e feijão). Tudo isto afetava, com profunda

---

<sup>8</sup> Se naquela época a dependência que gerou o subdesenvolvimento do nordeste e do Brasil e, em conseqüência, o desemprego e a fome, era a lavoura de açúcar, ainda hoje o processo de dependência às grandes potências persiste. Com a quebra das empresas nacionais, exigência dos dominadores, estamos neste momento presenciando um dos maiores índices de desempregos e, conseqüentemente, de fome já vividos na história das grandes cidades brasileiras.

agudeza, o povo nordestino, gerando o subdesenvolvimento desta região do Brasil.<sup>9</sup>

Estas formas de relação de dependência do Brasil ao capitalismo internacional e do proprietário da terra com os trabalhadores originárias já no período colonial brasileiro, se prolongaria pelo império e pela república, chegando ao século XX. O que muda nesta forma de dominação/exploração, ao longo dos tempos, é que, já no final do século XIX, os senhores de engenho são substituídos pela classe dos usineiros os quais ampliam, ainda mais, o poder sobre a terra e a relação de dependência da classe popular.

A dominação da terra e do povo ampliada aos usineiros, forja no povo uma completa ausência de “vontade coletiva”. “Até os anos de 1930, as reivindicações do “povo” ou a oposição à ordem estabelecida eram vistas como ‘caso de polícia’ “<sup>10</sup>.

Como o povo, enquanto entidade sociológica e organicamente constituída esteve sempre ausente até a metade deste século, não há tentativas de derrubar esta estrutura social, nem a nível de Brasil e, menos ainda, no nordeste. O que neste período, no nordeste, é uma série de “revoltas dos pobres”, sobretudo no sertão. Violentas e desesperadas, opunham-se à natureza opressora das forças naturais e sociais que se impunham sobre a força rural nordestina, constituindo-se em reuniões de “fanáticos”, “messiânicos”<sup>11</sup> e o cangaço.

**“O monopólio da terra; o isolamento cultural do nordeste, particularmente o sertão; a atomização da população rural e as transformações assumidas pelo catolicismo ao ser assumido e transformado pela visão de mundo dos camponeses formaram no**

---

<sup>9</sup> Este processo de subdesenvolvimento, fome e sofrimento não era registrado somente na região costeira do nordeste. Processo análogo ocorreria no interior desta região, no sertão e no agreste, onde havia as fazendas que forneciam o gado para os engenhos atrelando-se, de forma indireta, às leis da economia exportadora.

<sup>10</sup> Cf. Schelling, 1990:248

<sup>11</sup> Estes eram grupos que se reuniam em torno de um profeta com pretensos poderes milagrosos, inspirados por uma forma de catolicismo primitivo e místico...”. Cf. Schelling, 199:248

povo nordestino a: ..., expressão de uma tradição cultural em que o divino, o sobrenatural e o mágico desempenham um papel importante na interpretação da natureza da sociedade e na prática cotidiana da vida”<sup>12</sup>

Estes traços culturais do divino, do sobrenatural e do mágico que aparecem como algo típico na cultura brasileira e, de forma mais enfática ainda, na cultura nordestina, é que Freire levará em conta para elaborar seu método de alfabetização, que não se esgota em simplesmente ensinar as letras aos que não as sabem, à classe popular.

Seu método caracterizava-se por fazer com que houvesse também, pelos populares, a racionalização crítica dos eventos que lhes expressavam a maior carga existencial.

Para isso, Freire, tomando como ponto de partida a cultura primeira e mística dos populares, elevava-os a um grau cultural de maior esclarecimento sobre os fatos da vida, na busca de superar a cultura primeira, sendo este o processo em que os oprimidos libertariam-se da situação de injustiça em que se encontravam.

É nesta realidade sócio-cultural de dominação em que se vai formando o povo nordestino, que Freire irá buscar o entendimento de como estes dogmas paralisam os populares, impedindo-os de agir para a sua libertação.

Para Freire, este contexto de submissão e dominação é que deve ser esclarecido de forma ampla e universal, sendo que esta sua convicção encontra-se abordada ao longo de toda sua obra, principalmente em seu primeiro livro “Educação como Prática da Liberdade” apesar de, posteriormente, ele próprio admitir ter elaborado, neste livro, relações sócio-culturais incompletas e ingênuas das relações estabelecidas entre dominadores e dominados. Retomando-as em obras posteriores, acrescenta a elas a leitura política sobre a complexidade de compreensão que se deve ter das relações de injustiça estabelecidas pelos homens, no mundo.

---

<sup>12</sup> Ibidem, p. 248

### **3.2.2. O Nordeste e os Movimentos de Cultura Popular: Contribuição de Freire a Eles e deles ao Pensamento de Freire**

Os movimentos de cultura popular que surgiram no Brasil no começo dos anos 60 eram a síntese de diversas correntes de pensamentos e produto de tendências diferentes mas convergentes sobre a sociedade. É na efervescência de idéias e ações sobre e para o povo desta época que vão sendo forjadas convicções importantes, as quais servirão de tema para o teorizar de Freire sobre a relação e o papel da cultura e do intelectual com o povo.

Neste período os movimentos de cultura popular sofrem fortemente a influência do caráter populista e do pensamento nacional desenvolvimentista da política, bem como da idéia de democratização, advinda do pós-guerra (1945) e das transformações da igreja católica que se iniciavam a partir da metade deste século.

Por volta de 1945, a época exigia uma série de ações por parte do governo, que tendia à social democracia. Começa, então, um movimento muito grande de industrialização do país que exigia, entre outras coisas, a criação de condições democráticas, mesmo que só formais; aumento da eficiência da força de trabalho para assimilação das novas tecnologias importadas, sendo necessário, para isso, desenvolver planos de alfabetização para a população. Era ainda uma preocupação política da época, impedir o avanço das idéias estrangeiras, basicamente o socialismo e o anarquismo, que começavam a se alastrar entre a população, principalmente entre os trabalhadores, nos sindicatos.

Estes eram os eixos de ações que nitidamente percebiam-se como importantes para a criação do estado-nação brasileiro de então. Estava chegando o momento de também o Brasil conviver com essa idéia de nação.

As pessoas deveriam deixar de ser percebidas como indivíduos para serem vistas de forma impessoal, definidas como cidadãos que deveriam cultivar o sentimento de pertencerem a uma “comunidade nacional”.

Era o clima acima exposto que dava as cores para as campanhas populares de Educação de adultos e adolescentes propostas pelo governo. O analfabetismo era uma erva daninha a ser erradicada pois impedia o contato do povo com a vida nacional. Dessa maneira são desenvolvidas campanhas pretensiosas para a erradicação do analfabetismo nacional, cuja taxa era de 50% em 1940. Porém, tais campanhas não obtiveram o êxito desejado, principalmente entre a população rural, que nelas não conseguia ver uma proposta capaz de aumentar suas oportunidades de melhorar seu padrão de vida.

O analfabetismo a ser combatido pelas campanhas governamentais de então era entendido como um analfabetismo funcional. Bastava, para superá-lo, a doação de técnicas de ler e escrever. Residia aí, para Freire e para os integrantes dos Movimentos de Cultura Popular, a raiz do fracasso destas campanhas e, assim sendo, este modo de ver o problema da alfabetização como erva daninha deveria ser o ponto de partida a fim de torná-las algo mais eficiente, principalmente sob o ponto de vista popular<sup>13</sup>.

Freire ressaltava que as causas do analfabetismo eram estruturais e sociais e que deveriam ser superadas a partir de um programa educacional relacionado com a “realidade brasileira”.

Este novo enfoque posto por Freire para as causas do analfabetismo, não era uma idéia isolada sua. Nascia dentro de um contexto maior que se emoldurava no quadro social da época e que, de forma especial, refletia-se na igreja e na arte. Nestes dois domínios começava a se firmar uma percepção “idealista” ou “afirmativa” do papel da cultura para uma tentativa de relacioná-la à sociedade e, de forma muito similar, com o que delineava a “visão materialista” e utópica católica de uma humanidade fraterna.

---

<sup>13</sup> No âmbito do M.C.P. (Movimentos de Cultura Popular) propunha-se um novo tipo de relação a ser atribuída à cultura e ao intelectual. O M.C.P. “...tinha como objetivo levar ao povo uma nova atitude, não a dos intelectuais encastelados e dos estudantes que estudavam fora do Brasil e não para dentro de nossa realidade, nem dos que se consideram donos do povo, mas daqueles que aprendem com o povo o que os doutores não sabem: a ciência do sofrimento da vida.” Declaração de Arraes. Em “O Comunismo no Brasil”. Inquérito Policial Militar, nº 709, vol.3. Rio de Janeiro, Loyola, 1973. apud Schelling, 1990:257

Estes traços, além de influenciarem muito fortemente os movimentos de cultura popular, também influenciaram as formulações de Freire.

### **3.2.2.1. O Catolicismo no Brasil: Sua Influência Sobre os Movimentos de Cultura Popular e a Teoria de Freire**

A sociedade brasileira foi fundada tanto pela igreja quanto pelo Estado, e nela a influência religiosa e o poder político sempre se mantiveram intimamente relacionados. Este vínculo tornou o catolicismo a religião oficial dominante no país, porém sempre subordinada ao Estado, sem constituir-se em instituição autônoma, restringindo-se, assim, a práticas de rituais formais e à solicitação de favores e da ajuda das providências divinas, não assumindo uma fé profunda e comprometida como sendo compromisso seu.

No Brasil isto foi sendo minado a partir dos anos trinta, pela implantação da industrialização e urbanização e pelo ateísmo proposto pelo socialismo e pelo anarquismo emergentes nos movimentos de base, ligas camponesas e sindicatos.

Para contrapor-se a esta realidade, a Igreja Católica teve que se reestruturar, montando grupos de ação católica para atuar junto a trabalhadores e estudantes. Era a reação católica à modernidade apontando para uma nova concepção de cristianismo, onde os conflitos sociais e o próprio desenvolvimento adquiriam um significado teológico, sendo esta concepção a base do que veio a se conhecer como teologia da libertação que teve, na época, Paulo Freire como um de seus adeptos e fundadores.

Esta reinterpretação do cristianismo revela uma nova unidade entre política e religião. Nesta reinterpretação cristã há o alerta quanto à impertinência dos individualismos atomizantes da sociedade capitalista liberal, bem como ao comunismo totalitário, ambos responsáveis pela “desordem estabelecida no século XX”.

Na facção crítica da igreja católica o discurso emergente era o da conciliação entre o indivíduo e o social. “Minha pessoa é a presença e a unidade

de uma vocação eterna em mim, que me chama a me superar indefinidamente”<sup>14</sup>, devendo ser isto concretizado na vida em comunidade através da ação engajada na transformação do mundo, pela qual o Cristo autentica a fé.

Sua “Ação Pastoral”, interpretação da fé, veio a incluir não só ministramento de consolo, reconforto e caridade como ainda “o testemunho e a participação do povo como sinal de solidariedade humana” e de denúncia das condições sociais que impossibilitam a realização da “pessoa”.<sup>15</sup>

A nova cristandade, para concretizar o personalismo da fé, incorporou a ênfase existencialista para o engajamento à ação, bem como a crítica marxista da alienação, pilares fundantes da concepção antropológica de homem formulada posteriormente por Freire em sua proposta pedagógica libertadora.

Esta teologia toma corpo em meio aos movimentos populares brasileiros emergentes de então, através de um discurso de libertação da condição de nação subdesenvolvida, “personalização” de um povo colonizado e na criação de uma nação autônoma.

A síntese do que está contido nesta nova proposta teológica pode ser expressa sob dois princípios. Primeiro, a libertação da dominação a que estão sujeitos os homens em uma sociedade capitalista. Segundo, possibilitar uma humanização aos moldes da sociedade socialista e personalista.

As formulações postas pela ideologia católica radical distinguiam-se da proposta democrática apregoada pelo partido comunista na medida em que era antiautoritária e que se erguia com base no mútuo reconhecimento dos sujeitos livres da dominação<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Isto, é o que Paulo Freire tomara, em sua obra, como sendo a vocação ontológica do homem, e que ele trata como a vocação ontológica do homem de “SER MAIS”.

<sup>15</sup> Cf. Schelling, 1990:263

<sup>16</sup> A Ação Católica, da qual irradia-se no Brasil esta nova “ideologia católica radical” ramifica-se, dando origem a vários movimentos de organização popular. Entre os estudantes, o que veio a ser conhecido como JUC (Juventude Universitária Católica); em Recife, o MCP (Movimento de Cultura Popular), do qual Freire é membro coordenador e atuante: em 1961, durante o Governo de Jânio, o MEB (Movimento de Educação de Base). Entre os movimentos que pretendiam a organização das massas populares havia, porém, os que se diferenciavam quanto à forma de conduzir esta mobilização. É o caso dos CPC's (Centros de Cultura Popular) surgidos na região sudeste, particularmente em São Paulo e no Rio de

Freire tem a origem de suas formulações convergente com esta ideologia católica radical motivo pelo qual, em suas obras mais importantes como na Pedagogia do Oprimido, não se refere, de forma direta, ao conflito de classe ou à revolução socialista, não por desconsiderá-los mas por estarem incluídas em suas obras através da unidade que faz entre “teoria e prática”, partindo da epistemologia hegeliana-marxista, na qual a realidade social e a consciência são constituídas na relação dialética entre o sujeito e o objeto.

Por isso é que em suas formulações sobre a educação formal e a não formal, cabe ao professor ou ao intelectual a função de mediador ou catalizador do surgimento do povo como sujeito autônomo da história.

Havia na proposta do MCP, como também há nas propostas de Freire, toda uma preocupação com a não manipulação cultural, fruto da crença existencialista do engajamento e da escolha, ambos pré-requisitos para a libertação.

Freire e os intelectuais do MCP atribuíam um papel decisivo à consciência, à subjetividade e à experiência. Para Freire, a emancipação se daria de forma progressiva através da crescente conscientização do sujeito em relação à realidade de opressão, na qual acham-se imersos os homens em meio a sua própria cultura, a cultura do povo.

Os intelectuais do MCP acreditavam que através do processo de refletir sobre a realidade cultural própria<sup>17</sup>, processo de recompor a própria história feita como realização ativa dos homens, seria possível a conscientização sobre a realidade de opressão em que se encontravam, levando-os, assim, a assumirem o controle sobre seu próprio destino.

É esta forma de compreender o atuar sobre a “cultura popular”, presente no MCP, que Freire seguirá ao elaborar sua proposta de ação cultural para a libertação dos oprimidos.

---

Janeiro, cujas intervenções tinham como base a inspiração marxista leninista de serem vanguarda cultural e, como tal, deveriam esclarecer “o povo” sobre seus verdadeiros interesses, contrariando, assim, a forma de intervenção proposta pela Ação Católica Radical, embasada na antropologia humanista da “pessoa” e que via a cultura como “práxis histórica dos sujeitos do povo”.

<sup>17</sup> Na obra de Freire esta realidade existencial recebe o nome de cultura primeira

Em um dos documentos de Ação Popular do MCP pode ver-se refletida a importância atribuída à cultura popular em sua vinculação com a cultura “dominante”: “A significação da cultura popular é precisamente entrar em tensão ideológica contra uma dimensão da cultura de classe (polarização ideológica na afirmação de uma cultura contra a outra)”.<sup>18</sup>

A idéia que está presente nesta formulação é a de que a cultura é um campo de luta pela significação cultural e que o significado atribuído pelo povo nesta tensão e que coloca em suas manifestações culturais, gera um potencial de resistência e oposição à cultura dos “opressores” que não pode ser desprezado. Ao contrário, é este potencial de resistir que deve ser visto como problematização e potencialização na ação cultural de libertação proposta na obra de Freire.

A dimensão do entendimento sobre o que deveria ser considerado como cultura popular, outro ponto fundamental na obra de Freire, pode ser resgatado neste documento do MCP de Recife:

**“... é como intencionalmente universal que a cultura deve ser dita popular, isto é, uma cultura que permita a abertura das consciências num grau de universalidade crescente. É popular a cultura quando é comunicável ao povo, isto é, quando suas significações, valores, idéias e obras, são destinadas efetivamente ao povo e respondem às suas exigências de realização humana em determinada época: em suma, à sua consciência histórica real. É popular a cultura que leva o homem a assumir a sua posição de sujeito da própria criação cultural e de operário consciente do processo histórico em que se acha inserido”.**<sup>19</sup>

Na formulação acima encontra-se uma riqueza muito grande para a definição de cultura popular que foi tomada por base nos grupos de ação cultural dos MCP da época, assimilados nas formulações educacionais de Freire.

---

<sup>18</sup> Cf. Schelling, 1990:265

<sup>19</sup> Ibidem, p.267

O primeiro é o caráter universal assumido pela cultura que interessa ao povo, não sendo restrita à local, regional ou nacional, como frequentemente tem sido colocado, principalmente pelas propostas nacional-populistas ou popular-nacionalistas de levar a cultura ao povo.<sup>20</sup>

O entendimento sobre a cultura popular no MCP assemelha-se ao elaborado por Gramsci como sendo o que nele garantirá a criação da hegemonia popular, conforme Chauí: "... o povo na cultura significa, portanto, a transformação expressiva de realidades vividas, conhecidas, reconhecidas e identificáveis, cuja interpretação pelo artista e pelo povo coincidem"<sup>21</sup>.

Significa, assim, que expressões culturais locais, regionais ou nacionais com estas características assumem um papel de igual importância, quando da possibilidade de pensar-se tanto no caráter universal que assume a cultura quanto em uma valorização da cultura popular, retirando-a de uma posição de desvalia em relação à cultura dos dominantes, elevando-a ao mesmo *Status* da dita "cultura erudita" que, em muitas vezes, nada mais é do que a "cultura do dominador", haja vista suas idéias e valores serem os dele.

Se no MCP há um caráter de universalidade da cultura popular que abre as fronteiras para o entendimento do que seja o popular na cultura, por outro lado alerta para a necessidade de manter-se um olhar crítico, podendo dizer-se até comparativo entre as culturas populares.

Esta abertura para o universal, que está contida na cultura popular, deve ser operada juntamente com a crítica da mesma, partindo-se do local, da experiência vivencial dos populares, do particular, até ser possível fazer-se sua síntese universalizadora, a unir solidariamente os homens.

Este caráter universal a permear a cultura é, em vários momentos, claramente percebido na obra de Freire, como podemos ver neste seu relato:

**"..., declarei numa entrevista que minha recifecidade explica minha pernambucanidade, que esta esclarece minha nordestinidade que,**

---

<sup>20</sup> Cf. Chauí, Marilena. *Cultura e democracia*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1990, p.p. 85 a 136

<sup>21</sup> *Ibidem*.

por sua vez, clareava minha brasilidade, minha brasilidade elucidava minha latino-americanidade e esta me fazia um homem do mundo.

[...] “

A análise crítica por parte de grupos populares de sua forma de estar sendo no mundo da cotidianidade mais imediata,... [...] é a percepção da razão de ser dos fatos que se dão nela que os levam a sobrepassar os horizontes estreitos..., para ganhar a visão global da realidade indispensável a compreensão da própria tarefa da reconstrução nacional”<sup>22</sup>

E, por fim, a meu ver, a outra questão importante <sup>a</sup> de destacar no MCP citado e que permeia a obra de Freire, é o caráter político das manifestações da cultura popular a ser explicitado.

A ação cultural com as massas populares deve possibilitar o desvelamento dos interesses das representações do atuar dos homens fazedores da história/cultura no mundo. Deve ser capaz de fazer os populares perceberem a favor de quem e do que, portanto contra quem e contra o que, estão sendo suas ações no mundo.

A ação cultural para a liberdade deve considerar a subjetivação dos agentes ao traçar suas ações de intervenção em uma constante tensão entre subjetividade/objetividade, “...não pode ser compreendido, de um lado, de um ponto de vista puramente subjetivista; de outro, de um ângulo objetivista, mecanicista”.<sup>23</sup>

### **3.3. Pressupostos Teóricos ou Filosóficos da Educação em Freire: A Dialética da Formação Oprimido e Opressor no Processo de Humanização dos Homens**

---

<sup>22</sup> Cf. Freire, 1992:88

<sup>23</sup> Cf. Freire, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 42

A experiência de Freire com os Movimentos de Cultura popular, em especial na década de 60, os quais relatamos até então, são o traço existencial inicial do qual nasce grande parte das suas elaborações teóricas.

A pedagogia do oprimido, em especial, constitui, no cenário de suas reflexões sobre a cultura popular ou dos oprimidos, o processo pelo qual os homens são formados/humanizados. Essa é a obra mais importante de Freire, porque nela está esboçada, de forma global, a síntese da relação que se estabelece do “estar no mundo dos homens”. A sua visão antropológica de homem aí presente é a descrição da forma como os homens encontram-se nas relações que estabelecem, de forma contraditória e necessária.

Para Freire, nessas relações, os homens vão constituindo-se em seres oprimidos ou opressores.

É esse processo de humanização/desumanização dos homens que Freire se detém a explicar/teorizar, bem como seu método de educação/intervenção, presentes na Pedagogia do Oprimido, que passarei a descrever, com vistas à uma posterior elaboração de uma proposta pedagógica para a Educação Física/futebol, a partir de Freire.

### **3.3.1 - O Medo Como Obstáculo a Libertação**

São muitos os impedimentos que se colocam para os que se propõem à tarefa da educação libertadora. Entre eles destaca-se o medo da liberdade.

Dizem os opressores ser a consciência crítica anárquica, ao que se contrapõe Paulo Freire (1981), dizendo que o fato de converter-se de ingênuo à crítico não torna as pessoas fanáticas e nem dá a estas a sensação de desmoronamento. Portanto, não gera um estado de anarquia e, sim, de libertação.

O que ocorre, no fundo, é o temor à liberdade daqueles que preferem a segurança vital conformando-se ao já estabelecido, como diria

Hegel<sup>24</sup>, à liberdade arriscada, não sentindo-se capazes de assumir os riscos da liberdade, encerrando-se em círculos de segurança.

→ A liberdade, por isso, é um parto. Um parto doloroso que deverá trazer ao mundo um novo homem, não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Reconhecer-se a si, limitado pela situação concreta da opressão, já é o primeiro passo em direção à liberdade. Porém, é necessário que haja não somente o reconhecimento da situação de opressão que não permite ser livre mas também o engajamento por libertar-se, portanto, práxis.

O opressor, ao descobrir-se nessa posição, mesmo que sofra por esse fato, ainda não se solidariza com os oprimidos na tarefa da libertação. A situação de quem se solidariza com a libertação exige uma atitude radical, pois o processo pedagógico de conscientização que conduz à libertação é ameaça ao “status quo”, ao colocá-lo em discussão. Este processo exige o comprometimento radical de quem o assume e não tema ser livre.

Não pode surgir da tensão entre ser livre ou não, o que Paulo Freire chama de discursos sectários, tanto de direita como de esquerda, pois estes são sempre castradores das possibilidades de libertação pelo fanatismo de que se nutrem. Pois que, ao fecharem-se em “suas” verdades, negam-se a si mesmos e aos outros.

A libertação exige radicalidade de quem a ela se propõe. Porém, ser radical para Freire é não se deixar prender em círculos de segurança nos quais aprisione-se, também, a realidade. Ser radical para ele é abrir-se ao mundo e:

**“...não temer enfrentar, não temer ouvir, não temer o desvelamento do mundo, não temer o encontro com o povo, não temer o diálogo com ele...é também ...não se sentir dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos, mas com eles se comprometer dentro do tempo, para com eles lutar pela libertação”<sup>25</sup>**

---

<sup>24</sup> Cf. Hegel, apud Freire. *Pedagogia do Oprimido*. 9ª ed. Rio de Janeiro, 1981.

<sup>25</sup> Cf. Freire, 1987:22

Feitas as considerações acima sobre os compromissos e entraves da tarefa de construção de uma pedagogia da libertação e de que, para a criação do novo, é necessário a superação do medo convém, então, reforçar a idéia de que superar o medo para o ato evolucionário da mudança, como é entendido em Freire, requer que se tenha coragem.

Porém, coragem é fundamental e sem ela não há a criação do novo, bem como o comprometimento com os oprimidos não é o contrário oposto ao medo, mas sim o medo dominado.

Isso significa, então, que quem domina e impõe suas idéias, através do autoritarismo, também tem medo, o qual consegue dominar e superar com sua coragem dominadora. Assim, é que, em uma ação libertadora, devem ser propostos também aos dominados espaços/oportunidades para que exercitem-se e experimentem-se a transcender os limites, vencendo o medo que os oprime e transformando seus medos de serem livres em coragem edificante de sua libertação.

Freire, porém, faz um alerta: o medo que oprime e impede a mudança não pode ser substituído pela pura coragem que beira o “voluntarismo” ou “ativismo cego”, pois o “descolamento”, distanciamento dos sujeitos que querem as mudanças do palco onde devem exercer suas ações à história, torna-os inoperantes enquanto agentes atuantes pela transformação.

Deslocar-se só, para além da “consciência histórico-social de seu tempo”, não conduz à libertação. Tanto os excessos quanto a absolutização heróica individual da coragem fazem com que, por vezes, os sujeitos fazedores da história tornem-se suscetíveis às ações perversas dos opressores devido a força de seus atos.

Portanto, a leitura sobre o contexto histórico-social e não individual do possível é algo fundamental a ser equacionado para a tarefa da superação do medo ao opressor, enquanto tarefa a ser objetivada para a libertação. Pois, como confidencia Frei Beto em uma conversa com Freire, em que faz uma análise do processo de criação da política repressiva de isolamento de grupos que desejavam a libertação do povo durante os anos 60, e que levou muitos dos que

participavam nestes grupos à cadeia e ao exílio: "...faltava um enraizamento popular das idéias defendidas por esses grupos ":

**"Tínhamos tudo: ideal coragem, disposição, domínio dos conteúdos clássico, conhecimento das histórias da revolução. Só não tínhamos povo. E porque não tínhamos povo foi muito fácil se criar uma política repressiva de isolamento. Hoje, defino o que aconteceu na seguinte frase: prefiro correr o risco de errar com o povo do que ter a pretensão de acertar sem ele. Porque essa pretensão eu tinha antes."**<sup>26</sup>

### **3.3.2 - A Humanização e a Desumanização Surgem como Tema na Obra de Freire**

Para Paulo Freire a humanização e a desumanização são faces da realidade a serem consideradas não só em suas possibilidades de efetivação ontológica mas, fundamentalmente, como realidade histórica<sup>27</sup>. Ambas aparecem enquanto possibilidade, mediante a inclusão e consciência de sua inconclusão pelos homens. Mas, se ambas se apresentam como possibilidade, somente a primeira apresenta-se como vocação dos homens.

Já a desumanização não se constitui como sendo especificidade de quem tem sua humanização roubada, mas também dos que a roubam pela distorção da vocação ontológica dos homens de "serem mais", os opressores.

O poder que instaura a desumanização e, por conseguinte, a condição dos homens de serem menos, não pode ser o mesmo que os leva a serem mais. Disso resulta a afirmação de caber aos oprimidos a tarefa de restaurarem a sua humanização e, ao fazê-lo, libertarem também os opressores.

---

<sup>26</sup> Cf. Freire, Paulo e Betto, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. São paulo, 1985. p.38

<sup>27</sup> A prática educativa libertadora deve preocupar-se com a questão educacional como sendo gnosiológica, política-cultural, lingüística, estética, ética, filosófica e idelógica. Cf. Freire, 1991:37

Funda, assim, no que chama a pedagogia do oprimido, a possibilidade da aglutinação de alguns aspectos a serem considerados para a tarefa de humanização dos homens.

O problema a que esta pedagogia se propõe a dar conta é o de como os oprimidos, como seres duplos que hospedam oprimido e opressor em si, podem instaurar a libertação?

Isto será possível nas formulações desta pedagogia ao colocar como objeto da reflexão dos oprimidos as causas de sua opressão, assim possibilitando a descoberta por si mesmo e dos opressores pelos oprimidos, das situações de desumanização a que ambos se encontram submetidos.

Paulo Freire, falando sobre a busca da liberdade pelo oprimido, adverte para o movimento inicial deste processo em que o oprimido, pela aderência, assume como seu ideal de ser homem, ser opressor. Seu testemunho de verdade encontra-se no ser que o oprimia.

**“O homem novo, em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação opressora, que cede seu lugar a uma nova, de liberdade. Para ele, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida.”<sup>28</sup>**

Como afirmo anteriormente, o fato de descobrirem-se na condição de opressores não os fazem, ainda, solidarizarem-se com os oprimidos na tarefa de humanizá-los. Solidarizar-se com os oprimidos é assumir uma atitude radical, que só não é possível se for feita apenas através da consciência crítica da opressão, mas sim, pela práxis dessa busca.

Neste processo de busca, no dizer de Paulo Freire, ação e mundo e mundo e ação estão intimamente solidários. Sua advertência se dá para o fato

---

<sup>28</sup> Cf. Freire, 1987:22

de que a ação só é humana quando não dicotomizada da reflexão constituindo-se, assim, em um que fazer (práxis) e não um puro fazer (ativismo)<sup>29</sup>.

A Pedagogia do Oprimido busca a restauração da intersubjetividade, apresentando-se, assim, como a pedagogia dos homens, o que explica o fato pelo qual sua prática educacional, apesar de implicar na conquista de um poder político pelos oprimidos, não torna inoperante o diálogo intersubjetivo entre os homens, inclusive dos oprimidos com os opressores. Porém, como alerta Freire, com os diferentes dialoga-se, com os antagônicos, os opressores, faz-se pactos, ou seja, acordos éticos construídos via dialógica para fazer avançar o processo de mudança possível sem, contudo, que sejam feridos os pressupostos balizadores da clareza, transparência e da ética pública, ou seja, não deve ser selado nenhum tipo de pacto, que não possam ser publicamente explicitados e defendidos.<sup>30</sup>

O processo educativo não pode ser pensado como esgotando-se nas possibilidades do sistema educacional formal. A restauração da intersubjetividade possibilita trabalhos avaliativos com conotação de gerar uma cultura de enfrentamento à cultura dominante através da possibilidade de ser construída pelo diálogo. Esta cultura terá a seu encargo, enquanto ação cultural libertadora, a mudança da perspectiva de mundo e a expulsão dos mitos<sup>31</sup>.

Freire afirma que a autêntica superação da contradição opressores/oprimidos não está na pura troca de lugares, na passagem de um pólo a outro. Sendo a superação da contradição entre opressores e oprimidos um dos pressupostos da pedagogia da libertação não basta que, em nome da libertação, os oprimidos passem a ser os novos opressores; que estes passem a

---

<sup>29</sup> Na obra de Freire não há um entendimento de teoria e prática em contraposição uma a outra. Para ele, o que deve ser colocado em oposição à prática é o “blá-blá-blá, pseudo-teoria que não explica o que está se dando no terreno prático, conduzindo ao ativismo, um “puro fazer”, sem uma teorização consistente que explique e dê rumo a um projeto concreto e consistente de mudanças. Cf. Freire, 1979:16

<sup>30</sup> Cf. Freire, 1991

<sup>31</sup> Os mitos são criados pela distorsão das verdades pela “racionalização”, o que retira as bases objetivas da humanização. Sendo assim, é uma criação que serve à defesa da classe que o criou, podendo ser a dos oprimidos ou a dos opressores. Para Vannucchi, na educação escolar a classe dominante utiliza-se dos mitos do saber, do poder e do ter para manipular os oprimidos. Cf. Vannucchi, 1983.p.20-42

fazer, com suas práticas, às vezes de opressores, impedindo os homens de serem mais.

Quando com o poder usam-no como o antigo opressor, concentrando-o, burocratizando-o e usando-o para satisfazer seus interesses pessoais, estão a repetir o opressor. O fenômeno de ser levado a repetir as práticas do opressor é conseqüência de todo o processo de “auto-desvalia” a que são submetidos os oprimidos pelos opressores. Este processo acaba por convencê-los de sua incapacidade de ser, levando-os, conseqüentemente, a assumirem e introjetarem o ser do opressor como sendo o ser da verdade. Superar este equívoco da crença difusa e mágica da invulnerabilidade do opressor que lhe confere a posição de ser da verdade, é tarefa da educação libertadora, mediante o exercício do oprimido em identificar as vulnerabilidades do opressor para, assim fazendo, fortalecer valores seus, tornando pouco a pouco suas ações em “que fazer”<sup>32</sup> libertador.

Fundamental a esse processo é o diálogo crítico a ser travado com os oprimidos. O diálogo crítico, afirma Paulo Freire, não pode ser substituído pelo anti-diálogo, pela sloganização e pela verticalização ou pelos comunicados. Isto seria uma prática de libertação domesticadora, dos que pretendem a libertação sobre, e não com, os oprimidos. Não pode haver, de quem se pretende libertador, ações que sejam sobre os oprimidos. Para libertá-los é necessário possibilitar-lhes a reflexão no ato de sua própria libertação.

A práxis constitui-se como a possibilidade instauradora do ato da libertação, se entendida como reflexão sobre as experiências existenciais dos homens. Quando entendida como só ação é puro ativismo. Quando só reflexão, constitui-se em uma quebra-cabeça intelectual e como tal, palavra vazia<sup>33</sup>, não

---

<sup>32</sup> “Quefazer” é a dialética permanência mudança que torna o processo educativo durável. Todo o homem é um ser do “quefazer”, isto é, um ser que transformando o mundo com o seu trabalho, cria o seu mundo. Assim também a Educação é um “quefazer” permanente em razão da inconclusão do homem e do “devir” da realidade. Cf. Simões, 1981. p.78 e Freire, 1979 B.p.82ss.

<sup>33</sup> Na alfabetização/educação, utilizar-se de palavras descontextualizadas e que geram um processo de aculturação dos educandos, Freire denomina de alfabetizar através de palavras “ocas” ou vazias. São palavras sem sentido, fora do “mundo de vida” dos educandos. Eram as

conduzindo à ação. A práxis, enquanto constituinte da razão nova da consciência oprimida é ação política e, como tal, ação cultural para a liberdade e, por isso mesmo, ação com os oprimidos e não ação para os oprimidos.

A humanização/desumanização são os dois pólos constituintes do estar do homem no mundo que os torna opressores ou oprimidos. A partir desta realidade existencial dos homens é possível analisar como isso se reflete nas relações pedagógicas. Buscando uma compreensão de como isso ocorre, Paulo Freire trata este problema estabelecendo dois modelos de educação: a problematizadora ou libertadora e a bancária.

São estas as concepções educacionais tratadas por Paulo Freire que passo a descrever:

### **3.3.3. - Analisando a Realidade Escolar, Paulo Freire Descreve a Concepção Bancária de Educação**

Ao analisar as relações educador/educando na escola, não é difícil chegar-se à constatação de que estas relações narradas ou dissertadas são narrações de conteúdos. Os conteúdos são comunicados feitos aos educandos. Constituem-se de fragmentos desconexos de uma realidade segmentada, bem comportada e estranha aos mesmos. Nestes comunicados as palavras não passam de verbosidades alienadas e alienantes. São “palavras ocas”<sup>34</sup>, completamente alheias à experiência existencial dos educandos.

**“A narração de que o educando é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica dos conteúdos narrados. ... a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá enchendo os “recipientes” com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixam docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.”<sup>35</sup>**

---

palavras e frases utilizadas pelas cartilhas “oficiais” na alfabetização do tipo “Ada deu o dedo ao urubu”. Cf. Freire, 1979A.p.15.

<sup>34</sup> Palavra oca tem o mesmo significado de palavra vazia. Nota anterior nº 127

<sup>35</sup> Cf.. Freire, 1987:66

Da transcrição acima é possível identificar as atitudes a serem assumidas pelo educador e pelo educando no ato pedagógico da educação bancária. Nela são considerados bons educadores e educandos os que assumem o processo educacional como educação “bancária”. Esta prática educacional equivocada impede a criatividade e a transformação por fazer dos homens depósitos, imobilizando-os. “Fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser”. Freire (1981) assim se refere a este modelo educacional.

O “saber” não pode ser considerado doação dos que sabem para os que nada sabem.

A educação “bancária” contra a qual Freire argumenta, nada mais é do que reflexo dos valores e conhecimentos da sociedade opressora que induz à “cultura do silêncio”, em que os educandos são colonizados e invadidos pelos códigos dos dominadores. Nela, as relações de poder estabelecem papéis a serem assumidos por ambos, educadores e educandos:

**“O educador é quem sabe, os educandos os que não sabem; o educador é o que pensa, os educandos os pensados; o educador é o que diz a palavra, os educandos os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina, os educandos os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção, os educandos os que têm a ilusão de que atuam na atuação do educador; o educador escolhe o conteúdo programático, os educandos jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ela; o educador identifica a autoridade do saber como sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente a liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daqueles; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos mero objetos”<sup>36</sup>**

São relações como as descritas acima que se encontram hegemonicamente presentes no cotidiano da escola fazendo com que os

---

<sup>36</sup> Cf. Freire. *Pedagogia do Oprimido*. pp 66 a 68

educandos adaptem-se, ajustem-se. Tais relações impedem o educando a desenvolver em si uma consciência crítica, que o levaria a uma inserção no mundo como transformador deste.

