

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado

## **O discurso da Educação Física: uma prática que produz corpos**

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação.*

**Orientador:** Prof. Dr. Tomaz Tadeu da Silva

**Co-orientadora:** Prof. Dra. Sandra Mara Corazza

**Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer**  
Porto Alegre, junho de 1999.

302122

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO(CIP)**  
**BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, PORTO ALEGRE, BR-RS**

H449 Hecktheuer, Luiz Felipe Alcantara  
O discurso da educação física: uma prática que produz corpos / Luiz Felipe Alcantara Hecktheuer. - Porto Alegre: UFRGS, 1999.  
f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação física. 2. Análise do discurso. 3. Pós-estruturalis-mo.  
4. Foucault, Michel. I. Título.

CDU 796.4:801.73

À Carla e à Bibiana.

## **Agradecimentos**

*Agradeço à todos que contribuíram, de alguma maneira, para a conclusão deste trabalho.*

*À Andréia, Berto, Carla, Lisete, Nilton, Manuela, Mauro e Ruth, pelas trocas, dúvidas e críticas.*

*Ao Prof. Tomaz Tadeu da Silva, pelo privilégio de sua orientação.*

*À Sandra Corazza, pela dedicação em orientar e pelo oportunismo de suas observações.*

*Ao pessoal do Centro Esportivo, especialmente à Méri, por tudo que fez para que chegasse este momento.*

*À coordenação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, pelas oportunidades concedidas.*

## SUMÁRIO

<b>Resumo</b>	6
<b>Abstract</b>	7
<b>O discurso como prática produtiva</b>	9
<b>Corpos e maquinarias</b>	15
Um modo de olhar	16
O discurso da Educação Física	24
Educação Física, Medicina e militarismo	24
Educação Física e mudança	29
<b>Das técnicas, das estratégias e dos corpos</b>	34
A economia dos exercícios	35
Exercícios: a arma dos manuais	36
A exaltação dos exercícios	44
Os corpos: objetos de saber-poder	46
Métodos para fazer funcionar	49
O mecanismo das estratégias	53
O regime das prescrições	54
A saúde dos corpos: uma tática de escolarização	57
Psicomotricidade e Desenvolvimento Motor:	
a arte de normalizar	64
Esportes: a competição da vida	68
Os sujeitos livres e seus corpos autônomos	73
<b>A batalha em torno dos corpos</b>	84
<b>Referências bibliográficas</b>	91

## RESUMO

Nesta Dissertação trato da análise do discurso da disciplina de Educação Física, naquilo que este tem de produtivo. Para isso, faço uma análise de textos que enunciam o que deve ser a Educação Física e como deve ser ensinada. O material de análise foi constituído, basicamente, por manuais, textos metodológicos e textos analítico-prescritivos.

A operação analítica foi construída a partir da perspectiva pós-estruturalista, com ênfase na produção do filósofo Michel Foucault. O discurso, nesta perspectiva, é tomado como uma prática produtiva e, neste sentido, descrevi e analisei o funcionamento do discurso da Educação Física. Para a análise, servi-me de técnicas e estratégias de poder-saber e, principalmente, dos desenvolvimentos foucaultianos sobre discurso, poder e disciplina; os quais, permitiram que eu perguntasse: como funciona o discurso da Educação Física para produzir corpos disciplinados?

A Dissertação está organizada em três seções. A primeira trata da problematização do objeto, a partir da perspectiva do discurso como prática produtiva. Na segunda seção, faço a análise do exercício como técnica central e apresento de forma analítica cinco estratégias discursivas retiradas do discurso da Educação Física. Na terceira e última seção, trabalho sobre o processo de produção de corpos.

A perspectiva de análise que adotei permitiu que, a partir do discurso da Educação Física, fosse desenhado um "mosaico" sobre os corpos, em torno dos quais, se dá uma batalha discursiva permanente. A produtividade desta batalha é a produção de corpos disciplinados.

## **ABSTRACT**

In this Dissertation I deal with the discourse analysis of the Physical Education subject, in which it has productive. So, I make na analysis of texts that state what Physical Education must be and how must be taught. The material of analysis was constituted, basically, of manuals, metodological texts and analitic-prescriptive texts.

The analitic operation was constituted from the pos-estruturalist view, with emphasis in the production of the filosofher Michel Foucault. The discourse, in this perspective, is taken as a productive practice and, in this sense, I described and analysed the Physical Education discourse functioning. To make the analysis, I used power-knowledge thecniques and strategies and, mainly, foucultian's developments about discourse, power and discipline; wich, allowed me to ask: how does the Physical Education discourse work to produce disciplined bodies?

The Dissertation is organized in three sections. The first deals with the problematization of the object, from the discourse perspective as a productive practice. In the second section, I make na analysis of the exercise as central technique and I present in na analitic form five discursive strategies taken from the Physical Education discourse. In the third section, I deal with the production process of bodies.

The perspective of analysis that I adopted permitted me that, from the Physical Education discourse, could be draw a "mosaic" about the bodies, in which, there is a permanent discursive battle. The productivity of this battle is the production of disciplined bodies.

*Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de forças; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas. [Os discursos]: cumpre interrogá-los nos dois níveis, o de sua produtividade tática (que efeitos recíprocos de poder e saber proporcionam) e o de sua integração estratégica (que conjuntura e que correlação de forças torna necessária sua utilização em tal ou qual episódio dos diversos confrontos produzidos).*

**Michel Foucault**

## O discurso como prática produtiva

A princípio, dedicar-se à análise de um determinado campo discursivo pode provocar a impressão de se estar fazendo algo já realizado anteriormente, e, considerando-se alguns aspectos, isso realmente ocorre. A teorização educacional tem se dedicado intensamente a descrever, interpretar e desvelar os discursos em tentativas de alcançar explicações mais verdadeiras e convincentes sobre a realidade. Em uma investigação como a desta Dissertação\*, na qual é tomado o mesmo *corpus* discursivo já trabalhado por outros paradigmas, poderia parecer que se está tratando do mesmo tema. Se é assim, isto não implica, necessariamente, repetir o que já está feito, muito menos construir "objetos" e realizar problematizações semelhantes. O entendimento sobre os discursos assumidos nesta pesquisa, a partir dos questionamentos do pós-estruturalismo, diferenciam-se em relação a outros referenciais de análises como os da fenomenologia, da sociologia, da hermenêutica, da psicologia, etc..

O que permite uma diferenciação na maneira de se entender os discursos são as possibilidades que se constituíram com a chamada "virada lingüística". Desde então, a natureza da linguagem e do discurso foram redefinidas: a linguagem não é "mais vista como veículo neutro e transparente de representação da 'realidade', mas como parte integrante e central da sua própria definição e constituição" (Silva, 1996, p.238). Além disso, a linguagem "deixa de ser vista como fixa, estável e

---

\*A capa, a contracapa e as páginas que iniciam as seções principais desta Dissertação foram constituídas a partir da cópia da capa dos seguintes textos: Azevedo (s/d), Bracht (1992), Brasil (1973), Carvalho (1995), Castellani Filho (1988), Coletivo de Autores (1992), Costa (1987), Cunha (1989), Daiolo (1995), Daiuto (s/d), Fernandes (1978), Flinchum (1981), Kos (1981), Kunz (1991) e (1994), Medina (1983), Molina Neto (1993), Moreira (1992), Motrivivência (1993), Negrine (s/d), Nogueira (s/d), Oliveira (1985) e (1987), Ramos (1936), Romero (1995), Santin (1994) e Soares (1994).

centrada na presença de um 'significado' que lhe seria externo e ao qual lhe corresponderia de forma unívoca e inequívoca" (Silva, 1996, p. 238) e os discursos são o que está na sua superfície, constituídos pelo que é efetivamente dito; mas, como ocorre com a linguagem, eles não tem algo profundo, escondido, não-revelado. Ambos constituem-se permanentemente.

A linguagem é, ao mesmo tempo, movimento e indefinição. Isto porque as "coisas" não estão imóveis à espera das palavras para que, de forma transparente e neutra, sejam refletidas; não existe capturação de qualquer significado anterior, pela linguagem. A linguagem constitui e não apenas nomeia as coisas do mundo, e, neste movimento, se constitui enquanto linguagem. Assim sendo, "é central à 'virada lingüística' um escrutínio e um re-exame da linguagem não apenas como descrevendo e interpretando o mundo mas como constituindo práticas e identidades sociais" (Popkewitz, 1994, p.183).

Pela linguagem, não ocorre apenas a constituição de práticas e identidades. Em função dela, estabelece-se também um processo de significação das coisas. Quais as implicações disso? Tomar a linguagem como uma função significante, implica em admitir o descentramento do sujeito do humanismo — àquele ao qual era reivindicado, em seu estado de "consciência plena", a função de atribuir o significado às coisas. Isso significa remover o sujeito do centro da cena social e, ao mesmo tempo, de seu próprio centro, já que não existe uma posição tranqüila e cômoda para que ele a ocupe. Neste sentido, Silva afirma que, além "de não serem determinantes, autônomos e soberanos, consciência e sujeito tampouco são fixos e estáveis, carecendo de um centro permanente e bem estabelecido" (Silva, 1996, p. 238). Com o descentramento do sujeito e da consciência, a constituição de subjetividades passa a ser colocada como problema central, pois se admite "um mundo social constituído em anterioridade e precedentemente àquele sujeito, na linguagem e pela linguagem" (ibid.). A ênfase é então colocada nas múltiplas

posições que os sujeitos ocupam na linguagem e nos discursos, bem como nas subjetividades produzidas por esses discursos. Interessam as formas pelas quais nos tornamos sujeitos e, principalmente, de que maneira a linguagem e os discursos fazem parte dessa produção. Isso significa questionar os discursos naquilo que eles têm de produtivo, afastando-se ao mesmo tempo de um determinismo discursivo que possa fixar qualquer significado em torno do sujeito.

O sujeito é uma fabricação e está intimamente ligado ao projeto moderno de escola, instituição que demonstra eficiência exatamente nisto: na fabricação do sujeito moderno. Sujeito que é o projeto da Modernidade, que ocupa o centro da cena social, centrado em si mesmo, ou seja, fixo e estável, ao qual é possível atribuir adjetivos como consciente e inconsciente, autônomo e determinado, ativo e passivo. Sujeito que é muito caro à tradição crítica em educação. Este sujeito precisa ser descentrado, desalojado, removido das análises.

A atenção deve ser deslocada para o processo de produção do sujeito. Tal deslocamento implica que o sujeito seja tomado como algo que é produzido e controlado em seus mínimos detalhes, observado minuciosamente, esquadrinhado ao limite, individualizado, já que, "desses esmiuçamentos, sem dúvida, nasceu o homem do humanismo moderno" (Foucault, 1996, p. 130). Mas, nas análises educacionais, o que significa a remoção desse sujeito?

Significa "compreender como, em diferentes épocas históricas, as pessoas são transformadas em sujeitos através do tecimento de diferentes práticas sociais e padrões institucionais" (Popkewitz, 1994, p. 196). Significa, também, mudar o foco de análise do poder: "não mais simplesmente tentar identificar a fonte do poder, já que as relações de poder são onipresentes, mas principalmente como elas se exercem" (Silva, 1996, p.240), pois, nem o poder se apropria de um sujeito transcendente, nem este possui de alguma maneira o poder.

A perspectiva pós-estruturalista, "baseada na noção de poder-saber de Foucault", permite que nos desalojemos "a todos dessa posição privilegiada, a partir da qual se pode analisar e criticar o poder sem estar envolvido com ele" (Silva, 1996, p.241). A linguagem, os discursos, os sujeitos, os corpos, as identidades, estão todos desalojados e instáveis; o poder está em todos lugares, mas não em algum especial. Somos constituídos dentro dessa rede de relações de poder, e os discursos aí constituem e são constituídos, enfim, funcionam.

Analisar um discurso — no caso desta investigação, o discurso da disciplina de Educação Física — não implica em descrevê-lo como uma unidade, muito menos averiguar como se organiza epistemologicamente, mas analisar como funciona tal discurso, as estratégias de que se serve, como se dão nele as relações de saber e de poder. Nas palavras de Foucault, trata-se de "uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam" (1995<sup>a</sup>, p. 56).

Trata-se não de tomar as coisas ditas como naturalmente dadas, mas admitir que o discurso de uma disciplina-saber é um discurso que se constitui e é constituinte da sociedade moderna: uma sociedade onde se exerce o que Foucault chamou de "poder disciplinar". Assim, investigar a economia de um discurso disciplinar, dentro do qual o poder disciplinar se exerce, é importante para que se possa entender seu funcionamento. Far-se-á, então, referência ao regime disciplinar moderno que, ao mesmo tempo que organiza as instituições — as escolas, os quartéis, os hospitais, o exército —, estabelece também as formas de se pôr ordem no mundo e de se pensar o próprio pensamento, assim como de organizar e possibilitar a produção de saberes sobre o homem e a vida, produzindo corpos e subjetividades.

Pelo exercício do poder disciplinar, pelos discursos e pela linguagem torna-se possível reconhecer o funcionamento das disciplinas. Não numa condição de primazia do discursivo sobre o não-discursivo, mas no sentido de que "numa perspectiva pós-estruturalista é pela linguagem que damos sentidos ao mundo; ou seja, a linguagem constitui a realidade, pelo menos aquela realidade que faz sentido para nós" (Veiga-Neto, 1996, p. 44). A partir desse entendimento, pode-se dizer que o discurso "torna possível disciplinas e instituições que, por sua vez, sustentam e distribuem esses discursos"<sup>1</sup> (Bové, 1990, p.57, apud Gore, 1996, p. 20). Pela linguagem e pelos discursos é que funcionam os processos que nos constituem como sujeitos disciplinares. São as disciplinas que fabricam o sujeito disciplinar.

Partindo das noções acima descritas empreendi esta investigação. Foi a maneira de olhar para os textos que me permitiu perguntar: como funciona o discurso da Educação Física para produzir corpos disciplinados? Esta questão lançada ao objeto de estudo, interroga os textos no nível de seu funcionamento enquanto prática discursiva. Isto me afastou de tratar da emergência do discurso, não por ser menos importante, mas porque, perguntando pelo seu funcionamento, vislumbrei práticas de onde retirei de forma analítica algumas de suas técnicas, métodos e estratégias para produzir corpos.

Ao perguntar pelo funcionamento do discurso da Educação Física, me afastei, também, de uma instituição específica. Embora muitos dos textos analisados dirijam-se à instituição Escola, não foi desta que tratei nesta Dissertação. Tratei de um discurso que as instituições fazem funcionar; mas a Escola não é a única instituição disciplinar onde o discurso da Educação Física funciona.

---

<sup>1</sup> Tradução livre. A citação original feita por Gore (1996) encontra-se em espanhol.

Assim sendo, esta investigação foi organizada em função de duas práticas de funcionamento: os exercícios e seus métodos; e as estratégias discursivas de funcionamento. Estas duas práticas foram retiradas dos textos pela análise operada e constituem a unidade central desta Dissertação. O que as colocou em níveis separados não é o "grau de importância" para o funcionamento, mas a diferenciação que opere entre técnicas e estratégias. Os exercícios e os métodos foram descritos e analisados como técnicas para produzir corpos e disciplinar; enquanto, por estratégias, foram analisadas as prescrições com pretensão de explicar e constituir a "verdadeira" Educação Física. Deste modo, foram analisadas cinco estratégias distintas: 1. o regime prescritivo do discurso da educação Física; 2. o discurso dos corpos saudáveis; 3. a Psicomotricidade e o Desenvolvimento Motor; 4. o processo de esportivização; 5. os discursos críticos da Educação Física. Todas as estratégias analisadas apoiam-se no exercício e seus métodos para prescrever modos de funcionamento. Isto me leva a descrevê-los e analisá-los como técnicas, deslocando-os do nível das estratégias, mas situando-os ambos — técnicas e estratégias — em um campo de batalha permanente.

Este foi o modo que operei nesta Dissertação ao tratar do funcionamento de um discurso para produzir corpos disciplinados. Deste momento em diante descrevo o tratamento que dei ao meu objeto. Trato, a partir da próxima seção, de apresentar a maneira de olhar para o discurso; e de descrever o objeto deste empreendimento.

ATURA DO CORPO



ATLETISMO

Fernandes



EDUCAÇÃO FÍSICA  
& mudanças



ELENOR KUNZ

EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR

Edição de 1996

## Corpos e maquinarias

A regulação e o governo dos sujeitos e das populações são mecanismos necessários para 'canalizar' suas capacidades para objetivos produtivos, no sentido de utilidade para o poder. Mas essa regulação e governo não são necessariamente centralizados em qualquer instituição específica, como o Estado, por exemplo. O que caracteriza a sociedade contemporânea é precisamente o caráter difuso desses mecanismos de regulação e controle, dispersos que estão em uma ampla série de instituições e dispositivos da vida cotidiana. A educação é certamente um desses dispositivos, central na tarefa de normalização, disciplinarização, regulação e governo das pessoas e das populações (Silva, 1996, p.243).

DA MOTRICIDADE HUMANA?



VICENTE MOLINA NETO



PRÁTICA  
DO ESPORTE  
NAS ESCOLAS  
DO 1º  
GRAU



Editora  
da Universidade

## Um modo de olhar

Inicialmente, trata-se de apresentar o objeto, mostrar um pouco do que sobre ele está dito; mas trata-se também de falar da maneira de olhar para esse objeto, o que implica construí-lo de um jeito e não de outro. Trata-se de uma espécie de demarcação do solo no qual estou transitando: ora mostrando do que se aproxima esta Dissertação, ora exibindo do que esta se afasta.

