

PIETRINE PAIVA BARBOSA

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FORMADOS EM INSTITUIÇÕES
PRIVADAS E A PROBLEMATIZAÇÃO DO CORPO**

BELO HORIZONTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ABRIL DE 2017

PIETRINE PAIVA BARBOSA

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FORMADOS EM INSTITUIÇÕES
PRIVADAS E A PROBLEMATIZAÇÃO DO CORPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Culturas e Diferença.

Orientador: Prof. Dr. André Márcio Picanço Favacho

BELO HORIZONTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
ABRIL DE 2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Barbosa, Pietrine Paiva Barbosa

Professores de Educação Física Formados em Instituições Privadas e a
Problematização do Corpo / Pietrine Paiva Barbosa. - 2017.

176 f.

Orientador: André Márcio Picanço Favacho Favacho.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade
de Educacao.

1.Corpo. 2.Michel Foucault. 3.Formação de professores. 4.Educação Física.

Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educacao.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. André Márcio Picanço Favacho
(Faculdade de Educação – FaE/UFMG) – Orientador

Professora Dr(a). Andrea Moreno
(Faculdade de Educação – FaE/UFMG)

Professora Dr(a) Carmen Lúcia Soares
(Faculdade de Educação da Unicamp)

Belo Horizonte, 27 de abril de 2017

AGRADECIMENTOS

Ao meu mestre e amigo André, por quem guardo grande admiração, que me ensinou tantas coisas ao longo dessa jornada. Os anos que estive ao seu lado foram sempre bons, cercados de novidades, alegrias e pensamentos instigadores, mas também desconfortos necessários, problematizações que me fizeram interrogar minha própria constituição e que, no fim das contas, me tornaram uma pessoa melhor.

À minha esposa Nathália, por me impulsionar nos momentos difíceis, me dar força e também pelo seu companheirismo, partilhando comigo várias das minhas descobertas, angústias, conflitos, felicidades e superações. Você é fundamental em minha vida!

À minha mãe, amiga e companheira do dia-a-dia, que direta e indiretamente enfrentou também os vários desafios deste trabalho. Serei grato por tudo que você fez e faz por mim, pelo resto da minha vida.

À minha irmã e amiga Pércia, companheira acadêmica e também de séries de TV (rs). Muito obrigado pelas muitas conversas e por partilhar várias angústias políticas.

À minha amiga Darci, como foi bom ter você ao meu lado esses anos, sem dúvida essa experiência não teria sido tão proveitosa sem os seus conselhos e a beleza de sua sensibilidade.

Aos amigos do grupo de estudos Panóptico, Antônio, Edna, Ana Paula, Jaime, Ernesto e especialmente o Luis, por me dar força, potência, me encorajar.

Aos professores com os quais hoje não tenho mais contato, mas que marcaram minha vida com diferentes contribuições: Gladstone Gripp, Marcos Vinícius de Carvalho, Daniel Teodoro, Laurici e Levi.

Aos meus amigos do basquete, da natação, da pedagogia, da educação física, da bartucada, amigos de farra e de prosa, especialmente Tiago Gusmão, Nevasca, Rivaldo, Dudu, Kawan, Alex, Shumis, João Vitor, André, Junger, Ivan, Marcos, Marcinho, Gustavo, Betinho, Ronaldo, Adriana, Day, Vinícius, Guigui, Igor, Suly, Laís, Bárbara, Tio Vivi, Aliomar, Negão e Pedro.

Aos meus irmãos, Patsy e Peterson, minha vida é melhor com vocês ao meu lado. Também aos meus familiares, tios e primos, Philippe, Poliana, Kátia, Lucas, Li, Lu, Vlamir, minha vó, Tina, Márcio, Madalena, Geraldo e Ereny.

À banca, por terem aceitado o convite de avaliar esta pesquisa. Uma honra ter pesquisadores desta magnitude avaliando este trabalho.

Aos professores entrevistados, por disponibilizarem parte do seu tempo para contribuir para melhorar essa profissão tão importante, a de professor.

Ao CNPQ, pelo apoio financeiro, fundamental para minha dedicação exclusiva e, conseqüentemente, maior qualidade no trabalho.

RESUMO

Este trabalho parte da noção de corpo em Michel Foucault para pensar a educação física escolar. Para esse filósofo, o corpo é uma superfície modelável, produzido a partir de tecnologias políticas historicamente localizadas, que sofre influência das relações de poder e saber. Assim, a própria produção de conhecimento sobre o corpo é um exercício de poder sobre ele, estando poder e saber relacionados. Ao longo da história da educação física, no Brasil, o poder-saber sobre o corpo priorizou uma tradução simplificada do mesmo, reduzindo-o por meio da anatomia e da fisiologia humana. No entanto, intensificando-se nos anos 1980, novas maneiras de compreender o corpo, que levavam em consideração aspectos históricos, políticos e sociais, apareceram no campo da educação física. Neste trabalho, analisamos as obras de João Paulo Medina, Jocimar Daolio e Carmen Lúcia Soares, considerando-as representativas dessa ampliação do debate sobre o corpo no referido campo. Percebemos que esses autores, a partir de diferentes interpretações, contribuíram para o surgimento de novas experiências no campo da educação física. No entanto, pesquisas recentes sugerem uma pouca circulação, nos cursos de formação de professores de educação física, de conteúdos e disciplinas relacionados a essas novas maneiras de compreender o corpo. Isso acontece, sobretudo, em instituições privadas de educação física, mesmo após a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2002, que insiste na presença de perspectivas de cunho social no currículo. A partir desse contexto e embasados nos princípios metodológicos foucaultianos da análise do discurso, realizamos nove entrevistas com professores de educação física formados em instituições privadas de ensino, que atuam em escolas públicas e privadas, visando a compreender como eles problematizam o corpo em suas aulas de educação física. Os resultados nos mostraram duas formas bem diferentes de problematizar o corpo e fazer educação física na escola. A primeira, realizada pela grande maioria dos entrevistados, é uma problematização característica da biopolítica, visando, por meio do *estilo de vida ativo*, controlar o que os alunos fazem com seus corpos, negociando no espaço escolar com a noção de cidadania, compreendida pelos professores como um meio de formar indivíduos para o bom convívio na sociedade. A segunda, representada por apenas 1 (um) dos entrevistados, embasa-se em enunciados de cunho humanista e também no discurso da diversidade, problematizando o corpo como inserido na cultura, enfatizando questões de gênero, sexualidade, entre outras. Contudo, se pensarmos em uma perspectiva foucaultiana, nenhuma dessas formas de problematizar o corpo satisfazem a questão do sujeito na contemporaneidade. Ao invés de embasar-se em certos regimes de verdade, em uma perspectiva foucaultiana, pode-se dizer que a questão não é de ofertar uma saída para os sujeitos, mas de ofertar problematizações éticas.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo. Educação Física. Formação de Professores. Michel Foucault.

ABSTRACT

This thesis intends to analyze a perspective of "body", according to Michael Foucault, in physical school education. For Foucault, the "body" is a modelable surface, produced from historically political technologies, which is influenced by relations of power and knowledge. Thus, even the production of knowledge about the body is an exercise of power over it, being related power and knowledge. Throughout the history of physical education in Brazil, the power-knowledge about the body prioritized a simplified translation of it, reducing it through the anatomy and the human physiology. However, since the 1980s, there are new ways to understanding the body that considers historical, political and social aspects. In this thesis, we analyzed the works of João Paulo Medina, Jocimar Daolio and Carmen Lúcia Soares, who are representative authors in physics education. These authors, from different interpretations of the body, contributed to the emergence of new experiences in the field of physics education. However, recent research shows a little emphasis on these new ways of understanding the body in teacher training courses. This is especially true in private universities, which insist in social perspectives, even after reformulation of curriculum guidelines, in 2002. From this context, based on the foucaultian methodological discourse analysis, we conducted nine interviews with physics education teachers who were trained in private universities. It is important to say that these teachers worked in public and private schools and we intended to understand how they problematized the body in their classes of physics education. The results showed two different ways of problematizing the body in physics education classes in schools. The first one is a biopolitics problematization which aims to control what students do with their bodies and to form them with good citizens' practices. This kind of problematization was done by the majority of teachers who were interviewed (eight teachers). The second kind of problematization was based on humanist statements and also on the discourse of diversity which considers the body inside the culture, emphasizing issues of gender, sexuality, among others. Just one teacher reports this kind of problematization in his physics education classes. However, based on foucaultian perspective, none of these kinds of problematization of body satisfies discussions about subject in the contemporaneity. Thus, it can be said that the question is offer ethical problematizations in physics education classes in schools.

Keywords: Body; Physics Education; Teacher Training; Michael Foucault

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2 O CORPO EM MICHEL FOUCAULT	13
2.1 O CORPO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MODERNO: PODER DISCIPLINAR E BIOPOLÍTICA	15
2.2 O CORPO E O GOVERNO DOS OUTROS	20
2.3 UMA NOVA GEOGRAFIA DO OLHAR SOBRE O CORPO	25
3 PODER-SABER SOBRE O CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	37
3.1 PODER-SABER SOBRE O CORPO EM JOÃO PAULO MEDINA	39
3.2 PODER-SABER SOBRE O CORPO EM JOCIMAR DAOLIO	50
3.3 PODER-SABER SOBRE O CORPO EM CARMEN LÚCIA SOARES	62
4 OS SUJEITOS DA PESQUISA	77
4.1 ENTREVISTA 1 - VINÍCIUS	77
4.2 ENTREVISTA 2 - RONALDO	82
4.3 ENTREVISTA 3 - ALISSON	87
4.4 ENTREVISTA 4 - PEDRO	92
4.5 ENTREVISTA 5 - JOANA	95
4.6 ENTREVISTA 6 - LEONARDO	101
4.7 ENTREVISTA 7 - RENATA	105
4.8 ENTREVISTA 8 - GUSTAVO	107
4.9 ENTREVISTA 9 - LUCAS	110
5 METODOLOGIA	114
5.1 PROBLEMATIZAÇÃO	116
5.2 ENUNCIADO	118
6 UMA NEGOCIAÇÃO: A VIDA ATIVA DENTRO DA ESCOLA	128
6.1 UMA CONVERGÊNCIA À VIDA ATIVA: PARA ALÉM DO “ROLA BOLA”	129
6.2 A PROBLEMATIZAÇÃO DO CORPO ANCORADA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE	134
6.3 O ESTILO DE VIDA ATIVO E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO: AS REGRAS DO JOGO	143
6.4 DÁ PARA FAZER DIFERENTE? UM PONTO FORA DA CURVA	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	174

“Todos aqueles lá, eu compreendo o seu mal-estar. Eles se sentiram, sem dúvida, bastante mal de reconhecer que sua história, sua economia, suas práticas sociais, a língua que falam, a mitologia de seus ancestrais, as fábulas que lhes contavam em sua infância obedecem a regras que não são todas dadas à sua consciência; e não desejam nem um pouco que desempessem, além disso, desse discurso em que querem poder dizer imediatamente sem distância, o que pensam, acreditam ou imaginam; preferirão negar que o discurso seja uma prática complexa e diferenciada, obedecendo a regras e a transformações analisáveis, antes de serem privados dessa terna certeza, tão consoladora, de poder mudar, senão o mundo, a vida, ao menos seu ‘sentido’, pela única frescura de uma palavra que viria deles mesmos, e permaneceria bem perto da fonte, indefinidamente. Tantas coisas, em sua linguagem, já lhes escaparam: eles não querem que lhes escape, além do mais, o que dizem, esse pequeno fragmento de discurso – fala ou escrita, pouco importa – cuja frágil e incerta existência deve levar sua vida mais longe e por mais tempo. Eles não podem suportar – e os compreendemos um pouco – ouvirem dizer: o discurso não é a vida, seu tempo não é o seu; nele, não se reconciliarão com a morte; é possível que tenham matado Deus sob o peso de tudo o que disseram, um homem que viverá mais que ele. Em cada frase que pronunciarem – e precisamente nesta que estão a escrever neste instante, vocês que obstinam a responder, depois de tantas páginas, a uma questão pela qual se sentiram pessoalmente interessados, e que vão assinar o texto com o seu nome -, em cada frase reina a lei sem nome, a branca indiferença: ‘Quem importa quem fala; alguém disse: quem importa quem fala.’”

(Michel Foucault)

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda o debate sobre o corpo na educação física e reflete, em parte, minha formação acadêmica, já que realizei minha graduação em uma instituição privada de ensino, em Belo Horizonte, no período de 2006 a 2011. A partir do terceiro período do curso, decidi que atuaria na escola e, portanto, priorizei a licenciatura em minha formação. No entanto, eu intuía que havia uma lacuna nos conhecimentos que precisava para atuar no ambiente escolar: ao longo de minha formação, eu cursava disciplinas de caráter eminentemente biológico, que apresentavam o corpo em seus mínimos detalhes (células, tecidos, órgãos, aparelhos, sistemas...), porém eu sentia necessidade de compreender o corpo em uma perspectiva que não o reduzisse à dimensão biológica.

De fato, ao longo dos meus cinco anos de formação, foram apresentados poucos conteúdos, autores e trabalhos que abordavam outras formas de pensar o corpo. Diante dessa ausência, resolvi cursar outra graduação, mais relacionada às discussões da área de educação, ingressando, então, em um curso de Pedagogia, que concluí recentemente, no ano de 2013, obtendo um acesso maior a esse debate mais amplo sobre o corpo.

Essa segunda formação me auxiliou a perceber o quanto, para além do aspecto biológico, as perspectivas histórica, cultural e política sobre o corpo eram necessárias, sendo possível perceber tal urgência inclusive nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores de educação física.¹ A partir do ano de 2002, o curso superior de educação física passou a ter duas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) distintas: uma dedicada à formação de professores da Educação Básica, em nível Superior, por meio de cursos de Licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1/2002); e uma segunda diretriz relacionada aos cursos de graduação plena nessa área (Resolução CNE/CES nº 7/2004). Essas novas diretrizes passaram a exigir da licenciatura uma terminalidade e integralidade próprias em relação ao bacharelado, constituindo-se num projeto específico, a partir do qual foram definidos perfis distintos de formação para o licenciado e o bacharel, com ênfase na importância de que o debate sobre o corpo incluísse perspectivas que extrapolassem os aspectos biológicos, notadamente para a formação do licenciado.

¹ Ver SILVA O. Formação Profissional em Educação Física no Brasil: história, conflitos e possibilidades. Jundiaí, Paco Editorial: 2015a.

Diante desse cenário, comecei a pesquisar como vem sendo realizada a formação dos licenciados em Educação Física, buscando pesquisas que aprofundassem o tema da formação do profissional dessa área.² Como resultado, encontrei alguns trabalhos que relacionavam concepções de corpo e formação superior do profissional de Educação Física a partir da divisão das DCN, em 2002.

Estudos como o de Aranda et al (2012), Ludorf (2009) e Silva et al (2011), de modo geral, revelam que os conteúdos atrelados às ciências humanas não são majoritários nas instituições de ensino superior. Porém, esses conteúdos, traduzidos em disciplinas, já se apresentam nas instituições públicas pesquisadas. No entanto, o estudo de Silva *et al* (2011), que compara uma instituição pública a uma privada, revela que conteúdos vinculados às ciências humanas possuem ainda menor circulação na instituição privada pesquisada.

Logo, devido às poucas pesquisas abordando instituições privadas, procurei outros trabalhos a respeito da formação do profissional de Educação Física nessas instituições, após a divisão das DCN, em 2002, localizando importantes contribuições nos estudos de Mendes e Prudente (2011). Esses autores analisaram o currículo de cinco instituições privadas de ensino superior de educação física da região Centro-Oeste de Minas Gerais, constatando que não houve mudança efetiva dos currículos após a divisão das DCN. Eles ainda afirmam que, nos cursos pesquisados, ocorreu uma estabilidade e na harmonia da grade curricular após a divisão das DCNs; na maioria deles, as grades curriculares da licenciatura e o bacharelado continuam praticamente idênticas às matrizes curriculares anteriores, não havendo diferenciação dos conteúdos.

Outra importante contribuição nesse sentido é a de Anderáos (2005), quando revela que, até o ano de 2005, 14 das 20 instituições (públicas e privadas) pesquisadas ainda não haviam separado os cursos de licenciatura e bacharelado, oferecendo apenas um modelo com dupla habilitação. Podemos inferir, a partir dessas pesquisas, a ausência das concepções de

² Procurei artigos, teses e dissertações que, em suas palavras-chave, declararam os temas “Educação Física” e “Corpo” como descritores centrais. Admiti também trabalhos que possuíam, no título, as palavras “Educação Física” e, nas palavras-chave, entre outras, a palavra “Corpo” (ou vice-versa). O mesmo foi feito na busca por trabalhos que possuíam “Educação Física” e “Licenciatura” como descritores centrais. Os indexadores consultados foram: Scielo, Portal Capes, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Revista Movimento, Revista Motrivivência, Revista de Educação Física/UEM, Revista Motriz, Revista Kinesis. Portanto, com o intuito de alcançar maior veracidade dos fatos abordados, foram incluídas na análise somente revistas com “Qualis Capes” igual ou superior a “B2” e apenas as dissertações e teses de programas de pós-graduação com o Conceito Capes a partir de 4. É importante ressaltar que, além dos *sites* relacionados à busca de periódicos, procuramos também no Banco de Teses da CAPES.

corpo que extrapolam o viés biológico, já que os currículos das instituições privadas não se alteraram efetivamente após a divisão das DCN, no ano de 2002.

Diante dessas reflexões, é preciso considerar pesquisas como as de Lazzarotti Filho et al (2014), Rosa e Leta (2010) e Manuel e Carvalho (2011), autores que abordam o cenário atual das pesquisas no campo da Educação Física, denunciando a notável supremacia de estudos atrelados às ciências biológicas, além de uma transformação do campo acadêmico-científico da Educação Física, marcado por seu relativo afastamento de debates pedagógicos.

O diagnóstico dado por essas pesquisas causa preocupação, já que a ausência das concepções de corpo oriundas das ciências da educação pode contribuir para formação de um profissional de educação física ultrapassado, que já foi criticado em vários estudos. Na atualidade, não cabe mais “militarizarmos” o corpo, “discipliná-lo”, “higienizá-lo”, “domesticá-lo”, “docializá-lo”, como constatado na historiografia da educação física sobre os papéis delegados a essa disciplina no ambiente escolar. Hoje, o corpo tem sido pesquisado de forma muito diferente, seja pelos estudos culturais, pelo feminismo, pela Teoria *Queer* e pelas próprias ciências da educação.³ O corpo tem se libertado, tem dado sinais de que pode se inscrever na vida e na cena pública de muitas formas. Se o corpo está, de alguma forma, “liberado”, quais as conseqüências de uma formação acadêmica que não compreendesse essas novas formas de tratamento dadas a ele?

Ao entrar na escola, o educador físico não lida somente com o modelo de corpo biológico, universal, natural, provido de células, ossos e músculos, destrinchado anatômico e fisiologicamente, mas também com corpos múltiplos, providos de marcas e significações, produzidos em diversas instâncias e investidos por inúmeras relações de poder. Diante disso, Michel Foucault é um autor que nos ajuda a pensar esse corpo da atualidade, e é a partir dessa perspectiva que este trabalho foi realizado, verificando, por meio de entrevistas semi-estruturadas, como professores de Educação Física formados em instituições privadas de ensino, sobretudo a partir de 2007, problematizam o corpo em suas aulas.

Para isso, lançaremos mão dos princípios metodológicos foucaultianos da arqueologia e da genealogia, utilizadas pelo autor para caracterizar a forma como realizava suas pesquisas.

³ Mais recentemente, no campo da Educação, alguns autores organizam uma série de artigos sobre o tema do Corpo, trazendo boas contribuições para o campo da Educação Física. Em 2006, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira lança o livro *Educação do corpo na escola brasileira*. Em 2007, Carmen Lúcia Soares organiza o livro *Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação*. No mesmo ano, outra coletânea é organizada por Edvaldo Souza Couto e Silvana Vilodre Goellner intitulada: *Corpos Mutantes: Ensaio Sobre Novas (D)Eficiências Corporais*. Tais autores também organizam em 2012 o livro *O Triunfo do Corpo: Polêmicas Contemporâneas*. Estes são alguns exemplos de importantes referências que problematizam o tema do corpo, abordando também o tema na Educação Física brasileira.

A partir disso, acreditamos ser possível uma compreensão mais ampla a respeito do tema investigado.

Sendo assim, tratamos, na seção dois, sobre como o corpo é percebido na perspectiva de Michel Foucault, a partir de uma incursão em importantes obras e textos do autor que abordam, principalmente, o exercício do poder sobre o corpo para a constituição do sujeito moderno. Nesse capítulo, será possível perceber o corpo como uma produção histórica, submetido a relações de poder e compreender a produção de conhecimentos sobre o corpo como um exercício de poder sobre ele.

Na seção três, abordamos como, historicamente, a disciplina de Educação Física concebeu o corpo, dando destaque aos novos sentidos e significados atribuídos a ele por três importantes referências teóricas do campo: João Paulo Medina, Jocimar Daolio e Carmen Lúcia Soares. Nesse capítulo faremos uma revisão dos artigos e obras desses autores, visando a compreender o entendimento deles sobre o corpo e também que tipo de experiências que possibilitaram ao campo da Educação Física.

Na seção quatro, apresentamos os sujeitos da pesquisa, suas experiências na graduação, em quais escolas trabalham, as principais dificuldades que possuem em seu trabalho, a forma como trabalham o corpo em suas aulas, enfim, todas as informações colhidas durante as entrevistas, tendo em vista aproximar o leitor dos professores entrevistados.

Na seção cinco, explicitamos, minuciosamente, os conceitos foucaultianos que manejamos para construir nossa forma de análise: enunciado e problematização. Nesse capítulo, também localizamos os enunciados presentes na materialidade de nossa pesquisa, dividindo-os em grupos e também para cada entrevistado.

Na sexta e última seção, discorremos sobre os resultados encontrados, demonstrando como os professores entrevistados problematizam o corpo. Nesse capítulo, apresentamos as principais regularidades encontradas nas falas dos professores, traduzidas em um jogo entre o discurso da *vida ativa* e da cidadania. Apresentamos também o que denominamos *um ponto fora da curva*, que se refere ao trabalho de um professor da rede pública, caracterizado por uma forma muito diferente de fazer educação física e problematizar o corpo na escola.

Esperamos que esta pesquisa contribua para a prática diária de professores de educação física escolar e também para o campo da formação de professores de educação física. Compreender a prática de professores de Educação Física na escola é um importante empreendimento para melhorar a qualidade do trabalho dessa profissão.

Como dito, na seção a seguir começamos pelo entendimento do que seja o corpo na obra do filósofo Michel Foucault.

2 O CORPO EM MICHEL FOUCAULT

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos (FOUCAULT, apud DREYFUS e RABINOW, 2010, p. 273).

O trecho acima é um excerto de uma entrevista com Michel Foucault, realizada em 1982. Por ela, é possível perceber que o sujeito é o tema central investigado pelo filósofo. Como o entendimento de Foucault sobre o corpo não é facilmente sistematizável, faz-se necessário discorrer, brevemente, sobre os caminhos empreendidos por ele em suas análises sobre o sujeito,⁴ para, posteriormente, abordarmos o corpo propriamente dito.

Ao longo de seus trabalhos, Foucault tratou de três modos de objetivação que transformaram seres humanos em sujeitos. Apenas de maneira bastante ilustrativa, podemos elencar alguns aspectos de suas obras. Em *As palavras e as coisas* procura isolar e descrever os sistemas de saber a três grandes fases do pensamento ocidental, que ele denominou de Renascimento, Época Clássica e Modernidade. Após discorrer sobre as características peculiares dos dois primeiros, Foucault nos mostra que, em meados do século XVIII, surgiu o homem objetivado pelo saber. A Época Clássica, caracterizada como era da Representação, devido às peculiaridades sobre a forma de se conhecer, apresentada por uma relação de ordenação entre as ideias, entra em colapso a partir de um processo que lentamente acaba por modificar os saberes da vida, da linguagem e do trabalho, fazendo emergir a figura de conhecimento *homem*. Como relata Araújo (2008), o homem aparece para o saber quando surge a biologia, que o apresenta como organismo vivo e a vida tendo suas próprias condições de evolução; a economia, que o mostra como produtor, cujo trabalho depende do modo de produção; por fim, a filologia, que o mostra como falante, tendo a língua suas regras próprias.

Machado (2007) confirma que, ao ser tematizado pelas ciências empíricas, o homem torna-se objeto do saber. Concomitantemente, nasce um novo tipo de filosofia, que tem como marco inicial a “revolução copernicana”⁵ realizada por Kant, que interroga aquele que

⁴ Realizamos uma investigação mais minuciosa sobre a questão do sujeito em Foucault em outro trabalho intitulado: *A análise da noção de sujeito em Foucault: um estudo para a compreensão do debate contemporâneo entre modernidade e pós-modernidade na pedagogia*, realizado no ano de 2013 e publicado no ano posterior em artigo. Recentemente, no final do ano de 2016, publicamos o artigo *O Corpo na obra de Michel Foucault e sua presença no campo da Educação Física*, no qual foram utilizados alguns trechos desta dissertação, já em construção na época.

⁵ A descoberta essencial é que a faculdade de conhecer é legisladora ou, mais precisamente, que há algo de legislador na faculdade de conhecer.

conhece. Dreyfus e Rabinow (2010) complementam dizendo que o homem torna-se agora um sujeito entre objetos. Mas não é só isso, o homem também entende que aquilo que ele tenta compreender não são apenas os objetos do mundo, mas a ele próprio, inclusive. Por isso Foucault denomina a modernidade como a idade do homem, período do nascimento das ciências humanas.

O estudo realizado em *As palavras e as coisas* pertence ao início da produção de Foucault, no entanto já é possível notar que ele não dá à figura de conhecimento “homem” um entendimento transcendental, segundo o qual, ao destituirmos toda a estrutura social, teríamos acesso ao que ele realmente é. Ao vislumbrarmos o quadro geral de sua obra, percebemos como, ao longo da história, foram se constituindo subjetividades diversas e que elas não conduzem ao encontro de um possível fundamento do homem.

Fonseca (2011) mostra que, na *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*, Foucault trata do estilo de vida grego no que se refere às práticas relacionadas ao sexo, nos seguintes domínios: cuidados com o corpo, com a casa e com a busca da verdade. Nesse período da história, a questão dos prazeres fundava-se em condutas temperantes, moderadas e eticamente bem conduzidas. Por seu turno, *História da sexualidade III: o cuidado de si* aborda problemas já presentes na Grécia Clássica, mas que os latinos tratarão de modo diferente. Encontra-se aí uma ética mais austera, que preconiza um voltar-se para si próprio, um ocupar-se consigo mesmo.

A partir dessas breves leituras, fica claro que Foucault rejeita a ideia de um sujeito que existe *a priori* do mundo social; o que existe para ele são diferentes constituições de um sujeito que não é dado definitivamente, mas que é fundado e refundado na história. A esse respeito, Veiga-Neto (2011) esclarece que Foucault “dá as costas” para o sujeito produzido pelas metanarrativas iluministas,⁶ o *sujeito desde sempre aí*, ou seja, ele não aceita a afirmação de que o sujeito é algo dado, que preexiste ao mundo social. Para ele, o sujeito é discursiva e historicamente constituído.

Mas, e o Corpo? Fonseca (2015) observa que os comentadores de Foucault se reservaram em grande medida a explicar o poder que incide no corpo, de maneira que não se pode dizer que Foucault tenha postulado um lugar para debater uma noção de corpo, possivelmente para evitar qualquer conotação de naturalidade em relação a ele. Assim sendo, uma outra percepção sugere uma construção do corpo em termos mais radicais, onde ele é desmaterializado. Nessa direção, o corpo não é considerado uma materialidade prévia à qual

⁶ Fenomenologia, Marxismo e Positivismo.

os significados devem se referir e sobre a qual as práticas podem investir; de modo diverso, o próprio corpo somente se realiza na sua conjunção com os signos que o sinalizam e o colocam em visibilidade. Nesse caso, ao invés de o tratarmos como matéria, devemos considerá-lo um volume, termo utilizado para invalidar o conceito de coisa ou objeto para o corpo. Assim, essa perspectiva não percebe o corpo como uma coisa material, disposta ao poder, mas uma instância que conjuntamente realiza o poder, ao materializá-lo em uma forma específica. O modo como as obras do filósofo tratam a noção de poder, em seu trabalho de assujeitamento do corpo, pode levar ora à interpretação de um corpo material sobre o qual o poder opera, ora a um corpo desmaterializado.⁷

A partir desse entendimento é que se pode relacionar a ideia de sujeito com a noção de corpo. Como nos diz Fernandes (2012), o sujeito não se reduz a um indivíduo corpóreo, ainda que seja necessário um corpo que funcione como seu suporte, para o exercício de sua função. Nesse sentido, o que está em questão, para Foucault, não é propriamente o corpo, mas o sujeito de ação, produzido por uma exterioridade social, cultural e política. Isso quer dizer que é exatamente esse sujeito de ação, produzido pelo discurso, que dá forma e concretude ao corpo.

Como observa Prado Filho e Trisotto (2008), não se trata aqui da naturalidade, mas da historicidade dos corpos, no plural, porque, percorrendo a história, nota-se a circulação de toda uma diversidade de noções e de modalidades concretas de corpos. Diferentes regimes e modos de produção de corpos que coexistem, rivalizam-se, sucedem-se e transformam-se ao longo do tempo. É nessa direção que Mendes (2006) afirma que, de maneira geral, podemos dizer que Foucault também esteve preocupado com uma história do corpo. Em certo sentido, concomitantemente à história do sujeito, Foucault fez também uma história política do corpo, principalmente se olharmos seus trabalhos sobre a constituição do sujeito moderno, nos quais é possível perceber claramente poder e corpo imbricados. Vejamos, no tópico a seguir, como se dá essa relação entre o corpo e a constituição do sujeito moderno.

2.1 O corpo na constituição do sujeito moderno: poder disciplinar e biopolítica

Nas análises foucaultianas sobre a constituição do sujeito moderno insere-se, definitivamente, a relação sujeito-corpo-poder. Eizirik (2005) afirma que, ao tratar da

⁷ Em *O corpo utópico: as heterotopias* (FOUCAULT, 2012b), podemos perceber o entendimento de um corpo desmaterializado, um corpo que está sempre em outro lugar, sempre em outra parte.

constituição do sujeito moderno, Foucault coloca o problema do poder e do corpo, descrevendo o exercício do poder sobre o corpo. Inicia, então, suas análises sobre o biopoder, compreendido, segundo Duarte (2006), como um certo poder que incide sobre a vida e que se desenvolveu em duas formas principais: o poder disciplinar e a biopolítica. A primeira diz respeito a uma disposição dos homens no espaço e visa a otimizar seu desempenho. Uma forma de organização, divisão e controle do tempo, que é desenvolvida com o objetivo de produzir rapidez e precisão de movimentos, ou seja, procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano.⁸ A segunda forma, por sua vez, caracteriza-se pela maneira como, a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas, colocados para a prática governamental, dos fenômenos próprios de um conjunto de viventes como população, seja do controle de natalidade, de enfermidades endêmicas, da higiene pública, entre outros (CASTRO, 2009, p. 59).

Podemos vislumbrar o poder disciplinar na modernidade em *Vigiar e Punir*. Ao explorar essa obra, percebemos que seu ponto de partida é o suplício, que ocorria ainda no século XVII, e era tido como um espetáculo. O trecho abaixo nos aproxima dessa definição:

[Damiens fora condenado, a 2 de março de 1757], a pedir perdão publicamente diante da porta principal da Igreja de Paris [aonde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras; [em seguida], na dita carroça, na Praça de Greve, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atezado nos mamilos, braços, coxas e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atezado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinza, e suas cinzas lançadas ao vento (FOUCAULT; 2007, p. 9).

Naquele período o suplício atraía multidões e demonstrava a força do poder do príncipe para toda a sociedade. Porém, muitas vezes tal prática causava o efeito inverso do pretendido, gerando revolta na população e glorificando o criminoso:

Há nessas execuções, que só deveriam mostrar o poder aterrorizante do príncipe, todo um aspecto de carnaval em que os papéis são invertidos, os poderes ridicularizados e os criminosos transformados em heróis. A infâmia se transforma no contrário; a coragem deles, seus gritos e lamentos só podem preocupar a lei (FOUCAULT, 2007).

⁸ O termo “anátomo-política” busca justamente mostrar o caráter político fundamental da produção dos corpos.

Como sugere Araújo (2008), nas últimas décadas do século XVIII, devido às muitas revoltas,⁹ dentre outros fatores, o espetáculo do suplício perde eficiência em seu objetivo de controle da criminalidade, cedendo lugar, aos poucos, a uma justiça administrativa que tinha como marca a punição. Foucault (2011c) afirma que, naquele momento, houve uma adaptação dos instrumentos que se encarregavam de vigiar o comportamento cotidiano das pessoas, uma outra política em relação aos corpos, uma transformação na maneira de punir:

Significa uma adaptação e harmonia dos instrumentos que se encarregam de vigiar o comportamento cotidiano das pessoas, sua identidade, atividade, gestos aparentemente sem importância; significa uma outra política a respeito dessa multiplicidade de corpos e forças que uma população representa. O que vai se definindo não é tanto um respeito novo pela humanidade dos condenados – os suplícios ainda são frequentes, mesmo para os crimes leves – quanto uma tendência para uma justiça mais desembaraçada e mais inteligente para uma vigilância penal mais atenta ao corpo social (FOUCAULT, 2011c, p. 75).

Sendo assim, o castigo corporal que ocorria nos suplícios, como entende Yazbek (2012), cede cada vez mais lugar a uma economia calculada da punição. Isso quer dizer que ocorrem modificações que implicam um deslocamento do ponto de aplicação do poder de punir, não mais incidindo grosseiramente no corpo, marcando-o e dilacerando-o, mas sobre a “alma”, o “espírito” do indivíduo.

Estamos nos reportando aqui ao século XVIII, período no qual a punição passava a não buscar mais a função didática moral presente na época dos suplícios - que pretendiam causar temor e informar a todos o poder do príncipe -, mas sim, como informam Dreyfus e Rabinow (2010), obter uma modificação comportamental, do corpo e da alma, por meio da aplicação precisa de técnicas administrativas. A aplicação da punição não mais incidia diretamente sobre o corpo, no sentido de esquarterá-lo, como nos suplícios, mas pretendia supervisioná-lo, exercitá-lo.

A prisão surge, então, como a nova forma que convém à nova situação econômica que se inicia no final do século XVIII. Para Araújo (2008), a hipótese de Foucault é que o aumento populacional e a expansão do capitalismo exige um mecanismo de ajuste realizado por inúmeras técnicas que incidem sobre o corpo, que ele descreve como disciplinas. Tais disciplinas possuem como características a espacialização, o controle minucioso da atividade,

⁹ Em *Vigiar e Punir*, pág. 62, Foucault (2011c) cita uma passagem sobre uma rebelião contra os suplícios.

a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame,¹⁰ assim resumidas por Eizirik (2005):

- a espacialização: um lugar para cada um e cada um em seu lugar;
- o controle minucioso da atividade: hora para estudar, hora para comer, hora para o recreio; tempo para produzir tal peça; hora para iniciar ou terminar uma atividade;
- a vigilância hierárquica: uma complexa rede de autoridade e treinamento;
- a sanção normalizadora: a análise contínua das condições de disciplinamento e seus possíveis desvios;
- o exame: combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelecer sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados (EIZIRIK, 2005, pág. 68).

Esse poder disciplinar, como ressalta Araújo (2008), contribui para o aumento da eficácia e o lucro na produção, sendo também utilizado em escolas, hospitais, exército, enfim, num emaranhado de instituições, com diversos objetivos, entre eles a inculcação de determinados tipos de comportamento. Esse aspecto nos dá indícios do caráter produtivo do poder, como ele é tratado na obra de Foucault, já que, ao invés de reprimir indivíduos, o poder disciplinar os produz. A eficiência do poder disciplinar na produção de determinados tipos de indivíduos é grande; rapidamente o poder disciplinar se espalha por todo o tecido social, causando uma generalização do sistema carcerário por toda sociedade:

A disciplinarização da sociedade, conseguida pela generalização dos mecanismos disciplinares dispersos pelo carcerário, tem como produto essencial o indivíduo moderno. Este é o seu maior efeito: produzir uma individualidade que corresponde às expectativas de uma acumulação e uma gestão útil dos homens; produzir o indivíduo comum, de todos os dias e de todos os lugares, e não o indivíduo singularizado por atos e datas especiais; produzir um indivíduo que permita a extração de algo de todas as suas atividades e de seus momentos; produzir, enfim, indivíduos dóceis e úteis (FOUCAULT, 2011c).

O poder disciplinar estudado em *Vigiar e Punir* é apenas um aspecto da produção do indivíduo moderno; outra importante contribuição dada por Foucault diz respeito à biopolítica. Essa segunda forma de poder nascida na modernidade, como nos revela Candiotti (2010), se volta para o corpo-espécie, com toda uma série de intervenções e controles reguladores voltadas à população. Duarte (2006) ressalta a importância desse novo aporte para uma melhor compreensão da atuação do poder em sua forma moderna. Segundo ele, já não se

¹⁰ “Um bom exemplo do funcionamento dessa engrenagem específica de poder, no que diz respeito à arquitetura, é a planta de uma prisão, o panóptico de Bertham (1787): A obra de Bertham é uma formalização da microfísica do poder disciplinar. Não se trata de um modelo para as prisões, mas para toda uma série de instituições (escola, hospital, etc.). Na realidade, nem sequer se trata de um modelo institucional, mas de um modelo para fortalecer as instituições. O ‘panóptico’ é um multiplicador, um intensificador de poder” (CASTRO, 2009, p. 115).

trata simplesmente de regradar comportamentos individuais, como visto nas disciplinas, mas de normalizar a própria espécie, bem como regradar, manipular, incentivar e observar macro fenômenos como as taxas de natalidade e mortalidade, as condições sanitárias das grandes cidades, as infecções e contaminações, a duração e as condições da vida, entre outros.

Em *História da sexualidade I: a vontade de saber*, podemos vislumbrar um dos primeiros escritos de Foucault sobre essa segunda forma de poder. Após analisar a sexualidade como dispositivo,¹¹ Foucault (2011a) revela que o antigo direito de *causar a morte e deixar viver*, evidente nas execuções em praças públicas, por exemplo, ou seja, na possibilidade de intervenção do poder diretamente sobre o corpo, causando a morte, vai sendo substituído por um poder de *causar a vida ou devolver à morte*. Isso quer dizer que a nova preocupação do poder diz respeito a causar a vida, mesmo que, para isso, a vida propriamente dita deva ser uma verdadeira mortificação.¹²

Para tentar ser mais claro, historicamente, como nos diz MacLaren (2016), o poder era exercido pelo rei diretamente sobre seus súditos. Com o desenvolvimento dos estados-nação o Estado passa a exercer o poder sobre os cidadãos, ou seja, antes do século XVII os soberanos tinham o direito de decidir sobre a morte de alguém que transgredisse a lei, já no século XVII esse poder mudou para o “poder sobre a vida”, sendo exercido pelo poder disciplinar, já explicitado aqui, mas também por essa nova forma que considera os macro fenômenos, tendo em vista toda a população. A biopolítica concretiza seu nascimento um século depois das disciplinas, agindo conjuntamente com elas por todo o corpo social, em um jogo de individualização e totalização.

Castro (2009) defende que essa nova forma de poder persegue o equilíbrio da população, sua homeostase e regulação, preocupando-se cada vez mais com o direito de intervir para fazer viver, tendo por efeito uma intervenção cada vez maior do Estado sobre a maneira de se viver, sobre o “como” da vida, podendo ser considerada o limite extremo do poder.

Para Foucault (2011a), juntamente com o poder disciplinar, essa outra técnica de poder, a biopolítica, constituiu-se como elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pode ser garantido à custa da gestão controlada dos corpos no aparelho de

¹¹ Araújo (2008) explica que a sexualidade, para Foucault, não é uma pulsão e nem está sob uma lei, como pensaram Freud e Lacan, mas sim um dispositivo que arma estratégias de relações de força localizadas nos saberes médicos, psicológicos e pedagógicos, que acabam tendo efeito de poder, no sentido de disciplinar, corrigir e normalizar.

¹² Necessidade de causar a vida mesmo que para isso mortifique a vida, ou seja, mesmo que para isso a vida se torne insuportável, controlada em todos os aspectos.

produção, por meio da individualização e da totalização, ajustando fenômenos de população a processos econômicos.

A atuação desses mecanismos, tanto de individualização quanto de totalização, teve como consequência uma crescente atuação da norma no sistema jurídico da lei. A partir de então a lei passa a funcionar cada vez mais como norma, e a instituição jurídica se integra cada vez mais a aparelhos (médicos, administrativos, escola, entre outros) que possuem funções, sobretudo, reguladoras. Cirino (1989) assinala que essa importância da norma desencadeia uma verdadeira sociedade normalizadora, na qual os mecanismos reguladores e corretivos assumem a função de produzir, avaliar e classificar as anomalias de todo o corpo social, controlando-as e eliminando-as.

Complementando, Martins (2006) revela que a norma pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. Portanto, tal sociedade normalizadora pode ser entendida como efeito histórico dessa tecnologia de poder centrada na vida, o biopoder.

Contudo, como nos informa Cirino (1989), uma melhor compreensão sobre a questão do biopoder só poderia ser alcançada principalmente com a exploração da temática da biopolítica da população, ainda pouco estudada em *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Foucault, então, insere a biopolítica em um tema mais amplo: a gestão das forças estatais. Assim, uma reflexão específica sobre a ação do Estado, não realizada em *Vigiar e Punir* e *A vontade de saber*, ganha espaço em seus trabalhos, tendo a questão do governo como fio condutor de suas análises.