Os educadores, ao assumirem no processo educacional posturas “bancárias” ou de falsa generosidade, contribuem com seu pseudo-humanismo para a preservação de situações das quais são beneficiários. Reagem contra qualquer tentativa de educação estimulante ao pensar autêntico, que tome a realidade não de forma focal<sup>37</sup>, mas que amplie horizontes capacitando os educandos a explicarem os atos e fatos educacionais em suas complexidades. Reduzindo as explicações fáceis dos comunicados<sup>38</sup> o que fazem, em verdade, é empobrecer o “quefazer” educacional. Esta prática educacional que permeia o ato educacional, cria um impedimento à busca de libertação dos oprimidos.

#### **3.3.4 - Da realidade Educacional “Bancária” ao Surgimento da Educação Problematicadora**

O ato pedagógico que liberta não pode entender os homens como depósitos “vazios” a serem “enchidos” de conteúdos; não pode ter como parâmetro de entendimento do homem, a concepção deste como um ser fragmentado em que haja uma consciência a ser formada alheia ao corpo. Os homens devem ser vistos como “corpos conscientes” e a consciência como intencionada ao mundo. Esta educação não se faz bancária, pois não há depósito de conteúdos a preencherem as consciências, que são oriundas das relações dos homens com o mundo.

---

<sup>37</sup> Visão focalista é a visão que incide sobre a experiência existencial, o que não possibilita ganhar a consciência da totalidade e impede que os indivíduos alcancem a síntese não percebendo, ou raramente percebendo, as relações entre as suas necessidades sentidas e as razões objetivas mais próximas ou menos próximas das mesmas, as quais são tipicamente encontradas nas propostas bancárias instrumentalizadoras adaptadoras à realidade opressora, freqüentemente presentes, por exemplo, nas práticas hegemônicas da Educação Física escolar.

<sup>38</sup> É esse o código de que se vale a indústria cultural através de seus comunicados às massas.

**“Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora responde à essência do ser da consciência, que é sua “intencionalidade”, nega os comunicados e a existência à comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é ser sempre ser consciente de, não apenas quando se intenciona a objetos mas também quando se volta sobre si mesma..”<sup>39</sup>**

Desta forma, Freire afirma que o educador já não pode ser entendido como alguém que faz depósitos, passa, transfere ou transmite “conhecimentos” e valores aos educandos. Na educação libertadora ou problematizadora a conscientização é entendida como ato gnosiológico, em que o objeto cognoscível, é mediatizador de sujeitos cognoscentes. Isto coloca um a priori para que esta se efetive. Sem que ocorra a superação da contradição educador-educando, é impossível a relação dialógica, indispensável para a apreensão cognitiva dos sujeitos do ato pedagógico-libertador.

Romper a contradição educador-educando significa não serem estas relações nem verticais e nem estáticas. As posições que educador e educando assumem através de atos-poderes, conferem autoridade como ato e concorrem para a liberdade de ambos e não contra eles.

“Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.<sup>40</sup>

Na educação bancária, autoritariamente o educador toma para si, em sua biblioteca, a cognoscência do objeto cognoscível, enquanto prepara suas aulas para, frente aos alunos, dissertar a respeito do objeto sobre o qual exerceu seu ato cognoscente. Ao contrário, na educação libertadora Freire afirma que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “admiração”<sup>41</sup> o conteúdo do estudo a ser feito, qualquer que ele seja, “re-admira” a “admiração” que antes fez, na “admiração” que fazem os educandos.

---

<sup>39</sup> Cf. Freire, 1987:77

<sup>40</sup> Ibidem, p.79

<sup>41</sup> Admirar significa penetrar a realidade cada vez mais lucidamente para perceber suas interrelações verdadeiras. Cf. Freire, 1979 C.p.31

Como a educação libertadora tem como objetivo a “emersão”<sup>42</sup> da consciência dos educandos, isto entendido como uma situação gnosiológica, é então papel do educador problematizar com os educandos para que estes possam transcender o nível em que se encontram. O educador libertador desafia-os a que se insiram criticamente na realidade.

A educação, como prática da liberdade, toma como tema para a sua ação não um homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo. Toma para suas reflexões os homens em suas relações com o mundo.

A educação “bancária”, ao contrário, ao ocultar certas razões que explicam como estão sendo os homens no mundo, mistifica a realidade. Ao negar o diálogo em seu monólogo “assistencializador”, domestica a intencionalidade da consciência dos educandos e, assim sendo, rouba-lhes a possibilidade ontológica e histórica de humanizarem-se. Suas práticas fundem-se em narrativas de situações “fatalistas”, as quais impedem que os homens identifiquem-se como sujeitos fazedores da realidade e, como tais, inconclusos e capazes de romper o imobilismo em que estão imersos, levando-os a avançar os limites em que se acham imersos, lançando-se à busca de “ser mais”.

### **3.3.5 - O Diálogo como Fundamento da Práxis Libertadora**

Paulo Freire elege o diálogo como fundante do processo pedagógico libertador “...o diálogo é uma exigência existencial”<sup>43</sup>. Deste pressuposto constituinte da educação libertadora, o diálogo, convém falar sobre a palavra, fundante da situação dialógica.

A palavra, no entender de Paulo Freire, é a manifestação do estar no mundo dos homens. Por isso, ação e reflexão, práxis. Retirar da palavra seu conteúdo reflexivo ou seu dizer da prática é descaracterizá-la como possibilidade

---

<sup>42</sup> Emersão, para Freire, é a capacidade de inserção na realidade que se vai revelando através de admirações sobre a realidade. Cf. Simões, 1989. p.75.

<sup>43</sup> Para Freire, o diálogo é o selo da educação libertadora, fato pelo qual o educador deve sempre priorizar o diálogo à polémica. Cf. Freire, 1991:119

de diálogo libertador. Sem que seja reflexão torna-se ativismo, ao não dizer da realidade, “mistifica”, é puro blá, blá, blá, palavreria, verbalismo.

A palavra que diz o estar dos homens no mundo, ação e reflexão, é a que funda o diálogo libertador. O diálogo, por sua vez, só se efetivará se houver humildade por parte dos envolvidos. Não pode haver diálogo libertador quando a premissa do encontro de quem se propõe dialogar é a de alienar a ignorância, vista sempre como componente do outro pólo, nunca em mim. Esta situação, caracterizada entre o que sabe e o que não sabe, não possibilita o diálogo libertador. Os homens, aos quais falta a humildade, não podem travar um diálogo libertador. A eles é necessário, para tal, ter a compreensão de que não há ignorância absoluta e nem sábios absolutos: os homens em comunhão buscam saber mais.

Outra condição imposta por Paulo Freire para a efetiva concretização do diálogo libertador é a fé nos homens. Se não houver uma fé fundante do diálogo este torna-se uma farsa ao não admitir que os homens possam criar, fazer, transformar as relações e o mundo em que se encontram.

Para que haja o verdadeiro diálogo é necessário que haja o pensar verdadeiro. O pensar verdadeiro ou crítico é aquele que não dicotomiza mundo e homens.

Nele, o homem é um ser temporal, capaz de transformar permanentemente a realidade e não um ser adaptado ao tempo passado e que, como tal, admite ser o presente algo normatizado e bem comportado resultante das experiências do passado.

Na concretude do ato pedagógico o educador-libertador, ao colocar-se dialogicamente, demonstra sua inquietação já em torno do conteúdo programático da educação, pergunta-se em torno do que vão dialogar antes mesmo do encontro com os educandos, ao contrário do educador “bancário” que, por ser antidialógico, ao dialogar preocupa-se não sobre o conteúdo do diálogo a ser mantido, mas sim a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos respostas que ele mesmo responde ao organizar seu programa.

O ato educacional libertador dialógico é o que devolve aos educandos, de forma acrescida e sistematizada, os elementos que os mesmos entregaram de forma inestruturada. Agora, não mais há a maior importância de um dos elementos do ato educativo, educador ou educando, sobre o tema a ser mediado, mas ambos, desafiados que estão, expressam suas visões ou pontos de vista impregnados de significação do seu estar no mundo a respeito do tema sobre o qual dialogam. Na situação mediadora do ato educativo libertador deve-se atentar para o falso humanismo que dela possa resultar, que é a corporificação ideal de um modelo de “bom homem”, esquecendo-se da situação concreta existencial presente nos próprios homens.

Educar autenticamente para a libertação não pode ser conquistar o educando através de “slogans” que os fazem ainda mais temerosos de sua libertação. É, com eles, ajudá-los a recuperar sua humanidade roubada. Neste caminho os “slogans” dos que oprimem devem ser propostos como problemas do processo educativo para que possam ser desvelados no que de real ocultam e propõem. Para Freire, o ato de libertar não pode ser o de “slogans” “libertadores” sobre os “slogans” “opressores”, tendo os oprimidos como intermediários desta luta.

**“Toda a doação sem que haja dos que a recebem o esclarecimento sobre o que estão a receber corresponde a um processo de “invasão cultural” e como tal mitificadora e geradora de processo de opressão, mesmo que com outra finalidade”.**<sup>44</sup>

A essência do “quefazer” educacional libertador é, para Freire, propor ao povo, a partir de certas contradições básicas existenciais suas, problemas que o desafiem e, dessa forma, exigem-lhe resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.

Não é prerrogativa da ação educacional e política libertadora, ao contrário, dela se afasta, o ato de sobre as relações existenciais presentes,

---

<sup>44</sup> Cf. Freire, 1981:101

apenas dissertar ou pretender simplesmente doar-lhes conteúdos. É necessário conhecimento crítico da realidade existencial<sup>45</sup>. Para Freire, é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenham educador e educando, que irá se buscar o conteúdo programático da educação. É neste momento, o da busca, que inaugura-se o diálogo da educação como prática da liberdade e que, em sua metodologia educacional, convencionou-se chamar como investigação do universo temático dos educandos ou conjunto de temas geradores destes.

### **3.3.6 - A Metodologia Proposta por Freire para a Educação Libertadora**

Gadotti afirma que, a rigor, não se pode falar em “método” Paulo Freire pois se trata muito mais de uma teoria de conhecimento e de uma filosofia de educação do que de um método de ensino.<sup>46</sup>

Paulo Freire tornou-se conhecido por seu método de alfabetização, pensado pela necessidade de tornar o processo de alfabetização de adultos das classes populares mais condizente com seus interesses, o que ele acreditava ser possível ao resgatar temáticas do mundo de vida dos populares.

Seu método nasceu das reuniões dos círculos de cultura, locais onde se dava o processo de ensino e alfabetização. Nesses círculos de cultura não havia uma programação feita a priori. A programação era construída a partir de uma pesquisa do grupo, cabendo ao próprio grupo estabelecer a temática para os encontros educacionais. Havia, ainda, a possibilidade de também o professor propor temáticas a serem trabalhadas. Freire, como veremos mais a frente na Pedagogia do Oprimido, refere-se a estas temáticas como “temas dobradiças” que se constituem em temas fundamentais para o entendimento da temática sugerida pelo grupo de populares.

Com seu método, Paulo Freire pretendia a valorização da sabedoria popular gerada na prática social da qual o povo participa. Através da

---

<sup>45</sup> O educador que se propõe à ação dialógica libertadora deve conhecer dos educandos seus anseios, dúvidas, esperanças e temores perante o conteúdo que mediará suas ações.

<sup>46</sup> Cf. Gadotti, 1995: 276-277 e Gadotti, 1991:32

conscientização Freire pretendia tornar essa sabedoria popular sólida, transparente, além de, também, desvelar os interesses indesejáveis à emancipação popular que permeiam essa sabedoria.<sup>47</sup>

Através das técnicas de seu método, Freire conseguia despertar o interesse dos alunos, fazendo-os engajarem-se nas atividades propostas. Seu método, ao longo de sua utilização, demonstrou ser além de mais democrático para o ato de construção do conhecimento, também mais rápido e eficiente para a alfabetização dos adultos de classes populares.

O método que Freire propunha começava com uma pesquisa à comunidade, misturando-se com as pessoas dessa mesma comunidade da forma mais íntima possível, onde eram feitas perguntas que tinham como objetivo saber sobre a vida e o modo de perceber o mundo dessas pessoas.

Feito esse trabalho preliminar, em que eram valorizadas todas as situações existenciais significativas do mundo da vida das pessoas da comunidade, buscava-se perceber como se apresentava o pensamento e a realidade social do grupo. Dessa pesquisa nasciam os temas geradores, universo temático ou temas significativos os quais constituíam o miolo do método.<sup>48</sup>

As palavras geradoras eram escolhidas entre o universo temático mediante seu significado, relevância social e também pela riqueza fonética.

Segundo Gadotti, tais palavras deveriam codificar (representar) o modo de vida das pessoas do lugar. Mais tarde seriam descodificadas e, a cada palavra, seria associado um núcleo de questões ao mesmo tempo existenciais (questões ligadas à vida) e políticas (questões ligadas às determinantes sociais das condições de vida).

É o embasamento filosófico-metodológico desse processo que passarei a relatar.

---

<sup>47</sup> A sabedoria é uma orquestra de saberes mais ou menos críticos e ingênuos, do mundo da vida, cuja essência está em ter da vida uma experiência e uma visão exemplares. Porém, cabe à Educação fazer o questionamento sistemático deste conhecimento tornando-o, assim, um conhecimento científico. Cf. Demo, 1994. p. 18 e ss.

<sup>48</sup> Cf. Gadotti, 1991:35

### 3.3.6.1 - A Metodologia para a Identificação do Universo Temático ou Tema Gerador<sup>49</sup> da Educação Libertadora

A própria metodologia da busca não pode contradizer a educação libertadora. Para tal, o que estará sob a análise do educador não são os homens, mas o seu pensamento/linguagem referidos à realidade. É buscada a compreensão de como estes percebem a realidade em que se encontram envolvidos. Esta preocupação de base, quando da pesquisa de identificação dos temas geradores, dá-se por ter o homem, diferentemente dos demais animais, a capacidade de no processo de adquirir consciência, o fazê-lo tendo como objeto sua ação e a si mesmo.

A capacidade reflexiva que consiste em separar-se de sua atividade, dá-lhe a capacidade de imprimir a seus atos significações que vão além de si mesmo. Isto, ao contrário dos animais, dá-lhes a capacidade de enquanto seres inconclusos serem diferentes e capazes de transformarem-se. Já os animais são exemplares peculiares a sua espécie e, assim, pré-determinados. Ao homem é permitido alongar-se ao mundo biológico natural, significando-o e simbolizando-o sobre a forma compreensiva da cultura e da história.

Os homens, por constituírem-se capazes de ter consciência de si e do mundo, por serem corpos conscientes, vivem uma situação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade.

**“Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, além das quais nada existe.”<sup>50</sup>**

---

<sup>49</sup> “Temas geradores pressupõem uma reflexão crítica sobre as condições existenciais que os geraram e sobre as relações homem-homem e homem-mundo, implícitas nas condições existenciais que o geraram”. (Freire, 1987:103).

É aí que os conteúdos educacionais necessitam ser explicitados, mediante o olhar das várias ciências que se propõem a estudar o homem e seu “estar no mundo”.

<sup>50</sup> Cf. Freire, 1987:102

Há um momento em que os homens identificam as barreiras impostas a sua libertação nas “situações limites”<sup>51</sup>. Estas barreiras que impedem os homens de “ser mais”, quando identificadas tornam-se o que Freire convencionou chamar de “percebido destacado” em sua “visão de fundo”. Este é o processo pelo qual os homens identificam as dimensões históricas e concretas de uma dada realidade, permitindo-lhes perceberem-se e tomarem consciência de si e do mundo. O fato dos homens identificarem que as “situações limites” são historicamente construídas, possibilita-lhes que também historicamente sejam desafiados a intervir na realidade através do que Freire denomina “atos limites”<sup>52</sup>.

Os homens, percebendo a realidade objetiva em que se acham imersos, são capazes de sobre esta atuarem mantendo-a ou negando-a, o que, diferentemente dos animais, dá-lhes a possibilidade de serem livres e assim fazerem história.

### **3.3.6.2 - O Homem Enquanto Ser Histórico**

Fazer história é a capacidade que possibilita ao homem, em comunhão com os outros homens, construir significados ao contexto existencial percebendo-se, assim, como também um dos fazedores destes significados. Contrariamente aos animais esses seres históricos, por não serem livres, ficam determinados aos códigos da espécie sem liberdade individual de superá-los.

Assim, os homens são capazes de criarem a história através de sua ação transformadora da realidade objetiva. A forma como a criam, as marcas e significados dados ao que produzem, imprimem uma direção, um domínio e uma hegemonia à cultura. Logo, em seu “quefazer” histórico o homem torna-se um ser histórico-sócio-cultural.

---

<sup>51</sup> Para Vieira Pinto, “... situações limites não são o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades; não são a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o “ser mais”. (Freire,1987:106)

<sup>52</sup> Atos limites são atos que levam à superação e à negação do “dado”, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva.

**“Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de idéias, concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas idéias, valores, concepções e esperança além dos obstáculos ao “ser mais “dos homens , constituem os temas da época. <sup>53</sup>**

Para Freire, a educação libertadora não pode identificar plenamente as condições postas pelas unidades epocais sem que se conheçam os temas da época na sua constituição, com seus contrários, às vezes antagônicos. Para ele, não há como entendê-los isolados, soltos, desconectados, “coisificados”, parados, sem que se conheçam as relações dialéticas com outros, seus opostos, como também não dá para entendê-los se não como sendo gerados por homens em comunhão com outros homens no mundo, em seus atos reais, em suas relações de autotransformação e transformação do mundo.

Este conjunto dos temas em interação é o que Freire diz constituir-se o “Universo Temático” da época. É sobre ele que os homens tomam suas posições, definem seu “estar no mundo”. <sup>54</sup>

**“Na medida em que se aprofunda o antagonismo entre os temas que são a expressão da realidade, há uma tendência para a mistificação/mitificação da temática e da realidade mesma, o que, de modo geral, instaura um clima de “irracionalismo” e de “sectarismo” <sup>55</sup>.**

Para Freire, ser racional e produzir o esclarecimento capaz de libertar é ser capaz de tomar as temáticas da época dialeticamente, desvelando as forças e interesses contraditórios que conduzem os homens a realizarem tarefas. Uns para a manutenção das estruturas, outros para sua mudança, sendo

---

<sup>53</sup> Cf. Freire, 1987:109

<sup>54</sup> Poderíamos dizer, por analogia, que o que Freire define como “Universo Temático” é entendido na obra de Gramsci como “bloco histórico”.

<sup>55</sup> Cf. Freire, 1987:109

esta a tensão que ele chama de Unidade Epocal e que delinea os contornos dos universos temáticos das épocas, não considerados pelas posturas irracionais e sectárias, tanto de direita como de esquerda.

É para opor-se à mitificação do irracionalismo e do sectarismo dos temas epocais, o que lhes retira a compreensão de sua dinâmica, que Freire propõe a educação libertadora como possibilidade. A postura educacional libertadora toma o próprio irracionalismo e sectarismo mitificador como um dos temas fundamentais a ser desvelado e desmascarado. Isto enquanto tarefa a ser objetivada para a plena realização humana. No dizer de Freire, a permanente transformação da realidade humana para a libertação dos homens<sup>56</sup>.

### **3.3.6.3- As “Situações-Limites” Encontradas nos Temas Geradores e que Devem Ser Superadas na Busca do Inédito Viável”**

“Os temas geradores se encontram em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as “situações limites”, enquanto as tarefas em que eles implicam, quando cumpridas, constituem os “atos Limites”<sup>57</sup>

É a partir deste entendimento de Freire que se torna possível superar as “situações-limites”, indo além delas na busca do “inédito viável”<sup>58</sup>.

As “situações-limites descritas por Freire, não são algo estático, mas sim fruto da tensão dinâmica daqueles a quem, direta ou indiretamente, dela se “servem” e daqueles a quem “negam” e freiam. Deste entendimento da percepção das situações existenciais dos homens não mais como limite entre o ser e o não ser ou o nada, mas entre o ser e o “ser mais”, os que se acham freitados, negados em sua vocação, tornam-se cada vez mais críticos em suas

---

<sup>56</sup> Esses são temas que Gramsci também trata ao definir seu conceito de hegemonia e contra-hegemonia, quando conceitua hegemonia não como algo estático mas como uma realidade dinâmica a constituir-se historicamente a cada momento no tensionamento de forças contrárias que se estabelece, fruto da luta de classes.

<sup>57</sup> Cf. Freire, 1987:110

<sup>58</sup> O Inédito Viável, categoria do pensamento de Freire, indica toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim o queiram.

percepções, identificando nelas o “inérito viável” como o ser concretizado por sua ação.

O “inérito viável” assim entendido, será efetivamente obra da conquista dos que têm sua situação existencial negada, os oprimidos. Os opressores, aqueles que negam a estes a possibilidade de “ser mais”, reagirão no sentido de manterem a “situação limite “ que lhes é favorável. Surge, então, como necessidade da ação libertadora, que é histórica e que se fará sobre um certo contexto também histórico, que o foco de sua análise não perca não só os “temas geradores”, como também a percepção que deles estejam tendo os homens. A ação libertadora alavancadora da realização do “inérito viável” exige a necessidade de conhecer a percepção que os homens estejam tendo dos temas geradores. Esta exigência Freire define-se em sua metodologia educacional como investigação temática ou investigação da temática significativa.

#### **3.3.6.4 - A Investigação das Temática Significativas ou a Percepção que os Homens estão tendo sobre os Temas Geradores**

A investigação das temáticas significativas é o momento em que a partir do “tema gerador” como foco, passe-se a analisá-lo em um movimento que vai do mais geral ao mais particular. Deve haver uma preocupação fundamental no trabalho de delineamento da unidade epocal em que se geram as temáticas significativas para que elas tenham um caráter amplo, mostrando o todo da realidade opressora que se reflete nas subunidades continentais, regionais, nacionais ou mundiais.

Os temas geradores, de forma universal, encontram-se imersos em unidades epocais mais amplas, que constituem ou englobam uma série de outras formas continentais, regionais e nacionais e que apresentam formas diversas de significar os temas universais.

Freire destacava a liberdade como tema fundamental desta unidade mais ampla, de nossa “época”, em função da realidade opressora que vem constituindo as sociedades modernas capitalistas.

Para Freire, a humanização a que se propõe a educação libertadora só terá êxito mediante a superação das “situações limites” da opressão que quase coisifica os homens.

Freire considerava o subdesenvolvimento como uma das temáticas universais da atual unidade epocal, como uma “situação limite” ligada à situação da dependência. Subdesenvolvimento e dependência são temáticas opressoras universais características e unificadoras dos países de “terceiro mundo”. Tal “situação limite”, comum a países de “terceiro mundo”, deve ser superada de forma total pelo desenvolvimento do “terceiro mundo”. Freire afirmava, ainda, que a abordagem de uma dada realidade social em sua unidade epocal serve para perceber que, além desta realidade ser afetada pelas temáticas universais que lhe conferem semelhança histórica, ela vive seus temas próprios, suas “situações limites” específicas. Isto, como resultado da forma como os homens desta sociedade significam a temática universal na sua existência.

De forma mais restrita e específica, Freire diz existirem diversificações temáticas sobre a mesma “situação limite” dentro de uma mesma sociedade, em áreas e subáreas em que esta sociedade se divide. Todas, contudo, em relação com o todo de que participam. São estas áreas e subáreas que constituem subunidades epocais. Isto deve ser constatado em uma mesma unidade nacional, onde encontramos contradições ao que é contemporaneidade do não contemporâneo.

Sendo assim em subunidades do nacional, temas de caráter nacional podem ou não serem captados em sua verdadeira significação. O que, porém, é impossível nestas subunidades é a total ausência de desdobramento das temáticas universal e epocal.

O que ocorre no homem do povo, de forma geral, mas não só neste, é a captação de “temas geradores” de forma distorcida em algumas subunidades do nacional, que atribuem ao acidental ou ao secundário um significado primordial, ficando, assim, na periferia do problema e rechaçando muitas vezes análises mais consistentes sobre as questões. O medo da liberdade leva-os a assumirem mecanismos de defesa.

Esta realidade, com a qual se depara o investigador da temática ou “tema gerador” deve-se ao fato destes não deterem uma visão totalizada do contexto para, a partir de então, isolarem os elementos ou as parcialidades do mesmo, que tem sobre o tema gerador apenas uma visão focal impedindo-os, assim, de identificarem as “situações limites” desses temas. A educação libertadora problematizadora deve esforçar-se em propor aos indivíduos, já na investigação temática, dimensões significativas de sua realidade. A análise crítica desta lhes possibilitará uma nova postura, também crítica, em face à “situação limite”.

### **3.2.6.5 - A CODIFICAÇÃO/DESCODIFICAÇÃO**

A codificação de uma situação existencial é sua representação com algum de seus elementos constitutivos, em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada.

A realidade expressa do todo que envolve os homens e não os deixa “ser mais” deve ser apreendida através da abstração da situação existencial concreta. Esta objetivação da realidade existencial é o que Freire chama de codificação da realidade, que será submetida a uma posterior descodificação, na qual os homens, não mais como objetos e sim como sujeitos, afastam-se para, através da abstração, encontrarem-se com o seu eu e não com uma realidade externa a si, da qual ouvem falar e não se vêem inseridos.

Na etapa de descodificação, por tratar-se de uma análise crítica da situação de codificação e por ser esta a objetivação da situação existencial, a tendência é a de que haja pelos homens uma descodificação, uma exteriorização de sua visão de mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das “situações limites”, sua percepção estática ou dinâmica da realidade.

### **3.3.6.6 - A Pesquisa dos Conteúdos ou Elaboração do Programa da Educação Libertadora**

Da forma expressa de enfrentamento com o mundo nascem os “temas geradores”. O próprio silêncio do grupo de indivíduos, não expressando uma temática geradora, expressa em si uma temática gerada: a da força esmagadora da “situação limite” em que se acham imersos, o mutismo, conseqüência advinda de sua completa adaptação a mesma.

**“Os temas geradores são encontrados nas relações homem-mundo, não sendo encontrados nem nos homens isolados da realidade (biologia), nem tão pouco na realidade separada dos homens ( natureza)”.<sup>59</sup>**

Freire, ao referir-se à investigação temática, diz ser o pensar dos homens referido a realidade o “tema gerador” e, sendo assim, durante esta investigação, deve-se captar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.

No processo metodológico de sua busca, quanto maior for a participação dos homens ativamente, maior será sua tomada de consciência da realidade e o explicitamento de sua temática significativa.

Os temas, em verdade, existem nos homens em suas relações com o mundo quando referidas a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa subunidade epocal, um conjunto de “temas geradores”, e noutra não necessariamente os mesmos.

Ao realizar a investigação temática, é importante perceber o ponto de partida dos homens, perceber se durante o processo houve mudanças em sua percepção da realidade, captando a temática significativa que se constituirá no conjunto de dúvidas, anseios e esperanças que permitirá ao investigador entender os homens. A investigação temática é, para Freire, o ponto de partida do processo educativo da ação cultural libertadora que, segundo ele, não pode ser este um ato de pesquisa mecânico, mas algo que coloque ambos, educador e educando, como sujeitos deste ato sem que se menospreze o pensar muitas

---

<sup>59</sup> Cf. Freire, 1987:115

vezes ingênuo dos homens, pois será pensando o seu pensar na ação que ele mesmo se superará.

Os homens, afirma Freire, são seres “situacionais” enraizados em condições tempo-espaciais sobre as quais deve ser exercida a reflexão crítica na ação cultural libertadora. A reflexão crítica deve fazê-los dela emergir, agindo assim sobre a situação em que se encontram. A situação existencial captada como problema sobre o qual se deva agir, permite a inserção histórica dos homens que é o estado maior de seu processo de emersão, a qual possibilitará a superação de “situações limites” que os impedem de “ser mais”.

Ao contrário do que ocorre na educação bancária, em que o conteúdo do programa da educação é “depositado”, na educação libertadora os conteúdos vão se organizando e se constituindo na visão de mundo dos educandos. Por isso, quanto mais investigamos com eles o seu pensar, mais nos educamos, quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. Este é o motivo pelo qual o conteúdo deve estar sempre renovando-se e ampliando-se, segundo Freire.

### **3.3.6.7- Metodologia de Elaboração das Temáticas Significativas que se tornarão o Conteúdo a ser Codificado**

**“A tarefa do educador dialógico é, trabalhando com equipe interdisciplinar<sup>60</sup> este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu”.<sup>61</sup>**

Ao contrário da educação bancária, o conteúdo programático da educação libertadora já não objetiva finalidades a serem impostas aos educandos. Nasce deles, em diálogo com os educadores. Reflete, assim, seus

---

<sup>60</sup> Hoje, na educação, já não é mais possível, para o esclarecimento dos fatos da vida, fazerem-se análises apenas disciplinares. É necessário que elas sejam matriciais. Cf. Demo, 1994

<sup>61</sup> Cf. Freire, 1987:120

anseios e esperanças. É a metodologia desta investigação, ela própria já conscientizadora.

### **3.3.6.7.1- Primeira Etapa da Investigação Temática**

Como salienta Freire, todo o início de atividades humanas existentes implica em riscos e dificuldades. Isto deve ser encarado como algo normal, ainda mais quando se está subvertendo a educação como é tradicionalmente entendida, a educação bancária, ao que é rotina e praxe

Para que haja êxito ao iniciar-se a primeira etapa da investigação temática deve haver simpatia, deve haver o aceite ao diálogo por parte significativa dos educandos. Esta situação de conversas informais possibilitará a investigação que só se dará em uma relação de confiança mútua em que as pesquisas com os educandos, e não sobre eles, constituirão as temáticas significativas.

Nessa etapa, que tem por objetivo identificar a percepção que tenham os educandos da realidade, não pode o educador promover uma invasão cultural, impor aos educandos seus marcos referenciais sobre a realidade percebida. Isto, todavia, não o torna alguém neutro ou mero ouvinte de relatos. Cabe, neste momento, responsabilizar-se pela condução de uma metodologia que os leve, educador e educando, a uma aproximação do concreto, para desvelá-lo.

A investigação temática, assim entendida, constitui-se um “quefazer” educativo que seja já em si uma ação cultural.

A equipe de investigadores, já nesta etapa da investigação temática, deverá fixar sua mirada crítica no que é de específico de sua área de estudo. Fará uma codificação ao vivo do que os desafia. A cada encontro partirão do todo para as partes, cisões estas que constituirão as subtemáticas de sua área específica de conhecimento.

O pesquisador/educador, através de observação dos fatos e diálogos formais sobre as “codificações” vivas, vão-nas descodificando. Neste

processo, ambos vão ampliando suas compreensões sobre a realidade. O pesquisador deverá estar atento e anotar toda a riqueza dos fatos, percepções e atitudes que se manifestem e pelas quais seja possível identificar as formas através das quais os educandos significam sua realidade existencial.

Estas anotações alimentarão as “reuniões avaliativas constitutivas”, em que a equipe multidisciplinar de pesquisadores/educadores juntamente com os educandos, relatará aqueles momentos que mais os impressionaram. Farão uma descodificação da realidade presentificada para readmirarem sua admiração anterior no relato da “admiração” dos demais. É neste momento que serão realizadas as codificações que constituirão os conteúdos da educação libertadora.

O produto desta primeira etapa de investigação refletirá as contradições que constituirão as temáticas significativas de cada área de conhecimento.

Esta primeira etapa do método de educação libertadora também tem por objetivo desencadear ações educacionais superadoras, o que é conseguido ao tomar as temáticas significativas das experiências existenciais dos educandos como conteúdo de suas ações e não como nas ações educacionais tradicionais, em que o conteúdo é algo imposto de forma vertical pelo educador.

A partir das contradições dos educandos ao significarem a realidade é possível identificar suas “situações limites” sobre os temas, as quais apontarão tarefas educacionais a serem implementadas.

O fato de se haver objetivado as “situações limites” não significa estarem constituídos os conteúdos do ato educacional libertador. É necessário identificar a consciência que os indivíduos têm dessas “situações limites”.

Uma mesma “situação limite”, como realidade concreta, pode provocar sobre os indivíduos temas e tarefas opostos, o que exige diversificação programática para seu desenvolvimento.

A exigência básica da educação libertadora, que é valorizar a pluralidade de temas e tarefas dos indivíduos ao confrontarem-se com “situações

limites” da realidade concreta é amparada por Freire nos conceitos de consciência real e consciência máxima possível, formulados por Goldman.

Consciência real é a que impede os indivíduos de perceberem além do real, que Freire diz ser a “situação-limite”. Nela, não é ainda possível pensar além. Este além a que nos referimos é chamado por Freire de “inérito viável”.

O “inérito viável”, ao ser perseguido como possibilidade da educação libertadora, funda-se na ação editante como momento em que os indivíduos tomam “consciência real” de sua realidade existencial possibilitando-lhes, por sua ação crítico-reflexiva, fazer emergir sua realidade existencial como “percebido destacado”.

Para Freire há uma relação entre o “inérito viável”, a “consciência real”, a “ação editante” e a “consciência máxima possível”.

O “inérito viável” de que fala Freire pode ser identificado com a “consciência possível” proposta por Goldman ou com o que Nicolai chama de soluções praticáveis despercebidas e que Goldman chama de consciência real ou efetiva, onde estariam as soluções praticáveis percebidas que, em última instância, é a realidade em que se encontram imersos e da qual os homens devem emergir, segundo Freire.

**“Esta é a razão que justifica o fato de os investigadores, na primeira etapa da investigação, terem chegado á apreensão mais ou menos aproximada do conjunto de contradições, não os autoriza a pensar na estruturação dos conteúdos programáticos da ação educativa. Até então esta visão é deles ainda, e não a dos indivíduos em face a sua realidade.”<sup>62</sup>**

### **3.3.6.7.2 - A Segunda Etapa da Investigação Temática**

Segundo Freire, a segunda etapa da investigação temática começa quando os investigadores, com os dados que recolheram, chegam à apreensão

---

<sup>62</sup> Cf. Freire, 1987:126

do conjunto de contradições e, com estas, sempre em equipe, escolhem as contradições com que serão elaboradas as codificações que servirão à investigação temática.

Nesta fase o que deve acontecer é que, após selecionadas as contradições da realidade existencial mais significativas, dos sujeitos, as mesmas podem ser representadas como codificações pintadas, fotografadas ou mesmo preparadas para constituírem-se em apresentações orais.

Ainda neste momento, estas codificações necessariamente devem representar a realidade existencial em que se encontram imersos os indivíduos para que a estes, ao perceberem sua percepção anterior, haja a possibilidade de uma nova percepção da realidade destorcidamente percebida.

É fundamental, nesta fase, atentar para que as codificações não tenham seu núcleo temático demasiado explícito e nem demasiado enigmático. Estas duas situações a serem evitadas podem levar, a primeira, à formas propagandistas, pois os indivíduos em sua análise crítica necessariamente terão como resultado o já visivelmente apresentado. A segunda, ao risco de induzir os indivíduos, por sua complexidade, a um jogo de adivinhação ou “quebra-cabeça”.

Segundo Freire, as condições devem, portanto, serem simples na sua complexidade de analisar quando descodificadas evitando, assim, o dirigismo massificador próprio da codificação propagandista. Se consideradas as temáticas a serem apresentadas aos indivíduos, com seus núcleos nem demasiadamente explícitos e nem demasiadamente enigmáticos, isto possibilitará uma análise plural, que levará à abertura na direção de outros temas. É importante, neste momento, que o educador seja atento à percepção que estejam os indivíduos tendo das temáticas representadas, conduzindo-os a identificarem as relações dialéticas que representam também em seus contrários. Para que isso ocorra, é fundamental que as condições das situações existenciais constituam objetivamente uma totalidade. Que seus elementos tenham uma interação na composição da totalidade.

Segundo Freire, no processo de descodificação os indivíduos exteriorizam<sup>63</sup> sua temática, explicitam sua “consciência real” da objetividade.

Na medida em que este processo vai se desenvolvendo os indivíduos vão identificando sua percepção anterior e o conhecimento do conhecimento anterior promovendo, assim, o surgimento de nova concepção e o desenvolvimento de novo conhecimento.