A perspectiva pós-estruturalista<sup>2</sup> tem permitido um olhar diferenciado a algumas “categorias de análise” que constituem o que se pode chamar de teorização educacional. Não que essas perspectivas possam representar uma “evolução” ou “progresso” na maneira de analisar o campo da Educação — aliás estas são noções às quais se contrapõem —, mas sim, no sentido de possibilitar uma complexificação das análises desse campo. O que se pode caracterizar como diferença em relação a outras perspectivas é, principalmente, os deslocamentos operados no papel da linguagem, a partir da “virada lingüística”, e a maneira como passa a ser entendido o poder depois das contribuições do filósofo Michel Foucault. Ou seja, a linguagem é desalojada de seu papel de representar a realidade de maneira pura, não contaminada — pela ideologia, por exemplo — e com neutralidade — isenta de relações de poder —, enquanto o poder deixa de ser entendido como algo localizado, emanado de um centro — como o Estado, por

---

<sup>2</sup> Silva (1996), apesar de constatar a dificuldade em se tentar definir ou mesmo diferenciar a abrangência de conceitos como pós-estruturalismo e pós-modernismo, define o primeiro como “um conjunto de desenvolvimentos teóricos vinculados a uma determinada concepção do papel e da natureza da linguagem, uma concepção que modifica e estende aquela sustentada pelo estruturalismo” (p.236). O segundo é definido como tendo um caráter mais geral que o primeiro e por “uma negação daqueles pressupostos epistemológicos que são descritos como tendo caracterizado a análise e o pensamento modernos (a crença na Razão e no Progresso e no poder emancipatório da Ciência, uma concepção 'realista' do conhecimento e da linguagem, a confiança nas metanarrativas)”(p. 138).

exemplo. A partir das possibilidades desenvolvidas por Foucault, o poder se exerce em todos os sentidos e não tem uma localização precisa. Segundo ele, se existe um lugar em que o poder possa ser identificado, esse lugar são as relações de poder.

As interrogações pós-estruturalistas "representam uma oportunidade de renovação da perspectiva crítica em educação" (Silva, 1996, p. 265). A ênfase que coloca os questionamentos "no texto e no discurso como elementos constitutivos da realidade" (ibid., p.138) possibilita que o cenário educacional seja bastante propício a tais interrogações, por ser este um campo onde o sujeito e sua consciência têm posição privilegiada e fixa. Isso não significa que os questionamentos pós-estruturalistas operem para "atacar" outros referenciais de análise — os instrumentos analíticos críticos, por exemplo —, mas sim que permitem a formulação de outros problemas e de outras perguntas, os quais, deslocados do sujeito e de sua consciência, girem em torno dos modos como somos constituídos.

Operar com discursos que produzem corpos disciplinados pode remeter a uma idéia de "negatividade"; não é disto efetivamente que se trata e sim do aspecto produtivo dos discursos e das disciplinas. Ainda que se parta da análise do discurso de uma unidade — a disciplina de Educação Física —, que se constitui e se atualiza institucionalmente, o objetivo deste estudo não é analisar a instituição escolar. Pela análise do discurso das disciplinas-saber, procura-se tratar de um dos modos como nossos corpos são produzidos e como nos tornamos sujeitos disciplinados.

Assim sendo, interessa analisar os discursos enquanto indicadores de "focos difusos de poder e de resistência, acionados por esse ou aquele problema" (Deleuze, 1995, p. 28). Problema que, a partir das perguntas esboçadas ao objeto,

gira em torno do processo de produção de corpos, que se constitui e, é ao mesmo tempo, constituinte pelo discurso de uma disciplina denominada Educação Física, ou seja, uma ramificação do saber em uma instituição disciplinar.

Nesta pesquisa, são apresentadas algumas relações entre o regime disciplinar que Foucault descreve como sendo produtivo e o que se toma como objeto de estudo: a produção/fabricação de corpos pelo discurso da disciplina de Educação Física.

Ao pesquisar a sociedade disciplinar moderna, Foucault, identificou e localizou nas instituições disciplinares um dos lugares onde o poder disciplinar se exerce. Isso não significa que tenha se dedicado a estudar a instituição como centro de onde o poder se espalharia para a sociedade. Muito pelo contrário, o poder não está restrito às instituições, mas são nesses lugares que tecnologias políticas e disciplinares investem, fazendo-o funcionar: quando "as tecnologias disciplinares estabelecem relações entre estes aparatos institucionais, a tecnologia disciplinar é realmente eficaz" (Dreyfus & Rabinow, 1995, p.203). Mas, apesar "de as relações de poder serem imanentes às instituições, poder e instituições não são idênticos" (ibid., p. 203). Isso significa dizer que as instituições devem ser analisadas a partir do funcionamento dos rituais políticos de poder e das tecnologias políticas do corpo.

Desta maneira, seria impossível localizar estas tecnologias políticas, "quer num tipo definido de instituição, quer num aparelho do Estado" (Foucault, 1996, p.28); já que os grandes funcionamentos políticos, "recorrem a ela; utilizam-na, valorizam-na ou impõem algumas de suas maneiras de agir. Mas ela mesma, em seus mecanismos e efeitos, se situa num nível completamente diferente" (ibid., p. 28-9). Foucault preocupa-se então, com a identificação dos "mecanismos específicos das tecnologias, através dos quais o poder realmente se articula com o

corpo" (Dreyfus & Rabinow, 1995, p. 126); não tratando especificamente de uma análise institucional, mas do desenvolvimento das tecnologias de poder que funcionam nas instituições disciplinares.

A escola, por exemplo, é uma dentre outras instituições encarregadas de promover um estado disciplinar. Nessa função, ela não está sozinha, pois outras instituições como o exército, a fábrica, o hospital, o "manicômio" cumprem os mesmos objetivos quando se trata da produção de sujeitos disciplinados — auto-disciplinados — e governáveis — auto-governáveis. Daí a importância de se investigar o funcionamento dos discursos que circulam nessas instituições. Isso não significa imergir no seu dia-a-dia, mas descrever, analisar e esmiuçar suas tecnologias, suas engrenagens, a disposição das peças, os arranjos discursivos que se estabelecem, por exemplo, na maquinaria escolar. Maquinaria como

um conjunto de máquinas e suas peças — que se manifestam como práticas discursivas e não-discursivas — que compõem a instituição chamada *escola moderna*. Tais máquinas não pré-existiam à instituição; mas também não se pode dizer que a instituição as inventou para disciplinar. Além disso, se elas disciplinam, isso não deve ser entendido como de modo intencional, ardiloso (Veiga-Neto, 1996, p. 249).

Nessa maquinaria, as disciplinas que se agrupam em torno do eixo do saber — ou seja, as unidades e compartimentos dos saberes — podem então ser tratadas como máquinas de disciplinar desde que não lhes seja atribuída isoladamente, ou única e exclusivamente essa função. Sendo assim, determinada disciplina não cumpre mais ou menos essa função do que outra. Nenhuma tem o "privilégio" de ser mais ou menos importante. Todas, igualmente, disciplinam, pois é de um regime disciplinar que se está tratando. Mas se o regime é geral para todas as instituições disciplinares, o mesmo não pode ser dito da economia do discurso de cada disciplina. Ainda que apliquem técnicas semelhantes e que se utilizem do

corpo como materialidade para a ação do poder disciplinar, existem diferenças entre as disciplinas que faz com que sejam, ao mesmo tempo, dependentes e necessárias na articulação entre poder e saber. Além disso, assim como não é "privilégio" de determinada disciplina a disciplinarização dos corpos, o mesmo pode ser dito em relação à instituição. A escola não cumpre sozinha essa função e, nessa perspectiva "devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?" (Foucault, 1996, p. 199).

Assim como Foucault, em seus estudos sobre mecanismos de vigilância e punição, aproximou-se da prisão como instituição onde tecnologias disciplinares constituem-se e são postas em funcionamento; pode-se identificar o funcionamento de tais tecnologias em outras instituições. Tomando a escola como uma instituição disciplinar, pode-se notar aí, a ênfase que o currículo concede aos conteúdos, às técnicas de ensino, aos aspectos cognitivos, à organização das disciplinas, tendendo a dissimular os efeitos do próprio currículo no nível dos corpos. As marcas deixadas nos corpos são efeitos de poder e efeitos de discursos, que, de maneira duradoura, constituem nossa individualidade e nosso modo de raciocinar. Dessa forma, os corpos são mais facilmente disciplinados, regulados, controlados e governados.

Entretanto, o fato de existir no currículo, uma disciplina denominada Educação Física, remete à idéia de que somente nesta disciplina ocorre a produção de determinadas posturas e condutas. Esse modo de pensar o currículo escolar considerando que só existe uma "política do corpo" e a constituição de corpos, em disciplinas como a Educação Física, é característico de uma visão tradicional de educação. Dessa forma, deixa-se de considerar que "existe também uma política educacional do corpo, de alcance muito mais amplo" (Silva, 1996, p.174). Isso demonstra o quanto o currículo tem sido "racionalista" e "intelectualista", ou seja,

o quanto se tem tradicionalmente desqualificado o corpo em detrimento da mente e, dessa maneira, reforçado essa dicotomia, ao mesmo tempo em que no corpo é que se inscrevem as marcas da disciplina e da regulação.

Por outro lado, admitir que não apenas a disciplina de Educação Física participa do processo de produção que ocorre no nível dos corpos não significa abandonar a relação "corporal" que a Educação Física tem com os saberes, a qual lhe confere uma determinada especificidade. Nessa disciplina, o corpo se apresenta sempre como foco principal, seja quando se trata de "aplicar técnicas", seja quando o corpo se constitui em meio a estratégias discursivas dentro deste campo particular. Os saberes sobre o corpo e o movimento corporal são aí elementos fundamentais porque consistem, ao mesmo tempo, em discurso — conteúdo específico — e em objetivos a serem alcançados. Não é qualquer corpo ou qualquer movimento que interessam à Educação Física, mas sim corpos disciplinados e movimentos úteis.

Com isso não quero dizer que esta seja uma disciplina de maior importância que outras, no adestramento e disciplinamento corporais, mas que posso perguntar o seguinte: como, nesta disciplina específica — a Educação Física —, funciona a produção de corpos disciplinados? Isso significa, em primeiro lugar, dar ênfase a interrogações que busquem o "como" deste discurso, em detrimento do "que", "porque", "para que", "qual". Em segundo lugar, implica investir na análise do funcionamento deste discurso, da sua economia<sup>3</sup>. Mas nessa pesquisa, que discurso é esse? De que *corpus* de análise essa pesquisa se encarrega?

---

<sup>3</sup>É a 'economia' dos discursos, ou seja, sua tecnologia intrínseca, as necessidades de seu funcionamento, as táticas que instauram, os efeitos de poder que os sustentam e que veiculam — é isso, e não um sistema de representações, o que determina as características fundamentais de que eles dizem" (Foucault, 1993, p.67).

O discurso da disciplina de Educação Física está intimamente ligado a uma instituição: a Escola Moderna. Especificamente no Brasil, neste século, travou-se uma luta em torno da inclusão no currículo escolar de uma disciplina que desse conta dos "aspectos corporais" da formação de homens e mulheres. Em torno desta polêmica, textos passaram a ser produzidos com o objetivo de subsidiar a importância e a necessidade de uma disciplina com esta especificidade na formação do "homem".

No interior desta relação espaço-temporal, textos foram elaborados com o que pôde ser dito em determinado momento. Isso abrangeu: 1. os livros que propõem pedagogicamente a aprendizagem de determinados conteúdos — ginástica, modalidades esportivas, desenvolvimento motor ; 2. os manuais — de anatomia, de fisiologia, de ginástica, de exercícios, de treinamento desportivo, de esportes, etc. — que, com detalhamento, indicam como cada exercício deve ser executado e qual a finalidade e importância de cada movimento; 3. os textos prescritivos acerca dos deveres da Educação Física, das metodologias e conteúdos a serem desenvolvidos pela disciplina; 4. os textos críticos sobre a disciplina de Educação Física. Esses textos contêm o enunciável<sup>4</sup> do discurso da Educação Física. Discurso que, em meio a relações de poder e saber, constitui subjetividades e, mais especificamente, corpos. É à análise desse *corpus* discursivo que esse estudo se dedica.

A partir da operação com os textos, foi possível delimitar os manuais de exercícios e os textos prescritivos como sendo os que mais fortemente se direcionam para o disciplinamento corporal no discurso desta disciplina. Nesses textos, são elaboradas e propostas técnicas e estratégias de funcionamento da

---

<sup>4</sup>O termo "enunciável" aqui está referido ao próprio conceito de discurso em Foucault (1995, p.135), ou seja: discurso como "um conjunto de enunciados que se apóiem na mesma formação discursiva; (...) constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência".

disciplina. Nesses textos, os corpos são postos como alvo dos saberes elaborados sobre o corpo: como funciona fisiologicamente, como se movimenta e como deve se movimentar, etc.

Na seção seguinte, descrevo a discussão interna do discurso da Educação Física. Demonstro em torno do que este discurso se articula. São apresentados, também, exemplos de análises da disciplina de Educação Física a partir de outras abordagens. Faço isso, nesse momento, como forma de contrastar com a perspectiva de análise que trabalho, e para mostrar que não participarei desta discussão, mostrando aquilo do qual me distancio.

## O discurso da Educação Física.

A teorização crítica em Educação Física tem elaborado análises em que prevalece um enquadramento de influências e tendências desta disciplina. A história aqui é caracterizada por um *continuum*, em que as noções de seqüência cronológica e evolução predominam, dando corpo à narração. A iniciativa de fazer uma breve descrição de algumas destas análises tem o objetivo de esboçar um "mapa" de outras abordagens, feitas a partir do material que é analisado nesta pesquisa. Tais análises são apresentadas como frases, pedaços de textos, coisas ditas. Nessas análises, encontra-se uma busca pelas "verdadeiras" tendências e influências presentes no discurso da Educação Física. Os textos de Castellani Filho (1988) e Bracht (1992) são exemplares deste tipo de análise que demonstra, de uma outra perspectiva, — sem dúvida, diferente desta pesquisa —, as influências que a disciplina de Educação Física tem recebido de outros campos discursivos e suas tendências consideradas "hegemônicas". Nesses textos, conceitos como "hegemonia" e "ideologia" ocupam o centro das análises, seja para contar "a história que não se conta", seja para "denunciar" o "respeito às regras do jogo capitalista".

### Educação Física, Medicina e militarismo.

A história das instituições militares e a história da Educação Física confundem-se no discurso pedagógico, não numa relação de causa-efeito, mas de forma que uma implica a outra, mutuamente. A primeira escola de Educação Física no Brasil estabelece-se dentro de uma instituição militar e é constituída por um

discurso militarista: trata-se da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo (1907). No cenário desse discurso militar, "lia-se" a doutrina da Segurança Nacional e a essa instituição era conferida "a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da ordem social, quesito básico à obtenção do almejado Progresso" (Castellani Filho, 1988, p.38).

Aqui, se inscreve conjuntamente um outro discurso. Ao se analisar a produção acadêmica desse período, percebe-se a figura do médico como aquele que assume a responsabilidade de "redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da 'nova' família brasileira" (ibid.,p.39). A Educação Física, associada à educação do físico e à saúde corporal, é então capaz de construir o indivíduo forte e saudável de que a nação necessita.

O discurso da Educação Física, nesse período, encerra uma política para o corpo centrada nos ideais positivistas dos militares e da Medicina, produzindo uma racionalidade preocupada com a higiene e a eugenia. Os interesses fundiam-se: quando a Educação Física falava, o que se ouvia através dela eram os discursos de raça e de classes puras, oriundos dos discursos de nacionalidade-patriótica dos militares; ou então os discursos higienistas, de sexualidade e da saúde, emanados da Medicina. O ideal *mens sana in corpore sano*, evocado por Rui Barbosa já em 1882, assume um estado de existência dentro do discurso da Educação Física, tanto no âmbito da produção acadêmica, quanto no da legislação e dos pareceres oficiais. A Educação Física assume o papel e as funções da educação familiar, preocupando-se em preparar mulheres fortes e saudáveis para a procriação, homens fortes e saudáveis para defender a pátria e para dar sustentação aos ideais de "segurança" e "desenvolvimento".

A militarização do corpo se dava em três patamares, segundo Lenharo (apud Castellani Filho, 1988, p.85): 1. o patamar da "moralização do corpo pelo

exercício físico"; 2. o do "aprimoramento eugênico incorporado à raça"; 3. a "ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho". Esse discurso médico-militar acompanha por longo tempo a Educação Física e pode-se dizer que, em alguns aspectos, ainda hoje a constitui.

Na República Moderna, esses ideais são substituídos pelos ideais de "ordem" e "progresso" da Velha República. Ao falar sobre a desmilitarização da Educação Física brasileira, Bracht (1992) observa que este processo "dá os seus primeiros passos com a criação das primeiras escolas civís (sic) de formação de professores no final da década de 30 e início da de 40" (p. 21); porém, salienta que "tal desmilitarização não alcançou em nossos dias o nível desejável tanto na Educação Física quanto ao nível (sic) da sociedade em geral" (ibid.).

É ainda dentro de uma concepção chamada de "militar" que, em um momento posterior, o esporte aparece como forma de garantir os objetivos da Educação Física. O esporte surge como elemento capaz de garantir o aprimoramento higiênico da saúde e o aprimoramento eugênico incorporado à raça, o que até então era uma colaboração civil prestada pela ginástica — "Método Alemão", "Método Sueco" e "Método Francês", principalmente. Os papéis do/a professor/a de Educação Física e do/a educando/a se alteram, pois "passou-se do professor-instrutor e o de aluno-recruta para o de professor-treinador e de aluno-atleta" (ibid., p.23). Os manuais, que antes dedicavam-se a decompor detalhadamente exercícios ginásticos, agora decompõem minuciosamente gestos atlético-esportivos.