2.2 O corpo e o governo dos outros

Ao deslocar seus estudos para a questão do governo dos outros,¹³ Foucault investiga como se constituiu essa forma de governo consolidada na modernidade, que diz respeito ao cuidado permanente da vida de todos e de cada um. Entende ele que essa forma de governo não é necessariamente uma novidade no Ocidente. Em uma conferência realizada em 1981, intitulada “*Omnes et Singulatim*”: *uma crítica da razão política*, Foucault volta suas análises para o período de ascensão do cristianismo na antiguidade tardia, nos séculos III e IV da nossa era, caracterizando o que chamou de poder pastoral. Identifica, então, o Estado moderno

¹³ Foucault possui três livros sobre o governo dos outros: 1) *Segurança, Território, População* 2) *Do governo dos vivos* 3) *O governo de si e do outro*. Essa análise não os contempla, limitando-se a dois artigos da coletânea *Ditos e Escritos* volumes IV e V.

(caracterizado pelo poder disciplinar e pela biopolítica) como uma nova forma do poder pastoral que, tendo sua origem no cristianismo primitivo, não teve uma presença forte na cultura ocidental¹⁴ inicialmente, mas posteriormente contribuiu para o nascimento biopoder. Segundo Castro (2009),

[...] o poder pastoral é, na realidade, uma figura que se forma com o cristianismo, a partir da tradição hebraica e de certas técnicas de vida da tradição grega, sobretudo da filosofia da época helenística. A partir da literatura cristã dos primeiros séculos, Foucault enumera quatro elementos característicos dessa nova forma de poder: 1) A responsabilidade do pastor concerne não só a vida das ovelhas, mas a todas as suas ações. Os pecados do rebanho são imputáveis, em última instância, ao pastor. 2) A relação entre o pastor e suas ovelhas é individual e total. 3) O pastor deve conhecer o que se passa no mais íntimo de suas ovelhas. Aqui vão reunir-se duas práticas que provinham das tradições pitagóricas, estoíca e epicúrea: o exame e a direção de consciência. 4) O pastor deve conduzir suas ovelhas pelo caminho da mortificação, uma espécie de morte cotidiana neste mundo. Essa técnica é, na realidade, uma relação consigo mesmo. O poder pastoral é, em definitivo, uma técnica de individualização. (Castro, 2009, p. 329).

A tese de Foucault é que a racionalidade política do estado moderno foi sendo desenvolvida ao longo da história das sociedades ocidentais, inicialmente enraizando-se no poder pastoral e, depois, na razão de Estado, sendo a individualização e totalização os efeitos inevitáveis desse desenvolvimento.

Para Foucault (1981), a partir do século XVIII se deu uma progressiva mudança de ênfase do território para a população estatal, devido, como assegura Martins (2006), à formação dos estados nacionais modernos, que se veem diante da necessidade de conhecer seu território para avaliar como nele se repartem os habitantes. Isso ocasionou novos objetivos, novos problemas e novas técnicas de exercício do poder. Foucault procura encontrar, então, o tipo de racionalidade específica produzida pelo Estado moderno, entendendo racionalidade como

[...] o que programa e orienta o conjunto da conduta humana. Há uma lógica tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas relações políticas. Há uma

¹⁴ Em “*Omnes et Singulatim*”: *uma crítica da razão política*, Foucault levanta algumas hipóteses que podem ter contribuído para que o poder pastoral não fosse triunfante anteriormente: “Se estabeleço essa aproximação histórica não é, evidentemente, para deixar entender que o aspecto pastoral do poder desapareceu no decorrer dos 10 grandes séculos da Europa cristã, católica e romana, mas parece-me que, contrariamente a toda expectativa, esse período não foi o do pastorado triunfante. E isso por diversas razões: algumas são de natureza econômica – o pastorado das almas é uma expectativa tipicamente urbana, dificilmente conciliável com a pobreza e a economia rural extensiva dos começos da Idade Média. Outras razões são de natureza cultural: o pastorado é uma técnica complicada, que requer um certo nível de cultura – tanto da parte do pastor como da parte do rebanho. Outras razões ainda concernem à estrutura sociopolítica. O feudalismo desenvolveu entre os indivíduos um tecido de laços pessoais de um tipo muito diferente de pastorado” (FOUCAULT, 1981)

racionalidade mesmo nas formas as mais violentas. O mais perigoso, na violência, é sua racionalidade. É claro que a violência é, nela mesma, terrível. Mas a violência encontra sua ancoragem mais profunda e extrai sua permanência da forma de racionalidade que utilizamos. Pretendeu-se que, se vivêssemos em um mundo de razão, poderíamos nos livrar da violência. Isso é inteiramente falso. Entre a violência e a racionalidade não há incompatibilidade. Meu problema não é fazer o processo da razão, mas determinar a natureza dessa racionalidade que é tão compatível com a violência. Não é a razão em geral que combato. Não poderia combater a razão. (FOUCAULT, 2006b, p. 319).

Essa racionalidade produzida pelo Estado moderno é desenvolvida entre fins do século XVI e início do século XVIII, nas teorias sobre a arte de governar – a razão de Estado e a teoria da polícia. Em *A tecnologia política dos indivíduos*, Foucault (2006b) revela o nascimento de toda uma literatura anti-maquiavélica, que trazia uma discussão em torno do que se pode chamar de arte de governar, fomentada pela instauração dos estados nacionais. Tais discussões começam a delinear uma racionalidade diferente da que estava colocada para o poder soberano, inaugurando uma nova política do Estado que somente iria se consolidar no século XVIII.

Discorrendo sobre o tema, Cirino (1989) aponta a razão de Estado como uma primeira forma de consolidação da arte de governar. Entre os séculos XVI e XVII, postulava-se que o Estado deveria ser governado a partir de princípios e exigências que lhe são próprios, pois dependem de uma realidade específica. Sendo assim, a razão de Estado requeria do governante um saber concreto sobre a situação geográfica de seu território, sua história, suas atividades comerciais, exércitos e habitantes. A esse modo de governo corresponde o nascimento de saberes como a demografia e a estatística, que fazem do Estado objeto e lugar de formação de conhecimentos específicos que, por sua vez, poderiam ser usados como tática de governo. Em um contexto de disputas entre diferentes estados nacionais, a preservação e o aumento da potência estatal iriam servir como justificativa para um governo exaustivo e crescente, tanto das situações quanto dos homens. No entanto, o fato da razão de Estado ainda estar presa a certas concepções políticas acaba se constituindo como obstáculo para que a arte de governar encontre sua própria dimensão.¹⁵

A segunda forma dessa arte de governar, denominada “doutrina da polícia”, amplia nos séculos XVII e XVIII, como sugere Cirino (1989), a abrangência das ações estatais. Compreendida como técnica de governo que visa à elevação das forças coletivas e

¹⁵ “Por um lado, estava impregnada pelo problema da soberania como questão teórica e como matriz da organização política. Por outro lado, apoiava-se no modelo de governo da família pelo pai, buscando apenas transpor a ‘economia’ – entendida nessa época como sábia administração da casa, dos bens e dos indivíduos no interior da família” (CIRINO, 1989, p. 86).

individuais, a polícia estabeleceu os instrumentos, assim como os domínios nos quais o Estado deveria intervir, sendo uma peça essencial para o vigor econômico e político do Estado. Assim, nas palavras de Cirino (1989, p.87), “para garantir uma população saudável e ativa, a prática governamental teve de se preocupar com os fenômenos relacionados a ela – reprodução, longevidade, fertilidade – e que dependem de saberes e procedimentos próprios”, constituindo um meio prático e instrumental de fortalecimento e consolidação do poder do Estado. Parafraseando Foucault, Cirino (1989) afirma que a concepção de bem-estar, formulada estritamente em termos biológicos, mostra como a política foi transformada em biopolítica, tomando a população como objeto que o governante deve considerar para conseguir atuar de modo racional e planejado. Complementando, Martins (2006) afirma que a doutrina da polícia convoca os saberes biomédicos, assim como as instituições sanitárias, para prescreverem instrumentos e técnicas para o bem governar, visando, essencialmente, a desenvolver e reforçar a vida dos indivíduos, condição necessária para o aumento da força do Estado.

Foucault (2000a) afirma que inicia-se, então, uma passagem da arte de governar, caracterizada pela estrutura da soberania, para a ciência política, representada por técnicas de governo. A esse respeito Cirino (1989) nos diz que, a partir do século XVIII, por meio de uma série de agentes e instituições sociais (a família, os hospitais, as escolas), desenvolvem-se técnicas de poder voltadas para os indivíduos, destinadas a conduzi-los permanentemente, pela produção de sua saúde, educação e, em última instância, sua própria verdade. Para direcionar a vida dos outros, a administração estatal controla a vida cotidiana dos indivíduos, intervindo cada vez mais em suas vidas, o que produz um solo fértil para o surgimento das ciências humanas.

No século XIX, já se percebe a consolidação desses mecanismos: além do disciplinamento das condutas, também instaura-se um gerenciamento planejado da vida das populações. Logo, o que se produz por meio da atuação específica do biopoder não é mais apenas o indivíduo dócil e útil produzido pelas disciplinas, mas é a própria gestão da vida do corpo social, por processos muito diferentes dos até então vistos historicamente. Ao olhar para as formas de constituição do sujeito antigo, não percebemos a presença de códigos prescritivos, mecanismos disciplinares tão presentes como quando se trata da constituição do sujeito moderno. Para Foucault, (2011c), a “alma” moderna tem uma realidade que é produzida permanentemente no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, ou seja, loucos, escolares, crianças,

todos aqueles fixados a aparelhos de produção.¹⁶ Assim, vale lembrar que, diferentemente das noções tradicionais que consideram o corpo como prisão da alma, Foucault inverte a máxima, afirmando a alma como prisão do corpo: “Uma ‘alma’ o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma, prisão do corpo” (FOUCAULT, 2011c, p. 32).

Essa constituição da “alma” moderna é relacionada por Foucault à percepção de que o corpo é alvo de múltiplas técnicas, de práticas diversas de normalização, modelização, “treinamento”, dentre outras. O corpo, para Foucault (2011c), está

[...] mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (p. 28).

Nessas condições, é preciso ressaltar que tal história realizada por Michel Foucault ocupa-se, como nos diz Prado Filho e Trisotto (2008), não com o corpo objeto da biologia e da medicina, ciências especializadas no conhecimento e na intervenção sobre aquilo que ele apresenta como “natural”. Ao invés disso, como explicitado na entrevista intitulada *Poder-Corpo*, publicada no livro *Microfísica do poder* (FOUCAULT, 2016), foi um poder sobre o corpo que tornou possível um saber fisiológico, orgânico sobre ele. Assim sendo, da mesma forma que em *As palavras e as coisas* vemos a emergência de um saber sobre o homem, o sujeito que conhece, vemos também emergir em *O nascimento da clínica* um saber fisiológico sobre o corpo, que acaba por ser, ele mesmo, um exercício de poder sobre o corpo. É sobre tal emergência que trataremos no tópico a seguir.

¹⁶ “Foucault afasta-se das nossas tradições culturais e inverte as relações que tais tradições estabeleceram entre corpo (material) e a alma (espiritual). Ao virar de ponta-cabeça tais relações, o filósofo radicaliza a materialidade do corpo e retira da alma qualquer resquício de espiritualidade, se entendermos por espiritualidade qualquer dose de transcendência, elevação, religiosidade ou sublimidade.” (VEIGA-NETO, 2015). “Alma, consciência, psique, subjetividade e personalidade são, cada uma delas, formas específicas de conceituar a interioridade humana. Cada maneira de pensar a interioridade humana nasceu em um tempo particular, dentro de um contexto particular. O poder, através de seu efeito no corpo, produz uma interioridade (a alma), e em troca, é em parte por conta dessa interioridade que o poder é exercido sobre o corpo.” (MACLAREN, 2016).

2.3 Uma nova geografia do olhar sobre o corpo

Foi necessária uma reorientação cronológica para conseguir explicar como Foucault entende o Corpo. Supreendentemente, ao final do tópico anterior chegamos ao início da obra do filósofo, o que nos faz perceber o quanto seus métodos arqueológico e genealógico se aproximam e não se distanciam, como alguns entendem. Ou seja, a forma como Foucault pensa, apesar dos acréscimos e mudanças conceituais ocorridos durante suas investigações, tem uma coerência. Em *O nascimento da clínica*, como assegura Machado (2007), Foucault realiza uma análise arqueológica do olhar médico; o objeto de que ele trata é a própria doença, que traz laços com a medicina moderna e seu aparecimento, no início do século XIX. A própria medicina moderna critica seu passado e justifica sua originalidade e eficácia pela transformação sofrida no âmbito de seu saber, que passa a ter como característica primordial a fundamentação na observação empírica, negando o que era anteriormente consagrado, ou seja, uma atitude predominantemente teórica, sistemática e filosófica.¹⁷ No entanto, negando a hipótese apresentada acima, Foucault diz que a mudança que se deu em torno do saber médico foi muito mais radical do que se pensa e está em outro nível; o que se transformou foi o modo de existência do discurso médico no sentido de que ele não se refere mais às mesmas coisas e nem utiliza a mesma linguagem,¹⁸ ou seja, passa a dizer de outro modo e ver um outro mundo, transformando a relação entre aquilo de que se fala e aquele que fala, rompendo com a própria noção de conhecimento.

Em instigante passagem, Foucault (2015) nos revela, sutilmente, como se apresenta essa transformação do saber médico:

O aparecimento da clínica, como fato histórico, deve ser identificado com o sistema dessas reorganizações. Essa nova estrutura se revela, mas certamente não se esgota na mudança ínfima e decisiva que substitui a pergunta: “O que é que você tem?”, por onde começava, no século XVIII, o diálogo entre o médico e o doente, com sua gramática e seu estilo próprios, por esta outra em que reconhecemos o jogo da clínica e o princípio de todo o seu discurso: “Onde lhe dói?”. A partir daí, toda a relação do significante com o significado se redistribui, e isso em todos os níveis da experiência médica: entre os sintomas que significam e a doença que é significada,

¹⁷ “No lugar do comentário, o método arqueológico empregado por Foucault, ouve o discurso, os enunciados articulados a outros enunciados, evidenciando as diferenças entre eles.” (ARAÚJO, 2008, p.36). É a partir dessa forma de olhar para o discurso que Foucault nos dá outra explicação sobre a transformação do discurso médico

¹⁸ “Quando Foucault fala em linguagem, não se trata de conteúdos temáticos ou modalidades lógicas, mas da ‘estrutura falada do percebido’, isto é, da articulação das maneiras de ver e dizer. É através da correlação entre a linguagem médica e seu objeto que ele pretende analisar o modo como diferentes tipos históricos de medicina se exercem, assinalando rupturas arqueológicas a partir das transformações do ‘olhar médico’.” (MACHADO, 2007, p. 95).

entre a descrição e o que é descrito, entre o acontecimento e o que ele prognostica, entre a lesão e o mal que ela assinala etc. (Prefácio, XVII)

Discorrendo sobre tal passagem, Araújo (2008) assinala uma mutação súbita do discurso médico, que sai de uma medicina dos vapores, das membranas secas, dos miasmas para uma medicina que disseca, separa, funda como objeto, pelo olhar médico, uma nova linguagem para falar da doença, ou seja, nasce uma nova estrutura de racionalidade e um novo domínio da experiência.

Para Machado (2007), o estudo da medicina da época clássica retoma e aprofunda o que havia sido exposto em outro livro de Foucault, *História da loucura*, que considerava a medicina clássica como uma medicina classificatória, elaborada a partir da história natural. Pela ordem taxinômica da história natural organiza-se o mundo da doença, imprimindo-lhe uma ordem que neutraliza toda a desordem por meio da classificação sistemática e hierárquica em gênero e espécie. Seguindo esse modelo classificatório, a medicina das espécies privilegia um olhar que não pretende penetrar na profundidade das coisas, caracterizando a doença por sua estrutura visível, se colocando na ordem da superfície.

Pois bem, essa verdade dada na aparência são os sintomas e é guiando-se por eles, considerados como o ser da doença, que a medicina pode identificar a essência de cada doença e situá-la em um quadro nosográfico.¹⁹ Como ressalta Machado (2007), para a medicina das espécies, definir a doença é enumerar seus sintomas.

Foucault (2015) afirma que a medicina clássica, para os médicos do século XVIII, se dá em uma experiência “histórica”, por oposição ao saber filosófico.²⁰ Seguindo o modelo da história natural, pontua Machado (2007), a medicina clássica tem como sujeito e como objeto o olhar de superfície do médico e o espaço plano de classificação das doenças. O conhecimento não parte do exame do corpo humano, pois ele ainda não constitui a realidade básica a partir da qual a doença se origina e adquire formas: a realidade da doença se encontra em sua essência.

Assim, a medicina clássica, fundada na taxonomia da história natural, considera a doença uma essência, independente do corpo doente, que deve ser analisada em gênero e espécie a partir de analogias de forma: “É um espaço em que as analogias definem as essências. Os quadros são assemelhados, mas também se assemelham. De uma doença a

¹⁹ Quadro de classificação de doenças.

²⁰ É histórico o conhecimento que circunscreve a pleurisia por seus quatro fenômenos: febre, dificuldade de respirar, tosse e dor lateral. Será filosófico o conhecimento que põe em questão a origem, o princípio e as causas: resfriamento, derrame seroso, inflamação da pleura (FOUCAULT, 2015, p. 4).

outra, a *distância* que as separa se mede apenas pelo *grau* de sua *semelhança*” (FOUCAULT, 2015, p. 5 grifos do autor).

A medicina clássica pode ser envolta em duas formas: uma medicina das espécies e uma medicina das epidemias. As duas se contrapõem em muito: para a medicina das espécies, comenta Castro (2009), exigia-se uma percepção aguda do singular, independente das estruturas médicas coletivas. O hospital, para ela, seria um lugar artificial, onde a doença corre o risco de perder sua identidade, sendo a família o lugar natural da enfermidade. Por outro lado, Foucault (2015) nos mostra que a medicina das epidemias analisa esse fenômeno não com o intuito de reconhecer a forma geral da doença, situando-a no espaço abstrato da nosologia, mas tenta encontrar, de maneira geral, um processo singular, variável segundo as circunstâncias, que tece em todos os doentes uma trama comum, em um momento do tempo e espaço.

A partir de então, assinala Foucault (2015), só poderia haver medicina das epidemias se acompanhada de uma polícia, que compreendia, como visto posteriormente em seus estudos sobre o governo, uma série de medidas que visavam a vigiar a instalação das minas e dos cemitérios, incinerar os cadáveres, controlar o comércio do pão, do vinho, da carne, regulamentar os matadouros, proibir as habitações insalubres. Depois de um estudo detalhado do território, era necessário estabelecer em cada província um regulamento de saúde.

Nessa conjuntura, Castro (2009) observa que o exercício da medicina de assistência familiar, construído a partir da medicina das espécies, só pode encontrar apoio em uma estrutura socialmente controlada, baseada no exercício da arte de curar, provinda da medicina das epidemias, o que contribui para o nascimento da clínica.

Dessa maneira, a experiência médica e o controle do médico nas estruturas sociais, assim como a patologia das epidemias e das espécies, encontram-se diante das mesmas exigências:

A definição de um estatuto político da medicina e a constituição, no nível de um estado, de uma consciência médica, encarregada de uma tarefa constante de informação, controle e coação; exigências que “compreendem objetos tanto relativos à polícia quanto propriamente da competência da medicina (FOUCAULT, 2015, p. 27.)

O que constitui, a partir de então, a unidade do olhar médico não é apenas a singularidade da doença, mas sim uma totalização aberta, infinita, móvel, uma espécie de registro clínico de uma série infinita de acontecimentos. Seu suporte não é mais a percepção do doente em sua singularidade, é uma consciência coletiva de todas as informações que se

cruzam, ampliada até as dimensões de uma história, de uma geografia, de um Estado. Foucault explicita bem esse novo ordenamento na passagem a seguir:

Para os classificadores, o ato fundamental do conhecimento médico era estabelecer uma demarcação: situar um sintoma em uma doença, uma doença em um conjunto específico e orientar este no interior do plano geral do mundo patológico. Na análise das constituições e das epidemias, trata-se de estabelecer uma rede pelo jogo de séries que, ao se cruzarem, permitem reconstituir esta “cadeia” de que falava Menuret. Razoux estabelecia diariamente observações meteorológicas e climáticas que confrontava, por um lado, com uma análise nosológica dos doentes observados e, por outro, com a evolução, as crises, o término das doenças. Aparência, então, um sistema de coincidências, indicando uma trama causal e sugerindo também parentescos ou novos encadeamentos entre as doenças (FOUCAULT, 2015, p. 31).

Começa-se, então, a requerer uma presença generalizada dos médicos em todos os lugares, acompanhada por uma vigilância constante. Estabelece-se uma topografia médica sobre cada região, com vigilância das habitações, das pessoas, dos vestuários, da constituição atmosférica, das produções do solo, com a requisição de uma educação física e moral dos habitantes do lugar. Além de tudo isso, pedia-se também a consciência de cada indivíduo em relação à sua saúde, que todo cidadão estivesse medicamente alerta, sendo necessário fornecer informações do que é possível saber sobre medicina:

E cada prático deverá acrescentar à sua atividade de vigilante uma atividade de ensino, pois a melhor maneira de evitar que a doença se propague ainda é difundir a medicina. O lugar em que se forma o saber não é mais o jardim patológico em que Deus distribui as espécies; é uma consciência médica generalizada, difusa no espaço e no tempo, aberta e móvel, ligada a cada existência individual, mas também à vida coletiva da nação, sempre atenta ao domínio indefinido em que o mal trai, sob seus aspectos diversos, sua grande forma (FOUCAULT, 2008, p.34)

Em meio a estas transformações, Foucault (2015) descreve alguns mitos surgidos na época:

A medicina não deve mais ser apenas o *corpus* de técnicas da cura e do saber que elas requerem; envolverá, também, um conhecimento do *homem saudável*, isto é, ao mesmo tempo uma experiência do *homem não doente* e uma definição do *homem modelo*. Na gestão da existência humana, toma uma postura normativa que não a autoriza apenas a distribuir conselhos de vida equilibrada, mas reger as relações físicas e morais do indivíduo e da sociedade em que vive. Situa-se nessa zona fronteira, mas soberana para o homem moderno, em que uma felicidade orgânica, tranquilo, sem paixão e vigorosa se comunica de pleno direito com a ordem de uma nação, o vigor de seus exercícios, a fecundidade de seu povo e a marcha paciente de seu trabalho. Lanthenas, este visionário, deu à medicina uma definição breve, mas carregada de toda uma história: “Finalmente a medicina será o que deve ser: o conhecimento do homem natural e social” (FOUCAULT, 2015, p. 37).

Isso nos leva a considerar, como afirma Martins (2006), que a própria estrutura epistemológica da medicina vai progressivamente se alterando, não se apresentando mais apenas como conjunto de técnicas terapêuticas e seus saberes, mas como um gênero de conhecimento que faz emergir a figura do “homem não doente”, do “homem ideal”, tecendo técnicas que possuem como finalidade reger as relações físicas e morais do indivíduo e da sociedade.

No entanto, essa nova espacialização da medicina que se anuncia, não se instaura sem críticas. Foucault (2015, p. 46) descreve os questionamentos surgidos na época às estruturas hospitalares, denunciadas como espaços onde se depositam as misérias, onde se localiza a humanidade sofredora, sendo instituições esmola, nas quais os homens são deixados para morrer. A organização pedagógica e técnica da medicina, naquele momento, fracassava; a função da clínica era eminentemente pedagógica, provinda da defesa do direito do exercício e do ensino médicos.

Machado (2007) explica que a clínica instituída nesta fase inicial é nomeada por Foucault como *protoclínica*,²¹ que vigora ainda no século XVIII. Esse modelo inicial de clínica ainda não representa uma transformação decisiva da experiência médica, sendo contemporânea da medicina classificatória. A razão disso é que, à época, a clínica não era produtora de conhecimentos, não era um instrumento para descobrir uma verdade, mas uma determinada maneira de dispor a verdade já adquirida e de apresentá-la para que ela se desvelasse. Aqui, a clínica só diz respeito à instrução, dada pelo professor a seus alunos, não tendo a função de produzir, mas reproduzir conhecimentos, sem causar nenhuma ruptura na história da medicina, como pode ser visto no trecho abaixo:

Vê-se, portanto, que a instituição clínica, tal como estava estabelecida ou projetada, era ainda por demais derivada das formas já constituídas do saber para ter uma dinâmica própria e acarretar, apenas por sua própria força, uma transformação geral do conhecimento médico. Ela não pode por si mesma descobrir novos objetos, formar novos conceitos, nem dispor de outro modo o olhar médico. Ela conduz e organiza uma determinada forma do discurso médico; não inventa um novo conjunto de discursos e de práticas (FOUCAULT, 2015, p. 67).

²¹ Castro (2009) resume as características elencadas por Foucault da *protoclínica*: 1) Mais que um estudo sucessivo e coletivo dos casos, ela deve tornar sensível o corpo da nosologia. 2) O corpo do qual ela se ocupa no hospital é o corpo da enfermidade, não o do doente (que é apenas um exemplo). 3) Não é um instrumento para descobrir a verdade, mas uma determinada maneira de dispor das verdades já conhecidas. 4) Essa *protoclínica* é somente pedagógica. 5) Não é uma estrutura da experiência médica, mas uma prova do saber já constituído. Essas características podem ser encontradas por completo a partir da página 63 de *O nascimento da clínica*.

Em alguns anos, essa velha clínica, como diz Foucault (2015), vai ser bruscamente reestruturada, recebendo um campo de aplicação não mais limitado àquele no qual se diz um saber, mas no qual o saber nasce, se experimenta. O início dessa mudança é constatado por Foucault a partir de vários acontecimentos. As críticas que surgiam sobre a recente clínica pode ser um deles; a possibilidade de uma formação livre, em que o mestre ensina o aluno a partir de seu entendimento do que seria necessário ensinar, assim como os vários charlatões que circulavam dentro da clínica, inclusive colocando em perigo a população sob seus cuidados, criaram condições de possibilidade para o nascimento de um novo saber: “pelo encontro e entrecruzamento de pressões e exigências vindas de classes sociais, de estruturas institucionais, de problemas técnicos ou científicos muito diferentes uns dos outros, uma experiência está em vias de se formar” (FOUCAULT, 2015, p. 73).

A dupla abolição das velhas estruturas hospitalares e da universidade como ela funcionava permitia a comunicação imediata do ensino com o campo concreto da experiência. Apagava-se, então, um discurso dogmático como momento essencial da transmissão da verdade devido à relação que essa velha ordem estabelecia com o campo da experiência, permitindo o surgimento de um discurso cujas regras eram novas, ordenando-se em função de um olhar que não se contenta mais em constatar, mas que descobre. Assim, uma outra clínica nasce.

A esse respeito, Machado (2007) evidencia que essa nova clínica do final do século XVIII já desempenha um papel diferente no campo do conhecimento e da prática, devido ao lugar que a percepção ocupa na aquisição do saber médico. Nessa nova clínica, o olhar que observa não tem apenas a função de ilustrar a teoria ou a ela se adequar, ele também produz conhecimento, pesquisa. Transforma-se a relação com a doença; ela “não é mais uma natureza oculta e incognoscível, no nível dos sintomas: uma doença é um conjunto de sintomas capazes de serem percebidos pelo olhar” (MACHADO, 2007, p. 93).

Em consequência, endossa Machado (2007), o sintoma, que é realidade da doença, passa a ter uma estrutura linguística, podendo ser enunciado por uma linguagem rigorosa. Acrescenta-se a isso o cálculo de probabilidades como a soma de determinado número de graus de certeza, o que transforma o fato patológico em um acontecimento registrado que faz parte de uma série aleatória.²² Nas próprias palavras de Foucault,

²² Na página 108 de *O Nascimento da Clínica*, Foucault compara essa nova clínica à medicina clássica, estudando as principais características sobre a percepção dos casos. Machado (2007, p. 94) faz um resumo delas.

[...] a clínica abre um campo que se tornou “visível” pela introdução no domínio patológico de estruturas gramaticais e probabilísticas. Estas podem ser historicamente datadas na medida em que são contemporâneas de Condillac e de seus sucessores. Com elas, a percepção médica se liberta do jogo da essência e dos sintomas, como também do, não menos ambíguo, da espécie e dos indivíduos: desaparece a figura que fazia girar o visível e o invisível segundo o princípio de que o doente ao mesmo tempo oculta e mostra a especificidade de sua doença. Abre-se para o olhar um domínio de clara visibilidade (FOUCAULT, 2015, p. 115).

Sendo assim, a percepção e a linguagem devem estar rigorosamente articuladas; quem se limita a um desses dois aspectos fica impossibilitado de conhecer. O conhecimento produzido por essa nova clínica é analítico, como evidencia Machado (2007), parafraseando Foucault: “a observação é a lógica no nível dos conteúdos perceptivos”.

No entanto, ao final do século XVIII, já é possível perceber uma ruptura com esse modelo analítico, que não provém, como diz Foucault (2015), do fato de que o médico se aproximou do doente e que, mudando de escala, percebeu que havia, logo atrás da superfície visível, uma profundidade secreta do corpo. Na verdade, essa é uma interpretação mínima da mudança. Foucault assinala que

[...] uma análise histórica um pouco precisa revela, além desses julgamentos, um princípio de transformação inteiramente diferente: ele diz, solidariamente, respeito ao tipo de objetos a conhecer, ao esquadramento que o faz aparecer, o isola e recorta os elementos pertinentes para um saber possível, à posição que o sujeito deve ocupar para demarcá-lo, às medições instrumentais que lhe permitem dele se apoderar, às modalidades de registro e memória que deve pôr em ação e às formas de conceituação que deve praticar e que o qualificam como sujeito de conhecimento legítimo. O que se modifica, fazendo surgir a medicina anatomoclínica, não é, portanto, a simples superfície de contato entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido; é a disposição mais geral do saber que determina as posições recíprocas e o jogo mútuo daquele que deve conhecer e daquilo que é cognoscível. O acesso do olhar médico ao interior do corpo doente não é a continuação de um movimento de aproximação que teria se desenvolvido, mais ou menos regularmente, a partir do dia em que o olhar, que começava a ser científico, do primeiro médico se dirigiu, de longe, ao corpo do primeiro paciente, é o resultado de uma reformulação no nível do próprio saber e não no nível dos conhecimentos acumulados, afinados, aprofundados, ajustados (FOUCAULT, 2015, p. 152).

Como lembra Foucault (2015), não se trata de um mesmo jogo ou de um mais aperfeiçoado; se trata de um outro jogo. E o nascimento desse outro jogo, ou seja, da anátomo-clínica, é o resultado, esclarece Machado (2007), da relação constitutiva da clínica com a anatomia patológica. Assim, o que interessa a Foucault é analisar como essa relação foi possível, já que a clínica era estranha à investigação dos corpos, dos cadáveres, sendo necessária uma transformação interna da anatomia patológica para que ela apresentasse alguma utilidade para a clínica.

Essa transformação é analisada por Foucault na comparação entre Morgagni e Bichat,²³ que se caracteriza pelo deslocamento do objeto dos órgãos para os tecidos. Enquanto o fundamental na anatomia de Morgagni é a diversificação da doença segundo os órgãos atingidos, para Bichat, o princípio básico está no isomorfismo dos tecidos.²⁴ Essa transformação operada por Bichat tornou possível a constituição da anátomo-clínica, definindo o olhar de superfície como método da anatomia patológica que se identificava com os princípios da clínica.

Machado (2007) destaca que, a partir de então, em consequência, inicia-se uma mudança fundamental, que implicará o deslocamento do espaço da percepção da doença como essência nosográfica para o corpo doente:

E nessa nova imagem que se faz de si mesma, a experiência clínica se arma para explorar um novo espaço: o espaço tangível do corpo, que é ao mesmo tempo, a massa opaca em que se escondem os segredos, as invisíveis lesões e o próprio mistério das origens. E a medicina dos sintomas pouco a pouco entrará em regressão para se dissipar diante da medicina dos órgãos, do foco e das causas, diante de uma clínica totalmente ordenada pela anatomia patológica. É a idade de Bichat. (FOUCAULT apud MACHADO, 2007, p. 97).

Esse novo espaço de percepção é objetivo porque se encontra no corpo do doente, onde as doenças se organizam em classes, a partir de tipos de tecido. Com Bichat, frisa Machado (2007), a doença se torna corporal (não mais ideal) e analítica, na medida em que ele faz da doença uma análise real:

Trata-se agora de uma análise que diz respeito a uma série de fenômenos reais, atuando de maneira a dissociar a complexidade funcional em simplicidades anatômicas; ela libera elementos que não são menos reais e concretos por terem sido isolados por *abstração*; descobre o pericárdio no coração, a aracnoide no cérebro e as mucosas no aparelho intestinal. A anatomia só pôde tornar-se patológica na medida em que o patológico anatomiza espontaneamente (FOUCAULT apud MACHADO, 2007, p. 97).

Assim, a anátomo-clínica se constitui a partir da relação entre métodos da clínica, voltada para os sintomas, e da anatomia patológica, para os tecidos. Dois olhares de superfície, analíticos, possuindo como proposta, no caso da clínica, ler os sintomas

²³ Pode-se encontrar a comparação realizada por Foucault na página 141 de *O nascimento da clínica*.

²⁴ Enquanto Morgagni especificava as doenças por uma repartição local que privilegiava a vizinhança orgânica, Bichat define o espaço corporal não a partir do órgão, considerado como elemento anatômico, mas pelo tecido ou pelas individualidades tissulares que são as membranas. (Machado, 2007, p. 96).

patológicos e, no caso da anatomia patológica, estudar as alterações dos tecidos. Cria-se, então, um novo espaço para a percepção médica: o corpo doente.

Machado ainda ressalta que o olhar médico, de superficial, passou a ser profundo, na medida em que penetra o volume empírico do corpo, localizando a sede da doença no próprio corpo. A anátomo-clínica é a descoberta desse olhar de profundidade, que torna *visível* o *invisível* na medida em que situa a doença na profundidade do corpo, seguindo o modelo da anatomia. A doença, antes considerada como essência nosográfica, passa a ser identificada com o organismo doente:

Insere-se em uma trama orgânica em que as estruturas são espaciais, as determinações causais, os fenômenos anatômicos e fisiológicos. A doença nada mais é do que um movimento complexo dos tecidos em reação a uma causa irritante: aí está toda a essência do patológico, pois não existem mais doenças essenciais nem essências das doenças (MACHADO, 2007, p. 100).

A ruptura que inaugura a medicina moderna é o deslocamento de um espaço ideal para um espaço real corporal e, conseqüentemente, a transformação da linguagem à qual a percepção desse espaço está ligada. Uma mudança das formas de visibilidade, antes alicerçada em um olhar de superfície que se limitava à visibilidade dos sintomas, agora, em um olhar de profundidade que transforma o invisível em visível pela investigação do organismo doente. Uma passagem do espaço taxinômico para um espaço corpóreo, localizando a doença no próprio organismo e possuindo um privilégio do olhar em relação à linguagem, já que a identificação do espaço da doença torna-se empírico.

Em consequência, observa Soares (2007), as representações do corpo que vão ocupando os grandes livros do período conduzem o olhar, de modo seguro, pela precisão dos desenhos feitos das dissecações; uma nova “geografia do olhar”, estruturada pelo atlas anatômico. Como ressalta Fortes (2011), nessa época inicia-se uma fundamentação cada vez maior do estudo da anatomia humana, mas não é só isso. Soares (2007) ainda nos lembra que, ao descrever o corpo na sala de dissecação, ao cristalizar as imagens, são estabelecidos parâmetros para o que é normal e o que é anormal; normalizam-se os corpos. A esse respeito, Foucault (2015) evidencia uma diferença dessa medicina inaugurada no século XIX, preocupada com a vida das populações, em relação à anterior:

De um modo geral, pode-se dizer que até o final do século XVIII a medicina referiu-se muito mais à saúde do que à normalidade; não se apoiava na análise de um funcionamento “regular” do organismo para procurar onde se desviou, o que lhe causa distúrbio, como se pode restabelecê-lo; referia-se mais a qualidade de vigor, flexibilidade e fluidez que a doença faria perder e que se deveria restaurar. A prática médica podia, desse modo, conceber grande destaque ao regime, à dietética, em

suma, a toda uma regra de vida e de alimentação que o indivíduo se impunha a si mesmo. Nessa relação privilegiada da medicina com a saúde se encontrava inscrita a possibilidade de ser médico de si mesmo. A medicina do século XIX regula-se mais, em compensação, pela normalidade do que pela saúde; é em relação a um tipo de funcionamento ou de estrutura orgânica que ela forma seus conceitos e prescreve suas intervenções; e o conhecimento fisiológico, outrora saber marginal para o médico, e puramente teórico, vai se instalar no âmago de toda reflexão médica. Mais ainda: o prestígio das ciências da vida, no século XIX, o papel de modelo que desempenharam, sobretudo nas ciências do homem, está ligado originariamente não ao caráter compreensivo e transferível dos conceitos biológicos, mas ao fato de que esses conceitos estavam dispostos em um espaço cujo estrutura profunda respondia à oposição entre o *sadio* e o *mórbido*. Quando se falar da vida dos grupos e das sociedades, da vida da raça, ou mesmo da “vida psicológica”, não se pensará apenas na estrutura interna do ser organizado, mas na bipolaridade médica do *normal* e do *patológico* (FOUCAULT, 2015, p. 38. Grifos do autor).

Estamos frente aos indícios do que Foucault, posteriormente, tratará em suas discussões sobre a biopolítica da população e sobre como a norma se estabeleceu. Contudo, essa passagem já nos mostra a dinâmica impressa na consolidação de um conhecimento anatômico e fisiológico sobre o corpo, anteriormente marginal ao saber médico. Podemos perceber, em *O nascimento da clínica*, a constituição do saber anatômico e fisiológico sobre o corpo submersa em uma dinâmica social permeada por urgências. Fortes (2011) evidencia que Foucault nos mostra que, na passagem do século XVIII para o XIX, o corpo foi socializado como força de produção e força de trabalho, a partir de um controle minucioso, que fazia do corpo e da medicina uma realidade biopolítica.

Contudo, *O nascimento da clínica* deixa claro que o saber sobre o corpo que se instituí a partir das transformações ocorridas no saber médico não caracteriza como o corpo de fato se constitui. Parece que, a respeito do corpo, o que Foucault e boa parte da literatura que opera com seus conceitos pretende dizer é que destrinchar o corpo anatômo-fisiologicamente ou apenas delegar a ele o *status* de constituído culturalmente é pouco para dizer sobre ele. É preciso compreendê-lo em sua constituição, que é específica e histórica, localizar as tecnologias de poder que incidem sobre ele com fins de governo, entendê-lo em sua produção e também em suas resistências. Afinal, o corpo também pode ser espaço de resistência:

Pensamos em todo caso que o corpo tem apenas as leis de sua fisiologia, e que ele escapa à história. Novo erro; ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destruído por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências (FOUCAULT, 2016, p.72).

Sendo assim, além de explicitar que esse corpo é político, constituído a partir de relações de poder, é preciso frisar também suas possibilidades de resistência. Ferrari et al

(2013), por exemplo, aponta o corpo como o primeiro lugar de resistência, onde a resistência acontece e se faz acontecer, inflamando certos pontos do corpo. Entende-se, portanto, que a resistência é uma possibilidade que pode ser vislumbrada no próprio corpo, mas também, e para além disso, pode ser pensada, afirma Maclaren (2016), como produção de saber sobre o corpo, no sentido de reivindicações rivais do poder, contradisciplinas que desafiam o poder normalizador e produzem transformação. Como evidencia Goellner (2013), o corpo é também construído pela linguagem, pelo que se diz dele, ou seja, a linguagem, não apenas reflete o corpo que existe, mas cria o corpo existente; ela tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo, definir normalidades e instituir, por exemplo, o que é considerado um corpo belo e saudável.

Isso nos leva a considerar, como aponta Soares (2007), a partir dos ensinamentos de Foucault, que cada época elabora sua retórica corporal e que, nas descontinuidades dos discursos, existem também permanências sempre renovadas pelos conhecimentos e sensibilidades de cada época. Assim, no que se refere ao corpo, a autora diz ser possível afirmar a permanência de um discurso de autoridade que tem suas origens no olhar do anatomista, um corpo inventado pelo saber anatômico.

A história da Educação física como disciplina escolar nos dá elementos para pensar essa permanência de um determinado poder-saber sobre o corpo que se instaura ao longo de todo século XX. Voltando-nos para a história dessa disciplina, podemos perceber seu vínculo permanente com as ciências biomédicas, o que a leva a compreender o corpo apenas a partir desses parâmetros. No entanto, também é possível pensar as possibilidades de resistência, lutas e batalhas em torno do saber sobre o corpo. Como assinala Martins (2006), a disputa política em torno da vida é um dos traços marcantes da modernidade, sendo, por um lado, poder que atua efetivamente sobre ela, produzindo saber/poder como controle individual e coletivo, como também, por outro lado, bandeira de luta dos movimentos contra esse poder. O direito à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação de necessidades, aos prazeres muitas vezes são concebidos como essência concreta do homem para reivindicar uma outra vida, diferente da que lhe é imposta.

Em se tratando da Educação Física, podemos dizer que certas bandeiras são levantadas dentro da própria racionalidade do discurso biomédico, assim como outras lutas são travadas a partir de outras racionalidades. A partir dos anos 1980, por exemplo, passa a existir na área da Educação Física uma nova produção de saber sobre o corpo, proveniente de urgências de uma nova constituição de sujeito, agora democrático. Esses novos “poderes-saberes” sobre o corpo podem ser vislumbrados em uma ótica paradoxal: em certo sentido, é produção porque

constituí novos campos de saber e sujeição de indivíduos e atendem a urgências próprias de uma sociedade democrática; mas também é resistência porque inaugura possibilidades outras de constituição de sujeitos, a partir de novas estéticas, novos olhares, novas formas de educar o corpo, diferentes das constituídas pelos saberes biomédicos. Sendo assim, faremos, no próximo capítulo, uma breve exposição da história da Educação Física como disciplina escolar e também desses novos poderes-saberes sobre o corpo inaugurados no campo.