Para Freire, neste estágio do método libertador da busca da temática significativa já há, ao objetivar, uma nova percepção e um novo conhecimento possibilitando que haja o prolongamento sistemático para a implantação do plano educativo da transformação do “inédito viável” na “ação editante” com a superação da “consciência real” pela “consciência máxima possível”.

Deve ser preocupação relevante quando da preparação das codificações, que tanto quanto possível estas sejam codificações de contradições com o máximo de “inclusividade” de outras, que constituam o sistema de contradições da área em estudo.

As descodificações das codificações de situações existenciais imediatas ou “focalistas” na fase de investigação temática, possibilitarão, após plena e criticamente analisadas em suas contradições, serem ampliadas pela “inclusividade” de um leque de outras temáticas que, dialeticamente encadeadas às primeiras, propiciarão a superação da “visão focalista” identificando, assim, o todo ou dizendo de outra forma, analisando de forma mais geral e ampla sua realidade existencial. Isto possibilitará que os indivíduos, partindo da imersão em que se encontram, de sua realidade puramente sensível de suas necessidade, dela emerjam e, assim, entendam a razão destas suas necessidades.

Desta forma é possível que os indivíduos ultrapassem o nível de “consciência real” , atingindo o nível da “consciência possível” e isto por ser objetivo da educação libertadora deve já ser perseguido na investigação temática

---

<sup>63</sup> De um lado, as codificações são a mediação entre o “contexto” concreto ou real em que se dão os fatos e o “contexto teórico” em que são analisados. De outro, é também o objeto cognoscível sobre o qual o educador-educando e os educandos-educadores, como sujeitos cognoscentes, incidem sua reflexão crítica. ( Freire,1987:128)

sob pena de haver uma contradição neste objetivo, haja vista ser o momento daquela.

#### **3.3.6.7.3- A Terceira Etapa da Investigação Temática**

Agora já não mais com a comunidade, mas sim nos “círculos de investigação temática”, pela força da metodologia neles proposta, a metodologia do diálogo libertador, vai sendo externada uma série de sentimentos, opiniões de si, do mundo e dos outros que em outras condições, a bancária, não seriam explicitadas.

#### **3.3.6.7.4 - A Quarta Etapa da Investigação Temática**

Esta fase inicia-se quando terminam as descodificações nos círculos de investigação temática. Assim, é dado início aos estudos sistêmicos e interdisciplinares dos achados temáticos resgatados, descodificados e codificados nos círculos de investigação temática.

Desta forma, as temáticas devem ser classificadas em um quadro geral de áreas temáticas ou áreas de conhecimento com as quais mais se identifiquem para a posterior descodificação durante a ação cultural libertadora a ser proporcionada nos encontros educacionais libertadores.

Feita a delimitação temática cada especialista deverá apresentar seu “projeto de redução temática”. Nesse trabalho, o especialista buscará apresentar o projeto de “redução” de seu tema. Buscará os núcleos fundamentais que se constituirão em unidades de aprendizagem os quais, estabelecendo uma seqüência entre si, darão a visão geral do tema reduzido.

É nessa fase que os educadores-educandos, sentindo a necessidade, poderão incluir temas de seu interesse. São os “temas dobradiça”, que se prestarão para tornar mais claro aos educandos os temas que serão abordados/problematizados nos ciclos de cultura.

O fato de haver a inclusão de “temas dobradiça” às temáticas advindas do esforço de pesquisa do universo temático da realidade dos educandos não pode ser entendido como um ato de autoritarismo, como alguns podem vir a pensar. O que fazem os “temas dobradiça” é preservar o direito que tem, também o educador, de colocar-se como sujeito no ato dialógico da educação libertadora. Portanto, direito de pronunciar-se, o que é muito diferente de promover uma colonização cultural dos educandos fazendo prevalecer somente seus temas. Os “temas dobradiça” são incluídos pelo professor com a finalidade de ajudar a compreensão sobre a realidade existencial dos alunos ou para tornar claros os temas a serem foco dos encontros educacionais problematizadores.

Um dos “temas dobradiça” proposto por Freire e pelo qual começavam os diálogos entre educadores e educandos nos círculos de cultura, era o que dizia respeito ao resgate da visão “antropológica de cultura”.

Feita a redução temática, a próxima etapa do método educacional libertador proposto por Freire seria a da preparação das codificações, ou seja, a escolha das técnicas pedagógicas. Isso deve ser feito tomando-se em conta o melhor canal a ser utilizado na comunicação com os educandos, a qual deve ser mediada pelos temas reduzidos.

Com classes populares, crianças e adultos para o encontro educacional da alfabetização e pós-alfabetização, Freire recomenda a utilização de recursos visuais, pictóricos ou gráficos, tais como filmes, cartazes, slides, fotografias, etc... Dependendo do tema podem ser ainda realizadas entrevistas de 10 a 15 minutos com pessoas que conheçam a temática, para uma posterior análise nos círculos de cultura.

Um recurso que Freire propõe e que pode ser muito utilizado nas aulas de Educação Física na escola é a dramatização, uma técnica de comunicação/expressão corporal muito rica. Podem ainda ser utilizados pré-livros que vindos do povo a ele retornam para serem problematizados, mas não doados ao povo.

O primeiro passo a ser dado quando iniciada a ação cultural libertadora nos círculos de cultura será explicar o programa geral do curso ou da intervenção que está começando, inclusive justificando ao grupo o porquê da presença dos “temas dobradiça”, cuja inclusão se fez necessária pelo educador.

Frente à riqueza com que pode ser pensado o processo de intervenção educacional a partir do que propõe Freire muitos educadores, inclusive progressistas, alegam ser inviável a plena efetivação de todas as etapas propostas desse método para a escola formal. Afirmam eles que este é um método que não se presta à educação escolar ou formal. Em relação a esta colocação dos educadores cabe aqui reintegrar as palavras de Gadotti no que diz respeito à necessidade de se adaptar o método e não simplesmente copiá-lo com os mesmos contornos de quando ele foi pensado por Freire, em 1960, o que, também, não equivale dizer, fazer-se transformações de modo a descaracterizá-lo no que ele tenha de teoria de base: a dialogicidade, a libertação; o componente político da opção educacional; a condução do processo educativo para a construção da consciência crítica dos educandos sobre as situações existenciais de opressão a que estão submetidos os homens, etc...

Desta forma Freire sugere que, se não for possível esgotar a aplicação do método tendo, por exemplo, que abreviar a fase de investigação temática, mesmo assim pode-se caminhar na direção da construção de um espaço educacional libertador.

Freire afirma que, com um mínimo de temas básicos da realidade dos educandos que funcionem como “codificações de investigação”, pode-se começar a tarefa educacional libertadora, remetendo-se essas temáticas aos “círculos de investigação temática” para o seu desdobramento no programa. Um dos temas que pode servir à problematização e do qual fatalmente emergirão outros, aos quais o professor deve estar atento, é sobre o conceito antropológico de cultura. Ou após alguns dias de relação com os participantes da ação cultural libertadora, pode-se perguntar sobre quais assuntos poderiam ser discutidos. Ressalta Freire, ainda, que o mais importante de seu método educacional ou de sua teoria do conhecimento é que os participantes do

encontro educacional sintam-se sujeitos de seus pensares, discutindo-os, repensando sua própria existência e sua visão de mundo, pois, acredita Freire, será na práxis, no encontro educacional, tendo como tema a própria existência e sua visão de mundo, que os homens se libertarão.

### **3.4 - Em Busca de Uma Síntese**

Neste capítulo tentei fazer uma síntese aproximativa dos principais temas levados em conta para a elaboração da concepção educacional de Paulo Freire.

No transcorrer de meu trabalho terminei concordando com Brandão (1981) que afirma não ser muito fácil falar sobre as idéias que deram origem ao Método de Freire porque elas são muito simples e algumas pessoas precisam complicá-las. Brandão afirma que Freire nem sequer tem uma teoria pedagógica definida como muitos teimam em dizer. O que Freire tem é um afeto e a sua prática.

A compreensão das formulações de Freire tornam-se importantes na medida em que apontam para possíveis estratégias de resgate da cultura popular pela escola.

Paulo Freire acredita que o diálogo é o dado fundamental das relações de todas as coisas no mundo. Essa sua preocupação com a valorização da cultura popular nasce no início da década de 50, na Universidade de Recife, quando criou o Movimento de Cultura Popular e, nesse, os círculos de cultura para, de forma dialógica, fazer educação.

Freire denuncia, desde então, que a escola tradicional produz uma invasão cultural ou, dito de outra forma, desenvolve com suas ações um arbítrio cultural dominante, repassando através de suas ações as "verdades", a linguagem oficial e os valores da classe dominante. Denuncia que a educação "oficial" tem servido para gerar um processo de aculturação.

Os populares, mediante esse modelo educacional “bancário”, são submetidos a uma substituição de seus próprios valores em um processo massacrante no qual a cultura, com a qual chegam à escola, é desprezada.

Recusando esse modelo educacional, Freire propõe uma metodologia que começa, como ele próprio costuma dizer, ouvindo o povo com quem vai trabalhar. Uma metodologia que transforma o ato de ensinar/aprender em uma ação cultural para a liberdade.

Na base de seu método está uma concepção existencialista de homem. Entende o homem como um ser de relações. O homem que está no e com o mundo. Um ser de transcendência, de temporalidade, de criatividade.

Afirma Freire, que contrariamente aos animais que apenas estão no mundo, os homens têm a capacidade de emergirem do mundo, objetivando-o e, assim, tornam-se seres de transcendência que, por sua vez, torna-os seres temporais, capazes de conhecer o presente em relação com o passado e, desta forma, programar o futuro. Já a criatividade situa-os em relação a si mesmo e aos outros homens.

Para Freire, essas são características do homem que se expressam sob a forma de cultura, expressão do “quefazer” de seu processo existencial e que não pode ser, como afirma Freire, dispensado pela educação que se diga libertadora. Para ele o homem é um ser de cultura, de ação transformadora sobre o mundo, sendo capaz de agir sobre a história, direcionando-a.

Porém, apesar de Freire admitir que todos os homens têm a capacidade de transcendência e de temporalidade, de serem históricos, reporta-se ao fato de nem todos exercerem essas capacidades em suas ações transformadoras no/com e sobre o mundo, ao mesmo tempo e da mesma forma. E, sendo assim, não são livres.

Por isso a pedagogia de Freire tem como objetivo desenvolver ações culturais que, partindo do nível de consciência que tenham os homens sobre as relações de opressão a que se acham submetidos em seu próprio processo existencial. Propõe, em sua pedagogia, o desenvolvimento de ações culturais que se direcionem à uma síntese cultural libertadora, negando assim,

por melhor que sejam as intenções de quem o propõe, qualquer processo de educação que se caracterize como uma “invasão cultural”, ou seja, a sobreposição de uma cultura sobre a outra no encontro educacional.

O grande mérito de suas formulações encontra-se, a meu ver, na articulação/valorização que faz da cultura popular, dando-se não como algo isolado mas conjuntamente e em resistência à cultura dominante, o que proporciona falar em um ato educacional enquanto uma síntese de ambas.

Porém, Freire adverte que para que isso ocorra deve haver uma opção política no ato pedagógico, qual seja: a favor do quê e de quem, portanto, contra o quê e contra quem se fazem as ações educacionais.

Sua opção é explícita: a favor dos oprimidos, dos despossuídos e de sua condição humana de serem mais.

O entendimento de Freire sobre o ato educacional libertador como síntese cultural em que o primeiro passo de sua proposta metodológica de ação cultural libertadora destina-se a ouvir o povo em sua relação histórica concreta com a temática a fazer parte desta mesma Ação Educacional libertadora, levamos, no próximo capítulo, a buscar na história do futebol brasileiro a relação que o povo tem tido com esse esporte: quais os valores culturais que as classes populares têm significado nesse jogo e quais têm sido desautorizados de serem explicitados pelas narrativas históricas “oficiais” do futebol brasileiro, tanto fora como no interior da Educação Física escolar.

## **CAPÍTULO IV**

### **UMA POSSÍVEL LEITURA SÓCIO-CULTURAL DO ESPORTE E DO FUTEBOL MODERNO E SUA MANIFESTAÇÃO NO BRASIL**

**“Quando se comparam as corridas de cavalos em Londres, as touradas em Madri, os spectacles na antiga Paris, as corridas de gôndolas em Veneza, as caçadas em Viena e a alegria bela da vida do corso em Roma, então não pode ser difícil destacar uns ante outros os matizes de gosto desses diferentes povos.”<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Cf. Rosenfeld, Anatol. Negro, macumba e futebol. São Paulo: Editora UNICAMP, 1993. Debates; V.258 p.74

#### 4.1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo faço um estudo da história do futebol no Brasil, tentando descrevê-lo como uma grande instituição cultural nacional, analisando sua importância dentro do contexto nacional brasileiro, visto que a grande parte dos estudos e publicações sobre futebol presentes na área da Educação Física e, em especial, as da área escolar, são de caráter técnico-instrumental ou quando tratam de fatos históricos desse esporte, o fazem de forma descontextualizada do âmbito sócio-político nacional.

Meu objetivo, assim, é o de focalizar o futebol brasileiro mostrando como ele se constitui em uma das mais importantes manifestações da cultura nacional popular brasileira.

Da história de construção dessa cultura nacional, pontuarei alguns de seus momentos de conformismo e resistência. Mostrarei a enorme capacidade, presente no futebol, de ser utilizado para manipulação do social, colaborando para a criação de uma certa ordem social, a oficial, ao mesmo tempo em que permite uma certa reapropriação desse esporte pelas classes populares. Essas classes o re-elaboram sob uma forma cultural própria, diversa daquela oficial/burguesa com que chegou ao Brasil configurando-se, assim, em resistência ao instituído. Isto lhe conferiu reconhecimento a nível mundial, constituindo-se em uma expressão da identidade nacional popular brasileira, muitas vezes negada ao povo pelas elites governantes brasileiras.

Prendo, ainda, ao final deste capítulo, resgatar/caracterizar traços da cultura nacional brasileira presentes no jogo de futebol a fim de que esses sejam tematizados/valorizados no ensino de futebol nas aulas Educação Física da escola, pois entendo que a emancipação de um povo não se dá apenas por seu desenvolvimento econômico, mas também pela criação/preservação e conhecimento de sua cultura nacional.

Portanto, nesse capítulo e para essa tarefa, faço um estudo buscando entender os efeitos e impactos do esporte, e em especial do futebol,

sobre as sociedades modernas pois, como afirma DAmata (1994), não é possível discutir-se o futebol sem procurar situá-lo no mundo moderno, o que remete à pergunta sobre “qual o significado dos esportes no mundo moderno?”<sup>2</sup>

Ainda nesse estudo, reforço como o esporte é utilizado nas sociedades modernas com o fim de gerar mecanismos contraditórios de integrar, ao mesmo tempo em que preserva e não altera as diferenças sociais.

A partir dessa reconstrução histórico-cultural do futebol no Brasil, caracterizo alguns elementos dessa trajetória histórica que o diferenciam do futebol de outros países (pela forma como é jogado aqui) e que o tornaram cultura nacional e, assim, um jogo nacional popular no “mundo de vida” dos brasileiros.

#### **4.2. Buscando as Origens Históricas das Práticas Esportivas Modernas**

As diferentes modalidades esportivas atuais tiveram sua origem, em geral, a partir de transformações, combinações e adaptações de inúmeras práticas lúdicas arcaicas, algumas populares, outras aristocráticas, configurando-se como lazer ou entretenimento, podendo ser desde a caça para as classes armadas ou as brincadeiras de roda para os grupos populares.

Porém, o que deve ser observado sobre essas práticas é o caráter essencial que ambas mantinham, ou seja, seu sentido ritual com conotações estamentais, cerimoniais e confirmatórias de papéis e simbolizações sociais.

Com o surgimento do esporte em fins do século XIX, embora tenha como origem as práticas acima descritas, ele passa a possuir características completamente diferentes das práticas de lazer que o precederam.

**“ o que caracteriza por excelência essa nova atividade é a pressão dos desempenhos contra o rigor do cronômetro, a circunscrição precisas do espaço da ação, a definição de regras fixas e de padrões de arbitragem e sua institucionalização em ligas locais,**

---

<sup>2</sup> Cf. DAmata, 1994

nacionais e internacionais. Desempenho medido na linguagem abstrata dos números, desenvolvidos num espaço abstrato, num tempo padronizado, segundo um andamento meticulosamente normatizado e configurados numa escala global. O clímax dessas práticas metodizadas se cristaliza nas olimpíadas e nas copas de futebol”<sup>3</sup>

Deve também ficar claro, no início de minha exposição, não só o equívoco mas também o desejo de algumas pessoas de vincularem o esporte moderno, essa nova prática de movimento que surge, aos antigos jogos Olímpicos dos gregos da época clássica, tentando estabelecer uma ponte direta entre aquele momento, tomando-o como fonte da grandeza histórica e do destino manifesto do ocidente, vinculando o que houve naquele tempo ao atual estágio de expansão e domínio imperial europeu sobre toda a superfície do planeta.<sup>4</sup>

Postas estas diferenças do esporte moderno e os jogos da Grécia antiga, tentarei relatar a forma como este esporte dissemina-se pelo mundo.

A primeira guerra aparece como uma dessas causas quando, juntamente com o surgimento dos novos métodos de gerenciamento industrial, faz do esporte uma forma de aprimoramento das tropas. Nesse período, a guerra difunde-o a ponto de, logo após a guerra, ser realizada uma olimpíada militar entre os países vencedores, grande evento internacional que, por certo, fez expandir a mania esportiva em várias cidades do mundo pós-guerra.

Outro ponto fundamental para a expansão do esporte foi o surgimento de grandes cidades, dando origem às metrópoles e megalópoles contemporâneas, iniciadas por volta de 1870, as quais, juntamente com a revolução científico-tecnológica, impulsionam-o.

---

<sup>3</sup> Cf. Sevenko, 1994:32

<sup>4</sup> Uma dessas formas de fazer essa vinculação de que falo é o fato das competições esportivas internacionais serem batizadas de Olímpicas e de se criar o pastiche do transporte da tocha olímpica a partir do solo grego, tentando assim caracterizar um vínculo do esporte moderno com o que aconteceu nos jogos olímpicos clássicos, o que na verdade não é possível.

Esses são dois fatores decorrentes do industrialismo/capitalismo/mercantilismo europeu crescente que culminariam com o surgimento dos estados nacionais.

Esse processo destruiu os modos de vida tradicionais, levando ao colapso civilizações inteiras, por mais milenares e sagradas que fossem suas bases. Como já afirmamos, como consequência do grande surto industrial em curso.

Nesse período, iniciam-se as grandes migrações em massas para onde se constituíam as grandes cidades e onde começam a operar as novas tecnologias das indústrias e das fábricas.

Essa nova ordem que estava surgindo atinge a todos os territórios do planeta, quer na busca de novas matérias-primas, quer na busca de novos mercados. O destino das pessoas nesse tempo era migrarem para essas novas fronteiras em expansão, as grandes cidades.

No Brasil, no início do século, o café atrai um contingente muito grande desses imigrantes os quais dirigiram-se para São Paulo, cidade que, como veremos mais adiante, cresce com uma velocidade assustadora nos primeiros anos desse século.

Com o crescimento assustador das grandes metrópoles nesse início de século, a vida nas novas mesmas torna-se dramática, aflitiva e sobretudo perigosa, requerendo toda uma série de reordenamentos para o convívio das populações. A ciência e a tecnologia do urbanismo surgem para tentar diminuir o impacto dessa nova forma de convívio. É proposta a administração do fluxos dessas pessoas; infra-estrutura de fornecimento de água, eletricidade, gás, esgoto, sistema de abastecimento de gêneros e produtos; circuitos de direção e distribuição de tráfego embasados nos fluxos de demanda e horários de pico; planejamento das zonas urbanas segundo usos e funções; serviços de segurança pública, os equipamentos de lazer e entretenimento, os programas de saúde e assistência social, as políticas de emprego e habitação. Enfim, todas as ações das emergentes cidades passam a ser gerenciadas por uma pequena equipe de técnicos, que com seu conhecimento específico, passam a decidir sobre o destino

das pessoas, desde sua forma mais amplas e geral até no que diz respeito às suas práticas menores mas cotidianas.<sup>5</sup>

Surge, também, a necessidade de adaptar esse cidadão rural ao novo convívio urbano. Adaptá-lo aos sistemas, rotinas e automatismos passa a ser uma das preocupações dos administradores dessas metrópoles. Assim é que, segundo Sevenko (1994), com o surgimento das cidades, desde cedo os dirigentes começam também a investir em Educação Física, atletismo, esporte e outras formas de disciplinação coletivas. O jogo é também estabelecido em função das novas tecnologia que exigem uma automatização das reações físicas e reflexos humanos, o que conduz a uma readaptação.

Nesse sentido os novos condicionamentos corporais a essas transformações são buscados nela e em outras práticas de movimento como na música e na dança de alguns ritmos, constituindo-se todas em formas de diversificação e intensificação do dispêndio físico, que então já não era mais possível de ser feito nas novas formas de trabalho que se colocavam.

Assim é que, não de forma explícita mas sim de forma velada, desde muito cedo as crianças, agora urbanas, são submetidas a esses estímulos de condicionamento psicofísico para que, o mais rápido e eficientemente possível, componham um repertório inconsciente de reações automatizadas que lhes garantirá o mais perfeito ajustamento às múltiplas contingências e solicitações físicas do ambiente urbano.

Essa socialização para o espaço urbano é estimulada das mais variadas formas, simbolicamente promovendo aqueles que mais se destacam na aquisição dessas destrezas físicas e reflexas de controle do aparato instintual dos novos homens da civilização urbana.

A esse controle instintual desejado para essa nova situação urbana emergente assim coloca-se Sevenko, 1994, com relação ao controle do corpo desejado:

---

<sup>5</sup> Cf. Sevenko, 1994

“Essas qualidades tornam-se tão importantes, que aqueles que as levam aos seus limites máximos e para além tornam o seu desempenho o mais excitante espetáculo para os demais, fazendo disso profissões que estão dentre as de maior prestígio e as mais altamente remuneradas em escala mundial. Eles figuram no topo da hierarquia de valores, no centro das representações simbólicas e projeções desejantes, produzindo a galeria dos ícones quotidianamente venerados, que sustentam a pulsão reinterativa dos meios de comunicação e tonificam o dia-a-dia estiolado pela rotina dos fatos previsíveis, dos gestos mecânicos e da imaginação inoperante. Nesse bravo mundo novo, os reis são os heróis máximos do esporte e do pop, de quem, graças aos esforços dos meios de comunicação social, todos se sentem cortesões, conselheiros favoritos e eventuais amantes”<sup>6</sup>

#### **4.2.1 O Paradoxo do Esporte nas Sociedades Modernas: Integração Através do Conflito ou do Ódio Fraternal**

Nas sociedades modernas o esporte pertence ao mundo da diversão e do lazer, mas as elites empresariais, os meios de comunicação de massa e os políticos, ao perceberem o potencial do esporte para gerar lucros, disseminar propagandas e inculcar orgulho, fazem com que esse, a partir do último meio século, transforme-se de um elemento menor da cultura em uma instituição sócio-cultural ampla cujas práticas devem ser tomadas em conta em seu entendimento amplo, pela Educação Física Escolar, como propõe Kunz (1994).<sup>7</sup>

Sendo uma prática social que se mantém à parte da rotina da realidade, o esporte permite que ocorram façanhas como, por exemplo, a de ser o Brasil, um dos últimos países do mundo em índices de qualidade de vida e cidadania, o que tem o melhor futebol do mundo, inclusive sendo a única equipe

---

<sup>6</sup> Cf. Sevenko, 1994: 34-35

<sup>7</sup> Cf. Kunz, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994:57

do mundo a ganhar a copa do mundo de futebol por quatro vezes. Só o esporte permite proezas desse tipo.

O esporte proporciona emoção e drama ao mesmo tempo porque seu resultado é indeterminado, incerto, muitas vezes fruto do acaso. Porém, se seu resultado é incerto, sua estrutura é objetivamente definida. Portanto, simetria e incerteza definem os limites desse espetáculo, emocionante e dramático.

É a emoção e o drama presentes no esporte que mobilizam tantas pessoas em torno deste evento social. Estas pessoas são os torcedores, verdadeiras massas humanas leais aos clubes a que torcem e que odeiam seus adversários. Torcer por uma equipe com a qual se identificam juntamente com outras pessoas, proporciona grande parte da euforia na qual se acham envolvidos os espetáculos esportivos.

Grande parte da euforia, entusiasmo e união despertado pelo esporte, advém do fato de torcer-se por uma equipe com a qual haja identificação, juntamente com outras pessoas. Isso, atribui ao esporte, também, um grande potencial de comunicação principalmente aos habitantes das grandes cidades que vivem em um constante “estado de solidão, isolamento em meio a multidão”.

Se a prática e assistência a espetáculos esportivos torna-se uma excelente fonte de prazer nas sociedades modernas, da mesma forma, muitas vezes, passam despercebidas as conseqüências indesejáveis presentes em seu processo de socialização. Essas, porém, emergem claramente aos olhos quando são feitas análises mais amplas desse processo.

Nos dias atuais as pessoas cada vez mais dedicam seu tempo a assistir ou praticar esportes e, de forma especial, no Brasil, o futebol. Têm crescido, também, o interesse da indústria cultural e dos governos pelo esporte que o tem manipulado em favor de seus próprios interesses mas também a indústria cultural e os governos têm aumentado seu interesse e as formas de manipulá-lo para servir-lhe. Desta forma, o esporte transforma-se em uma instituição social com conseqüências e valores relevantes sobre as sociedades, necessitando, portanto, ser melhor compreendido para podermos identificar

interesses que estão a cercá-lo e que tanto podem torná-lo algo bom ou ruim para as sociedades. Vários sociólogos, historiadores, filósofos bem como outros intelectuais que o tem estudado concordam e reafirmam sua contribuição para a coesão das complexas sociedades modernas.

Nessas sociedades, a escassez, a injustiça e o pré-conceito têm instigado a degradação de grupos sociais, levando a ser necessário e desejável a existência de práticas e ações que conduzam a uma união nacional mínima dos grupos divergentes, a fim de constituírem uma comunidade com alguns objetivos. É para dar conta desse campo de necessidades das sociedades modernas que o esporte coloca-se como peça importante visto que:

**“ser espectador de esporte é um mecanismo que desenvolve a consciência de união das pessoas. Paradoxalmente, o esporte contribui para a união ao enfatizar o conflito entre as partes. O esporte é o reflexo cultural perfeito de nossa existência múltipla: torna-se a área para interesses conflitantes, ao mesmo tempo em que cultiva uma perspectiva partilhada como a base para a ordem.....a característica que distingue os jogos de outras formas de conflito é o fato do ponto de partida não ser absolutamente a discórdia, mas antes a concordância dos oponentes em se empenharem por um objetivo compatível - apenas um oponente pode ser o vencedor - dentro das restrições das regras aceitas”<sup>8</sup>**

Sendo assim, afirma Lever que o esporte adquire uma lógica interna que é o amor a luta pela luta, sendo esse um dos motivos singulares que explica o poder unificador que seus conflitos proporcionam ou seja, é o gosto pelo conflito. O esporte é, portanto, uma forma recreativa de conflito. “Os atletas e equipes existem apenas para serem rivais; essa é a essência de seu relacionamento.”

O conflito, ao contrário do que muitos pensam, em sua forma recreativa, não só traz conseqüências negativas como também proporciona a

---

<sup>8</sup> Cf. Lever, 1983:24

emoção, além de exigir a colaboração. A cooperação surge como um produto da rivalidade esportiva.

Outra característica presente no esporte e que traz popularidade e muitos adeptos é sua exigência de confrontos repetidos, o que lhe confere o “status” de processo onde as vitórias sobre os adversários não são entendidas como absolutas, havendo sempre a necessidade de serem repetidas.

Isso pode ser expresso pela lógica “o vencido hoje pode ser o vencedor amanhã”. Além disso, as vitórias esportivas são meramente simbólicas.<sup>9</sup>

O esporte, mesmo valendo-se de valores paradoxais<sup>10</sup>, o que realmente faz é contribuir, como nenhuma outra atividade social, para promoção da integração, isso sendo feito através de sua capacidade de vincular o participante, protagonista do espetáculo esportivo, com o torcedor através da dramatização das divisões sociais que são reais e significativas em termos de uma cidade, nação, religião ou instituição de ensino. “A organização do esporte determinará quais as lealdades que serão apresentadas as quais as equipes simbolizam, representam”.<sup>11</sup>

#### 4.2.2 O Papel do Esporte na Sociedade

Desta forma as competições esportivas podem, simbolicamente, representar e mobilizar quaisquer grupos que se sintam identificados em suas reclamações por solidariedade. Nas sociedades modernas as competições esportivas são montadas de forma a mobilizarem os sentimentos mais fortes de determinados grupos e segmentos sociais, ou seja, os que estão vinculados aos

---

<sup>9</sup> Cf. Lever, 1983:25

<sup>10</sup> Como ao acordo entre os oponentes em disputa quanto a um fim, que em si não pode ser mutuamente compartilhado; ser uma forma de conflito recreativo que conduz à cooperação; ou se sustentar na lógica do processo onde as vitórias jamais podem ser absolutizadas, necessitando sempre serem reafirmadas, reeditadas.

<sup>11</sup> Alguns exemplos presentes no futebol podem ilustrar o que falo. Em Lima, Peru há uma rivalidade entre o Alianza (pretos e mestiços) e o Universitário (brancos); no Rio de Janeiro, há uma rivalidade de classes entre o Flamengo (classe trabalhadora) e o Fluminense (elite). As questões de raça, língua, costumes, religião, tribo, etnia ou lugar são grupos primordiais explorados pelo esporte através de rivalidades.

grupos primordiais, aqueles em que os participantes, atletas e torcedores, vinculam-se como que a uma “consciência de espécie”, a qual é difusa e facilmente acionada, ao contrário da consciência de classe, que geralmente precisa ser cultivada.<sup>12</sup>

Este fato torna-se interessante, visto que no interior das nações deve haver uma certa flexibilidade e aceitação dos vínculos primordiais dos vários grupos que a formam. Tal flexibilidade e aceitação é mais respeitada em países com alto grau de cidadania.

Em nações novas e industrializadas, segundo Gliford Geertz (apud Lever, 1983), são muito conflituosas as relações entre sentimentos primordiais existentes e os civis que estão sendo implantados ou já existam. Há, no processo, um receio muito grande de que os sentimentos primordiais de grupos devam ser submetidos às “modernas Bases para a identidade pessoal”, isso em face a uma série de interesses de hegemonia de grupos primordiais sobre outros e que leva a processos de desagregações internas indesejáveis. Assim é que:

**“Há um consenso que para as nações em desenvolvimento, a unidade política é essencial para se alcançar os objetivos coletivos de padrão de vida superior, mais ordem política efetiva, mais justiça social e uma participação crescente no sistema nacional.”<sup>13</sup>**

Para que haja o controle quanto a possíveis conflitos entre os grupos internos das nações também para que esses grupos sejam levados a mobilizarem-se em torno “de bases modernas de identificação” os governantes lançam mão de estratégias de mobilização sobre os sentimentos primordiais desses grupos a fim de que, controlados, ajudem a evolução nacional ou aos ideais políticos desejados por determinados grupos. O esporte, assim, apresenta-se nesse cenário como uma das instituições sociais modernas mais eficazes

---

<sup>12</sup> Cf. Lever, 1983:26

<sup>13</sup> Ibidem, p.23

para auxiliar esses fins de unir, manipular interesses de grupos nacionais, através de seus códigos de significação.

Se o esporte tem se prestado a isso, o futebol, por tudo o que simboliza, apresenta-se como o principal veículo utilizado pelos governos para esse fim, principalmente no Brasil, como veremos mais adiante, ao identificarmos isso na história cultural brasileira desse esporte.

Porém, se tem servido aos governantes para esses fins duvidosos, ao manipular os entendimentos primordiais de grupos, também veremos que o esporte futebol no Brasil tem servido para manter uma certa resistência como possibilidade de preservação de identidades primordiais e isso sendo expresso no modo pelo qual é apropriado e re-elaborado sob a forma de jogo de bola no “mundo da vida” dos brasileiros.

O futebol moderno surge e se desenvolve em meio a esse contexto descrito com uma extraordinária rapidez, devido à extrema popularidade que conquista entre as massas populares, especialmente nas cidades industrializadas, levando-nos a crer que as causas explicativas dessa popularidade podem ser encontradas em função do surgimento das metrópoles modernas e dos atrativos que este esporte oferece nessas metrópoles, que passaremos a tentar sustentar em nossos argumentos.

A ascensão do futebol à categoria de esporte mais popular do planeta e sua vinculação ao processo de crescimento urbano que se inicia no final do século XVIII dá-se quando, na Inglaterra, já na década de 1880, o mesmo passa a ser organizado como esporte profissional, vinculado a uma entidade coordenadora, a liga, que segundo uma tabela, programa os jogos de futebol ao longo de uma temporada de disputa com a definição, ao final, de um campeão.

Data dessa época uma rotina que se repetirá dali em diante:

**“cada uma das grandes cidades industriais inglesas se viria dividida nesse período em duas imensas comunidades rivais, arrastadas ao mais apaixonado estado de loucura, quando os times que as representavam se viam frente a frente nos limites do gramado e dos**

noventa minutos. Era uma comoção, um redemoinho, um clímax de nervos arrebatados e corações explodidos, não raro com algumas cabeças quebrada e olhos arroxeados..... Essas misteriosas e para sempre inconciliáveis divisões ocorriam por diferentes motivos, ora opondo católicos contra protestantes, irlandeses ou gauleses contra anglo-saxões, trabalhadores especializados, residentes antigos na cidade contra imigrantes recentes e o que mais se imaginar, muitas vezes várias dessas razões agindo ao mesmo tempo. Mas o fato notável era como a massa da população trabalhadora se via toda ela envolvida, empolgada e ativamente envolvida nas batalhas simbólicas dos campos de futebol “<sup>14</sup>

Foi esse completo envolvimento das classes trabalhadoras com este esporte que levou alguns autores a definir o futebol como “a religião leiga da classe operária”.

Desta forma, em um curto espaço de tempo o futebol conquista, por completo, os trabalhadores da Inglaterra para, em seguida, conquistar os do mundo inteiro.

Como entender esse frenesi, esse poder inestimável de sedução, essa difusão inelutável desse esporte? Na tentativa de responder a esta pergunta colocada por Sevenko (1994), trarei algumas teses de autores que tentam explicar esse fenômeno de disseminação e afinidade popular, e em especial dos trabalhadores, para com o futebol.

Por certo, o futebol não é “apenas um jogo”. Se quisermos entendê-lo, devemos considerá-lo como um acontecimento simbólico e complexo das sociedades modernas .

Mesmo sabendo da complexidade de que se reveste este fenômeno esportivo, tentarei explicitar alguns possíveis entendimentos para o fato de ser o futebol, entre as práticas esportivas modernas, a que maior público mobiliza em nosso tempo.

---

<sup>14</sup> Cf. Sevenko, 1994:35

### 4.3. A Origem do Futebol Moderno: As Escolas Públicas Inglesas.

As escolas públicas inglesas, para dar conta do lema "mente sã em corpo sã", disseminam entre seus alunos várias formas de jogar o futebol.

Antes, porém, de passarmos a entender como o futebol é sistematizado nessas escolas, convém referir-nos à forma como era antes jogado, na Inglaterra, pelas classes populares, durante a Idade Média.

Seus primórdios, nesse país, foram muito diferentes dos de outras regiões do planeta. Caracterizou-se, em seu início, por disputas violentas de bandos, com paus, pés, mãos. Enfim, tudo que fosse capaz de ser arremessado era utilizado.<sup>15</sup>

As disputas eram realizadas entre feudos, condados ou pequenas vilas que muitas vezes atritavam-se por motivos fúteis, que não justificavam uma guerra, mas que exigiam uma forma pela qual fossem dirimidas as tensões, o que era feito através do jogo de futebol.<sup>16</sup>

O jogo era realizado da seguinte forma: uma bola grande era colocada no meio-caminho entre um local e outro. Os dois times partiam ferozes e o "vitorioso" era o que chegasse com a bola na "casa" dos oponentes. Como vitória, acontecia um quebra-quebra infundável.

Os prejuízos de tais comemorações, bem como a desordem social que desencadeava esse jogo, levou as autoridades a proibirem o jogo de futebol. Mesmo assim, continuou a ser jogado.

Era jogado de forma clandestina nas madrugadas e marcando objetivos diferentes. "Em vez do gol ser a praça do lugarejo ou a igreja do outro,

---

<sup>15</sup> Cf. Elias, Norbert e Dunning, Eric. **O futebol popular na Grã-Bretanha medieval e nos inícios dos tempos modernos**. In. ELIAS, Norbert, **A busca da Excitação**. Lisboa: Difusão, 1995. p 257-278.