Quando se fala de uma "esportivização do discurso da Educação Física", não se pode falar em uma desmilitarização simplesmente. O esporte e uma política esportiva emergem em meio a outros tantos discursos que visavam tornar-se hegemônicos na Educação Física. O fenômeno que se denomina "esportivização da

Educação Física" não corresponde simplesmente à introdução das modalidades esportivas no âmbito pedagógico, mas também a uma esportivização de diferentes elementos da cultura do movimento (Bracht, 1992, p.22). Trata-se, portanto, de um processo mais amplo de "esportivização".

Ao mesmo tempo que a emergência do esporte significa uma descontinuidade nos conteúdos trabalhados pela Educação Física enquanto disciplina, outros enunciados se apresentam de forma contínua: os objetivos eugênicos, raciais e biológicos, que visavam produzir homens e mulheres fortes e saudáveis, permanecem no discurso pedagógico da Educação Física. Em parte, tem-se a reativação de enunciados dos discursos médico e militar.

O momento, a partir do qual o esporte passou a ser olhado e dito como hegemônico na Educação Física, carrega algumas características singulares: uma delas é a apropriação pela escola dos conceitos e enunciados da instituição esportiva, considerando que aquela até então gozava de autonomia em relação a esta. Ou teria sido o contrário? O discurso esportivo teria se apropriado do espaço pedagógico da Educação Física e aí dispersado seus valores, normas, regras e leis? Diversas correntes fornecem explicações distintas para esta pergunta, enquanto alternativas diferentes aparecem para "superar" esta situação. Passa-se a desconfiar de razões como as determinadas por um cenário nacional e internacional — geralmente europeu —; de condições político-econômicas favoráveis; ou da iniciativa do Estado em justificar a posição central que o esporte ocupa na cultura do movimento humano, dentro da escola e em toda a sociedade. Na década de 80, inicia-se uma "fase de denúncia" no discurso da Educação Física, a partir da atribuição dos "males" que o esporte produz — alienação, compensação por jornadas de trabalho abusivas, etc.

Partindo do modo sistêmico de se olhar para as sociedades, e baseado numa argumentação totalizadora, todo o processo educacional é colocado como parte de um grande sistema, segundo o qual instituições se encarregam de reproduzir os valores e regras da sociedade. Nessa fase, localizam-se as críticas à Educação Física e ao esporte, como reprodutores das regras capitalistas e ao Estado, enquanto incentivador das práticas corporais. Em geral, o Estado é visto como responsável pelo uso "ideológico" da instituição escolar, através da disciplina de Educação Física.

A partir dessa maneira de significar a disciplina, o esporte é qualificado como socializador. Assim, mais do que cumprir as finalidades de produzir homens saudáveis e íntegros, mais do que construir uma nação forte e preparada para a defesa da segurança nacional, acredita-se que, pelo esporte seja possível socializar os indivíduos e que, pela aprendizagem das "regras do jogo", seja possível reproduzir as regras da sociedade.

No discurso acadêmico da Educação Física emerge uma preocupação em adaptar o esporte à escola, ou seja, a preocupação em lhe dar uma abordagem pedagógica. Esse discurso desenvolve-se com a crença de que seria possível uma transformação didático-pedagógica do esporte. Não cabe então negá-lo dentro da escola, mas transformando-o, adaptá-lo ao discurso pedagógico da Educação Física e da própria escola. A "pedagogização do esporte", neste sentido, é apenas um exemplo da preocupação em atribuir novas significações — novos "papéis" — à Educação Física. Isto pode ser demonstrado pelo fragmento de texto a seguir, onde Kunz (1994) constata que pode-se perceber que:

a Educação Física Brasileira, especialmente, dos últimos dez anos, encaminha-se para um desenvolvimento cada vez mais diferenciado em relação à sua prática. De um lado, persistindo o modelo tradicional que

pretende preservar os objetivos básicos da disciplina conforme previstos nas próprias legislações oficiais e que se configuram, basicamente, no desenvolvimento das modalidades esportivas e por intermédio deste o atingimento de metas sócio-educacionais, como o fomento à saúde e a formação da personalidade. Por outro lado, ocorre cada vez mais intensamente o desenvolvimento de projetos para uma Educação Física Escolar comprometida com finalidades mais amplas, ou seja, além da sua especificidade, deve ainda se inserir nas propostas político-educacionais de tendência crítica da Educação Brasileira. (p.11).

A questão do esporte é um exemplo dos deslocamentos discursivos da Educação Física. Esporte escolar e esporte na escola, então, são tomados como não-equivalentes. Enquanto o primeiro seria uma utilização do esporte, tomado como parte da cultura do movimento e pedagogizado, o segundo seria o esporte competitivo, com todas suas matizes ideológicas, presentes no ambiente escolar. Esta é uma das denúncias, em um cenário que aponta para a superação dos papéis que a Educação Física tem desempenhado ao longo dos tempos. Uma fase de denúncias e de propostas superadoras configura a auto-proclamada tendência "progressista" da Educação Física.

## Educação Física e mudança

Denominada "progressista", "transformadora", "crítica", "revolucionária" etc.; esta tendência aponta para uma "nova" Educação Física. Novidade que está vinculada a sua possibilidade de superar o que existia antes, desde usos excessivamente "biológicos" — onde a Educação Física é vista como um mecanismo de aperfeiçoamento da aptidão física dos indivíduos e, conseqüentemente, de desenvolvimento social pois "adaptavam" os mesmos a viver

em sociedade —, ou "bio-psicológicos" — que além de reconhecer os efeitos da Educação Física com relação ao aperfeiçoamento da aptidão física, a entende importante também para o desenvolvimento intelectual, através de uma atuação nos "domínios psicomotor, cognitivo, e afetivo" (Bracht, 1992, p. 57).

A "nova" Educação Física também se articula pela superação das análises "crítico-reprodutivistas" — que entende a Educação Física como uma das instâncias formadoras de consciências ideologicamente "falseadas" com o objetivo de fortalecer e perpetuar a estrutura e a organização social vigente — e funcionalistas — para quem a Educação Física tem o papel de formar física e psiquicamente os sujeitos para que atuem na estrutura social vigente de forma competente e eficaz. Além de se vincular ao papel socializador que lhe é atribuído — onde a Educação Física é considerada como um mecanismo de controle social por adaptar os seus praticantes a "valores e normas dominantes" com o objetivo de dar funcionalidade e desenvolvimento a sociedade.

A Educação Física considerada "progressista" refere-se àquilo que supera o passado no sentido de algo novo — e "melhor"—, em direção ao progresso e esta vinculada a concepções que defendem que o "progresso da nossa civilização terá que levar, necessariamente e por trilhas predestinadas, ao crescimento de novos valores" (Lorenz, 1986, p. 21). Como exemplo disso, apresenta-se, na discussão interna da Educação Física, um movimento que se volta para a superação do caráter dualista como é visto o "homem" – corpo e mente; corpo e alma; corpo e espírito. Com o caráter de "progresso", o homem passa a ser visto como uma "coisa" só. Vislumbra-se uma nova Educação Física que vise o homem integral, na direção de um corpo liberto, ou seja,

há hoje, no seio do movimento mais progressista da Educação Física nacional, [...] que esbarram sempre com a resistência do sistema que não

quer mudar, causando uma defasagem entre o nosso discurso e a nossa prática concreta. Ademais, na relutância, talvez, em prosseguirmos com o nosso crivo crítico que inclua radicalmente a nossa própria entidade corpórea bem como as nossas próprias convicções, e que, portanto, não nos limite apenas a uma reflexão sobre um mundo político exterior a nós, ou seja, apenas centrado nos outros, tendemos a uma estagnação que compromete este candente movimento de vanguarda, enquanto projeto coletivo de construção de algo verdadeiramente novo, direcionado para a libertação do corpo de todos os brasileiros. (Medina, 1994, p. 105).

As análises e propostas que defendem a transformação da Educação Física são denominadas "transformadoras" e apresentam o objetivo de contribuir para a transformação social. Para isto, entende a Educação Física como:

uma atividade transformadora a partir do momento em que o professor de Educação Física, principal cérebro deste conteúdo, conseguir encontrar sua identidade social à luz de uma visão histórico-cultural de classe e, no interior de sua prática desportiva e/ou educativa, a emulação do espírito crítico, da denúncia, do conflito, da contra-educação, enfim, que não peça ao aluno para fazer, mas diga: "façamos juntos" e, nesta interação, o **como** e o **por que** fazer seja tônica do ato pedagógico (competência técnica). Concomitantemente ao saber fazer, apareça o **por que fazer** e que se beneficiará desta ação teórica ou prática (consciência política). (Carmo, 1985, p. 45).

Aqui se encontram as análises que propõem a superação do modelo crítico-reprodutivista, e estas superações passam por uma "transformação didático-pedagógica", que visa atender as possibilidade de realização de todos os participantes de um processo educativo e "não apenas de uma minoria" (Kunz, 1994, p. 18). Além disso, suas proposições são no sentido de buscar a

"legitimação" da Educação Física em novos modelos que não reproduzam a "ordem dominante"; por exemplo, pode-se tomar as propostas de Bracht (1992), de produção de um esporte da escola que não seja o esporte na escola; ou seja, o esporte da escola seria uma transformação do esporte na sociedade; ou ainda, entendendo a Educação Física como parte de um sistema maior — no caso o sistema educacional —, cuja função tem sido de reproduzir as contradições e injustiças sociais. Assim, estes estudos críticos, procuram

desenvolver novas concepções de ensino e educação que possibilitem finalmente, à Educação Física cumprir sua função sócio-educacional. Esta função só será alcançada quando o solipsismo prático predominante perder o seu poder e se adotar uma concepção de ensino que entende a Educação Física como mais um espaço da práxis social, em que a comunicação e a reflexão crítica relacionadas com a globalidade da estrutura sócio-política e econômica sejam possíveis e necessárias. (Kunz, 1991, p. 132).

Por "revolucionárias", são consideradas as propostas que visam superar a concepção dicotômica "cultura dominante/cultura dominada", entendendo que a Educação Física ainda não assumiu a sua "real" e "verdadeira tarefa" e isto somente acontecerá quando ela se comprometer efetivamente, com um processo de reorganização social, baseada em "projetos históricos e revolucionários". Tais propostas defendem que

a dimensão das possibilidades imediatas do professor exigem que ele considere os nexos históricos existentes entre suas decisões didáticas e o projeto político para educação e organização da sociedade. É através da prática pedagógica, dimensionada por uma teoria pedagógica calcada num projeto histórico revolucionário, que poderemos abordar, com maiores possibilidades de sucesso, conteúdos, métodos e avaliação de uma

Educação Física projetada para as exigências do século XXI. (Soares e outras, in: Gebara e outros, 1992, p. 222).

Além disso, as propostas revolucionárias propõem que isto se dê pela reflexão acerca da cultura corporal acumulada pela humanidade, onde a Educação Física deve ocupar o espaço de uma área de conhecimento ainda não dominada. Existe então,

uma área do conhecimento que pode ser denominado de cultura corporal. Esta área, bastante ampla, pode apresentar-se na escola a partir de temas tais como: a dança, o jogo, o esporte e a ginástica, entre outros. A Educação Física, então, será a disciplina curricular que tratará, pedagogicamente, temas dessa cultura corporal, tendo como objeto de estudo a expressão corporal como linguagem. (Escobar, in: Gebara e outros, 1992, p. 217).

A maneira como estão aqui apresentadas pode dar a entender que se tratem de análises e propostas coincidentes ou semelhantes, mas não é disso que se trata. O que as coloca sob uma mesma "classificação" — neste estudo — é a determinação em propor algo de "novo" a partir de diferentes instrumentais analítico-críticos. Este algo novo seria uma "nova" Educação Física, "mais evoluída", e em condições de superar o modo como esta vem sendo "vista", "utilizada", "manipulada", etc.. Este deve ser o compromisso assumido por uma Educação Física que não seja "reprodutora", nem "funcionalista", tampouco "alienante", etc..

RIA QUE NÃO SE CONTA  
Castellani Filho



FERNANDO DE AZEVEDO  
Professor de Educação de São Paulo  
OBRAS COMPLETAS  
Vol. 1

### DA EDUCAÇÃO FÍSICA

*O que é, o que tem sido e o que deveria ser*

de  
**ANTINOUS**  
*Estudo de história antiga*

A EVOLUÇÃO DO ESPORTE NO BRASIL  
*1900-1950*

FRANÇOIS BRUNO

IMPÓEN MELHORAMENTOS



ULO NOGUEIRA  
**ÇÃO FÍSICA  
NA INTEGRAL  
OS DE EXERCÍCIOS**



etodologia  
Ensinio de  
ucação Física



Carmen Soares  
**EDUCAÇÃO FÍSICA**  
*Raízes Europeias e Brasil*

ção física:  
a do lúdico  
ão do rendimento



TRANSFORMAÇÃO  
DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

# ESPORTE

Elenor Kunz

## Das técnicas, das estratégias e dos corpos

[...] o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma 'apropriação', mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. (Foucault, 1996, p. 29).

## A economia dos exercícios

Aqui são descritos e analisados os exercícios como principal técnica na produção de corpos disciplinados: como técnica que possibilita o funcionamento deste processo. O exercício é tomado como ferramenta disciplinar na fabricação dos corpos, enquanto métodos de ensino são propostos para a sua execução. São apresentadas também estratégias e táticas discursivas que aparecem no discurso da Educação Física, as quais se constituem para funcionar no nível dos corpos. Para esta apresentação este capítulo foi dividido em duas grandes seções: uma primeira, denominada "A economia dos exercícios", que trata dos exercícios como técnica principal; e a outra, denominada "Jogo das estratégias", que se desenvolve em torno de algumas estratégias discursivas do discurso da Educação Física.

Trata-se agora de entrar na batalha e esmiuçar como for possível o seu funcionamento. Identificar no discurso da Educação Física quais as armas importantes, não para despí-lo, torná-lo nu, nem para descobrir qual sua essência, ou o que está sob suas vestes; mas, penetrar nesta batalha, para mostrar suas maneiras de combater, de dirigir-se aos corpos. Seja qual for a estratégia discursiva proposta, neste discurso, o exercício é chamado a operar. Mesmo quando as atividades propostas são "espontaneístas" e "naturais", como nas estratégias centradas no indivíduo, o exercício com o que ele tem de disciplinador é colocado em discurso.

Trata-se de um funcionamento com uma economia própria, ou seja, a partir do funcionamento do discurso da Educação Física, analisar a economia dos exercícios.

## Exercícios: a arma dos manuais

Onde se encontraria tamanha dedicação em defender e descrever o exercício, senão nos manuais de ensino? Os manuais, naquilo que eles contém de prescritivo; ou seja, na sua pretensão de "ensinar" qual a maneira correta de "aprender" cada movimento, tomam os exercícios como técnica "fundamental", "indiscutivelmente" necessária a qualquer processo de aprendizagem. Mesmo que alguns manuais não se dediquem a preconizar o exercício, descrever seus efeitos no organismo, abordar seus benefícios e possíveis prejuízos a saúde, o simples fato de lançarem mão desta técnica para atingir objetivos específicos contribui para definir sua importância. A seguir, alguns fragmentos demonstram essa ênfase dada aos exercícios, já na apresentação dos manuais:

Destina-se este livro a professores e alunos de Educação Física, que desejam um maior conhecimento de ginástica e procuram uma forma didática de aplicá-la em suas aulas.[...] Trata-se da mais ampla coletânea de exercícios físicos já apresentada em língua portuguesa. Seu texto, elaborado em bases rigorosamente científicas, abrange exercícios individuais, em duplas e em grupos, sem aparelhos, com aparelhos portáteis e com aparelhos fixos. Uma parte teórica, breve mas densa, antecede cada conjunto de exercícios e explica o que se pretende atingir com eles. (Kos, 1981,apresentação).

Em *Saltos*, faremos um estudo básico sobre as provas correspondentes, dando uma noção generalizada sobre técnicas, iniciação através de exercícios especializados e treinamento. [...] procuramos estudar aqui todas as provas de saltos sob uma forma sintetizada onde reunimos os aspectos básicos das técnicas e estilos, bem como selecionamos exercícios que

atendam às necessidades atuais dos alunos e, também, possam ser mais tarde meios auxiliares para a sua profissão. (Fernandes, 1978, p. 1).

Essas citações foram extraídas de "manuais" utilizados no ensino da Educação Física. Nada tem presença tão constante nesses manuais como o exercício. O exercício como estratégia, como técnica para atingir objetivos distintos. Prescrições detalhadas. O exercício como método, como maneira de se atingir resultados. O exercício como ferramenta para corrigir posturas, movimentos, comportamentos. O exercício como maneira de "conduzir condutas". Os manuais são produtores desses exercícios e sua produtividade se dá ao prescrevê-los. São eles que, ao mesmo tempo que apresentam a importância e necessidade dos exercícios na "aprendizagem" dos movimentos, dizem como cada um deles deve ser executado. Exercitar-se é movimentar-se a partir de uma prescrição. Eis um exemplo relativo ao ensino de um gesto específico extraído de um manual de ensino de basquetebol:

Na execução da bandeja com a mão direita, o jogador recebe a bola estando com o pé direito no solo; dá outro passo (mais curto que os demais) e salta em altura com impulso na perna esquerda; simultaneamente, eleva a bola segura pelas duas mãos – FIG.11.a. Quando tiver atingido o ponto mais alto do salto, a mão direita – que segurava a bola por baixo – completará o movimento 'largando' a bola nas proximidades do aro (por tabela, quando o arremesso é feito de lado, e diretamente sobre o aro, quando é feito de frente) – FIG.11.b e c. (Daiuto, 1974, p.136).