3 PODER-SABER SOBRE O CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao longo da história da Educação, a preocupação com o corpo tem estado presente nas práticas pedagógicas. Conforme afirma Louro (2000), os processos de escolarização estiveram (e ainda estão) preocupados em vigiar, controlar, corrigir e construir os corpos dos alunos. Quando pensamos na história da Educação Física, no Brasil, percebemos que tal perspectiva foi recorrente (e ainda o é) em sua prática nas instituições escolares.

Ainda no nascimento da Educação Física como disciplina da escola,²⁵ podemos percebê-la, segundo Bracht (1999), constituída a partir de forte influência militar, cumprindo a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, tendo em vista o processo produtivo do país. Por outro lado, também é possível notar que a área se construía legitimada pelo conhecimento médico-científico do corpo, que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo.

Especialmente com a implantação do Estado Novo, a partir de 1930, a Educação Física passa a funcionar como auxílio na construção de um novo homem, almejado pelo discurso estadonovista. Os trabalhos de Danailof e Soares (2002), assim como o de Danailof (2005), explicitam a educação do corpo estabelecida na época e definem o corpo como registro das marcas de um tempo, que vislumbra um futuro próspero para a nação.

Com o final da ditadura do Estado Novo, afirmam Nunes e Rúbio (2008), novas configurações políticas e sociais ocorreram, fazendo com que a educação fosse mediada pelo desenvolvimento tecnológico e industrial. Dessa maneira, a partir de um discurso desenvolvimentista, o ensino passa a valorizar o rendimento e os melhores resultados dos estudantes. A peculiaridade do esporte como atividade física regida por regulamentos, especialização de papéis, competição, meritocracia e por condições para medir, quantificar e comparar resultados fazia dele um bom meio para preparar o homem daqueles tempos.

No período de ditadura militar, além da modernização do país, as preocupações se voltam para o controle social.²⁶ Logo, o esporte e as competições escolares são impulsionados, sendo que nesse momento acontece, segundo Oliveira (2003), a valorização de um mundo centrado na competição, concorrência, vitória e consagração, instaurando-se,

²⁵ Período também contemplado nos estudos de Vago (1999), Sousa e Vago (2003), Teixeira (2008) e Herold e Leonel (2010).

²⁶ Período também contemplado nos estudos de Pinto (2003).

assim, o movimento de *esportivização*²⁷ das aulas de Educação Física nas escolas, o qual trazia consigo o ideal de formar lutadores e vencedores.

Durante todo esse período, como relata Mazoni (2003), a Educação Física buscou atuar sobre “corpos-objetos”, endireitando posturas, adestrando gestos, ensinando técnicas padronizadas e tentando fomentar um melhor desempenho mecânico da “máquina humana”. A autora ainda diz que, mesmo considerando a escola como um espaço onde existem tensões e resistências, a definição dos conteúdos e procedimentos didáticos dessa área, durante grande parte do século XX, sofreu marcantes interferências de estratégias relacionadas ao uso e ao controle dos corpos pelas estruturas de poder, com fins políticos de regulação e manutenção da ordem. Sendo assim, por mais de 50 anos, o esporte competitivo, a cientificidade biomédica e a disciplina militar predominaram durante a formação dos professores dessa área no país. Tal herança trouxe, por muito tempo, o entendimento do corpo como sinônimo de “máquina”, com o objetivo de garantir seu melhor funcionamento orgânico. Essa visão é apresentada, principalmente, pela ciência biomédica, tradicionalmente vista como a mais correta e explicativa, conforme assinala Santos (1999). Esse campo é, muitas vezes, reconhecido como a “Ciência da Verdade”, que desvenda o mundo por meio de suas pesquisas, instrumentos e metodologias. Segundo esse raciocínio, essa seria a perspectiva sob a qual o corpo deveria ser ensinado: um corpo universal, igual para todos, fundamentado pela figuração anatômica.

A partir dos anos 1980, com a abertura democrática vivenciada no país e o aumento dos cursos de pós-graduação, esse quadro começa a se transformar. Percebe-se, então, uma crescente influência das ciências humanas na área da educação física²⁸ que, conforme abordado anteriormente, se desenvolvia, prioritariamente, a partir dos ideais das Ciências Biológicas. Conforme destacam Martineli e Mileski (2012), a partir dos anos 1980, a Educação Física e seus conteúdos passam por um processo de reflexão e crítica, com o surgimento de novas formas de compreensão do corpo dentro da área. Baseados em uma pesquisa que realizaram para compreender que concepções de corpo oriundas das ciências humanas estiveram presentes nas produções científicas da área entre os anos de 1980 e 1990, Martineli e Mileski (2012), destacam três autores do campo: João Paulo Medina, Jocimar Daolio e Carmen Lúcia Soares.

²⁷ O termo *esportivização* é entendido aqui como a passagem do esporte, nas aulas de educação física, de conteúdo escolarizado a conteúdo exclusivo, sendo gerador de uma nova forma de organizar o conhecimento, os espaços, tempos e relações sociais dentro e fora da escola (DANTAS JUNIOR, 2008).

²⁸ Ludorf (2002).

Como dito anteriormente, consideramos que a produção de conhecimento sobre o corpo desses autores se situa em um contexto histórico que atende a novas urgências. O processo de redemocratização do país e, conseqüentemente, o abandono do modelo de ditadura militar inaugura resistências em relação a um corpo domesticado, visto somente a partir do olhar biológico e, paradoxalmente, emergências de um novo corpo, um corpo de certa forma crítico, atento às situações políticas e sociais. Nos tópicos a seguir, discorreremos sobre a obra desses autores, identificados como grandes influências no campo quando se trata do tema do corpo. Buscamos caracterizar como eles entendiam o Corpo e que alternativas apresentaram para a atuação do professor nas aulas de Educação Física.

3.1 Poder-saber sobre o corpo em João Paulo Medina

Marcada por uma significativa ampliação da produção acadêmico-científica, a década de 1980 pode ser caracterizada como o momento em que a área da educação atinge um nível de amadurecimento que lhe possibilita a conquista de respeito e reconhecimento da comunidade científica (SAVIANI, 2013). Amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período e por grande quantidade de livros, a área da educação passa a influenciar pouco a pouco as demais licenciaturas, inclusive a educação física.

Era comum naqueles tempos, explicitam Bracht e Almeida (2006), críticas à ideologia educacional liberal e à escola capitalista por autores como Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bordieu e Jean-Claude Passeron, entre outros.²⁹ Um traço marcante nessa década era sua relativa homogeneidade teórica e forte conotação política assumida pela nascente teorização crítica em educação. Era comum a citação de conceitos como ideologia, aparelhos ideológicos de estado, reprodução cultural, capital cultural, currículo oculto, intelectual orgânico, dentre outros. Expressão maior dessa tendência, no caso brasileiro, era a corrente pedagógica denominada pedagogia histórico-crítica, que pretendia analisar a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo, portanto fundamentada na visão do materialismo histórico, ou seja, na compreensão da história a partir da determinação das condições materiais da existência humana.

²⁹ O famoso ensaio do filósofo francês Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, iria fornecer as bases para as críticas marxistas da educação que se constituíram naquele período. Pode-se dizer que a tentativa de superação da escola como modelo reprodutivista, de manutenção do *status quo*, caracteriza-se como ponto de partida das pedagogias surgidas naquele período. (SILVA, 2015, p. 31).

No ano de 1983, nesse cenário, João Paulo Medina lança seu primeiro livro, *A Educação Física cuida do corpo e “mente”*, justificando-o pelo crescente interesse de certas camadas da população pelas atividades do corpo e defendendo que seria necessário compreender o corpo num sentido mais humano. Na obra em questão, Medina (2010) afirma ser necessário pensar mais seriamente o problema do corpo em nossa sociedade, sugerindo uma mudança em nossa percepção. Segundo ele, essa percepção de que “temos” um corpo, caracteriza-se por uma prioridade dada ao ato de pensar como se ele estivesse desconectado do próprio corpo; para ele, nós somos nosso próprio corpo.

Ainda no início dessa obra, Medina (2010) afirma que a Educação Física precisava entrar em crise para dar um sentido mais humano ao corpo que, segundo ele, estava atrelado à meta da produtividade, sendo requisito básico para manutenção da “ordem” e do “progresso” da sociedade. Sendo assim, compreendia ser necessária uma revolução ao nível da reflexão, em todas as camadas da população, para a qual convocava a participação de filósofos, educadores, teólogos e sociólogos e, além dessa, uma revolução no nível da ação, voltada a todos indistintamente. Medina imaginava que tais revoluções deveriam levar o homem à sua grande meta, que seria realizar-se como ser humano, alcançando, assim, um nível de vida mais elevado, compreendido com a verdadeira dimensão do que seria o humano.

A partir de então, o referido autor, baseando-se nas ideias de Maurice Merleau-Ponty, afirma ser a consciência o que fundamentalmente diferencia os seres humanos dos outros seres vivos. Ela aproxima-se muito mais do corpo orgânico concreto do que das abstrações, sendo entendida como uma expressão mental, uma manifestação somática ligada ao corpo; a consciência está “gravada” no corpo.

Posteriormente, sintetiza ideias básicas de Paulo Freire sobre o que seriam os três graus de consciência do homem: consciência intransitiva, aquela que o homem utiliza apenas para realizar suas atividades biologicamente vitais; consciência transitiva ingênua, calcada em interpretações simplistas do mundo, que tendem ao fanatismo; consciência transitiva crítica, que transcende amplamente a superficialidade dos fenômenos, apoiando-se em princípios causais para a explicação dos problemas, eliminando as influências dos preconceitos e percebendo claramente os fatos que a condicionam em suas relações existenciais, sendo capaz de transformação. Medina (2010) defende, então, uma educação libertadora, como visto em Paulo Freire, que supere constantemente as formas opressoras de conquistar, manipular e dominar os homens, acreditando que o diálogo é a chave para alcançar esse objetivo.

Tal proposta, segundo o autor, visa à transformação social, levando os homens a uma educação verdadeiramente humanizante e libertadora, diferente do que ocorria até então, segundo Medina (2010), com a Educação Física. Para ele, essa disciplina estava ligada ao consumismo exacerbado, que alimentava um grande mercado de roupas, equipamentos esportivos, medicamentos energéticos, alimentos “naturais”, revistas especializadas etc. Sendo assim, era preciso repensar toda a nossa estrutura educacional, gerando, conseqüentemente, propostas de mudanças.

Em seguida, Medina (2010) direciona suas críticas à divisão científica na forma de explicação do homem, afirmando que tal modo de pesquisar o homem causa um reducionismo na explicação do que ele realmente é. Juntamente, refere-se à dualidade corpo e alma como um erro inculcado por filosofias, teologias e religiões, que o pensamento ocidental exerceu sobre as pessoas durante longos séculos, desconsiderando a totalidade da dimensão humana.

Para combater tal visão reducionista do homem, Medina (2010) utiliza do pensamento de Karl Marx, afirmando que se deve explicar o homem a partir do contexto no qual ele se encontra, levando em consideração a cultura, o ambiente, o momento histórico e os valores nos quais está envolvido.

Assim, o autor afirma que as explicações fisiológicas para o movimento humano seriam muito mais ricas se considerassem elementos que explicariam a própria vida e não apenas os atos mecânicos “corretos”. Em suas palavras,

[...] o correr de uma criança não é o mesmo de um adulto, como o andar de uma mulher não é o mesmo de um homem. Da mesma maneira, o andar e o correr de um homem não são iguais ao de outro. O caminhar da pessoa de uma classe social carente não tem o mesmo significado de alguém vindo de uma classe social mais favorecida. O mesmo podem dizer a respeito de cada movimento humano, que não se repete de modo mecânico e idêntico, não só de uma pessoa para outra, mas também se diferencia na mesma pessoa em momentos distintos. Hoje eu posso correr, sentindo-me disposto, leve e alegre. Amanhã, por um motivo qualquer ou mesmo sem motivo aparente, talvez esteja me sentindo indisposto, pesado e triste, embora possa estar melhor fisiologicamente (mais treinado ou adestrado) em relação há algum tempo (MEDINA, 2010, p. 52).

Medina (2010) defende que o ser humano movimenta-se sempre de uma forma simbólica e expressiva e que o profissional de educação física deveria saber interpretar essas significações.

Em seguida, critica a formação do profissional de Educação Física oferecida à época, elencando aspectos como a pouca clareza dos profissionais em relação às finalidades da educação, a formação voltada para alguns esportes em detrimento de outras práticas

esportivas, a supervalorização da competição com ênfase no resultado e na vitória. A partir dessas críticas, afirma que a educação física é mentirosa por dizer que cuida do corpo enquanto o considera isento de significações, distanciando-se do que, para ele, seria uma percepção da integralidade do homem.

Ao defender a adoção de uma nova perspectiva para a educação física, Medina (2010) sugere a elaboração de metodologias que conduzam, de forma mais ou menos lúcida e organizada, à alteração dos valores socioculturais vigentes para outros compatíveis com o desenvolvimento das potencialidades humanas. Segundo ele, fazer com que nossas consciências descubram a verdade é fato essencial para a transformação da realidade. Cita Demerval Saviani, preconizando a conversão de uma consciência comum para uma consciência filosófica, a qual implica uma percepção cada vez mais crítica da realidade.

Visando ao desenvolvimento de tal percepção, Medina (2010) propõe que os currículos dessa disciplina passem a fundamentá-la como importante área de conhecimento, dando à educação física uma base teórica mais sólida e, concomitantemente, desmistificando a visão de que ela é uma disciplina eminentemente prática, sem maiores necessidades de reflexões que questionem o valor de suas atividades para a formação integral do estudante. Para ele, a educação física deveria estar ligada a uma meta libertadora, voltada para as contradições e os desníveis econômicos e sociais em nosso país de terceiro mundo, o que permitiria um número cada vez maior de profissionais que substituíssem sua visão vulgar de corpo, de homem e de mundo por uma consciência mais crítica.

Em seguida, Medina (2010) descreve três perspectivas pedagógicas da educação física. A primeira, nomeada por ele de educação física tradicional, possui uma visão dualista do homem e tem como uma de suas características a produção de um “espírito” superior, erudito e culturalmente intelectualizado. Tal pedagogia, para ele, desvaloriza o corpo por considerá-lo secundário em relação ao pensamento. A educação física nessa perspectiva se preocupa com a “educação do físico”, o que faz com que leve em consideração apenas os aspectos biológicos, anatomofisiológicos do corpo. Aqui, preocupa-se com aspectos físicos da saúde ou do rendimento motor do homem; a educação física é simplesmente um conjunto de conhecimentos e atividades específicas para o aprimoramento físico das pessoas. Medina (2010) considera que os adeptos dessa concepção possuem uma consciência intransitiva, num sentido semelhante ao que se encontra na obra de Paulo Freire. Ele acreditava que os profissionais que defendiam tal concepção não eram capazes de percepções além das que se referem aos aspectos biologicamente vitais.

A outra perspectiva apresentada pelo autor é nomeada como educação física modernizadora, perspectiva que amplia o significado da educação física, considerando-a uma “educação através do físico”, ao passo que a concepção anterior considera a educação física como “educação do físico”. Para Medina, isso faz com que o esporte, a ginástica, os jogos e a própria dança passem a ser meios específicos de educação em um sentido mais amplo. No entanto, essa concepção, apesar de acrescentar a preocupação com a parte psicológica do homem, ainda abarca um sentido dualista, ao considerar que o ser humano é composto por duas substâncias essencialmente irreduzíveis: corpo e mente. Consequentemente, entende a educação em um plano individual, desprezando o plano social; acredita que os indivíduos devam moldar-se às funções e às exigências que a sociedade lhes impõe. Para ele, os adeptos de tal concepção possuem uma consciência transitiva ingênua.

Por fim, o autor refere-se a uma pedagogia dita revolucionária, que interpreta a realidade dinamicamente e em toda sua totalidade. O corpo, nessa concepção, é considerado em todas as suas manifestações e significações, não sendo apenas parte do homem, mas o próprio homem. Apesar de teorizar sobre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, preconiza a ação sobre o todo. Essa perspectiva entende a educação física como uma “educação de movimentos” e, ao mesmo tempo, uma “educação pelo movimento”, onde o próprio esporte de alto nível pode ter valor educativo. Para Medina (2010), os adeptos dessa concepção são os verdadeiros agentes de renovação e transformação da sociedade, pois, ao compreenderem os “nossos determinismos”, são capazes de agir sobre eles, respeitando a unidade entre pensamento e ação. Enxergam os problemas de sua área à luz do contexto histórico-cultural, sociopolítico e econômico mais amplo, se caracterizando por possuírem, estabelecendo outro paralelo com Paulo Freire, uma consciência transitiva crítica. Portanto, são capazes de transcender a superficialidade dos fenômenos, nutrindo-se do diálogo, agindo pela ideia de práxis (teoria aplicada na ação), em favor da transformação no seu sentido mais humano. Para Medina (2010), os pressupostos de uma nova perspectiva pedagógica da educação física deveriam estar calcados nela mesma, na luta em favor de uma autêntica humanização da educação física como disciplina.

Após a publicação dessa primeira obra, com grande repercussão no campo da educação física, Medina publica, já em 1987, o livro *O brasileiro e seu corpo*. Logo no início da obra, Medina (1994) critica a formação de especialistas no campo da educação física, sugerindo que esse mecanismo de formação acaba por enfraquecer o entendimento do que seria a totalidade dos fenômenos humanos e universais. Apoiando-se nas ideias de Fritof

Capra, afirma que o interessante para a formação seria a consciência da inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Tal formação generalista visaria, entre outros, a resgatar uma relação dialética entre o corpo e a infraestrutura socioeconômica.

Para Medina (1994), a percepção do corpo submetido a uma relação socioeconômica viria ao encontro da principal função da escola: a transformação social. Para isso, seria necessário desmistificar certos modelos de corpo propostos ideologicamente em nossa sociedade, dando prioridade a uma visão revolucionária do corpo. Ao se referir ao corpo, o autor volta-se contra o modelo biomédico que, segundo ele, percebia o corpo apenas como uma máquina, na qual o mau funcionamento se dava exclusivamente por um mecanismo específico que deveria ser reparado por meios físicos ou químicos. Para Medina (1994), o corpo humano deveria ser entendido como um sistema bioenergético-dialético-transcendental, no qual fosse visto como o próprio homem, rompendo com a dualidade que até então fazia parte das percepções tradicionais sobre ele.

A contraposição à formação específica e à forma como o corpo vinha sendo investigado na área vinha ao encontro de uma educação física que levasse em conta aspectos pedagógicos e políticos, visando à transformação social, portanto uma educação física revolucionária. Assim, Medina afirma que, para compreender o corpo dos brasileiros, seria necessário compreender de forma mais ampla como se dão as relações sociais, o que justifica o uso de conceitos de Karl Marx sobre a luta de classes³⁰ e também de Gramsci e Althusser sobre os Aparelhos Ideológicos e Repressivos de Estado.³¹ A partir desses pressupostos, considerava que o corpo dos brasileiros era atravessado por relações sociais que visavam à manutenção dos direitos das classes dominantes, sendo necessário, do ponto de vista da transformação, uma revolução no próprio corpo, livrando-o das amarras que o prendiam aos valores que o dominavam.

³⁰ “Na visão marxista toda sociedade é determinada historicamente por sua infra-estrutura econômica, e, quando vigora o regime capitalista, essa sociedade tende inexoravelmente a uma divisão em duas camadas fundamentais: a Classe Dominante ou burguesia, representada pelos proprietários dos meios de produção, que controlam tudo o que é produzido materialmente numa dada relação social de trabalho; e a classe dominada ou proletariado, formada por todos aqueles que vivem exclusivamente de seus salários, advindos da venda de sua força de trabalho necessária à sua subsistência.” (MEDINA, 1987, p. 40).

³¹ A ideologia dominante, entendida como conjunto de representações, valores e crenças (valores simbólicos) que procura ocultar as contradições ou mascarar as relações reais de existência, exerce o seu papel por intermédio dos diversos canais institucionalizados de estrutura política, social e econômica da sociedade. Os Aparelhos Ideológicos de Estado seriam instituições como família, a igreja, a escola, etc. Os Aparelhos Repressivos de Estado seriam outras instituições como a prisão, a polícia, as forças armadas etc.

Posteriormente, Medina (1994) apresenta diferentes formas de perceber o corpo. Segundo ele, durante muito tempo o corpo foi visto, na sociedade ocidental, como instrumento da alma, conforme pensadores como Órficos, Platão, Aristóteles, Epicuro, Plotino, São Tomás de Aquino, Hobbes, entre outros. O ponto de ruptura com essa percepção foi Descartes, que definiu o corpo e a alma como substâncias diferentes e independentes. Essa ruptura levou à conclusão de que corpo e alma eram separados e fundamentalmente diferentes e fez com que privilegiássemos a mente em relação à matéria.

Apoia-se em Abbagnano para definir quatro tendências da filosofia moderna e contemporânea que tentaram solucionar o problema da tal divisão realizada por Descartes:

- a primeira nega a diversidade das substâncias, e reduz a substância corpórea à espiritual. “O corpo é um agregado de substâncias e não é, ele próprio, uma substância” (Leibniz). Certas correntes do espiritualismo também pensam dessa forma;
- a segunda entende o corpo como expressão da alma, do espírito. Recupera-se, numa nova roupagem, o pensamento dos Órficos, de Platão, Aristóteles, etc. Os românticos, em especial Hegel, assumem esta postura. Aqui o corpo é a “manifestação externa” ou a “realização externa” do espírito;
- a terceira interpreta o corpo e a alma como sendo duas manifestações de uma mesma substância. Spinoza, por exemplo, dizia que a alma e o corpo são modos ou manifestações de dois atributos fundamentais da única Substância divina, o pensamento e a extensão.
- e a quarta analisa o corpo como forma de experiência ou como modo de ser vivido, mas que tem um caráter específico ao lado de outras, experiências ou modos de ser. Um exemplo desta tendência encontra-se na fenomenologia de Husserl. Também Sartre inclui-se nesta vertente. Mas foi indubitavelmente Merleau-Ponty que avançou mais nesta interpretação. “Quer se trate do corpo de outrem, ou quer se trate do meu, não tenho outro modo de conhecer o corpo humano senão o de vivê-lo, isto é, de assumir por minha conta o drama que me atravessa, e confundir-me com ele (MEDINA, 1994, p. 51).

Segundo Medina (1994), a análise histórica dessas concepções, da Grécia antiga aos nossos dias, revela um confronto entre idealismo e materialismo, entre metafísica e a dialética, no qual as raízes do dualismo corpo/alma seriam as mesmas do idealismo. Tal movimento fez com que o sujeito se separasse, tornando-se todo poderoso em relação ao mundo, com o corpo, esse conjunto biológico, material, cheio de excreções e humores, ficando relegado. O marco decisório desse movimento, para o autor, foi Descartes que, com seu método, fragmentou decisivamente o nosso pensamento, levando à crença de que todos os aspectos dos fenômenos complexos poderiam ser compreendidos se reduzidos às suas partes constituintes, o que causou um efeito profundo no pensamento ocidental.

Em seguida, Medina (1994) introduz o que, para ele, deveria ser a nossa forma de pensar o corpo, explicado a partir de Marx, que pensava as obras humanas como

manifestações do espírito, o qual movia-se pelas contradições materiais de existência, isto é, são as condições materiais de existência que determinam a reflexão (o espírito, a consciência) e não o contrário. O que, para Medina (1994), dinamiza as relações sociais é o trabalho, que é também o elemento chave para uma verdadeira revolução: a transformação dos modos de produção.

Assim sendo, Medina (1994) afirma que Marx contribuiu inestimavelmente para avançarmos na compreensão das sociedades capitalistas, imaginando que, se descobríssemos a verdade das relações sociais de trabalho, indiretamente descobriríamos também os corpos, resgatando seu valor verdadeiramente humano, submetido às condições de existência de sua época.

Medina (1994) percebe o corpo como suporte de signos sociais, sendo apropriado pela cultura. Ele seria modelado como uma projeção social, sobre o qual as instituições assumiriam seu papel, preparando-o para o convívio em sociedade, ensinando-o regras sociais, começando pela educação, que viola o corpo da criança com um conjunto de regras socioeconômicas que a sufoca, domestica, oprime, reprime, enfim, educa.

Nessa parte de sua obra, Medina (1994) cita Michel Foucault, fazendo um paralelo entre poder e corpo.³² Utiliza uma passagem de Foucault para mostrar o quanto o investimento do poder sobre o corpo pode também gerar resistência e, em seguida, indica que a transformação social que tantos almejavam tinha como ponto inicial o corpo dos indivíduos.

Finalmente, no último capítulo do livro, Medina (1994) realiza um breve panorama do que seriam as condições concretas da corporeidade dos brasileiros, levantando aspectos como desigualdade, injustiça social e autoritarismo e criticando o sistema capitalista, que explora muitos brasileiros:

Mas o que quero demonstrar com tudo isto, é que o corpo dos brasileiros, que aqui é nosso objeto de estudo, é, de uma forma geral, um corpo que perdeu seu ritmo natural, perdeu o seu equilíbrio, ou seja, ainda não conseguiu alcançar um estado de profundo e dinâmico bem-estar físico, mental e social. É um corpo violado pelas condições histórico-culturais e concretas. Apesar de nosso povo ter conquistado recentemente uma relativa democracia política e estar buscando uma autêntica democracia social, os nossos corpos, marcados ideologicamente, estão fortemente impregnados por um autoritarismo que ainda por muito tempo será reproduzido em nossa carne. Por outro lado, nas relações sociais de trabalho, a produção e o capital incham-se de tal forma que ocupam todo o espaço onde os seres humanos poderiam sobreviver. Só há lugar para o lucro de alguns e a alienação de todos (MEDINA, 1987, p. 83).

³² Apesar de citar Michel Foucault, a obra de Medina tem uma conotação bem diferente, pois ele parece perceber o poder apenas como algo que reprime; ao descortinarmos esse poder que mascara, chegaríamos próximos da essência do homem, da sua humanidade.

Nesse ponto de sua análise, ainda faz uma explanação da constituição de um corpo-marginal, formado pelos brasileiros excluídos ou afastados dos bens e benefícios materiais e culturais gerados pelo nosso modo de produção capitalista, conseguindo o mínimo necessário à sobrevivência.

Ao longo da obra, é possível notar que, para realizar sua análise do que seria o corpo dos brasileiros, Medina (1994) dá grande importância ao trabalho/exploração. Para ele, são as relações sociais de trabalho, no processo de produção do sistema capitalista, a base para compreendermos o corpo dos brasileiros. Assim sendo, acredita que a corporeidade (percepção corporal, postura, beleza, força, raciocínio, inteligência etc.) dos brasileiros é produzida a partir da contradição entre o capital e o trabalho, em nossas circunstâncias históricas.

Como proposta, Medina (1994) sugere uma nova pedagogia do corpo que se identifique com um projeto mais amplo de transformação da sociedade; uma nova educação física, ou ciência da motricidade humana, que tenda ao ato livre e libertador do corpo, que humanize o próprio corpo, libertando-o dos efeitos que o poder produz nele a fim de capturá-lo e adequá-lo ao sistema de produção.

Finalmente, encerrando sua breve (mas influente) participação no campo da Educação Física, Medina, ainda em 1987, publica um capítulo no livro *Fundamentos Pedagógicos: Educação Física 2*, intitulado *Reflexões para uma Política Brasileira do Corpo*. Novamente tece críticas à concepção de corpo fundamentada nos aspectos biológico e anatomofisiológico, afirmando que ela está vinculada a uma percepção dualista do homem, que separa o corpo das instâncias psicológicas, emocionais, espirituais e sociais.

Essa forma de compreender o corpo, segundo Medina (1987), o transforma em objeto, que pode ser reduzido ao que é mensurável. Assim, tal corpo-objeto, em termos de classe social, se degenera em corpo-para-o-consumo, quando comparados aos corpos das classes sociais superiores. Visto do ponto de vista das classes inferiores, esse corpo se transforma em corpo-para-a-produção; uma realidade objetivada a partir da lógica da sociedade capitalista.

Medina (1987) encerra sua breve participação no livro afirmando que é no corpo, entendido por ele como sistema-bioenergético-dialético, que está depositada toda a potencialidade revolucionária dos dominados e oprimidos. Segundo ele, uma política do corpo deveria estar engajada para sua libertação; todo processo de libertação deveria

necessariamente passar pelo corpo, fonte do desejo que, a partir de certa solidariedade radical, faria as transformações sociais concretas.

A leitura da obra de Medina permite identificar várias armadilhas, a muito denunciadas pelo campo da educação, produzidas pelos discursos críticos daquele período, a saber: a crença na existência de um sujeito *a priori*, mais humano, que deveria ser libertado de certas relações de exploração; a crença de que poderíamos nos libertar das relações de poder; a crença na filosofia da consciência, pela qual, ao elucidarmos as relações materiais que nos exploram, chegaríamos a um conhecimento da verdade e faríamos uma revolução.

O projeto educacional moderno, no qual Medina se insere, acredita na existência de um sujeito racional, centrado, unitário, sendo, como nos mostra Silva (1994), uma construção muito particular, uma construção precisamente da época moderna e do projeto iluminista de sociedade. A partir de *As palavras e as coisas* podemos perceber que o sujeito moderno só existe como resultado de aparatos discursivos e linguísticos que assim o construíram. Como a seção dois deste trabalho mostra, o que vemos como essência e como fundamentalmente humano no homem não é mais do que o produto das condições de sua constituição. Nesse sentido, longe de constituir uma essência universal e atemporal, o sujeito moderno é aquilo que os discursos da modernidade fizeram dele.

No entanto, é preciso frisar que tal crença era comum naquele cenário educacional, constituído pelas influências de várias pedagogias humanistas. Maria Manuela Alves Garcia, em seu livro *Pedagogias críticas e subjetivação*,³³ analisa as obras de Paulo Freire e Demerval Saviani, utilizando princípios metodológicos da arqueologia e da genealogia foucaultiana. Garcia (2001) evidencia que os discursos pedagógicos-críticos propõem modos específicos e formas de relação que os sujeitos têm de estabelecer consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Segundo ela, os discursos posicionam os alunos e almas em certos modos de ser e existir no mundo, atribuindo valores a estilos de vida particulares e a determinadas representações do mundo social. Para as pedagogias críticas analisadas pela autora, como também não é difícil de perceber na obra de Medina, alguns estilos de vida e existência podem ser “superiores”, ou então “inferiores” e “subalternos”, “bons” ou “maus”; certos atributos ou qualidades do pensamento e formas de explicar o mundo podem ser “ingênuas”, “sem rigor” ou “críticas”, “alienadas” ou “conscientes”.

³³ Uma descrição mais detalhada das críticas presentes nessa obra pode ser encontrada na obra da autora ou em outro trabalho que realizamos: conferir Barbosa (2013).

Ainda para Garcia (2001), essas pedagogias que se intitulam revolucionárias, sócio-histórica, crítico-social dos conteúdos, libertadora, da conscientização, da autonomia e da esperança pretendem a redenção e a salvação de si mesmo e da humanidade pelo poder libertador da razão e da ação. Para ela, as pedagogias críticas funcionam como um tipo de pastorado das consciências e do “bem” agir, que tem efeitos disciplinares sobre a conduta dos sujeitos pedagógicos; um pastorado que pretende a redenção e a conversão dos indivíduos em sujeitos esclarecidos, de princípios, plenamente desenvolvidos e capazes de se engajarem na construção de uma sociedade igualitária e emancipada; uma tecnologia pedagógica crítica que tem na subjetivação dos saberes escolares e no diálogo seus instrumentos privilegiados.

Continuando, diz que os discursos pedagógicos críticos estão inseridos em um regime do eu humanista, que apela para o ideal da humanização como uma essência a ser descoberta e desenvolvida. Enxergando-as como herança de uma técnica pastoral disciplinar, Garcia (2001) ainda denuncia a pretensão salvacionista dessas pedagogias a partir do professor, o “mestre pastoral crítico”:

Na realização de sua tarefa pastoral-disciplinar, professores e intelectuais críticos e dialógicos devem possuir algumas habilidades de relacionamento essenciais às formas carismáticas de formação da personalidade: devem ser “amorosos”, “humildes”, ter “fé” e “esperança” nos homens. Devem ser “destemidos”, “solidários”, “companheiros” e “comunicar” com o povo. Devem, enfim, incorporar tanto as atitudes de um guia espiritual, que se destaca pela retidão e justiça de seus princípios e de sua conduta, como as atitudes de um progenitor atento e compreensivo, que substitui a coação e a punição pela consciência e a coresponsabilidade (GARCIA, 2001 p. 163).

No entanto, ao mesmo tempo que é possível perceber o quanto tal proposta pedagógica do corpo inaugurada por Medina na área da Educação Física se vincula a mais um modo de sujeição, podemos perceber também que é um modo de sujeição diverso e oposto ao anteriormente pretendido na área, o que faz com que o autor ocupe uma posição de sujeito diferente das anteriores. Por isso um quadro tão paradoxal, ao mesmo tempo sujeição e resistência. Uma outra forma de olhar para a obra desse autor pode ser a partir da representação que ganha um discurso sobre o homem no campo da Educação Física. O “Corpo” e o “Homem” são, pela primeira vez (se não a primeira vez, é quando ganham maior visibilidade), conectados intimamente. Devido à influência das ciências humanas na elaboração de seu pensamento, Medina percebe o homem como objeto de conhecimento, possuidor de uma essência e reprimido por uma exterioridade social que é política e econômica.

Nesse sentido, podemos pensar a obra de Medina como representativa, na década de 1980, da entrada da relação corpo-homem para o saber na Educação Física, campo de conhecimento que, até então, somente problematizava o corpo a partir do modelo biomédico.

Concomitantemente, possibilita uma nova forma de pensamento no campo: ao se perceber como objeto de conhecimento, o professor de educação física passa a compreender-se como um certo tipo de sujeito/corpo, que possui características humanas, muitas vezes reprimidas pelas relações econômicas de exploração. Ou seja, ao olhar para si, o homem, ou o profissional da Educação Física que pensa a partir de Medina, fará o movimento de olhar para as relações econômicas e políticas explicitadas pelo materialismo-histórico. Sendo assim, não será estranho se esse profissional da educação física, para o qual a obra é endereçada, passe a se perceber como possuidor de qualidades humanas, mascaradas por relações de trabalho e exploração. Não será estranho também se, ao olhar para os corpos de seus alunos, desenvolver uma sensibilidade aflorada perante as desigualdades sociais e um olhar instigado a perceber as relações simbólicas ali presentes. Mesmo entendendo o corpo como também anatômico e fisiológico, as problematizações surgidas aqui não são mais alicerçadas naquele antigo olhar que mede e classifica o corpo, mas em um olhar, de certa maneira, calcado nos princípios de uma filosofia humanista, preocupada com o que esse corpo apresenta de sensações e sentimentos. Assim, esse professor de educação física pode ter como necessidade “empoderar” os corpos de seus alunos, no sentido de construir neles uma racionalidade que possa libertá-los, ou pelo menos conscientizá-los das relações de exploração e opressão.

Constitui-se assim a possibilidade de uma nova experiência no campo da educação física, alicerçada em urgências democráticas de construir um professor que entenda a dinâmica social e participe da escola como agente de transformação. A vida democrática solicita uma participação ativa dos indivíduos nas decisões políticas e um olhar para as desigualdades sociais que deseje a transformação da sociedade.

3.2 Poder-saber sobre o corpo em Jocimar Daolio

Na década de 1990, diferentemente da anterior, já se percebia uma pluralidade de perspectivas teóricas em circulação no campo da educação e da educação física. Mais especificamente no campo da Educação, os trabalhos de Libânio (2005) e Silva (2015) podem ser boas referências para o diagnóstico dessa pluralidade que se instaura. Um fato marcante é

o início da circulação de perspectivas ditas pós-críticas e pós-estruturalistas,³⁴ que ampliam e modificam significativamente a discussão proposta pelas perspectivas críticas da educação, tão presentes na década anterior. Na educação física, o trabalho de Darido (2003) diagnostica as diversas perspectivas pedagógicas que passam a conviver no campo. Pode-se dizer que, no desenrolar da década, ameniza-se a discussão acalorada provinda da década de 1980 a respeito da especificidade e da função da Educação Física dentro da escola, emergindo um tom mais acadêmico e conciliador no campo.³⁵

Nessas condições, Jocimar Daolio inicia suas contribuições para o campo da Educação Física a partir de um olhar alicerçado na antropologia social, publicando em 1989 um artigo intitulado *Contribuições da Antropologia ao estudo da aprendizagem motora*. Diferindo da forma tradicional de olhar para a aprendizagem motora, Daolio (2014) propõe uma discussão macroscópica sobre ela, realizando uma incursão na antropologia social com o objetivo de considerar as influências da sociedade sobre os indivíduos. Aqui, já se percebe seus primeiros postulados sobre o corpo, entendido como expressão da cultura, como instância primária de contato do indivíduo com o meio que o cerca, no qual se inscrevem os hábitos motores característicos de uma determinada cultura.

Juntamente, Daolio (2014) defende que, caso seja necessário saber e ensinar uma habilidade motora, também é igualmente necessário entender o significado dessa habilidade em nossa cultura, de forma que o profissional de educação física questione a cultura. Para além de ensinar as técnicas e as regras de determinada modalidade, o autor defende a importância da discussão do sentido cultural dessa modalidade, o que exige do professor um trabalho diferente, mais complexo do que somente o ensino da técnica.

Seu olhar antropológico para o campo não se limita apenas a uma forma diferente de olhar para a aprendizagem motora. Tanto que, no mesmo ano de 1989 e, posteriormente, em 1992, publica artigos sobre o futebol brasileiro, intitulados, respectivamente, *O drama do futebol brasileiro: uma análise socioantropológica* e *A violência do futebol brasileiro*, nos quais discute o futebol como algo além de um mero esporte, esforçando-se para relacioná-lo a características da sociedade brasileira.

³⁴ Carmen Lúcia Soares, próxima autora a ser analisada neste trabalho, partilha de certas ideias de Michel Foucault, um dos autores considerados basilares na fundamentação teórica das perspectivas pós-críticas ou pós-estruturalistas.

³⁵ A tese de doutorado de Jocimar Daolio, intitulada *Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 80*, é um bom exemplo desse cenário.

No entanto, uma discussão mais aprofundada sobre as bases teóricas que sustentam seu pensamento é consolidada no ano de 1992, quando defende sua dissertação de mestrado, mais tarde publicada como sua primeira obra: *Da cultura do corpo*. Nesse livro, o autor tenta reconstruir a lógica que ordena a atuação profissional do professor de educação física escolar. Para isso, investiga a interação entre ação – o que fazem – e representação – como justificam o que fazem. Considera os currículos dos cursos superiores que esses professores frequentaram importantes, mas não fator preponderantes na constituição dessa lógica. Ao invés disso, procura compreender a história de vida desses professores, acreditando que o modo como trabalham o corpo e a cultura em suas aulas tem laços com suas experiências de vida.

Inicialmente, Daolio (2013) esclarece os caminhos percorridos pela antropologia, que parte de uma perspectiva evolucionista ainda vigente no final do século XIX - responsável por justificar uma série de preconceitos raciais e práticas colonialistas, baseados em uma percepção evolutiva do homem - para uma perspectiva inaugurada no início do século XX - que possui como princípio a pesquisa de campo, que busca compreender a dinâmica de uma cultura a partir da interação entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa. Viver com os nativos, falar sua língua, buscar sentido e função de qualquer costume no contexto da cultura investigada era uma prática dessa nova antropologia, que trazia consigo as raízes da alteridade, uma das premissas da antropologia na atualidade.

Ainda discorrendo sobre esse deslocamento do olhar antropológico, Daolio (2013) desmistifica a ideia de que a antropologia só estuda tribos exóticas e longínquas, afirmando que uma das justificativas para lançar um “olhar antropológico” sobre um objeto é o conceito de “fato social total”, compreendido, a partir de Marcel Mauss,³⁶ como uma noção de que em qualquer realização do homem podem ser encontradas as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica. A partir de então é possível o trabalho antropológico com grupos contemporâneos, um estudo dos costumes e hábitos como fatos sociais, tendo como prioridade a forma de olhar o homem, a percepção dos comportamentos e da ação específica dos grupos.

O autor também discorre sobre a construção cultural do corpo humano, baseando-se na antropologia social que, segundo ele, está fundada na oposição natureza/cultura. Seguindo a linha de pensamento de Clifford Geertz, Daolio (2013) percebe o corpo como sede de signos

³⁶ Segundo Daolio (2013), Marcel Mauss foi quem primeiro sistematizou a pesquisa sobre o corpo como um dado da cultura.

sociais, como construção cultural, já que cada sociedade se expressa diferentemente por meio de corpos diferentes. Nesse sentido, não considera o corpo como puramente biológico, chegando a afirmar que determinado uso do corpo pode influenciar a própria estrutura fisiológica dos indivíduos.

É também em Mauss que esse autor se ancora para trazer o conceito de “técnicas corporais”, entendendo os gestos e os movimentos corporais como técnicas criadas pela cultura e que podem ser transmitidas às gerações futuras, imbuídas de significados específicos. Assim, considera possível estudar o corpo e o movimento humano como expressões simbólicas, já que toda prática social tem uma tradição que é passada por meio de símbolos; o próprio estudo do corpo da forma tradicionalmente conhecida, numa perspectiva biológica, está inserido em uma tradição cultural:

Entretanto, não são essas semelhanças que definem o corpo humano, mas a forma como os conceitos e as definições a seu respeito são construídos culturalmente. Saber que existem 50 trilhões de células no corpo pode não ter sentido em muitas sociedades. O saber sobre o corpo para um indígena, por exemplo, implica outros conhecimentos, diferentes dos nossos. Confrontando a concepção científica sobre corpo da nossa sociedade, Kofes (1985) cita uma pesquisa sobre a tribo Samo, na qual o corpo é concebido como dividido em novos componentes: o sangue, a carne, a sombra, o duplo, etc; cada componente do corpo é transmitido à medida que o feto vai se constituindo. Portanto, o que importa é a forma como cada uma desses corpos é construído, cuidado, educado, concebido, valorizado, enfim, representado (DAOLIO, 2013, p. 39).