<sup>16</sup> Na Inglaterra medieval a posse duvidosa de uma vaca, a audácia de um jovem que ousara roubar a mocinha de um outro lugar, divisões de produções fronteiriças e até mesmo divergências religiosas eram muitas vezes decididas em uma partida de futebol. Cf. Saldanha, João. **O Jovem deve saber tudo sobre o futebol**. In. **Coleção Brasil Hoje**. Rio de Janeiro: Bloch, nº 5, 1971.

marcavam-se distâncias razoavelmente grandes...Não havia quebra-quebra de bens materiais, mas muitas cabeças eram atingidas pelo “material esportivo”. Acidentes graves ocorriam e, ainda por cima, a revanche muitas vezes ocorria sem prévio aviso e se caracterizava mais por uma invasão”<sup>17</sup>

São essas formas variadas de futebol popular e selvagem, jogado nas aldeias e povoados ingleses, que tornam-se mais sistematizados nas escolas públicas inglesas do final do século XIX.<sup>18</sup>

Inicialmente, nessas escolas, não foi adotada uma única forma para o jogo de futebol. Havia vários sistemas. Em Hanow, outra escola, jogava-se um jogo que iria originar a moderna Associação de Futebol. Na escola de Rugby e noutros estabelecimentos praticava-se outra forma de jogo, onde agarrar a bola com a mão e com ela arremessá-la, suplantava o uso do pontapé sobre a bola, surgindo daí a União de Rugby.

Em poucas décadas, o futebol foi alastrando-se de diferentes formas e com diferentes características por diferentes países, principalmente da Europa e da América. Estavam assim lançadas as bases para sete formas modernas de jogar o futebol, com regras fixas e sistematizadas por organizações oficiais. “O futebol chega a maioria”.<sup>19</sup>

Das sete formas modernas de futebol, cinco assumem a forma de jogá-lo com a mão utilizando-se da bola oval<sup>20</sup>, enquanto as outras duas

---

<sup>17</sup> Ibidem, p.11-12

<sup>18</sup> Norbert Elias cita o “hurling”, jogo de lançar a bola com a mão desenvolvido na Inglaterra medieval, como sendo a origem do futebol moderno. O “hurling” apresentava, por um lado, elementos de um jogo de bola e, por outro, elementos de um combate simulado, de uma exibição, de um combate sem arma. Nesse jogo as regras não eram pré-estabelecidas de forma nacional ou de forma universal como as que conhecemos hoje no esporte, futebol moderno. As regras variavam de lugar para lugar e os critérios para definir os vencedores não eram definidos de forma tão nítida e calculada como as dos jogos desportivizados de nosso tempo. Além do “gol”, eram considerados o “ponto” ou a “corrida”. No jogo de bola do “hurling”, além desses fatos já descritos, um dos critérios considerados para apuração dos vencedores era o número de “quedas” impostas ao adversário. Impor uma queda, derrubar um oponente e fazê-lo tocar o chão com um ombro num lado e com o calcanhar no outro era, na verdade, um dos objetivos do “hurling”... mais tarde discutiam quem tinha sido o melhor e como. Por vezes terá surgido uma briga extra a cerca disso.” Cf. Elias, 1995:226-227

<sup>19</sup> Cf. Morris, 1984:14

<sup>20</sup> São elas: União de Rugby, liga de Rugby, Rugby americano, canadiano e australiano

associações, a de futebol e futebol gaélico, empregavam uma bola esférica e jogavam com os pés.

“Seis das sete variantes seguiam o estilo original do rãguebi ao permitirem que a bola fosse jogada com a mão. Apenas uma a rejeitaria, a Associação de Futebol. Foi essa forma de jogar que acabou por dominar o mundo”<sup>21</sup>

O futebol conseguiu conservar uma série de atrativos como jogo de bola que falta às demais práticas desse jogo, despertando um entusiasmo geral a ponto de, hoje, ser jogado em mais de 146 países, praticamente no mundo todo. Quando é disputada uma copa do mundo a FIFA, entidade organizadora, orgulhosamente vangloria-se de ter mais bandeiras desfraldadas do que a organização das nações unidas.<sup>22</sup>

Assim é que Morris( 1881) afirma que existem tribos de futebol em todos os cantos do globo, fazendo desse jogo o mais cativante e vitorioso de todos os tempos. É jogado por mais pessoas e visto por mais gente do que qualquer outro desporto na história da humanidade. É o maior fenômeno esportivo e de massas do século vinte e sua devastadora popularidade não mostra o menor sinal de declínio. Se em alguns países há menos espectadores nos jogos de futebol que antes, isso deve-se ao fato de verem mais pela televisão, na qual o jogo de futebol continua a exercer a mesma obsessão. E alguns países, como Estados Unidos, China e Japão, registram uma popularidade crescente.<sup>23</sup>

A pergunta que se coloca é: o que simboliza esse esporte, quais os interesses que para ele convergem e que o fazem ser tão popular? É isso que passarei a entender.

#### **4.3.1. O Futebol: Representação de uma Caçada Ritualizada**

---

<sup>21</sup> Cf. Morris, 1984:14

<sup>22</sup> Cf. Lever, 1983

<sup>23</sup> Cf. Morris, 1984:14

Desmont Morris(1981) realiza um estudo de antropologia comparada a fim de entender o que leva milhões de pessoas do mundo todo a praticar o futebol e outro tanto, maior ainda, a assisti-lo. Sua pergunta é: a que necessidades este esporte satisfaz?

Morris afirma que todo o jogo de futebol é um ritual, um acontecimento social dramático que contém significados simbólicos e que cada clube de futebol é uma tribo, um território tribal com todos seus elementos simbolizados ali. É a ritualização de certos valores, nesse jogo, que o torna popular nas sociedades modernas.

Para ele, o futebol representa uma caçada ritualizada. Mesmo que vivamos numa sociedade moderna, dominada cada vez mais pela tecnologia e que oferece mais e mais conforto, o homem mantém gravado no seu interior os rituais da caçada que precisou desenvolver para sobreviver durante milhões de anos: habilidades físicas para correr, lutar e empunhar uma arma, capacidade de concentração para perseguir a presa, busca de cooperação para caçar melhor, etc...

O futebol, nas sociedades modernas, preenche como nenhum outro esporte ou atividade social, através de sua ritualização, a necessidade de substituir as atividades de caça que sofreram um declínio com a criação das sociedades modernas.

Nessas sociedades, o futebol simboliza uma caçada ou uma guerra entre tribos, onde "o gol é a morte simbólica da presa ou o símbolo da conquista de uma batalha verdadeira", compara Morris.

O que atrai no futebol das sociedades modernas é que ele envolve energia física, planejamento, estratégias, táticas. Assim, quando vamos a um estádio, estamos vendo versões de combates primitivos.<sup>24</sup>

#### **4.3.2. O Futebol como Potencial de Mobilização das Comunidades Locais**

---

<sup>24</sup> Cf. Frade, José Luiz. *A paixão é uma bola*. In *Nova Escola*. Ano IX - nº 6 - julho de 1994. p. 11-14 e ainda Cf. Morris, 1984: 15 a 30

Outro fator que o torna popular é sua capacidade de mobilização social. Quando uma equipe local ganha, há uma importante melhora psicológica em toda a comunidade local. “Como há sempre uma forte identificação da equipe de futebol com a comunidade local, uma vitória no estádio equivale a uma vitória na cidade ou país”<sup>25</sup>.

Como há uma vinculação muito forte das equipes de futebol com os progressos das equipes locais, uma vitória no futebol significa uma vitória das indústrias locais. Existem estudos que indicam que uma vitória de equipes locais significa aumentar a eficiência e a produção das fábricas.<sup>26</sup>

#### **4.3.3. O Futebol como União das Sociedades Nacionais**

O futebol presta-se, como nenhum outro esporte, para o desenvolvimento do espírito nacional. “A copa do mundo é uma verdadeira guerra mundial, organizada, transformada, sublimada... como qualquer outro conflito internacional, é uma questão patriótica... não é a seleção que compete, é o país”<sup>27</sup>

Nas sociedades modernas cresce-se partilhando ou praticando os esportes nacionais, sendo que há uma empatia maior das pessoas pelos esportes que, além de serem coletivos, podem ser partilhados.

Sendo assim, o futebol, entre todos os esportes, é o que melhor presta-se a isso pois é o esporte de equipe mais popular do mundo, o que lhe possibilita a criação de uma experiência comunitária melhor do que qualquer

---

<sup>25</sup> Cf. um estudo de Antônio Euclides Teixeira citado por Roberto Levine, a produção industrial em São Paulo subiu 12,3% na semana em que o Corinthians venceu e que os acidentes de trabalho aumentaram em 15,3% quando ele perdeu... Cf. Levine, Roberto M. **Esporte e sociedade: o caso do futebol brasileiro**. In. **Futebol e Cultura: coletânea de estudos**. ORG. MEIHY, José C.S.B. et all. São Paulo: Imprensa Oficial: Arquivo do Estado, 1982 p.21-44

<sup>26</sup> Cf. Moris, 1984

<sup>27</sup> A FIFA, com 147 países-membros filiados, demonstra a grandeza e a popularidade que o futebol goza a nível mundial, onde um único esporte consegue congrega 13 países a mais que o COI - Comitê Olímpico Internacional - esta uma instituição multi-esportiva. Cf. Lever, 1983:58

outra coisa na cultura de massa, além de ser considerado, mais do que qualquer outro e pela maioria dos países, o esporte nacional<sup>28</sup>.

Possui uma competição mundial, disputada por seleções onde os melhores atletas de cada país e em cada posição compõem essas seleções, sendo que somente os naturais de cada país podem ser selecionados,. Isso realmente assegura seleções nacionais representativas e acarreta uma mobilização, uma solidariedade nacional e um patriotismo muito grande envolvendo os selecionados nacionais nessas disputas de copas do mundo de futebol, que se realizam de quatro em quatro anos.

Soma-se, ainda, a esses argumentos justificativos da popularidade do futebol nos estados nacionais , o fato de ser um esporte nacional que, em quase toda parte, os meninos jogam enquanto estão crescendo, criando uma base para sua posição de espectadores quando se tornarem adultos.<sup>29</sup>

Pode ser jogado por crianças mais pobres, em um terreno baldio, com uma bola de meia . Além disso, atrai mais participantes porque é considerado um esporte "democrático": altos, magros, baixos, corpulentos.. qualquer um pode jogar, ao contrário de outros esportes, como por exemplo o vôlei ou o basquete, onde características físicas particulares proporcionam uma vantagem definida.

#### **4.4. A História Sócio-Político-Cultural Do Futebol No Brasil**

---

<sup>28</sup> A estrutura do futebol no Brasil permite-nos constatar a força que ele exerce no país. As cidades geralmente possuem mais de um time; nesse esporte, que é o mais popular do mundo, o Brasil é o único país que se classificou para todas as copas do mundo; foi o primeiro a ganhar a cobiçada taça Jules Rimet; três dos cinco maiores goleadores da história das copas do mundo de futebol são brasileiros (Friedenreich, Flávio, Pelé); possui sete dos maiores estádios do mundo, sendo o Maracanã o maior de todos. Assim, o Brasil goza de respeito e reconhecimento mundial nesse esporte. Essa posição privilegiada do futebol brasileiro que confere orgulho aos brasileiro é usada e abusada por governos em suas ações populistas. Não só por governos mas também pelos que dirigem os clubes de futebol no Brasil, caracterizados por organizações não-lucrativas, dirigidas por pseudo- voluntários, ao contrário do tratamento empresarial que ele recebe em outros países. Cf. Lever, 1983

<sup>29</sup> Cf. Lever, 1983:58

Para um entendimento da história sócio-cultural do futebol brasileiro dividiremos nossa análise em períodos nos quais caracterizaremos fatos relevantes que determinam sua trajetória desde sua chegada ao Brasil, até os dias de hoje.

#### **4.4.1. O Processo de Importação do Futebol para o Brasil: o Futebol Jogado pelas Elites**

A história sócio-política do futebol brasileiro torna-se relevante no contexto de meu trabalho ao trazer para o âmbito de entendimento dos profissionais da Educação Física a vinculação do que ocorre nos estádios de futebol e campos de “peladas” brasileiros com as políticas que estão sendo implantadas pelos governantes, havendo, assim, entre o futebol e o contexto político brasileiro uma estreita relação que deve ser entendida, sob pena de não se compreender o processo de crescimento, identificação e popularização do futebol na sociedade brasileira.

É preciso compreender quais são as origens de tamanha importância dada pelos brasileiros ao jogo de futebol. Sem dúvida isso nos ajudará a compreender o porquê e no quê a cultura de jogar, assistir e manipular o futebol diferencia-se de tantas outras formas desse jogo, assimiladas em outros países.

É na história sócio-política do futebol no Brasil, em sua origem, desenvolvimento e consolidação como esporte nacional que buscarei entender as raízes deste “jeito” do povo brasileiro jogar e relacionar-se com o futebol.

Torna-se importante entender, nesse processo, porque esse jogo, no início de sua implantação no Brasil, somente praticado por alguns poucos imigrantes ingleses, italianos, alemães e grã-finos brancos pertencentes à elite urbana endinheirada do Brasil, aos poucos vai se popularizando de forma a tornar-se o maior espetáculo esportivo nacional. É preciso, também, entender qual o processo que o fez transformar-se de um esporte de elite em um divertimento popular.

Entender o futebol brasileiro, como afirma Anatol Rosenfeld (1993), é abrir uma porta de acesso para entender a cultura nacional brasileira, tamanha é a importância que este assume entre os brasileiros.

Ao analisarmos a relação que os brasileiros estabelecem com o futebol, torna-se fácil perceber que esta diversão popular do jogo de futebol, enquanto fenômeno cultural, assume características próprias que o diferencia da forma como é jogado em outros países.

Alguns sociólogos, ao analisarem o futebol do Brasil, advertem que “é um jogo de pobres” que surge, no final do século XIX, em substituição à capoeira que a polícia proibia... Já para outros, que o estudam, “...o futebol é a desforra do povo contra os donos da vida”.

Relativizando estas afirmações diria que o futebol no Brasil, hoje, nada mais é do que um jogo popular cujo processo de transformação, de um esporte de elite, quando de sua implantação no Brasil, no jogo brasileiro mais popular, merece ser estudado e entendido pela riqueza do processo que representa, para entender-se a própria história nacional.

Tudo começa em 1894, quando Charles Miller, um jovem paulista filho de ingleses, ao retornar de sua viagem de estudos na Inglaterra traz em sua bagagem duas bolas de futebol.

Ele não podia prever que o jogo que acabara de trazer se tornaria tão popular e muito menos queria fundar qualquer prática esportiva nova no Brasil. Simplesmente gostava de jogar futebol, um esporte universitário que aprendera a gostar quando de sua estada para estudos em uma universidade da Inglaterra.

Sua pretensão com o futebol era apenas a de um jovem burguês que, como muitos outros de então, dedicava-se a um esporte<sup>30</sup>, que podia ser o

---

<sup>30</sup> O esporte é introduzido nas Publics Schools, no início do século XIX, como auxiliar na formação dos jovens. Estas escolas não gozavam de boa reputação pelas constantes arruaças. As práticas esportivas foram introduzidas nestas instituições como um meio (válvula de escape) para canalizar as paixões dos jovens. O estímulo ao rendimento, disciplina e hierarquia conseguidos através das práticas esportivas tornava-se útil nessas escolas para a integração dos estudantes ao sistema escolar. Cf. Grieswelle, Detlef. *A gênese do esporte*

cricket, o tênis ou qualquer outro destes, todos jogos praticados pela burguesia inglesa. Porém, a opção de gosto de Miller levou-o para o futebol.

Conforme já referido anteriormente, o futebol, embora também fosse um jogo praticado pela burguesia inglesa, apresentava uma história de nem sempre ter sido exclusividade dela.

Já vimos que segundo relatos de Norbert Elias<sup>31</sup>, durante a Idade Média constituiu-se em um jogo popular que devido à violência de sua prática e à tamanha agitação que provocava nas comunidades, sofreu a proibição por parte de vários governantes ingleses da época.

Proibido para as massas, sobrevive nas escolas e nas universidades da Inglaterra como um jogo para meninos. Passa, nessas universidades, por um processo de "racionalização", sendo depurado de valores não nobres, plebeus, além de separar-se o jogo, até então jogado com pés e mão em só ser jogado com os pés, foot-ball e só jogado com as mãos, Hubgy. Por fim, o jogo de foot-ball é submetido a uma codificação, passando a chamar-se de The Foot-Ball Association. Na verdade, o que havia desembarcado com Miller no Brasil era um esporte universitário inglês e burguês que, no Brasil, assim permaneceu durante os dez primeiros anos de sua chegada.

Para entender o enraizamento cultural do futebol, tanto no Brasil como em outros países, é preciso entender o fenômeno sócio-econômico inglês que permitiu a expansão, pelo mundo todo, não só do futebol mas também de uma série de práticas de passatempos denominadas pelos ingleses de esporte e que afetaram todos os países sob seu domínio.

Sob o rótulo do imperialismo, os ingleses disseminaram sua dominação pelo mundo inteiro durante cem anos, caracterizando-se este período/processo de dominação pela evasão das riquezas dos países dominados pela Inglaterra.

---

moderno. In. Sportsoziologie. Stuttgart, Kohlhammer Urban-Taschenbücher,1978.p.56-67  
(Versão para o português de Valter Bracht)

<sup>31</sup> Cf. Elias, Norbert e Dunning, Eric. A busca da excitação. Lisboa: Memória e Sociedade,1995.p..257-278

Durante este período imperialista de dominação/exploração inglesa sobre suas colônias, os ingleses construíam lugares privativos em meio à vida cultural das colônias, nos quais erguiam chácaras, locais onde os nativos não podiam entrar, sequer na condição de empregados. Eram “guetos dourados”<sup>32</sup> do domínio britânico.

Surgem, nestes lugares próprios só para ingleses, os clubes, locais apropriados em que os ingleses se encontram. Por que, então, o surgimento dos clubes é tão importante para se entender a trajetória do futebol no Brasil? Porque, desde o descobrimento do Brasil até a Proclamação da República (1889), os exercícios físicos no Brasil restringiam-se a atividades utilitárias para a manutenção da vida: caçar, pescar, cavalgar, nadar, etc... Só se pode, portanto, falar de esporte no sentido moderno, como o entendemos hoje, quando os exercícios físicos e os jogos se organizam na forma estabelecida de ou por um clube.

No Brasil, eles começam a brotar a partir de 1850 para jogos de squash e cricket. Geralmente, estes clubes surgiam ao lado de uma fábrica inglesa ou no interior das chácaras.

Foi num destes clubes<sup>33</sup> que Charles Miller, que não gostava de cricket, organizou em 1895, o primeiro “team” de “foot-ball” do Brasil, o São Paulo Athletic Club.

Apesar de haver vários fatos que comprovam que este jogo já era jogado no Brasil antes de ter sido trazido a este país, por Charles Miller<sup>34</sup>, Miller é

---

<sup>32</sup> Quando refiro-me a “guetos dourados” estou me referindo a verdadeiros oásis que os ingleses plantavam, principalmente nas cidades indianas onde mantinham muitas de suas colônias. Neste: “...havia um jardim público, os seus gramados à inglesa, o seu banco, o seu matadouro, as suas lojas e a sua igreja .....O centro destes enclaves era forçosamente a instituição que surge assim que dois ingleses se encontram, o clube”. Ibidem, p.4

<sup>33</sup> O São Paulo Athletic Club era um clube que havia sido fundado para a prática do “cricket”, sendo formado por altos funcionários ingleses da Companhia de Gás, do Banco de Londres e da São Paulo Railway.

<sup>34</sup> É certo que muito antes da chegada de Miller ao Brasil o futebol já era praticado por aqui. Em 1872 ou 1873, no colégio de padres São Luís, em Itu, SP; em 1874, marinheiros ingleses teriam jogado bola na praia da Glória, RJ, o mesmo sucedendo-se com tripulantes do navio Criméia, em um capinzal diante da residência da princesa Isabel, por volta de 1878; em 1875 ou 1876, um certo Mr. John, um inglês, foi juiz de uma partida amistosa entre funcionários de duas empresas inglesas instaladas no Brasil, ocorrendo o mesmo em 1882, tendo agora Mr.

considerado como sendo, oficialmente, o marco inicial de sua existência por ter sido a partir dele que o futebol assume a forma organizada de ser jogada, ou seja, em clubes.

Se quando de sua implantação no Brasil era jogado apenas por ingleses nas chácaras ou nos clubes construídos junto às indústrias, também inglesas, não tardou muito para sua prática começar a ser imitada por brasileiros, sendo os primeiros os jovens das camadas superiores, "... freqüentemente filhos de fazendeiros, que afluíam às cidades, para aí apanharem seus títulos de juristas."<sup>35</sup> Assim é que a primeira equipe genuinamente brasileira, compôs-se de alunos do Mackenzie College de São Paulo, que fundam um time com o mesmo nome do colégio.

Além dos ingleses houve outros grupos de jovens imigrantes que trouxeram o futebol da Europa para suprir a necessidade do aproveitamento esportivo das horas livres. Destaca-se entre eles, Hans Nobiling<sup>36</sup> que, em 1899, funda um clube com seu mesmo nome (hoje clube Pinheiros). Hans Nobiling torna-se uma referência importante na história do futebol brasileiro por reunir em seu clube, sobretudo jovens funcionários do comércio rompendo, assim, o princípio de jogos realizados puramente entre ingleses ou apenas entre alunos brasileiros dos "Colleges".

Sua iniciativa de fundar um clube e abri-lo à participação de jovens do comércio propicia a realização do primeiro jogo realmente sensacional reunindo, de um lado os funcionários do comércio de Nobiling e, de outro, o pessoal inglês da companhia de gás, da Estrada de Ferro e do Banco, perante um público surpreendentemente numeroso de sessenta "torcedores". Os ingleses venceram por 1x0.

---

Hugh como organizador de um jogo entre os funcionários da São Paulo Railway, em Jundiaí, SP.

cf. Encyclopaedia Britannica do Brasil. In \_\_\_\_\_ **O Futebol: esporte das multidões**: São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações, 1987, p.5036

<sup>35</sup> Cf. Schelling, 1990:77

<sup>36</sup> Hans Nobiling era um jovem hamburguês que em 1887 veio para o Brasil. Em seu país de origem pertencia ao clube Germânia de Hamburgo.

Inicialmente não houve muita resistência, como poderia esperar-se, pelo fato de um esporte destinado a ser jogado somente por burgueses ter sido jogado também por trabalhadores.

A grande batalha pela popularização do futebol já havia sido travada na Inglaterra durante a primeira década do século XIX. Lá, o jogo de futebol proibido de ser jogado pelos populares, era praticado em segredo nas Public Schools inglesas como já nos referimos anteriormente, sendo o futebol nelas praticado aquele que se proliferou pelo resto do mundo

Contrariamente ao que ocorreu na Inglaterra, onde o futebol nos colégios era jogado escondido, no Brasil são justamente os colégios que muito cedo estimulam a prática do futebol.

A igreja católica, cuja história no Brasil confunde-se com a do Estado, parece não ter levantado nenhuma objeção ao novo jogo. Pelo contrário, até estimulou-o e, sendo assim, não havia nenhum motivo para sua proibição pelo Estado.<sup>37</sup>

Deste modo os jovens aprendiam este esporte nos colégios, de onde fluíam para os clubes em formação.

O sucesso alcançado pelo futebol já nos primeiros anos, pode ser explicado por haver cativado a juventude intelectual nacional, bem como por ter estimulado nela, desde seu início, um forte sentimento nacionalista que apesar de inflamado pelo “complexo colonial”, não havia ainda encontrado uma forma de ser externado perante os “estrangeiros”.

O futebol, e a competição que proporciona, aparece como a grande possibilidade para que estes jovens de nacionalismo inflamado possam medir-se frente aos “colonizadores”. Assim é que as competições eram sempre cercadas de muitas expectativas.

---

<sup>37</sup> Ao contrário, numerosos padres deram um impulso decisivo para a difusão do novo jogo. Segundo consta, o padre Manuel Gonçalves foi quem, inclusive, fabricou a primeira bola de couro para seus alunos no Colégio Vicente de Paula, em Petrópolis-RJ, para que esses pudessem jogar. Naquela escola jogavam equipes com trinta e até quarenta alunos, entre eles os padres. Cf. Rodrigues Filho, Mário. **O negro e o futebol brasileiro**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1947, p.47.

Através do futebol, a raça “neolatina” conseguia equiparar-se aos “loiros filhos de Albion”, título de uma matéria publicada em um jornal da época.

#### **4.4.2. O Futebol Brasileiro: Sua Ascensão às Massas**

Enquanto foi cultivado essencialmente pelas camadas superiores da juventude, o futebol conservou seu caráter puramente amador.

Assim como, hoje, os lugares de encontro para namoros são praias, bares, clubes, no início do século é o advento do esporte que possibilita isso, ao proporcionar uma opção de vida social às mulheres. A assistência a espetáculos esportivos era um espaço para socializarem-se fora de casa.

Nesta época o futebol rouba a cena do remo e, aos moldes do tênis atual, torna-se o local predileto da “boa sociedade”. Os clubes começam a desenvolver uma intensa vida social, paralelamente ao cultivo do futebol organizado.

“Nos jogos de cidade para cidade os representantes dos clubes distintos como Flamengo ou do Paulistano viajavam com o smoking na mala e se alojavam nos melhores hotéis”<sup>38</sup>

Rosenfeld (1993), relata que, aos moldes dos torneios realizados na Idade Média, dos quais só podiam participar cavaleiros cuja origem pudesse ser provada por quatro gerações, os primeiros jogadores do Paulistano eram predominantemente “paulistas de quatrocentos anos”, de ascendência tradicional, os que jogavam futebol.

Da mesma forma como ocorria na Idade Média, em que a donzela confiava a seu eleito um signo de seu amor, agora também, “... depois do encontro às escondidas marcado para depois da missa, o jovem craque entrava em campo adornado com o gorriinho tricotado pela namorada, quando não com seu lencinho colorido de seda na cinta ou no braço”<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Cf. Rosenfeld, 1993:80

<sup>39</sup> Ibidem, p.81

Dessa primeira fase assumida pelo jogo do futebol no Brasil, torna-se importante destacar a estreita relação desse jogo com o “mundo da vida”<sup>40</sup> dos que o praticavam.

O jogo de futebol ainda simbolizava, muito mais do que mera competição, a virilidade de uma juventude de cultura patriarcal. Ao mesmo tempo, contrastava com sua elegância verbal literária retórica adquirida nos colégios de boa formação e que conferia uma “alta” cultura à juventude freqüentadora dos clubes de futebol de então.

Nessa época cabiam às mulheres, como espaço possível dentro do futebol, as arquibancadas, não se cogitando a possibilidade de virem a praticar o “esporte bretão”.

Paralelamente a esse cenário burguês da época, pouco a pouco os “moleques”/meninos, sobretudo os de cor, das camadas inferiores, iam tomando conhecimento e gosto por este jogo.

Timidamente, e ainda sentindo-se estranhos ao novo ambiente, iam tomando acento nas gerais. Os “moleques” que assistiam aos treinos dos ginásios e estudantes aproveitavam cada bola que saía de campo para, antes de chutá-la de volta, experimentar a força de seus pés.

O futebol rompe o muro dos clubes. Surgem as famosas “peladas”, jogos de futebol realizados em campos de subúrbios não tratados.

As equipes eram quase sempre formadas por adolescentes que não tinham nada mais para fazer o dia inteiro, além de exercitarem-se nesse novo jogo, uma vez que nem à escola iam e muito menos pensavam em trabalhar. Como dispunham do dia inteiro para praticarem esse novo jogo, rapidamente desenvolveram uma técnica sedutora de jogá-lo.

---

<sup>40</sup> A expressão “mundo da vida” é aqui empregada com o mesmo entendimento com que Habermas propõe o conceito de “mundo vivido” como o local onde devem ser resgatados elementos possibilitadores de acordos inter-subjetivos que propiciem a construção de uma outra racionalidade, uma racionalidade comunicativa. Segundo Freitag, 1983, “mundo vivido” compõe-se de experiência comum a todos os atores, da língua, das tradições e da cultura partilhada por eles. Representa aquela parte da vida social, cotidiana na qual se reflete o óbvio; aquilo que sempre foi, o inquestionado”. CF. FREITAG, 1993: 63

Essa forma brasileira de jogar o futebol que começa a nascer com estes “moleques”, Freire descreve assim:

**“Acaba de se definir uma maneira inconfundível, um estilo brasileiro de futebol, e esse estilo é uma expressão a mais de nosso mulatismo ágil em assimilar, dominar, amolecer em dança, curvas ou em música, as técnicas européias ou norte-americanas mais angulosas para o nosso gosto: seja ela de jogar ou de arquitetura. Porque é um mulatismo o nosso - psicologicamente ser brasileiro é ser mulato - inimigo do formalismo apolíneo sendo dionisíaco a seu jeito”<sup>41</sup>**

Pouco a pouco o futebol começa a ser democratizado com o povo brasileiro.

Outro fato marcante para a democratização do futebol foi a fundação do Bangu Athletic Club, em 1904, clube de uma grande fábrica inglesa localizada em um bairro do subúrbio carioca. Em virtude da distância do subúrbio ao centro do Rio, não foi possível os ingleses constituírem equipes completas, chamando os compatriotas da cidade. Viram-se obrigados a recorrer aos operários da fábrica.

A direção da fábrica não colocou empecilho para essa aproximação com os nativos operários. Ao contrário, ainda estimulou para que sua equipe fosse completada com operários. Sabia que experiência semelhante já havia sido realizada na Rússia.

Os ingleses, fabricantes de tecidos de lá, proporcionavam aos funcionários da fábrica o jogo de futebol nos intervalos do serviço, o que animava os trabalhadores, aumentando seus rendimento para o trabalho, garantindo, assim, uma maior produtividade das fábricas.

Dessa forma, baseado nessa nova realidade que passa a viver o futebol, surge o jogador de futebol operário. São concedidos privilégios especiais

---

<sup>41</sup> Cf. Freire, Gilberto apud Gil, Gilson. **O drama do futebol arte: o debate sobre a seleção dos anos 70.** Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Ciências Sociais nº 25, ano 9, junho 1994. p.101

aos novos jogadores: licenças para treinar, trabalho mais leve, possibilidade de promoção mais fácil e rápida. O clube Bangu evolui e, em curto tempo, passa a ser mais conhecido que a própria fábrica. Futuras gerações de jovens serão admitidas na fábrica, não tanto por suas capacidades para o trabalho, mas porque jogam bem o futebol<sup>42</sup>.

A grande importância desse clube e de outros que surgiriam com essa mesma proposta para a democratização do futebol entre os populares, não se deve tanto ao acesso que tenha proporcionado aos brancos pobres e negros ao jogo de futebol, mas sim de lhes ter aberto a possibilidade de pertencerem a um time de “status”, podendo ser admitidos nas federações de clubes que surgiam, sendo socialmente reconhecidos.

Tanto foi assim que os trabalhadores logo puderam equipararem-se com elementos de camadas superiores, com equipes cujos jogadores eram, em sua quase totalidade, estudantes de direito ou medicina.

A partir do momento em que é colocada a possibilidade de que os pertencentes às classes populares confrontem-se com as camadas superiores, cada vez mais demonstram aqueles possuírem uma forma de jogar superior a dos grã-finos. Acirra-se, assim, o conflito de classes.

O clube Paulistano rompeu, em 1903, a associação existente e fundou uma nova. O motivo ao qual se prendia para fazê-lo era insignificante, não explicava o motivo real, que era o de fazer uma rigorosa seleção. A exigência para participação na nova liga foi de que todos os participantes das equipes fossem jovens “delicados e finos”.

Uma outra barreira encontrada para impedir a “ascensão” desses populares, proletários e de cor, à divisão superior dos clubes, onde encontravam-se as equipes das elites, foi a exigência de que estes soubessem ler e escrever. As ligas superiores exigiam a assinatura dos craques nas súmulas. Muitas equipes viram-se obrigadas a contratarem professores para ensinar o a-bê-cê a seus jogadores. Não bastasse isso, a burguesia logo impôs, também, visitas de

---

<sup>42</sup> Cf. Rodrigues Filho, Mário, 1947:91-101

controle nas firmas, onde segundo informação do clube, os jogadores estariam trabalhando, pois, para poder jogar na primeira liga devia-se comprovar ser rico, possuir fortuna e não precisar trabalhar ou ter emprego fixo e digno.<sup>43</sup>

Porém, se várias medidas foram tomadas para barrar a ascensão das classes mais baixas a esse jogo, todas elas foram inúteis, pois jogando, a classe social mais baixa subiu para a primeira divisão.

#### **4.4.2.1. A Profissionalização como Ampliação da Possibilidade do Futebol ser Jogado pelas Massas: A Revolução do Jogo**

A profissionalização do futebol no Brasil está associada à transformação do jogo de futebol em espetáculo de massas. Na medida em que o futebol se popularizava, crescia nos clubes a necessidade de ganhar, o que dependia cada vez mais do desempenho de suas equipes.

O futebol tornava-se, cada vez mais, a vitrine desses clubes que, como instituições sociais e em geral esportivas, concentravam interesses financeiros cada vez maiores.

Os dirigentes desses clubes logo perceberam o potencial de bons jogadores nas camadas inferiores, entre os negros, mulatos e brancos pobres, seja por um talento “natural” ou pela gana com que se dedicavam a esse jogo. Neles, encontravam o talento ou o “pé-de-obra” de que precisavam para seus espetáculos. Daí ao profissionalismo foi só questão de tempo.

Por parte dos populares que não podiam freqüentar os estudos de direito e medicina como as classes altas e nem tinham profissão, ascender socialmente através do futebol era a única oportunidade que vislumbravam para suas vidas.

---

<sup>43</sup> Essa exigência era uma forma de manter a elitização do futebol. Através da exigência de ser alfabetizado e ter que escrever o nome era fácil de ver a diferença entre estudantes, funcionários e operários na hora de assinarem a súmula. Para os últimos, era um “parto”. Treinavam a semana toda para, no domingo, desenharem o nome. Cf. Rodrigues Filho, Mário, 1947:113.

Principiou-se, então, por volta de 1910, processo de profissionalização do futebol.

Nesse tempo, para atrair os pobres, eram pagos “bichos”<sup>44</sup>. Porém, com o pagamento do “bicho” ainda não havia uma condição de completo profissionalismo, pois os jogadores não podiam contar com esse dinheiro, ficando por conta dos êxitos que obtivessem nas competições ou vivendo da boa vontade de torcedores que lhes davam gorjetas.

Enquanto os jogadores viviam em meio a dificuldades financeiras que levaram muitos deles à condição de subnutrição ou a morrerem tuberculosos, os clubes, centros de uma indústria de diversões cada vez mais poderosa, ganhavam somas gigantescas com o futebol.

As massas que freqüentavam os estádios já não mais queriam ver o jogo amador dos estudantes e “grã-finos”. O que os fascinava era a arte do futebol jogado de forma plástica, alegre, o futebol jogado pelos pobres e pelos negros que, posteriormente, viria a ser denominado de futebol arte em oposição ao futebol força.

O crescente aumento de interesses econômicos que passaram a girar em torno do futebol quase que obriga os dirigentes a permitirem que os jogadores brancos pobres, mulatos e negros pertençam aos clubes da primeira divisão, pois a qualidade do futebol que demonstravam é o que mantinha as bilheterias.

Este fato, porém, acabava por gerar uma situação de desconforto entre os jogadores e a elite que freqüentava as dependências sociais dos clubes o que, de certa forma, também contribuiu para acelerar o processo de profissionalização dos jogadores, pois só assim ficaria demarcado o território do clube onde estes jogadores poderiam transitar, o campo, e não todas as dependências do clube como era antes.

---

<sup>44</sup> O termo utilizado é originário do jogo do “bicho”. Conforme o êxito, os jogadores recebiam: “cachorro”, 5 mil-réis; um “coelho”, 10 mil-réis; um “galo”, 50 mil-réis; uma “vaca”, 100 mil-réis, e assim por diante. Cf. Rosenfeld, 1993:85

Desta forma, com o crescente aumento dos interesses econômicos e pelas disputas, tornou-se inevitável aos clubes de elite a necessidade de permitir que os “homens de cor” lá jogassem. O fato de os clubes da primeira divisão agora contarem em seus quadros com “homens de cor”, não significava que estes gozassem dos mesmos privilégios que os demais associados.