O texto acima prescreve a correta execução de um gesto esportivo, no caso, o movimento chamado de "bandeja" no jogo de basquetebol. Sua descrição é seguida do método de ensino adequado ao domínio e à eficácia do movimento. A aprendizagem deste gesto "deve ser feita com a decomposição em partes e estudo analítico de cada uma delas" (ibid., p.137). O que parece, ao primeiro olhar, uma

maneira de execução de determinado movimento, apresenta-se como a maneira definitiva, correta e única de obter êxito, e de ser eficiente e econômica. Ao apontar que um movimento como o citado corresponde à decomposição analítica de um todo — o jogo, a modalidade esportiva —, prescrições como esta se dedicam a controlar permanentemente os corpos e suas condutas. No discurso da Educação Física, os manuais cumprem, o tempo todo, a função de fornecer tais detalhamentos. A reprodução de uma prescrição de exercícios de tronco para mulheres exemplifica este processo, em que os detalhes dos movimentos são associados e coordenados a um ritmo correto de execução.

44 – Pos.: inicial, mãos aos quadris.

Flexionar o tronco para a frente, procurando alcançar com a testa os joelhos (não curvar os mesmos). – 4 tempos – sendo que até o 3º balançar o tronco para frente, e em o 4º levantar-o (sic). – 2 – 6 vezes. [...]

45 – Pos.: igual a anterior.

Inclinar o tronco para traz (sic), deixando a cabeça pendida; balançar durante 3 tempos e voltar no 4º. – 2 – 4 vezes. [...] (Kretzschmar, 1932, p.139).

Descrições detalhadas como essas são recorrentes em manuais de ensino da Educação Física e, na maioria das vezes, são acompanhadas de prescrições metodológicas para que se atinjam os objetivos da aprendizagem e de execução adequados. Esta maneira "maquinica" de se propor a Educação Física está relacionada com um ideal de rendimento e com o caráter utilitário de suas propostas. Não basta colocar os corpos em movimento, mas sim fazê-los corpos úteis, eficazes e econômicos. Corpos com gestos padronizados e controlados, mecanicamente construídos. É o corpo humano sendo colocado "numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe" (Foucault, 1996, p. 127). É a disciplina operando por um discurso específico. Dessa maneira, a disciplina, "aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas

mesmas forças (em termos políticos de obediência)" (Foucault, 1996, p. 127). Através do controle que exerce sobre cada ação e sobre cada parte do corpo, a disciplina, "dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma 'aptidão', uma 'capacidade' que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita" (ibid.).

No discurso da Educação Física, as noções de utilidade e rendimento associadas aos exercícios prevalecem acima de tudo e de todos. A eficiência dos movimentos — visada pela repetição do gesto até próximo da perfeição; a adaptação a ritmos diferenciados — pelo uso da música e sinais sonoros, como o apito; a relação entre corpo e objeto — mão/bola, corpo/dardo; por exemplo; o controle do tempo de execução de um movimento — exercícios cronometrados e controle de índices; a noção do corpo no espaço fazem com que os corpos sejam constituídos por rituais que lhes informam a maneira correta de se movimentarem, desde que sejam docilmente úteis. Mas úteis a quem, ou a quê?

Essa noção de utilidade se diferencia da que se limita às relações de produção, ou seja, a utilidade que as técnicas disciplinares produzem nos corpos não diz respeito apenas à sua utilização econômica, mas também aos investimentos das relações de poder e dominação que se dirigem aos corpos. Corpos fortalecidos por sessões de ginástica ou por práticas esportivas, por exemplo, tornam-se mais produtivos e úteis às cadeias de produção econômica; a fabricação de atletas pelo discurso da Educação Física visa um rendimento demonstrado pelas quebras de "recordes"; mas não é desta utilidade que este estudo quer tratar. Trata-se de demonstrar como os corpos tornam-se úteis ao poder, pois "o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso" (Foucault, 1996, p. 28). É à sujeição dos corpos que o poder disciplinar da Educação Física visa. Pelo detalhamento do mínimo gesto e pela prescrição dos exercícios corporais

contidos nos manuais, pela colocação dos corpos em uma posição na fila, pelo controle permanente das atividades e do tempo, o poder se exerce, produzindo corpos úteis.

A análise dos manuais de Educação Física torna visível a semelhança com fragmentos de textos que Foucault descreve em *Vigiar e punir*, os quais visavam fabricar o soldado de que se precisava na segunda metade do século XVIII. Os soldados deveriam ser habituados a

manter a cabeça ereta e alta; a se manter direito sem curvar as costas, a fazer avançar o ventre, a salientar o peito, e encolher o dorso; e a fim de que se habituem, essa posição lhes será dada apoiando-se contra um muro, de maneira que os calcanhares, a batata da perna, os ombros e a cintura encostem nele, assim como as costas das mãos, virando os braços para fora, sem afastá-los do corpo... ser-lhes-á igualmente ensinado a nunca fixar os olhos na terra, mas a olhar com ousadia aqueles diante de quem eles passam... a ficar imóveis esperando o comando, sem mexer a cabeça, as mãos nem os pés... enfim a marchar com passo firme, com o joelho e a perna esticados, a ponta baixa e para fora... (Duport apud Foucault, 1996, p. 125).

Mas o que diferencia um fragmento de texto como este dos encontrados nos manuais para o ensino da Educação Física? No aspecto disciplinar, a diferença não existe. Enquanto o fragmento do século XVIII produz o corpo bélico, os textos dos manuais de Educação Física produzem o corpo saudável e atlético. Em ambos, do que se trata é da "descoberta do corpo como objeto e alvo de poder" (Foucault, 1996, p. 125); do corpo "que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam" (ibid.). Ambos produzem o disciplinamento corporal, porque prescrevem o movimento em detalhes e o exercício do movimento. Os exercícios são técnicas que servem para disciplinar, e,

ao mesmo tempo, constituem o próprio processo disciplinar. Os exercícios nada mais são do que as disciplinas em funcionamento. Não que elas se restrinjam aos exercícios, mas esses são um de seus pontos privilegiados de apoio na fabricação de corpos disciplinados.

Não basta o movimento para que ocorra um disciplinamento dos corpos, é preciso que haja o movimento como exercício, com alguns aspectos que lhe são característicos. Exercitar-se não é o mesmo que movimentar-se e, ainda que nos manuais ambas as ações sejam apresentadas por vezes como equivalentes, não se pode admitir tal verossimilhança. O exercício está ligado ao adestramento e ao treinamento e, mais ainda, a um controle disciplinar e não a um desprezioso movimentar-se. Disciplinamento e exercício mantêm uma relação estreita. Mas, para terem uma função disciplinar, os exercícios necessitam atender a certos requisitos.

Nesse controle da atividade é necessário, em primeiro lugar, uma aplicação permanente, já que "o corpo deve ficar aplicado a seu exercício" (Foucault, 1996, p. 137) o tempo todo. Para garantir tal aplicação, importa desenvolver uma preocupação em torno da "qualidade do tempo empregado", estabelecendo um controle estrito deste tempo: "A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar" (ibid.). O ritmo da execução dos exercícios é outro aspecto importante. Foucault afirma que, pela elaboração temporal de cada ação, se estabelece

uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento. O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder (Foucault, 1996, p. 138).

No exercício, está implícito o controle disciplinar pelo estabelecimento de uma correlação entre "um gesto e a atitude global do corpo", pois, "no bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte requerido" (Foucault, 1996, p. 138). Um gesto específico — um salto, um arremesso, um exercício localizado —, para ser eficiente, supõe um corpo disciplinado que lhe sirva de base. Além da correlação corpo-gesto, uma outra relação é igualmente importante como estratégia de controle: a articulação corpo-objeto. Nessa articulação, "a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro" (ibid., p. 139). E, nessa superfície de contato, onde corpo e objeto se articulam é que poder e saber se introduzem. Por fim, cabe mais um aspecto característico do exercício como tática disciplinar. Trata-se da utilização exaustiva do tempo que se refere ao horário da atividade, mas muito mais ao aproveitamento deste horário. Serve como demonstração destas técnicas a divisão das partes de uma aula de Educação Física, com o tempo determinado para cada parte, a seleção dos exercícios e a intensidade adequada a cada uma dessas partes. A seguir, é feita uma transcrição de como deve ser uma aula de ginástica.

1. A parte introdutória da aula consiste em preparar física e psiquicamente os praticantes para os exercícios da fase seguinte. A parte introdutória abrange a formação ou alinhamento dos praticantes, a apresentação do professor e os exercícios introdutórios para aquecimento e relaxamento do organismo: andar, correr, saltar, ultrapassar pequenos obstáculos, jogos de movimentação, e outras atividades afins.
2. A parte preparatória tem por objetivo melhorar a mobilidade, a agilidade e a força dos praticantes, com vistas ao bom funcionamento do organismo na parte principal da aula. Por conseguinte, executam-se nessa parte também exercícios destinados a uma boa postura do corpo e a uma constituição física harmoniosa. Essa parte da aula contém, sobretudo, exercícios

preparatórios que se pode executar de formas variadas (exercícios individuais, exercícios em dupla, exercício em grupo) e com diversos aparelhos: de pequeno porte (halteres de mão, bastão, corda de pular, medicinebol, maçãs, etc.), e de grande porte (banco, espaldar, plinto, colchões, etc.).

3. A parte principal da aula de ginástica é a mais importante e constitui a de mais longa duração. Nela são exploradas as funções básicas do corpo, para o desenvolvimento dessas mesmas funções e o aprimoramento físico. Integram esta parte: corrida e salto, arremesso e impulso, exercícios de carregar, escalada, exercícios de equilíbrio, corrida com obstáculos e todas as modalidades desportivas, sob a forma de grandes e pequenos jogos, competições e partidas.
4. Na parte final, o organismo descansa do grande esforço dispendido nas partes anteriores da aula e faz-se uma avaliação junto com os praticantes. Consta essa parte de exercícios respiratórios andando, jogos calmantes e exercícios que não provocam cansaço nem grandes esforços. (Kos, 1981, p. 1-2).

A estratégia discursiva proposta é a ginástica, mas a técnica é o exercício. A frequência com que os exercícios devem ser ministrados e o tipo de exercício que deve corresponder à cada parte da aula; o tempo de duração de cada sessão; a divisão desta sessão em partes; o objetivo de cada parte e de cada sessão, em função dos benefícios que podem acarretar, determinam o funcionamento da disciplina pelo controle e pela prescrição dos exercícios. Em meio a essa tecnologia de controle do corpo e da atividade, exercitar é disciplinar. Assim sendo, o exercício é "a técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas" (Foucault, 1996, p. 146). O exercício, dirigindo o comportamento para um resultado esperado, "permite uma perpétua caracterização do indivíduo seja em relação a esse termo, seja em relação aos outros indivíduos, seja em relação a um tipo de percurso. Assim, realiza, na

forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma qualificação" (Foucault, 1996, p. 146).

O exercício, prescrito e utilizado desta maneira, transforma-se em mais do que técnica para disciplinar: ele é uma arma na disputa permanente que se estabelece em torno dos corpos, no discurso da Educação Física.

### A exaltação dos exercícios

A presença do exercício em outras instituições, como nas fábricas e nos conventos, já era notada em larga escala em épocas anteriores ao século XVIII. Na escola, a sua aplicação ia de uma técnica de aprendizagem da escrita, por exemplo, a diversas formas de punição. Entretanto, a aceitação dos exercícios físicos como atividade escolar importante não se deu de forma pacífica, sendo necessária sua defesa. Em torno desta discussão — da necessidade de uma disciplina de educação física na escola — percebe-se uma exaltação do exercício físico e uma glorificação de sua importância para a formação dos/as alunos/as. Os argumentos e justificativas acerca dessa necessidade se diferenciam, mas alguns apresentam-se como sendo de uso comum. O caráter científico à que os exercícios estão submetidos foi, naquele momento, um argumento utilizado por grande parte dos defensores da presença dos exercícios físicos na instituição escolar. Outro argumento apresentado por este discurso é a necessidade de "respeitar" a individualidade biológica diferenciada entre os meninos e as meninas; sendo assim, não deveriam ser os mesmos exercícios aceitáveis para ambos. Esta constatação se manifesta em fragmentos como os que se seguem:

O exercício, êste grande modificador higiênico e plástico, o exercício, – porque a função modifica o órgão em seu favor, – desenvolve o organismo, modela a estrutura; e, a cada geração, o aperfeiçoamento aumenta-se do contingente, que lhe traz cada um dos produtores melhorados pela educação física, até constituir, com extensão progressiva de seus benefícios, uma raça forte, cujos caracteres se tenham firmado e cujas virtudes tenham sido desenvolvidas e apuradas pela ginástica ao ar livre, pela natação e pelos esportes náuticos e nos campos de jogos. A educação física, cientificamente fundamentada, torna-se por êste modo instrumento maravilhoso de transformação étnica e social [...] (Azevedo, s/d, p. 38).

A ginástica racional e equilibrista, a que tem por mira o desenvolvimento harmonioso dos órgãos e obedece a um planejamento científico, no qual os exercícios, devidamente metodizados, respondem aos interesses e necessidades de cada fase evolutiva dos escolares, esta, de certo, não merece reprovada, muito ao invés só pode se benéfica e salutar (Anisio, 1955, p. 326).

A ginástica deve ser ainda diversa, segundo os sexos, porque os exercícios não têm todos o mesmo influxo do desenvolvimento dos órgãos; da mesma forma variam os efeitos estéticos segundo a natureza das evoluções. [...] A mulher deve exercitar-se, de preferência, nos trabalhos manuais e domésticos, nos exercícios simples, como jardinar, passear, etc. e nos jogos, como o tenis. [...] Só pode ser tolerada a ginástica para as meninas, quando constar de exercícios mui brandos e suaves ou, em casos especiais de deformidades, em que se empregará a ginástica educadora (Anisio, 1955, p. 292).

Aos exercícios é concedida tamanha ênfase que, em determinados fragmentos, é atribuído a estes o próprio significado da Educação Física. A maneira como são colocados os argumentos é neste sentido; ou seja, ao defender o que deva ser uma educação física constituída cientificamente, as argumentações

utilizam-se dos exercícios como único caminho para torná-la possível. Assim, são prescritos exercícios com objetivos diferenciados: desde a melhoria nas funções anatômicas e fisiológicas, até o disciplinamento da "vontade" e do "caráter"; da diferenciação na aplicação para os sexos feminino e masculino, às diferentes fases evolutivas. Os exercícios são defendidos e prescritos como prevenção e remédio aos "males"; seja no nível fisiológico e anatômico, seja no nível do comportamento e da conduta.

Mas, foi a partir dos investimentos sobre o corpo, que os argumentos de defesa dos exercícios físicos metódicos e embasados cientificamente tornaram-se possíveis de serem formulados. O homem foi individualizado e transformado em objeto de saber e, nesse processo, tornou-se inteligível o modo de funcionamento do seu corpo e os mecanismos para seu controle político. Corpo-biológico e corpo-político: saberes e investimentos úteis ao poder.

### Corpos: objetos de saber-poder

É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico. (Foucault, 1995b, p. 149).

Pode-se dizer que os saberes sobre o corpo são fundamentais na constituição de uma economia de exercícios corporais. Ou seja, é a partir dos saberes produzidos sobre o corpo que os exercícios podem ser prescritos; e não simplesmente prescritos, mas prescritos de forma "científica". A ciência do funcionamento do corpo permite que os exercícios sejam organizados e controlados. Os detalhamentos sobre esse funcionamento — os processos fisiológicos e metabólicos; sua constituição anatômica; como se comporta; como

reage ao esforço, à temperatura e ao meio; que quantidade de energia gasta; etc. — permitem compor, com certa exatidão, a duração, a intensidade, o ritmo, a frequência, a motivação dos exercícios. Dentro desta economia os exercícios são impostos.

A economia dos exercícios se compõe dentro de uma tecnologia política do corpo, onde, a partir da relação entre saber e poder, localizada nos corpos, se exerce um mecanismo geral de poder. Mas, mais importante do que isto, nesta tecnologia encontra-se o modo pelo qual o poder é localizado e os corpos tornados úteis e disciplinados. Poder e saber são aqui implicados mutuamente.

Para serem úteis ao poder, os corpos necessitam ser corpos inteligíveis. Ao mesmo tempo, os saberes necessitam de um poder que se exerça quadriculando, vigiando e examinando os corpos, para serem produzidos e investirem sobre esses corpos. Não existe um sem o outro. Sobre essa relação poder-saber, Foucault destaca:

que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (Foucault, 1996, p. 30).

Todas essas peças disciplinares têm suas condições de possibilidade coincidentes com o momento em que foram inventadas as Ciências Humanas: no momento em que os corpos foram individualizados ao extremo, tornaram-se objeto de saberes individualizantes, foram objetivados e normalizados. No discurso da Educação Física, esses saberes sobre cada indivíduo e cada corpo são, ao mesmo tempo, condição e possibilidade para a composição das estratégias discursivas e para seu funcionamento no nível dos corpos.

Os saberes produzidos nos laboratórios de fisiologia do exercício, por exemplo, forneceram e continuam a fornecer dados permanentemente atualizados sobre o comportamento biológico de cada corpo, em condições específicas de movimento. Nesses laboratórios, os corpos são vigiados cuidadosamente. São controlados: a carga, o ritmo, a velocidade, a duração, a intensidade, a postura. São medidos os níveis de consumo de oxigênio, de estresse, os "limiares" energéticos, a resistência. São registrados todos esses dados sobre cada corpo porque, a partir desses registros, são prescritos níveis de esforço calculados por fórmulas, donde níveis precisos de resultados são esperados e métodos prescritos. Entretanto, os corpos não são vigiados apenas fisiologicamente; os aspectos psicológicos são igualmente observados e anotados: os níveis fisiológicos são, então, substituídos por outros comportamentais — motivação, empenho, ansiedade, estresse. Mas, o esquema examinador — individualização, medição e registro — é posto em funcionamento tal como Foucault o descreveu em *Vigiar e Punir*. Ocorre um exame permanente, que não mais termina, pois, quando aplicados os métodos e os testes, inicia-se uma fase de avaliação e registro dos resultados em termos de rendimento e eficácia.