Portanto, por meio de seu corpo, o homem vai assimilando e se apropriando de normas, costumes, valores e até mesmo do que seria simbolicamente o corpo, em um processo de incorporação, que é mais do que um aprendizado intelectual, ou seja, o indivíduo instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões, o que pode ser entendido como corporeidade.

Voltando-se ao questionamento do que seria a natureza do homem, Daolio (2013) a descreve em um duplo natureza/cultura, entendendo o próprio corpo como fruto dessa interação: “falamos que a natureza do homem não está restrita somente ao nível biológico, mas é eminentemente cultural”. O mesmo patrimônio biológico humano universal configura-se de forma diferente, variando de acordo com os diversos usos e significados que cada grupo vai instaurar no corpo ao longo do tempo.

Daolio (2013) ainda explica os princípios metodológicos de sua pesquisa, assim como as dificuldades encontradas no processo, explicitando que entrevistou vinte professores, sendo dez do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades de 24 a 47 anos, formados em faculdades de educação física do estado de São Paulo, nas décadas de 1970 e 1980. Em suas

análises, encontra uma forma de representação do corpo peculiar desses professores, que vai de um corpo como matéria prima a um corpo cidadão, que se encontra resumida no excerto abaixo:

O dado mais relevante que foi possível desprender das entrevistas e parece ser a própria base da atuação profissional do grupo é que os professores procuram realizar, ao trabalhar com o corpo de seus alunos, uma tarefa que, no plano simbólico em que se estruturam suas representações a respeito de sua prática, aparece como uma mediação entre a ordem da natureza e a ordem da sociedade (Lévi-Strauss, 1976). No primeiro plano, entendem o corpo como matéria-prima sobre a qual vão impor seus objetivos e seus métodos de ensino. Situando-o na ordem da natureza, os professores pressupõem um corpo natural, isto é, livre, despojado de técnicas. É a mesma imagem do seu corpo infantil que estes profissionais projetam sobre o corpo dos seus alunos. Tomando-o como um dado da natureza, devem, portanto, trabalhar sobre este corpo para conduzi-lo à ordem social. Neste plano, entendem o corpo como aprendiz de comportamentos sociais, de atitudes necessárias para uma vida melhor; entendem o corpo como base do aprendizado e prática de regras sociais por parte do aluno, futuro cidadão (DAOLIO, 2014, p. 42).

Os professores investigados compreendem o corpo do aluno como dado natural, despojado de técnicas, que será a matéria para formação do cidadão. Entendem, ressalta Daolio (2013), a noção de cidadania vinculada somente ao cumprimento de regras e normas. Essa passagem simbólica da ordem da natureza para a ordem social é realizada pela imposição de técnicas sobre o corpo, destacando-se as esportivas.

A consequência dessa forma expressamente biológica de entender o corpo, para Daolio (2013), é a tendência no campo de considerar o corpo como universal, natural, anterior à cultura, com o professor visando unicamente ao desenvolvimento físico de todos os alunos da mesma maneira. Para ele, isso ocasiona o desprezo à cultura do aluno que, na concepção desses professores, não possui técnicas corporais (“não trazem nada de casa”) e, por isso mesmo, elas devem ser ensinadas a eles.

Daolio (2013) compreende que a ênfase biológica presente na educação física também é uma construção social que atendeu determinadas urgências históricas e políticas. No entanto, conclui o livro defendendo uma educação física plural, denunciando a vinculação histórica desse campo do conhecimento com médicos e militares, o que justifica a dificuldade da disciplina para pensar outros temas (por exemplo, a diferença), ou seja, pensar aquilo que destoa de uma expectativa universal (presente nos pressupostos das ciências que anteriormente fundamentavam a educação física), sendo necessário a ela interrogar-se.

Nos anos posteriores, próximos à publicação de sua dissertação, Daolio escreve sobre a educação física entendida como uma abordagem cultural. Além de continuar a tentar

oferecer uma leitura alternativa sobre o futebol,³⁷ entendendo-o fortemente vinculado às características da sociedade brasileira, publica artigos que oferecem alternativas para trabalhar a educação física a partir de um olhar para a cultura. Em seu artigo *Educação Física Escolar: uma abordagem cultural*, publicado em 1993, afirma ser a abordagem cultural um contraponto possível à ênfase biológica da área. Reafirmando o corpo como uma interação dinâmica entre o biológico e cultural, não sendo possível estabelecer um limite claro entre os dois níveis, Daolio (2014) afirma ser necessário o professor estar atento à importância cultural da prática de educação física. Para ele, atuar no corpo implica atuar na sociedade em que esse corpo está inserido, já que o conjunto de posturas e movimentos corporais representam valores e princípios culturais de uma dada sociedade. Assim sendo, exemplifica o que seriam os traços de uma abordagem cultural a partir do exemplo da bananeira:

Um exemplo disso ocorre quando o professor de educação física de uma escola da periferia tenta ensinar a parada de mãos e desconsidera que os alunos, em grande maioria, sabem “plantar bananeira”. Uma técnica não é melhor que outra. Aliás, são muito parecidas. Uma faz parte do conhecimento sistematizado de uma prática esportiva e outra, de um conhecimento corporal popular (DAOLIO, 2013, p. 32).

Dessa forma, levando em consideração a cultura do aluno e o contexto social no qual ele está inserido, o professor de educação física deve contextualizar seus saberes. Considera que, dessa forma, a educação física pode ser transformadora da realidade, permitindo ao homem desenvolver-se em todos os aspectos.

Os trabalhos desse autor publicados no ano de 1995 apresentam um grande leque de alternativas para se trabalhar com a educação física escolar a partir da abordagem cultural. No artigo *Educação a partir do movimento*, Daolio (2014) combate a ênfase dada pela educação física à eficiência e à técnica, valores vindos do esporte de alto rendimento. Aí já é possível notar a defesa da chamada cultura corporal de movimento, termo muito difundido no campo. A partir da negação de uma educação física “do, pelo, para ou sobre o movimento”, Daolio (2014) propõe uma educação física que trabalha com o movimento humano, mas que não se limita a ele; a partir do movimento abre-se um leque de questões que podem ser abordadas pelo professor nas aulas de educação física.

A proposta contida no artigo citado valoriza a exploração dos movimentos, a descoberta de novas expressões corporais, a execução de variadas formas e ritmos nas

³⁷ Publica, em 1993, o artigo *Dente de alho, galho de arruda... crenças e superstições no futebol brasileiro* e, em 1994, o artigo *De galos, homens e... futebol*, que podem ser encontrados em uma coletânea organizada pelo próprio Daolio, em 1997, intitulada *Cultura, Educação Física e Futebol*.

atividades, o domínio do corpo para a realização ampla de movimentos etc. Percebe-se a importância desses conteúdos e temas quando os alunos demonstram uma falta geral de conhecimento e domínio do corpo, como correr de maneira equivocada, o que pode fazer mal à saúde e até ocasionar lesões. No entanto, para além disso, o autor sugere para os alunos mais velhos, que já possuem a capacidade de pensamento abstrato, uma ampliação desses objetivos. Exemplifica essa ampliação a partir do futebol, um tema que permite o estudo teórico da história do esporte no Brasil, suas implicações sociais, o preconceito inicial nos primórdios de sua prática no país, a violência das torcidas, a transformação de suas regras e também a vivência dessa prática. Ou seja, a partir do movimento, amplia-se a intervenção do professor de educação física.

Publicado no mesmo ano, o artigo *Educação Física escolar: em busca da pluralidade*, amplia mais ainda essa discussão. Daolio (2014) novamente agride a tradição da educação física que considera o corpo eminentemente biológico, afirmando ser esse um fato primordial para que o professor atue de forma homogeneizante, tendendo à universalização de procedimentos e métodos. Para ele, se percebemos o corpo apenas como um conjunto biológico, esperamos que ele responda sempre da mesma forma, porque os alunos possuem corpos muitos semelhantes.

Sua proposta em torno de uma educação física plural é alicerçada na contramão dessa proposição. Ao invés de o professor se preocupar em procurar o aluno biologicamente mais dotado para representar as equipes esportivas da escola, tal perspectiva sugere que as aulas de educação física devem atingir todos os alunos, sem discriminação dos menos hábeis, das meninas, dos gordinhos, dos baixinhos ou dos mais lentos. Sendo assim, o pressuposto de sua proposta é que os alunos são diferentes, devendo a educação física partir do conhecimento deles sobre as práticas físicas, almejando que adquiram um conhecimento organizado, crítico e autônomo a respeito da cultura humana de movimento.

Para que isso ocorra, o professor de Educação Física deve abarcar todos os elementos da chamada cultura corporal, que envolve jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas. O objetivo do trabalho desse professor deixa de ser a aptidão física³⁸ (melhora da performance dos alunos) para ser a vivência e experimentação, por esses alunos, das diversas práticas corporais.

Especificando sua proposta, Daolio (2014) sugere uma forma peculiar de educação física para cada um dos três níveis de ensino: nas séries iniciais, compreende que as aulas

³⁸ Uma forma de fazer Educação Física na escola nomeada por Lino Castellani Filho, muito difundida na área da Educação Física, que possui ênfase no desenvolvimento de capacidades físicas e técnicas.

devem oferecer uma ampla gama de oportunidades para que o aluno explore os movimentos, descubra novas expressões corporais, domine seu corpo em várias situações, experimente ações motoras com ritmos e dificuldades diferentes; para as séries intermediárias, enfatiza o ensino de uma reconstrução da técnica esportiva, não padronizando o movimento próprio do esporte de alto rendimento como o único e correto a ser aprendido; para as séries finais, propõe a incursão no raciocínio abstrato, assegurando um conhecimento teórico a respeito das expressões corporais. Sugere também o desenvolvimento de temas de estudos, que poderão ser eleitos pelo professor juntamente com os alunos, para que o aprendizado da cultura corporal não seja apenas no sentido de vivenciá-la, mas também compreendê-la, criticá-la e transformá-la.

Espera que, com isso, os alunos adquiram autonomia em relação às práticas da cultura corporal, no sentido de poder vivenciá-las em sua vida futura, nas horas de lazer. Em contraposição a uma educação física dita tradicional, cuja ênfase se dá no rendimento, na aptidão física e no destaque dos alunos mais habilidosos, Daolio (2014) encerra essa publicação defendendo uma educação física plural, que parte da consideração de que o que torna os alunos iguais é justamente a capacidade de se expressarem diferentemente, possuindo, todos, o direito à prática.

Nesse ano de 1995, Daolio (2014) publica ainda mais dois artigos: *A ruptura natureza/cultura na Educação Física* e *A construção do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em “antas”*. O primeiro discorre sobre um erro que ainda persiste no campo, o de opor natureza e cultura, quando, de fato, essas duas instâncias estão entrelaçadas. O segundo problematiza a construção social do gênero feminino, representado na frase de uma aluna que se autodenomina uma anta porque não joga bola tão bem quanto os meninos.

Percebe-se que um olhar sobre o corpo a partir de Daolio amplia as possibilidades de atuação do professor de educação física. Nos seus textos, o corpo é problematizado a partir de discussões sobre a sociedade brasileira, como pode ser visto em seus escritos sobre o futebol, ou até a partir de questões de gênero, como no último artigo citado. Entretanto, não se encerra aí seus escritos da década de 1990; em 1998 publica um artigo que pode ser considerado um resumo de sua tese de doutorado, defendida no ano anterior.

Intitulado *Educação Física e Cultura*, o artigo elege o conceito de cultura como o principal da área da educação física, revelando que a separação entre natureza e cultura já se expressava no pensamento iluminista do século XVIII, quando se acreditava, como Rousseau, que o homem é bom por natureza. No século seguinte, com Charles Darwin, essa separação

(natureza/cultura) se acentuou com as teorias evolucionistas, que aceitavam a origem comum de todos os homens e buscavam explicações para as visíveis diferenças de cultura, o que consolidou a ideia de que existem culturas superiores no que se refere a estágios de evolução.

Embora esse modelo de pensamento já tenha sido reconsiderado pelas ciências humanas, a tese de Daolio é que ele ainda não foi superado no campo da educação física. Para ele, a concepção de cultura ainda reinante no campo é uma consequência de sua história biológica, alicerçada por médicos higienistas. A partir dos anos de 1970, o campo começa ser interrogado por discussões em nível social, o que causou uma oposição, ao invés da superação da dualidade natureza/cultura. A crítica social acabou por dar primazia para a cultura ao invés da natureza, gerando vários conflitos entre os intelectuais do campo, representados por binarismos como biológico/cultural, reacionário/progressista, direita/esquerda etc.

Em seguida, afirma ser evidente que o profissional de educação física não trabalha com o movimento humano na visão limitada empregada durante anos, mas sim com a cultura relacionada às expressões desse movimento. Sendo assim, seria incorreto afirmar que o profissional de educação física lida com o corpo, pois o que fazem é lidar com a cultura expressa nele e por ele.

Esse artigo ainda traz uma breve explanação sobre o conceito de cultura presente em diversos estudos importantes do campo da educação física, mais precisamente abordagens como a desenvolvimentista, a crítico-superadora, o construtivismo-interacionismo, a perspectiva de Mauro Betti, de Valter Bracht e, ainda, a abordagem crítico-emancipatória de Elenor-Kunz.

Mais tarde, essa mesma discussão sobre a cultura percebida nos diversos autores da educação física seria ampliada no livro *Educação Física e o Conceito de Cultura*, lançado em 2004. Resumidamente, Daolio (2010) toma essas diversas abordagens como formas de conceber o homem: *ser-motor*, abordagem que possui GoTani como seu maior representante; *ser-psicológico*, de João Batista Freire; *ser-social*, impressa no coletivo de autores;³⁹ finalmente, *ser-cultural*, possuindo como representantes ElenorKunz, Valter Bracht e Mauro Betti.

O entendimento de Daolio sobre o campo da educação física e a forma como seus principais expoentes expressam a cultura e o ser humano se dá alicerçado num processo em

³⁹ Livro clássico da área da Educação Física publicado por um coletivo de autores, que oferece alternativas para trabalhar a Educação Física na escola a partir de um pensamento social.

espiral,⁴⁰ em um sentido dinâmico e fluido. Primeiramente, privilegiou-se a compreensão do homem a partir de explicações biológicas, sobreposta, em seguida, por discussões que o revelam como um ser psicológico e social, todas ainda enraizadas em proposições racionalistas e positivistas de ciência. Posteriormente, a partir de uma explicação do ser-cultural, rompe-se com o cientificismo no campo e passa-se a compreender o ser humano de uma forma simbólica e dinâmica.

A partir desse entendimento, Daolio (2010) acredita que o ciclo iniciado por GoTani, João Batista Freire e pelo Coletivo de Autores, depois renovado por Elenor Kunz, Valter Bracht e Mauro Betti, completa-se com as contribuições da visão antropológica de Clifford Geertz, que entende a cultura como processo eminentemente simbólico, o que permite compreender a educação física como área que trata o ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo.

Dessa forma, a educação física, para ele, deveria assumir como característica o princípio da alteridade, que pressupõe a consideração do outro com as suas diferenças. Assim, a discussão de cultura a partir da ótica antropológica elimina qualquer traço científico do campo, libertando-o do que ele chama de elementos de ordem. Em contraposição, uma educação física da desordem deveria instalar-se, não se preocupando mais em controlar ou domesticar elementos como o indivíduo, o tempo, o espaço, a história, o corpo, dentre outros. Essa educação física da desordem teria a pretensão de atuar sobre o ser humano no que concerne às suas manifestações corporais, respeitando e assumindo que a dinâmica cultural é simbólica e, por isso mesmo, variável.

Mais recentemente, no ano de 2010, Daolio organiza o livro *Educação Física Escolar: olhares a partir da cultura*, no qual escreve um artigo a respeito das tensões recentes vividas no cotidiano das aulas de educação física quando pensadas a partir de uma abordagem cultural. Primeiramente, reflete sobre a eficácia simbólica⁴¹ da forma de se fazer educação física na escola, que, de certa maneira, faz sentido para os atores envolvidos em sua prática. Essa forma de se fazer educação física na escola foi construída ao longo dos anos, justamente pela falta de legitimidade dos professores dessa disciplina no meio escolar, caracterizados como um profissional polivalente e tendo um modelo de aula que é percebido pelos alunos

⁴⁰ O formato em espiral permite sugerir, primeiro, que as camadas se inter-relacionam e devem, necessariamente, se comunicar; em segundo lugar, sugere que foi necessária a ênfase em aspectos do ser humano para se chegar atualmente a uma análise mais global e dinâmica; por fim, permite afirmar que o chamado ser cultural não nega, mas abarca os aspectos motor, psicológico e social presentes no comportamento humano (DAOLIO, 2010, p. 70).

⁴¹ Procedimentos que atendem a certas demandas da sociedade na qual estão inseridos.

como o mais interessante e agradável dentro da escola. Daolio (2010) considera que transformar a educação física forçosamente, desprezando as características que consolidaram a disciplina historicamente, pode causar uma tensão e ocasionar conflitos que acabem por destruí-la dentro do espaço escolar.

Outra tensão apontada pelo autor diz respeito à unidade e à diversidade da educação física escolar. Por muito tempo essa disciplina se caracterizou pelo ensino de técnicas, quase sempre esportivas, ensinadas de forma rígida, fechada e disciplinar. A abordagem cultural desloca a ênfase excessiva na execução correta dos gestos técnicos e relativiza a noção de desenvolvimento desses conteúdos esportivos. No entanto, Daolio (2010) observa que uma tensão pode se dar a partir dos dois extremos dessa polarização: por um lado, ao priorizar demasiadamente os conteúdos considerados de ênfase técnica, de unidade, pode-se desconsiderar os significados específicos de cada conteúdo em cada contexto, como também, ao priorizar o conhecimento popular, pode-se cair numa extrema relativização dos conteúdos, que acaba por diluir a própria educação física escolar.

A última tensão por ele apontada refere-se ao “outro” na relação pedagógica da educação física escolar. Nesse ponto específico, Daolio (2010) defende que uma necessidade da educação física é se colocar na condição de “outro” para melhor compreendê-lo e tornar possível a interpretação de sua dinâmica cultural (sempre parcial e incompleta). No entanto, a dificuldade se dá na tentativa de compreender e interagir com o outro a partir de um modelo de educação física aplicada a grande número de alunos. Nesse sentido, ele se pergunta: “como compatibilizar as aulas de educação física para toda uma turma de alunos, para toda uma escola e, ao mesmo tempo, para cada indivíduo, considerando sua experiência e sua vinculação cultural?”

Ao final do artigo, Daolio (2010) recupera as dificuldades geradas por essas três tensões e afirma que qualquer abordagem de educação física que negue a dinâmica cultural inerente à condição humana correrá o risco de se distanciar do objeto último da educação física: o ser humano como fruto e agente de cultura, correndo o risco de desumanizar a área.⁴²

Recentemente, Daolio (2012) ainda se colocou a pensar sobre o tema “Corpo e Corporeidade”. Em uma de suas publicações mais recentes, *Corporeidade: o legado de*

⁴² A humanização do indivíduo parece ser compreendida por Daolio a partir da idéia de que o homem seria um misto de natureza e cultura. Nesse sentido, o termo humanização que ele utiliza parece ser diferente do utilizado pelas pedagogias modernas, que entendem a humanidade como algo essencialmente humano. Daolio parece refletir essa humanidade a partir do relacionamento do homem com a cultura em um aspecto geral.

Marcel Mauss e Maurice Merleau-Ponty, realizada em conjunto com outros dois professores da Unicamp, traz aproximações e diálogos possíveis entre os dois autores citados no título.

Levando em consideração todos os textos analisados, podemos perceber, como citado, uma ampliação do campo da educação física a partir dessa forma de perceber o corpo. Trabalhar com os corpos dos alunos e ensinar a eles sobre o corpo não se limita apenas a padronizações e ao entendimento do corpo a partir de componentes biológicos. A discussão de Daolio se alicerçou em função das condições de possibilidade de uma época; assim como o dele, diversos discursos provindos do campo da educação na mesma época produziram um conjunto de saberes sobre o corpo para além de seus aspectos biológicos.

Atualmente, é possível perceber como as discussões, também enunciadas por Daolio, sobre o combate à ênfase técnica nas aulas de educação física (com a conseqüente valorização da cultura do aluno) e também sobre a cultura corporal de movimento ganham representatividade no campo, inclusive se tornando política pública, através dos parâmetros curriculares nacionais, como prescrição para todos os professores de educação física escolar. Apesar disso, ainda pode-se perceber, nos escritos iniciais do autor, resquícios da grande influência das pedagogias modernas da década de 1980. Alguns enunciados que escapam em seus escritos sugerem a pretensão de fazer uma Educação Física crítica, mais verdadeira. Como revela Silva (2015), apesar da compreensão de que os conteúdos são uma invenção social, ainda se mantinha uma certa noção realista sobre eles. No entanto, ao longo do desenvolvimento de seus escritos, percebe-se também a incompatibilidade do pensamento de Daolio com a noção de sujeito centrado, própria do pensamento moderno; ele parece propor uma concepção do homem baseada na noção de natureza/cultura. O sujeito fundado nessa dualidade mais produz efeitos de descentralização e desconstrução da própria figura de sujeito do que efeitos de construção de um sujeito universal, pretendido pelas pedagogias modernas. É uma noção de sujeito que abre a possibilidade para a construção de diferentes formas de sujeito, assim como uma noção de corpo que combate um modelo biológico e formaliza o corpo em uma multiplicidade, em uma diversidade.

Podemos pensar que essas concepções de sujeito e corpo vêm contribuir com as urgências atuais da nossa sociedade. Os saberes circulantes no campo educacional parecem almejar a produção de um tipo de sujeito que compreende muito bem onde está inserido, ainda é crítico, possui uma clareza política e social sobre o mundo em que vive, quer diminuir as desigualdades e, por isso, passa a problematizar sobre o negro, o índio, o homossexual, a mulher, ou então, nos termos de Daolio e da antropologia, sobre o outro. A forma como o

corpo se apresenta, desde então, responde as urgências dessa produção do ser professor, amplificando os olhares sobre o corpo para essa infinidade de problematizações, muito importantes na atualidade, que tentam se materializar na escola.

As contribuições de Daolio possibilita ao professor de educação física pensar a si mesmo como sujeito da cultura. A partir da cultura, é possível interrogar as práticas de educação física consagradas na escola, as formas de ser professor de educação física, as injustiças presentes no cotidiano escolar, as construções de gênero e as formas como as meninas praticam as aulas de educação física, as formas de relacionamento desses professores com o esporte, enfim, amplia-se o campo da linguagem desses profissionais, levando-os a problematizações que não estavam presentes em suas práticas.

3.3 Poder-saber sobre o corpo em Carmen Lúcia Soares

Em uma entrevista,⁴³ Carmen Lúcia Soares revela que, no ano de 1985, escreveu um pequeno artigo para um jornal da Secretaria de Educação, defendendo que a educação física deveria ser uma questão pedagógica e não médica. Essa questão, vinda de suas preocupações à época, desencadeou mais tarde em sua pesquisa de mestrado. No início dos anos de 1990, Carmen defende sua dissertação, posteriormente publicada em livro sob o título *Educação Física: raízes européias e Brasil*.

Muito conhecida no campo, a obra investiga o período de 1850 a 1930, revelando a complexidade dos interesses sociais que, na época, preocupavam-se em disciplinar e controlar os corpos, devido, entre outros fatores, à ameaça de degenerescência. Apesar de se tratar de uma pesquisa histórica, é fácil compreender porque essa obra teve grande impacto no campo da educação física: o contexto analisado pela autora traz grande semelhança com os acontecimentos vivenciados no campo à época.

Inicialmente, Soares (2007) narra o cenário europeu do século XIX, em especial da França, considerando-o importante para compreender a formação dos conceitos básicos sobre o corpo e sua utilização como força de trabalho. Segundo a autora, esse é o período em que se consolida o Estado burguês e a burguesia como classe, que reconhece a existência de um oponente: a classe operária. A percepção ou consciência de classe por parte da burguesia faz

⁴³ Esta entrevista pode ser encontrada no livro *Metodologia de ensino da Educação Física*, 2012. (Coletivo de autores)

com que ela se veja como dona de seu próprio destino, entendendo que são os homens que transformam a natureza e criam as leis da sociedade.

A autora revela que as disciplinas sociais que se estruturam ao longo do século XIX ligam-se fortemente à euforia das descobertas científicas: “Não existem mais milagres divinos para explicar o curso dos acontecimentos, existem leis próprias a que o mundo físico e humano deve obedecer e que a ciência deve descobrir” (Soares, 2007, p. 7). Augusto Comte, importante representante do positivismo, acreditava que a sociedade deveria ser estudada pela “física social”, subordinada aos “fenômenos naturais”. A observação, experimentação e comparação, princípios básicos das ciências naturais, passam a compor as investigações dessa nova ciência social.

Logo os princípios da ciência positiva passam a alicerçar teorias científicas que justificam, a partir de discursos genéticos e de raça, a degradação e a miséria dos trabalhadores, muitas vezes submetidos a jornadas de trabalho que variam de 13 a 16 horas diárias, ou seja, passam a justificar as desigualdades sociais pelas desigualdades biológicas. Soares (2007) cita exemplos de teorias surgidas na época, como a eugenia, uma teoria racial que justifica a exploração de classe pela prova “científica” de que os brancos são superiores aos negros. Outros exemplos demonstrados pela autora revelam obras como as de Gorbineau e Galton, que procuram demonstrar, respectivamente, a hierarquia dos povos e o caráter natural e hereditário das aptidões físicas.

Soares (2007) entende que as teorias acima constituem instrumentos de poder da burguesia para justificar a exploração, sendo um canal para a veiculação da visão de mundo dessa classe, fornecendo justificativas para o seu modo de viver. Essas teorias, alicerçadas na física, na biologia e na história natural, consideram o sujeito, aquele que conhece, isolado da sociedade e alheio à sua ação, independente da cultura.

No entanto, destaca Soares (2007), o discurso médico não se consagra em inteira homogeneidade; se constitui, no mesmo período, opositor ao discurso clínico vigente. Uma pequena parte da medicina social denuncia ser a miséria, as condições de habitação, entre outros fatores, os causadores das doenças. Procura mostrar que a verdadeira causa das doenças eram as condições sociais, absolutamente opressoras, produzidas pelo sistema capitalista. Acontece que assumir esse discurso da medicina social poderia comprometer a reprodução do capital que, contraditoriamente, também ficava comprometida por essa gama de fatores que atacava a força vital do Estado.

Tornava-se importante amenizar esse quadro, o que permitiu que entrasse em cena um discurso sobre corpos saudáveis, necessários à exigência do capital. No entanto, esse discurso não se limitava a prescrições puramente médicas, de caráter específico sobre as doenças, mas sua abrangência pretendia alterar hábitos, costumes, crenças e valores. Naquele momento, essas passaram a ser funções do discurso médico, que tinha na família a principal receptora de toda uma ordem educativa, seja física, moral, intelectual ou sexual. Por isso,

[...] em nome da saúde, da ordem e do progresso, o poder médico esquadrinha os espaços de vida dos indivíduos e as suas próprias vidas ao definir normas... regras necessárias para a manutenção da saúde de seus corpos biológicos, individuais. O poder médico não mais irá perder-se em elucubrações e tergiversações sobre a causalidade entre pobreza e enfermidade: “cada pessoa é tratada como indivíduo a ser higienizado” (SOARES, 2007, p. 31).

Os sanitaristas, então, se encarregam de alterar os hábitos das classes operárias, criando um universo de modos, atitudes e saberes que deveriam ser conhecidos para a manutenção da ordem. Dentro desse quadro político, social e econômico, a educação física surge como mais uma forma de intervenção na realidade, valorizando gestos automatizados, disciplinados e sendo protagonista da prescrição de um corpo “saudável”, tornando-se receita para curar os homens de sua indolência, imoralidade e preguiça.

Para autora, a partir de explicações que consideram o corpo como a-histórico, anatomofisiológico, meticulosamente estudado e cientificamente explicado, a educação física se espalha pela Europa. Travestidas por essa percepção de corpo, as políticas de saúde afirmam a necessidade de garantir à classe mais pobre não somente a saúde, mas também uma educação higiênica e, por intermédio dela, a formação de hábitos morais, responsabilizando o próprio indivíduo por suas condições de saúde.

Essas políticas de saúde são percebidas por Soares (2007) como formas explícitas de controle das populações urbanas, para as quais o corpo dos indivíduos e todo o corpo social são objetos mensuráveis, passíveis de classificações próprias da abordagem positiva de ciência. O corpo individual é percebido como unidade produtiva, como uma máquina menor da engrenagem capitalista, devendo ser meticulosamente controlado para ser útil ao capital. A autora cita Foucault ao acusar que esse corpo individual é um espaço de investimento do poder que essa nova sociedade exerce. Nela, a medicina, notadamente, assume mais importância, fazendo com que o médico exerça um papel cada vez mais administrativo. Essa nova função do médico consolida um saber-médico-administrativo, tornando o médico o

grande conselheiro e perito na arte de observar, corrigir e melhorar o corpo social para mantê-lo em permanente estado de saúde.

No campo da literatura, diz Soares, autores como Rousseau e John Locke defendem a importância do exercício físico na educação do homem. Assim como eles, Basedow, Pestalozzi e também políticos revolucionários franceses como Condorcet e Leppelletier reivindicam o exercício físico como parte integrante da formação moral e intelectual do cidadão. A Educação Física ganha espaço na educação, colocando-se como uma prática “neutra”, capaz de alterar hábitos de saúde e a própria vida dos indivíduos, passando a integrar o conjunto de normas que tratam dos “cuidados com o corpo”, que naquele período se configura como um problema de Estado.

Nesse contexto, vão surgindo, em diferentes regiões, formas distintas de encarar os exercícios físicos, denominadas de métodos ginásticos, inicialmente sistematizadas em quatro países: Alemanha, Suécia, França e Inglaterra. Contribuindo para corrigir posturas oriundas das atitudes adotadas no trabalho e também para estabelecer uma ordem disciplinar, esses métodos rapidamente ganharam *status*, sendo transplantados para outros países fora do continente Europeu.

No Brasil, a Educação Física também aparece vinculada aos ideais eugênicos, figurando em congressos médicos, discursos parlamentares e propostas pedagógicas. Soares (2007) discorre sobre uma “apurada educação das elites”, pensada pelos higienistas, que deveria associar a educação física à educação sexual, transformando homens e mulheres em vigilantes da pureza de sua própria raça. Juntamente, consolida-se a defesa da reorganização do espaço escolar, que não pode mais ser um espaço que denote a “desordem familiar”, para a construção de um indivíduo rijo e saudável. Desse modo, os colégios deixaram de ser espaços onde circulavam interesses locais para se tornarem espaços de ordem, onde os médicos influenciavam desde o desenho arquitetônico até o conteúdo curricular.

Uma interessante observação da autora sobre a educação das elites diz respeito à recreação que, naquele período, se tornou formativa; a higiene física e mental passou a ser sinônimo de lazer, tornando o ócio obrigatório e devidamente disciplinado, uma vez que só poderiam usufruir dele aqueles que trabalhassem. Tal educação física reservada às elites passa a ditar normas de comportamento saudável, inculcar valores de urbanidade, racismo, superioridade masculina, entre outros.

Por outro lado, ainda na visão da autora, uma educação para o povo também se fazia necessária devido às dificuldades enfrentadas pela nova sociedade brasileira, que sofria com a

dificuldade de mão-de-obra. Na tentativa de solucionar esse problema, afirma Soares (2007), o Brasil precisava entrar na era do trabalho livre, pago, quebrando as amarras próprias das relações escravistas. Num sistema econômico com predomínio da lavoura, a população urbana que não possuía ocupação fixa se tornava marginal.

Diante desse quadro, uma das soluções encontradas foi, segundo Soares (2007), a escolarização em massa. Na busca por uma educação para o povo, uma vez que a ignorância impedia a entrada do país no mundo da modernidade, passaram a circular defesas da necessidade de uma educação pública e estatal, alicerçada na ideia de que a educação seria a chave para a resolução de todos os problemas da nação.

À crença na educação como instrumento para transformar o país, acrescentou-se a ideia de saúde, de como ser saudável. Acontece que, para se alcançar esse “ser” saudável, era necessário recorrer à higiene e acentuar a inserção dela na escola. Com essa justificativa e a partir da defesa de autores representativos daquele período, como Rui Barbosa e Fernando de Azevedo,⁴⁴ insere-se a educação física na instituição escolar, privilegiando propostas pedagógicas de base anatomofisiológica, retiradas do interior do pensamento médico higienista.

Nesse contexto, a educação física se estrutura como valioso componente curricular com acentuado caráter higiênico, eugênico e moral. Em suas primeiras tentativas para compor o universo escolar, afirma-se como promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração das raças.⁴⁵ A educação física ou ginástica, como era entendida na época, se torna expressão concreta dos “cuidados corporais” normatizados pelo pensamento médico-higienista, que passa a conceder espaço cada vez maior para ela em congressos, defendendo sua importância, particularmente na escola.

É ainda Soares (2007) quem afirma que os métodos ginásticos, prometendo desenvolver a saúde e também a moral dos brasileiros, ganham representação no país a partir de três escolas: a escola alemã, que se consagra como método oficial do exército brasileiro; a escola sueca, impulsionada por Rui Barbosa a partir do enaltecimento da ciência e da medicina; e a escola francesa, que mais tarde se consolida com grande representatividade.

⁴⁴ Soares (2007) dedica particular atenção às ideias de Fernando de Azevedo (p. 119), revelando algumas de suas teses sobre o papel da mulher na sociedade, a busca por cientificidade no campo da Educação Física, a defesa do caráter médico da Educação Física dentro da escola e a função delimitada ao professor desta disciplina, entendendo-o como um tipo de psicólogo-higienista, que não só regenera fisicamente o indivíduo mas também psicologicamente.

⁴⁵ A declaração de Rui Barbosa em defesa da ginástica na escola, em 1882, exemplifica como se dá a inserção da Educação Física na escola. Em seu discurso é possível observar também a definição do papel da mulher na sociedade brasileira: reproduzir filhos fortes e saudáveis para a pátria (SOARES, 2007, p. 92).

Seja dentro da escola ou fora dela, conquista espaço na sociedade os profissionais que dominam o conhecimento sobre o corpo biológico e também as práticas que passam, por meio desse conhecimento, a intervir no corpo dos indivíduos com o objetivo de controlá-los.

No final dos anos de 1920, é possível perceber nas ideias escolanovistas, a consolidação da educação física, baseada na crença de que a renovação do país passa necessariamente por uma educação física, intelectual e moral. Em nome da saúde, da ordem e do progresso, a educação física integra um conjunto de procedimentos disciplinares dos corpos e mentes, necessário à nova ordem capitalista em formação, representada pela figura do trabalhador, que deve ser cada vez mais produtivo, disciplinado, moralizado e, também, fisicamente ágil.

Ao final da obra, Soares (2007) pergunta se o que estamos vivendo na atualidade, com formulações frenéticas de como “cuidar do corpo”, não seria uma nova roupagem do higienismo e do eugenismo analisados em sua obra. Por isso não é difícil compreender porque essa obra ganha tamanha representatividade no campo, já que, por meio da história, discute questões atuais e de grande importância.

Apesar de ser perceptível a grande influência do pensamento de Michel Foucault na obra da autora, é possível perceber inicialmente pequenos traços de uma análise histórica marxista, contada a partir da percepção da luta de classes. A mistura de perspectivas teóricas que se realizam a partir de análises diversas pode ser explicada pelo contexto da produção desta obra. Essa percepção se consolida na entrevista citada no início deste tópico, na qual a autora discorre sobre outro livro, *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicado em 1992, próximo à defesa de sua dissertação. Nas palavras da própria autora:

O momento de elaboração desse livro foi um momento cheio de *verdades absolutas* e perenes, não é? E nós tínhamos um projeto iluminista, ou seja, daquele que tem a possibilidade de levar o outro por um caminho, “o” caminho, é claro. É evidente, esse foi um período pós-ditadura e nós estávamos descobrindo, inclusive, a própria possibilidade de exercer a liberdade de pensamento, e isso é super contraditório, porque no mesmo movimento em que você tem a possibilidade de *exercer a liberdade de pensamento*, você também quer *impor um pensamento único*, então eu penso que essa é uma discussão interessante para todos nós, e esse livro tem toda essa grandeza, porque, acima de tudo, ele é fruto desse momento (SOARES, 2002, p. 182).

A referida entrevista talvez nos explique um pouco sobre as influências sofridas pela autora para a construção da obra analisada neste trabalho. Por um lado, a influência do discurso educacional da década de 1980, de forte caráter marxista e moderno; por outro, o combate a uma percepção de educação física escolar que levava em consideração somente a

aptidão física dos alunos. Essas influências também estão presentes na produção do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, lançado por ela e um coletivo de autores no mesmo período, que respondia às críticas de que as perspectivas da educação física providas das ciências humanas não ofereciam alternativas práticas para as aulas dos professores nas escolas.

No entanto, em suas obras posteriores, é possível perceber um certo distanciamento da perspectiva de análise histórica marxista. Em sua tese de doutorado, por exemplo, publicada em livro no ano de 1998, intitulada *Imagens da Educação no Corpo*, a autora discorre sobre as formas de atuação do poder sobre os corpos, voltando-se para a análise dos métodos ginásticos.

Inicialmente, ela descreve um progressivo afastamento da ginástica do que pode ser caracterizado como o “teatro do povo”, compreendido pelo circo, pelas festas de rua, realizadas por equilibristas, palhaços, bailarinos, contorcionistas, anões, que cada vez mais despertavam medo nas autoridades. Esses personagens e a forma de ginástica que praticavam se contrapunham à sociedade idealizada pelo progresso científico da época:

Rompiam assim com a ordem das instituições. A diversão que apresentavam era completamente descomprometida, não pretendiam “educar” ninguém... apenas encantar. E é este encantamento que atemorizava, era a ausência de fixidez que desestruturava as formas habituais de controle. “Desde a sua chegada e em cada momento do espetáculo, os circenses tinham, como únicas propostas, cultivar o riso, o sonho, a fluidez e a mutação constante de homens e animais, numa criatividade intensa e cativante (DUARTE, 1993)” (SOARES, 2005, p. 55).

No lugar dessa forma de ginástica era oferecida a ginástica científica, um espetáculo controlado, que tinha como objetivo a economia de energia e a utilidade dos gestos. A ginástica se afastava cada vez mais do circo, sendo alicerçada nos saberes da anatomia e da fisiologia, vislumbrando a formação de um corpo reto e rígido, tão necessário para a fábrica, para os exércitos e para a prevenção de doenças.

Soares (2005) apresenta a figura do coronel espanhol Francisco Amoros, personagem influente no cenário francês que, em sintonia com a racionalidade científica vigente, contribuiu para consolidar a ginástica como um conjunto de normas de conduta moral e pedagógica, no sentido de formar e reformar o corpo, regulando corretamente suas manifestações e educando a sua vontade.⁴⁶

⁴⁶ Inspirado em ideias pedagógicas de Pestalozzi, interessantes passagens sobre os métodos e propostas utilizadas por Amoros podem ser vistas nas páginas 39 da obra de Soares, que reúne 17 itens sobre o que ele chamou de “ciência da ginástica geral”, e na página 46, sobre seus objetivos nas aulas de canto.

Sobre Amoros, a autora destaca a tentativa dele de fundamentar a ginástica pela ciência, estabelecendo uma relação com a saúde dos indivíduos, bem como destacando sua utilidade para as ações humanas. Com o objetivo de construir uma originalidade científica para a ginástica, Amoros desenvolve inúmeros estudos sobre o corpo humano, nos quais o compara a uma máquina, fundamentando-se em avanços científicos da anatomia, da fisiologia, da análise do movimento humano e da mecânica.

No período em que Amoros escreveu sua obra, desejava-se claramente criar um corpo civilizado, sem excessos, no qual os gestos fossem comedidos e, sobretudo, econômicos e úteis a finalidades precisas. O corpo estava no centro do receituário de uma vida saudável, sendo construído primordialmente pelo discurso médico. Sobre a figura de Amoros, ainda frisamos a seguinte passagem:

Amoros foi aquele que, de certo modo, concretizou um projeto científico e estético redefinindo ali o lugar do corpo na sociedade. As ações corporais, então, surgiram sempre vinculadas à utilidade e à prudência, algo que julgava ausente do mundo do circo, das exposições de feira, lugares que tinham o corpo como espetáculo. (SOARES, 2005, p. 62).

Convicto defensor de uma estética da fixidez e da norma, Amoros se vê distante do espetáculo circense, considerando-o caótico e assustador. Sua pretensão revela o desejo de desenvolver qualidades físicas com aplicação adequada das forças para fins úteis. Sua perspectiva defende como indispensável uma formação específica para o professor de ginástica, alicerçada em conhecimentos científicos fornecidos pela anatomia e pela fisiologia, que tenha como objetivo desenvolver faculdades físicas e morais nos indivíduos.

Os princípios estabelecidos por Amoros são caracterizados por Soares (2005) como intencionalidades próprias de modelar os corpos. Nessa modelagem, a limpeza higiênica, provinda da postura correta e viril, assim como a utilidade, própria para atender as demandas da indústria, são destaques em sua obra. No entanto, a ciência da primeira metade do século XIX limitava o empreendimento de Amoros, não possibilitando a utilização de certos conhecimentos. A partir da segunda metade do século XIX, com os avanços científicos, o modelo proposto por ele ganha uma nova configuração: da ideia de modelagem do corpo caminha-se para a ideia de adestramento do corpo, tornando o indivíduo um disciplinador de si mesmo.