Se a democracia no campo logo reinou de forma ilimitada, o mesmo não aconteceu nas dependências internas dos clubes grã-finos. Esse fato pode ser constatado quando Rosenfeald refere-se ao constrangimento com que Fausto, um dos maiores jogadores negros da história do futebol brasileiro se deslocava dentro dos clubes: “quando quer que ultrapassasse a soleira, ele vestido com solenidade, sentia-se marginalizado por mais que em alguns casos, até diretores do clube se esforçassem no sentido de sua integração social”<sup>45</sup>

A profissionalização, de certa forma, colabora para pôr fim a esta situação de “abuso” que se criou, era o que dizia a burguesia. Diziam ainda que os jogadores, brancos pobres, mulatos e negros, achavam-se quase que no direito de freqüentarem as dependências sociais do clube como se a esse pertencessem, o que consideravam um absurdo e, portanto, indesejável de continuar sendo assim, resolveu-se o problema criando a divisão entre campo de jogo e clube. Os jogadores já não tinham mais direito a participar da vida social dos clubes, somente tinham acesso ao campo de futebol desses clubes.

Se o fato do futebol ter se tornado uma diversão com muitos interesses em jogo e sendo este o primeiro passo para a profissionalização dos jogadores de futebol, o passo realmente decisivo para sua implantação em definitivo foi o fato de que em outros países isso já havia acontecido há mais tempo, sendo que os clubes desses países, fascinados pela qualidade do futebol jogado pelos jogadores brasileiros, passaram a contratá-los para jogar em suas equipes começando, assim, a haver o êxodo dos bons jogadores brasileiros para o exterior o que não era conveniente aos grandes clubes, pois cairia o nível dos espetáculos e, conseqüentemente, o interesse do público pelos jogos e também a

---

<sup>45</sup> Ibidem, p.87

diminuição dos lucros desses clubes, o que levou-os a, de forma definitiva, renderem-se à efetiva profissionalização de seus jogadores.

Porém, a vingança sutil da burguesia à profissionalização e que, simbolicamente representa a chegada dos “jogadores brancos pobres, mulatos e negros” à primeira divisão e aos clubes de elite do futebol, foi o desaparecimento do prestígio que em outros tempos sempre houve sobre o futebol, da mesma forma que também as moças, a frente mais sensível da burguesia, retiraram-se das tribunas preferindo modalidades mais exclusivas de esporte, como o remo e o tênis.

Os saudosistas opunham-se tentando resistir ao que os tempos colocavam como inevitável, ou seja, a apropriação burguesa do que era do povo, o futebol.

Nos anos trinta, quando inicia-se a profissionalização do futebol e também sua exploração pelas elites, enquanto espetáculo, o Brasil vive os ditos anos felizes em que o povo brasileiro, mesmo sofrendo e sendo explorado, experimenta uma série de conquistas<sup>46</sup> sociais orquestradas pelo populista Getúlio Vargas, que se torna o “pai dos pobres” ao mesmo tempo em que, de forma definitiva, inseriu no Brasil o modelo capitalista dependente.

Se Getúlio Vargas foi o símbolo dessas mudanças, seu similar no futebol pode ser considerado Leônidas da Silva o qual, da mesma forma que Vargas, transformou uma simples bola em paixão popular nacional. Era adorado pelo povo, querido pelos governantes e também pelos cartolas.

É certo que, sem dúvida, a popularidade e disseminação do futebol nesse período deveu-se tanto à profissionalização dos jogadores como também às campanhas publicitárias promovidas pelas rádios de então. A profissionalização possibilitou a dedicação exclusiva dos jogadores e o aprimoramento da técnica para o jogo, proporcionando espetáculos que enchiam

---

<sup>46</sup> Fruto da revolução liberal de trinta é criada a primeira legislação trabalhista, a liberdade sindical, o direito de reunião, de fazer política, de aderir a quaisquer ideologias e professar quaisquer religiões, isto mais como exigência historicamente necessária à implantação do sistema de exploração capitalista das classes dirigentes do que de servir a interesses populares.(SANTOS,1988:51 e 52)

os estádios, da mesma forma com que as campanhas promovidas pelas rádios<sup>47</sup> tanto promoviam os ídolos como fomentavam o sonho de ascensão social dos pobres através do futebol.

#### **4.4.3. Segundo Tempo: Brancos Pobres, Mulatos e Negros Entram em Campo**

A história de Carlos Alberto, o pó-de-arroz, jogador do Fluminense, que para jogar tinha que parecer-se com os brancos utilizando pó-de-arroz no rosto, demonstra bem o elitismo do futebol brasileiro no seu início.

**“ Na porta do vestiário já se houve o riscado impaciente das traves no chão de cimento. O coração de Carlos Alberto parece que vai sair pela boca. É a hora que mais teme. Corre pela última vez ao espelho e tome nova camada de pó-de-arroz! Retira cuidadosamente a gorra de meia - o cabelo duro assentado em escadinha até o cocuruto. Está pronto. [...] De repente ele já se prepara para bater bola - o grito da geral trespassa-lhe o coração: “pó-de-arroz”.<sup>48</sup>**

Campo do Fluminense, 1912. Com esse grito da galera americana contra um craque que precisava ser branco para jogar, nasce o apelido que o Flu conservaria até hoje: “pó-de-arroz”.

Em 1912 precisava-se ser branco para jogar. Porém, nessa fase ainda branca e inglesa do futebol já se podiam notar os primeiros germes que acabariam com ele.

O povo, de alguma maneira, dava um jeitinho de infiltrar-se no espetáculo, torcendo nas gerais ou aproveitando o breve instante em que a bola

---

<sup>47</sup> Em 1938 a companhia de cigarros Magnólia encerrou seu concurso: quem era o craque mais popular do Rio? Leônidas ganhou o concurso. Cada carteira de cigarro valia um voto, Leônidas reuniu mais de 300.000 votos e como prêmio ganhou um Ford. O resultado desse concurso nos jornais e sobretudo, no rádio, contribuiu para disseminar o desejo de vê-lo jogar, o que lotava os estádios e criava nos jovens pobres o grande sonho de jogar como Leônidas. Este é apenas um exemplo pontual de como o rádio contribuiu para a disseminação da popularidade do futebol.

<sup>48</sup> Cf. Santos, 1988:15 e 16

saía dos muros dos estádios para fazer embaixadas e chutá-la, antes de devolvê-la.

O resultado desse atrevimento foi que, vinte anos depois, havia vários times pobres, além dos ricos também enxamearem suas equipes com jogadores humildes, intimidando os grã-finos com seu futebol.

No início, os pobres tratavam de imitar os grã-finos. Esse fato analisado a partir de Paulo Freire, permite dizer que no início os primeiros jogadores pobres brancos, mulatos e negros, ao imitarem os brancos ricos, queriam tornar-se a imagem e semelhança do dominador, pois nele residia o ser da verdade <sup>49</sup>.

Porém, quando começam a surgir os clubes de esquina, entre eles o Corinthians Paulista, o futebol começa a mudar. <sup>50</sup>

A reação dos ricos ao atrevimento dos pobres e pretos brasileiros em também ousarem “chutar uma bola” foi imediata: primeiro, passaram a só jogar entre si; segundo, pelo número muito grande de equipes surge a necessidade de organizá-las em ligas, os times mais antigos da burguesia organizam-se na primeira liga separados dos mais pobres, proletários, gentalha que deveria disputar seus campeonatos em ligas secundárias e isoladas dos grandes e tradicionais times da primeira liga. <sup>51</sup>

Com a invasão do futebol pela plebe, muitos admiradores do “esporte bretão” afastaram-se. As moças da sociedade já não compareciam aos campos, muitos estudantes retornaram ao remo e à equitação; os jornais andavam cheios de acusações ao “jogo de bola”, à sua violência e descortesia.

Com a fuga dos grã-finos, os grandes clubes passaram a ter problemas para montar suas equipes. Para suprir estas vagas, estavam à

---

<sup>49</sup> Cf. Freire, 1981.

<sup>50</sup> O surgimento do Corinthians Paulista é decorrência do fato de um mês antes ter havido no Brasil uma excursão da equipe do Corinthians Americano que aplicou várias goleadas nos times de grã-finos brasileiros, o que representou uma doce vingança dos pobres ao esnobe desses ingleses aos grã-finos brasileiros. Para homenagear esta “vingança dos pobres” um grupo de pequenos artesãos e funcionários fundou o Corinthians Paulista do Bom Retiro. Agora existia um time popular como tantos outros que surgiriam em outras capitais. Vasco, Atlético, Inter, Santa Cruz,... Como afirma Santos, 1988, “... é luta de classe da boa.”

<sup>51</sup> Cf. Rodrigues Filho, Mário, 1947:156

disposição desses clubes os moleques e malandros que não trabalhavam, pois a prática do esporte bretão exigia tempo disponível.

A exigência colocada pelos grandes clubes para aceitar estes novos jogadores era a de que não trabalhassem, não fossem negros e nem procurados pela polícia. Mulato servia, desde que fosse bom de bola e com pré-disposição a “branquearem-se”, desde as atitudes até o físico (Carlos Alberto, do Fluminense, é um caso típico desse perfil desejado). Tinham, ainda, que jogar à européia, repetindo os movimentos e jogadas ensinadas pelos folhetos ingleses que eram vendidos junto com o material de jogo.

Eis que surge Friedenreich, o fundador da escola brasileira de jogar futebol, que desde os 12 anos de idade estava acostumado a jogar com bolas de meia pela cidade de São Paulo. Foi um moleque de rua.

Como centro-avante seu estilo subvertia a forma como jogavam os ingleses. Não usava o ombro e nem dava trombadas, desviando-se dos adversários com gingas de cintura.

Sua forma de jogar, que inaugurava o futebol brasileiro, era assim descrita por Santos:

“o drible desconcertante, a firula diabólica, a doce matada no peito, o passe que deixava o companheiro cara-a-cara com o goleiro inimigo. Friedenreich rasgou os manuais ingleses que ensinavam a jogar futebol”<sup>52</sup>

#### **4.4.3.1. O Surgimento das Metrôpoles e a Disseminação do Futebol Brasileiro Entre os Populares**

Certamente que há, também no Brasil, um vínculo muito grande entre o surgimento das grandes metrôpoles e a proliferação desta manifestação de lazer inglesa denominada “esporte”, como já descrevemos no início deste capítulo.

---

<sup>52</sup> Cf. Santos, 1988:19

O fundamental, no entanto, é percebermos a forma específica de como o futebol se desenvolveu, no Brasil, em função do crescimento de alguns grandes centros.

O cenário ao qual nos apegaremos para nossa análise é o de formação das duas maiores cidades brasileiras, na época em que, por aqui, se implantava o futebol: São Paulo e Rio de Janeiro.

Pelos idos de 1890 São Paulo tinha, aproximadamente, 64 mil habitantes. A melhor diversão dos ricos eram as galopadas a cavalo pelas ruas e, em domingos de sol, piqueniques de trem... “Aos escravos, restavam os batuques e aos brancos pobres, as touradas.”

Em 1894, quando Charles Miller chega a São Paulo a fim de organizar o primeiro “racha” a que São Paulo presenciaria, os habitantes daquela cidade já haviam saltado para o número de 192 mil habitantes. Número que era um dos primeiros sintomas do capitalismo emergente, da industrialização que forçava o êxodo do campo à cidade, tudo isso aliado à libertação dos escravos e à constante chegada de imigrantes em busca do enriquecimento fácil através do cultivo do café.

As ruas já não comportavam mais os galopes a cavalo, andavam cheias. As grandes chácaras eram desmembradas dando lugar a vilas. Os cortiços lotados, os cafés de esquina, os clubes, as prostitutas, cafetinas e hotéis brotavam das terras férteis de São Paulo tanto quanto o café. Várias palavras novas são incorporadas ao vocabulário cotidiano dos paulistas: vadios, sem emprego, biscateiros, mendigos, massa, metrópole, anarquismo, “trust”, “funding-loam”...<sup>53</sup> Junto com o nascimento da metrópole nasciam também outras diversões. Agora, as diversões passam a ser outras: o cinematógrafo, o gramofone, o curso em automóveis. Os esportes eram o remo, o ciclismo, o tiro ao alvo e ao pombo. Porém, nada irritava mais os conservadores do que o football.

---

<sup>53</sup> Ibidem, p.21

O foot-ball, esse esporte profano porém muito aceito pelos populares passa, pouco a pouco, a ser menos combatido e mais aceito, principalmente a partir do período compreendido entre 1904 e 1917 quando há uma eclosão muito grande de greves operárias reivindicatórias da diminuição da jornada de trabalho, melhores salários, condições de higiene, etc...

Em meio a estas manifestações, surge a constatação: o Brasil não é mais o mesmo. Esses movimentos reivindicatórios de trabalhadores fizeram autoridades e industriários verem que a cidade precisava de um “esporte de massas”.

Só assim, como com as crianças as quais manda-se brincar “para queimar energias”, poderiam dissipar-se as forças desses trabalhadores para aquelas ações grevistas reivindicatórias que sempre mobilizavam muitos operários, prejudicando a produção.<sup>54</sup>

O esporte eleito para cumprir esta tarefa foi o futebol.

Os municípios isentaram os campos de impostos. As indústrias se apressavam em construir campos ao lado das fábricas. A polícia agora não mais reprimia os “rachas” nos terrenos baldios. Os castigos aos estudantes de escolas públicas que fossem pegos jogando futebol foram suspensos.

O futebol venceu. O futebol de Friedenreich venceu mesmo sofrendo uma restrição muito grande dos anarco-sindicalistas que viam, por detrás dele, toda uma estratégia de manipulação e de manobras dos trabalhadores, adoçando-os e tornando-os conformados com a grande fera da indústria e do capitalismo a que estavam submetidos.

O futebol popularizou-se não só em São Paulo mas também no Rio de Janeiro, outra metrópole emergente da época, o que assegurou as bases para o primeiro jogo de selecionado brasileiro, composto por jogadores de São Paulo e

---

<sup>54</sup> Sobretudo os anarquistas e marxistas opunham-se ao esporte e, em especial, ao futebol. Os primeiros o negavam enquanto que os segundos pregavam sua gestão pelos operários para que não servisse de alienação dos trabalhadores. Cf. Antenes, Fátima M. R. F. **O futebol nas fábricas**. In. **REVISTA DA USP. Dossiê FUTEBOL**. junho/julho/agosto/94 n° 22.pp.102-110

do Rio de Janeiro confrontando-se com uma equipe inglesa, o que veio a ocorrer em 24 de junho de 1914, no campo do Fluminense.

A esse espetáculo compareceram senhoras e senhoritas da alta sociedade, da mesma forma que os senhores. Era um festival de sombrinhas coloridas, leques, charutos, tudo regado a muito vermute servido por garçons trajados de forma impecável.

O confronto começara. Era visível a diferença física dos ingleses, robustos perante os brasileiros franzinos. Tudo indicava um grande massacre e foi assim que o espetáculo se desenvolveu em seus primeiros minutos até que o talento do toque, a ginga e a malandragem do “futebol brasileiro” começou a ser imposta sobre a dureza e sisudez dos ingleses.

Antes mesmo do final do primeiro tempo o jogo já era de 2x0 para os brasileiros, ao que imediatamente reagiram os ingleses, simulando lesões físicas para que o jogo não terminasse e não se concretizasse o que parecia impossível de acontecer: os ingleses seriam vergonhosamente derrotados por míseros brasileiros.

Como o árbitro não se deixou levar pelas simulações dos ingleses, o jogo transcorreu até o final. Não é preciso dizer que a violência foi a forma encontrada, pelos ingleses, de conter aquele futebol de ações imprevisíveis.

Final de jogo: 2x0 para o selecionado brasileiro. Uma grande humilhação dos ingleses e muitas lesões de jogadores brasileiros. Nesta partida Friedenreich perdeu dois dentes.<sup>55</sup>

O Rio de Janeiro, quando é fundado o primeiro clube de futebol, já tem uma população de 400 mil habitantes. Na época, a diversão da população do Rio diferia da dos habitantes da cidade de São Paulo.

Da classe média para cima a diversão era o prado, o café cantante. Já o povão gastava seu tempo livre nas procissões em que se jogava até peteca. Havia, ainda, a festa da penha durante todo o mês de outubro, o “bicho” ou “mauá” (espécie de quermesse) e a capoeira.

---

<sup>55</sup> Doze é a lenda.

Bastava a festa ou o divertimento ser popular para que a polícia, como de costume, implicasse, o que sempre acontecia com as quermesses e, sobretudo, com as rodas de capoeira.

Apesar de não crescer tão rápido como São Paulo, havia, no Rio, uma massa de desocupados maior do que em São Paulo. No Rio de Janeiro da época, ainda havia outro problema grave, por ser uma cidade apertada e promíscua. Isso, favorecia a proliferação de insetos, ratos e, conseqüentemente, surtos epidêmicos a ponto de, nos meses de outubro a março, os mais quentes do ano, os navios estrangeiros não atracarem no Rio para preservarem sua tripulação das doenças. Os ricos subiam para Petrópolis com medo das pestes. Devido a essas condições, eram muitos os prejuízos para a cidade, tanto financeiros, comerciais, quanto de qualidade de vida de seus moradores.

Para dar fim e minimizar esta situação, Rodrigues Alves (1902-1906), governador do Rio à época, resolve tomar uma atitude para sanar a situação, quebrando aquela cidade e fazendo outra.

Abriu três avenidas em forma de U, sob protestos de muitos que temiam "... que as novas artérias, formando correntes de ar, matassem o povo de pneumonia".

O que aconteceu foi o contrário. A partir dessa iniciativa a cidade passa a ter frente para o mar, com os bairros do Flamengo, Botafogo, Copacabana. Desde então ficou uma cidade alegre, piadista e esportiva.

Os novos espaços abertos são ocupados por automóveis, cinemas e pelos primeiros campos de peladas.

Era final de novembro de 1904. O cenário é a mobilização popular para a campanha de vacinação obrigatória antivariúlica, no Rio de Janeiro. Implode, nesse momento, um grande quebra-quebra que destrói a cidade carioca, orquestrado por anarquistas e capoeiristas em represália à amargura por que passava a população desempregada aos milhares em virtude da crise vivida pelo comércio (1903-1904).

A reação do governo a esse incidente é imediata. Há uma tremenda repressão sobre os líderes dos movimentos anarquistas e sobre os capoeiristas.

Neste episódio, quem sai vencedor é o futebol.

A enorme repressão da polícia sobre os capoeiristas mata a capoeira como manifestação absoluta e única de lazer das camadas populares desde o século anterior. A prática da capoeira que se impunha desde então, dividia o Rio em "maltas", com suas cores e insígnias, reproduzidas com outras configurações pelas equipes de futebol e escolas de samba, que viriam a ocupar os espaços deixados pela capoeira.

Restava àquela gente simples, o povão, o jogo de bola nos terrenos baldios em substituição à capoeira enquanto forma de manifestação de seu lazer.

Diversas "maltas" transformam-se em times de futebol.

O futebol brasileiro, na época ainda em formação, incorpora em sua forma de jogar todo o arsenal de lidas com o corpo expressas pela capoeira. A ginga, malandragem, o ludíbrio ao adversário, etc.. vêm a constituir um dos principais ingredientes do jogar futebol brasileiro, ao qual se refere Rosenfeld:

**"No futebol, como na política, a mulatice brasileira caracteriza-se pelo prazer da elasticidade, da surpresa, da retórica, que lembra passos de dança e gingas de capoeira".<sup>56</sup>**

Por outro lado, sabendo o governo do potencial apaziguador e desmobilizante do futebol e com o qual poderia ser manipulada/conduzida esta nova prática de lazer incorporada pelo povão da metrópole, passa a estimulá-lo, passa a colocá-lo contra a capoeira.

Em um processo similar ao que ocorrera em São Paulo, a cidade do Rio de Janeiro parecia ter encontrado o seu esporte. Esta certeza ficaria definitivamente selada quando da realização do confronto entre Brasil e Uruguai, em 29 de maio de 1919.

---

<sup>56</sup> Cf. Rosenfeld, 1993:101

Naquela data o Rio transformou-se, em função desse encontro esportivo que decidiria o campeão sul-americano.

Era a última e definitiva partida de um confronto melhor de dois, cuja primeira partida havia terminado empatada em 2x2. Após o tempo regulamentar, haveria tantas prorrogações quantas fossem precisas para apontar o ganhador, em caso de empate no tempo normal.

Os 18 mil ingressos esgotaram-se nos primeiros dias de vendas, só podendo ser adquiridos nos cambistas onde, de 10 mil réis passaram a valer 300. Os que não dispunham deste valor poderiam, por 5 mil réis, assistir ao jogo de cima do morro do “seu Cerqueira, localizado atrás do estádio, ou ainda, com 2 mil réis”, ser atirado por sobre o muro do estádio pelo Bastilha, um enorme negrão.

Durante a terceira prorrogação, quando todos já estavam exaustos, alguém do time brasileiro, em “um golpe de capoeira”, lá em cima meteu a pata”.

É gol do Brasil, que vence o jogo. Pela primeira vez éramos campeões sul-americanos.

Estes fatos são alguns dos acontecimentos que se sucederam entre 1910 e 1930 e que contribuíram para a incorporação do futebol pelo povo pobre.

O futebol, a principio um esporte da burguesia universitária jogado de forma violenta e calculada, primeiramente só por imigrantes e, a seguir, por grã-finos de famílias tradicionais das cidades brasileiras, passa então a ser também jogado, com um jeito próprio, pelos populares.

Estava definitivamente criado o que, posteriormente, viria a ser chamado de “futebol arte”.

Convém registrar que, nessa época, os jogadores jogavam por amor à camiseta. Não havia ainda sido implantado o profissionalismo e não havia nem o rádio e nem a televisão para ampliar as façanhas do futebol.

#### **4.4.4. O Período de Transição do Futebol Brasileiro**

O período de transição do futebol brasileiro é um período onde se pode notar, ao lado da ascensão das classes populares ao futebol, uma série de

injustiças que são cometidas, principalmente, contra os jogadores negros, como o que ocorreu com Fausto e Leônidas da Silva.

Fausto é, por muitos, considerado como o melhor jogador do período de transição do futebol brasileiro de amador para profissional, em 1933<sup>57</sup>.

Nascido no Maranhão, desde cedo já chutava bolas de bexiga em Codó, sua cidade natal. Em 1926 já era jogador amador do Bangu, destacando-se pela qualidade do controle de bola, visão de jogo, elegância e muita raça.

Foi o primeiro negro aceito, em 1927, por um grande time brasileiro, o Vasco.

É a partir do Vasco que inicia uma carreira muito tumultuada e marcada por vários incidentes, que o levam a ser considerado desde mercenário e, complexado, até exibido, ao mesmo tempo em que o reconheciam como dono de uma vontade própria, de uma fúria e determinação inegáveis em campo, a ponto de afirmarem que... "Fausto sempre jogou futebol com raiva. Ia na bola como quem vai a um prato de comida. Jogava sério e encarava o futebol como meio de escapar da pobreza..."<sup>58</sup>

Fausto encarava o futebol como profissão. Aliás, foi o primeiro proletário a assumir esta postura. Não freqüentava a sociedade, criando, assim, a fama de ser rebelde, pois não se comportava como um "bom negro de alma branca".

Ser negro, sair da várzea e esforçar-se para, de amador passar a ser visto como profissional, de fama reconhecida não só nacional como internacionalmente, custara-lhe muito. Era um fardo muito pesado que carregou enquanto pôde sucumbindo, porém, após o conflito com o técnico húngaro Kruschner, em 1930. Este forçava-o a um sacrifício ao qual Fausto resistiu até onde não pôde mais, sendo submetido à grande humilhação. Ficava assim registrado, o exemplo a todos os que, de forma isolada, ousassem resistir.

---

<sup>57</sup> Assim como na época do amadorismo Friedenreich foi o grande craque, agora o craque era Fausto. Porém, um craque rebelde. Não confiava em "cartola", não alisava o cabelo, pois sabia da discriminação sofrida e não fazia a menor questão de ofuscá-la ou escondê-la. A diferença entre Fausto e Friedenreich era a forma como ambos encaravam o futebol. Para este era "status". Já para Fausto, uma profissão.

<sup>58</sup> Cf. Rodrigues Filho, Mário, 1947, pp 214-222 e Santos, 1988:33

De certa forma, na polêmica gerada entre Fausto e o técnico Kruschner, este até tinha razão. Com a nova lei do impedimento, editada em 1925, havia acabado a função de centro-médio. Como Fausto criara a escola de centro-médios brasileiros que: “..matava no peito, passadas elegantes, cabeça em pé, passe perfeito a qualquer distância”, não se rendia às evidências de uma maior eficiência para o futebol jogado sob a formação tática que Kruschner queria implantar na época, o WM.

Porém, a questão colocada entre ambos não pode ser encarada como mera questão de técnica pois, pra além disso, o que estava em jogo era a questão cultural, a arte popular contra sistemas importados de jogo.

Fausto, para provar que sua forma de jogar não estava ultrapassada, corria a não poder mais. A cada jogo terminava exausto e os críticos criticavam-no, dizendo que o futebol havia evoluído pois todos adotaram o WM.

**“Diante da realidade, o menino preto de Codó, que um dia pusera a Europa de joelhos, mais parecia um guerrilheiro “desarmado”. Quando saiu a convocação para a seleção em 1938, ele estava tuberculoso. Ninguém falou nem na carta<sup>59</sup> e nem na doença. Muito menos na relação entre ambas. No primeiro individual de 1939, o crioulo teve uma hemoptise. Você tem que se internar diziam os amigos. - Ainda não, ele respondia. - Quero mostrar que sou mais eu. E gringo nenhum de fala difícil é melhor que o papai...Manhã de 28 de março de 1939. Em um sanatório perdido nos cafundós de Minas. A Irmã bate na sala do diretor para avisar que o 301 morreu. O diretor assume um ar de critério e pergunta : Sabe quem era aquele crioulo?...? Era...Era a Maravilha Negra.”<sup>60</sup>**

---

<sup>59</sup> A carta a que se refere o autor foi uma carta que o presidente do Flamengo obrigou Fausto a fazer e publicar na imprensa, retratando-se para com o técnico Kruschner, com o qual havia tido uma desavença por não concordar com o sistema que este tentava implantar, o qual ele entendia não se adaptar à forma como costumava-se a jogar o futebol aqui pelo Brasil. Esta era a condição para que ele pudesse voltar a jogar no Flamengo. Após relutar e vendo que não tinha outra saída, assim o fez. A humilhação a que foi submetido arrasou-lhe as últimas forças. Dali em diante nunca mais foi o mesmo, até falecer em 1939.

<sup>60</sup> Cf. Santos, 1988: 9 e 35

Fato de humilhação e perseguição semelhante ao que passou Fausto, passou também outro negro, Leônidas da Silva.

O cenário era 1938. O país vivia uma feroz ditadura de direita: governadores nomeados, pena de morte, censura, suspensão do habeas-corpus, prisões repletas. O mundo à beira da guerra. Era este o cenário social no qual o futebol brasileiro seguia sua marcha de popularização ao longo dos tempos.

Em 1937, o futebol seguia em sua trajetória de popularização na sociedade brasileira em meio a um turbilhão de fatos que iam desde a notícia de que Fausto, Maravilha Negra, estava tuberculoso até a de que, a nível internacional, já não tínhamos tanto medo das disputas com o Uruguai, o qual já havíamos vencido, o mesmo já não podendo ser dito sobre os nossos vizinhos argentinos, dos quais continuávamos a não ganhar.

A várzea ainda continuava a produzir craques.

Na primeira copa do mundo, realizada em 1930 no Uruguai, o Brasil é eliminado logo nos primeiros jogos pela Iugoslávia; na segunda, em 1934, na Itália, perdemos por 3x1 para a Espanha. Na terceira, estávamos realmente representados pelos nossos melhores jogadores, sem distinção de cor ou religião. Para o jogo decisivo faltava apenas Leônidas, que havia se machucado no jogo contra os tchecos. Durante as finais desta copa Domingos da Guia agrediu um adversário quando perdíamos por 1x0 para a Itália e ainda tínhamos esperanças em uma virada. A consequência dessa sua atitude foi a perda das esperanças, com o jogo finalizado em 2x0.

Porém, foi a partir desta copa que começamos a achar que éramos os melhores jogadores de bola do mundo.

Foi a copa que consagrou o talento do futebol brasileiro representado por Leônidas da Silva, o homem borracha e inventor da "bicicleta", também ele conhecido como o Diamante Negro.

Seu prestígio era inigualável na época. Levava multidões aos estádios, para vê-lo, aprender sua arte, a mais genuína forma de jogar o futebol brasileiro.

Em 1941, no auge de sua fama, a recusa em participar de um treinamento de seu time, o Flamengo, levou os dirigentes a indignarem-se com ele. Como consequência, seu contrato foi rompido, seguido da denúncia à Justiça Militar de que seu certificado de reservista era falso, o que lhe custou 8 meses de prisão, que não foram relaxados nem pela fama e popularidade de que gozava Leônidas.

#### **4.4.4.1. A Transição: Época do Surgimento da Figura do Craque de Futebol como Ícone de Identificação para as Massas das Metrôpoles em Formação**

O sucesso de Leônidas entre os brasileiros pode ser atribuído à sua paixão infantil pela bola, apesar de ser considerado por muitos como um mercenário do futebol. O que ele soube ser, realmente, foi um profissional. Aliás, o mais bem pago até então e que não gostaria de morrer como Fausto, maldito, explorado e tísico.

Ao sair da cadeia, sem clima para permanecer no Rio, transfere-se para São Paulo onde, em sua estréia, acontece o novo recorde de renda. Paulistas brigavam por um ingresso para vê-lo jogar.

A figura do **craque** sempre foi um assunto polêmico entre os torcedores brasileiros. Cada qual, diz ser de sua época, o maior jogador brasileiro que viu jogar. Os mais velhos dizem que o craque dos craques foi Friedenreich, outros dizem que foi Leônidas, Pelé e assim vai. O certo é que, cada craque, foi craque em sua época.

Leônidas foi o grande craque brasileiro em sua época, na qual o futebol já havia sido popularizado e caminhava em passos longos para sua consagração, enquanto espetáculo de massa, cujos atores eram todos profissionais. Já havia sido superada a fase de só brancos jogarem, como também a figura do jogador-operário.

Era o período de maior crescimento das principais metrópoles brasileiras.

Era, também, a época em que o Brasil se inseria na síntese da cultura e civilização européia do pós-guerra. O Brasil ia agarrando-se às bordas desse processo todo. A indústria expandia-se trazendo os as insígnias do modernismo.

São Paulo, em um período muito pequeno de tempo (30 ou 40 anos) atinge a espantosa cifra de 1.000.000 de habitantes.

É o tempo de implantação da vida social urbana das cidades: gente demais, pressa demais, barulho demais.

As mulheres também alteram seus comportamentos, abolindo muitas das sujeições a que estavam submetidas: ganham o mundo da rua, passam a trabalhar fora, flanam pelas ruas do comércio, vão em grupos ou sozinhas aos sorvetes-dançantes, fumam em público, dirigem... É claro que isso sempre obedecendo a uma lógica de classes, mais para as mulheres burguesas do que para as proletárias.

Da mesma forma, os negros se emancipavam de alguma situação de submissão a que estavam sujeitos, associavam-se para reivindicar seus direitos e negavam a "cordialidade das relações raciais", não aceitando serem tratadas de forma paternalista.

A idéia não era de doações, mas sim de conquista de seus direitos.

É nesse contexto de massa, de ritmos sempre iguais, de não mais individualização dos sujeitos, que aquele que se destacasse em um campo de criação, tornar-se-ia lembrado eternamente.

Assim cria-se a figura do craque na arte do futebol, o grande esporte popular dessa época. São jogadores que as massas, de tempos em tempos, reivindicam a imagem de eternidade ao longo da história.<sup>61</sup>

Leônidas, certamente foi, se não o maior, um dos maiores craques de todos os tempos do futebol brasileiro, tamanha era a distância do futebol que ele jogava, em relação aos outros craques de então, em meio a uma época de muitas transformações no contexto social das metrópoles.

---

<sup>61</sup> Cf. Sevenko, p.34-35

Os anos trinta foram de profundas mudanças no Brasil. Foi a chamada “Revolução de Trinta”.

Nesse período o Brasil transforma-se num país verdadeiramente capitalista, mesmo que de segunda mão, subalterno e dependente mas, ainda assim, capitalista.

É em meio a todas estas transformações que o futebol evolui a passos lentos, porém seguros em seu processo de passar de um esporte de elite a um esporte popular, isto só sendo possível devido ao “caldo cultural” estabelecido, na época, pelas transformações em curso.

As condições para sua popularização estavam dadas: nas grandes cidades, principalmente em São Paulo, a maioria dos trabalhadores estava empregada nas fábricas. Nas horas de folga esses trabalhadores tinham que ter um lazer para exacerbar seu tempo, os quais juntavam-se à grande massa que vadiava sem ter o que fazer, migrante do campo para a cidade em busca de um emprego.

Esta combinação de tempo disponível com a simplicidade que o futebol oferecia e que, além disso, não requeria mais do que uma bola e um terreno vazio, torna o futebol o esporte popular nacional das massas no Brasil.

#### **4.4.5. O Apogeu do Futebol Brasileiro (1940-1960)**

O futebol começou a ser jogado no Brasil em 1894.

Até 1920, ainda amador, começava a dar os primeiros passos no caminho de sua popularização, mas nessa época é ainda mais jogado pelos brancos burgueses. É nessa fase que aos poucos e, de forma lenta, vão sendo criadas as bases de sua apropriação popular.

Dai até o profissionalismo adotado oficialmente em 1933 foram passos largos, rápidos e turbulentos como os que impulsionaram o surgimento das grandes metrópoles brasileiras.

A partir da profissionalização do futebol segue-se uma série de transformações por que passam tanto o país quanto o futebol ao longo dos anos,

as quais inauguram uma nova fase não só do país como também da forma de jogar futebol.

Esse período de transformações que envolvem o futebol, passa a ser conhecido como o período do apogeu do futebol brasileiro.

Em 1945 está decretado o fim da guerra. Os pracinhas retornam como heróis nacionais, em meio ao fim do Estado Novo e das torturas.

Estudantes, operários, militares e até donas-de-casa saem às ruas em manifestações a um nacionalismo ardente, gritando : “O petróleo é nosso”.

Surgem inúmeros partidos políticos.

O rádio torna-se o grande fenômeno de comunicação das massas e para as massas, expandindo-se sobre todo o país com suas novelas e cantores. É nesse embalo que são promovidos, pelos rádios e jornais, os concursos para escolha dos reis e rainhas do povo. Pessoas que, por critérios pré-determinados de escolha, destacavam-se pelo que faziam em suas áreas de atuação.

Entre eles nenhum recebia tantos votos como Ademir Menezes, o Queixada, jogador escolhido como a personalidade mais popular do Brasil, atestando, assim, a popularidade já atingida por esse esporte entre os brasileiros.

Era também a época das escolhas bi-polares. Não se podia agradar a dois senhores ao mesmo tempo. Ou era Estados Unidos ou União Soviética; comunista ou capitalista; ou freqüentava-se os programas de auditório da rádio Nacional ou da Record.

Era, também, o tempo em que Getúlio Vargas voltava ao poder, eleito pela primeira vez. Seu governo alicerçava-se em três pontos: a industrialização propulsionada pelo Estado, o nacionalismo e o trabalhismo. Eram políticas de massa que exigiam pontes com o povo. O futebol constituiu-se em uma dessas pontes.

Em 1946 Adhemar de Barros funda o novo Pacaembu. No ano seguinte organizaria o Conselho Nacional de Esportes, enquanto que na CBD<sup>62</sup> instalava-se Luís Aranha, “cartola” de sua mais alta confiança.

---

<sup>62</sup> CBD - criada em 1938 para tornar-se “agência do poder” controlador do futebol nacional.

O campo do Vasco torna-se o palco predileto para Vargas falar às massas, como aconteceu no dia 1º de maio de 1954.

Assim Vargas, através do futebol, aproximava-se do povo e de mãos com esse caminhava rumo à consolidação de seus objetivos populares e nacionais.<sup>63</sup>

Sem dúvida, a consagração do populismo de Vargas mediada pelo futebol, estava marcada pelo 16 de julho de 1950, o que acaba não se efetivando.

Era a festa do primeiro campeonato mundial pós-guerra, primeira copa do mundo a ser jogada no Brasil. Para esse evento havia sido construído o maior estádio do mundo, o Maracanã, com capacidade para 200 mil torcedores.

O selecionado brasileiro, desde sua estréia, vinha goleando seus adversários a ponto de chegar à grande final como favorito indiscutível.