Mas aqueles saberes sobre os corpos, que são a ciência do seu funcionamento, não são os únicos que funcionam no nível dos corpos. Existem saberes e técnicas que tratam do corpo político, que não é o corpo das ciências naturais. Corpo político que Foucault trata como "conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber" (Foucault, 1996, p. 30). No discurso da Educação Física, os saberes se articulam estrategicamente e é completamente impreciso — senão impossível — definir onde e quando se trata da fabricação de corpos mecânicos e naturais, e onde se trata da fabricação de um corpo político.

## Métodos para fazer funcionar

Os exercícios funcionam para tornar os corpos úteis e produtivos, mas não de qualquer maneira. Desde quando o exercício proposto cientificamente passou a ser defendido no discurso da Educação Física, a questão do método de ensino ocupa uma posição importante, sendo que a "cientificização" dos exercícios não se esgotou na sua elaboração e estruturação, mas foi estendida a organização, interrelacionando os exercícios de forma mais eficiente. Os modos como os exercícios são postos em funcionamento — no discurso da Educação Física —, obedecem uma certa ordenação e são propostos "métodos" diferentes para fazê-lo funcionar, dependendo das estratégias discursivas em ação, ou seja: um método de ensino diferente, para cada conteúdo e objetivo desejados. Assim, além de não ser qualquer exercício que pode constituir uma prescrição que vise aumentar a utilidade disciplinar do corpo, é necessário preliminarmente, localizar o objetivo imediato de cada estratégia, para então estabelecer os exercícios "mais adequados" e, finalmente, prescrever qual a "metodologia" que os conciliará.

No discurso da Educação Física, a discussão sobre qual o método apropriado para a aprendizagem de cada movimento se constitui em meio a uma confusão entre métodos de treinamento — mais vinculado à ótica do rendimento — e métodos de ensino —, com um enfoque mais pedagógico ligado à escola. Esta preocupação com o método, presente no discurso da Educação Física é uma peça importante para fazê-lo funcionar, já que define o modo como os exercícios serão apresentados, explicados e executados.

Neste sentido, contrapõem-se, neste discurso, inúmeros métodos e metodologias de ensino que não são exclusivos deste campo de saber, mas que se estabelecem neste discurso com a finalidade de pôr ordem nos modos de ensinar.

Dentre eles pode-se citar alguns que são exemplares na Educação Física, como: "método da demonstração", "método global" e "método parcial". Estes métodos dirigem-se mais ao ordenamento das formas de ensinar e, como não é objetivo deste estudo descrever "todos" os métodos que aparecem no discurso da Educação Física, mas, ao contrário, tratar do funcionamento deste discurso, a partir de agora, será analisado como se articulam esses métodos para produzir corpos e para disciplinar.

Para que sejam úteis e eficazes, ou seja, para que produzam efeitos positivos, os movimentos, assim como os exercícios, devem ser controlados e organizados. Mas como ensinar cada movimento, seja este simples ou complexo? Os movimentos devem ser ensinados de maneira diferente de acordo com estratégias distintas. Para isso, os métodos organizam os exercícios em "seqüências pedagógicas". Por exemplo: se o ensino de um movimento for proposto pelo método parcial, há que ser fragmentado o movimento, decomposto em suas mínimas partes, experimentado cada parte do movimento — o momento de erguer cada perna, cada braço; quando e como segurar um objeto; qual o número de tempos ritmicos; etc. —; ou seja, "a atividade é ensinada e aprendida através da prática separada de seus fundamentos básicos e, após o domínio desses fundamentos, a atividade propriamente dita é então desenvolvida" (Shay apud Oliveira, 1985, p.81). Portanto, determinado movimento é sistematicamente decomposto e a partir desta fragmentação são organizados e selecionados diferentes exercícios para o aperfeiçoamento daquele fragmento de movimento. Após executar esta forma de ensinar a cada um dos movimentos que compõem a ação motora total e, depois de todos os fragmentos de movimentos estarem solidamente "aprendidos", eles são combinados em uma seqüência "lógica" e "correta" para expressar o movimento final.

De outra maneira, se for proposto o método global, "a atividade é ensinada e aprendida em sua forma completa até que o estágio desejado seja obtido" (ib.), de um modo que o movimento não necessite ser decomposto para que seja experimentado. O gesto pode ser apresentado em sua totalidade e solicitada sua repetição. Entretanto, após a experimentação total do movimento, passa-se a fazer as "correções" das imperfeições que foram detectadas na sua execução. Nesse sentido, são propostos outros exercícios que deverão corrigir especificamente aquele gesto que foi registrado como não-eficaz.

Um outro método se diferencia dos métodos parcial e total: o método da demonstração. Aqui, a apresentação inicial do movimento a ser "aprendido" deixa de estar centrada no indivíduo que o executará e é deslocada para um modelo que "exibe" o que é desejado em termos de execução, ou seja, um "modelo" — que pode ser o próprio indivíduo que está ensinando ou um outro que tenha pleno domínio de execução do movimento a ser ensinado — repete um determinado movimento, tantas vezes quanto se definam que seja necessário e, depois os indivíduos que deverão "aprender" tentam experienciar o que foi visualizado. Normalmente, esta demonstração é acompanhada de uma criteriosa e esmiuçada explicação oral de quais os gestos são desejados e aqueles que são considerados inúteis e imperfeitos.

Mas que relação estas descrições sobre métodos de ensino têm com o processo de disciplinarização dos corpos? Os métodos de ensino no discurso da Educação Física fazem o nexa entre os exercícios e o processo disciplinar, já que colocam ordem — organizam — as prescrições mais gerais. Se as prescrições definem a importância dos exercícios físicos, são os métodos que os fazem funcionar com objetivos distintos, em estratégias discursivas específicas. Assim, os métodos e os exercícios são considerados, nesta investigação, técnicas que estão no mesmo nível de funcionamento; ou seja, são tomados com técnicas para se obter

a disciplinarização dos corpos no sentido de torná-los úteis. Os métodos potencializam os efeitos dos exercícios, partindo de uma ação estratégica que através da ordenação dos exercícios e de um planejamento criterioso, aumentam a utilidade dos corpos.

Resumindo, no discurso da Educação Física, os exercícios e os métodos de ensino ou de treinamento, são técnicas cujos principais efeitos estão relacionados à domesticação e disciplinarização dos corpos, através de investimentos estratégicos. Mas as técnicas estão em um nível diferente das estratégias. Enquanto as técnicas funcionam como ferramentas nesse processo de disciplinarização, as estratégias são como um regime geral que orienta e prescreve taticamente esta prática produtiva.

## O mecanismo das estratégias

O discurso da Educação Física não funciona somente pelo exercício. Se, nesse discurso, para haver um funcionamento, o exercício é colocado como peça importante, não se pode atribuir a essa peça e suas engrenagens a exclusividade de fazer funcionar todo o mecanismo. Outras peças entram nessa composição e, se não é possível ter um controle de todas as peças do mecanismo, nesta análise, localizam-se algumas delas, as quais pelo uso que fazem do exercício e de outras técnicas disciplinares, compõem de maneira instável e imprecisa, em sua localização e importância, o discurso da Educação Física. Acontece, que esse funcionamento não se dá de maneira asséptica — como nos mecanismos maquinais —, onde o mais importante é o encaixe limpo das peças e engrenagens. O funcionamento que é analisado nesta Dissertação é impregnado por relações de poder, mas não a partir de um poder central e "superior" que possua e controle o mecanismo como um todo; trata-se, de fato, de investimentos múltiplos, não de um único, mas de vários mecanismos, de controles localizados que não obedecem à uma ordem geral, e sim a estratégias diferentes.

No entanto, um certo preciosismo é característico destas peças — a maneira como essas investem os corpos. Um investimento controlado e calculado estreitamente. Um investimento que não é imprevisível porque é produtivo, já que visa sempre algum resultado que aumente a utilidade e o rendimento dos corpos.

É justamente à análise dessas peças estratégicas que este estudo se dedica a partir de agora, ou seja, trata-se de descrever a operação com o discurso da Educação Física, no que diz respeito ao seu funcionamento tático e estratégico. A partir de que estratégias esse discurso funciona? Como as peças se dispõem, arranjam-se, lutam entre si, e confrontam-se permanentemente?

Tais peças são estratégias discursivas em um mecanismo disciplinar que atua diretamente sobre os corpos — sujeitando-os, individualizando-os, normalizando-os. Essas estratégias são, a partir de agora, objeto de descrição e análise.

## O regime das prescrições

O discurso da Educação Física, em seus ditos, é eminentemente prescritivo. Isso quer dizer que não apenas os textos metodológicos — mas também aqueles que não tratam de propostas metodológicas — apresentam, de uma maneira ou de outra, o que deva ser o "conteúdo" tratado nessa área do saber, quais os deveres da Educação Física, a que objetivos deve atender, quais as maneiras e métodos de atingir os fins desejados. Enfim, trata o tempo todo, de perseguir o que possa ser "mesmo" a Educação Física. Isso se dá por meio das prescrições; ou seja, ao prescrever, os textos constituem "receitas", elaboradas a partir de determinadas concepções do que "realmente" seja a Educação Física, e assim fazendo reivindicam para si um estatuto de verdade, apoiando-se ora no argumento da "cientificidade" ora em argumentos "ideológicos" e/ou filosóficos.

Pode-se exemplificar essa obsessão em definir o que seja "realmente" a Educação Física, a partir de fragmentos distintos:

A esta novíssima concepção de educação física chegamos não só devido aos trabalhos de Fechner, Warner, Demeny e Mosso, cujas conclusões elevam os exercícios corporais ao plano de um 'ciência da saúde' [...] a educação física, transformada assim num método rigorosamente científico por seus princípios e pelos detalhes de suas aplicações, que se relacionam

com os mais altos problemas da biologia. [...] A educação física, cientificamente fundamentada, torna-se por êste modo instrumento maravilhoso de transformação étnica e social (Azevedo, s/d, p. 36-7).

Perguntar o que é Educação Física só faz sentido, quando a preocupação é compreender essa prática para transformá-la. [...] Todavia, responder a pergunta 'o que é Educação Física?' exige uma análise criteriosa e rigorosa do que a Educação Física vem sendo (Coletivo de Autores, 1994, p.50).

A impressão é de que a Educação Física perdeu, ou não chegou a possuir, uma verdadeira identidade. O que não oferece dúvida, é que a Educação Física se ressentia de uma orientação filosófica a orientá-la em direção às suas finalidades. [...] O que devemos procurar é a verdadeira natureza da Educação Física. A sua essência. Aquilo que realmente ela é. (Oliveira, 1985, p. 40 -1).

No primeiro exemplo, uma abordagem de cunho científico — reconhecido o momento histórico<sup>5</sup> —, concede um novo tom ao discurso da Educação Física e, mais do que isso, serve como argumento para a definição do que "ela é, o que tem sido e o que deveria ser"<sup>6</sup>. Aqui, os métodos ginásticos, que são "fundamentados" e comprovados cientificamente, são apresentados como sendo a própria Educação Física. No segundo exemplo, a preocupação volta-se para a definição do que seja a Educação Física, mas, ainda que demonstre uma busca das verdadeiras origens, agora o que interessa é transformá-la no que ela tem de "ideológico", para que se possa "transformar" a sociedade. A palavra-chave é "transformação": definir o que

---

<sup>5</sup> Em sua obra, Fernando de Azevedo (s/d), dedica-se exaustivamente a justificar a importância da Educação Física para a formação do indivíduo a partir de argumentos científicos. Para isso defende o saber médico como "fundamental" para o que deva ser a Educação Física. Tal argumentação situa-se historicamente na primeira metade deste século, quando estava sendo colocada a discussão da importância de uma disciplina no currículo escolar que constituísse uma verdadeira "educação física".

<sup>6</sup> É justamente da definição destes três aspectos da Educação Física, que Fernando de Azevedo trata no livro denominado *Da Educação Física*.

realmente é a educação Física para "transformar". Por fim, o terceiro exemplo demonstra que, mais importante do que definir a "essência" da Educação Física — aquilo que ela é "verdadeiramente" —, é assumir que ela tem uma "natureza original" que deve ser descoberta, desvelada, para que apareça o que é e o que deve ser a Educação Física.

Essa obsessão em buscar a essência da Educação Física, na perspectiva de operação dessa dissertação, não é o que interessa. Muito pelo contrário, a busca das origens ou o "eterno retorno", serve para fixar um sentido às coisas e é encarado pela perspectiva pós-estruturalista, como uma metanarrativa que serve para universalizar. Silva (1996, p.249), observa "uma tendência a adotar esquemas explicativos universalizantes para os processos educacionais". Além disso, "as metanarrativas educacionais [por exemplo] têm servido frequentemente apenas para que certos grupos imponham suas visões particulares, disfarçadas como universais, às de outros grupos" (ibid.). Mas, pelo tom prescritivo que se evidencia no nível do "efetivamente dito", pode-se considerar que as estratégias discursivas postas em ação pelo discurso da Educação Física constituem-se em meio a confrontos, e que as prescrições construídas discursivamente são efeitos dessa "vontade de verdade". Então, não interessa para essa análise, o que realmente "é" a Educação Física, mas sim os confrontos em torno dessa questão, uma vez que o funcionamento do discurso da Educação Física se dá no nível dos corpos, a partir dessas pretensões de verdade.

Tais prescrições dão conta de apresentar o que vale como verdadeiro em cada momento histórico, estabelecendo discursivamente — através de métodos e técnicas específicas — a constituição de corpos disciplinados. Para a operação desta análise, as estratégias discursivas não foram selecionadas previamente, ou "categoricamente" organizadas a partir de um maior ou menor grau de importância. A análise foi organizada em torno dos corpos. Dessa maneira, é descrito e

analisado como se constituem no discurso da Educação Física: corpos "saudáveis", corpos "generificados", corpos "esportivizados", corpos "psicologizados" e corpos "livres". Essas são as peças que esta operação analítica fez aparecer a partir do *dictum* do discurso da Educação Física. Peças que são estratégias para disciplinar, e que, desse modo, são estrategicamente colocados em um mecanismo ortopédico e prescritivo. Prescrições para uma ortopedia moral.

Uma ortopedia que é "corporal", mas, mais do que isso, é "moral" porque visa a alma dos indivíduos. Além disso, é uma ortopedia que se efetiva discursivamente, composta de estratégias discursivas não porque se estabeleça exclusivamente pelo discurso, mas porque é um determinado discurso que se impõe em cada momento histórico, "um certo discurso razoável, limitado, canônico e verdadeiro" (Foucault, 1993, p. 31), e não um outro discurso qualquer.

### A saúde dos corpos: uma tática de escolarização

Num processo de investimento sobre a vida — entre uma anátomo-política do corpo humano e uma bio-política da população —, os processos biológicos "são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores" (Foucault, 1993, p.131); ou seja, a questão da existência é tratada pelo aspecto biológico, e não mais juridicamente como na soberania. A saúde de cada corpo é a garantia da saúde das populações, e é muito mais importante dedicar-se às minúcias produtivas da vida do que à interdição da vida pela lei que pode matar. É aí, sobre a vida, que o poder vem se inserir, fazer seus investimentos. Tecnologias políticas investem sobre o corpo pois "um poder que tem a tarefa de se encarregar da vida terá necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos" (ibid., p. 135); além disso, "tem de qualificar, medir, avaliar, hierarquizar" (ibid.),

por isto a importância da norma em uma sociedade onde as tecnologias de poder são centradas na vida.

No discurso da Educação Física, a ginástica — através dos exercícios ginásticos — é uma das técnicas que funcionam como estratégias de poder sobre a vida, uma grande tática para garantir a saúde e gerir a vida das populações. Com essa preocupação, ou seja, em nome da saúde, surgem "métodos" — escolas francesa, alemã, sueca, etc. — que predizem a maneira como essa técnica disciplinar funcionaria, propondo detalhamentos para sua aplicabilidade. Daí a proliferação de métodos ginásticos que se justificam a partir de uma argumentação científico-biológica. O que se apresenta de comum nesses fragmentos discursivos é a melhoria da saúde como *alibi* para os detalhamentos e controles disciplinares e disciplinadores. Corpos saudáveis: soldados eficientes; mães saudáveis: filhos saudáveis, nação forte e higienizada; imperativos de uma sociedade cuja garantia de vida é a saúde.

Entre os argumentos utilizados para que os métodos de ginástica possam ser "adotados" pela Educação Física estão os da cientificidade e da utilidade. Somente se justificam e são aceitos como razoáveis os métodos cientificamente propostos, e somente estes podem "equivaler" à uma "verdadeira" Educação Física. Assim,

todo o exercício, cuja utilidade não é cientificamente justificada, em seu princípio e em suas conseqüências, por considerações anatômicas e fisiológicas bem determinadas, todo exercício que não fôr o mais simples e o mais completo, para atingir o desenvolvimento harmônico do corpo, ou para prepará-lo à execução de uma aplicação útil, não deverá ter entrada num método racional de ginástica educativa. (Lefébure, apud Azevedo, s/d, p. 136).

O caráter científico reivindicado pelo discurso da Educação Física é aquele constituído pelas Ciências Naturais, nas quais os "princípios" a serem "respeitados" são os da biologia, fisiologia, anatomia, etc.. Quanto mais os métodos forem organizados em função destes princípios, mais "racionais" serão considerados, e mais "credibilidade" terão no sentido de atingir os fins a que "deve" se propor a Educação Física. Essa abordagem científica da Educação Física é então tomada como imprescindível na formação do/a professor/a de Educação Física. O seguinte fragmento de texto, extraído de uma obra que trata dos "deveres" da Educação Física, demonstra isso quando relata que:

esta é a necessidade mais palpitante em ginástica; métodos há-os a granel, alguns bons, muitos empíricos; o que não há, porém, é, na prática, a individualização do ensino. Dissemos, e não receamos repeti-lo, que o valor do professor de ginástica educativa deve aferir-se pelo conhecimento que tem dos efeitos morfológicos e fisiológicos dos diversos movimentos e exercícios, em geral, e em cada caso específico (Azevedo, s/d, p. 187).