Segundo a autora, a partir da segunda metade do século XIX, devido aos avanços da termodinâmica e a visibilidade alcançada pelo conceito de evolução cunhado por Darwin⁴⁷, estrutura-se uma concepção de corpo adestrado. Um personagem emblemático desse período é George Demeny, colaborador de Etienne Jules Marey, renomado médico e fisiologista que se dedica a pesquisas fundamentais sobre o movimento contínuo realizado pelo trabalhador. Utilizando a cronofotografia, um método que permitia a análise do movimento por meio de fotografias, Marey e Demeny impulsionam questões relativas à educação física.

Para Soares, a partir de pesquisas desenvolvidas com Marey, Demeny passa a se dedicar à, até então incipiente, fisiologia aplicada, interessando-se cada vez mais pela ginástica, na qual vislumbrava uma determinada “educação do movimento”. Aproximando dois campos já reconhecidos na sociedade, a engenharia e a biologia, Demeny opõe-se às prescrições ginásticas que privilegiavam a força, por considerá-las pouco adequadas fora dos círculos militares. Acreditava que a ginástica seria mais útil para ensinar o homem a executar todos os tipos de trabalho mecânico com a máxima economia de gasto energético. Em sua percepção, a causa de todos dos problemas de saúde do trabalhador resumia-se à má higiene, à má educação física, à má educação e ao mau emprego das forças de trabalho.

A partir dessas percepções, Demeny estabelece princípios básicos de uma educação para o esforço, por meio da qual os indivíduos aprendessem a dominar tecnicamente o uso adequado de suas forças para enfrentar os desafios da moderna sociedade industrial. Qualquer erro na execução de tarefas deveria ser previsto e afastado, tornando o indivíduo adestrado, controlador de seus impulsos e disciplinador de si mesmo.

Pode-se perceber, então, que a ênfase de Demeny recai sobre uma modificação interna do indivíduo, modificação mental e moral, com o domínio da educação moral sobre a educação física; ser senhor de seus gestos se tornava uma condição indispensável para a vida urbana que se consolidava. Enxergando o trabalhador como um “capital de energia”, ele demarca o lugar da educação física como formadora desse capital. Ensinar os indivíduos a adquirirem força e destreza para o manejo de instrumentos no mundo do trabalho e também melhorar a utilização dessas forças físicas e morais passam a ser funções dessa nova ginástica.

A tese de Carmen Lúcia Soares aprofunda sobre a constituição da ginástica, dando continuidade ao estudo iniciado em sua dissertação de mestrado. A rica exposição de imagens,

⁴⁷ O modelo darwinista de evolução forneceu argumentos de caráter biológico para a defesa da liberdade de mercado e da não intervenção do Estado na vida econômica, assim como, contribuiu para o florescimento de uma série de teorias raciais e também para o afrouxamento dos discursos da medicina social que procuravam demonstrar a origem e a causa das doenças a partir da realidade social forjada pelo capitalismo (Soares, 2005, p. 81).

juntamente com descrições e passagens apresentadas pelos próprios personagens narrados no livro, nos faz perceber a dimensão e a lucidez de suas análises. Nos escritos de Carmen, é possível problematizar desde a nossa relação moderna com o corpo até questões sobre gênero, o papel da mulher, a forma como praticamos a educação física na atualidade, entre outros.

Em suas publicações após a defesa do doutorado, é possível compreender mais assertivamente seu entendimento sobre o corpo. Dois artigos publicados em livros organizados por ela são importantes para tal empreendimento. No primeiro, *Corpo, Conhecimento e Educação*, publicado no livro *Corpo e História*, lançado em 2001, Soares (2006) esclarece, ainda nas primeiras páginas, que entende o corpo como o lugar onde se dobram as múltiplas marcas de um tempo:

As múltiplas faces das dobras visíveis do tempo são reveladas materialmente na arquitetura, no urbanismo, nos utensílios, no maquinário, na alimentação, no vestuário, nos objetos, mas, sobretudo, no corpo. Ele é inscrição que se move e cada gesto aprendido e internalizado revela trechos da história da sociedade a que pertence. Sua materialidade concentra e expõe códigos, práticas, instrumentos, repressões e liberdades. É sempre submetido a normas que o transformam, assim, em texto a ser lido, em quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social (SOARES, 2006, p. 109).

Em seguida, destaca que os corpos são educados por toda a realidade que os circula, por todas as coisas com as quais convivem; educação que se dá não só por palavras, mas por olhares, gestos, pelo lugar onde vivem etc. Revela que existem preceitos a serem seguidos para alcançar determinada educação, sendo que o simples bocejar, assoar o nariz e caminhar são atos que comportam uma intervenção dirigida por diferentes pedagogias, que visam educar o corpo. Sendo assim, o governo da sociedade passa pelo controle do corpo, pois essas pedagogias são portadoras de preceitos que dão aos corpos uma forma e os esquadriham, submetendo-os a normas.⁴⁸

Trazendo as marcas de suas investigações anteriores, comenta, então, sobre a instituição escolar e o papel assumido pela educação física dentro dela, assim como sobre o afastamento da disciplina das práticas populares ao privilegiar a construção de um modelo de ginástica higiênico e produtivo. Em seguida, ensaia uma crítica ao presente, percebendo-o ainda marcado por um higienismo e um eugenismo assustadores, problematizando desde a forma como o corpo ainda é estudado até as várias prescrições que incidem sobre ele.

⁴⁸ É perceptível a influência de Georges Vigarello na elaboração da noção de corpo de Carmen Lúcia Soares.

O segundo livro citado foi lançado em 2007, sob o título *Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação*. Nele, Soares (2007) publica o artigo *Lições da anatomia*,⁴⁹ no qual afirma a materialidade do corpo como fonte preciosa para pesquisas históricas, pois ele revela melhor que os dados estatísticos as alterações do padrão real de vida das sociedades.

Nessa publicação, Soares (2007) evoca as representações sobre o corpo surgidas ao longo da história. Para esclarecer, mesmo que resumidamente, a autora relata que, no século XVII, acreditava-se em uma correspondência integral entre o universo e o ser humano; filosofia e astronomia compunham os alicerces da medicina. Era comum a crença de que havia uma correspondência entre as partes do corpo e os significados do zodíaco, sendo o corpo percebido como síntese de forças, de formas e de elementos do cosmos; as lições de anatomia eram baseadas em uma “anatomia astral”.

Em seguida, Soares (2007) revela um lento processo de desaparecimento dessas anatomias, que cedem lugar a uma anatomia empírica, baseada em práticas de dissecação, que favorece o surgimento de uma representação topográfica do corpo. A abertura e a inspeção sistemática do cadáver humano, que se espalham por toda a Europa, tornam-se meios privilegiados de conhecer o corpo, de obter um saber cada vez mais detalhado sobre sua estrutura. Essa nova forma de anatomia é central na transformação do corpo humano em objeto de conhecimento do qual a ciência dispõe.

O olhar anatômico estabelece condições de possibilidade para a dessacralização do mundo e do corpo, com a criação de um outro olhar sobre eles. O corpo passa a ser explicado por uma lógica mecanicista, constituído de pedaços, de partes que são, elas próprias, sistemas autônomos. Soares (2007) cita exemplos interessantes, como a descoberta do sistema circulatório por Harvey, em 1628.

A autora encerra essa publicação com notas que relacionam o corpo feminino ao universo da anatomia, destacando que é possível entrever, nos atlas anatômicos, as percepções sobre as mulheres e as funções delimitadas para elas na sociedade da época; frágeis e reprodutoras. De maneira geral, Carmen tematiza o corpo como constituído diferentemente em vários períodos históricos, em diferentes contextos sociais e em diversas relações de poder. Além disso, fica claro, no artigo analisado acima, uma percepção de que a própria elaboração do conhecimento sobre o corpo é um elemento de poder sobre ele.

⁴⁹ Outro artigo publicado pela autora no livro *Corpo a Corpo: representações antigas e modernas da figura humana*, em 2014, intitulado *Anatomia e Educação Visual*, demonstra as origens e transformações do olhar anatômico.

As publicações que se seguem, mais especificamente os artigos *Pedagogias do corpo: higiene, ginásticas, esporte* (2008); *Escultura da carne: o bem-estar e as pedagogias totalitárias do corpo* (2009); *A educação do corpo e o trabalho das aparências: O predomínio do olhar* (2011); *Das entranhas do corpo feminino: sangue e loucura* (2013), apresentam um caráter combativo, com uma crítica ao presente, questionando desde a forma como os saberes ainda se posicionam para fazer a educação física da atualidade até a forma como a mulher é percebida ao longo da história ocidental.

Destacamos a publicação de (2008) que coloca o esporte como uma pedagogia higiênica da performance e do espetáculo do corpo, constituído no âmbito da “governamentalidade” (termo inaugurado por Foucault), funcionando como “tática de governo de si” e de “gestão das populações”, assim como a problematização do discurso da “vida ativa”, provindo da área da saúde, como uma nova forma de fascismo na atualidade. Parafraseando Foucault, que pergunta na década de 1970: “de que corpo necessita a sociedade atual?”, Soares (2008) também nos instiga, recolocando a mesma pergunta para os nossos dias.

Próximo ao ano dessas publicações, Carmen lança mais um livro, *As roupas nas práticas corporais e esportivas: a educação do corpo entre o conforto, a elegância e a eficiência (1920 – 1940)*, no qual analisa a relação do gesto de vestir-se com as determinações sociais, compreendendo que tal gesto expressa também posições sociais, sexo, idade, classe social, cultura, condições de higiene, costumes, posições políticas, religiosas, entre outros, permitindo que aspectos da vida em sociedade sejam compreendidos de maneira mais sensível: “Seria possível inferir que as roupas permitem pensar o sensível e todas as relações entre os indivíduos e os objetos, inserindo-se, portanto, na história do corpo, da beleza, mas também na história da educação, da saúde, da higiene, do mercado e do consumo” (SOARES, 2011, p. 17).

Preocupada, especificamente, em analisar as roupas das práticas corporais e esportivas, no contexto brasileiro, a autora seleciona como materialidade para a pesquisa três revistas especializadas em educação física e esporte que circulavam no Brasil desde 1932.⁵⁰ Por intermédio dessas revistas, busca compreender as justificativas higiênicas, morais e estéticas presentes nos argumentos desenvolvidos no período.

⁵⁰ 1- *Educação Physica – Revista Técnica de Sports e Athletismo*, de 1932 -1945; 2 – *Revista de Educação Física do Exército*, de 1932 até os dias de hoje; 3 – *Revista Sport Illustrado*, de 1938 a 1952.

Em sua análise, diagnostica os anos de 1920 como aqueles em que as cidades das principais regiões brasileiras, pressionadas por uma nova ordem urbana, aumentam seu ritmo cotidiano, com os indivíduos passando a valorizar a rapidez das máquinas e a disponibilização de outros espaços para o lazer, como cafés, teatros, cinema, caminhadas e esportes em espaços públicos, o que exigia corpos com mais energia, mais ágeis e leves, sintonizados com os valores urbanos.

Nesse período, como releva Soares (2011), florescia uma nova sensibilidade e estilo de vida, o “estilo esportivo”⁵¹, constitutivo da vida urbana e direcionado para uma elite ávida em equiparar seu cotidiano ao das grandes metrópoles europeias. A partir de postulados higiênicos, estéticos e, por vezes, performático, as roupas que ficavam por baixo, como camisetas e calções, passaram a ficar expostas, como podemos notar nas vestimentas das mulheres, que começavam a abandonar os pesados adereços e ornamentos, como espartilhos, anquinhas, grandes chapéus, saltos muito altos, substituindo-os por roupas mais confortáveis, consideradas não nocivas à saúde.

Nas décadas seguintes, nos anos 1930 e 1940, guardava-se ainda muitas dimensões desses hábitos e comportamentos mais livres e descontraídos, mas não sem ambiguidades, provindas do cenário mundial influenciado pelo advento da Segunda Guerra e, no caso brasileiro, pelo golpe de estado que instaura a ditadura do Estado Novo. Políticas de Estado defensoras do vigor físico e de aparências atléticas estimulam as práticas corporais, com presença expressiva dos Estados Unidos devido a negociações por bases militares, parcerias comerciais e também pela forte propaganda do *American way of life*, o estilo de vida norte-americano, divulgado no rádio, no cinema e na imprensa, com grande aceitação.

A autora destaca que, nesse período, acentuam-se as prescrições para educar o corpo pelo esporte, pela educação física na escola, pelos lazeres ativos, com uma definição mais profunda das transformações ocorridas anteriormente, não faltando incentivos ao esporte, à vida ao ar livre e à elegância do vestuário. Cosméticos desenvolvidos para a classe média, como ceras depilatórias, maquiagens, tinturas, assim como uma série de conselhos para cuidados com a pele,⁵² orientações sobre a exposição ao sol com parcimônia e uso de

⁵¹ “Desde finais do século XIX, constata-se não apenas uma certa tolerância em relação aos exercícios corporais e ao esporte, mas também um demanda em relação a essas práticas que, nesse período, fazem sua tímida entrada em terras brasileiras, mais especificamente nos centros urbanos. Essas práticas podem ser compreendidas como expressão da lenta modernização da sociedade, acentuada nos anos de 1920, período em que se observa uma ampla aceitação e mesmo adesão aos exercícios físicos e ao esporte.” (SOARES, 2011, p. 35).

⁵² Novos desenvolvimentos da química e da física desse período aplicados à medicina afirmam e confirmam a pele como um órgão que necessita de cuidados e de atenção. A *invenção da pele*, termo utilizado pela autora,

maquiagem para cada período instigavam o cuidado com a aparência para mantê-la jovial. As roupas destinadas às práticas corporais e esportivas constituíram todo um imaginário da época, revelando imagens de força e beleza, energia e leveza, desenhando corpos ágeis e destemidos.

Pensando sobre as relações de poder reveladas pelas roupas esportivas, Soares (2011) acentua marcas impressas que representam hierarquias sociais, culturais e que, de certo modo, “intimidavam” as pequenas cidades do interior com seus velhos uniformes de tecidos mais pobres, de cores radiantes, de talhe pouco elegante, de confecção feita em pequenas fábricas de maneira ultrapassada, fora da moda. Segundo Carmen, ainda que de forma rudimentar, devido às poucas pesquisas existentes, os fragmentos colhidos nessa pesquisa revelam o lugar das roupas esportivas na educação dos corpos, em uma história que não é retilínea, “penetrando nas sombras dos pudores e da moral, nos preconceitos e nos constrangimentos, mas também, nas luminosidades das liberdades que elas, as roupas esportivas, também trazem” (SOARES, 2011, p. 134).

Seguindo suas inquietações sobre o período investigado na obra acima, recentemente, no ano de 2016, Carmen organiza mais uma coletânea de artigos no livro *Uma educação pela natureza: a vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana*, na qual publica o artigo *Três notas sobre natureza, educação do corpo e ordem urbana (1900 – 1940)*, abordando desde a transformação da ideia de natureza até a forma como a vida ao ar livre passa a ser redesenhada pelo discurso médico na nova ordem urbana que se instaurava.

Ao final da leitura da obra de Carmen Lúcia Soares, podemos considerar sua contribuição para o campo da educação física por levar o professor dessa disciplina a pensar a si mesmo e sua prática no âmbito da história, entendendo a constituição de si e a da educação física como submetidas a relações de poder. É perceptível a proximidade do pensamento dessa autora com a perspectiva foucaultiana, tanto na forma de pensar o corpo como também de se colocar diante da pesquisa histórica. A crítica ao presente inserida nas obras de Foucault, sempre seguida pela indagação sobre o que estamos fazendo de nós mesmos, parece ser um dos princípios levados a sério pela autora. Pela história, ela problematiza questões muito atuais para o profissional que trabalha no campo, fazendo-o compreender como os saberes sobre o corpo, tidos como verdades absolutas nos dias atuais, se tornaram verdadeiros. Ao interrogar práticas tão consagradas na educação física, como o esporte e a saúde,

lança um papel interessante na discussão do uso de roupas especiais, para proteger o corpo (SOARES, 2011, p. 46).

percebidas na maioria das vezes como redentoras da nossa civilização, Carmen provoca uma perda de ingenuidade no campo.

Diante do exposto, podemos dizer que outra experiência é possível para o professor de educação física, desta vez “agonística”,⁵³ no sentido de pensar a si mesmo, sua prática e também as micropolíticas vividas no cotidiano e no chão da escola como perigosos. Esses aspectos precisam ser pensados com seriedade, pois podem ser responsáveis por reproduzir vários dos efeitos perversos em nossa sociedade.

Em suma, levando em consideração os três autores aqui analisados, João Paulo Medina, Jocimar Daolio e Carmen Lúcia Soares, sugerimos que, a partir dos anos de 1980, o pensamento no campo da educação física ganha uma intensificação ética. O que queremos dizer com isso é que o professor de educação física escolar passa a rever sua prática a partir de parâmetros das ciências humanas. Sendo assim, ao colocar o corpo como objeto de conhecimento, coloca também a si mesmo, o sujeito, aquele que conhece das questões do corpo para o ensino. Da mesma forma que os autores apresentados, o professor de educação física, capturado por essas formas de saber, ou melhor, poder-saber, poderá intensificar (não de maneira mecânica ou “causa-efeito”) a relação consigo mesmo, passando a pensar a si mesmo como sujeito submerso em relações econômicas, de mercado, inserido em uma determinada cultura e que, por isso, significa o mundo de maneira particular. Também poderá passar a se pensar como sujeito imerso em relações de poder, cuja maneira de pensar, de relacionar com os outros e consigo mesmo se constitui historicamente, a partir de uma série de urgências específicas que, desde a formação dos estados modernos, passam pelo controle da população. Esses autores provocam um deslocamento no campo, pois o sujeito que se relaciona com esses discursos pode agora passar a problematizar a si mesmo e suas condutas de uma maneira inédita.

Voltemos agora para a nossa proposta de investigação, ou seja, compreender como professores de educação física formados em instituições privadas problematizam o corpo. Diante dessa questão e do exposto nesta seção, nos perguntamos: será que as problematizações propostas pelos autores analisados também estão sendo realizadas por esses professores em suas aulas de educação física na escola? Para isso, começaremos por discorrer quem são e o que fazem os sujeitos entrevistados.

⁵³ No sentido de ser “uma provocação permanente das relações poder-saber-subjetividade” (EIZIRIK, 2005, p. 144). Para construir novos valores e ser coerente com eles, o indivíduo terá que lutar constantemente contra os efeitos de poder produzidos nele próprio.

4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

4.1 Entrevista 1 - Vinícius

Vinícius, homem, negro, 24 anos, morador da cidade de Belo Horizonte, realizou a graduação de educação física em licenciatura e bacharelado, durante nove períodos, concluindo no primeiro semestre de 2014. Trabalha em uma escola pública há apenas seis meses (também trabalhou no ano anterior em outra escola pública, com turmas de primeiro e segundo ciclos, ou seja, segundo, terceiro, quarto, quinto e sexto anos. Ao longo da graduação participou de um programa de iniciação científica chamado PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), o qual, segundo ele, se baseava em uma perspectiva de trabalho interdisciplinar com a educação física, nomeada de docência compartilhada, sendo que os alunos faziam estágio com um professor e desenvolviam pesquisas como forma de retorno para a escola. Relata que tal experiência permitia o contato com outras áreas do conhecimento, o que fez ampliar seu leque de textos e temas em educação. Coursou também pedagogia em uma instituição pública durante dois períodos, mas abandonou por perceber uma discussão, segundo ele, “enquadrada”. Seu interesse pela docência se deu associado a suas experiências em movimentos políticos. Como ele mesmo diz, o movimento negro, associado ao interesse por disciplinas sobre a educação física escolar e a infância, assim como o interesse por uma disciplina que tratava o corpo imerso na cultura, visto historicamente, juntamente com seu ingresso como bolsista no PIBID, consolidaram sua opção por seguir uma carreira na escola. Sua entrada no movimento negro se deu entrelaçada a um processo de afirmação estética do cabelo (*black power*), que parecia não ser bem aceito dentro do curso de educação física, constituído majoritariamente por estudantes de classe média alta, o que aumentava os seus questionamentos sobre os padrões culturais e também sobre qual era o seu espaço dentro daquele ambiente.

Em sua graduação considerava todas as disciplinas importantes para seu processo formativo, mesmo as biológicas que, apesar de gostar, não eram seu principal ponto de interesse. Pensava que mesmo as disciplinas do bacharelado, com pouca aplicabilidade em sua área de intervenção, acabavam sendo importantes em seu processo formativo, como uma forma de crítica. Seu curso, segundo ele, apesar de privilegiar as questões biológicas, tendia para uma orientação de cunho humanista, embora apresentasse divergências entre professores, que não compactuavam as mesmas ideias. Esclarece que, naquele mesmo ambiente, vez ou

outra, confrontavam-se professores com concepções diferentes sobre o corpo, sobre o que é saúde e bem estar etc. Relata uma experiência ruim que viveu ao ser abordado por um professor do bacharelado que, apesar de fundamentar suas aulas fortemente em princípios do treinamento desportivo, lecionava também disciplinas no campo da licenciatura. Segundo Vinícius, o referido professor, que se denominava evangélico, teceu críticas a uma camisa que o entrevistado usava durante sua aula; criticou o “demoniozinho” (símbolo de uma banda de rock) estampado na camisa de Vinícius, dizendo: “estes alunos não vão para frente”. O mesmo professor o obrigou a participar de uma aula prática, mesmo lesionado.

Vinícius revela certa repugnância por essa prática docente, já que, naquela época, se encontrava em uma fase de crítica sobre as coisas. Sintetiza dizendo que no mesmo curso que circulava esse professor, com essa perspectiva de pensamento, também circulavam professores com formas opostas de pensar a prática da educação física, o modo dos alunos se vestirem, se portarem etc. Dentro de um mesmo ambiente parecia haver, para Vinícius, posições conservadoras e progressistas. Revela também que percebeu, ainda no período de formação, que a preocupação com a formação humana era algo que o curso buscava e que disciplinas sobre filosofia e cultura religiosa estavam presentes em sua grade. Foi surpreendido porque, apesar de trazer ensino religioso no nome, a disciplina não discutia por meio de doutrinação, mas trazendo assuntos polêmicos como aborto, eutanásia, diversidade religiosa, o que contribuiu bastante para sua formação.

Em relação ao seu público de trabalho, leciona para alunos de 13 a 15 anos, uma turma do oitavo ano e três turmas de nono ano. Possui alunos de classe média e um público de periferia; as turmas são bem diferentes. Por exemplo, em algumas turmas ele consegue trabalhar diferentes atividades como futebol americano, enquanto outras, talvez com um perfil mais periférico, se identificam com brincadeiras populares, como a construção de papagaios. A mesma diferença se manifesta nos alunos, alguns são mais agitados, enquanto outros são mais quietos, calados, o que, segundo Vinícius, faz com que sejam identificados pelo senso comum como bons alunos. Aliás, Vinícius identifica ser essa uma das demandas dos alunos, ou seja, a escuta e a fala, o posicionamento deles e, por isso, articula estratégias em suas aulas para fazê-los falar. Dá ênfase ao diálogo, por exemplo quando pede a autoavaliação em forma de narrativas, incentivando-os a se posicionarem, a descreverem processos que eles gostam ou não gostam. Tenta conversar com eles fora do horário de aula para saber sobre seus problemas pessoais. Acredita que essas são outras maneiras de conseguir incentivá-los a fazerem suas aulas, ao contrário de impor práticas a eles. Vinícius relata uma postura contrária à da escola,

que muitas vezes o cobra. Ele é cobrado pelos próprios alunos, que pedem para ele ser mais contundente, dizem que ele é tranquilo demais; não estão acostumados com a paciência, com o cuidado. Revela que, por enquanto, consegue sucesso com sua estratégia do diálogo, mas que é sempre um desafio e que alguns alunos não conseguem dar um retorno, são rebeldes. Esse espaço de conversação, de fazê-los falar, é uma prática constante em suas aulas.

Quando foi perguntado na entrevista sobre qual aluno necessitaria de mais intervenção de um professor em suas aulas, Vinícius revelou uma preocupação sobre tal intervenção, aproveitou para falar de questões da avaliação, dizendo que muitas vezes um olhar externo que arbitra propósitos sobre a aprendizagem dos alunos não sabe realmente o que intrinsecamente um aluno está aprendendo; pode ser que o aluno que ficou somente observando aprendeu mais em suas aulas do que um que fez todas as atividades e só desenvolveu capacidades coordenativas (Vinícius ressalta que não dá ênfase na aprendizagem de gestos técnicos em suas aulas). Complementa dizendo que, às vezes, um aluno que teve um bom desenvolvimento motor não teve uma aprendizagem significativa sobre, por exemplo, a dimensão histórica da atividade sugerida. Esclarece que, dependendo da faixa etária, nem sempre é possível aprofundar tanto em questões sobre, por exemplo, relações de gênero, do tipo discutir com os alunos porque o futebol feminino não possui tanta visibilidade.

Com isso, Vinícius quis dizer que, na maioria das vezes, e aí está a intervenção dele, preocupa-se mais com um estudante que está em situação de vulnerabilidade social, que ele percebe que está com problemas pessoais, está com conceitos “ruins” sobre as coisas, aquele que o tempo todo vive sendo xingado pelos professores.

Em se tratando da escola na qual atua, Vinícius discorre sobre conflitos que ocorrem na gestão da escola: uma parte pretende horizontalizar mais a relação professor-aluno, dar mais voz aos estudantes e ter uma perspectiva mais interdisciplinar, menos conteudista, enquanto outra, a tradicional (expressão utilizada por Vinícius), possui uma rigidez disciplinar mais severa, como alguns docentes (três ou quatro professores) que já estão em processo de aposentadoria (Vinícius diz perceber falas cotidianas sobre um certo desinteresse docente, um cansaço), o que resulta sempre em resistências a qualquer proposta pedagógica nova.

Em sua participação pedagógica na escola, diz tentar sair do comodismo. Um projeto bem diferente do comum de um torneio de futsal (falaremos mais adiante) foi uma de suas propostas e a outra foi uma mostra cultural, culminância de um projeto que discutiu saberes relacionados à cultura afro-brasileira. Também está elaborando um projeto sobre os jogos olímpicos, de caráter interdisciplinar, no qual tenta uma articulação com professores de outras

disciplinas, por exemplo, a professora de Arte. Anda pensando em um projeto de jornal da escola, feito pelos alunos, mas tem dificuldades em relação à escola, que a direção quer manter sempre organizada e também devido ao seu contrato, que termina no final do ano. Percebe a necessidade do trabalho interdisciplinar, pois julga que o tempo todo estamos ligados a outros conhecimentos e bens culturais; acha que apenas um conteúdo não dá conta de trazer uma dimensão crítica e significativa ao conhecimento.

Em relação a alguma demanda da escola, ou seja, alguma prescrição ou sugestão de conteúdos, revela que não possui nenhum direcionamento em seu trabalho. Em se tratando dos pais dos alunos, assume que ainda não entrou em contato com as famílias, apesar de ter tido problemas com a religião de alguns alunos que não queriam fazer determinadas práticas, como danças da cultura africana. Até agora conseguiu contornar a situação a partir apenas do diálogo com os próprios alunos.

Falando da importância da educação física em relação às outras disciplinas escolares, afirma existir um histórico de a educação física ser considerada processo de lazer, de fuga da sala de aula, o que faz acentuar a percepção dos alunos e de outros professores de que a educação física é brincadeira. Além disso, comenta sobre uma visão estereotipada de outros professores, segundo a qual, os alunos gostam das aulas de educação física somente porque saem de sala.

Na sua prática cotidiana, diz tentar construir outra forma de perceber a educação física, fazendo dela um lugar onde também se aprende algo, que não estão ali apenas para fugir da sala de aula. Sua forma de buscar a legitimidade da disciplina não se dá a partir da imposição. Práticas consensuais na escola, como descer em filas ou dar um cartão para confirmar que o aluno tem permissão para ir ao banheiro ou beber água não são por ele compactuadas, o que lhe impinge certos olhares de alguns colegas. Essa é a razão pela qual pensa que a sua disciplina, ou melhor, a sua prática como professor de educação física pode oferecer, mais do que o conteúdo formal, uma certa liberação dessas regras, como nos exemplos citados.

Afirma que o papel da sua disciplina é levar aos alunos os bens culturais produzidos pela humanidade e também considera a possibilidade de, a partir da educação física, construir uma nova escola, que possibilite outras formas de conhecimento, diferentes das tradicionais, que valorizam apenas a escrita e o livro e que a avaliação possa também valorizar os acertos dos alunos, não evidenciando apenas seus erros.

Em relação aos conteúdos que contempla em suas aulas e a prioridade que estabelece a partir deles, Vinícius revelou que, além de estar atento às diretrizes curriculares de Contagem, município no qual atua, aproxima suas atividades do interesse da turma, propondo desde brincadeiras populares até o futebol americano. Afirma que o conteúdo de suas aulas varia de acordo com o interesse demonstrado pela turma e que, inicialmente, não foi fácil implementar sua proposta de trabalho, pois era muito diferente do que os alunos estavam acostumados, isto é, pegar a bola e ir para a quadra jogar. Realizou, então, uma votação com as turmas e organizou um cronograma, mesmo que não fosse segui-lo a risca. A prática da votação permitiu que ele negociasse com os alunos os conteúdos que iria lecionar.

A sua perspectiva de trabalho pedagógico privilegia a experimentação das diversas práticas corporais com o intuito de avançar para um pensamento crítico sobre elas, tentando relacioná-las com o cotidiano dos alunos ou então discutindo os significados que elas adquirem no mundo. Ele exemplifica sua abordagem com um projeto que articula com seus alunos sobre o futsal (projeto anteriormente citado). Vinícius apresenta o futsal para a turma, organizando, como ele mesmo diz, uma encenação pedagógica. No torneio de futsal organizado, ele concede aos participantes determinadas funções dentro do torneio: um será o presidente do clube, outros, os jogadores, outros serão a equipe de filmagem, repórteres, equipe de arbitragem. Ao término do evento, problematizam suas experiências por meio de uma avaliação escrita, respondendo como foi a participação deles no projeto, como resignificaram aquela experiência. Outro exemplo foi quando convidou uma pessoa para dar uma aula sobre o Hip-Hop, com momentos de dança e coreografia. Ao final, reuniu a turma em uma roda de conversa a fim de problematizar com os alunos sobre o que é o Hip-Hop como movimento dentro da cultura negra; como essa prática surgiu; historicamente, o que ela representa. Além disso, inclui conteúdos como futebol americano, gol bol, futebol de cinco, brincadeiras populares, ensina seu alunos a fabricarem papagaios (pipas) e também inventa atividades explorando o espaço da escola, como a atividade de “escalar o barranco da escola”, proposto aos mais jovens.

Finalmente, ao discorrer sobre as perguntas que remetem ao corpo, Vinícius afirma que o tema do corpo entra em sua disciplina transversalmente, ou seja, não de maneira formal. Revela que, de certa maneira, realiza leituras da corporeidade de seus alunos, de como a diversidade se manifesta em cada um deles. Observa se os alunos estão tristes, se estão alegres, se estão escondendo seus corpos por vergonha, por serem gordinhos, por exemplo; reflete sobre a necessidade do uso do uniforme na escola, sobre o estudante se permitir

experimentar as possibilidades que o corpo dele oferece, considerando a linguagem corporal e o corpo como um elemento de comunicação da cultura. Ainda exemplifica atividades nas quais discute com os alunos sobre as roupas das pessoas que gostam de Hip-Hop, além de citar seu projeto sobre futsal, já apresentado, que desafia os alunos a vivenciarem experiências corporais, por exemplo, encenar uma entrevista e pensar sobre a forma como deve se portar.

Vinícius também cita exemplos de atividades referentes ao entendimento do que é o corpo em seu aspecto biológico, como quando problematiza com os alunos o funcionamento do corpo durante a atividade física, quando corremos, andamos etc. Considera importante o aprendizado de aspectos relacionados à cultura, assim como os aspectos biológicos sobre o corpo; problematiza o corpo biológico imerso num ambiente cultural. Indaga seus alunos: “nasci com pênis, nasci com vagina e como me identifico com esse órgão genital?”. Para ele, existe um sistema que funciona quando o corpo se move, entra em ação, quando está parado, correndo e, não desprezando esse sistema, tenta ampliar essa percepção, imergindo-a na cultura. Sua principal preocupação sobre o tratamento do corpo em suas aulas é com a questão da diversidade, para ele é fundamental que os alunos desenvolvam uma perspectiva de identidade e multiplicidade de identidades dentro da cultura. Pretende ensinar aos alunos que cada um possui uma identidade, segundo ele, divergindo de uma perspectiva tradicional que afirma que todos somos iguais; para ele, não somos todos iguais, somos todos diferentes. Sendo assim, pretende mostrar para os alunos que eles não necessitam apenas se adaptar, mas podem produzir cultura, produzir coisas novas.

Encerrando sua entrevista, revela que sua forma de pensar o corpo foi influenciada pelas perspectivas que pensavam o corpo em um viés cultural, com o lazer, a deficiência, apresentadas na graduação, mas também pelas suas experiências com o movimento negro, que contribuiu para aguçar sua sensibilidade para a questão da diversidade.

Sonha um dia poder trabalhar em uma escola diferente, não tanto enquadrada como as de hoje, e que seus alunos possam aprender minimamente o valor da diversidade humana, se tornando mais autônomos na sociedade, podendo ser quem são, podendo produzir novas coisas.

4.2 Entrevista 2 - Ronaldo

Ronaldo, homem, branco, 31 anos, morador da cidade de Belo Horizonte, concluiu a graduação de educação física em licenciatura e bacharelado no ano de 2012 e possui quatro

anos de profissão. Seu interesse pela educação se deu a partir de oportunidade de trabalho, por estagiar em uma escola privada; no estágio na escolinha de esportes foi aprendendo a lecionar com os professores da própria escola. Revela que esse aprendizado foi fundamental em sua formação, mais até que a própria formação na universidade. Anteriormente, atuava em academias, mas tinha em mente trabalhar meio horário em academia e meio horário em escolas. No entanto, seu foco maior era a academia, por isso se dedicou mais profundamente ao estudo de matérias como musculação, anatomia, cinesiologia, interesse que mudou depois da oportunidade de trabalho na escola. Em seu trabalho, afirma ter a intenção de se formar mais, realizar novos cursos para agregar novos valores e realizar uma educação física de qualidade.

Percebe que poderia ter aproveitado melhor a formação em dois quesitos: ter estudado melhor uma disciplina dentro do curso sobre leis e diretrizes curriculares, devido aos concursos que estão disponíveis no mercado (hoje ele procura cursinhos) e ter aproveitado melhor a disciplina de dança, já que é muito utilizada na escola. Assim como fala sobre conteúdos que poderia ter explorado melhor, também se refere a conteúdos que considera inúteis em sua formação (cita uma disciplina sobre conhecimento de construção civil, sobre fabricação de quadras, gerenciamento de piscinas etc.). Uma mensagem que marcou sua formação diz respeito a sempre continuar se formando, porque o conhecimento sempre se atualiza, além de desenvolver a educação física como área do conhecimento, porque é ainda muito precária.

Os alunos junto aos quais atua compreendem diversas faixas etárias. No turno da tarde trabalha com maternal dois e três (2 a 3 anos), primeiro período (4 anos), segundo período (5 anos), alunos do terceiro ano (9 anos) e alunos do quinto ano (10 anos); no turno da manhã leciona para turmas de sexto e sétimo anos do ensino fundamental e também aplica provas para o ensino médio. Segundo Ronaldo, a maioria do público da escola é de classe média e classe média alta, porém afirma ter alunos com poder aquisitivo maior e também menor, como bolsistas, geralmente filhos de funcionários. Em sua maioria, os alunos moram ao redor do colégio, em um bairro de classe média alta. Os meninos mais novos, do maternal, segundo Ronaldo, são fáceis de lidar, qualquer brincadeira realizada eles gostam, enquanto os mais velhos possuem suas preferências. Quando Ronaldo contempla alguns conteúdos que esses alunos não gostam, surgem reclamações, no entanto toda a turma acaba fazendo as atividades propostas. A dança, por exemplo, é um conteúdo ao qual, geralmente, os meninos oferecem resistência. Ronaldo ressalta que o planejamento geral que é seguido por todos os professores

da escola acaba por facilitar seu trabalho quando tem que lidar com esses conflitos, porque os alunos trabalham os mesmos conteúdos em todas as disciplinas. Entre os meninos, a preferência é o futebol; as meninas gostam de vôlei e queimada. Como já era de se esperar, os alunos que mais necessitam de atenção, para Ronaldo, são aqueles mais desmotivados, tímidos, com dificuldade de relacionamento, que não querem fazer a aula de educação física, talvez, pensa Ronaldo, por terem menos habilidade que os outros. Assim, ele cria estratégias para que esses alunos participem (no jogo de queimada cria regras que estimulam todos a tocar na bola e no jogo de handebol coloca como regra que, antes de tentar o arremesso ao gol, a equipe deve passar a bola dez vezes). Preocupa-se com aqueles alunos que às vezes parecem estar tristes por serem excluídos; diz que tenta não deixar ocorrer o bullying em suas aulas. Além disso, preocupa-se também com os alunos gordinhos, que estão acima do peso, por pensar que necessitam de orientação. Com os alunos mais novos, sua principal preocupação é a coordenação motora, a qual observa, estimulando aqueles que não têm capacidades coordenativas bem desenvolvidas.

A escola em que trabalha, segundo Ronaldo, cumpre as metas que estabelece, no entanto ele não fica satisfeito com o tratamento dado aos alunos do ensino fundamental. Pensa que eles são deixados um pouco de lado devido à preocupação que a escola tem com o ensino médio por causa do vestibular. Tece críticas à escola onde trabalha, dizendo que ela deveria criar um sistema de marketing melhor para não perder os alunos do ensino fundamental, já que percebe a saída de vários alunos que optam por cursinhos especializados nesse período da vida escolar. Em suas aulas, procura fazer o que pedem os parâmetros curriculares nacionais e o que a escola decide nas reuniões. Explica que a educação física nessa escola funciona como um sistema, no qual os coordenadores não decidem todos os conteúdos, que podem ser discutidos em reuniões agendadas (segundo ele, são pouquíssimas). No entanto, existe a oportunidade de propor temas de estudos, por exemplo, o *bullying*, tema abordado em uma dessas reuniões. Ronaldo envia o planejamento anual para os coordenadores por e-mail, informando os temas e a distribuição de pontos. Existe um coordenador para o ensino fundamental, outro para a educação infantil. Sua participação pedagógica se dá também por meio dos projetos que desenvolve, de caráter interdisciplinar (jogo de boliche para ajudar a aprender matemática), além das festas juninas. Os pais dos alunos não se envolvem com suas aulas, exceto em casos específicos, por exemplo, quando um pai reclamou que seu filho só participava de grupos com meninas. Ronaldo disse que, se fosse intervir, se posicionaria dizendo que foi o aluno que quis escolher de acordo com as afinidades que tem dentro de sala,

no entanto é o coordenador que realiza essa conversa, fazendo com que as decisões sempre tendam para as solicitações dos pais, em suas próprias palavras, os clientes da escola. Ronaldo ainda complementa dizendo que o pai pode até não deixar o filho conviver tanto com as meninas agora, mas futuramente o menino é que irá escolher sua sexualidade, ou seja, percebe a sexualidade como questão de escolha.

Em se tratando da especificidade da educação física na escola e seu papel na vida dos alunos, Ronaldo afirma que, em muitos lugares, a disciplina é vista com desprestígio. Ele defende a disciplina dizendo que os alunos, quando realizam a educação física, sentem uma liberdade que não é vista em outras disciplinas. Pensa que os jogos e as brincadeiras acabam, muitas vezes, servindo como uma terapia para os alunos, que esquecem seus problemas durante a prática, além de ser uma atividade fundamental para a coordenação motora, que acaba sendo útil para toda a vida. Ressalta que uma pessoa que não passa pela educação física não consegue correr bem e nem andar bem, além do esporte ser um bom instrumento para disciplinar o aluno que é muito agitado, podendo servir também de base para preparação para o vestibular, uma vez que a disciplina adquirida na aula pode ser transferida para os estudos. Faz a defesa de que a educação física não é somente brincar e diz que podemos educar um aluno por meio do esporte, mostrar princípios e valores e até descobrir talentos. Complementa dizendo que a disciplina também é formadora de cidadãos, ressaltando que seu objetivo não é formar atletas. Além disso, coloca a questão também de formar estilos de vida saudáveis, com qualidade de vida.

Ao entrar no assunto da saúde, continua dizendo sobre a importância de procurar uma academia, pois o sedentarismo, no seu modo de ver, pode desencadear doenças como aumento da pressão arterial, obesidade nas crianças etc. Enfatiza que, anteriormente, a musculação era vislumbrada apenas para a estética, mas que, nos dias de hoje, ela é procurada também para a saúde; completa que uma pessoa que faz atividade física três vezes na semana, trinta minutos por dia, já não é considerada sedentária. Enfatiza, então, que a Educação Física não é somente o brincar, cita como exemplo programas sociais que trabalham com crianças carentes, gerando benefícios em suas vidas.

Contempla em suas aulas conteúdos estabelecidos pela escola, escolhidos nas reuniões citadas, realizadas com todos os professores de educação física das diferentes unidades da escola. Informa que, neste semestre, foram escolhidos os seguintes eixos temáticos: esportes, jogos e brincadeiras, lutas e ginástica; em cada etapa trabalha um pouco um dos conteúdos. Os conteúdos são passados aos alunos sem nenhuma negociação; segundo Ronaldo, eles já

estão acostumados. Discorrendo sobre suas aulas, revela que, inicialmente, ao trabalhar o atletismo, por exemplo, reúne a turma na sala de vídeo e mostra aos alunos vídeos de atletas brasileiros competindo, fazendo o mesmo quando entra no conteúdo de outros esportes. Em seguida, fala da história desse esporte, como a modalidade surgiu, a evolução de suas regras, aprofundando mais com os alunos mais velhos. Posteriormente, leva o conteúdo para a quadra e, ao final, realiza uma prova oral com os meninos a respeito do conteúdo visto (as regras básicas da modalidade, a história do esporte etc.). Para os alunos do ensino médio existe uma apostila da escola preparada com base nos conteúdos sugeridos para o ENEM. Afirmo também que possui liberdade com os alunos para trabalhar determinados temas, como o bullying, que aparece quando um aluno discrimina o outro, ou então temas relacionados a problemas ocorridos, como uma briga de torcida, por exemplo. Ressalta também que não possui como objetivo fazer com que os alunos realizem um salto perfeito no atletismo, mas que pretende levar a eles a vivência da atividade, para que eles brinquem e participem, de forma prazerosa.