Naquela tarde de julho de 1950, quando tudo caminhava a favor de uma grande festa de consagração nacional do Brasil e do futebol perante o mundo, o inesperado acontece. Podendo até empatar ao término do primeiro tempo, mesmo não jogando bem, ganhava por 1x0 dos uruguaiois. Em meio tempo veio o empate e o gol que faria a "pátria desmoronar".

O Uruguai é o novo campeão mundial de futebol. O que deveria ser uma grande festa tornou-se um luto nacional.

Como a oportunidade de sermos campeões do mundo em casa, em 1950, havia nos escapado das mãos, agora a chance de mostrar que éramos os melhores, havia sido deslocada para a Suíça.

O contexto em que seria jogada esta copa pelos brasileiros delineava altos e baixos, o que não causava expectativas tão otimistas como na copa anterior. Todos, porém, apostavam em uma reabilitação de nossa seleção. Já havíamos, desde 1949, superado o complexo que nos inferiorizava em relação aos selecionados vizinhos da Argentina e do Uruguai.

Entretanto, havia entre os jogadores um temor até aceitável, embora descabido, tremenda era a proporção assumida pela seleção húngara,

---

<sup>63</sup> Cf. Santos, 1988:55

considerada a melhor seleção de todos os tempos. Foi com essas certezas e incertezas que partimos para o frio Suíço.

O clima desse selecionado reflete o clima que o momento político requeria. Os jogadores, ao recolherem-se para dormir, beijavam a bandeira; antes do início dos jogos repetiam a patriotagem.

O técnico Zezé Moreira havia deixado de convocar três jogadores: Veloso, Rubens e Mestre Ziza pelo “excesso de individualismo”, porque “não tinham disciplina tática”; “não tinham espírito de seleção”; “não acompanharam a evolução do futebol”.

A copa de 54 transformou-se naquela que “ninguém viu”, como bem a descreve Jô Soares e Armando Nogueira em seu livro com o título “A copa que ninguém viu e a que não queremos lembrar.”<sup>64</sup>

O rendimento do selecionado nacional na competição só poderia ser acompanhado através das notícias dos radialistas que lá se encontravam e que manipulavam completamente os acontecimentos de campo, a ponto de atribuírem nossa derrota nessa competição a termos sido “roubados” pela arbitragem, quando, na verdade, fomos literalmente humilhados e massacrados pelo melhor futebol dos selecionados adversários. Nessa copa, que os brasileiros “não viram”, o nacionalismo fervoroso exigido na época pelo governo obrigou os radialistas a veicularem informações que não condiziam com o que ocorria em campo.

O que realmente ocorreu foi que o Brasil, além de perder feio dobrando-se à superioridade do futebol jogado pelos húngaros, dos jogadores e da comissão técnica, ainda apelou para a violência ao ver-se perdedor.

Apesar da derrota sofrida na copa de 54, por todo o clima propagandista veiculado de que éramos os melhores e só havíamos perdido devido à arbitragem, em 1958 a convicção era a de que tínhamos o melhor futebol do mundo e, naquela copa, iríamos provar isso.

E foi assim que começamos, ao golearmos por 3x0 os austríacos já no primeiro jogo, a jogar um futebol admirável: Nilton Santos arrancando de

---

<sup>64</sup> Cf. Nogueira, Armando, Soares, Jô e Muylaert, Roberto. *A copa que ninguém viu e a que não queremos lembrar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

nosso campo, enfileirando os jogadores adversários, entrando quase com bola e tudo no gol do adversário; Didi, com passes magistrais que deixavam Mazzola frente ao gol.

No segundo jogo empatamos com a Inglaterra 0x0. Contra a União Soviética, que seria nosso 3º jogo, Nilton Santos, enquanto o técnico Fiola dormia, chamou o chefe da comissão técnica e pediu que escalasse Garrincha no lugar de Joel.

A verdade é que o complexo de inferioridade dos brasileiros frente à nação que tinha o 1º satélite artificial do mundo, começava a pesar.

Com a irreverência de Garrincha perante os adversários, os “Joãos”<sup>65</sup>, conseguimos passar pelos russos e chegarmos a grande final.

É nessa partida que também entra em campo um pretinho cujo apelido era “Gasolina”. Os que ali estavam não sabiam é que aquele “negrinho” se tornaria o maior jogador de todos os tempos.

Era o início da carreira mundial daquele que todos viriam a conhecer por Pelé.

Ganhamos a copa de 58. A comemoração foi a maior já vista em nosso País.

Ao mesmo tempo em que os brasileiros comemoravam a vitória da copa, morria esquecido em um sanatório em Minas Gerais, Heleno Freitas, o mais elegante e fino centro-avante que o Brasil já teve.

São fatos da intrincada e complexa história do futebol brasileiro que não é só alegria, como muitos insistem em fazer crer.

Se começamos a jogar futebol em 1894 com Charles Miller e até 1920 vivemos sua “infância”, em que reinou Friedenreich, sucedeu-se à sua infância o profissionalismo adotado em 1933, um período um tanto quanto opaco, não fosse o brilho de Fausto para, então, chegarmos a seu apogeu (1940-1960), apogeu esse em que brilhavam Leônidas, Zizinho, Pelé, Garrincha, Nilton Santos, Didi, Heleno e tanto outros.

---

<sup>65</sup> Nome com que Garrincha chamava os adversários que o marcavam, independente de quem fosse, desconhecendo-os. Eram todos “Joãos”, para Garrincha.

Nesta época do futebol brasileiro, craques sucediam-se a mais craques.

#### **4.4.6. A Aculturação da Forma Brasileira de Jogar Futebol ou a Nova Elitização do Jogo**

Se em 78 na Argentina, 82 na Espanha, 86 no México, 90 na Itália ou em 94 nos Estados Unidos, quando mesmo ganhando, não vínhamos bem, em todas as copas que se sucederam, foi na de 70, que apesar de termos ganho, ficou a sensação de que o futebol culturalmente jogado por nós, brasileiros, andava mal. Aparecia apenas em raros momentos nos campos de futebol do Brasil e não mais como antes, quando o futebol “arte”, futebol culturalmente aceito como o brasileiro era a regra, e não a exceção, entre nós.

As constatações da decadência que o futebol brasileiro começa a sofrer são atribuídas aos mais variados fatores, tais como:

**“Nunca mais teremos uma seleção como a de 58. Depois de Pelé, acabou-se. Os europeus evoluíram e nós estabilizamos. Futebol perdeu a graça. Expressões derrotistas como essas correm de boca em boca, há pelo menos 10 anos”<sup>66</sup>**

Se todos os fatos descritos acima são motivos para a decadência do futebol, os mesmos não podem, no entanto, ser postos à revelia sem que haja uma contextualização sobre o porquê de apresentarem-se como causa da decadência do futebol brasileiro a partir de 70. Nosso futebol está a merecer estudos atentos de estudiosos e intelectuais a fim de que se perceba o que está acontecendo com ele.

Talvez resida aqui um dos grandes problemas que precedeu o entendimento sobre o que se passa hoje com o futebol brasileiro.

---

<sup>66</sup> Cf. Santos, 1988:76

Há uma enorme carência de produções literárias consistentes e sérias sobre o futebol brasileiro, que se reflete sobre o futebol e se faz sentir em todas as áreas de conhecimento que poderiam subsidiar reflexões densas sobre este fenômeno popular brasileiro, indo desde a Educação Física, História, Sociologia, Antropologia, Psicologia, etc., tudo isto como consequência de um estado de coisa maior que se faz sentir:

O Brasil não reflete sobre sua cultura e, quando o faz, seus intelectuais não tomam as atividades do povo brasileiro como problema a ser elucidado. Refletir sobre elas não dá status a seus trabalhos. Estes eventos nacionais são considerados bregas. Assim é não só com o futebol, mas também com a música popular e o carnaval, só para citar algumas manifestações culturais brasileiras importantes, entre tantas outras, e que hoje, infelizmente, ainda acham-se completamente fora dos bancos acadêmicos, como também da “mira” de intelectuais que poderiam elucidar-lhe o caminho.

O futebol brasileiro, futebol “arte”, esporte popular, não foge à regra. Pela falta de reflexões consistentes sobre essa cultura popular, tem sido difícil explicar o que, de tempos em tempos, tem acontecido com ele.

Apesar das poucas fontes de consulta, procurarei explicar o que vem acontecendo desde 70 com o futebol brasileiro, tentando entender e vincular as transformações que vêm ocorrendo no futebol com as que, também, vêm ocorrendo na sociedade brasileira.

#### **4.4.6.1. O Fim do Populismo e o Início da Decadência da Forma de Jogar o Futebol Brasileiro.**

O populismo é uma das formas assumidas por governantes nacionais de conduzir a relação entre as pessoas e que impede a construção de um projeto nacional-popular autêntico de liberdade de um povo, como é proposto por Gramsci e Freire.

No Brasil, em determinado período de sua história, esta forma de governar prevaleceu sob a batuta de governantes como Vargas.

Apesar de todos os malefícios que esta forma de governar possa ter trazido ao povo, percebia-se haver, durante seu governo, uma tentativa de inclusão do povo na vida nacional, mesmo que o excesso de paternalismo exercido pelo governante sobre o povo, por vezes, dele retirasse grande dose de autonomia em troca dos privilégios da submissão aos favores do governo central.

Com o governo Juscelino Kubitschek (1956-1960), chega ao fim um ciclo histórico.

Até então perseguíamos um modelo de capitalismo nacional:

**“ O estado que era o centro mais importante das decisões sobre a política econômica, promovia, com recursos de preferência nacional, o desenvolvimento econômico; formulava, e orientava, além disso, a política econômica, como também executava alguns pontos do programa de expansão. (A criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, BNDE, em 1952; da PETROBRÁS, em 1953; e da SUDENE, em 1959 etc..”<sup>67</sup>**

Mediante este modelo, as classes dominantes que compunham o Estado abriam concessões ao povo (política de massa ou populismo). O futebol é uma dessas concessões feitas ao povo e que permitiu que, neste período, este esporte atingisse seu apogeu revelando vários craques.

Já a partir do governo Juscelino e mais acentuadamente no período Médici (1968-1972), muda-se a direção econômica das elites que compõem o Estado.

O capitalismo agora já não deve ter um caráter nacional mas deve “internacionalizar-se”. Está em curso o que se chama de “modelo brasileiro de desenvolvimento”, cujos princípios podem assim serem descritos:

**“ abertura da economia ao exterior, mediante estímulo as exportações e ampla importação de capitais, sob a forma de investimentos ou empréstimos; expansão do crédito ao**

---

<sup>67</sup> Ibidem, p. 79 e 80

**consumidor; estímulo à poupança interna mediante correção monetária das taxas de juro; política salarial e trabalhista capaz de proporcionar às empresas mão-de-obra barata, abundante e bem disciplinada.”<sup>68</sup>**

No período de 60 para cá pairam nuvens sobre as manifestações culturais populares, a música, a literatura e até o futebol, levando-o ao obscurantismo. Cativar o povo já não é mais tão importante.

O futebol, como não poderia deixar de ser, imerso que estava nesse novo período histórico, também modifica-se na sua forma de ser jogado, sendo a militarização e a tendência a embranquecê-lo os traços marcantes da aculturação de sua prática, que começa a ocorrer. São esses fenômenos que passarei a descrever.

Vejamos o que vem a ser cada uma dessas tendências assumidas desde então.

Um artigo e um comentário feito por um radialista da época descrevem bem esse período de militarização vivido pelo futebol brasileiro. O artigo é de Mário Filho, 1975, e intitula-se “Na CBD até o papagaio bate continência”. O conteúdo do artigo denuncia o mando exercido pelos generais em todos os setores da vida nacional, inclusive sobre o futebol:

**“Um Toninho Cerezo foi tão reprimido pela direção militar do escrete quanto o funcionário de uma autarquia qualquer pelo seu chefe coronel. A diferença? Toninho Cerezo é um artista e a camisa-de-força mata-lhe a criatividade”<sup>69</sup>**

A militarização do futebol brasileiro consistia na tentativa de transpor para a forma de jogo os princípios do pensar estratégico militar, que são a segurança e o desenvolvimento. Isto deveria ser alcançado pela modernização do futebol, tarefa para a qual foi designado o capitão Cláudio Coutinho, em 1977.

---

<sup>68</sup> Ibidem, p.80

<sup>69</sup> Ibidem, p.82

A tese de modernização do futebol brasileiro a ser implementada por Cláudio Coutinho condizia com as mesmas teses dos economistas fazedores da economia nacional de então. Racionalistas e munidos de uma lógica perversa, assim viam o futuro do Brasil:

**“Se a Suécia tem 8 milhões de habitantes e é um grande país, o Brasil tem 110 milhões, dos quais 20 milhões são consumidores, muito mais que a Suécia. Portanto, temos então um grande país aqui dentro com esses 20 milhões”<sup>70</sup>**

Tanto Coutinho quanto os economistas pensavam estreitamente nos poucos incluídos, a revelia do todo que compunha tanto o Brasil quanto o futebol brasileiro em sua complexidade cultural.

Impunham ambos, os economistas ao país e Cláudio Coutinho ao futebol, camisas-de-força típicas dos “mandonismos” militares.

A modernização apregoada ao futebol, por Coutinho, expressava-se através de um vocabulário estranho e distante do brasileiro como o que trouxera Miller, em 1894, ao chegar com o foot-ball originário da Inglaterra.

A CBD, hoje CBF, requer de seus técnicos um alinhamento com os valores importados, fruto de sua admiração colonial a tudo o que vem do exterior e, por outro lado, o desprezo pelo que vem do povo. É sob essa lógica que escolhiam seus técnicos para dirigirem os selecionados nacionais, mesmo sendo duramente criticados pela opinião pública da época, que elevava-se contra o que via ser feito com o futebol brasileiro.

Coutinho definia o drible como prova da nossa fraqueza. Desconsiderava-o como a marca registrada de nossa criatividade de jogar, e assim, nossa arma mais temida pelos adversários estrangeiros era abandonada.

Um outro bom exemplo do equívoco da equiparação do futebol brasileiro aos padrões importados é a filosofia adotada por Rubens Minelli, cotado para substituir Coutinho após a copa do mundo da Argentina. Ele sugere que:

---

<sup>70</sup> Ibidem, p. 84

**“... não aproveitássemos mais jogadores com menos de 1,75m. Como não podemos trocar de povo, voltaremos uma vez mais ao tempo de Charles Miller: quem é pobre e pequeno só espia por cima do muro. Na peneira da última terça-feira um crioulo magrinho e tremendamente habilidoso de 1 metro e 65, que levava a bola de uma área a outra sem ser desarmado, não recebeu convite para voltar. Dos cinquenta jogadores em teste foram escolhidos seis, altos e taludos, mas nenhum com o recurso técnico do negrinho que jogou na ponta direita”<sup>71</sup>**

As discriminações feitas ao futebol brasileiro nesse período davam-se de várias maneiras, mas basicamente todas concorriam para a condenação do “futebol arte” que é, dentre as várias maneiras que se pode admitir para jogar futebol, a que essencialmente identifica este esporte como sendo o esporte nacional.

É contra esse novo contexto criado para o jogo de futebol brasileiro que deve ser discutido a exclusão do jogador negro nos selecionados nacionais. Retomando a análise que antes havia sido feita, o futebol brasileiro parece que regredira, enquanto manifestação popular própria dos brasileiros, aos tempos em que aqui chegou como esporte importado de uma tradição universitária burguesa branca e completamente estranha às feições do povo brasileiro.

Da mesma forma que o jogo e os jogadores deviam ter as características acima descritas, o que afastava dele os populares, os mestiços e os negros, também excluía-os a concepção de jogá-lo assumida pela comissão técnica de nosso selecionado.

As conseqüências desse branqueamento do futebol pode ser expresso na fala de um jornalista argentino, quando a seleção brasileira desembarcou em Buenos Aires para a copa de 78.

---

<sup>71</sup> Cf. Jornal da Tarde de 10/07/78, citado por Santos, 1988:87

**“ Pero donde estan los negritos? Quando Brasil venia con unos negritos bicudos jugava bien; ahora vienen unos rubios de pelo largo y no juegan nada”<sup>72</sup>**

O futebol nasce entre nós sem que o povo negro, o povo brasileiro, tenha vez, para, em uma fase seguinte, permitir que apareçam negros como Fausto e Leônidas.

Nessa fase em que os negros ingressam e conquistam os estádios nacionais, também elevam nosso futebol ao título de melhor do mundo.

Esse processo de idas e vindas dos negros e de nosso futebol não se explica meramente pelo talento dos negros. O que muitos não conseguem ver nesses fatos da trajetória do futebol enquanto cultura nacional é que existe uma estreita relação entre o que se sucede nos campos de futebol e o contexto sócio-político brasileiro em torno dos estádios.

Se Fausto, um negro, projetou-se no futebol é porque entrou como muitos outros pela porta aberta daquilo que se convencionou chamar de Revolução de Trinta. Se entre 1950 e 1962, o futebol brasileiro atingiu o seu apogeu é porque havia um clima nacional favorável posto pelos tempos populistas, pela “democracia” (nem tanto). Os governos e seus projetos de desenvolvimento incluíam o povo inteiro e não apenas 20% dele.

**“ O futebol brasileiro foi alegre, hoje é triste; foi agressivo, hoje é defensivo. A culpa não está em algumas pessoas, mas na concepção que as pessoas investidas de poder têm do futebol. As que estão aí acreditam mais no técnico e no esquema de jogo do que no jogador ; e estão a ponto de conseguir que nossos craques percam a confiança na sua arte - uma arte aprendida na rua, de gerações em gerações”<sup>73</sup>**

---

<sup>72</sup> Cf. Santos, 1988:88

<sup>73</sup> Ibiedm, p.91

O futebol brasileiro mudou os entendimentos que, historicamente, tornaram-no o melhor do mundo, entendimentos considerados como já superados mas que ainda sofrerão mais mudanças, pois não temos mais milhões de moleques mal alimentados nas ruas, os quais já não chutam bolas com a mesma intensidade de antes, apesar de ainda sonharem em serem ídolos como Romário, Marcelinho, Jardel e tantos outros. Sonho este hoje muito distante em virtude das inúmeras escolinhas de preparação/passaporte para o profissionalismo, as quais só os ricos e os brancos podem freqüentar.

Se antes o futebol brasileiro era aprendido nas ruas, hoje o aprendizado do jogo, bem como seu conhecimento cultural, são atribuídos em grande parte à escola e às escolinhas de ensino de futebol, remetendo aos professores de Educação Física a necessidade de que se apropriem não só de conhecimentos técnico-instrumentais de ensiná-lo, sempre importantes apesar de muitas vezes impróprios aos fins a que se propõem, mas que também a eles sejam acrescentados outros conhecimentos.

É fundamental para o claro e amplo entendimento dessa cultura de movimento nacional que, além de métodos adequados de ensinar esse jogo, sejam acrescentados como válidos e necessários, conhecimentos da história política desse jogo no Brasil e dos sentidos e significados a ele atribuídos pelos brasileiros em seu “mundo de vida”, a fim de ajudar na compreensão dos interesses que o envolvem, bem como na correta escolha de métodos para seu ensino.

É com base nesse entendimento que tento, até aqui, caracterizar a história sócio-política do futebol brasileiro. A partir de agora, o esforço será o de descrever e compreender como o futebol vai configurando-se enquanto uma das culturas populares mais significativas no “mundo da vida” dos brasileiros, pois é a partir da correta compreensão de técnicas de ensino aliada ao conhecimento histórico-político do futebol brasileiro e dos sentidos e significados que os brasileiros atribuem ao futebol em seu “mundo da vida”, que os professores de Educação Física estarão de posse dos conhecimentos que lhes possibilitarão formular propostas superadoras para o ensino do futebol brasileiro para a escola.

#### **4.4.7. O Futebol: sua caracterização entre os brasileiros enquanto “mundo da vida” e “mundo sistêmico”**

A tentativa que aqui faço é a de caracterizar a identificação cultural no “mundo da vida” dos brasileiros, mostrando a contradição ou a relação entre conformismo e resistência que se estabelece com o jogo de futebol no Brasil.

De um lado, o futebol é visto e desejado com expectativas próprias, as da elite brasileira, representadas como expectativas institucionais ou sistêmicas do futebol.

De outro lado e ao mesmo momento, o futebol também contempla interesses das classes populares brasileiras, simbolizadas não só sob a forma da alegria, da graça, da irreverência e da criatividade, mas também através de interesses não desejáveis e não emancipatórios como o da obstacularização das mulheres neste jogo.

O prazer do jogo de bola, brinquedo de criança, em cuja fonte os brasileiros buscam a juventude no “fazer de conta”, é o processo que pretendo descrever.

O Brasil, imenso território que comporta não só um mas vários países, permite, com sua dimensão continental, que haja em seu interior regionalismos acentuados e uma vasta diversidade tanto cultural quanto racial. Sua geografia e grandes distâncias colaboram para o isolamento de certas regiões, inclusive entre estados vizinhos, o que permite o surgimento de identidades regionais fortes, expressas através de ferrenhas rivalidades e disputas políticas.

No contexto acima delineado, o futebol tem contribuído para que haja uma integração nacional. O futebol, em especial, tem sido uma força a unir essas diversas regiões do Brasil, consolidando o país através de um sentimento de orgulho nacional. O que teria o povo brasileiro encontrado nesse esporte que o torna unificador das tantas diferenças existentes nesse país-continente?

Podemos dizer que o Brasil, para ser entendido, deve ser pensado como sendo dois: um, o Brasil oficial, institucional, o Brasil das diferenças; o outro, o Brasil da cultura popular onde, entre várias manifestações desta cultura, surge o futebol brasileiro, na maioria das vezes desprezado pelo Brasil “oficial” (sistêmico).

Desta forma o futebol concede ao povo, ao homem simples desse país, sentidos e significados próprios que lhe proporcionam uma identidade e identificação capazes de unificar este país-continente.

O futebol, o carnaval, a música de forma geral e, em especial, o samba, são as grandes peças da cultura nacional popular, “estradas” (linguagens) que cortam o país de norte a sul, transpondo todas as suas barreiras geográficas.

Em nações altamente desenvolvidas, a integração é feita pela “tecnologia avançada”: transportes aéreos, telefones, televisão, computador, redes como a McDonald e a Internet, todas acessíveis ao povo.

No Brasil, a grande maioria do povo está alheia a estas “parafernalias modernas”. Comunica-se através da bola, dos tambores, da sensualidade, da gestualidade do corpo, seja na cadência de uma mulata sambando ou na ginga de um moleque driblando num jogo de futebol.

São estas linguagens universais e integralizadoras, não do Brasil “oficial” , “institucional”, “sistêmico”, mas do outro Brasil, o popular, o do “mundo da vida” dos brasileiros que devemos tentar “ler”.

Proponho-me a descrever como se configura uma das mais fortes expressões desse Brasil, a de uma cultura que pertence e que faz parte do “mundo da vida” da grande maioria da população desse país, pobre ou não, principalmente dos brasileiros do sexo masculino.

Reafirmo que essa abordagem sobre a importância do futebol no “mundo da vida” dos brasileiros torna-se, a meu ver, essencial de ser feita pois, com ela, pode-se pensar sobre o potencial que a cultura do jogo de futebol brasileiro apresenta para a compreensão do mundo pelo agir, e que emerge como possibilidade pedagógica para a Educação Física escolar a partir não só do

que propõe Kunz (1991 e 1994), como também do que pode ser perspectivado nessa direção com base na teoria educacional de Paulo Freire.

Para isso é fundamental um entendimento de como o futebol vai constituindo-se em uma das atividades culturais populares nacionais de maior potencial para o entendimento do “mundo vivido” das classes populares. Porém, ao mesmo tempo em que expressa esse potencial, pode-se perceber, por outro lado, como todo esse potencial também pode e é resignificado pelas elites para, através dele, exercer a dominação e a submissão dos populares. Poderia iniciar dizendo, e não seria exagero, que o passaporte para pertencer a essa cultura popular nacional do Brasil é aderir à festa de seu futebol. Porém, poderia também dizer que é verdade que no mundo do futebol, enquanto cultura nacional brasileira, as mulheres não são colocadas, para esta “festa”, nas mesmas condições culturais que os homens.

As mulheres, desde que aqui chegou o futebol, concentram o foco de sua atenção sobre este esporte mais interessadas em seus atletas do que em praticá-lo, não se achando incluídas entre as que devem saber sobre esse jogo. São interdítadas, culturalmente desautorizadas de conhecê-lo. As mulheres, no futebol, só têm o direito de torcerem. Continuam como no início do século, hoje um pouco menos, sentadas na arquibancada mas ainda muito distantes dos campos de “peladas” de fins de semana, dos campos de clubes, fábricas, praças e etc....

“Assistir e torcer, pode; entender do jogo, não”. São raras as cronistas esportivas, técnicas de futebol, árbitras, bandeirinhas, dirigentes, preparadoras físicas, etc...

A cultura popular nacional do futebol ainda é um território masculino que, como tantos outros, é negado às mulheres. Para lutarem por também pertencerem ao território do futebol e recriá-lo com suas feições, as mulheres necessitarão adquirir “voz própria”. Será preciso transpor a barreira imposta pela comunicação realizada pelos homens nesse esporte.

Qual é, então, a apropriação territorial cultural masculina que os homens fazem do futebol e que as mulheres necessitam saber para, conhecendo-a, compartilharem-na, negarem-na ou reconstruírem-na?

Nessa busca de entender essa cultura esportiva brasileira e masculina como também os mitos pelos quais nos tornamos diferentes de outros povos ao jogarmos esse esporte, é preciso entender a cultura popular nacional do Brasil através do futebol.

Para isso, é preciso pedir licença a seus governantes, os quais têm “mandado” nesse “país”.

É preciso ir em busca dos que tiveram e têm dado as inconfundíveis características nacionais a este esporte.

É ir em busca de Friedenreich, Fausto, Leônidas da Silva, Garrincha, Pelé. Enfim, em busca de nossos jogadores que, no que fizeram, tornaram-se os melhores, e o fizeram sem mestres, trocando muitas vezes a escola pela rua, pela bola, pela cultura do brincar que dispensa o mestre, pois na cultura do jogo de futebol no Brasil, mestre não existe. Que se entre, então, no campo, porque na cultura nacional popular privilegia-se o futebol a ponto de dizer-se que, por exemplo, o carioca, antes de ser cristão, comunista ou negro, já era torcedor do Vasco, Botafogo ou Fluminense.

Começamos dizendo que o homem brasileiro sabe de si pelo futebol, tamanha é a identificação que sente por esse esporte. Sabe descrever as jogadas que se sucederam em gols ontológicos de seu time ou selecionado; conhece os nomes dos principais jogadores, tanto de seleções quanto de times. O brasileiro futeboliza a vida. As expressões do futebol saem dos estádios e invadem o seu cotidiano, descrevendo-o:

**“Sentir-se, por exemplo, querido ou cobiçado, garante que o outro lhe “deu bola”. Tiver enganado o opositor, vangloria-se com o verbo “driblar”. Tendo se enganado, confessa que “pisou na bola”. Se excluído de atividade ou grupo, está “fora da jogada”. Se em dificuldade, mas com intenção de vencer, vai “derrubar a barreira” e ele então clama “bola prá frente”. Caso, no entanto, abrir mão da**

**luta, anuncia que “tira o time de campo”. Ameaça aposentar-se “pendurando as chuteiras”, seja ele homem ou mulher”.<sup>74</sup>**

A língua faz o “football” passar a futebol. Não bastaria essa reapropriação do “football” pelo futebol somente a nível lingüístico. Teríamos que fazer essa mesma transformação com o jogo.

Assim é que Friedenreich, como afirma Santos (1988), rasgou os manuais ingleses que eram vendidos como material de jogo, fundando a escola brasileira de jogar o futebol, onde: “o drible desconcertante, a firula diabólica, a doce matada no peito, o passe que deixava o companheiro cara a cara com o goleiro inimigo...”, passaram a ser sua marca registrada.

O futebol passa a nos espelhar e sua tática passa a diferenciar as nações. Para o estrategista Henry Kissinger, citado por Milan (1989), a seleção alemã joga como o Estado Maior se preparando para guerra.

**“Jogadas meticulosamente planejadas, homens treinadíssimos para o ataque e a defesa, tendo considerado tudo o que era humanamente possível. Já a equipe italiana procuraria economizar energia para a tarefa decisiva e forçar o adversário a abrir mão da tática planejada. Daí ser defensiva, além de demolidora. O Brasil se caracterizaria, em contrapartida, pelos jogadores mais acrobáticos do mundo, capazes até de esquecer que o objetivo do jogo é marcar gols, convictos de que a vitória sem alegria é uma contradição, individualistas mas dispostos aos ajustes práticos necessários a um desempenho eficiente.”<sup>75</sup>**

O que teria o jogador brasileiro de tão especial que o diferenciava dos demais praticantes desse jogo?

---

<sup>74</sup> Cf. Milan, 1989:5

<sup>75</sup> Ibidem, p. 8

Gilson Gil (1994), a essa pergunta afirma que a forma diferente de o brasileiro jogar deve-se a sua não previsibilidade, fruto de sua diabólica e artística mulatice.

Tais características encerram, em seus conceitos, um jogador que não se submete a esquemas rígidos e exaustivos de jogo, pois nosso futebol prezaria por sujeitos desiguais.

O futebol “arte” ou futebol brasileiro, traz em si um apelo à “individualidade” de atuar de cada sujeito, que somente ele é capaz. “Esse indivíduo singular é ligado à vida, ao prazer, à arte e à estratégia da existência. Tal forma de jogar traz um pluralismo anárquico do futebol e sua identidade cultural que o torna fundamentalmente dionisíaco”.<sup>76</sup>

Como podemos constatar, o futebol diferencia-se de país para país por suas formas de ser falado, jogado, por sua tática e até pela forma de se falar do jogo. Um gol sofrido em uma partida de futebol na França pode ser explicado mediante um erro dos defensores; já na cultura nacional brasileira do jogo de futebol, será explicado como tendo sido um azar dos defensores. Um jogo sem gols, para os alemães, pode ser considerado um jogo excepcional, sem erros; para os brasileiros, um jogo só seria excepcional se houvesse uma excepcional goleada e muitos lances inacreditáveis. Em suma, pela irrealidade. O critério de excelência da partida para os brasileiros é a sua magia.

Para Roberto DaMatta, o futebol culturalmente jogado no Brasil não é “sport”, como para americanos e ingleses. É jogo e, por isso, só dizemos jogo de futebol, o que foge aos padrões de racionalidade que costumam ser impostos ao “sport”. Seu resultado é alterado pela sorte. Depende menos da força, velocidade, resistência e muito mais da malícia...“Isso porque nasce como brincadeira de bola e não renuncia depois ao brincar que se associa à manha. Garrincha teria sido a Alegria do Povo se não fosse manhoso. Como seria, sem tanto driblar?”<sup>77</sup>

---

<sup>76</sup> Cf. Gil, 1994:103

<sup>77</sup> Cf. DaMatta, 1982:26-27

O fato é que na cultura popular nacional brasileira nós muito brincamos. Aprendemos desde cedo a viver em um mundo de faz-de-conta onde o lúdico está sempre presente durante todo o ano, com a bola, e todo o ano no Carnaval.

A improvisação está sempre presente. Se não tivermos a bola oficial, rapidamente nos mobilizamos. No bairro sempre surge uma meia que servirá de bola, porque vivemos sob o imperativo do brincar. O carnaval e o futebol são paixões nacionais... "São dois espaços autorizados como na infância o "faz-de-conta", realizando a fantasia universal de, apesar da idade, poder brincar, bebendo, assim, na fonte da juventude."

Se em países europeus as crianças chegam em uma escolinha de futebol para aprender a jogar futebol, já aqui nela chegam sabendo. O primeiro chute quem lhes ensinou não foi um técnico. No Brasil o futebol não é exclusividade de ninguém. Quem não joga no clube, joga na praia, na várzea. Qualquer um pode, desde que não seja mulher, tenha vaga no time e o candidato tenha a palavra certa para entrar. A todos é dada a chance de brincar e tentar a sorte nesse jogo onde só o desempenho conta. "Ninguém pode ser promovido a astro de futebol pela família, pelo compadre ou por decreto presidencial.

Na "pelada" a ascensão e queda só dependem da competência e não das relações pessoais como é norma na sociedade brasileira. Na cultura nacional popular do futebol, o sucesso do jogo é fruto do talento. O futebol significa, para os deserdados, uma promessa de renascimento, aí residindo no Brasil, desde cedo, o ódio e a resistência oferecidos pela elite por essas artes do povo, "essa coisa mais de pobre".

O fato é que o futebol "arte", o futebol jogado nas "peladas" é democrático.

Os brasileiros se realizam, mais uma vez, através da cultura nacional popular brasileira. É por isso que a Copa do Mundo proporciona tamanha unidade nacional.

Nossa identidade popular não é moldada através do Estado, da Igreja ou da Universalidade. Nossos heróis são os jogadores e os carnavalescos.

O futebol é capaz de realizar uma divisão entre dois Brasis: o do futebol e o do dia-a-dia. O do futebol, do qual nos orgulhamos, faz parte de nosso “mundo da vida”. O outro, do qual nos envergonhamos, o Brasil institucional.

No “país” da cultura nacional popular brasileira, “mundo da vida” do futebol, os governantes são tão humanos quanto o povo, o que une povo e jogador. É tal a democracia dessa arte que todos podem jogar.

E assim nasce e cresce o menino brasileiro, precisando do futebol para se amar, comemorar nas ruas a sua existência ou recolher-se arrasado pela derrota, como na copa de 1950, a copa perdida....

Vejam os fatos que podem ser encontrados de simbolização cultural nos fatos que envolvem a participação do Brasil durante a copa de 50 e que a tornam não só um marco da definitiva popularização do futebol entre os brasileiros, mas que permite também refletir sobre os interesses, sentidos e significados conflitantes colocados pelos populares e pelas elites sobre este esporte no Brasil.

Começaria dizendo que o futebol é implantado oficialmente no Brasil em 1894, mas enquanto paixão nacional, se pudesse ser datado, diria que ele nasceu na copa de 1950, data que se tornou inesquecível para os brasileiros.

**“O brasileiro já esqueceu da febre amarela, da vacina obrigatória, da gripe espanhola... mas o que ele não esquece, nem a tiro, é do chamado frango de Barbosa... Qualquer um, com esse frango, estaria morto, enterrado com o seguinte epitáfio: Aqui jaz fulano, assassinado por um frango”.**<sup>78</sup>

Quais os fatos que giram em torno da copa de 50 que a tornaram tão marcante para a vida dos torcedores do futebol brasileiro?

Após dez anos de reivindicações, em 1948 havíamos sido ratificados como sede da copa de 50, quando foi lançada a pedra fundamental daquele que seria o maior estádio do mundo a ser construído em um tempo recorde. Um estádio maior que os dos Estados Unidos, de Londres e da Escócia.

---

<sup>78</sup> Cf. Milan, 1989:15

Capacidade para 200 mil espectadores. Sua inauguração levou o Brasil e o Rio de Janeiro a 5 dias de festa.

Ao Brasil interessava mais o futebol do que as eleições presidenciais próximas ou mesmo a guerra da Coréia. O país do carnaval vivia, em 1950, um clima que apontava para o dia 16 de julho como sendo a data em que a cultura popular nacional teria o maior carnaval já vivido.

Enfim havia chegado o que todos os brasileiros esperavam: a Copa de 50. Na primeira fase o Brasil figura na frente, nenhum ponto perdido. Segundo lugar, Uruguai e Espanha; terceiro, Suécia.

Nas quartas de finais jogariam, na primeira rodada, Brasil X Suécia; Uruguai X Espanha e logo após Brasil X Espanha e Uruguai X Suécia.

Na primeira partida o Brasil aplica uma goleada de 1x7 sobre a Suécia. Um futebol surrealista, taticamente falho, mas tecnicamente maravilhoso. O gol que sofremos foi de pênalti.

Em Brasil e Espanha repetiu-se a façanha: 6 X 1. Lenços brancos, botões, 200 mil pessoas celebram a vitória sobre a “fúria” espanhola, entoando touradas de Madri.

**“Segundo Giordano Fattori, comentarista italiano, teria havido no Brasil X Espanha, ciência, arte, bale e até jogadas de circo. Zizinho era para ele um Da Vinci criando no gramado verdadeiras obras-primas com os pés”.**<sup>79</sup>

Nosso adversário para a partida final, o Uruguai, havia suado a camisa para vencer as equipes que o Brasil goleara brincando. Tudo estava a indicar que ganharíamos do Uruguai até porque tínhamos a vantagem de jogar por um empate.