A argumentação biológica tem servido, por muito tempo, também para justificar que a Educação Física prescrita aos homens seja distinta daquela prescrita às mulheres. É reconhecida a importância dos exercícios físicos através de métodos de ginástica "educativa" ou "pedagógica" tanto para os homens como para as mulheres; porém, a educação física feminina deve "tender ao desenvolvimento do vigor físico, mas não a preço da estética, ao desenvolvimento muscular, sobretudo das paredes abdominais e da bacia pelviana, mas não em detrimento da graça" (Azevedo, s/d, p.138). No entanto, parece que o tempo se encarregou de subverter este argumento que servia para sustentar as diferenças. O próprio corpo biológico passa a dar uma resposta, contrapondo-se ao uso que era feito desse argumento. Por isso, uma subversão do argumento: o sentido continua sendo o mesmo, mas não mais justifica aquelas prescrições distintas para homens e mulheres. Para exemplificar estes confrontos entre os argumentos biológicos e a

maneira como os corpos são generificados no discurso da Educação Física, basta observar que atualmente as diferenças estão se minimizando, e em alguns casos quase inexistindo — como no exemplo dos índices olímpicos para homens e mulheres bastante próximos. Índices que servem de modelo ao discurso esportivo de rendimento.

Em sua tese de doutorado denominada *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!*, Sousa (1994), fez uma análise — a partir das relações de gênero — da produção da identidade dos sujeitos masculinos e femininos. Em sua investigação, pergunta até quando a Educação Física continuará mantendo este argumento biológico para determinar: turmas separadas por sexo, conteúdos diferenciados para homens e mulheres, caracterização sexual dos gestos, professor para alunos e professora para alunas. Para responder a esta pergunta, opera com documentos escritos, orais e iconográficos do discurso da Educação Física, e demonstra que, ainda que existam sinais de perpetuação das relações de gênero hierarquizadas, lentas mudanças e pequenas resistências podem ser notadas. No mesmo sentido, ao trabalhar com relações de gênero na Educação, Louro (1997), afirma que:

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter um caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor a distinção sexual, serve para compreender — e justificar — a desigualdade social (Louro, 1997, p. 20-1).

As noções sobre gênero, que esta pesquisadora desenvolve, estão relacionadas com o processo de produção de corpos escolarizados, onde métodos e maneiras de ensinar funcionam na instituição Escola fortalecendo as distinções — a de gênero é apenas uma delas — a partir de uma argumentação biológica.

Mas os argumentos biológicos não se dirigem apenas à Escola. Contrapondo-se entre si, são propostos métodos que seriam mais adequados de serem aplicados em uma ou em outra instituição. No discurso da Educação Física, a ginástica militar não deve ser igual à ginástica escolar e, nessa discussão, são propostos alguns princípios que diferenciem o que deva ser a ginástica nas escolas, do que esta deva ser nos quartéis. Em consequência, define-se distintamente — já que a ginástica "deve" equivaler à Educação Física —, o que "deva" ser a Educação Física.

A lição de ginástica escolar deve, segundo Demeny, compor-se de movimentos destinados a ativar, sem violências e por um método gradual, a circulação do sangue e a respiração; desenvolver harmônicamente o sistema muscular; corrigir as atitudes defeituosas das espáduas; ampliar o peito; endireitar as curvaturas exageradas da coluna vertebral, desenvolver os músculos abdominais, demorando-se mais ou menos em cada um destes exercícios, conforme as diferenças fundamentais de cada aluno. Ela deve, compreender ainda exercícios que distraiam o aluno, isto é, executados sob a forma de danças e jogos, sobretudo nos princípios, e que o tornem ágil e destro, lhe atenuem a vertigem e a apreensão, que dão os lugares elevados, e, enfim, marchas corridas, saltos a par com a ginástica que deve ensiná-lo a ser hábil em todos exercícios úteis. Assim deve ser ela completa, útil, graduada, interessante e dirigida com ordem e disciplina. (Azevedo, s/d, p. 136).

Ao defender o "Método Sueco" como adequado para uma "ginástica pedagógica" ou "educativa", Tissié (apud Azevedo, s/d, p. 144) considera cinco fatores em cada ato muscular: 1. "a força a desdobrar, que se avalia em grama"; 2. "a duração do exercício, que se mede por minuto"; 3. "o ritmo ou a cadência do movimento, que se calcula por segundo e por divisão de segundo"; 4. "a repetição do movimento, que se aprecia pela quantidade dos movimentos"; 5. "a combinação

dos movimentos, que se calcula pela qualidade dos movimentos". Tal detalhamento e individualização pode ser constatado, também, quando Fernando de Azevedo (s/d), a partir da escola sueca de ginástica, esboça o "seu" programa de ginástica, especificando um método de ensino de ginástica:

1. Execução individual dos exercícios; a rapidez, a amplitude devem ser reguladas segundo a conformação do aluno, seu grau de adestramento e seu vigor;
2. Execução do exercício decompondo-o em seus diferentes tempos, mas sem adstringir ainda os alunos à execução ritmada;
3. Preparar à execução dos exercícios (de conjunto) simples ou combinados das pernas, tronco, braços, fazendo-os executar sem decompor, mas contando o tempo em voz alta até se habituar com o ritmo normal; e cessar, então, êste processo, para não prejudicar o ritmo da respiração durante a execução dos exercícios;
4. Esforçar-se, em seguida, progressivamente de obter a simultaneidade dos movimentos no ritmo próprio a cada um dêles, e com tôda a amplitude, correção e rapidez desejáveis. Se o ritmo, observa Lefébure, tem uma influência enorme sôbre o valor fisiológico e educativo do movimento, quando se deduz da respiração ou da circulação do sangue nos músculos, e tendo-se em conta a importância do segmento do corpo a mover 'nunca, porém, a simultaneidade duma execução de conjunto pode ser exigida em detrimento da perfeita execução do exercício para cada um individualmente considerado'.
5. Desde que o professor constata que os exercícios são executados com facilidade, correção e estética de conjunto nos diferentes grupos de alunos, deve formar sucessivamente classes mais numerosas, reunindo-os depois, sob o seu comando imediato, para os alunos coletivamente executarem os exercícios que individualmente e em pequenos grupos já praticaram. (Azevedo, s/d, p. 182).

A semelhança que se pode observar, das predições acima com aquelas descritas por Foucault ao analisar o exercício do poder nas instituições disciplinares — mais especificamente nas prisões —, não é mera coincidência. Tratam-se de técnicas que exercem controle sobre os indivíduos porque esmiuçam ao máximo os gestos, os movimentos e a maneira de agir dos corpos, sujeitando-os. Foucault (1996), demonstra isso quando descreve como se fabrica um soldado (p. 125), ou quando especifica como se desenvolve uma boa caligrafia (p. 138). Uma rotina deve ser aplicada ao corpo inteiro, partindo-se de uma "codificação instrumental do corpo", onde tudo é controlado, do mínimo gesto ao movimento conjunto dos corpos.

Sobre o controle da atividade, Foucault (1996), destaca alguns elementos, que são importantes para esta análise. Eis aqui, de maneira resumida, como funciona o exercício no nível dos corpos, pelas disciplinas:

1. O controle do horário, que se dá pela constituição de um "tempo integralmente útil", onde a qualidade do tempo empregado é garantida, é o "tempo disciplinar";
2. O controle do ritmo, que é definido por uma "espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento.[...] O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder (ibid., p.138)".
3. Estabelece-se uma correlação entre corpo e gesto, impondo "a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez (ibid.)".
4. Define-se uma articulação calculada entre corpo e objeto e nessa superfície de contato o poder se introduz, amarrando-os um ao outro.
5. A utilização exaustiva "significa que se deve procurar intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio funcionamento, fosse inesgotável (ibid., p. 140)"; trata-se de uma economia positiva de aproveitamento do tempo.

A ginástica é a aplicação deste "modelo" no discurso da Educação Física, ou melhor, a ginástica em nome da saúde faz predições disciplinares, já que esta é considerada como "alicerce indispensável da saúde" (Azevedo, s/d, p. 140).

Mas, os efeitos de poder daí decorrentes não se localizam somente nos corpos individuais, distribuem-se por toda sociedade, no nível das populações. Assim sendo, contrapõem-se às noções "médico-higienista" e "anátomo-biológica" que aparecem no discurso da Educação Física, o que Foucault denomina de "anátomo-política" e "bio-política".

### Psicomotricidade e Desenvolvimento Motor: a arte da normalização

Dentro de uma preocupação em instrumentalizar a Educação Física escolar, constituem-se no Brasil, — na década de 70 — dois discursos que, nesta Dissertação, também foram tomados como estratégias para disciplinar.

O que os coloca no mesmo momento da análise é: de um lado — na Psicomotricidade —, a prescrição de "testes psicométricos" para medir as mudanças de comportamento individual; a determinação do "lugar" dos sujeitos a partir de "estágios ou etapas de desenvolvimento", ou de sua idade cronológica; que foram constituídos pela Psicologia do Desenvolvimento.

Do outro — na área do Desenvolvimento Motor —, a argumentação é a que existe uma "seqüência normal no desenvolvimento infantil" e que, a partir do reconhecimento e domínio desta seqüência, é possível estabelecer a prescrição de um modelo de desenvolvimento de "habilidades motoras", hierarquicamente

dispostas, constituídas a partir de uma concepção do corpo como puramente biológico-funcional.

Essas duas estratégias do discurso da Educação Física têm em comum a instrumentalização a partir de saberes sobre o corpo que servem para tornar "normal" o corpo que possa estar em uma posição desviada de um caminho "natural" de desenvolvimento: a primeira trabalha com a perspectiva de aproximar motricidade e cognição; a segunda opera numa dimensão perceptivo-cognitiva.

Para demonstrar como a Psicomotricidade desenvolve um estudo minucioso e sofisticado do movimento e das "habilidades" da criança em cada etapa de seu desenvolvimento, com o objetivo de estabelecer um padrão de normalidade de comportamento corporal e enquadrá-lo em etapas, vejamos um fragmento da obra de Costallat (1973), *Psicomotricidade: a coordenação visomotora e dinâmica manual da criança infra dotada método de avaliação e exercitação gradual básica*, que, durante muito tempo, serviu de referencial teórico entre os professores de Educação Física:

Ao nível de dez anos, as dissociações digitais, na criança normal, estão plenamente integradas e pode mecanizar movimentos manuais, registrando-os firmemente na sua memória motora e efetuando, ao mesmo tempo com rapidez crescente. Prova número dois de dez anos de Ozeretski: "Tecer com os olhos fechados; a criança coloca a extremidade do polegar direito sobre o indicador esquerdo e a extremidade do polegar esquerdo sobre o indicador direito. A um sinal dado a criança começa a tecer, isto é, o indicador direito deixa seu lugar (polegar esquerdo) e descreve uma circunferência em redor do indicador esquerdo a fim de reunir-se ao polegar esquerdo, enquanto o indicador esquerdo não abandona o polegar direito. Em seguida o indicador esquerdo deixa o polegar direito, descreve uma circunferência em redor do indicador direito a fim de reunir-se ao

polegar direito, mantendo o indicador direito sobre o polegar esquerdo e assim continua com o máximo de rapidez. Ao cabo de dez segundo a criança recomeça com os olhos fechados. (Costallat, 1973, p.32).

Assim, a justificativa da necessidade deste controle minucioso e quadriculado do corpo e das possibilidades de movimento deste mesmo corpo, está associado às possibilidades terapêuticas que um discurso prescritivo pode alcançar.

Aquilo que na Educação Física é nomeado por "Psicomotricidade e Desenvolvimento Motor", exerce, discursivamente, uma função ortopédica. Ocorre neste campo uma patologização dos comportamentos motores e uma apropriação pedagogizada; ou seja, aqui, o caráter ortopédico refere-se às técnicas de uma arte de corrigir, tornar normal o que é tido como patológico.

Desenvolvimento Motor e Psicomotricidade são técnicas e instrumentos de uma mesma tática. A tática da normalização, de desenhar corpos normais, na arte das disciplinas. A análise é que os coloca juntos — Psicomotricidade e Desenvolvimento Motor —, para demonstrar semelhanças estratégicas de funcionamento. Mas como se dá esse funcionamento?

De modo geral, os estudiosos da Educação Física que se dedicaram ao movimento — a partir da perspectiva da Psicomotricidade e do Desenvolvimento Humano — basearam-se em outras "ciências", para legitimarem e complementarem as suas teorias, ou seja, buscaram principalmente, na Psicologia e em suas teorias desenvolvimentistas, o suporte teórico para se sustentarem. Apresentada como uma nova perspectiva para o estudo do Desenvolvimento Humano, agora a Física — mais especificamente, as teorias físicas da biologia, da termodinâmica não

linear e dos sistemas complexos — é utilizada para dar suporte a essas propostas estratégicas.

Porém, mesmo buscando teorias científicas "modernas", o princípio do "aprisionamento" do conhecimento para uma possível manipulação, continua presente — embora cada vez mais sofisticado — alcançando níveis microscópicos de "intervencionismo" corporal. Isso pode ser observado através deste fragmento do estudo de Petersen (1991, p. 384):

Para executar um movimento qualquer com o braço, torna-se necessário controlar as articulações do ombro, cotovelo rádio-ulnar e pulso. Analisando as possibilidades de movimento (plano horizontal, vertical e transversal) de cada articulação, verifica-se que a do ombro apresentar, três graus de liberdade, a do cotovelo um, a radio-ulnar um e a do pulso dois, totalizando sete graus de liberdade a ser controlados para atingir o objetivo estabelecido. Este número aumenta ainda mais, se for considerado cada músculo do braço como sendo um grau de liberdade. Assim, somando-se 26 graus de liberdade a serem controlados num só momento. Porém, uma análise mais microscópica, ou seja, considerando cada unidade motora individualmente como um grau de liberdade, este número aumenta significativamente. Neste caso, numa estimativa conservadora [...] existiriam 2.600 graus de liberdade para serem controlados simultaneamente, num movimento de braço.

Assim, na Psicomotricidade e no Desenvolvimento Motor se apresentam duas operações distintas e, muitas vezes, complementares de um mesmo processo e que possuem o mesmo objetivo: uma, que consiste em patologizar os comportamentos desviantes de um padrão de normalidade; e uma outra que, ao individualizar cada corpo, medindo-o, avaliando-o, comparando a estágios e

etapas pré-estabelecidos, prescreve formas de torná-los normais — normalizar. Foucault (1996), demonstrou que tem sido assim desde que

passamos de mecanismos histórico-rituais de formação da individualidade a mecanismos científico-disciplinares, em que o normal tomou o lugar do ancestral, e a medida o lugar do status, substituindo assim a individualidade do homem memorável pela do homem calculável (ibid., p. 172).

Para a Educação Física constituída a partir desses discursos, a criança, por exemplo, é considerada como um adulto inacabado, imperfeito, e a infância, uma fase de desenvolvimento "primitivo", um tempo de passagem para a vida adulta; logo o acúmulo de experiências se faz necessário para atingir a maturidade adulta, nos níveis psicológico, motor e perceptivo, normais. Ou seja, os corpos são psicologizados "naturalmente", para que sejam normais.

### **Esportes: a competição da vida**

O processo de esportivização se consolidou na Educação Física como uma possibilidade de movimento que combinou elementos importantes, tais como o jogo e o rendimento. Ao associar estes dois elementos que, em muitos casos, podem ser considerados contraditórios, acabou por submeter o jogo — enquanto uma atividade essencialmente descomprometida e que não busca nenhum resultado prático — aos princípios do rendimento. Assim, o rendimento passa a ser o elemento fundamental para o esporte, aquele que o justifica e o legitima: o

rendimento simbolizaria "um esforço de ordem no caos lúdico e motor" (Bento, apud Santin, 1994, p. 46).

Ao analisar a questão do rendimento, Santin (1994) diz que existem diversos significados que podem ser dados ao "rendimento" e salienta dois em especial: o sentido de submissão e dominação; e o de produtividade, baseado no "resultado que se obtém pelo desempenho de uma energia motora". Estes dois sentidos são "captados" integralmente pelo processo de esportivização da Educação Física, mas qualquer um deles e, principalmente, os dois combinados, atende a um mesmo sentido: a disciplinarização dos corpos.

No primeiro caso, o rendimento é associado às estratégias de submissão e domínio de todos aqueles gestos e ações que não sejam úteis e que não busquem a obtenção do objetivo máximo da atividade esportiva: a vitória, a superação de um corpo individualizado ou coletivo sobre um "obstáculo", seja ele outros corpos individuais ou coletivos, o tempo ou o espaço.

Na segunda perspectiva, o rendimento está vinculado à maximização e à otimização que se pode obter de um movimento, com um consumo mínimo de energia corporal. Num "projeto" corporal estrategicamente calculado, este sentido de rendimento estaria associado ao resultado "final" de uma tarefa motora, enquanto que o primeiro faria parte de uma estratégia que deveria ser assumida durante a realização da ação corporal.

Observando a infinidade das atividades esportivas, na atualidade, parece que a questão do rendimento é um tema fundamental. Há momento em que nos parece que esporte e rendimento são duas realidades inseparáveis. Tanto que se tem a impressão que esporte de verdade é aquele que é praticado sob o signo do rendimento. [...] o rendimento seria a

característica fundamental, a essência, o valor supremo do esporte e do perfil de um atleta. (Santin, 1994, p. 38).

O processo de esportivização coloca o rendimento como o valor fundamental a ser respeitado. O caminho "árduo" do treinamento; o estudo minucioso e "microscópico" dos gestos e movimentos esportivos; a repetição exaustiva de cada um destes gestos e de cada movimento corporal; o planejamento racional das disposições funcionais dos corpos no espaço reservado e transformado para esta atividade esportiva; as diferentes correlações que são construídas e analisadas entre corpo-objeto, corpo-tempo, corpo-espaço, são armas necessárias e estratégicas para que se alcance o máximo rendimento esportivo.