O tema do corpo não entra em suas aulas como conteúdo formal, mas é trabalhado nas aulas, como a de treinamento funcional, na qual discorre sobre a importância e os benefícios da atividade física, sobre o risco de ser sedentário, sobre a importância de ter higiene, de cuidar do corpo. Também já realizou aulas de anatomia no laboratório da escola, identificando com os alunos os ossos do corpo humano, quando trazia exemplos do esporte para facilitar a explicação: “lembra que o Ronaldo machucou, isso aqui é a patela”. Além disso, já realizou trabalhos de medir os alunos, pesar, mensurar o Índice de Massa Corporal (IMC), classificar. Ao trabalhar os aspectos biológicos do corpo, sua principal preocupação é a questão do sedentarismo, que diz estar muito presente no cotidiano das pessoas. Percebe os alunos se alimentando mal nos dias de hoje, não querendo fazer nenhuma atividade física, não fazendo atividade física fora da escola, preferindo ficar no celular. Denomina a população no geral como muito desleixada e vê a presença da mídia atualmente como positiva, como ele mesmo diz: “vendendo mais a atividade física”. Afirmo que, atualmente, as crianças preferem jogar vídeo-game, que elas têm preguiça de correr, e as meninas, quando chegam na puberdade, deixam de correr. Ressalta, então, a importância de se trabalhar isso com os alunos, falar sobre o que acarreta a obesidade, sobre alimentação saudável e ainda cita exemplos: “hoje você vê às vezes algumas mães que vão buscar a filha, a mãe melhor, é, com calça de malhar e a filha já mais desleixada, com a barriga mais saliente”.

Ainda relatando sua perspectiva de trabalho sobre o corpo, revela que já levou os meninos para vivenciarem uma aula de ginástica funcional, na qual desenvolveu sessões de exercícios diferentes para trabalhar as várias musculaturas. Os meninos gostaram, pois já possuíam curiosidade por certas atividades, como o *cross-fit*, o treinamento funcional, a musculação. Com os mais novos, ele realiza atividades para conhecer o corpo, sentar e desenhar as partes do corpo, contornando-o com uma canetinha.

Percebe que sua forma de trabalhar e entender o corpo sofreu muita influência dos conteúdos da graduação. Afirma que, anteriormente, apenas queria ficar forte, desenvolver a musculatura, mas foram os conteúdos do curso que trouxeram essa dimensão do olhar para a saúde, do mal do sedentarismo, dos malefícios da falta de atividade física e seus benefícios.

Finalizando, conclui a entrevista dizendo que pretende formar um aluno que compreenda que pode ter alguma doença se não fizer atividade física. Além disso, quer que seus alunos tenham uma boa convivência com as pessoas, que saibam realizar determinados gestos esportivos, não para serem atletas, mas sim cidadãos. Sente-se feliz pelo elogio dos funcionários da escola, que dizem para ele que, no tempo deles, não tiveram atividades como a bocha, o badminton, conteúdos que Ronaldo apresentou para seus alunos na disciplina. Sentiria orgulho se futuramente algum aluno chegasse para ele e dissesse: “ô professor, através daquela aula eu me interessei e entrei na escolinha”; “olha professor, depois dos benefícios da atividade física que você passou em sua aula, eu agora estou fazendo natação”. Ainda diz que não quer que os alunos falem que só aprenderam queimada e futebol em sua aula; afirma que é por isso que a educação física não é levada a sério, porque falta comprometimento das pessoas. E se algum professor de outra disciplina diz a ele que a educação física é ficar na “vida boa”, Ronaldo revida dizendo que sua aula agrega muito mais valores e que os alunos gostam muito mais dela do que das outras da escola.

4.3 Entrevista 3 - Alisson

Alisson, homem, branco, 27 anos, mora em Belo Horizonte, graduado em licenciatura em 2015, ainda cursa o bacharelado em educação física. Trabalha em uma escola particular há dois anos e meio, na qual ingressou por indicação. Graduou-se anteriormente em gastronomia, atuando um tempo na área, chegando a fazer uma pós-graduação em gestão logística. Seu interesse pela área de educação física vem de suas experiências na juventude com treinamento em atletismo, durante cerca de seis anos. Segundo ele, sempre teve vontade de atuar como

professor, mas não sabia muito bem sobre o que lhe interessava lecionar. Inicialmente, pensou em ser professor de gastronomia, mas acabou mudando de cidade, retornando à sua antiga prática do atletismo, o que o motivou a fazer educação física.

Sua formação se deu em duas universidades. Iniciou seu curso em uma universidade privada no estado de São Paulo e, posteriormente, transferiu-se para outra universidade privada em Belo Horizonte. Na primeira universidade, se interessou muito pelas disciplinas de desenvolvimento motor, história da educação física e as aulas práticas. Na segunda universidade, em Belo Horizonte, gostou muito de disciplinas teóricas, mais especificamente uma disciplina que remetia a infância e adolescência, quando se encantou com o trabalho de um certo professor (o mesmo que influenciou também positivamente os entrevistados 1 e 6). Coursou dois anos em sua primeira universidade, onde percebia no curso uma perspectiva desenvolvimentista, muito voltada para os esportes; relata que as aulas eram muito metódicas. O basquete, por exemplo, era dado como se fosse um treino em uma escolinha, diferente de uma perspectiva que visa à experimentação da atividade e, posteriormente, o incremento de técnicas. Após sua transferência para a universidade em Belo Horizonte, percebeu uma diferença em relação ao curso anterior, pois, segundo Alisson, a perspectiva se voltava para uma formação mais geral, mais humanista, mostrando a educação física como cultura corporal de movimentos, visão provinda majoritariamente dos docentes da licenciatura do curso. Percebia a presença de um discurso sobre a formação de alunos críticos, que trouxessem seu conhecimento prévio para que o professor construísse junto com eles algum conhecimento. A ideia de libertação do aluno, de desaliená-lo também estava presente, uma certa libertação do próprio corpo, de suas possibilidades, juntamente com a ideia de se perceber o indivíduo que trabalha com educação física como profissional de educação física e não como educador físico, pois essa ideia de educar o corpo não era muito bem vista. Havia disciplinas que tematizavam o corpo em diferentes contextos históricos, que discutiam as imposições ao corpo efetuadas pela mídia e a necessidade de respeito ao corpo do outro. Ainda relata a dificuldade que existia nas aulas de alguns professores para fazerem funcionar esses discursos. Segundo Alisson, normalmente os professores das disciplinas práticas em sua graduação lecionavam nos dois campos da educação física, a licenciatura e o bacharelado. Sendo assim, alguns estudantes criticavam a distância entre esse discurso crítico e as aulas desses professores. O encantamento de Alisson pela disciplina do professor citado também se deu por causa da facilidade dele de relacionar o que dizia com suas aulas práticas. Alisson exemplifica dizendo que esse professor fugia do padrão comum ao ensinar luta, por exemplo,

quando não focava na técnica, nos golpes, mas sim em algum conceito ou ideia que tentava passar para os alunos.

Em relação aos alunos com quem trabalha, relata lecionar para turmas da educação infantil (4 anos) até o nono ano do ensino fundamental (14, 15 anos), cujos alunos geralmente moram próximos à escola. Define o perfil econômico dos alunos como classe média baixa. Apesar de a escola ser particular, a mensalidade é bem baixa quando comparada a outras do mercado educacional. Culturalmente falando, Alisson afirma que, no geral, seus alunos estão como os outros, imersos numa cultura vendida: funk, consumismo, tecnologia embutida etc. Sublinha que a demanda dos alunos está de acordo com o que sempre fora apresentado para eles, ou seja, as quatro modalidades tradicionais do esporte: futsal, basquete, vôlei e handebol. Como ele mesmo diz, seu trabalho nessa escola inaugura uma tentativa de mudar essa realidade, desenvolvendo novos gostos nos alunos. Os alunos que necessitam mais da intervenção em suas aulas são aqueles que possuem alguma deficiência. Relata que, devido às turmas terem grande número de alunos, esses acabam saindo prejudicados, pois não consegue dar tanta atenção a eles. Fora isso, se preocupa com algum aluno que está mais triste, um pouco estranho, aproximando-se e tentando dialogar com ele.

Revela que a escola em que trabalha tem seus pontos positivos, mas pensa que a coordenação deveria garantir a importância de todas as disciplinas, o que não acontece; a educação física ocupa um papel secundário, já que, em seu entendimento, não é conteúdo no vestibular. Isso para ele é ruim, porque faz com que a escola não se preocupe em formar o cidadão (para ele, um indivíduo mais humano), trazendo como marca uma função vazia de apenas preparação para avaliações. No entanto, não entra em conflito com ninguém na escola sobre isso e tenta compensar esse aspecto em suas aulas. Sua participação pedagógica se dá por meio de projetos, os quais precisa adaptar à necessidade de lucro da escola, ou seja, para que sejam aprovados ele deve apresentar um meta financeira, considerando as modalidades como um produto, seja a capoeira ou o balé. Conseguiu, então, trazer aulas de capoeira para os alunos com um professor visitante e também uma palestra sobre bullying, com baixo custo para a escola. Realizou também o planejamento de uma colônia de férias com várias atividades de lazer, realizada com o investimento dos pais. Além desses projetos, propõe visitas ao museu do brinquedo, excursões à PUC (conhecer a pista de atletismo e outras modalidades esportivas), visita a academias, tentando explorar diferentes atividades. Dessa forma, tenta “vender” suas ideias, possuindo como principal foco ampliar a cultura dos alunos em relação às práticas da cultura corporal de movimentos. Para ele, quando um aluno vai

aprender capoeira, ele aprende muito mais que isso, aprende a respeitar o outro, formar-se mais humanamente e também formar-se como cidadão. O planejamento de suas aulas é bem livre, corresponde aos seus interesses. A escola trabalha com o livro didático de um sistema de ensino, que explora algumas temáticas da educação física, dando suporte para a elaboração do seu planejamento. A preocupação da escola com a questão da disciplina, da ordem, acaba por impor a ele certos princípios educacionais com as quais não concorda, como fazer com que os alunos desçam em fila, façam silêncio o tempo todo, fiquem bem “certinhos” etc. Os pais preocupam-se mais com o bem estar do filho e não geram nenhuma demanda específica para o seu trabalho.

Quanto à especificidade da educação física, defende que sua disciplina é tão importante como as outras dentro da escola e destaca sua contribuição para a formação humana. Afirma que a área possui um conhecimento específico, que é a cultura corporal de movimentos, e que trabalha tentando mostrar as práticas corporais imersas dentro de várias culturas: “o que é o futebol aqui, o que é lá nos Estados Unidos”. Além disso, dá importância ao lazer, mostrando as possibilidades que a educação física oferece nesse aspecto, para que o aluno não se limite à música e ao vídeo-game. Entende que é necessário ser crítico diante de várias coisas que estão sendo vendidas: “ah, está sendo vendido que o jogo sujo é o que vale, está certo isso? Não, você tem que pensar o *fair play*, que é mais interessante”.⁵⁴ Vislumbra a Saúde também como uma importante contribuição e resume dizendo que a educação física deve possibilitar que o aluno enxergue o mundo por intermédio das práticas corporais, a partir da compreensão do lazer e da Saúde. Continua, afirmando que a diferença da educação física para as outras disciplinas seria a liberação; dentro da escola, ela é mais leve, descontraída e menos “formatada” do que outras disciplinas. Cita também sua tentativa de trabalhar de forma interdisciplinar.

Os conteúdos que contempla em suas aulas são as lutas, esportes, ginástica e brincadeiras, deixando as danças de lado por não ter muita prática; planeja anualmente para lecionar três ou quatro temáticas entre essas elencadas. Seu foco, em nenhum momento, está na execução da técnica correta; pretende que seu aluno vivencie as atividades e que goste delas. Percebe a educação física como uma progressão ao longo dos anos, das idades, e exemplifica o roteiro de seu trabalho discorrendo sobre os alunos mais novos, dos dois primeiros anos, para os quais apresenta, por exemplo, a luta, algumas características dessa

⁵⁴ A expressão *fair play* é bastante difundida nos dias atuais em jogos esportivos e está ligada a um determinado tipo de conduta que remete ao “jogo limpo”, sem trapaças, justo, na competição esportiva

modalidade, realiza jogos de oposição, brincadeiras de lutas etc. Nos anos posteriores, conforme os alunos vão amadurecendo, incrementa em seu conteúdo as lutas esportivizadas, o judô, o jiu-jitsu e até a capoeira, retoma conceitos, pede para os alunos criarem uma brincadeira de luta a partir do que já aprenderam, mas sempre com ênfase na experimentação das atividades, na vivência da atividade e não no desenvolvimento da técnica correta. Nos últimos anos tem deixado as atividades ainda mais complexas, apresentando elementos táticos, técnicos etc. Traz um pouco da história da modalidade e, quando possível, chama um praticante da modalidade na escola ou leva os alunos para uma academia para conhecerem alguma modalidade.

Em relação ao tema do corpo, relata trabalhar nas séries iniciais com o conhecimento do biológico, suas partes, os sentidos, a higiene, pedindo para os alunos desenharem as partes do corpo, trabalhando capacidades motoras como a lateralidade, realizando rodas de conversa no final da aula e perguntando se eles sabem o que é direita e esquerda, se sabem identificar e nomear as partes do próprio corpo etc. Para os mais velhos, acrescenta a ginástica, o que possibilita ao aluno, na percepção de Alisson, explorar as possibilidades de seu corpo, no sentido motor, de realizar uma cambalhota e desenvolver capacidades motoras como o equilíbrio, por exemplo. Alisson ainda ressalta positivamente o domínio motor adquirido por alguns alunos. Também é com os alunos mais velhos que consegue explorar mais os conhecimentos sobre o corpo biológico, relacionando-o principalmente à saúde. Explica aos alunos sobre o que é um treino aeróbico, anaeróbico, a musculatura trabalhada, a relação da atividade física com o batimento cardíaco, com a respiração, em resumo, o funcionamento do corpo durante a atividade física, enfatizando que seria interessante trabalhar para a manutenção da saúde. Realiza uma progressão que vai desde o desenvolvimento de capacidades coordenativas até as práticas esportivas, relacionando tudo ao que seria a formação de um estilo de vida saudável. Sua principal preocupação é desenvolver nos alunos, por meio da melhora de suas capacidades coordenativas, a confiança de arriscarem se envolver com qualquer prática corporal e, posteriormente, conseguirem levar uma vida ativa, composta por hábitos saudáveis. A graduação, segundo ele, ajudou muito nessa elaboração da proposta de trabalho sobre o corpo, mas conta também que, por ser gordinho, sempre sofreu preconceito em relação ao seu físico, inclusive dentro da faculdade, e que entende que o problema não está no fato de uma pessoa por ser gorda, mas é necessário que ela entenda sobre a importância desses hábitos de vida saudáveis.

Concluindo a entrevista, afirma que seu objetivo é auxiliar seus alunos a terem uma visão melhor sobre as práticas corporais, sobre a cultura na qual eles vivem, sobre o lazer e sobre a saúde, que entendam o mundo em que vivem. Seu objetivo seria formar um aluno crítico sobre o que canta e dança, sobre a forma como vê os corpos dos outros, sobre o machismo imposto ao corpo das meninas, superando tudo isso; diz que sua pretensão é formar um aluno crítico-superador. Assim, entende a saúde como parte desse discurso crítico, que faz com que o aluno saiba o que consome, que mantenha seu corpo saudável, que diminua suas chances de ter alguma doença crônica, que saiba os malefícios da inatividade física e da própria atividade quando realizada de maneira inadequada; acha que é necessário um trabalho interdisciplinar, de vários profissionais, seja nutricionista, médico e o próprio educador físico, para “vender” essa ideia.

4.4 Entrevista 4 - Pedro

Pedro, homem, negro, 26 anos, mora em Belo Horizonte, graduado em educação física, licenciatura e bacharelado, em 2013. Trabalha em escola pública há 7 meses e não possui nenhuma outra graduação ou curso. Decidiu cursar educação física já com o intuito de trabalhar na escola e pensa que falta muito para evoluir como professor

Durante sua graduação, cursou algumas disciplinas que considera de grande importância para a sua atuação, a saber, uma disciplina relacionada à educação física escolar e educação infantil e uma relacionada à educação física escolar no ensino médio. Em contraposição, considerou algumas disciplinas inúteis, por exemplo, fonoaudiologia, julgando que o que necessitava saber sobre sua saúde vocal poderia ter sido passado em uma palestra. Percebia uma mensagem em comum passada por todos professores durante sua graduação: a de mudar o significado da educação física na escola, combatendo o que pode ser caracterizado como o “professor rola bola”. Essa mensagem vinha acompanhada pela defesa da educação física como cultura corporal de movimento, tendendo a ser reforçada mais pelos profissionais da licenciatura.

Sobre a faixa etária dos alunos com os quais trabalha, Pedro relatou atuar junto a crianças do segundo, terceiro, quarto e quinto anos e adolescentes do nono ano. Mas sua experiência transcende a docência com os menores, pois no ano anterior lecionou para turmas de ensino fundamental e médio, também em escola pública. Ao discorrer sobre as características das turmas onde leciona atualmente, revelou combater uma cultura do “rola bola” existente na escola. As meninas de sua turma, diferente do que se vê, gostam muito de

futebol e até brigam no recreio para jogar bola. Os alunos mais novos, segundo Pedro, realizam todas as atividades sem problemas, o que não acontece com os mais velhos, que sempre resistem à aula de educação física, muitas vezes optando por mexer no celular, ficar conversando ou até mesmo ler algum livro ou revista. Revelou sua dificuldade em trabalhar com essa faixa etária devido ao desinteresse dos alunos.

No início do ano, realizou uma análise geral das turmas, perguntando o interesse de seus alunos, quais conteúdos gostariam de trabalhar, para então montar um planejamento anual. Apresentou para eles algumas modalidades, jogos esportivos e não esportivos, modalidades diferentes das que estavam habituados, como o badminton e até mesmo natação (em forma de conteúdo, porque a escola não possui piscina). Juntamente, propôs uma excursão à PUC-MINAS, em um projeto para eles conhecerem cinco modalidades, tentando, de certa forma, superar as dificuldades encontradas na escola em relação ao espaço e ao material. Em sua intervenção, acredita não haver alunos que necessitam mais da prática de educação física do que outros, nem mesmo os alunos com deficiência, afirmando sua preocupação com todos os alunos.

Ao falar sobre a escola onde trabalha, referiu-se a ela como uma escola de classe média, que possui também alguns alunos de classe média baixa. Discorreu também sobre a falta de material e de espaço encontrada na escola, o que restringe a sua prática. Sobre a gestão, a considera boa, sendo o terceiro mandato do diretor atual, não havendo, por parte da escola, prescrições ou restrições em relação à sua disciplina, exceto pelo pedido de trabalhar uma aula teórica e outra prática. Fala também da ausência de demanda dos pais, exceto por um questionamento religioso com relação à quadrilha, que culminou com a não participação do aluno no evento. Considera a educação física desprestigiada dentro da escola, assim como a disciplina de Arte, a ponto de os professores dessas disciplinas não serem convocados para o conselho de classe.

Sobre os conteúdos, se embasa nos documentos do Estado (buscou referências para a educação infantil, mas não encontrou) e também nas matérias que aprendeu na faculdade. Na graduação, considera uma disciplina voltada para o planejamento de ensino como fundamental para seu planejamento de trabalho. Mesmo não possuindo nenhum projeto em sua disciplina, tenta trazer novidades para os alunos, pretendendo, além de fazer com que eles experimentem diferentes práticas, levá-los a uma experiência lúdica. Trabalha esportes coletivos e individuais, remanejando as práticas de acordo com os interesses dos alunos. Citou capoeira, jogos com raquete, peteca, jogos não esportivos, brincadeiras e outros como

exemplos de práticas relacionadas à cultura corporal de movimento. Revelou que trabalha a parte biológica, conhecimentos relacionados à coordenação motora e também valores como cooperação, respeito mútuo, confiança etc. No ensino médio, estabelece como prioridade trabalhar o tema da promoção da saúde, porque imagina ser mais interessante para essa faixa etária.

Quando perguntado sobre a justificativa da inserção da educação física na escola, acentuou os ganhos que a disciplina traz ao desenvolvimento motor dos indivíduos, pelo aprendizado dos esportes que, segundo ele, aflora muito a questão de valores como respeito, tolerância e convívio com o diferente, além de se justificar por seu caráter lúdico e também por levar os indivíduos a conhecerem seu próprio corpo, em termos biológicos. Também justificou a educação física como disciplina formadora de cidadãos críticos, exemplificando com as aulas de promoção da saúde, quando desenvolve temas sobre o “culto ao corpo”, problematizando o discurso midiático e suas exigências sobre o corpo perfeito.

Sobre o tema do corpo, Pedro definiu a promoção da saúde como matriz do seu trabalho. Segundo ele, com os alunos mais velhos, trabalha questões fisiológicas do corpo, os sistemas, a musculatura, o exercício aeróbico e anaeróbico, o funcionamento do corpo durante a musculação, o porquê da transpiração durante a atividade física, além de questões conceituais, como a diferença entre exercício físico e atividade física etc. Exemplificou esse trabalho com uma atividade sobre qualidade de vida, na qual distribuiu aos alunos um questionário com questões sobre alimentação, lazer, relacionamento social, como um pentagrama. Respondendo o questionário, os alunos, ao final da atividade, se enquadravam em um determinado grupo, estando seus modelos de vida adequados ou não àqueles padrões de qualidade de vida. Posteriormente, propunha uma discussão sobre tal questionário. Com os alunos menores, aborda a questão da hidratação, a consciência corporal (conhecer as partes do corpo) e trabalha a coordenação motora (questões de lateralidade). A partir dessas atividades, Pedro imagina que é importante que os alunos saiam compreendendo os cuidados que precisam tomar com seus corpos. Além disso, afirma a importância de conviver com a diferença entre os indivíduos: “vai conseguir conviver com um baixinho, com um longilíneo, com um obeso e até com um deficiente”. Sobre essa questão da diferença, trabalha a partir dos acontecimentos em aula, como brigas entre os alunos (exemplificou como bullying), sendo isso mais corriqueiro na educação infantil; portanto, não possui um plano pedagógico para trabalhar tal questão.

Encerra a entrevista discorrendo sobre sua pretensão em se tornar um professor melhor, sentindo necessidade de realizar uma pós-graduação. Às vezes se interroga se não está desatualizado ou então fazendo a “prática pela prática”, sem tanta fundamentação pedagógica, mas tem dificuldade em saber onde buscar um conhecimento que lhe dê sustentação. Pretende continuar a trabalhar com educação física escolar, mas não gostaria de lecionar até o final de sua vida, preferindo cargos de coordenação e gestão.

4.5 Entrevista 5 - Joana

Joana, mulher, branca, 29 anos, mora em Betim, graduada em educação física, licenciatura e bacharelado, em 2011. Trabalha com a educação já há 5 anos, em escolas do estado e da prefeitura; atualmente leciona em uma escola estadual em Betim. Interessou-se pela graduação de educação física devido ao seu gosto por esporte e durante sua formação interessou-se também pela educação. Mas por considerar relativamente fraca a formação para atuar em escolas, não desenvolveu o gosto. No entanto, ao tentar se inserir no mercado de trabalho, encontrou mais oportunidades em escolas.

Ao discorrer sobre seu processo formativo na graduação, revelou a importância de cursar disciplinas sobre as modalidades esportivas, o que possibilitou um certo embasamento prático para o seu trabalho como professora, assim como disciplinas pedagógicas, mais teóricas, que contribuíram até certo ponto, pois considera muito desafiador a aplicação de certas concepções na prática. Sobre as disciplinas esportivas, assinalou que aprendeu os fundamentos de cada modalidade esportiva e também sobre a doutrina (termo utilizado por Joana) do respeito, do *fair play*, que utiliza como forma de educação. Sobre as disciplinas pedagógicas, pontuou a fundamentação de teóricos da psicologia, como Piaget, se referindo ao desenvolvimento motor. Afirma que, para dar prosseguimento ao trabalho motor, precisa que outros professores desenvolvam as capacidades coordenativas desde a infância, enxergando a educação como um processo com fases de desenvolvimento. Além disso, essas disciplinas contribuíram para a problematização da não exclusão, do *bullying*, de não ser um professor autoritário, de não ter uma verdade absoluta, de ouvir as experiências dos alunos. De fato, em sua atuação, a entrevistada relata cruzar, a todo momento, com essas questões, que considera humanitárias, quando tenta ouvir o outro, o que o outro traz de “bagagem”.

Em contraposição, considerou algumas disciplinas desnecessárias, como “Introdução à educação física”, tão pouco significativa para ela que não lembra nem dos autores

trabalhados. Além dessa, acha que a disciplina “Práticas de Ensino” também foi desnecessária, pois tratava de aspectos da educação física que passavam longe da sua atuação, como compreender modelos de construção, o sistema de funcionamento de bombas de piscina ou então a característica dos modelos de grama e de quadras e campos de futebol. Sobre disciplinas que considera mais específicas do bacharelado, revelou que anatomia, biomecânica, cinesiologia, fisiologia ajudaram-na a ter um embasamento para falar sobre o movimento humano, sobre questões de técnica esportiva, no entanto disciplinas como a musculação são difíceis de trazer para seu trabalho devido à falta de estrutura do local e à falta de equipamentos.

Revelou que existia uma diferença de perfil entre os professores na sua graduação, sendo os do bacharelado mais incisivos. Segundo ela, eles seguiam critérios rígidos, como uma cartilha, diferenciando o certo e o errado a partir de características técnicas. Para esses profissionais, segundo ela, ou você é bom no que faz ou não é:

O bacharelado era muito incisivo, você é bom, você vai conseguir e tal porque você tem habilidades, você não têm, você não vai conseguir e tal porque você não tem habilidades, tranque sua matricula, tranque sua disciplina e faça outro curso porque infelizmente você não se adequa aqui, a esse padrão (Trecho de entrevista realizada com a professora Joana, em 2016).

Por outro lado, os profissionais da licenciatura tinham uma aproximação maior com os alunos, chegando até a dar conselhos de vida. Ao invés de se conduzirem por padrões, sempre tentavam incluir o aluno de alguma forma: “ela não é boa nessa habilidade, mas ela é boa nessa”.

Ao falar sobre seus alunos, revelou que já trabalhou com turmas de 5, 6, 12 e 13 anos, em um projeto da prefeitura que atendia meninos em situação de vulnerabilidade social dentro de uma escola. O trabalho que desenvolve atualmente é em uma escola que atende apenas o ensino médio. Trabalha com turmas compostas por alunos de 14 a 17 anos, que estão cursando o primeiro e o segundo anos. Joana ressalta a sorte que tem de trabalhar em uma escola pública que parece particular, uma vez que os alunos têm condição financeira, estrutura familiar sólida, não sendo alunos de vulnerabilidade social; no ponto de vista da entrevistada, esses alunos pertencem à classe média alta. Ao contrastar com sua experiência anterior, acentuou que o nível de instrução das turmas do projeto social era muito baixo; seus alunos atuais possuem roupas boas, computador, celulares de última geração etc. Percebe a inatividade física de seus alunos como um sério problema, lembrando que, na sua época, grande parte das crianças eram ativas, queriam entrar em escolinhas, se tornarem atletas ou

até mesmo brincarem na rua. Para ela, isso atualmente declinou; o esporte em si está “manchado”. O jogo como brincadeira, sem regras, ou aquele em que os participantes inventam as regras, para ela, não existe mais. Sendo assim, tenta trazer essa ludicidade para seus alunos.

Ao discorrer sobre as características peculiares dos alunos, afirmou que a demanda dos meninos gira em torno do basquete, esporte já com certa tradição nos torneios disputados na escola, tendo que haver até uma redistribuição de horários no recreio para que todos possam jogar. Outra demanda diz respeito às lutas, sendo que a escola até possui uma atleta, considerada uma pérola do esporte, que poderia ser utilizada para ampliar os conhecimentos de seus colegas em relação à modalidade. Em relação às meninas, após a dificuldade inicial devido ao desinteresse pela prática de atividades corporais (pela ênfase na estética, por não quererem transpirar, sendo, assim, mais resistentes), agora participam das suas aulas. Revela que, por meio da negociação, pediu para os alunos darem uma chance a ela, tomando o cuidado de não impor a eles uma prática. Especialmente para as meninas, desenvolveu o conteúdo de ginástica artística, porque pediam muito a ginástica de academia e também a dança. Segundo Joana, a demanda por essas atividades derivam do “culto ao corpo”, que exige que estejamos esteticamente perfeitos em todos os momentos, o que faz com que as meninas desejem estar em forma, com o “bumbum durinho”. Ressalta que essa demanda também surgiu dos meninos, entre os quais muitos até usam esteróides. Sua intervenção foi de certa forma negociada: trouxe a ginástica esportiva para as aulas, mas não a de academia, tentando despertar nos alunos um sentido de saúde na prática de atividade física e não puramente estético. Além disso, trouxe um questionário sobre sedentarismo e qualidade de vida, diagnosticando 80% da turma como sedentária (índice que considera alarmante), o que se revela na flacidez e na atrofia muscular dos alunos. Explica, então, para eles o efeito do envelhecimento em nosso organismo, dizendo que, se não cuidarem, acabarão desenvolvendo doenças, pois o metabolismo desacelera e o corpo fica debilitado. Afirma levar para eles a importância de uma vida mais ativa, mostrando dados de pesquisas, de revistas, que informam o quanto as pessoas estão obesas e sedentárias, o que traz efeitos maléficos para a saúde, situação que pode ser combatida apenas com uma caminhada. Referiu-se ao sedentarismo como o “mal do século”, causador de doenças como hipertensão e diabetes, exemplificando com pelo menos cinco alunos da escola que apresentam essas doenças, ou porque nasceram com elas ou por hábitos ruins. Joana diz para seus alunos: “você vai viver? Vai viver, mas você acha que sua qualidade de vida vai ser boa? Não vai”.

Ainda sobre os alunos, quando interrogada se existem alunos que necessitam mais da intervenção do profissional de educação física do que outros, afirmou que o professor de educação física acaba sendo um pouco psicólogo também, pois, devido à proximidade dele com os alunos, acabam sendo referência para questões pessoais, sejam conflitos, sexualidade etc. Por isso, considera que, apesar de ter cursado três disciplinas de psicologia em sua grade, mais disciplinas nessa linha seriam necessárias para lidar com determinadas situações. Ainda frisou que as disciplinas das ciências biológicas que cursou deveriam considerar o ser humano como um todo, levando em conta também a parte psicológica dos indivíduos. Discorreu ainda sobre a dificuldade que teve em seu trabalho anterior para lidar com crianças em situação de vulnerabilidade social, sentindo que o curso não a preparou bem para isso: “como vou falar com o menino: ‘você tem que vir jogar bola alimentado’; o menino não tem comida em casa. É difícil, a gente se esbarra com isso o tempo todo”. Joana enfatizou que a todo momento apareciam problemas que extrapolavam os muros da escola, exemplificando com a situação de um aluno que era agredido pelos pais, sendo que a formação não discutia essas coisas que, muitas vezes, eram mais importantes no dia a dia de seu trabalho. Além desses problemas, frisou ser importante também estar atento aos alunos que não possuem a coordenação motora bem desenvolvida e também aos sedentários, além dos alunos de inclusão.

Sobre a escola em que trabalha, afirma que é considerada uma muito boa, com grande parte do corpo docente possuindo pós-graduação ou mestrado; pensa que não perde em nada para uma escola particular. O diretor da escola é graduado em filosofia e, sendo fiel à linguagem utilizada por Joana, é uma pessoa extremamente humana, disposta a ouvir, sem autoritarismos, o que faz com que ela sinta grande abertura para desenvolver seu trabalho. Valoriza também a coordenação pedagógica da escola e cita o exemplo de uma avaliação comportamental dos alunos, na qual retira-se pontos pelos desvios comportamentais, como uso indevido do celular, saída da sala sem permissão etc. Joana afirma que a escola cobra: “aqui você tem que respeitar, aqui você é avaliado também pelo seu respeito, pelo seu caráter, pela sua personalidade, você vai ser avaliado, você vai ter que se enquadrar, dentro do seu perfil, mas a gente vai cobrar de você isso”. Não possui nenhuma demanda dos pais, mas a escola cobra um planejamento anual e também aulas teóricas e práticas. Além disso, sua aula, por ser em um espaço aberto onde todos transitam, sempre é interrogada por outros profissionais, que perguntam os objetivos da atividade, a finalidade etc.

Em relação aos projetos que desenvolve, assinalou a realização de um sobre as Olimpíadas, no qual apresentou diferentes modalidades aos alunos com intuito de desenvolver

novos gostos, além da possibilidade de encontrar novos talentos e direcioná-lo para algum clube. Citou novamente o projeto que trabalhou anteriormente, com alunos em situação de vulnerabilidade social: os alunos estudavam pela manhã e à tarde participavam do projeto, praticando esportes, fazendo atividades de lazer, recebendo ajuda dos professores para realizar os deveres de casa etc. Sua função no projeto era ministrar aulas esportivas, incluindo os fundamentos, como numa escolinha de esportes.

Ao discorrer sobre a especificidade da educação física dentro da escola, Joana ressalta as dificuldades enfrentadas pela falta de legitimidade da disciplina. Ela não sente que a disciplina é reconhecida nem pelo Estado, já que não existe nem livro didático para a educação física, nem pela escola, o que exemplifica com situações corriqueiras do cotidiano, como indiretas de certos professores. Referindo-se às peculiaridades da educação física, definiu a liberdade de não estar em um ambiente fechado importante, porque muitas vezes o jovem quer estar livre, até para se expressar de alguma forma. Sobre a importância da educação física na escola, a definiu como a disciplina que forma o indivíduo de forma completa, de corpo e alma, utilizando o termo “categorias” para físico e psicológico. Ressaltou a importância da coordenação motora para os alunos saírem da inércia, pois acredita que se deve treinar o corpo para ele não se degradar com o passar dos anos. Por isso tenta conscientizar os alunos sobre a questão da saúde, que é diferente de ser atleta; tenta despertar uma consciência do corpo, de saber suas partes, saber lateralidade (esquerda/direita), tendo como ponto de encontro a saúde: saber porque transpiram, como conseguem energia, dos perigos do sedentarismo, de atrofia muscular no geral, enfim, considera que a educação física é a única disciplina que trabalha o indivíduo como um todo. Além disso, gostaria de mudar o perfil da profissão, combatendo a percepção da educação física como brincadeira.

Sobre os conteúdos, segue os parâmetros do Estado, mas também gosta de ouvir seus alunos, o interesse deles para, a partir dessa mescla, montar seu planejamento anual. Trabalha a partir do eixo “uma aula prática, outra teórica” e também dividindo os bimestres em quatro modalidades. Conteúdos como ginástica, futsal, basquete, vôlei e handebol são tradicionais em suas aulas. A partir desses conteúdos, estabelece como prioridade, nas suas próprias palavras, uma atuação mais humana, no sentido de tentar extrapolar o conteúdo em si, tentando fazer com que seus alunos tornem-se boas pessoas, ou (utilizando os termos empregados por ela) cidadãos de bem, de bom caráter, que trabalhem e façam bem o que se dispuserem a fazer. Além disso, frisou novamente que não existe o objetivo de formar

atletas, mas pessoas que tenham coordenação motora suficiente para realizar alguma atividade física e poder envelhecer com qualidade de vida. Um de seus principais objetivos é conseguir fazer com que os alunos criem gosto pela atividade física para que a pratiquem fora da escola.

Ao entrarmos no tema do corpo, Joana afirma tenta trabalhar sempre a partir de aulas coletivas e individuais, para possibilitar o destaque de alguns indivíduos que, muitas vezes, não são bons em práticas coletivas, mas podem ser bons em individuais. Como diz, trabalha o corpo de uma forma geral, acreditando que todas as atividades possuem a parte psíquica e a parte física. Toma como exemplo o ensino do handebol: ensina questões teóricas, como táticas, e posteriormente leva os alunos para vivenciarem a atividade. Revela que os princípios fisiológicos do corpo são difíceis de serem trabalhados porque as aulas teóricas propriamente ditas duram, em média, 25 minutos. Então, como não vê a possibilidade de trabalhar fundamentos de determinada modalidade, devido ao alto número de alunos, trabalha em forma de brincadeiras, tentando envolvê-los ao máximo. Refirma que realiza seu trabalho com o corpo de forma a desenvolver a coordenação motora de seus alunos, porque percebe que são bem carentes nesse aspecto. Considera necessário, em seu trabalho sobre o corpo, fazer com que os alunos saiam da inércia, pois a situação da sociedade atual faz com que os indivíduos não se locomovam para nada, sendo necessário induzi-los a uma vida ativa para que eles tenham maior qualidade de vida e longevidade, chegando ativos aos 70 anos de idade.

Seu trabalho sobre o corpo se baseia nos princípios do desenvolvimento motor, no esquema de “tentativa e erro”. Propõe desafios para o domínio de determinado aspecto dos jogos esportivos (passe, movimento etc) e orienta seus alunos para fazerem o movimento adequado a partir das seguidas tentativas e do retorno dado por ela em relação ao erro. Ao final das aulas, sempre deixa seus alunos fazerem o que querem, de forma a vivenciarem os jogos. Ressalta que acredita muito nessa perspectiva do desenvolvimento motor, porque essas atividades fazem com que eles desenvolvam suas capacidades coordenativas. Eles também acabam criando gosto pela prática e podem sair da escola e se envolverem com qualquer atividade física, tornando-se, assim, indivíduos ativos.

Sobre a influência para a adoção dessa perspectiva de trabalho sobre o corpo, diz ter vindo da graduação, que ofereceu uma boa parte teórica, possibilitando a ela uma boa formação; infelizmente, com a parte prática ela teve que se virar. Ao falar sobre isso, confirma que tenta ensinar aos seus alunos que, na vida, temos que saber nos virar, vender nosso produto para o mercado, e que isso envolve até a nossa expressão corporal (se estão triste, estão felizes, precisam saber usar isso como uma arma). Nesse sentido, aconselha a eles

que aprendam a desenvolver suas habilidades boas e esconder suas habilidades ruins, aprendendo que o corpo está aí para ajudá-los.

Sobre seu futuro profissional, diz estar como seus alunos, “vivenciando, aprendendo, aprendendo a aprender”. Acredita que, ao ir para o trabalho, a pessoa deve se portar com bom humor, dar o melhor que pode; sabe que a rotina é desgastante, mas tenta fazer seu melhor. Sempre tenta chegar com esse corpo, comprar essas ideias; os problemas que tem fora da escola, deixa fora. Como professora, pretende fazer com que seus alunos sejam boas pessoas, boas com elas mesmas, bons maridos, bons profissionais, acreditando que hoje essa é sua maior contribuição, mais do que propriamente desenvolver capacidades motoras. Seu sonho é desenvolver o aspecto cidadão de seus alunos, que hoje ela percebe como precário. Discorre sobre as culturas diferentes com as quais convive, pois possui alunos de São Paulo, do Rio de Janeiro e que já moraram em Manaus. Tenta trazer essas experiências para suas aulas, compreender como funcionava a vida na região de onde o aluno veio, para trocarem experiências e se tornarem pessoas melhores. Assim, se sente satisfeita como profissional, percebe a satisfação que a educação física traz á sua vida atualmente pela resposta que seus alunos dão, fisicamente ou como pessoas.

4.6 Entrevista 6 - Leonardo

Leonardo, homem, branco, 43 anos, mora em Belo Horizonte, graduado em educação física, em licenciatura e bacharelado, em 2007. Escolheu o curso já com o intuito de trabalhar na educação por ter interesse no ensino. Trabalha atualmente em uma escola estadual, com alunos pequenos, do ensino fundamental. Apesar do tempo de formação, só começou a trabalhar este ano na área; anteriormente possuía um emprego em um jornal.

Durante sua formação percebia uma divisão no curso em duas correntes muito distintas. Uma que ele nomeou como esportivista, composta por profissionais do bacharelado, e outra composta por profissionais da licenciatura. Revela que achou todas as disciplinas muito válidas, mesmo não possuindo alcance em seu campo de atuação, a escola. No entanto, um determinado professor que lecionava as disciplinas de didática do esporte, antropologia e sociologia o influenciou bastante a seguir o caminho da licenciatura. Segundo Leonardo, tal professor possuía um olhar diferente para as pessoas, conseguia enxergar nelas um ser humano, que tem uma história social, política, econômica e afetiva. Era uma pessoa maravilhosa, pois via as pessoas “por dentro”, o que o diferenciava dos outros professores,

que possuíam um conhecimento mais técnico, sabendo até muito sobre uma determinada modalidade, mas que não ultrapassavam isso. Uma mensagem que parecia muito se repetir em sua formação era a de que eles, os futuros profissionais, poderiam reverter o quadro de desvalorização da área com um bom trabalho, combatendo o que muito se vê no campo, profissionais “rola bola”, por exemplo.

Sobre os alunos com os quais trabalha, Leonardo afirma que possuem idades entre 6 e 10 anos. A situação sócio-econômica deles é ruim, sendo que muitos têm carência de vestuário, alimentação, “coisas básicas”; segundo Leonardo, e também carência de afeto. A demanda maior de seus alunos é em relação ao conteúdo de futebol, no entanto, com o desenvolvimento de seu trabalho, eles foram criando novos gostos. Os alunos que Leonardo acredita mais necessitar de atenção são, além daqueles mais carentes, os que trazem problemas de casa, aqueles que apresentam algum tipo de deficiência e também os que possuem um fraco desenvolvimento motor.