---

<sup>79</sup> Cf. Giordano, Fattori, *Gazeta Dello Sport* (apud PERDIGÃO), Paulo. Antologia de uma derrota. Porto Alegre: L&PM, 1988. p.61

Suposição não é certeza. Na véspera da partida a imprensa profetizava a vitória. “Venceremos os Uruguaios”. “O futebol mundial tem novo senhor.... Brasil se chama o novo astro rei”.

Essas notícias serviram para despertar a fúria e uma determinação sem precedente dos jogadores Uruguaios, enquanto que entre os jogadores da seleção brasileira o clima era o de que já estava ganho o jogo, nem precisavam jogar.

São Genuário, concentração da seleção, passou a ser a sede da política nacional, discursos em cima de discursos. Na véspera do jogo, sequer houve a possibilidade de treinar.

**“De cinco em cinco minutos chegava um ônibus, um caminhão, gente desejando felicitações antecipadamente aos campeões, a concentração se tornou um ponto de romaria. No dia da disputa os jogadores foram acordados às sete da manhã para assistir missa. Ao invés de dormir e relaxar as pernas tiveram eles que ajoelhar e ficar de pé”.<sup>80</sup>**

Já em campo para o início do jogo, ainda tiveram que ouvir do prefeito do Rio um discurso transmitido pelos 254 alto-falantes de todo o Maracanã, conclamando os jogadores a defenderem à pátria, assim se referindo aos jogadores: “Vós que não possuís rivais em todo o hemisfério. Vós que superais qualquer competidor. Vós que eu saúdo como Vencedor..”

Assim é que as elites oficiais, acostumadas a não precisarem “jogar para ganhar”, passaram esse clima aos jogadores e à torcida. Mesmo precisando apenas do empate, no segundo tempo ganhávamos de 1 X 0 dos Uruguaios quando esses fizeram o primeiro gol e, aos vinte e seis minutos, o segundo. O sonho da invencibilidade, de sermos imbatíveis, veiculado pelas “elites oficiais” havia criado uma ilusão tanto no povo quanto nos jogadores. Aprendemos a

---

<sup>80</sup> Cf. Milan, Betty, 1989:16

grande lição de que a cultura nacional popular, no caso a do jogo de futebol, não nasce feita como queriam fazer crer ao povo as elites do “Brasil oficial”.

O Brasil, em verdade, pode ser dito existir dividido em dois. O oficial, que desacredita o esforço para se fazer, e o outro, de quem só através do esforço se faz, o Brasil das classes populares e que na Copa de 50 foi vítima do imaginário das classes dominantes, que arrebatou a torcida além de sabotar a performance dos jogadores.

A copa de 50, pela série de fatos que a cercaram em seu desenrolar, serve para que façamos uma análise de uma série de valores culturais que mostram a contradição de uma sociedade dividida em classes.

Antes de sair do estádio e se entregar à tristeza, a torcida, o “povão”, aplaudiu os Uruguaios reconhecendo a legitimidade da vitória. Já o poder público ausentou-se. Jules Rimet fez a entrega da taça sem guarda nem hino, quase às escondidas.

Em meio à tristeza que se abateu sobre os brasileiros houve quem desacreditasse em planos e projetos. De que valia fazê-los se a sorte não ajudava? O azar demasiado explicava-lhe a derrota. Mas, para a grande maioria, a desgraça foi atribuída sobretudo à deficiência de uma raça mestiça de índios e de pretos. Dois jogadores da seleção, ambos negros, tornaram-se “bodes expiatórios”: Bigode e Barbosa.

Para os brasileiros, raras vezes as explicações são “racionais”. O destino, a sorte e o azar são os caminhos normalmente utilizados para as explicações da vida como a derrota na copa de 50, sem falar no pré-conceito racial que sempre perseguiu o “Brasil oficial” e que aflora ao lado do mito da desvalia que paira sobre o povo brasileiro.

Mas o que fez com que os brasileiros acreditassem na vitória antes mesmo de o jogo ter começado? O que tem de especificamente brasileiro nisso? Qual o mito que também no dia-a-dia alimenta em nós este sentimento?

Uma das explicações é a dada por Milan: o mito do excesso de esperança que criou-se no Brasil para gerar o conformismo.

É a idéia veiculada pelas elites de que Deus é brasileiro e, se assim o é, não pode ser contrariado. Não devemos nos preocupar, “não esquentar” ou “calma bicho, que no final tudo vai dar certo”. Isso faz com que os brasileiros sempre acreditem em soluções mágicas, o bem que forçosamente advirá de algum céu, seja o do senhor Jesus Cristo ou o do senhor dos orixás. Assim, a realidade fica por conta da magia. Isso justifica toda a sorte de misticismos que cercam o futebol, tanto da parte dos torcedores quanto dos jogadores, técnicos, dirigentes, etc...

Só a idéia de que Deus é brasileiro explica o discurso do prefeito do Rio na copa de 50, o “vós que sereis aclamados campeões, etc...”.

Estão aí explícitos os mitos de que nós brasileiros, no mundo na vida, inevitavelmente venceremos sempre e que isso ocorrerá sem nenhum esforço.

O Brasil “oficial” faz questão de veicular entre o povo, e foi assim em 50, que a luta entre nós não é valorizada. Boa é a vitória quase dada, confirmando a fantasia de sermos os eleitos. Para as elites, a vitória deve ser conseguida sem esforço, sem sacrifício algum, pois nós somos avessos ao sacrifício. Assim, a vitória deve ser buscada “brincando”.

Na copa de 50, o equívoco de que foram vítima o povo brasileiro e seus representantes, os jogadores, foi o de acreditar no que propagaram as elites, enquanto mito, de que o “brincar” não é sério.

O brincar do jogo de futebol é sério. Na cultura nacional do brasileiro, em seu mundo da vida, o futebol só não é triste. Por isso, é desqualificado por quem associa a seriedade à pena, uma elite que pouco brinca e que, na copa, não soube levar a sério a condição física de quem, “brincando”, podia ganhar, repetir as goleadas contra Suécia e Espanha.

**“Até a se ajoelhar foram os jogadores obrigados, a empurrar o ônibus que os conduziria para o Maracanã! O Brasil sabotou o Brasil - cultura nacional popular \*- e nós fomos vítimas do mito de que bem se pode ganhar brincando, mas é impossível brincar para**

ganhar, vencer através de nosso estilo. Só nos deixamos assassinar por um frango por termos desacreditado a paixão que nos anima ao invés de nos servirmos dela como Garrincha ou Pelé, que de maneiras diversas levaram a brincadeira às últimas conseqüências , exercitando-se dia e noite na arte de driblar”.<sup>81</sup>

Na copa de 50, ao contrário do que era esperado, uma grande união nacional, o que houve foi a divisão da nação. O Brasil “oficial” se retirou de cena, deixou sozinho Jules Rimet e sua taça. O povo assistiu a entrega, foi digno do jogo sendo elegante, pois para o povo o sentido do futebol deve ser outro. Deve ser “maneiro” para ser bom; deve ser jogado de forma artística com passes, gingas, fintas, com improvisos e, se possível com gols; pois “ainda que este seja o objetivo maior de uma partida, entre nós eles perdem para o espetáculo. Importa mais ao povo o desempenho do que o resultado, pois vive o jogo identificado com o jogador, cuja paixão é a sua. Daí a oposição que o Brasil oficial lhe faz”.<sup>82</sup>

#### **4.4.7.1. Um País Dividido**

O futebol tem sido identificado por muitos, no Brasil, como o “ópio do povo”. De ter sido e continuar sendo, ainda hoje, utilizado pelas elites para dissimular mazelas que os governantes “oficiais” encarregam-se de promover enquanto as atenções do povo voltam-se para o futebol.

Existem, porém, sentidos e significados atribuídos pelos brasileiros a esta cultura nacional e que são desconhecidos por essas análises absolutistas. Descreverei, pois, fatos que mostram a necessidade de relativizar as afirmações absolutistas de que o futebol é o “ópio do povo”, e que não esgotam as verdades expressas de forma única nessas afirmações.

---

<sup>81</sup> Ibidem, p.18

\* O que está em negrito é uma observação complementar nossa à idéia da autora citada.

<sup>82</sup> Cf. Gil, Gilson, 1994 e Milan, Betty 1989:18

O gosto eletivo dos brasileiros pelo futebol também pode ser explicado pelo alto potencial de exaltação e afirmação de valores das classes populares, proporcionados por este jogo, que não pode ser entendido somente como o “ópio do povo” mas, também, como cultura de resistência dos populares à dominação das elites.

Há, sem dúvida, um tanto de verdade dos que assim afirmam, mas gostaria também de mostrar algumas das outras faces dessa realidade do futebol brasileiro, a que resiste mostrando-se independente, não se submetendo à manipulação das elites do Brasil.

Em 1927, o presidente Washington Luís vai ao estádio do Vasco assistir ao “match” Rio-São Paulo. O jogo começa mas logo é interrompido por causa de um pênalti contra a equipe de São Paulo, que ameaça abandonar o campo. Washington Luiz manda que seu oficial de gabinete exija dos jogadores a continuidade do espetáculo. Indignado, o capitão da equipe de São Paulo, Feitiço, responde que lá em cima, na tribuna de honra, manda o Doutor; já em baixo, no campo, quem manda é ele, que acabou tirando o time de campo.<sup>83</sup>

Em 1969, Médici indica Dario para centro-avante da seleção brasileira. João Saldanha, técnico da seleção, dá o troco nos seguintes termos: “não me meto a escalar seu ministério, não se meta a escalar meu time”<sup>84</sup>

Como podemos ver, o futebol não é, absolutamente, tão “ópio” como o querem fazer, se o que faz é levar milhões de brasileiros aos estádios, campos de peladas e clubes, proporcionando-lhes vigor e alegria, potencializando-os a ação. Como afirma Milan, só poderia ser um ópio por ser justo, sutil e potente!

Justo, porque a qualquer um no “mundo da vida” é dado assistir ou jogar; as regras são as mesmas para todos. Se, no início, os brancos, pobres e negros foram discriminados, isso durou pouco tempo. Hoje, no futebol jogado no “mundo da vida” dos brasileiros, não mais se discriminam os jogadores por serem negros ou brancos pobres. Sutil ele também é por ser “maneiro” e feito de astúcia, não negando suas raízes africanas e capoeirísticas. Potente, ao

---

<sup>83</sup> Cf. Rodrigues Filho, Mário, 1947:198-199

<sup>84</sup> Cf. Maia, Carlito. Folha de São Paulo. 6 de setembro de 1983

produzir e reproduzir semideuses nacionais como Friedenreich, Fausto, Leônidas, Garrincha, Pelé os quais, cada qual com sua arte, tornaram-se conhecidos.

É bem verdade que existe uma separação entre o Brasil do futebol popular e o Brasil do futebol “oficial”. As elites não valorizam o futebol como o deseja o outro Brasil, o do povo. No início, negam-no ao povo quando dele o povo se apropria. As elites desprezam-no como “coisa sem valor”, rebaixando-lhe o status.

Carnaval e futebol, duas manifestações culturais, do povo que caminham juntas e que pouco interesse despertam nas elites que os como culturas dignas de serem valorizadas. Carnaval e futebol são dois cultos populares presididos pela magia, seja ela a do lance impossível - finta, passe ou gol - seja a da transfiguração carnavalesca. Como afirma Milan, “São dois teatros em que nos exibimos zombando da sisudez, recriando na brincadeira a identidade, ora dessacralizando o football pela ginga, maneira do futebol, ora subvertendo o imaginário pelos enredos, alegorias e fantasias”. O futebol e o carnaval fazem os homens adultos brincarem como criança no Brasil da cultura popular.

#### **4.4.7.2. A Alegria como Marca do Futebol do “Mundo da Vida” dos Brasileiros**

A maior expressão da alegria do futebol culturalmente jogado no Brasil foi Garrincha, a alegria do povo.

**“...O jogador que mais incitava a rir, viveu para brincar. De tanto caçar garrinchas, só de molecagem como gostava de dizer, foi chamado Garrincha, e era como um bicho que ele corria no campo de futebol, zigzagueando, fugindo ao atacar, servindo-se da partida para fazer valer a simulação”<sup>85</sup>**

---

<sup>85</sup> Cf. Milan, Betty, 1989:24

Garrincha subvertia o jogo privilegiando a brincadeira.

Alguns meses antes da copa de 58, na partida contra a equipe da Fiorentina (Itália), o Brasil ganhava de 3 X 0 e a monotonia ameaçava esvaziar a torcida. O artista parte para os dribles em qualquer direção. Ataca, volta ao campo brasileiro, novo ataque driblando quatro adversários, desnordeando todos os jogadores e o goleiro, que deixa o gol aberto. Garrincha acaso marca? Só tendo esperado serenamente o beque chegar para nele aplicar mais um driblezinho.

O homem brincava dentro e fora de campo. Em 1958, na Suécia, o Brasil é campeão. O choro toma conta de jogadores, craques e dirigentes. Garrincha só ri. Zombando, entoa "encosta tua cabecinha no meu ombro e chora".

O time recebe do rei Gustavo a taça Jules Rimet. Isso, para Garrincha, é o de menos: "campeonato mixa esse, nem retorno tem..."

Importava-lhe mais o jogo do que a vitória e o sucesso. Poderíamos seguir indefinidamente contando fatos pitorescos da carreira desse jogador brasileiro que caracterizou-se por seu futebol alegria e que o tornou um ídolo nacional. Mas, Garrincha não se tornou um ídolo nacional por acaso. Fazia o inimaginável tanto dentro como fora de campo, subvertendo todas as expectativas. A surpresa e a criatividade faziam-se marcas de sua arte de driblar e de viver. Ignorava os adversários chamando a todos de "joão", dando-lhes sempre o mesmo drible. A eficiência de seu drible devia-se, talvez, ao fato de todos esperarem que sua criatividade, da próxima vez, o fizesse fazer de outra forma, sendo todos sempre surpreendidos pela arte que, se tinha a mesma forma, jamais se repetia.

Garrincha valia-se dos adversários para brincar, como em 1962 em que driblou quatro vezes o mesmo homem, o tcheco chamado Poplhuhar.

A elite, que faz tão pouco da cultura popular nacional e seus protagonistas, apenas utilizando-os, explora-os em nome do lucro do espetáculo. Garrincha não foi exceção. Reconhecido no exterior, após o bi-campeonato mundial de futebol em 1962 como o melhor ponta-direita do mundo, torna-se uma

mercadoria para as elites que a utilizam somente enquanto puderem com ela lucrar:

Em 1963, o joelho do campeão começa a falhar. A cada partida incha e dói.

**“Interessado na bilheteria, o Botafogo se recusa a interná-lo para operar e o induz a aceitar o joelho aplicado- Infiltração de analgésico antes do jogo e punção da água que se formava em torno da rótula. No mesmo ano, o Juventus (Itália) oferece 700 mil dólares àquele clube e 60 milhões de cruzeiros ao jogador pelo passe, comprometendo-se a tratá-lo. O Botafogo não aceita a proposta e nega a Garrincha os 18 milhões de cruzeiros requeridos para renovar o contrato. Em 1966 vende-o ao Corinthians quase de graça”.**<sup>86</sup>

Por traz dos vários atos criminosos contra o joelho de Garrincha, estava a oposição à irreverência de quem fazia pouco do futebol, dos “cartolas” e técnicos, de suas tantas regras disciplinares para com quem só queria brincar com a bola. Para ele, no futebol tudo podia. O brincar com a bola para ele é que era sério e não o “futebol” e suas regras, técnicos e dirigentes, estes muito sisudos.

#### **4.4.7.3.O País do Futebol onde a Bola Expressa a Alegria de Brincar**

A busca do que faz o “football” tornar-se o futebol remete-nos à paixão do brincar e de fazer da bola um brinquedo, entre os brasileiros. Para os brasileiros, a bola nas “peladas” não é só o objeto através do qual se realiza um gol mas é, antes e além disso, o brinquedo não só da infância mas que permanece pela vida a fora. Como afirma Milan: “O menino brasileiro antes de jogar brinca de bola e o jogo rememora em campo a sua existência de menino, mais tende a valorizar o jogo que o resultado”.

---

<sup>86</sup> Ibidem, p.26

O futebol de um Leônidas da Silva, Mané Garrincha ou Pelé jamais se disporia a ganhar a qualquer preço, o ganhar por ganhar. Apesar de certos desvios, não se configura entre os brasileiros na meta do jogo porque o nosso futebol se quer antes arte.

O futebol “arte”, futebol culturalmente jogado no “mundo da vida” dos brasileiros, caracteriza-se por uma proposta de nacionalidade, utopia social e cidadania, concedendo uma afinidade eletiva entre o futebol e o “cidadão comum”.

O futebol “arte”, futebol jogado pelos brasileiros no “mundo da vida” está mais próximo do irracional e do lúdico do que do racional, do sério. É o futebol que nasce sendo jogado por uma sociedade híbrida, mestiça, cheia de raízes ameríndias e africanas. Transforma-se em uma forma cultural de representar nossa “brasilidade” onde estes mestiços transbordantes de energia animal sublimariam, no futebol, seus instintos primitivos.<sup>87</sup>

Os primeiros representantes desse futebol “arte” foram os jogadores dos subúrbios. Para eles o que interessava eram os aplausos da torcida, por isso jogavam para a arquibancada. “Os torcedores admiravam, achando que o futebol deveria ser assim, alegre como o gozo, cheio de enfeites e dribles. Sendo assim, estar-se-ia jogando para a arquibancada e os aplausos seriam o reconhecimento pela arte executada. A tônica desse jogar era a improvisação e o prazer”<sup>88</sup>

Esse futebol era identificado por metáforas que não estavam associadas a outros esportes mas sim à dança: “dizia-se que se executaram um charles, uma letra, uma bicicleta, estas fantasias de balé”<sup>89</sup>. Nesse esporte nacional brasileiro que estava nascendo criou-se o culto à originalidade e ao artístico.

Para Milan (1989), o futebol não cessou de recriar-se. Os meninos brasileiros formam-se criando o seu jogo nas praias ou nas peladas, diferentemente do inglês que, por exemplo, aprende através do livro os chutes

---

<sup>87</sup> Cf. Gil, Gilson, 1994:101

<sup>88</sup> Cf. Rodrigues Filho, Mário, 1947:49

<sup>89</sup> Ibidem, p. 244

possíveis. Os meninos brasileiros ignoram até a existência desse tipo de literatura. Aprendem brincando de bola, inventando primeiro o jogo e investigando, através das jogadas, as suas possibilidades. Assim, são incitados a proceder segundo o seu estilo e, já por isso, são artistas em potencial.

Dessa forma “espontânea” como os brasileiros aprendem a jogar futebol surgem, em nosso senso comum esportivo, afirmações de que “craque já nasce feito e de que futebol não se aprende na escola”, sendo João Saldanha (1980) um dos principais protagonistas dessas afirmações, quando dizia que: “o treinador não devia ensinar futebol, já que esse esporte seria uma arte e arte é talento e talento não pode ser aprendido em livros ou teorias.”<sup>90</sup>

Nossos primeiros jogadores, os portadores de uma “técnica apurada” e de uma arte inconfundível, eram os meninos, mulatos, negros e brancos pobres, que aprendiam essa arte jogando por horas nas ruas onde não havia instrutores. Ali, desenvolviam “naturalmente” suas habilidades”, longe dos manuais de “racionalização do jogo” importados pelos ingleses. Nessas peladas de rua desenvolvia-se uma técnica individual inigualável que, ao lado da afetividade e da naturalidade desses “mulatos dançarinos”, evitava que o futebol fosse visto apenas como competição.<sup>91</sup>

Portanto, como se pode ver, essa forma assumida pelos brasileiros de jogar o futebol não tem nada de talento inato. É, isto sim, fruto de um longo processo de aprendizado que nasce já na infância, aprendizado feito, porém, de forma muito especial sendo para ele conservado um espaço de liberdade para a criação e a inventividade dos meninos, transformando-os em “artistas” pela capacidade que adquirem em produzi-lo como algo nunca igual.

São essas qualidades desenvolvidas com naturalidade pelos primeiros jogadores brasileiros e por outros tantos, apesar de raros hoje em dia, que os faz serem tão avessos aos treinamentos exaustivos impostos pelo futebol de alta-competição e que também os faz desdenharem de soluções táticas racionalmente previstas.

---

<sup>90</sup> Cf. Saldanha, João, 1980

<sup>91</sup> Cf. Gil, Gilson, 1994:103

Garrincha configurava-se num desses exemplos de “indisciplina” aos sistemas rígidos, como pode ser constatado nesse fato de sua carreira de jogador:

**“certo técnico, desejando aproveitar melhor as qualidades excepcionais de Garrincha, propôs que ele treinasse receber a bola pela extrema e, sem driblar como de hábito, centrasse sobre a área colocando a bola nas costas do zagueiro central. Comunicou claramente o lance a Garrincha, colocou no lugar de seu hipotético marcador uma cadeira e no assento desta o pé, Mané recebe a bola deu um leve toque, driblou a cadeira surpreendendo o técnico e só então partiu para o centro, fez valer o imprevisível como jogada.”<sup>92</sup>**

Garrincha, um dos mais geniais representantes do futebol “arte”, futebol culturalmente jogado pelos brasileiros em seu “mundo da vida”, foi um dos jogadores brasileiros que mais contribuiu para forjar essa imagem de futebol imprevisível e alegre. Era um jogador de um drible só, porém imprevisível como um artista que jamais repete a mesma obra de arte. Invariavelmente, surpreendia o adversário.

O herói das pernas tortas foi mágico. Brincando, furava as barreiras adversárias. Foi vendo jogadores como Garrincha, Pelé, Leônidas da Silva e tantos outros que o futebol e a bola tornaram-se um ato de amor entre os brasileiros.

A bola exige do jogador intimidade com ela. Exige dele, na cultura popular do jogo de futebol no Brasil, que a chame de “você e não de vossa majestade”. Esse é um ensinamento que nasce com nossos grandes craques ao expressarem-se, tentando definir a relação que deve ser estabelecida com a bola no jogo de futebol.

Didi, em 1962, afirma que: “... a bola é como mulher, a gente domina no carinho”. Já Nilton Santos, ao definir o que leva uma seleção a ganhar uma copa do mundo, diz que : “...uma copa do mundo ganha quem ama o futebol,

---

<sup>92</sup> Cf. Milan, Betty, 1989:32

ganha quem tem mais intimidade com a bola” e complementa: “nós brasileiros somos amigos de infância de todas as bolas do mundo.”<sup>93</sup>

Essa amizade dos brasileiros com a bola nasce, desde muito cedo, nas praias, nas peladas, nos clubes, nas ruas onde os meninos esquecem-se de si mesmo brincando com a bola, passando a bola no peito-do-pé, mexendo-a para cima e para baixo sem deixar cair, exercitando-se na “embaixada” com a coxa, o ombro ou a cabeça. Assim é que o brasileiro aprende essa arte, do jogo que exige ser capaz de não sobrepor a vitória ao desempenho lúdico e amigável com a bola, como ensinam os verdadeiros jogadores do futebol brasileiro.

Milan (1989), afirma que o futebol para os brasileiros assume um caráter surrealista por colocar em cena o inimaginável. E prossegue:

**“Quem poderia imaginar um jogador que tivesse uma perna mais curta que a outra, as duas tortas e, assim sendo, se tornasse bicampeão mundial? Mais ainda, que preferisse brincar a marcar o gol? Garrincha não deixou por menos. Já não havia dado gols ao Botafogo que ganhava do Vasco de 2 X 0? De repente, já no finzinho do jogo, apanha a bola no meio de campo, dribla Coronel, Orlando, Bellini, Paulinho- quatro de enfiada - dribla o goleiro, e, na hora de marcar, volta fazendo embaixada com a bola. O nosso herói para vencer verdadeiramente precisava brincar. O que ele rememora desqualificando a vitória pela vitória é o sentido lúdico do futebol....Garrincha nega à bola a função do gol dotando-a de um sentido excepcional e efêmero...”<sup>94</sup>**

Betti Milan (1989) substantiva o jogo de futebol brasileiro como surrealista pela capacidade de recusa que se expressa nessa forma brasileira de jogá-lo.

Garrincha, um dos representantes desse futebol, através da citação acima nos permite identificar a excepcional capacidade que os brasileiros apresentam nesse jogo em recriá-lo com uma nova identidade. Com humor,

---

<sup>93</sup> Cf. Gil, Gilson, 1994:103

<sup>94</sup> Cf. Milan, Betty, 1989:36

ludicidade e extrema alegria, que se expressavam em seu jogar, rompe com a sisudez das costumeiras expectativas, das identidades pré-concebidas.

Ao ser jogado, o futebol brasileiro subverte a todas as expectativas da realidade, inclusive os limites biológicos ou fisiológicos, desprezando-os desde sua chegada ao Brasil, quando colocou-se em oposição, resistência à cultura importada do remo, esporte hegemônico de então, e que exigia de seus praticantes extrema força física, tornando-o mais adequado aos nórdicos que aos brasileiros.

O físico dos brasileiros, um tanto quanto esquelético, aproximava-se mais ao tipo exigido pelo futebol, cuja generosidade e democracia permitia que dele participassem altos, baixos, magros, etc... Assim, o casamento entre ambos tornou-se perfeito!

No Brasil o futebol torna-se a arte de tornar possível o impossível. O jogador brasileiro é quem transforma o football apolíneo, insistindo no brincar e assim conferindo-lhe uma beleza dançada que só a arte é capaz.

Jogar futebol no “mundo da vida” dos brasileiros, em nossa cultura não é só disputa. É também brincar, transformando o realismo cotidiano em fantástica magia.

Mas o que teria acontecido com esse futebol que nos concedeu essa identidade nacional? Será que andaria em crise?

#### **4.4.8. O Futebol Força: A História da Aculturação ou Descaracterização da Forma de Jogar Futebol no Brasil**

**“O gol é o orgasmo do futebol. E, como o orgasmo, o gol é cada vez menos freqüente na vida moderna.**

**Há meio século, era raro que uma partida terminasse sem gols: 0 a 0, duas bocas abertas, dois bocejos. Agora, os onze jogadores passam toda a partida pendurados na trave, dedicados a evitar os gols e sem tempo para fazer nenhum”<sup>95</sup>**

---

<sup>95</sup> Cf. Galeano, Eduardo. *Futebol ao Sol e à Sombra*. Porto Alegre. L&PM, 1995.p 9

Como já referido anteriormente, a luta pela construção de uma outra identidade hegemônica para o jeito de jogar o futebol brasileiro inicia-se na década de 60 quando começa a haver um esvaziamento da identificação do público que freqüenta os estádios com os jogadores protagonistas dos espetáculos.

O futebol brasileiro continua a traduzir características próprias de nossa cultura mulata, negra, miscigenada. Porém, os jogadores passam a ser destacados pelos clubes mais por possuírem virtudes “científicas” e por sua precisão e sobriedade do que por suas antigas virtudes artísticas. Esses jogadores já não se desenvolvem nos campos de várzea ou nas ruas experimentando-se naturalmente. Agora aprendem a jogar futebol nas escolinhas dos grandes clubes.

Leônidas da Silva, ao referir-se à causa das transformações e mudanças por que passa o futebol brasileiro, afirma que “o Brasil só entra em cena na base do pontapé, procurando matar a jogada, impedindo o jogador de jogar.....infelizmente jogamos para não perder”.<sup>96</sup>

Se, como afirma Leônidas da Silva, o competir, o sobrepujar o adversário passaram a ser mais importantes, nada mais natural do que também mudarem-se os métodos de treinamento, baseados em sofisticados métodos de preparação que ampliam a força, a velocidade e a resistência e, por conseguinte, a violência nos gramados.

Isso pode ser constatado pela afirmação de “Esquerdinha”, jogador da década de 50, que diz... “naquela época se deixava jogar”. Tal crítica refere-se aos métodos hoje empregados no treinamento dos jogadores, preparação física, técnica, tática, etc...

Essas formas de preparar os atletas tomam-lhes todas as forças e tempo, que antes era utilizado por estes jogadores para aprimorar a arte de brincar com a bola.

---

<sup>96</sup> Cf. Milan, Betty, 1989:41

Tais métodos de treinamento ainda têm levado aos limites a velocidade e a resistência dos jogadores, fazendo com que haja, nos jogos, uma diminuição dos espaços livres de marcação, impedindo que os jogadores possam amortecer a bola livremente sem que antes sejam acossados pelo marcador adversário, dificultando a tarefa que antes exerciam de forma mais livre e que lhes permitia, com mais tranqüilidade, impor sua técnica. Trocou-se o brincar pelo jogo sério. O competir e o vencer tornaram-se os únicos objetivos do jogo.

**“O futebol do brincar tirou o time de campo e quem impera agora é o técnico, sua palavra de ordem; é o de jogador segundo um determinado padrão e não mais através da inventividade. Suposto saber jogar já não é mais o time mas quem nele manda e ordena que não perca, sobretudo não se corra risco algum. O sucesso da equipe é a medida da competência do técnico e a sua única justificativa. Perdendo....estará esse efetivamente perdido senão destruído. Que não se brinque pois em serviço. Amarre-se o jogo se preciso for”<sup>97</sup>**

Eduardo Galeano (1995), afirma que antigamente existia o treinador e ninguém dava muita atenção a ele. Quando o futebol profissionalizou-se precisou de um tecnocrata da ordem. Então nasceu o técnico “....com a missão de evitar a improvisação, controlar a liberdade e elevar ao máximo o rendimento dos jogadores, obrigando-os a transformarem-se em atletas disciplinados. O treinador dizia: - Vamos jogar. O técnico diz: - Vamos trabalhar (competir).....Ele acredita que o futebol é uma ciência e o campo um laboratório”<sup>98</sup>

A polêmica que se coloca, em torno das modificações sofridas na forma como o futebol brasileiro era jogado, e as transformações por que vem sofrendo, têm em um de seus pivôs a figura do técnico de futebol e a sua respectiva comissão técnica. Vejamos como se estrutura essa polêmica.

---

<sup>97</sup> Ibidem, p.41

<sup>98</sup> Cf. Galeano, 1995:12-13

O treinador aceito pelo futebol "arte", futebol cultural e hegemonicamente jogado no Brasil até a década de 60, configurava-se como um indivíduo avesso a teorias e a sistemas de jogar rígidos ou mecânicos que fossem capazes de anular os craques.

Geralmente, esse técnico era um ex-jogador ou um indivíduo capaz de compreender a alma, os desejos, as preocupações, as ambições e as frustrações dos jogadores e cuja competência estaria em saber dar conselhos, dialogar com os jogadores e ser capaz de criar um ambiente em que a vida se desenvolvesse em meio à camaradagem, à confiança e à alegria. Ou ainda, o técnico designado pelos jogadores como bruxo, aquele capaz de desenvolver, além das qualidades acima citada, ainda outra, a de olhar o jogo e conscientemente propor uma alternativa tática ou a substituição de um jogador por um reserva desconhecido e reverter uma situação adversa.<sup>99</sup>

De outra forma, o técnico contraria a postura do treinador, caracterizado como um indivíduo poliglota, de formação universitária, concentrador da autoridade, disciplinador e que seria capaz de promover as mais perfeitas estratégias cuja execução mecânica predominaria sobre a técnica dos jogadores. Eram os primeiros técnicos brasileiros militares e suas comissões de preparadores físicos, etc... São eles Cláudio Coutinho, Carlos Alberto Parreira, Ademir Chirol, entre outros...

O futebol brasileiro ou o futebol "arte" perde terreno. Isso começa a acontecer quando nosso futebol passa a sofrer comparações com o europeu em sua nova forma de ser jogado, passando, assim, a ser questionado em sua eficiência. Cobra-se, de nosso futebol, um maior conhecimento científico.

#### **4.4.8.1. As Copas do Mundo como Marcos Determinantes das Transformações na Forma de Jogar do Futebol Brasileiro**

---

<sup>99</sup> Cf. Gil, Gilson, 1994:112

Em vários momentos desse capítulo refiro-me a fatos e acontecimentos importantes da história da participação do futebol brasileiro nas copas do mundo de futebol. Ao iniciar esta análise sobre as copas do mundo, procurando demonstrar o processo de aculturação/descaracterização da forma de se jogar o futebol brasileiro, quero, no entanto, falar da impossibilidade de fazê-lo sem que me reporte, mais uma vez, a este histórico de participação do selecionado brasileiro nessas competições mundiais. Isto pode vir a dar uma conotação de repetição sobre tema já tratado, o que não é minha pretensão, mas, é sim, o limite com o qual deparo-me para esta análise.

Em outros momentos deste capítulo, quando refiro-me à participação do Brasil nessas copas, faço-o com o objetivo de buscar entendimentos histórico-políticos ou dos sentidos e significados atribuídos pelos brasileiros ao futebol em seu “mundo da vida”. Já o que pretendo, a partir de agora, é analisar como vão sendo forjadas no imaginário futebolístico brasileiro, sobretudo a partir da década de 70, as alterações técnicas e táticas para o jogo de futebol.

São estas “verdades” que devem ser compreendidas pelos professores de Educação Física para que possam ser desenvolvidas/tematizadas as competências objetivas para o ensino, de forma emancipatória, do jogo de futebol da escola. Kunz, (1994).

As copas têm servido como um dos referenciais válidos para perceberem-se as transformações do futebol. Pode-se dizer, com base nas afirmações acima feitas, que na copa de 50, apesar de o Brasil não ter ganho a competição, classificando-se em segundo lugar, a seleção brasileira apresentou um belo estilo de jogo que, apesar da dramática derrota para o Uruguai, concedeu ao futebol brasileiro a fama que o acompanha até hoje de ser, tecnicamente, o melhor do mundo.

Já na copa de 66, quando há a quebra da trajetória de vitórias (copas de 58 e 62), cria-se a referência de que o futebol brasileiro precisa ser modernizado, decorrendo daí a discussão entre os paradigmas do futebol “arte” e do futebol “força”, que a partir de então passam a revezarem-se como critérios

referenciais a serem adotados, de tempos em tempos, como formas corretas de jogar o futebol brasileiro.<sup>100</sup> É essa a polêmica que passo a descrever.

O futebol arte, forma de ser e de pensar o futebol brasileiro, sofre seu primeiro abalo em 1966, quando, naquela que veio a ser conhecida como a copa da “força”, disputada na Inglaterra e considerada a copa mais defensiva de todas, o vigor físico e a violência foram os requisitos para a vitória. Dá-se, aí, definitivamente, o fim dos sistemas de jogos ortodoxos, rígidos, onde cada jogador ocupava sua posição. Era o fim dos sistemas WM ou 4-2-4. Surge uma nova mentalidade, a da equipe sem especialistas, onde cada jogador cumpria uma missão, ao mesmo tempo ofensiva e defensiva, sem rigores.

As duas equipes que se mantiveram mais fiéis a esse espírito chegaram à final, cabendo à Inglaterra sagrar-se campeã. O Brasil foi surpreendido com a nova forma de jogar, com uma seleção armada sem critério e, não tendo acompanhado a evolução do futebol naqueles últimos quatro anos, cumpriu decepcionante campanha.<sup>101</sup>

Como reflexo da derrota brasileira na copa de 66 passa a haver um apelo muito forte à modernização de nosso futebol, principalmente através dos órgãos formadores de opinião e manipuladores da cultura.

O consenso de todos era de que só precisaríamos enfatizar a preparação física de nossos atletas, a fim de revelá-los aos ingleses para que, novamente, nos tornássemos os melhores jogadores do mundo, pois aliaríamos nossa técnica a uma melhor preparação física, enquanto que nossos adversários só poderiam contar com a melhora da preparação física e com o jogo viril. Com essa “modernização de nosso futebol” logo seríamos superiores

Assim é que a idéia de modernização de nosso futebol é levada adiante, surgindo, a partir da copa de 70, como reflexo da derrota na copa de 66 e constituindo-se em uma forte tendência de transformação do futebol brasileiro, no final da década de 80.

---

<sup>100</sup> Cf. Soares, Antônio Jorge Gonçalves, 1994

<sup>101</sup> Cf. Gil, Gilson, 1894:105 e Soares, Antônio Jorge Gonçalves, 1994: 99

Convém afirmar, no entanto, que esse processo de modernização e transformação por que passou o futebol culturalmente jogado no Brasil a partir da década de 70, não pode ser entendido como algo que ocorreu isolado. Foi estímulo e reflexo de todo um contexto vivido pelo mundo e pelo próprio país.

No contexto geral do ocidente deve ser lembrado que a década de 60 é marcada pelos movimentos de contra-cultura, ou seja, movimentos que intencionavam romper com a tradição.<sup>102</sup>

Como já foi dito, o Brasil vive, a partir de 70, o clima de um Brasil grande, constituindo-se na apologia de que “esse é um país que vai prá frente”, a qual legitimava as reformas impostas pelos militares dentro de seu projeto de modernização do país.