É o rendimento que sustenta a elaboração de um projeto discursivo que justifica um planejamento criterioso e "científico", com o claro objetivo de disciplinar, controlar e para muitos, educar. E qual o resultado deste projeto discursivo, principalmente para a corporeidade humana?

A imagem de atleta que se traçou no esporte de rendimento, acabou num ser superior. Ele não pertence mais ao mundo dos mortais. Ele se torna um vestal. Ele se transforma num monge do deserto, Ele se reveste da couraça do guerreiro. Como vestal ele se vê consagrado ao templo dos estádios e destinado a servir ao altar da divindade, o pódio. Como monge ele se isola do mundo, precisa fugir do aconchego familiar e dos amigos, permanecer nos campos de treinamento; enclausurado nas concentrações, torna-se celibatário. Ele é um guerreiro porque precisa estar armado das couraças da resistência, fortalecido pelas habilidades dos treinamentos e inspirado pela astúcia da agressividade, condições que adquire nas casernas nos clubes, das academias, dos centros de treinamento. (Santin, 1994, p. 51).

Assim, é possível constatar que a estratégia discursiva da Educação Física — vinculada mais especificamente ao processo de esportivização — tem uma funcionalidade especial, no caso, a produção de corpos esportivizados, disciplinados e úteis. Esta verificação se diferencia — não para contradizê-la — das análises que tomam o esporte como constituinte do processo de socialização do indivíduo, ao "reproduzir" as regras da sociedade capitalista. Tal concepção pode ser demonstrada por fragmentos como o que vem a seguir, dizendo que:

a socialização através do esporte escolar pode ser considerada uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes como condição alegada para a funcionalidade e desenvolvimento da sociedade. Um dos papéis que cumpre o esporte escolar em nosso País, então, é o de reproduzir e reforçar a ideologia capitalista, que por sua vez visa fazer com os valores e normas nela inseridos se apresentem como normais e desejáveis. (Bracht, 1992, p. 61).

A partir da perspectiva de análise foucaultiana — sobre os efeitos do poder no nível dos corpos —, pode-se verificar primeiramente, que o esporte não desenvolve apenas um processo de "socialização", mas de disciplinarização, e que não é apenas um processo adaptativo, mas um processo mais incisivo e invasivo. Além disso, a esportivização das atividades corporais não "reproduz", mas "produz", ou seja, a esportivização da Educação Física não tem uma atitude "negativa" de reprodução, mas é "positiva" e produtiva, é empreendedora, no sentido de construir, de produzir corpos disciplinados, esportivizados, normalizados e dóceis.

Finalmente, outro aspecto pode ser enfatizado quanto à concepção que atribui ao esporte um papel socializador; este aspecto está relacionado com os objetivos que a atividade esportiva deveria atender. Nesta sentido, pode-se dizer que a "produção" da Educação Física, vinculada aos princípios da esportivização,

atende menos aos interesses da "sociedade capitalista", e mais ao poder disciplinar.

A esportivização das atividades corporais se apresenta como um instrumento de poder distribuído em rede, pela classificação dos gestos, pela normalização das condutas, pela posição na fila, pela função a ser cumprida. A Educação Física esportivizada não reproduz a vida, ela produz de forma efetiva uma vida a partir de determinados projetos do poder, que não é corporificado, mas que constrói corpos.

Um outro discurso que é muito útil à disciplinarização se consolida através da concepção de que a educação da "competividade" da vida seria proporcionada pelo esporte, ou seja, a competição é tida como uma característica "natural", "original" do homem e da mulher. A atividade esportiva seria um instrumento eficaz de educação da "essencialidade" humana. Esta concepção traz consigo uma perspectiva eugênica bastante forte, pois está baseada na concepção de que apenas os competentes, ou os mais fortes, ou os hábeis tem condições de enfrentar a vida, de se "impor" e de "vencer". Apresentam a atividade, mais uma vez, como o elemento educador da socialização do indivíduo, pois o prepara — através dos exercícios e das atividades competitivas — para o enfrentamento da realidade dada. Esta "preparação" se daria em dois níveis: o biológico, pelo aumento das condições físicas do "praticante"; e social, ao educá-lo para o enfrentamento das relações básicas que constituem uma atividade competitiva e agonística, seja ela individual ou coletiva. Assim, o discurso mais do que socializador, é disciplinador.

Disciplinador quando a atividade esportiva funciona como uma forma de regulação e controle, por ser composto e dependente de regras que, na sociedade, equivaleriam ao arcabouço de normas e regras que deveriam ser respeitadas.

Porém, esta equivalência não é tão clara, porque as regras da atividade esportiva não fazem apenas reprimir, elas produzem comportamentos esperados, produzem corpos, individualidades, identidades, subjetividades, e aí está seu aspecto produtivo e disciplinar.

## Os sujeitos livres e seus corpos autônomos

Com a pretensão de uma análise do papel da Educação Física na sociedade e também na escola, e com o objetivo de definir e legitimar o papel desta disciplina no contexto da escola, vários discursos considerados "críticos" constituíram-se dentro do discurso da Educação Física.

A partir desses objetivos é preciso analisar quais as práticas discursivas que sustentam os chamados "textos críticos". Normalmente, estes textos são denominados de "críticos" porque reivindicam para si a capacidade de "elucidação", de "desvelamento" das relações sociais que buscam a "alienação", a "mistificação da realidade" ou a "dominação". No entanto, na perspectiva de análise desta Dissertação, a expressão "crítica" é significada de maneira diferente. Segundo Rajchman (1987, p. 68), Foucault afirma que "'crítica' designa a exposição de operações não reconhecidas de poder nas vidas das pessoas", além de analisar as experiências sociais em que as lutas políticas se cristalizam, levando em consideração situações históricas concretas. Este mesmo autor diz que a finalidade da crítica em Foucault "é analisar as práticas em que aquelas normas realmente figuram e que determinam espécies particulares de experiência" (ibid.). Esta maneira diferenciada de significar os discursos "críticos", tem implicações e coloca em discussão, os papéis atribuídos ao saber e ao conhecimento.

Primeiramente, Foucault, ao argumentar sobre os discursos críticos não utiliza expressões como "alienação", "mistificação" e "repressão" porque entende que o papel da crítica não é apenas descobrir a realidade, ou combater "posições" e "linhas", já que a questão central de sua crítica "é a disposição ou a relutância das pessoas em desempenharem seus papéis em configurações específicas, embora anônimas, de poder" (Rajchman, 1987, p. 70). Logo, Foucault não propõe uma crítica global de toda a sociedade e de suas instituições políticas, que teria como objetivo a superação do dogmatismo e de toda a autoridade ilegítima, teoria crítica esta que buscaria a consolidação de padrões ideais de vida. A recusa em concordar com esta perspectiva se justifica pelo seu entendimento que a "dominação não se baseia numa recusa da razão e é perfeitamente compatível com verdades sobre nós mesmos" (ibid., p. 71).

Assim, os "textos críticos" que prescrevem que a Educação Física, através de seu corpo de conhecimentos teóricos e práticos, teria condições de superar as estratégias de dominação do homem pelo homem, partindo do pressuposto que uma necessidade inerente ao indivíduo é o seu interesse em emancipar-se ou em tornar-se responsável, pode então ser colocado sob suspeita. Prescrições deste tipo são facilmente encontradas no discurso da Educação Física, como demonstra o seguinte fragmento:

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão da cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses da classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem. (Coletivo de Autores, 1992, p. 40).

Refletindo "criticamente" sobre a "cultura corporal" a Educação Física estaria possibilitando a liberdade e a emancipação de uma classe: a classe dos dominados — dos submetidos —, pela prescrição de formas "livres" de conscientização e compreensão da realidade. No entanto, a crítica foucaultiana não se esgota na tarefa de predição, compreensão e emancipação; Foucault aponta no sentido de que a crítica deve ter como objetivo a análise de todas as experiências de disciplinarização do corpo, de normalizações dos comportamentos e das administrações da vida das populações. Ela deve ter como foco as ações que buscam inserir as pessoas em determinados contextos considerados normais, ou de "induzi-las a inserirem-se, em sistemas de categorias e procedimentos de autodescrição através dos quais elas tornam-se governáveis" (Rajchman, 1987, p.72).

Coloca-se então, em questionamento, a pretensão idealista de um esclarecimento como formação histórica do homem com vista a um Estado ideal; e a análise se desloca para as interseções entre o saber e as técnicas de dominação, desenvolvendo uma nova concepção de crítica em termos de revolta ou resistência em tal "poder-saber". Desta maneira, constitui-se a possibilidade de construção de novas formas de pensamento e, desenha-se uma nova noção sobre liberdade, emancipação e práticas críticas. Isto porque assume-se que o conhecimento está vinculado, de formas complexas, a técnicas de dominação.

Além disso, segundo Rajchman (1987, p. 70), Foucault se mostra desconfiado com esta espécie de "farisaísmo ideológico", onde a elucidação da realidade levaria à emancipação e a única forma de chegar à elucidação seria através do desprendimento daquelas amarras do poder que imobilizam o indivíduo, ou seja, a emancipação. Assim, ele se mostra cético a respeito da tarefa de "esclarecimento histórico" das análises que levam a sociedade a "refletir sobre seus fundamentos", instigando as "consciências" e "desmistificando" o conhecimento e

as relações sociais e políticas das gerações anteriores. Questiona se a crítica e a emancipação seriam capazes de tamanha transformação, pois, no seu entendimento, a crítica busca a abertura de novos modos de pensar e novas perspectivas de análise de experiências vividas, e "não se baseia na revelação da verdade emancipatória da nossa natureza e do nosso papel na história" (Rajchman, 1987, p. 75).

É bastante comum, no discurso da Educação Física, o uso de conceitos como alienação, tomando-a como o bloqueio da expressão natural do sujeito e suas conseqüências para a autonomia individual. Neste sentido, caminham as prescrições "críticas" no discurso da Educação Física, principalmente quando se dirigem à produção do "homem integral", indivisível; aqui então, "assumir um Educação Física preocupada com o ser total pode significar a passagem da alienação para a libertação" (Medina, 1983, p. 86).

Portanto, a Educação Física teria que se preocupar com a libertação dos sujeitos; libertação esta obtida através do rompimento com os sistemas de coerção autoritária. Porém, a alienação não consiste apenas em um arcabouço de relações sociais que, através de um sistemas de repressão e de "falsas" concepções de natureza humana, buscam o aniquilamento da autonomia individual. As relações de dominação não se originam na alienação de uma "intersubjetividade ideal", mas em processos de objetivação que tornam os indivíduos objetos e que se originam nas "próprias táticas de poder e nas disposições tomadas para o seu exercício". O rompimento com esses mecanismos de objetivação seria possível a partir de "procedimentos concretos de subjetivação", onde haveria o reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito de uma dada experiência, consubstanciada em um corpo de conhecimento, normas e modelo de natureza humana, pois a "política da subjetividade de Foucault não começa com uma autonomia ideal como padrão de

crítica, mas com uma análise das formas históricas da constituição do sujeito" (Rajchman, 1987, p. 74).

Outro conceito bastante utilizado no discurso da Educação Física é o da mistificação, entendendo-a como as ações utilizadas pelo poder para "mascarar" a realidade e assim tornar possível o estabelecimento de mecanismos de "alienação" e dominação. No que se refere à mistificação, também Foucault aponta novas perspectivas de análise, porque ele entende que a mistificação usualmente é associada a um discurso de fundo ideológico, que impediria a plena realização social baseada em sujeitos autônomos e realizados. Segundo Rajchman (1987, p. 75), Foucault se afasta da ideologia como foco da crítica, pois para ele, o poder não se expressa apenas através da simples "inculcação" de crenças irracionais; está concentrado na própria formação dos corpos e das identidades. Poderia serem consideradas como reducionistas as concepções que entendem que toda a dominação não violenta é fruto de ações ideológicas. Isto pode ser observado quando ele diz:

eu me pergunto se, antes de colocar a questão da ideologia, não seria mais materialista estudar a questão do corpo, dos efeitos do poder sobre ele. Pois o que me incomoda nestas análises que privilegiam a ideologia é que sempre se supõe um sujeito humano, cujo modelo foi fornecido pela filosofia clássica, que seria dotado de uma consciência de que o poder viria se apoderar. (Foucault, 1995b, p. 148).

Os discursos "críticos" da Educação Física, a partir das considerações que Foucault fez a respeito da mistificação, estão sob suspeita, uma vez que o filósofo não busca verdades finais sobre a natureza ou sobre as regras do pensamento racional, apenas examina o funcionamento daquelas práticas em que figuram normas morais e verdades acerca do sujeito, submetendo-as à análise crítica. Foucault questiona o pressuposto de que o poder funcione primordialmente através

de uma mistificação ou falsificação de determinadas verdades, ou falseamento de algumas experiências. Assim, por não acreditar neste caráter elucidativo, a crítica não tem o poder de "desmistificação", mas o de analisar as diferentes formas de pensamento que tornaram possíveis determinadas práticas sociais.

A autonomia e a liberdade também são vistas como objetivos a serem alcançados pela ação pedagógica da Educação Física. Porém, a maioria das análises que trabalham com a questão da liberdade, tratam-na como o rompimento das relações de dominação e de inviabilização da autonomia individual. Isto pode ser observado neste pequeno fragmento:

O que deve ficar claro é que uma Educação Física mais genuína e significativa implica numa cultura do corpo e numa cultura popular igualmente mais genuínas e significativas, desimpedidas de condicionamentos que dificultem a realização de um projeto de vida mais humana e digna. Um tal projeto (de libertação) só será possível, como já ficou dito e segundo me parece, através de uma verdadeira **revolução** capaz de mudar as consciências e buscar subsídios novos para a transformação de nossas ações práticas, utilizando-se de uma metodologia questionadora, crítica, combativa. (Medina, 1983, p. 83).

A questão em análise é que somente pode existir, no outro lado do discurso "crítico" da Educação Física, um corpo "autônomo", "emancipado", "conscientizado", se tomarmos "libertação" como o fim da dominação. Dominação compreendida como repressão ou mistificação ideológica. Entretanto, isso significa admitir a existência de um corpo natural e originalmente "livre", em anterioridade aos processos de dominação a que todos são submetidos nesta sociedade, o que se contrapõe a uma perspectiva que discute a liberdade como uma ação de revolta dentro das próprias práticas institucionalizadas. Então não é possível a constituição de sujeitos livres e corpos autônomos?

Se assumirmos que liberdade é uma prática, uma ação concreta e está vinculada a quem pratica a ação, à ação em si e às situações concretas de poder; pode-se dizer que sim. Isto porque, desta maneira, estaremos defendendo a noção de que a liberdade não está enraizada na autonomia ou na capacidade de determinar ações de acordo com regras racionalmente construídas, mas nos mecanismos de resistência em obedecer, em adequar-se aos ajustamentos, às práticas que regem os sujeitos individuais e coletivos.

Mas esta maneira de significar a liberdade implica em não concordar com aqueles que vêem a liberdade como uma característica da natureza humana, que teria sido alienada em uma determinada prática repressiva, que poderia, portanto, ser resgatada. Implica também, em assumir que a liberdade é a capacidade de questionar as próprias ações, de contestar e mudar aquelas práticas anônimas que constituem a natureza humana; e assim, buscar a liberdade não nos princípios racionais que definem a obediência de leis morais universais, mas na capacidade de mudar as práticas que constituem e em que são constituídos os sujeitos. Segundo Rajchman (1987, p. 100), Foucault "formula um conceito de dominação como um corpo de técnicas práticas a que o saber está vinculado, e um conceito de liberdade não como aquilo que a dominação exclui mas como possibilidade de revolta prática no seu próprio seio."

Questiona, também, aqueles que usam a crítica como uma espécie de lei ou norma, uma verdade absoluta e final, denunciando a "política da verdade" e diz que a crítica impõe uma submissão constante da "verdade" à análise. A liberdade não é vista como o resultado de ações racionais, mas como a luta constante contra a "política de verdade" do saber. Também não entende a liberdade como a remoção do sujeito de sua história, mas como a "revolta pela qual a história pode ser constantemente mudada" (Rajchman, 1987, p. 105). Ele introduz também, o conceito de liberdade real, entendida como a capacidade onde seja possível

"identificar e mudar aqueles procedimentos ou formas através dos quais as nossas histórias tornam-se verdadeiras" (ibid., p. 104). Isto porque "podemos questionar e modificar aqueles sistemas que tornam possíveis (somente) certas espécies de ação; e porque não existe nenhuma relação 'autêntica' com nosso próprio eu a que tenhamos de nos ajustar." (Rajchman, 1987, p. 104). Além disso, Foucault entende que a liberdade não deve ser analisada como forma ideal de vida, mas como uma prática de constante análise, para tanto, a sua crítica destina-se a permitir a revolta mas não a instituir uma nova sociedade.

Assim, introduz-se um outro modo de olhar para os "textos críticos" do discurso da Educação Física — práticas discursivas nas quais os autores vêem a transformação social como uma das finalidades a serem almejadas. Estes autores se posicionam no sentido de que a Educação Física "precisa buscar o sentido de sua transformação na necessidade da transformação da própria sociedade brasileira" (Bracht, 1992, p. 52); ou quando defendem que a reflexão sobre a corporeidade

contribui para o desenvolvimento da identidade de classe dos alunos, quando situa esses valores na prática social capitalista da qual são sujeitos históricos. Essa identidade é condição objetiva para construção de sua consciência de classe e para o seu engajamento deliberado na luta organizada pela transformação estrutural da sociedade e pela conquista da hegemonia popular.(Coletivo de Autores, 1992, p. 40).