Relata que uma nova direção assumiu recentemente a escola na qual trabalha, possibilitando que muitas coisas boas ocorressem. Os professores, junto com a comunidade, ajudaram a reformar a escola, pintando, limpando, capinando, fazendo tudo o que era possível ser feito. Leonardo diz ser solicitado para realizar diversas tarefas, contribuindo na resolução de diversas urgências que aparecem no dia-a-dia, inclusive ajudando no trabalho com outras disciplinas. Os pais dos alunos não possuem tantas demandas ou pedidos, sendo que uma das poucas solicitações que teve em seu trabalho dizia respeito ao pedido de um pai para que resgatassem a festa junina, que nos últimos anos havia perdido a conotação de festa típica, sendo caracterizada por músicas como o funk, por exemplo. Sua participação pedagógica na escola se dá com os projetos que realiza. No início do ano, realizou um vinculado à saúde, no qual calculou o IMC dos alunos, orientou sobre a prática de atividade física e sobre a alimentação saudável (buscou uma palestra com um nutricionista). Tentou resgatar uma tradição que havia se perdido na escola de os alunos merendarem o lanche oferecido pela escola. Conta que em frente à escola existem aqueles comércios que só vendem coisas que as crianças gostam, como chips e salgados, e que eles compravam tudo e depois deixavam o chão da escola imundo. Por intermédio desse projeto, resgatou e valorizou a comida da escola como fonte saudável de alimentação. Convocou uma reunião de pais, que levaram como sugestão um cardápio semanal dos alimentos que seriam preparados, o que permitiu que a escola preparasse alimentos que chamavam mais a atenção dos alunos. Além disso, esse projeto trouxe a conscientização sobre a importância de manter o ambiente limpo, fato

confirmado pelo número de alunos que passaram a comer a comida da própria escola e a zelar pela limpeza do ambiente. Outro projeto desenvolvido por Leonardo foi sobre as Olimpíadas, quando apresentou diferentes modalidades com intuito de levar a mensagem que os jogos olímpicos traziam respeito, união e paz, além de incitar os alunos a tomarem gosto pela prática de atividade física.

Sobre os conteúdos de suas aulas, Leonardo ressalta que não tem como foco ensinar o esporte como técnica correta ou iniciação; o conteúdo do esporte é inserido na grade curricular somente para os alunos mais velhos, como sugere os PCN. Leonardo diz que, nessa fase, trabalha com a dança, a música folclórica, a ginástica geral e as brincadeiras. Na época das Olimpíadas, apresentou jogos e atividades esportivas para os alunos, mas sempre com o intuito de trabalhar valores, como o *fair play*. Gosta de contar histórias e contextualizar a prática que propõe, de forma a causar um certo encantamento nos alunos com a atividade que vão realizar. Cita como exemplo a brincadeira “corre-cutia”:

O que é isso aqui, é um lenço, mas vocês sabiam que ele pode ser utilizado também em outras práticas, o lenço já foi uma forma de comunicar. Lá no passado, a dama, quando queria contato do cavaleiro, o que ela fazia? A dama deixava o lenço cair para o cavaleiro pegar e ir até ela. Gente, porque, na época, a mulher não podia ter esse contato como é hoje, com os homens, porque era muito bravos os pais, então com o lenço caindo, eles já sabiam o sinal. A mesma coisa o carro, eram carruagens (Trecho da entrevista realizada com o professor Leonardo, em 2016).

Ainda sobre os conteúdos, revelou que, inicialmente, os alunos ficaram surpresos porque consideravam a educação física aula livre, oferecendo algumas resistências, que foram superadas com negociações, a saber: os meninos só queriam jogar futebol e as meninas não queriam fazer aula. Sobre o futebol, disse aos alunos que eles não sabiam de fato o que era o futebol, que o que eles faziam era pelada. Então foi ganhando a confiança para desenvolver seu trabalho e afirmar a educação física como prática que vai além do futebol. O mesmo com a dança, que inicialmente alguns alunos não quiseram praticar, mas a partir da negociação e do pedido de um voto de confiança, apresentou o conteúdo e os alunos gostaram. Ao final do ano letivo avalia com muita satisfação o seu trabalho, pois os alunos se envolveram com diversas práticas e gostaram de realizá-las.

Apesar de não trabalhar com ensino médio, Leonardo diz que nesta faixa etária incrementaria o conteúdo do esporte, mas também não daria ênfase ao trabalho da manipulação correta da técnica; em vez disso, preferiria possibilitar uma vivência prazerosa da prática. Além disso, poderia trabalhar da forma como trabalha com seus alunos, levando a história, o nascimento e o desenvolvimento das modalidades, explorando as diversas

modalidades, incorporando outros elementos educativos, como pedir aos alunos que pesquisem sobre os mascotes das Olimpíadas, sobre Vinícius e o Tom (quem são esses personagens na cultura brasileira) ou então sobre o tema da apresentação das Olimpíadas (da cultura e da fauna brasileira) etc.

Quanto à especificidade da educação física, Leonardo diz trabalhar com a cultura corporal de movimento e, no que diz respeito aos valores que pretende trabalhar com a prática, as relações que os alunos estabelecem uns com os outros. Revela que existe o “esporte na escola e o esporte da escola”, combatendo o esporte de alto rendimento como parâmetro para a prática pedagógica na escola. Ressalta que possui uma proximidade muito grande com os alunos, que chegam a revelar segredos e problemas pessoais que, muitas vezes, não têm intimidade para tratar nem mesmo com os pais. Considera cada aluno como único, portador de uma história social, econômica, afetiva e política e acredita que a educação física tem que atentar para essas questões. Em relação às outras disciplinas, pensa que a educação física, por não possuir um conhecimento sistematizado como a matemática e o português, possibilita trabalhar ainda mais a questão dos valores.

Ao discorrer sobre seu trabalho com o tema do corpo, afirma que não trabalha de maneira formal, mas em um sentido amplo; cita o exemplo de uma menina que era muito tímida, que andava com o corpo curvado, como ele mesmo diz, “fechado”, e que, por causa das suas intervenções com a dança, ela foi encorajada a se abrir mais. Além disso, realiza algumas brincadeiras para ensinar os alunos a identificarem as partes do corpo, com o objetivo de que alunos conheçam seus corpos e também desenvolvam a coordenação motora. Afirma que está atento para orientá-los sobre os benefícios da atividade física, considerando-a uma prática saudável, bem como sobre os benefícios de realizar atividades ao ar livre, pisando na terra. Também fala sobre as atividades de inclusão que propõe, vendando os olhos dos alunos para que eles vivenciem o que é ter uma deficiência e as dificuldades enfrentadas. Essa atividade também faz com que desenvolvam confiança uns nos outros, pois se deixam guiar com os olhos vendados. Considera muito importante, em seu trabalho com o corpo, desenvolver a coordenação motora de seus alunos, mas desenvolver valores, como o respeito ao próximo, é elencado por ele como a parte mais importante de seu trabalho.

Sobre suas influências, considera a graduação fundamental, principalmente pelas aulas do professor citado. Ainda pretende continuar trabalhando na área por muitos anos e também se formar melhor, se especializar, considerando o ganho que tem com a profissão muito além do financeiro.

4.7 Entrevista 7 - Renata

Renata, mulher, branca, trabalha há três anos em uma escola estadual de Betim. Formou-se em educação física, bacharelado, em 4 anos, no ano de 2009; posteriormente completou a carga horária em licenciatura, em um ano e meio, para também ser habilitada a lecionar em escolas, concluindo por volta de 2013. Antes de trabalhar na escola onde atua hoje, lecionou em outra escola estadual durante 6 meses, trabalhando no mesmo período com musculação, jump e ginástica. Iniciou uma pós-graduação em educação física e esportes de aventura, mas não concluiu.

Entende o currículo de sua formação como algo cronológico, em que uma disciplina complementa a outra, percebendo ligação entre as disciplinas “História da Educação Física” e “Treinamento Esportivo”. Considera que todas as disciplinas foram importantes para seu processo formativo, mas as que mais a cativaram foram as que falavam do desenvolvimento humano, da psicomotricidade e do desenvolvimento motor. Gostava muito também de fisiologia e biomecânica, mas sente falta de disciplinas de avaliação física em academias. Em contraposição às disciplinas nas quais percebia utilidade, cita a disciplina de Libras como uma que não contribuiu para seu processo formativo, uma vez que o intuito era fazer com que os alunos aprendessem libras em pouco tempo de curso. Revelou que, no curso, sempre recebia conselhos sobre a postura profissional do Educador Físico, necessária para que ocorra a valorização da profissão.

Os alunos com os quais trabalha possuem idade entre 6 e 11 anos. Segundo ela, a condição financeira deles é bem precária, o que a deixa até sem jeito de cobrar que venham de tênis para suas aulas, uma vez que muitos não possuem condições. A demanda deles, inicialmente, girava em torno do futebol, incluindo as meninas, que até disputavam espaço para jogar bola no recreio. Ao longo do ano, Renata tentou mudar esse quadro, apresentando novas modalidades e consertando os materiais estragados da escola, como bambolês, raquetes etc. Os alunos que necessitam de maior intervenção, segundo ela, são os que possuem maior dificuldade motora; para superar tal dificuldade, Renata sugere que eles treinem em casa. Preocupa-se também com aqueles alunos tímidos, com dificuldade de socialização, além dos mais agressivos, que aparentam viver problemas em casa, estando muitas vezes tristes em suas aulas. Além desses, revela sua preocupação com os alunos mais gordinhos, que estão

fora dos parâmetros de saúde, procurando ter o máximo de sensibilidade para lidar com essa questão.

Ao discorrer sobre a escola em que trabalha, Renata afirma que ela tem uma boa gestão, amparando-a em toda iniciativa que tenta empreender em suas aulas e também incentivando o desenvolvimento de novos projetos; no entanto, reclama da falta de verba para compra de materiais. Não possui demandas da escola para o seu trabalho, mas revelou que, em relação aos pais, já vivenciou alguns problemas ligados à religiosidade, como alunos que não quiseram participar da festa junina.

Em relação aos projetos que empreendeu, afirma ter realizado um sobre as Olimpíadas, dentro do qual os meninos carregaram a tocha e conheceram várias modalidades esportivas. Além desse, falou sobre sua vontade de desenvolver um projeto para os alunos construírem brinquedos com materiais recicláveis. Aproveitou também a Paralimpíadas para realizar jogos com o tema da inclusão, quando os alunos simularam a experiência de ter deficiência física.

A educação física na escola sempre foi lecionada como uma aula livre, sendo que um dos principais objetivos de Renata é fazer com que essa percepção sobre a disciplina mude. Considera um diferencial da educação física em relação às outras disciplinas ser realizada em um espaço aberto, o que permite maior liberdade e motivação dos alunos para sua prática. Pensa ser fundamental que essa disciplina leve o conhecimento do corpo aos alunos, em termos biológicos, associado à questão da qualidade de vida e ao cuidar bem do corpo (hidratação, alimentação saudável), além de ensinar o aluno a sempre se superar, saber que é capaz.

Em suas aulas, trabalha com várias modalidades esportivas e também jogos e brincadeiras, estando sempre atenta à coordenação motora dos alunos. Realiza exercícios com bambolês, pular corda, queimada, jogos e brincadeiras, sempre incrementando o grau de dificuldade e desafio, tendo em vista o desenvolvimento da lateralidade, do tempo de reação, do equilíbrio, enfim, das capacidades motoras. Em seu trabalho com alunos do ensino médio, realizou campeonatos de volêi com o intuito de incentivá-los à prática esportiva, tendo em vista que praticassem atividade física fora da escola e tivessem uma vida mais saudável.

O corpo, em suas aulas, é trabalhado com os alunos menores para o desenvolvimento de capacidades motoras, além de atividades que os levem a conhecer as partes do corpo. Com os alunos mais velhos, trabalha o tema da saúde, cobrando, inclusive em provas, o entendimento deles sobre alimentação saudável, boa hidratação etc. Entende o trabalho do

corpo como progressão, sendo o desenvolvimento motor um trabalho inicial, que irá desenvolver-se até o entendimento sobre as questões de saúde e de atividade física regular. Considera o cuidado com a saúde do corpo como o conteúdo mais importante de suas aulas e fica feliz quando algum aluno conta que iniciou alguma atividade física fora da escola ou que está fazendo dieta para emagrecer. Nessa linha de pensamento, revela que, no início do ano, realizou uma avaliação física dos alunos, alertando-os sobre os benefícios da atividade física.

Ao final da entrevista, afirma que o que mais influenciou seu modelo de trabalho sobre o corpo foi sua formação na graduação e que pretende mudar esse estereótipo de “Brasil, o país do futebol”, fazendo com que seus alunos conheçam práticas diferentes, para desenvolverem esquemas motores diferentes e pratiquem atividade física fora da escola. Além disso, ficaria feliz em ver a melhora de seus alunos como cidadãos que respeitam uns aos outros. Sobre isso, conta uma experiência em uma escola da periferia, revelando sua tristeza ao ver os alunos indisciplinados, sem limites, bem como a felicidade que sente em sua escola atual ao ver os alunos comportados, porque a escola cobra dos alunos com rigidez:

Os meninos são complicados, mas são meninos que respeitam, pelo contrário, meninos que nunca afrontam professores, que eu vi, assim, até questão da gestão e tudo, eles cobram muito isso deles, que eles respeitem e tudo, então os meninos respeitam. Uma vez eles estavam brigando, aí o menino já disse assim, “vamos parar, eu não posso ser expulso da escola”. Então, que dizer, já tem aquele medo, então assim, essa questão da escola ser dessa forma que emite esse respeito dos alunos, aí eu escolhi aqui e estou gostando (Trecho da entrevista realizada com a professora Renata, em 2016).

Finaliza sua participação contando sua pretensão de ainda se especializar em educação física escolar e de incrementar sua carga horária de trabalho em outra escola, dessa vez particular, por questões financeiras.

4.8 Entrevista 8 - Gustavo

Gustavo, homem, branco, 47 anos, foi jogador de basquete até os 28 anos e por isso se interessou em cursar educação física. Trabalhou na educação física escolar durante 3 anos em uma escola privada, de 2010 a 2013, com turmas de terceiro ano do ensino médio. Possui experiência com várias faixas etárias, por causa de atuações como professor substituto, mais especificamente com o ensino fundamental 1 e 2. Graduiu-se em educação física no ano de 2010, somente em licenciatura, não realizando o bacharelado porque já possuía

credenciamento em sua modalidade específica, o basquete. Seu trabalho na escola se deu devido à oportunidade de trabalho.

Em sua formação, considera a disciplina de cinesiologia extremamente importante para aprimorar a técnica esportiva e, além dela, a dança, que quebrou muitos de seus preconceitos de que homem não dança, sendo importante até para os meninos se soltarem mais dentro de quadra, no esporte. Pensa que, de alguma forma, tirou proveito de todas as disciplinas e não se recorda de uma que considera dispensável. No entanto, diz que é muito prático, sendo que mesmo nas disciplinas de cinesiologia e fisiologia, que o interessou, não se aprofundava tanto, reverenciando as disciplinas de modalidades esportivas como as mais significativas em sua formação. Lembra que circulava muito na formação a mensagem de profissionalização do curso, de que o professor de educação física deveria saber suas funções, não invadindo o espaço de outros profissionais, como o nutricionista, prescrevendo dietas, por exemplo. Não percebia diferença entre o bacharelado e a licenciatura durante sua formação; a maioria das disciplinas eram de grade comum, lecionadas por profissionais que atuavam em ambos os campos.

Sobre os alunos com quem atuou, revela ter trabalhado apenas com alunos do terceiro ano do ensino médio, que possuíam o nível sócio-econômico mediano e tinham boa cultura; eram meninos educados e com bom nível de disciplina. O trabalho que desenvolveu com alunos mais novos, do ensino fundamental 1 e 2, foi apenas como substituto, mas revelou a dificuldade de trabalhar com essa faixa etária. Sobre suas turmas no ensino médio, revelou as dificuldades enfrentadas devido (em sua avaliação) à preguiça que muitos alunos possuíam para fazer atividade física, mas principalmente devido ao foco dado pelos alunos ao ENEM, ficando mais voltados para a sala de aula e pouco conhecendo sobre os benefícios da atividade física. Afirma não ser um professor muito rígido e sempre tentava negociar com os alunos, visando à conscientização deles sobre os benefícios da atividade física, sobre os males do sedentarismo, da inatividade física. Para Gustavo, os alunos que mais necessitavam de intervenção eram que possuíam pouca consciência dos benefícios da atividade física, que não conheciam o sistema respiratório, circulatório, o seu corpo em geral. Ficava atento aos alunos mais gordinhos, assim como aos mais inativos. Pensa que as meninas são mais resistentes do que os meninos às atividades físicas, por serem mais preguiçosas, por, normalmente, terem mais dificuldades, além do fato de “ter os seus dias”, disse referindo-se a menstruação.

Sobre a escola onde trabalhou, considerava muito boa, com boa estrutura e material disponível para realizar as aulas. Tinha que acompanhar o projeto pedagógico da escola,

sendo cobrado na parte que ele se julgava mais fraco, a de elaborar aulas teóricas. Em sua participação pedagógica na escola não elaborou nenhum projeto específico, exceto a equipe de escolinha que iniciou para a disputa dos jogos escolares. Até hoje trabalha como técnico da modalidade, aperfeiçoando os alunos como atletas para as competições que a escola disputa. Seu trabalho era acompanhado por uma coordenadora específica da educação física, que auxiliava todos os professores. Os conteúdos eram sugeridos pelos próprios professores, que enviavam um planejamento anual para a pedagoga da escola. Além disso, ocorriam reuniões duas vezes ao mês, nas quais eram discutidos os conteúdos, o que não estava funcionando e também sobre os eventos que eram de responsabilidade do professor de educação física, como a festa junina.

Quanto à especificidade da educação física, julga ser a disciplina que mais favorece a aproximação dos alunos com o professor e pensa ser também a que mais possibilita observar o caráter do aluno, para então educá-lo. Considera que a disciplina cumpre um papel importante na conscientização das pessoas sobre os benefícios da atividade física, sobre o cuidado que temos que ter com o corpo (referindo-se ao corpo como uma máquina) para aliviar os efeitos do estresse causado pela correria do dia a dia. Afirma que sua principal justificativa para a disciplina estar na escola é a questão da saúde, pois a educação física pode ajudar todas as pessoas, mesmo aquelas que não vão se tornar atletas, a terem uma vida melhor quando saírem da escola.

Em suas aulas, procura contemplar todos os conteúdos (ginástica, esporte, lutas etc.), referenciando a cultura corporal de movimentos também como um conteúdo. Tenta realizar uma aula dinâmica e agradável para aumentar o entusiasmo dos alunos diante da atividade física e para não acabar afastando ainda mais os alunos desinteressados. Como estratégias, tenta trazer modalidades diferentes e convidados para falarem dessas modalidades, como dança e luta. Sobre seu ensino, se considera um educador e aproveita todas as oportunidades que tem para educar. Exemplifica com a sua especialidade, o basquete, uma vez que, segundo ele, além de transferir conhecimento, ensina valores, questões de vida; pensa que, por ser casado, pai de três filhos, pode aconselhar seus alunos. Em suas aulas, aplicava também provas teóricas, muito devido à demanda da escola por causa do ENEM, aspecto de seu trabalho para o qual não se julgava preparado, mas se esforçou para melhorar durante sua experiência na docência. Os temas de suas provas eram *Doping*, aspectos técnicos do basquete (regras, fundamentos, técnica, tática, história do basquete e desenvolvimento da modalidade), questões de saúde, hidratação, primeiros socorros, sempre aplicando apenas uma aula teórica

antes das provas. Devido à sua dificuldade de trabalhar com a dança, convidava professores de fora para ajudá-lo com essa atividade; geralmente, o professor ministrava as aulas e Gustavo participava com aulas teóricas, informando sobre os benefícios da dança para a saúde.

Em se tratando especificamente do tema do corpo em suas aulas, diz valorizar tanto o corpo como os movimentos corporais, a parte técnica do movimento, mas percebe como importante os alunos desenvolverem uma consciência das sensações que o corpo absorve quando a pessoa executa os movimentos, a técnica do movimento. De maneira formal, realizou alguns trabalhos que abordavam questões sobre obesidade, peso corporal, aferindo o IMC dos alunos e ensinando sobre o funcionamento do corpo, além de apresentar suas partes. Para ele, o mais importante em seu trabalho sobre o corpo é a questão da saúde, pretendendo, além de informar sobre os benefícios da atividade física, conscientizar os alunos sobre os riscos do uso indevido de determinadas substâncias, como anabolizantes e drogas, por exemplo. Considera fundamental aumentar o conhecimento dos alunos sobre as funções do corpo e os benefícios da atividade física, percebendo a saúde como um discurso crítico na educação física. Na avaliação, valoriza aspectos como a participação dos alunos, por entender que, quanto mais alunos participarem, mais alunos criarão gosto pela prática de exercício físico. Seu projeto gira em torno da apresentação de diversas modalidades esportivas, seus fundamentos e especificidades, com o intuito de conquistar o maior número possível de alunos para a prática de atividade física. Considera a graduação fundamental na ampliação de seu conhecimento em relação às questões fisiológicas do corpo e às questões de saúde.

Sobre suas futuras intenções no campo, pensa que já contribuiu o bastante e pretende continuar a trabalhar com equipes esportivas, sendo um técnico formador, vislumbrando educar por meio do esporte, desenvolvendo valores e uma formação mais humana. Acredita importante o aprendizado da disciplina no esporte no sentido de cumprir horários, ter responsabilidades, assim como valoriza a comunicação para a resolução de problemas; acredita que esses são ensinamentos que os alunos levarão para a toda vida.

4.9 Entrevista 9 - Lucas

Lucas, homem, branco, 33 anos, trabalha há dois anos na prefeitura e desde o início do ano no estado. Em seus nove anos de profissão já atuou em escolinha de futsal, prescrevendo treinos de corrida e também, durante dois anos, em outra escola da prefeitura. Graduou-se

primeiramente no bacharelado, por volta de 2008, realizando a licenciatura posteriormente, em outra universidade. Seu interesse pela educação física se deu em função de seu gosto pelo esporte.

Na sua formação, considera as disciplinas esportivas como as mais importantes. Segundo ele, essas disciplinas trabalhavam a história da modalidade, os fundamentos e os aspectos técnicos e táticos. Em contraposição, considera as disciplinas de filosofia e sociologia (específicas da licenciatura) desnecessárias, por não estabelecerem relação com a discussão com a educação física escolar e falar apenas de filósofos e sociólogos de muitos anos atrás.

Sobre seus alunos, revelou que os da escola estadual possuem de 6 a 8 anos, sendo de primeiro, segundo e terceiro anos. Na escola da prefeitura, a idade deles varia entre 9 a 12 anos, do quarto ao sexto ano. Disse que seus alunos da prefeitura não são de situação tão crítica, possuindo (nos termos de Lucas) até uma casinha, mas os do Estado, apesar de a escola estar localizada na mesma região, têm situação econômica melhor. A demanda dos meninos é somente por futebol, mas revela que não leciona o conteúdo por ser muito cedo para a idade deles, pois os conteúdos técnicos e táticos são difíceis de serem absorvidos e, pela sua experiência, porque eles se machucam demais. As meninas sempre pedem sempre para jogar queimada; não tem problemas com as mais novas, no entanto as mais velhas sempre se recusam a fazer determinadas modalidades. Lucas afirma que as resistências que ocorrem em suas aulas sempre partem dos alunos mais velhos; os mais novos sempre fazem o que foi solicitado. Os alunos que Lucas mais percebe que precisam de atenção são aqueles com dificuldade de locomoção, coordenação motora. Segundo ele, alguns alunos possuem o dom mesmo para a prática, em tudo se sobressaem, não causando grande preocupação.

Na escola estadual diz ter que seguir o Currículo Básico Comum (CBC), segundo o qual tem que introduzir, aperfeiçoar e consolidar a prática esportiva, enquanto na prefeitura a única cobrança é desenvolver um esporte individual e outro coletivo a cada bimestre. Afirma que, por isso, não sabe avaliar o projeto pedagógico da escola, porque deve satisfação apenas ao coordenador de esportes. No entanto, revela que o IDEB da escola estadual é um dos melhores do Estado. Sua participação pedagógica nas escolas onde trabalha se dá por meio de eventos esportivos, competições e gincanas; realiza campeonatos entre os alunos mais velhos e, para os mais alunos mais novos, gincana em forma de brincadeira, com ludicidade, resgate de brincadeiras antigas, cabo de guerra, queimada etc. O foco é fazer com que os alunos vivenciem as atividades para ele poder observar o que aprenderam em relação às capacidades

coordenativas, além de proporcionar a eles o prazer de participarem dos campeonatos e das brincadeiras.

Sobre os conteúdos e as prioridades que estabelece a partir deles, Lucas revela que dá ênfase aos esportes mais conhecidos; só na época das Olimpíadas é que tentou explorar outras atividades. Em seu trabalho com os alunos mais novos, primeiramente se esforça para desenvolver as capacidades coordenativas: lateralidade, frente/trás, direita/esquerda, etc. Ao longo dos anos vai introduzindo as modalidades esportivas, com o intuito de fazer com que os alunos conheçam as regras de cada modalidade e, posteriormente, introduz um conhecimento mais complexo sobre cada modalidade, a parte técnica, tática etc. Afirma que os alunos gostam e que, apesar de pedirem para jogar futebol a todo momento, negocia com eles alguns minutos no final das aulas para que eles realizem as atividades propostas no horário das aulas.

Em relação à especificidade da educação física na escola, entende que é um momento de lazer dos alunos, de aprender determinados esportes e de aprender a ganhar e a perder (porque os alunos mais novos só querem ganhar). Além disso, pensa ser a socialização algo importante na disciplina, uma vez que nas outras os alunos só ficam dentro de sala, não estando no espaço aberto para se socializarem; ainda se refere aos ganhos de saúde e bem-estar físico e mental. Lucas enfatiza a relação da educação física com o desenvolvimento de valores do esporte, como coletividade, saber ganhar e perder etc.

O corpo, em sua disciplina, é trabalhado principalmente com os alunos mais novos, com foco nas questões de coordenação motora, por intermédio de brincadeiras como “morto/vivo”, que desenvolve a lateralidade, noção de direita/esquerda, equilíbrio etc. Com os mais velhos, a ênfase é no esporte e, sobre o corpo, considera importante investir na maneira correta de realizar os gestos técnicos, como manchete, saque etc. Considera importante os alunos mais novos desenvolverem a coordenação motora para que possam dar continuidade quando estiverem mais velhos, consolidando a coordenação motora pela prática de esportes. Pensa ser muito importante trabalhar com os alunos as várias partes do corpo, propondo atividades como rolamento, atletismo, arremessos, que imagina contribuir para o desenvolvimento do aluno. Além disso, não deixa de citar a importância do caráter lúdico, para os alunos relaxarem das aulas teóricas da escola. Afirma que seu trabalho caracteriza-se pelo desenvolvimento físico e mental de seus alunos e que a coordenação motora será importante para o resto de suas vidas. Os meios que utiliza para avaliar seus alunos são a participação, a disciplina, o desenvolvimento motor que observa ao longo das aulas e também,

em suas próprias palavras, o desenvolvimento mental deles (no sentido de aprenderem a ganhar e a perder), além de saberem se portar durante a participação em esportes coletivos.

Conclui sua entrevista dizendo que o que mais influenciou sua perspectiva de trabalho foi à graduação, mas lembra também a forma como a educação física era trabalhada em sua infância; gostava muito e, por isso, escolheu o curso.

5 METODOLOGIA

Elaboramos a metodologia deste trabalho inspirados em princípios metodológicos empreendidos na obra de Michel Foucault. Em termos gerais, a obra do filósofo se divide em três domínios: a objetivação do sujeito no campo dos saberes, papel desempenhado pela arqueologia; a objetivação do sujeito nas práticas de poder, que dividem e classificam, papel desempenhado pela genealogia; a subjetivação de um indivíduo que pensa sobre si mesmo, discussão realizada no registro da ética.

Resumidamente, a arqueologia foucaultiana refere-se à descrição do arquivo, considerado como o conjunto de discursos efetivamente enunciados; um conjunto de acontecimentos que ocorreram um dia, mas que continuam a funcionar, a se transformar na história, possibilitando o surgimento de outros discursos (FERNANDES, 2012).

Castro (2009) assinala que a arqueologia não é uma disciplina interpretativa e não trata os documentos como signos de outra coisa; ela os descreve como práticas, se inscrevendo na história geral com a pretensão de mostrar como instituições, processos econômicos e relações sociais podem dar lugar a tipos definidos de discurso.

A seu turno, a genealogia, ainda a partir de Castro (2009), se apresenta como uma ampliação do campo de investigação do filósofo para incluir o estudo das práticas não discursivas, ou seja, para analisar o saber em termos de estratégia e táticas de poder; trata-se de situar o saber no âmbito das lutas. Diferenciando essas duas formas de análise, Eizirik (2005) denomina a arqueologia como um método próprio à análise da discursividade local e a genealogia como uma tática que procura ativar os saberes históricos libertos de um discurso teórico, unitário, formal e coercitivo.

Contudo, sabendo da dimensão e complexidade da aplicação de tais métodos, não afirmamos aqui que fizemos uma arqueologia ou uma genealogia, mas que utilizamos alguns princípios metodológicos empreendidos nessas duas formas de análise. No entanto, falar de princípios metodológicos em Michel Foucault parece um pouco dúbio, já que o filósofo não se prendia a parâmetros metodológicos. Veiga-Neto e Lopes (2010) afirmam que em um projeto de pesquisa afinado com os estudos foucaultianos não há como estabelecer, previamente e em detalhes, aqueles passos e procedimentos que se costuma elencar sob a denominação de métodos ou metodologia. Ao invés de, antecipadamente, nos dizer como conduzir nossa investigação, de propor teorias sobre o mundo social e pedagógico, uma perspectiva como a foucaultiana visa nos ajudar a compreender de que maneira e por quais

caminhos, tudo que se considera verdade tornou-se um dia verdadeiro. Isso porque, como fazia Foucault, tal perspectiva nega as formas tradicionais que os pesquisadores relacionam-se com seus objetos. Com raciocínio semelhante, Corazza (2004) nos informa que, para realizar tal tipo de pesquisa, é preciso estudar as teorias foucaultianas e, depois, colocá-las, provisoriamente, “de lado”. Dessa forma, fomos ao encontro do objeto sem as teorias, deixando à margem o aprendido para fazer com que, da originalidade do objeto, saltem os sentidos e as significações.

Sendo assim, primeiramente, convidamos professores de educação física atuantes em escolas públicas e privadas que se graduaram em instituições privadas de ensino a partir de 2007. A escolha do ano de 2007 se deu em função da implantação das novas diretrizes curriculares nacionais dos cursos superiores de educação física, no ano de 2002. A meta inicial era entrevistar cinco docentes de escolas privadas e cinco docentes de escolas públicas, que não foi cumprida devido à dificuldade de encontrar docentes atuantes em escolas privadas que se dispusessem a participar da pesquisa. A escolha de escolas públicas e privadas se deu pela percepção de que as relações de poder enfrentadas pelos professores em seu cotidiano escolar podem ser diferenciadas de acordo com a instituição. Realizamos entrevistas semi-estruturadas com nove professores, sendo três docentes de escolas privadas e seis docentes de escolas públicas.

Conforme indicado no capítulo anterior, buscamos identificar os conflitos cotidianos desses professores, os interesses de terceiros pela disciplina, as experiências vividas na formação, o tempo de atuação, como caracterizam as turmas com que trabalham, seus objetivos com os alunos, as demandas da coordenação pedagógica da escola, dos pais e dos próprios alunos, como justificam a importância da disciplina de educação física dentro da escola, que conteúdos abordam e como os abordam, como compreendem o corpo, como trabalham com o tema do corpo, como o problematizam. A intenção de buscar compreender a formação e a prática cotidiana desses professores está alicerçada na ideia de que os elementos destacados podem influenciar na escolha de determinado conteúdo ou de determinada forma de fazer educação física, assim como de problematizar o corpo.

A partir da materialidade das entrevistas, buscamos entrelaçar as práticas discursivas, compostas pelos discursos que esses professores acionam, com as práticas não discursivas, trazendo elementos do cotidiano para tentar narrar um terreno mais sólido, vivido, de onde partem o discurso desses professores sobre o corpo e também a forma como problematizam o corpo. Para melhor explicitarmos como procedemos em nossa análise, vejamos nos tópicos

seguintes como manipulamos os conceitos foucaultianos de “Problematização” e “Enunciado”, utilizados como ferramentas para compreender como os professores entrevistados problematizam o corpo em suas aulas.

5.1 Problematização

O conceito de “problematização” não foi tão alongado e discutido por Michel Foucault, não o sendo também por seus comentadores. Ao nos voltarmos para a literatura, encontramos os trabalhos de Marshall (2007), Bert (2013) e Revel (2004) discorrendo sobre a problematização como uma abordagem de pesquisa de Foucault que leva à historização de objetos tabu de nosso pensamento. Revel (2005) entende o trabalho de Foucault em termos de uma pesquisa sobre a forma geral da problematização de uma determinada época. Dessa maneira, a partir de um distanciamento crítico da realidade, o filósofo levanta perguntas sobre por que, em determinada época, se problematizou ou produziram-se discursos de determinada ordem e não de outra.

Para Foucault, cada época tem determinado tipo de problema, determinados tipos de questões, questionamentos. Em suas próprias palavras, denomina a problematização como algo que

[...] não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (FOUCAULT, 2010, p. 242).

No entanto, para fins deste trabalho, tomamos a ideia de problematização não como forma de nos colocar diante da pesquisa, mas buscando compreender como o corpo é entendido, manipulado, trabalhado, considerado pelos professores, que noções sobre ele esses professores acionam para realizar o trabalho pedagógico com os alunos, ou seja, como o corpo é problematizado. Nesse sentido, compreender a forma como os professores de educação física formados em instituições privadas de ensino problematizam o corpo nas aulas que ministram nas escolas nos possibilita vislumbrar o que vem ocorrendo na formação desses profissionais: O que dizem sobre o corpo? O que consideram como um problema que o corpo pede para transpor? O que praticam com os corpos de seus alunos e com os seus próprios corpos em suas aulas?

Uma pista para compreender a ordem geral da problematização desses professores se encontra no texto de Foucault *Polêmica, Política e Problematizações*, no qual ele afirma que várias respostas podem ser dadas para um mesmo conjunto de dificuldades. No entanto, é preciso compreender aquilo que torna essas respostas simultaneamente possíveis, o ponto no qual se origina sua simultaneidade, o solo que pode nutrir umas e outras. Nas palavras de Foucault (1984, p. 233), “essa elaboração de um dado em questão, essa transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problemas para os quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta é o que constitui o ponto de problematização”.

Sendo assim, trata-se de perceber como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização, ao ponto que qualquer nova solução que se acrescente decorra de uma mesma problematização central, modificada apenas por alguns postulados ou princípios. O que pretendemos capturar é, então, esse ponto simultâneo que emerge da problematização desses professores.

Para isso, voltamo-nos para os “ditos” desses professores, em sua superficialidade, sem almejar nenhuma interpretação para além do que eles dizem, buscando identificar como eles inserem o corpo na ordem do verdadeiro e do falso, ou seja, como discursam o corpo de uma determinada forma e não de outra, construindo um determinado objeto/corpo, excluindo outras formas de concebê-lo, posicionando-se como sujeitos de uma determinada ordem discursiva ou até inventando novos modos de olhar o corpo. Como explica Santos (2009), um conjunto de discursos faz os corpos comportarem-se de determinada forma. Os dizeres heterogêneos compõem a produção de um si mesmo que se pretende agente da enunciação. Nas palavras autor,

[...] por exemplo, num determinado momento passou-se a falar mais do corpo, em detrimento da alma, estabelecendo modelos para que ele atingisse um formato ideal. Tais modelos discursivizados desencadeiam formas-sujeito que tem corpo perfeito, por isso podem e se candidatam para atuar em certas atividades, e formas sujeitos que não tem corpo, como pode ser percebido em enunciações do tipo: se eu tivesse corpo, compraria esse vestido; você não tem corpo para enfrentar essa situação. Os diferentes discursos nem sempre concordam sobre o modo como tratar o corpo, o modo como resolver problemas (cirurgia, ginástica, modelação por aparelhos, alimentação etc.) e sobre algumas características atribuídas a eles, mas deixam claro o surgimento de novas formas de cultivar o corpo que não existiam num tempo atrás (SANTOS, 2009, p. 306).

Foi sob essa perspectiva que nos colocamos diante da materialidade das entrevistas, buscando identificar que corpo elas colocam na ordem do verdadeiro, que problematizações empreendem esses entrevistados a respeito do corpo, a que urgência essas problematizações

se ligam. No entanto, tal análise da problematização não pode ser bem estruturada sem o auxílio de outro conceito, que também utilizamos como ferramenta, o enunciado.

5.2 Enunciado

Em *Arqueologia do Saber*, Foucault refuta a maneira como o discurso tradicionalmente é visto, defendendo que os discursos não possuem um princípio de unidade, ou seja, eles são formados por elementos que não possuem, *a priori*, ligação entre si. A unidade do discurso, na ciência, na poesia, no romance, na filosofia, é comumente procurada nos níveis do objeto, do tipo de enunciação, dos conceitos básicos e dos temas, mas o empreendimento arqueológico de Foucault dá as costas a essas possíveis unidades, voltando-se para o discurso em sua pura dispersão.

Tendo em vista essa forma de proceder, Machado (2007) afirma que uma análise do discurso foucaultiana busca estabelecer regularidades que funcionem como lei da dispersão, ou seja, busca formar sistemas de dispersão entre os elementos do discurso como uma forma de regularidade, tratando de formular regras capazes de reger a formação dos discursos.

Levando em conta as considerações acima é que nos voltamos para a análise da nossa materialidade, buscando identificar regularidades em meio à dispersão enunciativa presente em cada entrevista. Para isso, localizamos os enunciados presentes nas entrevistas, incluindo-os em determinada ordem discursiva presente no campo da educação física e da educação em geral para, posteriormente, relacioná-los à problematização que empreendem esses professores.

Voltando-se para o conceito de enunciado, Marques (2013) afirma que, para Foucault, ele diz respeito a algo totalmente diferente daquilo que, em geral, se entende por enunciado. Trata-se de um pequeno fragmento que precisa de um suporte material, que tem data e lugar e não pode ser confundido com palavra ou frase, podendo emergir em relações diversas. Desse modo, o enunciado possui uma substância, que pode ser localizada em uma determinada contingência histórica.

Essa substância pode ser buscada no que Dreyfus e Rabinow (2010) denominam “atos de fala sérios”, os quais não estão “soltos” no cotidiano, mas ligados a alguma ordem constitutiva de saber. Em nosso campo de análise, buscamos relacionar a emergência dos enunciados proferidos pelos professores ao campo discursivo da educação e da educação física, entendendo que esses enunciados podem estar ligados aos discursos políticos do corpo analisados no capítulo anterior ou a outros discursos que circulam no campo, por exemplo, o

discurso da promoção da saúde, do desenvolvimento motor, da inclusão, do esporte de alto rendimento, entre outros.

Esses atos de fala sérios constituem a noção de enunciado em Foucault, muito bem exemplificada em Diáz (2012). Voltemos à situação hipotetizada pela autora para melhor esclarecermos o que o filósofo entende por enunciado:

Dois homens estão pescando em um lago e comentam que a cor da água mudou nos últimos anos. Um deles, depois de pensar sobre o assunto diz: “a água do lago está contaminada”; essa proposição não é um enunciado no sentido arqueológico. Suponhamos agora que os vizinhos do lugar comecem a queixar-se da cor da água do lago. Os meios de comunicação ecoam o problema. Finalmente, as autoridades políticas decidem solicitar às autoridades sanitárias que sejam tomadas providências a respeito. Então, são disponibilizados especialistas e tecnologias a serviço de uma investigação; como resultado dela, o diretor da operação conclui que “a água do lago está contaminada”. Essa proposição é um enunciado arqueológico. Na primeira expressão tratava-se de um ato de discurso da vida cotidiana com significação, mas sem respaldo ou reunião dos processos que, em nossa época, legitimariam-no como um discurso sério. Na segunda expressão, trata-se de um ato de discurso técnico que surge de regras estabelecidas conforme um jogo de verdade, ou seja, de um campo enunciativo (nesse caso, tecnocientífico e institucional). Além disso, faz parte de um conjunto de atos de discursos considerados sólidos, isto é, de formações discursivas que respondem a uma vontade de verdade. Esses discursos entrelaçam-se e surgem feixe de relações que autenticam valor de verdade. Poderia se dizer que a “água contaminada”, isolado de todas essas relações, não é objeto arqueológico (DIÁZ, 2012, p. 22).

A situação criada pela autora representa bem a forma com que buscamos identificar os enunciados nesta pesquisa: entendendo os entrevistados como portadores de inúmeros enunciados provindos de diferentes discursos, ou seja, não atribuímos ao entrevistado a responsabilidade individual por aquilo que ele fala. Nesse sentido, como sugere Veiga-Neto (2011), aquele que enuncia um discurso manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual está imerso. Utilizando as palavras do próprio Foucault, “os sujeitos que discursam fazem parte de um campo discursivo [...] o discurso não é um lugar no qual a subjetividade irrompe; é um espaço de posições-de-sujeito⁵⁵ e de funções-de-sujeitos diferenciadas” (FOUCAULT apud Veiga-Neto, 2011, p. 99).

Sendo assim, nosso primeiro empreendimento foi localizar nas entrevistas todas as frases que possuem algum sentido de discurso e que poderiam se encaixar no que seria um enunciado nos termos foucaultianos. A dispersão localizada nos atos de fala provindos das entrevistas pode ser observada no quadro abaixo:

⁵⁵ A análise discursiva de um enunciado possibilita delinear uma posição-sujeito e essa posição é marcada por um dado exercício de poder (FERNANDES, 2012).