Desta forma, o futebol brasileiro, sem traumas, aceita as novas exigências a que deve submeter-se. Surgem, então, as comissões técnicas de preparadores físicos, a maioria de formação universitária e, alguns, até mesmo saídos de escolas militares caracterizando, segundo Santos (1988), a fase de “militarização” do futebol brasileiro.

Com a vitória do selecionado brasileiro de futebol na copa de 70, instalou-se a idéia de um Brasil que “ninguém poderia segurar”. Unimos nossa arte no futebol ao único recurso dos europeus, a força, tornando-nos invencíveis. Porém, essa ilusão de que nosso futebol tivesse atingido o ponto de equilíbrio ao adotar métodos importados de preparação física, tanto quanto o milagre brasileiro, em pouco tempo é colocada sob suspeita, fruto dos resultados que obtivera durante a série de excursões realizadas pelo selecionado em preparação para a copa de 74.

---

<sup>102</sup> Este quadro era alardeado por agências governamentais oficiais dentro do grande sonho vivido pelos brasileiros no âmbito da sociedade civil. Era o “milagre”, o sonho do “Brasil grande”. Esse fato leva a uma série de denúncias de vários intelectuais e da esquerda sobre a utilização das copas do mundo pelos governantes brasileiros para impor, criar uma falsa imagem popular e que representava a utilização do futebol como sendo o “ópio do povo”. Esta sua utilização contribuiu para sua desqualificação enquanto prática de movimento popular e para torná-lo suscetível de ser aculturado pelos ditos métodos de sua “modernização”. Cf. Soares, Antônio Jorge Gonçalves, 1994:96

Nessa copa, pelo sucesso apresentado pelo selecionado brasileiro na copa anterior e atribuído à implantação das novas técnicas modernizadoras (militarização) do futebol brasileiro (Santos, 1988), foi mantida a mesma comissão técnica e os mesmos métodos de preparação física. Só que, dessa vez, segundo os “experts” responsáveis em produzir as “verdades” sobre o futebol brasileiro, a lição a ser aprendida, ao sairmos derrotados, era outra. Veio da Holanda, com seu sistema de jogo denominado “Carrossel Holandês”.

Já não havia posições fixas. O jogo seria solidário, veloz, sistemático, repleto de jogadas ensaiadas, contudo não tão viril quanto o jogo apresentado pelos ingleses em 1966. Com essa nova lição, mais uma vez a imprensa e os órgãos responsáveis pela manipulação da informação trataram de construir, juntamente com os “experts” do esporte nacional, um novo discurso paradigmático que explicasse nossa derrota. Esse discurso, como de costume, alicerçava-se na crítica e na desvalia à forma cultural, assumida pelos brasileiros, de jogarem um futebol excessivamente individualista e arrogante. As críticas recaíam, sobretudo, a dois jogadores: Rivelino e Paulo César Caju, ambos representantes da mais genuína forma de jogar o futebol brasileiro.

O problema já não estava na preparação física. Havia um outro apelo a ser incorporado no processo de “modernização” de nosso futebol: o predomínio da estratégia sobre a técnica. Assim é que a copa de 74 pode ser considerada como um marco definitivo de estruturação do futebol “força” em oposição ao futebol “arte”.

Se na copa de 70 incorporamos o discurso da preparação física, instituindo na comissão técnica a figura do preparador físico, já a copa de 74 traz a necessidade de concebermos um outro perfil, o da comissão técnica, para que houvesse a necessária “modernização” do futebol brasileiro.

Deveria haver uma certa dose de intelectualidade dos futuros pretendentes ao cargo de treinador, pois só esses seriam capazes de perceber as transformações por que passava o futebol no cenário do “velho mundo”, marcando assim, definitivamente, a concepção de futebol “força”.

Mais uma vez, referimo-nos a Paulo Freire para reafirmar sua tese educacional de desvalia dos valores culturais próprios dos oprimidos, que percebem sempre o “ser da verdade” na figura do dominador. Assim é que, admiravam-se todos com o futebol culturalmente jogado pelos holandeses e não procuravam encontrar respostas à nossa derrota, buscando possíveis soluções para ela, propondo alternativas a partir de nossa própria identificação cultural de jogar.

Ao contrário, estavam todos surpresos com a nova forma de conceber o jogo apresentada pela seleção Holandesa. As antigas marcações gráficas ficaram sem uso, tornando-se “antiquado” falar em 4-3-3, 4-2-4. As distribuições numéricas para definir um esquema de jogo tornavam-se difíceis. Era quase impossível saber quem era quem em cada posição”.<sup>103</sup> As sugestões eram de que se encontrasse uma nova forma de numerar esse sistema tático apresentado pela Holanda. Sugeriu-se, para os jogadores em campo, a adoção da distribuição numérica do “11-11”, “10-10” ou “1-10”.

Assim como cessava o êxtase do “milagre brasileiro” no âmbito social, da mesma forma o “futebol arte” ou o futebol culturalmente jogado pelos brasileiros entra definitivamente em crise e passa a ter novas exigências para tornar-se novamente vitorioso. Seu estilo deve ser menos anárquico, menos individualista e menos lento. Em síntese, menos “culturalmente brasileiro”.

Surge, então, um processo agora mais agudo de reordenação de um de nossos símbolos culturais mais populares, o futebol “arte”, onde “a “arte” e a “força” no futebol, passam a representar duas correntes que se opõem no modo de pensar sobre o estilo de jogar.”<sup>104</sup>

A copa de 70 foi o momento do sutil ingresso dos técnicos-professores de Educação Física no futebol. “Cláudio Coutinho e Parreira representam os nomes que passam a simbolizar a nova geração que trouxe os métodos de treinamento amparados na ciência da fisiologia do esforço em lugar dos métodos tradicionais”, com os quais jogamos tanto no “mundo da vida”

---

<sup>103</sup> Jornal do Brasil de 16/06/74 apud Gil, Gilson, 1994

<sup>104</sup> Cf. Soares, Antônio Jorge Gonçalves, 1994:100

quanto nas competições e com o qual nos notabilizamos no mundo. Porém, em 1974, apesar da classificação entre os quatro melhores selecionados do mundo, a seleção não convence, o que faz com que, sobretudo a imprensa nacional, exija mudanças para 1978.

A partir de então, o futebol é definitivamente respaldado e definido por teóricos e pela “ciência”. O treinador convocado para dirigir a seleção representava a corrente de modernização do futebol brasileiro.

O capitão do exército e professor de Educação Física, Cláudio Coutinho, implantou em 1978, no futebol brasileiro, os modelos estrangeiros de jogar futebol, os quais transcreveu de manuais ingleses e europeus. Com isso, o futebol brasileiro, além de não ganhar a copa de 78 na Argentina, ainda apresentou um futebol que “não convenceu”.

Em face do que ocorrera em 78, em 82 os dirigentes esportivos optaram pelo retorno ao futebol “arte”. O técnico convocado foi Telê Santana.

A seleção brasileira volta, nessa copa, a encantar o mundo com a beleza de seu futebol. O reconhecimento a nosso futebol nessa copa é tão grande que, mesmo não ganhando, fomos considerados os “vencedores morais”, o que fez com que fosse mantido o mesmo técnico para a copa seguinte

Em 86, no México, mais uma vez o selecionado brasileiro apresenta um excelente futebol. Volta, porém, a perder a competição.

O sonho do tetra esvai-se, arrastando consigo o modelo de futebol da “tradição brasileira”, o futebol “arte”. Ele mais uma vez é atacado, dando lugar a seu “opositor”. O futebol “força” passa a ser o paradigma do técnico que dirigiria o selecionado de futebol brasileiro na copa de 1990.

Nesse ano, o forte apelo por métodos modernizadores para o futebol brasileiro faz com que a escolha do técnico recaia sobre um técnico, professor especialista, ao contrário do técnico anterior, Telê Santana, que era um ex-jogador. O técnico teria que ser um professor capaz de trazer as inovações necessárias e exigidas para recolocar o futebol no cenário dos demais selecionados vencedores, o que seria possível através da “modernização” de nosso futebol.

Sebastião Lazarone foi o técnico escolhido. Ele traz inovações tanto ao aspecto tático quanto ao aspecto físico/técnico de nosso futebol.

Extinguiu a posição de lateral introduzindo a de ala; do modelo europeu assimilou a função chamada de “libero” e outras novidades táticas. Mas a mais importante alteração promovida por ele foi quanto aos métodos e à forma de organização da comissão técnica que, definitivamente, incorpora a “ciência” da preparação física como um dogma do futebol brasileiro. Foram introduzidos testes de resistência ao ácido láctico e aparelhos sofisticados para controle do esforço corporal.<sup>105</sup>

Após mais uma derrota e decepção com o selecionado nacional na copa de 1990, houve uma grande mobilização dos brasileiros para torcerem pela seleção de Camarões, pelo futebol alegre que apresentaram.

Para Soares (1994), essa identificação da população brasileira com a equipe de Camarões pode ser interpretada pelo fato de que esta, além de ser uma genuína representante do “futebol arte”, que caracteriza nossa forma cultural nacional de jogar futebol, também mostra a façanha dos fracos (países do terceiro mundo) vencerem diante dos “fortes”.

A seleção de Camarões soube, segundo um conselheiro da FIFA, aprender a lição do glorioso futebol brasileiro aliando a disciplina e ordenação ao ,jogo criativo. Mostrou que esse futebol, muito semelhante ao jogado pelos brasileiros “..é como uma música. Depende de improvisação e boa técnica para ser bem executada”.<sup>106</sup>

Já na copa de 1994, sob o comando do técnico Carlos Alberto Parreira, chegamos ao tão sonhado tetra-campeonato jogando um futebol de muita eficiência marcado, entretanto, pelo paradigma do futebol “força”. Como brasileiro, permito-me fazer a seguinte afirmação sobre a forma como ganhamos essa copa: podemos perder mais dez copas do mundo apresentando o futebol que jogamos em 50, no Uruguai, ou em 82, na Itália, e o futebol continuará a ser o principal esporte popular nacional. Porém, se ganharmos mais dez copas do

---

<sup>105</sup> Ibidem, p. 103

<sup>106</sup> Ibidem, p. 103

mundo jogando o futebol com o qual vencemos a copa de 94, o futebol deixará de ser o principal jogo popular nacional dos brasileiros, tamanha a descaracterização que sofreu nessa copa.

A partir da análise cronológica feita a fim de entender o processo de aculturação do futebol válido para os vários selecionados de futebol brasileiro, passo a discutir as conseqüências que isso traz.

Como percebe-se daquilo já escrito, em 66 inicia-se um processo de transformação do futebol culturalmente jogado pelos brasileiros, fato esse que se agudiza na copa de 78, quando o Brasil não sagrou-se campeão e Cláudio Coutinho lança suas teses sobre o atraso com que ainda jogava-se o futebol no Brasil.

A partir daí radicalizam-se duas discussões básicas que se cristalizam nesse debate: uma propunha o retorno às origens, a manutenção do futebol "arte" como sempre foi. Seu principal filósofo e defensor foi João Saldanha. A outra, desejava um padrão mais competitivo, pragmático, onde os fins justificariam os meios para se alcançar a vitória, onde a "cientificização" racional e evoluída viria alterar nosso estilo nativo e supostamente atrasado de jogo, colocando-nos ao nível dos selecionados de primeiro mundo.

Essa mudança profunda na mentalidade dos brasileiros em relação à sua "maior paixão esportiva" é uma questão importante para a Educação Física escolar preocupada com a cultura popular.

#### **4.5. Palavras Não Conclusivas.**

##### **4.5.1. Os Paradigmas da "Força" e da "Arte" e o Futebol na Escola**

O paradigma do futebol "arte" ou futebol cultural e historicamente jogado no "mundo da vida" dos brasileiros, a eles determina uma certa identidade. Seu sucesso, como descreveu-se até agora, é resultado do talento individual de seus jogadores, sendo imperativo de sua prática a apuradíssima habilidade

técnica individual que advém de um aprendizado que ocorre “naturalmente” em seu “mundo de vida”.

Contrariamente a essa forma de jogar, o futebol “força” tem seu êxito atribuído mais à capacidade estratégica do técnico (professor de Educação Física), em impor e determinar modelos de comportamentos, procedimentos, condutas e padrões através da ministração de “processos pedagógicos compostos de educativos/fundamentos” amparados em modelos técnico-científicos de matriz científica positivista, embasados em conhecimentos de fisiologia e biomecânica, além de estratégias que determinam ações “precisas” e calculadas no jogo.

Na década de 60, com a incorporação dos conhecimentos da fisiologia do esforço aos conhecimentos da Educação Física brasileira, e com a conseqüente adoção destes conhecimentos também para a elaboração do treinamento do selecionado brasileiro de futebol em 70, cria-se, para os treinos do futebol, uma espécie de “taylorismo romântico” na preparação para o jogo.

O treino é dividido em várias etapas em que é trabalhada de cada vez uma especificidade do todo do jogo. No campo, da mesma forma, ocorre uma divisão racional do trabalho passando a haver uma tecnocratização do futebol, contrariamente ao que ocorria com o futebol “arte”, que se assemelha às sociedades pré-industriais, onde não havia divisões significativas para as atividades realizadas no “mundo da vida”.

É verdade que os progressos táticos e de treinamentos trazidos pelas condutas aculturadoras importadas e que dão sustentação ao futebol “força” aumentam a eficiência para a tarefa de vencer/sobrepular. Porém, também é verdade que esses métodos não atendem às expectativas estéticas culturais de jogar e gostar de futebol dos brasileiros, pois o gosto brasileiro pelo futebol encontra-se referenciado a indivíduos criativos, indeterminados, imprevisíveis que podem ser traduzidos na forma de jogar de jogadores como Leônidas da Silva, Pelé, Garrincha, Ronaldinho, etc...

Os valores referenciados aos que dão identidade cultural nacional brasileira ao futebol ficam prejudicados pelos critérios avaliativos, tanto de

rendimento físico como de êxito, que passam a ser exigido nos futebol “força” e que acabam confiscando a criatividade, a alegria, a imprevisibilidade e o potencial expressivo e inventivo/artístico de nosso futebol (é esta forma de ser jogado o futebol que passa a ser o critério de verdade também para a sua prática na escola).

Em meio às transformações por que vem passando o futebol arte culturalmente jogado pelos brasileiros a pergunta que se coloca é a de como “cientificizar” nosso futebol sem que se percam os valores estéticos e de ser jogado, para que ele não sofra uma descaracterização enquanto uma prática de movimento que confere uma certa identidade cultural nacional ao ser jogado pelos brasileiros.

Isto seria possível? Existiria uma teoria de conhecimento mediante a qual torna-se isso possível, no contexto da Educação Física escolar? Haveria intervenções pedagógicas/sistematizações deste jogo mediante as quais se realizaria essa síntese desejada e que, ao ser efetivada, não ferisse o futebol brasileiro em sua essência, enquanto um jogo a ser jogado, preservando-lhes os valores culturais nacionais populares brasileiros emancipatórios, ao mesmo tempo em que lhe fossem questionados seus outros tantos valores culturais nacionais brasileiros, neste jogo indesejáveis?

É isso que tentarei responder ao finalizar minha dissertação. Tentarei apontar algumas possibilidades que percebo para responder aos questionamentos acima expostos e que, podem ser delineados a partir da teoria educacional de Paulo Freire. Isto, também, só pôde ser perspectivado para a Educação Física escolar a partir das transformações de entendimento nela ocorridas a partir dos anos 80. A partir destas possibilidades postas pelas concepções de Educação Física de “teor humanista” e filiando-me a elas, ancorado na teoria libertadora de Freire, passo a fazer um exercício de busca por uma outra forma de ensino, superador do que vem sendo na escola o ensino do futebol, numa tentativa de somar ao que tem sido já pensado por outros colegas da área.

Se o futebol-arte é a forma como é conhecido e reconhecido mundialmente o futebol culturalmente jogado pelos brasileiros, é também esta forma de jogar que proporciona aos brasileiros não só a hegemonia nas competições deste esporte a nível mundial, como também o reconhecimento e o rótulo de praticantes inigualáveis da arte de jogá-lo, pela alegria, leveza, criatividade, capacidade de improvisar, ginga, malandragem, beleza estética, seus dribles. Enfim, pela eficiência com que este esporte é jogado entre nós, brasileiros.

Porém, como vimos ano após ano, esta forma cultural dos brasileiros jogarem futebol vem sofrendo uma série de transformações a ponto de quase já nem ser mais reconhecida como uma prática esportiva com identidade nacional.

Assim é que o futebol, enquanto conteúdo das aulas de Educação Física da escola, mesmo proporcionando toda uma série de elementos emancipatórios advindos de sua manifestação como uma das práticas de movimento mais significativas da cultura nacional brasileira, permite, também, como qualquer outro elemento culturalmente construído, que seja conservada/reproduzida/mantida em si, toda uma série de elementos não desejáveis, caso não seja devidamente praticado, refletido, entendido, transformado, enfim, tematizado pedagogicamente nas aulas de Educação Física da escola.

O futebol como é culturalmente jogado no “mundo da vida” dos brasileiros, se não for corretamente tematizado na escola enquanto conhecimento cultural e não como mera prática ou “instrumentalização técnica”, continuará a reforçar uma série de valores sócio-culturais indesejáveis, que marcam sua própria trajetória histórica de injustiça e que, confunde-se com a própria história da sociedade brasileira, tais como: racismo, sexismo, nacionalismo, por vezes exacerbado, populismo e dependência, fomento a rivalidades, xenofobia, violência e agressividades locais, regionais e nacionais, forte apelo mercadológico e ao consumo, idolatria e mitificação de certos jogadores profissionais, etc...

Portanto, pensando em uma apropriação de cunho mais pedagógico para as práticas esportivas da escola é que alguns pensadores da Educação Física têm feito esforços no sentido de que se superem as abordagens restritas à mera instrumentalização do esporte ou à reprodução dos mesmos, entre eles o futebol, tal qual já acontece no “mundo da vida” dos alunos da escola.

Estes autores apontam para a necessidade de que seja também tematizada/considerada nas aulas de Educação Física escolar, a história cultural tanto das práticas de movimento quanto dos alunos, como ainda a cultura local, regional, nacional e global gerada em torno destas práticas de movimento, garimpando nesse processo histórico-sócio-cultural o que haja de original e emancipatório para estas práticas, tanto para sua prática ou jogo na escola como também para sua tematização, tornando-as mais transparentes. Este entendimento possibilita a construção de um projeto nacional-popular para estas práticas esportivas na direção do que possa ser pensado a partir de Paulo Freire, expurgando destas culturas de movimento, entre elas o futebol, o que houver de senso comum, conformando-as aos interesses do projeto político-pedagógico escolar de ampliar não só o número de pessoas que possam vir a praticá-las como também o de que possam entendê-las, tornando conhecido pelos alunos esse elemento da cultura nacional brasileira.

Assim é que se pode constatar, frente à realidade que temos percebido em nossas pesquisas na escola, que o futebol brasileiro, como tantas outras práticas de movimento/corporal hegemonicamente jogado de forma excludente, tem sido entendido, na escola, de forma “restrita”, afastando muitos alunos destas práticas. Ou seja, é pensado/apresentado/desenvolvido em função, apenas, de padrões de sua manifestação e de ser jogado em função do alto rendimento (de forma profissional), oferecendo, assim, vivências de insucesso nessas práticas aos que não se adaptam ou não alcançam esses padrões impostos. Da mesma forma é restrito, quando tematizado, de forma pobre e a-histórica, esgotando-se em tematizações apenas técnico-instrumental do jogo de futebol “oficial”/profissional ou de suas regras. Este último aspecto não deixa de ser importante e desejável de ocorrer nas aulas da Educação Física escolar, mas

não esgota o conhecimento capaz de dar ao futebol a transparência desejada, e que conduza os alunos a entendê-lo enquanto uma cultura corporal com identidade nacional brasileira, organizando, assim, seu mundo esportivo fora da escola (Kunz, 1994).

As concepções metodológicas “renovadoras” para o ensino da Educação Física escolar, entre elas, a Crítico-Emancipatória, a de Aulas Abertas a Experiências e a Crítico-Superadora, colocam como desejável que os conteúdos, entre eles o futebol, sejam abordados nas aulas de Educação Física da escola como conteúdos/conhecimentos e que **sejam tematizados** em vista de dar-lhes **transparência** enquanto práticas de movimento **culturalmente construídas**.

Entender que o futebol brasileiro seja **um conteúdo da Educação Física escolar a ser tratado como um conhecimento culturalmente construído** e a ser entendido nesse processo de sua construção, inclusive trabalhando e até mesmo sendo desejável que seja muitas vezes desconstruído e reconstruído nas aulas de Educação Física, faz com que cresçam a responsabilidade e os conhecimentos que o professor terá que ter sobre os esportes, incluindo-se o futebol brasileiro. Estes conhecimentos não mais poderão esgotar-se nos que tradicionalmente são oferecidos, ainda hoje, de forma hegemônica, nos Cursos de Graduação em Educação Física. Deve-se avançar em seu entendimento histórico-sócio-cultural, por exemplo, bem como também sobre a forma como é jogado no “mundo da vida” dos alunos e/ou das comunidades onde encontra-se a escola.

Em face ao exposto, diria que muitos professores que hoje trabalham nas escolas têm bons motivos para convencerem-se de que a Educação Física da escola pode e deve ser diferente. Porém, estes não têm conseguido, a partir do que faziam até então, realizar sínteses superadoras para o ensino da Educação Física/Esportes na escola e, por conseqüência, do futebol brasileiro.

Em grande parte, como já afirmamos acima, isso também é reflexo dos currículos dos cursos de Graduação em Educação Física onde são formados

os professores de futebol que atuarão na escola. Reflete-se, aí, a realidade de um país-colônia onde ainda hoje seus currículos são montados, hegemonicamente, em cima da tematização de manifestações culturais esportivas importadas, principalmente o atletismo, o voleibol, o basquete e o handebol, muitas vezes em detrimento da tematização das próprias práticas esportivas nacionais.

A maioria dos cursos de graduação em Educação Física no Brasil, que preparam os professores que irão trabalhar nas escolas públicas, dedicam três, quatro e até cinco semestres para desportos como atletismo ou ginástica enquanto que, citando apenas duas manifestações culturais esportivas nacionais, o futebol e a capoeira, apenas um, dois ou nenhum semestre.

Tudo isso, aliado ao histórico da própria Educação Física escolar brasileira, intimamente relacionada e até mesmo, em alguns momentos, confundindo-se com as instituições médicas, militares e desportivas, torna-a carente de uma "autonomia pedagógica" e, sendo assim, tem estabelecido entre professor e aluno relações que se assemelham a relações de outros campos de saber, que lhes são estranhas e alheias a sua especificidade educacional, tais como: relação médico/paciente, comandante/recruta ou técnico/atleta. Quase nunca se estabelece, assim, no ato de ensinar/aprender movimentos, uma relação desejável entre um aluno, que seja educando-educador, e um professor, que seja educador-educando.

A conseqüência das reflexões/transformações que surgem desde então apontam para um novo projeto político pedagógico para o estudo/ensino da Educação Física/Esporte escolar, que representa a possibilidade para a superação dos modelos impostos, bem como dos modelos importados utilizados pelos profissionais da área, sem as devidas contextualizações dos mesmos para a realidade cultural e escolar brasileira.

São as metodologias "renovadoras" da Educação Física escolar que emergem a partir de 80, que nos permitem que a elas nos aliemos, ao propor esta abordagem sócio-cultural sobre o futebol brasileiro que me propus realizar e cuja abordagem dá-se em sua história política, seus sentidos e significados no "mundo

da vida” e nas transformações técnicas e táticas que sofre em sua forma de ser jogado.

Estas abordagens, aliadas aos entendimentos descritos nos capítulos anteriores sobre as temáticas da cultura, da escola e da teoria pedagógica educacional de Paulo Freire, abrem possibilidades para novas formas de trabalhar esse conteúdo da cultura nacional popular brasileira pelos profissionais da Educação Física.

Espero, assim, que esse trabalho sirva para fazer avançar não só o entendimento do futebol “arte” pelos brasileiros, como também a pré-disposição dos profissionais da área em apropriá-lo para a escola, através das propostas renovadoras para a Educação Física escolar, as quais propõem-se a abordar o esporte de forma “ampla” (sócio-cultural), a fim de tornar o fenômeno esportivo transparente aos alunos freqüentadores da escola, o que exige conhecimentos sócio-culturais dos conteúdos tematizados.

Nesse sentido, finalizo este trabalho com o propósito de que, com ele, possa contribuir para um melhor conhecimento do futebol “arte” no âmbito da Educação Física escolar brasileira além de, futuramente, possibilitar avanços e proposições para a abordagem desse conteúdo a partir da educação libertadora proposta por Paulo Freire. Isto, de certa forma, já devendo ocorrer através de projetos de pesquisa a serem por mim desenvolvidos junto a escolas públicas municipais de Florianópolis-SC, durante o ano de 97, nos quais está prevista a construção de módulos de vivências práticas realizadas no próprio cotidiano das escolas, amparados pelo princípio teórico-filosófico de valer-se do conteúdo do jogo de futebol “arte” na Educação Física escolar para “compreender o mundo pelo agir”.

## BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO**, Nicolau. Iluminismo. **Dicionário de filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ANTENES**, Fátima M.R. F. **O futebol nas fábricas**. In. Revista da USP. **Dossiê futebol**. junho/julho/agosto/94 nº 22. pp. 102-110
- ARAGAO**, Lúcia Maria de Carvalho. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- BERMAN**, Marchan. **Tudo que é sólido se desmancha no ar**. São Paulo: Livros e Livros, 1986.
- BOSI**, Ecléia. **Problemas ligados à cultura das classes populares**. In. **EDÊNIO**, Valle e **JOSÉ**, J. **A cultura do povo**. São Paulo: Cortez, 1988.
- BRACHT**, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992
- BRANDÃO**, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CAPELA**, Paulo Ricardo do Canto Capela. **Pesquisando o cotidiano escolar: análise da implantação de diretrizes curriculares para a Educação Física na Rede Municipal de Florianópolis** (projeto de pesquisa apresentado ao Funpesquisa/UFSC, 1995)
- CHAUÍ**, Marilena. **Cultura e democracia**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- CHAUÍ**, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular brasileira**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- COLETIVO DE AUTORES**. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DaMATTA**, Roberto. **Antropologia do óbvio**. In. Revista da USP - Dossiê Futebol. São Paulo: CCS. Junho/Julho/Agosto. nº22, 1994. p- 10-18
- DaMATTA**, Roberto. **O universo do futebol: esporte e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982

- DEMO, Pedro. Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1994.
- Documento de reorientação curricular da educação física - Prefeitura Municipal de Florianópolis, Santa Catarina, 1995.**
- ELIAS, Norbert e DUNNING, Eric. O futebol popular na Grã-Bretanha medieval e no início dos tempos modernos.** In. ELIAS, Norbert. **A busca da Excitação.** Lisboa:Difusão,1995.p.257-278.
- ENGELS, Friedrich. A transformação do macaco em homem.** In.\_\_\_\_\_O papel da cultura nas ciências sociais. Porto Alegre: Villa Martha. Coleção Rosa dos Ventos. V.3, 2º sem,1980.
- ETGES, Norberto J. A escola e a produção do arcaico.** In. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, 15(1):22, jan/jun.1990.
- FRADE, José Luiz. A paixão é a bola.** In. Nova Escola. AnoIX- nº 6- julho de 1994 - p.11-14.
- FREIRE,Paulo. A educação da cidade.** São Paulo: Cortez,1991.
- FREIRE,Paulo. Pedagogia do oprimido.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1981.
- FREIRE,Paulo. Apresentação** In. Instituto de Ação Cultural. **Cuidado escola! desigualdades, domesticação e algumas saídas.** São Paulo: Brasiliense,1986.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1979-A .
- FREIRE, Paulo e BETTO, Frei. Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho.** São Paulo,1985.
- FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979-B.
- FREIRE, Paulo e DONALDO, Macedo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra,1990.
- FREIRE, Paulo. Educação e cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra,1979-C.

- SALDANHA, João. Os subterrâneos do futebol.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.
- SANTIN, Silvino. Educação Física temas pedagógicos.** Porto Alegre: Sulina, 1992.
- SANTIN, Silvino. A biomecânica entre a vida e a máquina - um acesso filosófico.** Ijuí: UNIJUÍ, 1996.
- SANTOS, Joel Rufino. História política do futebol brasileiro.** São Paulo: Brasiliense, 1981
- SAVIOLI, Márcia Regina. O real é edificado pela razão: Georg Wilhelm, Friedrich Hegel.** In. **ANDERY, Maria Amélia et all. Para compreender a ciência.** Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988:347-368
- SCHAFF, Adam. A sociedade informática.** São Paulo: Brasiliense, 1992.
- SCHELLING, Vivian. A presença do povo na cultura brasileira: ensaios sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freire.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- SIMIONATTO, Ivete. Gramsci sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social.** São Paulo: Cortez, 1995.
- SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Futebol, malandragem e identidade.** Vitória: SPDC/UFES, 1994.
- VANNUCCHI, Oldo. O embasamento filosófico.** IN. **Paulo Freire ao vivo.** (org.)\_\_\_\_\_. São Paulo, Loyola, 1983. p.20-42.
- VARES, Luiz Pilla. Por uma política cultural democrática.** IN. **CÂNDIDO, Celso e SCHÜLER, Fernando Luiz. Política cultural: textos, entrevistas, depoimentos.**

- KANT**, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é o iluminismo**. In: \_\_\_\_\_. A paz perpétua e outros opúsculos. Lisboa, Portugal: Artur Morão, 19??.
- LEVER**, Janete. **A loucura do futebol**. Rio de Janeiro: Record, 1983.
- LEVINE**, Roberto M. **Esporte e sociedade: o caso do futebol brasileiro**. In. **Futebol e cultura: coletânea de estudos**. Org. **MEIHY**, José C.S.B. et all. São Paulo: Imprensa Oficial: Arquivo do Estado, 1982. P. 21-44.
- LOPES**, Eliane Marta Teixeira. **Origem da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII**. São Paulo: Loyola, 1981.
- MANDEL**, Ernest. **Introdução ao Marxismo**. 4ª ed. Porto Alegre: Movimento, 1982.
- MILAN**, Betty. **O país da bola**. São Paulo: Best Editora, 1989.
- MORRIS**, Desmond. **A tribo do futebol**. Lisboa: Europam, 1981.
- O Futebol: esporte das multidões** - Edição especial. In. Encyclopaedia Britannica do Brasil. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações. 1987.
- NOGUEIRA**, Armando, **SOARES**, Jô e **MUYLAERT**, Roberto. **A copa que ninguém viu e a que não queremos lembrar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- PERDIGÃO**, Paulo. **Antologia de uma derrota**. Porto Alegre: L&PM, 1988.
- PIRES**, Giovanni de Lorenzi & **CAPELA**, Paulo Ricardo do Canto. **A educação Física no cotidiano da escola pública** (projeto de pesquisa apresentado ao Funpesquisa/UFSC, 1994)
- RODRIGUES FILHO**, Mário. **O negro e o futebol brasileiro**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1947.
- ROUANET**, Sérgio. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- ROSENFELD**, Anatol. **O negro macumba e futebol**. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- SALDANHA**, João. **O Jovem deve saber tudo sobre o futebol**. In. Coleção Brasil Hoje. Rio de Janeiro: Bloch, nº 5, 1971.

- FREITAG, Bárbara. Sistema e “mundo vivido” em Habermas.** Porto Alegre. Revista GEEMPO, 1993. p- 62-73.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis.** São Paulo: Cortez, 1995.
- GADOTTI, Moacir. Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1990
- GADOTTI, Moacir. et. al. Pedagogia: diálogo e conflito.** São Paulo. Cortez, 1995.
- GALEANO, Eduardo. Futebol ao sol e à sombra.** Porto Alegre: LPM, 1995.
- GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GIANFALDONI, Mônica. As possibilidades da razão. Immanuel Kant.** In. **ANDERY, Maria Amélia et all. Para compreender a ciência.** Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988:347-368
- GIL, Gilson. O Drama do futebol arte: o debate sobre a seleção dos anos 70.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Ciências Sociais nº 25, ano 9, junho 1994, p.100-109
- GRIESWELLE, Deflef. A gênese do esporte moderno.** In. Sportsoziologie Stuttgart, Kohlhammer Urban-Taschenbücher, 1978. P. 56-67 (versão para o português de Valter Bracht.
- GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação física progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira.** São Paulo: Loyola, 1991.
- HILDEBRANDT, Reiner et LAGING, Ralf. Concepção de ensino aberto em educação física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- JESUS, Antônio Tavares de. Educação e hegemonia no pensamento de Gramsci.** São Paulo: Cortez, 1989.
- JORGE, J. Simões. A ideologia de Paulo Freire.** São Paulo: Loyola, 1989.
- KUNZ, Elenor. Transformações didático-pedagógicas do esporte.** Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- KUNZ, Elenor. Educação física ensino e mudanças.** Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

- KANT**, Immanuel. **Resposta à pergunta: o que é o iluminismo**. In: \_\_\_\_\_. A paz perpétua e outros opúsculos. Lisboa, Portugal: Artur Morão, 19??.
- LEVER**, Janete. **A loucura do futebol**. Rio de Janeiro: Record, 1983.
- LEVINE**, Roberto M. **Esporte e sociedade: o caso do futebol brasileiro**. In. **Futebol e cultura: coletânea de estudos**. Org. **MEIHY**, José C.S.B. et all. São Paulo: Imprensa Oficial: Arquivo do Estado, 1982. P. 21-44.
- LOPES**, Eliane Marta Teixeira. **Origem da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII**. São Paulo: Loyola, 1981.
- MANDEL**, Ernest. **Introdução ao Marxismo**. 4ª ed. Porto Alegre: Movimento, 1982.
- MILAN**, Betty. **O país da bola**. São Paulo: Best Editora, 1989.
- MORRIS**, Desmond. **A tribo do futebol**. Lisboa: Europam, 1981.
- O Futebol: esporte das multidões** - Edição especial. In. Encyclopaedia Britannica do Brasil. São Paulo: Encyclopedia Britannica do Brasil Publicações. 1987.
- NOGUEIRA**, Armando, **SOARES**, Jô e **MUYLAERT**, Roberto. **A copa que ninguém viu e a que não queremos lembrar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- PERDIGÃO**, Paulo. **Antologia de uma derrota**. Porto Alegre: L&PM, 1988.
- PIRES**, Giovanni de Lorenzi & **CAPELA**, Paulo Ricardo do Canto. **A educação Física no cotidiano da escola pública** (projeto de pesquisa apresentado ao Funpesquisa/UFSC, 1994)
- RODRIGUES FILHO**, Mário. **O negro e o futebol brasileiro**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1947.
- ROUANET**, Sérgio. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- ROSENFELD**, Anatol. **O negro macumba e futebol**. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- SALDANHA**, João. **O Jovem deve saber tudo sobre o futebol**. In. Coleção Brasil Hoje. Rio de Janeiro: Bloch, nº 5, 1971.

- SALDANHA, João. Os subterrâneos do futebol.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.
- SANTIN, Silvino. Educação Física temas pedagógicos.** Porto Alegre: Sulina, 1992.
- SANTIN, Silvino. A biomecânica entre a vida e a máquina - um acesso filosófico.** Ijuí: UNIJUÍ, 1996.
- SANTOS, Joel Rufino. História política do futebol brasileiro.** São Paulo: Brasiliense, 1981
- SAVIOLI, Márcia Regina. O real é edificado pela razão: Georg Wilhelm, Friedrich Hegel.** In. **ANDERY, Maria Amélia et all. Para compreender a ciência.** Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988:347-368
- SCHAFF, Adam. A sociedade informática.** São Paulo: Brasiliense, 1992.
- SCHELLING, Vivian. A presença do povo na cultura brasileira: ensaios sobre o pensamento de Mário de Andrade e Paulo Freire.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- SIMIONATTO, Ivete. Gramsci sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social.** São Paulo: Cortez, 1995.
- SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Futebol, malandragem e identidade.** Vitória: SPDC/UFES, 1994.
- VANNUCCHI, Oldo. O embasamento filosófico.** IN. **Paulo Freire ao vivo.** (org.)\_\_\_\_. São Paulo, Loyola, 1983. p.20-42.
- VARES, Luiz Pilla. Por uma política cultural democrática.** IN. **CÂNDIDO, Celso e SCHÜLER, Fernando Luiz. Política cultural: textos, entrevistas, depoimentos.**