Também esta mesma perspectiva é associada às escolas de formação daqueles profissionais que atuarão na Educação Física:

A Escola de Educação Física poderia assumir um papel revolucionário. Não que ela em si possa transformar toda a sociedade, mas não deve ficar fora deste processo de transformação. Ela faz parte do sistema. Mas pode

contribuir para a sua mudança. É até lugar privilegiado para que o processo de transformação se desencadeie. (Medina, 1983, p. 87).

Na perspectiva de análise desta Dissertação, tomar para análise um discurso que fixa como meta a luta contra a repressão através de uma grande transformação social, significa confrontar-se com uma concepção de abordagem crítica situada em outro registro, pois Foucault argumenta na *História da Sexualidade I* (1993), que o modelo repressivo é enganador como "hipótese histórica geral". Ou seja, admitir o modelo repressivo onde o poder é tomado como algo que somente reprime, barra, nega; significa negar sua positividade — aquilo que ele produz —, já que a transformação da sociedade, muitas vezes, é apontada ou no sentido de ausência do poder, ou de inversão de sua posse.

Não se tratou aqui de "ancorar-se" em uma perspectiva para "avaliar" o que outras abordagens críticas têm de "equivocado" ou não; menos ainda de procurar se é possível ou não pelo discurso "crítico" da Educação Física a produção de sujeitos livres e corpos emancipados; mas de delimitar o confronto do que é tomado por "autonomia", "libertação" e "transformação", ao analisar o discurso da Educação Física.

O distanciamento que a perspectiva foucaultiana toma das abordagens "críticas" parte de uma análise diferenciada do uso da história já que, segundo esta perspectiva, a crítica não se dá a partir de uma "reconstrução" utópica ou normativa dos modelos, mas de uma espécie de dúvida prática e histórica acerca do uso desses modelos. A dúvida que se constitui com relação à leitura do papel da história, é que esta tem sido utilizada para identificar as finalidades expressas ou não em determinadas "intenções práticas". Assim, aquelas concepções que defendem a universalidade da história e que como tal, têm finalidades "emancipatórias" que podem ser concretizadas ou tornadas práticas, são colocadas

sob suspeita, pois essas acreditam que o rompimento com as "contradições" atuais só será possível quando se construir uma "sociedade ideal", sem questionar as práticas cotidianas — discursivas e não-discursivas — que tornam possível essa sociedade.

Assim, além de dirigir um novo olhar sobre a história, Foucault também olha com outros olhos a questão da repressão, ou seja, não questiona como nossas expectativas foram "alienadas" ou "mistificadas", mas como as práticas de descoberta da verdade se tornaram parte integrante de nossa experiência. Não parte do pressuposto de que a partir da linguagem é possível construir uma sociedade destituída de irracionalidades, mas que, na prática da linguagem ou do discurso, dá-se a constituição dos sujeitos. Além disso, Foucault concorda que historicamente, é possível constatar que existe um padrão de pensamento e de costumes, vinculados a normas e regras preestabelecidas e que qualquer ação de resistência ou revolta a este padrão é desqualificada. Porém, isto não é prerrogativa apenas da sociedade capitalista, como alguns deixam subentendido.

A perspectiva da Educação Física escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista. (Coletivo de Autores, 1994, p.36).

Fragmentos como este, constituem no discurso da Educação física, o que deva ser um sujeito crítico, livre, autônomo; utilizando-se para isso de estratégias como a "conscientização" das condições de dominação às quais alguns estão submetidos e das possibilidades de "libertação" desta condição.

A liberdade, tomada como a ausência de dominação, é então uma ilusão. Equivale a pensar em uma sociedade sem relações de poder. No discurso da Educação Física estão formuladas propostas com estes objetivos: a constituição de

sujeitos livres apoiando-se na idéia de transformar a sociedade; e a produção de corpos autônomos com capacidade de "livre-escolha" sobre seus movimentos, gestos, identidades. Nesse sentido, neste discurso, autonomia e liberdade são noções significadas para expressar o sonho de produzir os sujeitos e seus corpos isentos de relações de poder.

MITO DA  
SAÚDE FÍSICA E  
SAÚDE



# ginástica

124 EXERCÍCIOS



KOS/TEPLY/VOLRÁB

## vivência



EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR  
EM PROMISSO COM  
COLA PÚBLICA

### PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1º GRAU



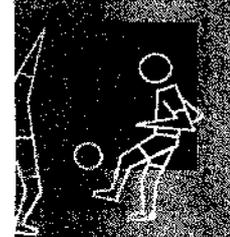
PROBLEMA DE CENOMODIFICAÇÃO  
OU PERSPECTIVA  
DE TRANSFORMAÇÃO?  
Mestr. L. MFC de E. Serrão Dreyfus  
VERA LÚCIA M. COSTA



2ª. EDIÇÃO

## A batalha em torno dos corpos

## BOULCH educação pelo vimento



TER BRACHT  
EDUCAÇÃO FÍSICA  
E  
INDUZAGEM  
SOCIAL

### O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA



**KREIN**

### A EDUCAÇÃO FÍSICA CUIDA DO CORPO... E "MENTE"

2ª EDIÇÃO  
JOÃO PAULOS MEDINA

[...] se o poder é em si próprio ativação e desdobramento de uma relação de força, em vez de analisá-lo em termos de cessão, contrato, alienação, ou em termos funcionais de reprodução das relações de produção, não deveríamos analisá-lo acima de tudo em termos de combate, de confronto e de guerra? (Foucault, 1995, p.176)

Se a problematização tratou, na maior parte do tempo, da produção de corpos, é justamente para provocar que se pergunte pelos sujeitos, ou melhor por subjetividades. Então, o sujeito é o seu corpo? E a alma? Corpo ou alma? Sujeitos de corpo e alma. Discussão infundável essa. Dicotomias ou discursos unívocos? Corpo e alma. Subjetividades inscritas no corpo e aprisionadas pela alma. Por que na tradição ocidental falar de um significa colocar o outro em um campo diferente? Alma, ilusão ou realidade? Neste sentido Foucault argumenta que:

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência (Foucault, 1996, p.31).

Corpo e alma; atividades cognitivas e atividades motoras; o físico e o mental: serão estas divisões que não fazem mais sentido? O discurso pedagógico está repleto de respostas diferentes dependendo da tradição à qual estão filiadas: psicológicas, filosóficas, antropológicas, históricas, etc. Nestas respostas, são valorizadas as "reivindicações morais do humanismo". O "desenvolvimento" de um "homem integral", por exemplo, apóia-se nestas realidades-referências — o corpo e a alma —; seja quando é ressaltada a importância do corpo para "saúde" da alma, ou quando reivindicada a ruptura com esta dicotomia e, sobre corpo e alma técnicas e discursos científicos foram edificados.

Mas a alma de que Foucault (1996) trata é outra. Fala da alma como "efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo"(p.32). A alma moderna, esta alma "real e incorpórea não é absolutamente substância; é o

elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder" (ibid.). Dessa maneira a alma não é o outro do corpo; assim como o corpo não é o outro da alma; eles não podem ser tratados separadamente.

Quando Foucault desenvolve a idéia de micropoderes e de um poder celular, salienta que esse poder se exerce na realidade mais concreta e material que os indivíduos têm: seus corpos. Descreve o modo como o corpo foi utilizado para a disseminação e localização do poder moderno e tenta definir os modos de funcionamento das tecnologias, em que o poder se articula com o corpo. No cruzamento das relações entre poder, saber e corpo, constitui-se uma tecnologia política do corpo. Nessa economia do corpo, é sempre dele que se trata: de suas forças, de sua docilidade, de sua utilidade, de sua repartição e de sua submissão. Assim sendo, "o corpo também está mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais" (Foucault, 1996, p.28). Estas relações complexas de poder fazem a ligação entre o investimento político do corpo e sua utilização econômica, mas "o corpo só se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso" (ibid.). Portanto, a importância do corpo esta mais ligada à sua utilidade ao poder, do que a sua capacidade de produção econômica.

Falar de "rituais meticulosos de poder", de "técnicas apropriadas", de "procedimentos cuidadosos" para descrever como cada aspecto do corpo pode ser transformado, significa colocar o corpo, não simplesmente num processo de dominação, mas num campo de batalha onde táticas, técnicas e estratégias o constituem. Constituem-no não como uma materialidade autônoma, independente,

mas enquanto subjetividades, em que corpo e alma carregam inscrições e efeitos de poder.

O discurso da Educação Física encarrega-se desta produção ao detalhar as técnicas e os métodos e, ao colocar em jogo o que neste estudo foi denominado de estratégias discursivas. Dessa maneira, o discurso da Educação Física produz nos corpos um ordenamento que não é aquele classificatório e taxonômico; mas um ordenamento disciplinar que produz corpos produtivos. Os corpos autônomos, neste discurso, são corpos disciplinados e, assim também o são os corpos generificados, os corpos saudáveis, os corpos esportivizados, os corpos psicologizados. Mas não existe um corpo autônomo em oposição à outro não-autônomo. As estratégias para produzir corpos, no discurso da Educação Física, estão sempre em luta e os corpos se constituem neste campo de batalha.

Esta é a idéia central do confronto em torno dos corpos. Seu modelo é o de uma batalha permanente. As forças estão em todas as partes, confrontando-se. O discurso dos corpos autônomos, por exemplo, debate-se com outros discursos na superfície dos corpos. São jogos de verdade. São relações de poder em um nível microscópico. São micropoderes em combate.

Depois de tudo então, a responsabilidade — uma quase culpa —, vai ser colocada mais uma vez no poder? Quer dizer que tudo é por causa "dele"? O fato de ter analisado o discurso da Educação Física só serviu para demonstrar como o poder se exerce? Então, se é em torno dos corpos que o poder trava seus confrontos, o corpo é seu alvo predileto? Pode-se responder que sim e que não. Sim, porque é em torno dos corpos que o poder se exerce, deixa suas marcas; mas, o corpo não é o alvo do poder porque "o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles" (Foucault, 1995b, p. 183). Os corpos dos indivíduos são muito mais que alvos, são pontos da rede de transmissão do poder pois, "aquilo que faz com que

um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder" (ibid.). Como centro de transmissão e ao mesmo tempo efeito do poder, o indivíduo e o seu corpo são uma passagem para o poder que os constituiu.

Os discursos também constituem-se em meio à relações de poder que os acumulam e os colocam em funcionamento e em circulação. No discurso da Educação Física não haveria de ser diferente, pois:

em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. (Foucault, 1995b, p. 179).

Entretanto, o funcionamento de um discurso não se dá de forma pacífica e estruturada. Pelo contrário, no discurso da Educação Física, desenvolvimentos estratégicos e táticos circulam e o fazem funcionar, em confrontos permanentes que seguem muito mais o modelo da guerra e da batalha do que o da língua e dos signos. O "tom" destes confrontos é belicoso e não lingüístico.

O discurso da Educação Física é o registro de uma batalha permanente: uma batalha local em um discurso específico. Local, não porque esteja em uma instituição específica, mas porque as instituições disciplinares concedem à luta um caráter incessante. O discurso analisado é este, como poderia ser outro, pois o discurso da Educação Física não é o único que trata do corpo. Descrever como funciona cada técnica, cada estratégia, foi uma maneira dentre outras de explicar como somos constituídos neste "mundo" disciplinar.

Quer dizer que os corpos saudáveis e a saúde das populações são uma questão de poder? Sim. Mas, não de um poder que usurpa, retira a força dos corpos transformando-a em material valioso; é uma questão de poder no sentido de gestão da vida e de governo. A gestão da vida, na sociedade disciplinar, tem muito mais utilidade ao poder em termos de governo de si e dos outros do que a exploração pura e simples de suas forças.

O discurso da Educação Física, quando coloca em funcionamento suas estratégias biológicas, contribui para a constituição de corpos disciplinados e auto-disciplinados; ou seja, disciplinados, porque sujeitados por este discurso que é disciplinar e, auto-disciplinados porque — pelo argumento da "autonomia" — a aquisição e o controle da saúde de cada corpo é colocada no nível do governo de si mesmo.

Neste discurso dos corpos saudáveis trata-se de uma "tecnologia política da vida", que por um lado, "faz parte das disciplinas do corpo: adestramento, intensificação e distribuição de forças, ajustamento e economia das energias." (Foucault, 1993, p. 136). E por outro, "pertence à regulação das populações, por todos efeitos globais que induz" (ibid.). Logo, pode-se dizer que esse discurso que disciplina para a saúde dos corpos e das populações é, desta maneira, uma questão de poder; ou melhor, é mais uma estratégia de governo.

E os corpos? Que corpos são estes, que são constituídos pelas estratégias discursivas que foram analisadas? O efeito do discurso da Educação Física seria, então, um corpo para cada estratégia? Se o modelo é o da batalha permanente, não existe uma estratégia vencedora; existem práticas discursivas e não-discursivas simultâneas que dão aos corpos o aspecto de um mosaico, no qual o discurso da Educação Física constitui e é constituído. São corpos disciplinados pois; o regime é disciplinar e as instituições, onde funciona este discurso, são instituições disciplinares. Não se trata de um simples determinismo mas de um discurso

produtivo e eficiente. Tratou-se, nesta Dissertação, de um discurso que, pela maneira como funciona, pelas técnicas que utiliza e pelas estratégias que coloca em jogo imprime nos corpos suas marcas disciplinares.

## Referências Bibliográficas

- ANÍSIO, M.P. *Tratado de pedagogia*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1955.
- AZEVEDO, F. *Da Educação Física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser*. São Paulo: Melhoramentos, s/d.
- BENTO, J. O. *Reabilitação do princípio do rendimento para o desporto de crianças e jovens*. Impressos.
- BOVÉ, P. Discourse. In: LENTRICCHIA, T. e MCLAUGHLIN, T. *Critical terms for literary study*. Chicago e Londres: University of Chicago Press, 1990.
- BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Física e Desportos. *Educação física de 1ª à 4ª série – 1º grau*. Brasília, 1973.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CARMO, A. A. *Educação Física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico*. Uberlândia: UFU, 1985.

- CARVALHO, Y. M. *O "mito" da atividade física e saúde*. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- COSTA, L. M. *Prática da educação física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?* 2. ed.. São Paulo: IBRASA, 1987.
- COSTALLAT, D. M. *Psicomotricidade: a coordenação visomotora e dinâmica manual da criança infradotada, método de avaliação e exercitação gradual básica*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- CUNHA, M. S. V. *Educação física ou ciência da motricidade humana?* Campinas: Papirus, 1989.
- DAIOLO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.
- DAIUTO, M. *Basquetebol: metodologia de ensino*. 4. ed. São Paulo: Esporte-Educação, 1974.
- DAIUTO, M. *Basketball: metodologia do ensino e do treinamento*. São Paulo: Cia. Brasil, s/d.
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- DREYFUS, H. L., RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- DUPORT, A. *Discurso à Constituinte*. In: Archives parlementaires, apud FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1996.

- FERNANDES, J. L. *Atletismo: os saltos: técnica, iniciação, treinamento*. São Paulo: Ed. da USP, 1978.
- FLINCHUM, B. M. *Desenvolvimento motor da criança*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1981.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995a.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995b.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995c. P.231-249.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GEBARA, A. e outros. *Educação Física & Esportes: perspectivas para o Século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.
- GORE, J. *Controversias entre las pedagogias: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. La Coruña: Paidéia; Madrid: Morata, 1996.
- KOS, TEPLÝ, VOLRÁB. *Ginástica: 1200 exercícios*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1981.

- KRETTZSCHMAR, L. *Cultura physica feminina*. Rio de Janeiro, 1932.
- KUNZ, E. *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 1994.
- LEBOULCH, J. *A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*. 3ª. ed.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LENHARO, A. *Sacralização da política*. Campinas: Papirus, 1986.
- LORENZ, K. *A Demolição do Homem: crítica à falsa religião do progresso*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MEDINA, J. P. S. *A educação física cuida do corpo ... e "mente": bases para a renovação e transformação da educação física*. Campinas: Papirus, 1983.
- MEDINA, J. P. S. *O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo*. 4.ed. Campinas: Papirus, 1994.
- MOLINA NETO, V. *A prática do esporte nas escolas do 1º e 2º graus*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1993.
- MOREIRA, W. W. *Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica*. 2º. ed.. Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1992.

- MOTRIVIVÊNCIA. A educação física escolar e o compromisso com a escola pública. São Cristóvão/SE: UFSE, Ano VI, n. 4. Jun. 1993.
- NEGRINE, A. *O ensino da educação física*. 2ª. ed.. Porto Alegre: Globo, s/d.
- NOGUEIRA, P. *Educação física feminina integral: 54 modelos de exercícios*. São Paulo: Cia. Brasil, s/d.
- OLIVEIRA, V. M. *Educação física humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- OLIVEIRA, V. M. (org.) *Fundamentos pedagógicos: educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.
- PETERSEN, R. e outros. *O Estudo do movimento humano: uma nova perspectiva*. Actas. 379-391, 1991.
- POPKEWITZ, T. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: T.T. da Silva (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Rio: Vozes, 1994.
- RAJCHMAN, J. *Foucault: a liberdade da Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- RAMOS, M. M. *Educação física: curso elementar*. Porto Alegre: Globo, 1936.
- ROMERO, E. (org.) *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: PPIRUA, 1995.
- SANTIN, S. *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: Edições EST/ESEF-UFRGS, 1994.

- SILVA, T. T. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Rio: Vozes, 1994.
- SILVA, T.T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: GEBARA, A. e outros. *Educação Física & Esportes: perspectivas para o Século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.
- SOARES, C. L. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SOUSA, E. S. *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!:* a história do ensino da educação física em Belo Horizonte (1897-1994). Campinas: UNICAMP, 1994. (Tese, Doutorado em Educação)
- VEIGA-NETO, A. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. (Tese, Doutorado em Educação)