1 – Combato a antiga Educação Física, o professor “rola bola”.
2 – Dou ênfase ao desenvolvimento motor.
3 – A demanda dos meninos é sempre por futebol.
4 – As meninas resguardam o corpo.
5 – Tive problemas com a religião dos alunos.
6 – Preocupo-me com as dificuldades motoras do aluno.
7 – Estes alunos demandam afeto/escuta.
8 – A escola reprime muito os alunos.
9 – Os alunos são silenciados aqui na escola.
10 – Realizo uma autoavaliação com o intuito de fazer com que os alunos falem.
11 – Sempre tento negociar em minhas aulas.
12 – Tive atrito em minha formação.
13 – Tento trabalhar utilizando o diálogo.
14 – As meninas demandam sempre vôlei ou queimada.
15 – Para os alunos novos, trabalhamos sempre com brincadeiras.
16 – Os alunos mais novos gostam de tudo.
17 – Os alunos mais velhos resistem, possuem preferências.
18 – Meninos não gostam de dança.
19 – Meninas gostam de dança.
20 – Propus atividades diferentes.
21 – Com o tempo, os alunos começaram a gostar.
22 – Abordo várias práticas corporais.
23 – O professor possui dificuldade com dança.
24 – As diferentes demandas (ex: meninas que gostam de futebol e meninos que querem basquete).
25 – Estamos na época da tecnologia e da inatividade.
26 – Os alunos mais velhos não querem fazer aula.
27 – Quero que os alunos vivenciem as práticas.
28 – Quero que os alunos pratiquem atividade física fora da escola.
29 – A escola é um lugar de Inclusão.
30 – Se quiser rendimento vá para escolinha.
31 – As meninas demandam ginástica de academia, zumba.

32 – Culto ao corpo (os alunos pensam excessivamente na estética).
33 – Combato o “culto ao corpo” a partir de orientações para a saúde.
34 – Realizo projetos que conscientizam os alunos sobre a saúde.
35 – Eles precisam saber dos riscos da inatividade física.
36 – Percebo a saúde como discurso crítico.
37 – Proponho atividades de inclusão.
38 – Não dou ênfase no aprendizado da técnica correta/ Não trabalho os gestos técnicos.
39 – Preocupo-me com estudantes que estão em vulnerabilidade social.
40 – Preocupo-me com alunos que estão com algum problema pessoal, são chamados à direção.
41 – Preocupo-me com o bullying.
42 – Preocupo-me com os alunos gordinhos.
43 – Preocupo-me com alunos que possuem déficit de atenção.
44 – Conteúdos variam de acordo com a aceitação da turma.
45 – Trabalho a partir de uma abordagem crítica.
46 – Gosto de ver os interesses dos alunos.
47 – Procuo trabalhar um olhar crítico da história.
48 – A educação física aqui é planejada em um contexto amplo, com coordenadores.
49 – Preocupo-me com a higiene dos alunos.
50 – Sigo os Parâmetros Curriculares Nacionais.
51 – Não consulto a opinião dos alunos.
52 – Apresento as modalidades esportivas e vou evoluindo. Trabalho os fundamentos, as regras etc.
53 – Realizo prova com os alunos.
54 – Os alunos possuem apostila de educação física.
55 – Faço uma progressão em minhas aulas (no sentido de fases de aprendizagem).
56 – Trabalho mais os esportes tradicionais.
57 – Com os alunos mais velhos, trabalho mais com a questão da promoção da saúde.
58 – Trabalho a parte biológica, sobre o conhecimento do corpo, o funcionamento etc.
59 – Trabalho com a questão do respeito com o colega, do <i>fair play</i> , formar cidadãos etc.
60 – Não existe demanda da família.
61 – Não existe demanda da escola.

62 – A escola quer estar sempre bem organizada, sem bagunça e demanda pela disciplina.
63 – Exclui músicas ofensivas, alguns funks.
64 – Trabalho com o lazer.
65 – Justifica a educação física pela saúde.
66 – Justifica a educação física pela formação humana.
67 – A escola demanda aula teórica e prática.
68 – Realizo trabalho interdisciplinar.
69 – Tento ajudar na disciplina (comportamento) dos alunos.
70 – A inserção dos esportes é só para os mais velhos.
71 – A exploração do corpo se dá em diferentes espaços.
72 – Trabalho com práticas menos esportivas, a dança ou brincadeiras, por exemplo.
73 – A educação física já foi militar e higienista.
74 – Penso que a educação física pode transformar a escola.
75 – Sou contra a imposição de padrões de comportamento.
76 – Sou contra a perspectiva instrumental do ensino (somente para conseguir cargos altos).
77 – Não interfiro sobre a perspectiva do colégio em relação ao vestibular, apesar de discordar.
78 – O colégio devia ficar atento ao mercado para não perder clientes.
79 – Percebo a desvalorização da educação física dentro da escola.
80 – O foco da escola é o vestibular.
81 – Não entro em conflito com a escola.
82 – Trabalho com a cultura corporal de movimentos.
83 – A diferença da educação física para as outras disciplinas é a liberação.
84 – Pretendo formar um estilo de vida ativo.
85 – Pretendo formar o cidadão.
86 – Pretendo formar o indivíduo integral.
87 – Tento conhecer a história de vida do sujeito.
88 – Percebo que a educação física está legitimada.
89 – Meu trabalho com o corpo abrange gênero, cultura e a diversidade.
90 – Trabalho com as sensações do corpo, se estão tristes, alegres...
91 – Não vejo problema em ser um aluno gordinho.
92 – Com os alunos mais novos, coordenação motora (lateralidade, equilíbrio).

93 – Percebe o corpo como dualidade (Corpo e Alma).
94 – Foi a graduação que mais influenciou em minha forma de trabalho sobre o corpo.
95 – Minhas experiências pessoais influenciaram na perspectiva de trabalho sobre o corpo.
96 – O trabalho com outros profissionais influenciou a perspectiva de trabalho sobre o corpo.
97 – Pretende especializar-se na educação física.
98 - Gostaria que eles conhecessem os benefícios da atividade física para a saúde.
99 – educação física possibilita aproximação entre professores e alunos.
100 – Valorizo o aprendizado da parte técnica.
101 – Combato os anabolizantes e outras drogas que fazem mal à saúde.
102 – Realizo eventos de competição, “campeonatinhos”...
103 – Realizo evento de gincana, com brincadeiras, lazer...
104 – Penso que a educação física é um momento de socialização, diferente da sala de aula.

Para tornarmos a análise possível, o segundo passo empreendido foi localizar, no meio dessa dispersão, o que seria realmente um enunciado⁵⁶, no sentido empreendido por Foucault, buscando recortá-lo em um determinado discurso, composto pelos atos de fala sérios que compõem o campo da educação física e da educação. Vejamos, nos quadros abaixo, os enunciados encontrados:

Grupo de enunciados que compõem a PROMOÇÃO DA SAÚDE :
Estamos na época da tecnologia e da inatividade/ Eu desejo que meus os alunos pratiquem atividade física fora da escola, sejam ativos/ Não gostaria que se preocupassem tanto com a estética, mas com a saúde/ Realizo projetos sobre saúde e qualidade de vida/ Intimidação a fazer atividade física com foco na exaltação do risco de doenças (estratégia de coerção)/ Percebo a saúde como discurso crítico/ Preocupo-me com os alunos gordinhos/ Com os alunos mais velhos, trabalho a noção de promoção da saúde/ Pretendo formar estilos de vida ativo/ Justifica a função da educação física dentro da escola pela saúde/ Gostaria que eles conhecessem os benefícios da atividade física para a saúde.

Grupo de enunciados que compõem o DESENVOLVIMENTO MOTOR :
A minha ênfase é no desenvolvimento motor/Preocupação com as dificuldades motoras do aluno/ Pretensão de explorar o corpo em diferentes espaços e formas, trabalhar lateralidade, equilíbrio/ Com os alunos mais novos, trabalho o conhecimento das partes do corpo e coordenação motora (lateralidade, equilíbrio, direita-esquerda).

⁵⁶ Não incluímos em nenhum grupo atos de fala que não consideramos enunciados.

Grupo de enunciados que compõem o que chamei de **FORMAÇÃO DO BOM CIDADÃO**⁵⁷:

É preciso trabalhar valores que se opõem ao culto ao corpo (crítica aos alunos que pensam com excesso na estética. Esse enunciado pode ser atrelado também à saúde, devido ao fato de o combate à estética desencadear orientações para a saúde)/ Preocupação com o bullying (esse enunciado vem acompanhado da tentativa de trabalhar valores, como respeito aos colegas)/ A pretensão de trabalhar valores em suas aulas como: respeitar o colega, confiança uns nos outros, o sentido do jogo limpo (fair play)/ fazer com que o aluno se torne um cidadão de bem/ Exclusão de músicas ofensivas ou músicas de caráter sexual das apresentações de dança/ A pretensão de ajudar a escola a trabalhar disciplina dos alunos, para que sejam comportados/ Justificação da educação física como formadora de um indivíduo mais humano/ Pretensão de formar o cidadão.

Grupo de enunciados que compõem o que chamei de **COMBATE À ANTIGA EDUCAÇÃO FÍSICA**⁵⁸:

Combate à antiga educação física (enunciados que remetem a um esforço dos professores para transformar a educação física, a tentativa de mudar a percepção dos alunos sobre as aulas)/ Combate à demanda dos meninos pelo futebol/ Combate à demanda das meninas por vôlei e/ou queimada/ tento trazer atividades diferentes em minhas aulas/ No início, os alunos resistem, mas depois começaram a gostar das novas atividades/Não abordo somente esporte e sim várias práticas corporais/ Combate aos alunos mais velhos, que não querem fazer aula/ Tenho como objetivo que os alunos vivenciem novas práticas corporais/ Enfatiza que também trabalha práticas não somente esportivas/ Combate à desvalorização da educação física na escola/ Ressalta que não dá ênfase ao gesto técnico em suas aulas/ Se quiser rendimento vá para escolinha de esportes.

Grupo de enunciados que compõem o **CORPO PERCEBIDO CULTURAL E POLITICAMENTE**:

Meninas possuem o “corpo fechado”, não querem encostar nos outros, como se fosse uma barreira/ Revela ser contra a imposição de padrões de comportamento e do corpo/ Fala sobre educação física como Cultura Corporal de Movimentos/ Fala sobre corpo gênero, cultura e diversidade/ Fala sobre as sensações do corpo (triste, alegre)/ Possui uma diferente percepção sobre o corpo do aluno gordinho.

Grupos de enunciados que remetem ao **DISCURSO PEDAGÓGICO**:

Realizo uma autoavaliação com o intuito de dar voz ao aluno/ Tento negociar com os alunos a respeito do conteúdo e das atividades/ Trabalho sempre com o diálogo/ Mudo os conteúdos que trabalho de acordo a aceitação da turma/ Utiliza abordagens críticas da educação/ Realizo um diagnóstico das práticas que os alunos gostam e para ver quais eles conhecem/ A forma de abordar a histórica remete ao contexto político (difere da abordagem de outros professores que se preocupam com a história da modalidade, suas evoluções etc.)/ Aciona discursos da História da Educação (Educação Física militar, higienista, ceticista)/ Utilizar a educação física para transformar a escola/ Afirma ser contra as perspectivas instrumentais de ensino (“estudar somente para conseguir cargos altos”)/ É necessário conhecer a história de vida do sujeito/ A escola reprime e silencia muito os alunos/ Tento realizar trabalho interdisciplinar na escola.

⁵⁷ Este grupo de enunciados remete também a discursos provindos do campo da educação. No entanto, por possuírem um tom moralizador, preferimos separá-los daqueles que caracterizamos, em outro grupo, como enunciados que remetem ao discurso pedagógico.

⁵⁸ Esse grupo de enunciados pode preencher diversos eixos discursivos específicos, ou seja, pode-se combater essa “antiga educação física”, do “rola bola”, utilizando o discurso da promoção da saúde, ou mesmo por meio do discurso pedagógico, por isso os separamos um grupo específico.

Grupo de enunciados que remetem à percepção do **CORPO PELA BIOLOGIA** (seu funcionamento, sua fisiologia etc.):

Discorre sobre a parte biológica do corpo, sobre o conhecimento do corpo, funcionamento, aspectos fisiológicos, anatômicos etc./ Afirma existir uma dualidade do corpo e da alma; entende o corpo pela biologia.

Grupo de enunciados que remetem à **EDUCAÇÃO FÍSICA TRADICIONAL** (ênfase nos esportes):

Apresenta as modalidades esportivas e vai evoluindo sobre fundamentos, regras, história do esporte (História da modalidade)/ Trabalho mais os esportes tradicionais em minhas aulas.

Grupos de enunciados que remetem à **INCLUSÃO**:

A escola é um lugar de inclusão/ Realiza práticas de inclusão em sua aula.

Grupo de enunciados que remetem ao **LAZER**:

Através da educação física o aluno percebe que possui outras opções de lazer/ Com os alunos mais novos, trabalho com brincadeiras, o lúdico.

Posteriormente, identificamos em cada entrevista específica, quais enunciados estavam mais presentes, encontrando as seguintes regularidades mostradas nas tabelas abaixo:

VINÍCIUS	
Corpo percebido cultural e politicamente	14
Discurso pedagógico	9
Combate à antiga Educação Física	8
Desenvolvimento motor	1
Formação do bom cidadão	1
Corpo pela biologia	1

RONALDO	
Promoção da Saúde	10
Combate à antiga Educação Física	10
Formação do bom cidadão	8
Desenvolvimento motor	4
Trabalho interdisciplinar	2
Corpo pela biologia	2
Educação Física tradicional	1

ALISSON	
Combate à antiga Educação Física	10
Desenvolvimento motor	8
Promoção da Saúde	6
Formação do bom cidadão	6
Corpo pela biologia	2
Corpo percebido cultural e politicamente	2
Discurso pedagógico	2
Trabalho interdisciplinar e Lazer	1

PEDRO	
Combate à antiga Educação Física	8
Promoção da Saúde	6
Corpo pela biologia	5
Desenvolvimento motor	3
Formação do bom cidadão	3
Inclusão	1
Educação Física tradicional	1
Corpo percebido cultural e politicamente	1

JOANA	
Promoção da Saúde	12
Combate à antiga Educação Física	9
Desenvolvimento motor	8
Discurso pedagógico	4
Formação do bom cidadão	3
Corpo pela biologia	3
Inclusão	2
Educação Física tradicional	1

LEONARDO	
Combate à antiga Educação Física	8
Formação do bom cidadão	5
Desenvolvimento motor	4
Trabalho interdisciplinar	2
Promoção da Saúde	2
Corpo percebido cultural e politicamente	2
Discurso pedagógico	2
Lazer	1
Corpo pela biologia	1

RENATA	
Promoção da Saúde	6
Desenvolvimento motor	6
Combate à antiga Educação Física	5
Formação do bom cidadão	2
Educação Física tradicional	2
Inclusão	2

GUSTAVO	
Promoção da Saúde	12
Educação Física tradicional	5
Corpo pela biologia	4
Formação do bom cidadão	3
Discurso pedagógico	2
Corpo percebido cultural e politicamente	1
Trabalho interdisciplinar	1

LUCAS	
Educação Física tradicional	13
Desenvolvimento motor	6
Corpo biológico	3
Combate à antiga Educação Física	3
Lazer	3
Promoção da Saúde	1

As regularidades encontradas nos dão a dimensão do volume impresso em cada entrevista. É possível notar os mesmos grupos de enunciados nas entrevistas de Ronaldo, Alisson, Pedro, Joana, Leonardo, Renata e Gustavo, sendo em maior quantidade os dos seguintes grupos: Promoção da Saúde, Combate à antiga educação física, Desenvolvimento motor e Formação do bom cidadão, respectivamente. No entanto, não basta apenas localizar esses enunciados para inferir como se dá a prática desses professores e como problematizam o corpo, pois o enunciado não opera como quando emergiu, o contexto no qual está inserido é sempre outro. O exemplo abaixo ilustra esse aspecto:

Refiro-me à ocorrência de dois “II”, um verde e outro amarelo, inicialmente no nome do então Presidente do Brasil Fernando Collor de Melo, em 1990, e, posteriormente, no nome do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva – “Lulla” -, em 2005. Esse enunciado, remetendo às cores da bandeira nacional, circulou primeiramente durante a campanha eleitoral do então candidato à presidência da República Federativa do Brasil Fernando Collor de Melo; teve lugar em diferentes peças midiáticas e funcionou como um espécie de logomarca durante a campanha eleitoral em questão. Seus sentidos, correlacionados ao nome Collor, inicialmente, apontavam para algo positivo, uma vez que, ao evocar as cores da bandeira nacional, atribuía certo ideal nacionalista imbuído no então candidato, que fora eleito. A esses dois “II”

vinculavam um amor e uma promessa de defesa da pátria e, conseqüentemente, da nação. Entretanto, com a explicação da corrupção que assolou o governo de Collor e desencadeou sua renúncia, esse enunciado sofreu uma inversão de sentidos; passou a representar algo contrário ao ideal de defesa da pátria, pois fora correlacionado à corrupção. Como é próprio da história, a descontinuidade fez com que esse dois “II”, assim como o sujeito ao qual se vinculam, se diluíssem, saíssem do cenário político imediato. Todavia, guardados em uma memória discursiva, reapareceram em 2005, figurados em uma capa da revista *Veja* e correlacionados ao nome do então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva. Dado a historicidade que possibilitou/provocou seu (re) aparecimento, esse enunciado, acionado por uma memória discursiva que o coloca em funcionamento, já é outro” (FERNANDES, 2012, p. 38).

Portanto, levando em consideração o contexto no qual estão inseridos, buscamos compreender como funcionam os grupos de enunciados encontrados como regularidades, como se entrelaçam, encadeiam-se e se sustentam. Sendo assim, buscamos compreender o contexto de (re)aparecimento desses enunciados e a forma de encadeamento deles. Para isso, buscamos referência nos elementos extradiscursivos que tentamos fazer aparecer nas entrevistas, encontrando uma forma recorrente de se fazer educação física e também de problematizar o corpo. Vejamos, no próximo capítulo, o que encontramos com essa forma de análise.

6 UMA NEGOCIAÇÃO: A VIDA ATIVA DENTRO DA ESCOLA

Ao analisar a materialidade das entrevistas foi possível perceber um eixo discursivo que podemos considerar como articulador de toda a prática dos professores de educação física entrevistados, a saber, o discurso da “promoção da saúde”. Parece que a educação física realizada nas escolas, de acordo com a narrativa dos professores entrevistados, insere-se no contexto da biopolítica, assumindo uma forma atual de defesa da formação de “indivíduos ativos”, ou seja, aqueles que realizam exercícios físicos⁵⁹ pelos menos três vezes por semana, trinta minutos ao dia, segundo os parâmetros da Organização Mundial de Saúde.

Na mesma direção, como era de se esperar, a problematização sobre o corpo está voltada para os aspectos biológicos, com o professor preocupando-se em explicá-lo em termos anatômicos e fisiológicos, sempre acompanhados por questões de saúde ou do risco de desenvolvimento de doenças. Citam a anorexia, assim como doenças ocasionadas pelo uso indevido de anabolizantes e aquelas relacionadas ao estilo de vida das pessoas, como diabetes e hipertensão. Ao reforçar os malefícios da inatividade física, elegem o sedentarismo como o “mal do século” e, em contrapartida, os benefícios da realização de atividade física como a salvação. Enfim, ocorre uma série de problematizações, que culminam em alertas sobre a importância de o indivíduo ser ativo.

No entanto, apesar de ser um forte eixo articulador, o discurso da promoção da saúde não se apresenta sozinho, dividindo espaço e também encadeando-se a outros discursos e enunciados. É possível notar a presença de enunciados oriundos de discussões do campo da educação, como “esporte da escola e esporte na escola”, e também os que remetem à “Cultura Corporal de Movimentos”, que representam um avanço se comparamos com a educação física de décadas anteriores. Porém, na prática desses professores, circulam também enunciados que remetem à “Formação do bom cidadão”, discurso de prerrogativa moral, baseado em concepções idealistas de cidadania.

Para uma melhor compreensão dessas questões, apresentamos abaixo os principais elementos que as compõem, isto é, a convergência para uma vida ativa; a problematização do corpo ancorada na Promoção da Saúde e a formação do cidadão.

⁵⁹ O termo “exercício físico” é contraposto ao termo “atividade física”, que remete a qualquer movimento corporal que resulte em um gasto energético acima dos níveis de repouso. O “exercício físico” se configura como uma forma de atividade física planejada, repetitiva, regrada, com orientação profissional e também com objetivos.

6.1 Uma convergência à *Vida ativa*: para além do “rola bola”

O professor “rola bola” é conhecido dentro do campo da educação Física como aquele profissional que não conduz suas aulas por princípios pedagógicos, apenas entregando a bola aos alunos para que eles pratiquem os esportes que escolherem, geralmente os mais tradicionais, assumindo apenas a função de apitar os jogos. Além de repudiarem tal conduta profissional, os professores entrevistados tentam combatê-la, inaugurando novas práticas com seus alunos.

De maneira geral, esse é o primeiro desafio que esses professores de educação física enfrentam quando chegam nas escolas, se veem na obrigação de se livrarem dessa herança (maldita) deixada pelos que os antecederam. Segundo Pedro e Leonardo, nossos entrevistados,

[...] a cultura na escola sempre foi a do “rola bola”, do professor que só atua com o futebol e com a queimada. Eles se acostumaram muito com isso. Ai, quando eu cheguei, com energia, com vontade de abordar outros conhecimentos e, na primeira análise que eu fiz, trouxe minha realidade e ouvi a vontade deles de aprender alguma coisa, e então fiz um planejamento anual (Trecho de entrevista realizada com o professor Pedro, em 2016).

E quando eu cheguei na escola, até então, eles ficaram surpresos, porque a educação física lá era livre, eu fiz uma anamnese para entender o que que eles já tinham feito, o que gostaria de repetir, fazer algo novo. E eu me surpreendi com uma menina que chegou e falou assim comigo: “como assim professor? A gente não fazia nada! A educação física aqui era livre, a gente fazia o que quisesse, a gente ficava aqui sentada olhando os meninos jogando bola (Trecho de entrevista realizada com o professor Leonardo, em 2016).

Esses professores apresentam-se com a vontade de mudar a percepção dos alunos, da escola e da sociedade sobre as aulas de educação física. A primeira ideia que lhes vem à mente é ampliar o quadro de práticas dos alunos em modalidades que vão além do futebol, do vôlei e da queimada; é uma das primeiras tentativas desses professores no início de suas carreiras.

Na verdade, os desafios são grandes: os alunos, principalmente os mais velhos, sentem-se no direito de não realizar as atividades propostas nas aulas de educação física ou de escolherem o conteúdo das aulas, comportamento bem diferente do que normalmente assumem nas outras disciplinas da escola, fato que pode estar ligado a essa antiga forma de fazer educação física, o “rola bola”. Ou seja, alunos que estão sempre acostumados a ter aulas de educação física como sinônimo de horário livre não cedem facilmente a essa nova proposta. As meninas que entram na puberdade são outro desafio que os professores

enfrentam; elas apresentam pouco ou quase nenhum interesse, sendo o público mais difícil de persuadir, segundo os entrevistados:

Eu acho que as meninas são mais resistentes [à prática da educação física] que os meninos nessa faixa etária. Penso que no fundamental II a participação é quase integral. Agora, no ensino médio eu penso que as meninas são mais preguiçosas, normalmente têm mais dificuldade, tem os seus dias também que a gente tem que compreender (risos) (Trecho de entrevista realizada com o professor Gustavo, em 2016).

[...] as dificuldades mesmo é as de sempre, a indisciplina de alguns alunos e a rejeição, principalmente das mulheres em determinadas modalidades, dos maiores né, porque dos menores não tem dificuldade, tudo que você planejou eles fazem sem reclamar (Trecho de entrevista realizada com o professor Lucas, em 2016).

Isso é muito perceptível, até o quinto ano tudo o que você traz para os meninos eles gostam. Mas, no nono ano, a gente tem uma dificuldade de administrar, eles não querem fazer aula de educação física, eles preferem ficar no celular, eles preferem bater papo ou até mesmo ler algum livro ou revista. Isso no geral, tanto os meninos como as meninas. Tendo isso, já tentei trazer alguma coisa do universo deles, “o que vocês querem”. Eu tenho muita dificuldade para trabalhar com essa faixa etária, tudo que traz não é interesse deles. Ano passado no ensino médio também não foi diferente disso. É muito complicado (Trecho de entrevista realizada com o professor Pedro, em 2016).

Percebe-se, então, que, na tentativa de implantar, nas aulas de educação física, uma prática substanciada na vida ativa, a tática utilizada por esses professores é a negociação: negocia-se com os gêneros dos alunos, com as idades, com a indisciplina de alguns, com as etapas de escolarização em que se encontram, com as distrações (tecnológicas) que concorrem com o trabalho pedagógico, tudo na tentativa de mudar a percepção das aulas de educação física que, longe de ser apenas um "rola bola", é também uma forma de educar as pessoas. Essa ampla negociação, composta de muitos aspectos, possibilita que os professores ampliem o quadro de modalidades, diversifiquem as práticas, levem aos alunos outras atividades (lutas, modalidades esportivas diversas, não esportivas, a dança), tudo para conquistar o interesse deles. Como eles mesmos dizem: fazer com que os alunos criem gosto por novas práticas. A tentativa de negociação pode ser exemplificada nesta fala de Joana:

Então, quando eu cheguei com a proposta na escola, eu pedi para eles me darem uma oportunidade, então eles me perguntam: “professor, eu sou obrigado a fazer educação física?” “Eu não te obrigo a nada, eu te dou sugestões do que eu acho que vai ser bom, mas eu preciso de uma oportunidade” (Trecho de entrevista realizada com a professora Joana, em 2016).

Essa negociação entre professores e alunos é permanente; a ideia é mostrar a importância de um outro tipo de trabalho e, ao mesmo tempo, garantir a liberdade dos alunos

ou pelo menos mostrar que eles podem escolher outras coisas. O resultando tende a ser bom. Mesmo as meninas, que se mostram muito resistentes à educação física, acabam cedendo às novas modalidades:

A gente fez uma atividade, de lutas, que a gente teve que desequilibrar um ao outro. E muitos me falaram assim, não sabia que eu tinha muita força, eu tô falando de meninas, mas tiveram esse contato. ‘professora eu estou até pensando em fazer luta’. Começasse a criar gostos.” (Trecho de entrevista realizada com a professora Joana, em 2016).

Como se vê, a negociação tem dado bons resultados, nas palavras da professora Renata, que parece se sentir vitoriosa ao dizer que

[...] hoje não, agora é diferente, eu já mostrei para eles que a educação física não é só isso, trouxe outras atividades que eles nem conheciam, aqui não tem todos materiais né, como eu comecei agora eu peguei uns bambolês, consertei, peguei umas raquetes e improvisei um badminton. Então agora, com as Olimpíadas, eu vou trazer para eles outras modalidades que eles não conhecem, vou bolar assim umas atividades diferentes [...] hoje eles não tem essa cobrança toda, talvez, assim, estavam mal acostumados né?! (Trecho de entrevista realizada com a professora Renata, em 2016).

O incremento de novas práticas vem acompanhado da intenção de fazer com que todos os alunos participem. A negociação que os professores empreendem cotidianamente visa, no fundo, à participação de todos os alunos, sendo encarada como uma meta a ser cumprida: “Então, no início do ano eu tinha 70% do meu público fazendo as minhas aulas, hoje eu tenho 95%, pelo menos” (Trecho de entrevista realizada com a professora Joana, em 2016). Essa meta alcançada liga-se ao fato de que é necessário eliminar a antiga prática do “rola bola” e trazer para os alunos a compreensão de que a educação física é fundamental na vida ativa. Por isso sentem-se realizados quando alcançam um bom resultado quanto à participação.

Para manter o nível de participação elevado e os alunos entusiasmados com a prática, os professores manejam as aulas com muito cuidado, buscando uma interação sempre prazerosa:

Eu procurei contemplar todos os conteúdos, a ginástica, dança, esporte, a cultura corporal de movimentos, lutas, todos esses. Mas eu procurava fazer sempre uma aula dinâmica, uma aula agradável, eu acho que fazer uma aula cansativa era motivo para eles, era motivo para aumentar o desgosto pela atividade física (Trecho de entrevista realizada com o professor Gustavo, em 2016).

Na vontade de implementar a vida ativa entre os alunos, os professores não apenas se empenham em negociar e ganhar a participação deles, como também se preocupam com questões técnicas propriamente ditas, como a coordenação motora; para eles não há vida ativa sem uma boa coordenação motora.

O trabalho para o desenvolvimento da coordenação motora inicia-se com os alunos mais novos e, com o passar dos anos de escolarização, os professores aumentam a complexidade dos exercícios. Em termos didáticos, trabalham atividades para desenvolver capacidades como equilíbrio, lateralidade, salto, enfim, capacidades motoras básicas, ativas, por meio de brincadeiras e também a partir de determinados modelos, como o de tentativa e erro, uma estratégia pedagógica de práticas com o intuito de levar ao aprendizado de determinado gesto motor. O indivíduo consegue realizar o gesto proposto depois de várias tentativas, sendo guiado pelo *feedback*, que corresponde a orientações precisas do professor sobre os erros cometidos durante a execução do movimento. Os professores Lucas, Renata, Joana e Alisson ilustram muito bem essas estratégias pedagógicas, quando dizem:

Como eles são menores, eles tem que aprender desde o início, a parte de lateralidade, desenvolvimento mesmo corporal deles, equilíbrio... Trabalha muito, principalmente nos menores. Aqueles de 6, 7 anos, eles aprendem lateralidade, direita e esquerda, dentro e fora, saltar de um pé só, de dois pés, brincadeiras de vivo ou morto, vivo ou morto com apito, então trabalha muita coisa, principalmente com os menorzinhos (Trecho de entrevista realizada com o professor Lucas, em 2016)

Eu trabalho com eles todas as modalidades, eu trabalho assim, queria ver como estava a corrida deles, aí eu fui analisando, tem que trabalhar mais, tempo de reação, até lançamento, bi-lateralidade, equilíbrio, coordenação, faço exercícios com eles de bambolê, pulo corda com eles. Os maiores até que não, os menores, jogo queimada também com eles, faço uma brincadeira, um jogo, então estava trabalhando handebol, tanto o passe como recepção, para eles conseguirem ter também essa precisão no passe do colega, isso tudo, então, assim, eu sempre priorizo trabalhar todas as modalidades. Atividades esportivas e jogos e brincadeiras que trabalho. Trabalho a mesma coisa com todos eles, a mesma aula para todas as turmas, mas sempre com um grau de dificuldade a mais, e um objetivo maior para aqueles outros que têm mais dificuldade. A ênfase é no desenvolvimento motor e com o passar dos anos vou aumentando a dificuldade (Trecho de entrevista realizada com a professora Renata, em 2016).

Daí eu uso um pouco das danças infantis para trabalhar a lateralidade e introduzo um pouquinho da ginástica, faço um rolamento, mais no desenvolvimento motor, saiba saltar, andar para frente andar para trás, andar engatinhando. Aí, mais para frente eu vou mostrar as possibilidades. Aí vai aprender o que a gente sabe fazer, rolamento, a gente rola para frente, rola para trás. Aí vamos aprender fazer uma cambalhota, vamos fazer um carrinho de mão, pirâmide, vamos conhecer ginástica de circo para o equilíbrio, então vai conhecendo as possibilidades (Trecho de entrevista realizada com o professor Alisson, em 2016)

Então, todas atividades que eu proponho para eles, é de *tentativa e erro*, uns vão acertar, outros vão errar, devida a própria habilidade que alguns têm. Mas eles conseguem, tem turmas que se destacam super bem, outras não, talvez por causa da

maturação, mas eles mesmo cobram, porque foi bem aceito. Agente fez uma atividade, de lutas, que agente teve que desequilibrar um ao outro. E muitos me falaram assim, não sabia que eu tinha muita força... (Trecho de entrevista realizada com a professora Joana, em 2016)

Com exceção de Lucas, por razões que veremos mais adiante, os demais professores consideram a coordenação motora o alicerce para formação do indivíduo ativo, como algo que necessita ser trabalhado na escola para fornecer as condições para uma vida ativa. Dizem não cansar de falar e trabalhar com os alunos essas questões técnicas, importantes para uma vida ativa:

Batendo muito nessa tecla, é, as capacidades motoras. Porque, partindo do pressuposto que eles têm isso bem definido, eles conseguem fazer qualquer atividade esportiva, qualquer exercício, qualquer coisa. Porque eu acho que isso é a base, a base para um indivíduo que quer ser ativo, para ter essa base de coordenação, de saber o que é braço, o que é perna, de saber o que é estender, o que é flexionar (Trecho de entrevista realizada com a professora Joana, em 2016).

[...] então, no início ele entende, “ah, eu tenho um braço”, conhecer a lateralidade, essas questões, e depois, ao longo dos anos, ele vai conhecendo as possibilidades do corpo dele, “ah eu consigo fazer uma cambalhota para trás, para frente, um parada de mãos”, “ah, eu consigo me equilibrar”. Para chegar um momento que ele entenda o necessário de manter o corpo dele saudável. O corpo tem que ser trabalhado o tempo todo, ele tem que ser compreendido ao longo da vida (Trecho de entrevista realizada com o professor Alisson, em 2016)

A partir desse entendimento, esses professores convergem todas as intenções didáticas e pessoais para essa prática de formar estilos de vida ativa. Queremos dizer com isso que aí está uma possível forma de ação deles: estão lutando contra a imagem de que o professor de educação física é um profissional dispensável e de que a disciplina não teria qualquer função social. Contra tudo isso, esses professores se lançam a negociar com os alunos para obter deles maior participação nas atividades sugeridas; aumentam o quadro de modalidades para que os alunos possam se identificar com as diferentes práticas, na tentativa de persuadir os menos interessados e fazer com que todos participem das aulas de educação física; criam “novos gostos” nos alunos; fornecem uma base coordenativa a todos.

Contudo, ao mesmo tempo em que percebíamos as razões e as formas de luta que esses professores empreendiam, nos perguntávamos sobre o que poderia movê-los para enfrentar essa batalha. Tratava-se apenas de melhorar a imagem da disciplina? Ou principalmente de oferecer aos alunos uma vida ativa? Mas porque melhorar a imagem ou oferecer uma vida ativa? Em nome de quê isso seria tão importante?

Começava a ficar claro, então, que todas as ações empreendidas pelos professores convergiam para um discurso maior, isto é, todas as intenções apresentadas por eles estavam atravessadas pelo discurso da promoção da saúde. Em outras palavras, o ponto de encontro de todos os direcionamentos da educação física escolar para a vida ativa é o discurso da promoção da saúde.

6.2 A problematização do corpo ancorada na promoção da saúde

Ao serem perguntados sobre o tema do corpo, como ele é trabalhado em suas aulas, a maioria desses professores nem sequer conseguem visualizá-lo para além de uma perspectiva biológica; prontamente, descrevem características anatômicas e fisiológicas que consideram importante serem trabalhadas. É possível perceber a supremacia do conhecimento biológico do corpo nas atividades que propõem, quase sempre vinculado a questões de saúde. Nesse sentido, o conhecimento dos aspectos biológicos do corpo está a serviço do discurso da promoção da saúde que, hoje, é um importante elemento da biopolítica da população, assunto que discutiremos mais adiante.

Portanto, o que fica bastante evidente é que os professores, mais do que estarem contra as imagens de uma antiga educação física (o “rola bola”), desejam implementar um novo discurso. Por isso defendem na escola a importância das academias, “porque que a gente faz, qual os tipos de treino, o que é um treino aeróbico, o que a academia está treinando em você, quando você vai para a academia o que você está treinando, qual a diferença de um exercício aeróbico e fazer um flexão de braço” (Trecho da entrevista realizada com o professor Alisson, em 2016).

Os professores parecem defender que os alunos deveriam experimentar alguma vivência de academia, se tivessem essa vivência talvez entenderiam, ou melhor, compreenderiam “a relação da atividade física com o batimento cardíaco, com a respiração, como funciona, quais os mecanismos, porque ele está trabalhando uma atividade aeróbica, uma atividade anaeróbica” (Trecho da entrevista realizada com o professor Alisson, em 2016)

Eles acreditam que o conhecimento dos aspectos fisiológicos é importante para os alunos, que devem saber, por exemplo, “o que acontece quando você corre, quando você faz uma musculação, exercício aeróbico” (Trecho da entrevista realizada com o professor Pedro, em 2016), além da parte conceitual das atividades, isto é, “a diferença entre exercício físico e

atividade física” (idem) e também de coisas mais informativas, como “porque que você transpira ao fazer atividade física” (idem).

Alguns professores separam esses conhecimentos sobre a saúde do corpo de acordo com a idade do aluno, trabalhando na educação infantil, por exemplo, mais sobre as partes do corpo e conselhos sobre a importância da hidratação e, no ensino médio, mais com questões conceituais (cobradas também em provas) relativas à boa hidratação, à alimentação saudável, entre outros. A professora Renata mostra mais detalhes dessa prática, ao afirmar:

Eu fiz também um trabalho com eles para eles desenhar a mão, deitar no chão e um desenhar o corpo, mas eles são até grandinhos, então eu faço com os menores. Os maiores não, eu fiz com eles, mas eu sempre falo e pedi até na prova, sobre alimentação, falei sobre hidratação, uma questão da prova era sobre hidratação “marque a verdadeira, o correto é beber o máximo de água que conseguir e depois nem conseguir beber”, eles tem que ter noção que não é isso que eles têm que fazer com o corpo deles, “então não beber água nenhuma, nosso corpo não precisa de água”, então eu falei com eles, gente, tem que hidratar, traz a garrafinha para a escola. Então, assim, falei com eles, falei com os menores também (Trecho da entrevista realizada com a professora Renata, em 2016).

Entender o funcionamento do corpo biológico, as transformações fisiológicas que ocorrem durante a atividade física, assim como conhecer suas partes e funções, configuram-se em aportes para atender questões de Saúde, substanciadas em orientações sobre os benefícios de uma boa prática de exercício físico e sobre a importância dos cuidados com o corpo, de ter hábitos saudáveis, de envelhecer ativo, de manter-se ativo.

Segundo a professora Joana, tudo isso está relacionado "à saúde e à qualidade de vida; deseja-se que o indivíduo tenha uma "vida significativa" e, é claro, que chegue a ter

[...] uma longevidade, pelo menos até aos 70 anos, bem e ativo. Porque infelizmente eu não acredito hoje, vendo a realidade, que esse indivíduo chegue hoje aos 70 anos ativo não. Ele pode chegar bem, com a mente muito apta, mas o físico não vai acompanhar não. E isso causa uma frustração, porque a mente está apta mas eu não preparei esse corpo para chegar nessa idade (Trecho da entrevista realizada com a professora Joana, em 2016).

Pelo menos no caso da professora Renata, os resultados do seu trabalho começam a aparecer. Segundo ela, os alunos começam a dar um retorno significativo, dizendo que os pais os colocaram para fazer alguma atividade física. Dizem: “ah professora, vou até fazer uma aulinha agora, de natação, minha mãe vai colocar no judô”. A preocupação de Renata parece ser a mesma da maioria dos professores de educação física entrevistados, qual seja, que os alunos se cuidem, que “eles cuidem do corpo, que eles cuidem da saúde” (Trecho da entrevista realizada com a professora Renata, em 2016).

Gustavo, outro professor, argumenta que as pessoas parecem não perceber a importância da atividade física para prolongar e melhorar a saúde do corpo. Segundo ele, não se trata de se tornar atleta e sim de compreender o funcionamento do corpo a fim de saber como a sua saúde pode ser prejudicada ou valorizada. Para ele, “sem dúvida nenhuma, seria no campo da saúde” (idem) que estaria a possibilidade de a educação física escolar ganhar um espaço relevante na consciência dos alunos, dos pais e da comunidade em geral, enfim, ganhar um outro lugar entre as demais disciplinas escolares.

De fato, a ênfase dada à Saúde na prática da educação física escolar tem sido uma ação comum a todos os professores, sendo fácil encontrar nas escolas projetos relacionados ao tema desenvolvidos por eles, os quais incluem aferição do IMC dos alunos, testes de medidas e classificação dos padrões de saúde e da qualidade de vida, questionários de diagnóstico de estilo de vida e até intervenções sobre a alimentação preparada na cantina da escola. Orgulhosamente, o professor Leonardo fala que

[...] todos os projetos que tiveram lá esse ano foram meus. No início do ano eu fiz uma avaliação com eles. Fiz o IMC, índice de massa corporal, e desenvolvi com eles sobre uma alimentação saudável e a prática de atividade física, e envolvi a escola inteira, desde fazer livros de receita nas aulas, ir para cantina e fazer algum prato lá, os professores ajudando, e eu falando sobre a prática de atividade física. Tentamos uma nutricionista, desenvolvemos com eles sobre o que é uma alimentação saudável (Trecho da entrevista realizada com o professor Leonardo, em 2016).

Pedro também se mostra bastante preocupado com a questão da saúde. Ele foi ainda mais incisivo: fez uma espécie de enquete com os alunos, que ele chamou de pentagrama, a fim de saber uma série de coisas da vida dos alunos, como

[...] “você dedica uma hora do seu dia para relaxamento? Se sim, você vai colorir três fazes do seu pentagrama”. O ideal era que, o que eu queria mostrar para eles, quanto mais colorido o pentagrama, a pessoa estaria mais adepta à qualidade de vida, a sua saúde estava mais atenta a esses fatores. O pentagrama que não estava colorido, a pessoa não estaria atenta. Aí, depois, trazer uma discussão, tipo assim, “porque que você faz isso e o outro não faz” (Trecho da entrevista realizada com o professor Pedro, em 2016).

Gustavo, por sua vez, fez, de maneira formal, incursões sobre os corpos dos alunos, buscando saber questões sobre o

[...] peso, abordando obesidade, a questão do peso e aferindo IMC, então, sobre o funcionamento do corpo. E fazer também com que os alunos tenham mais consciência do seu corpo, porque, por incrível que pareça, os alunos do ensino médio conhecem muito mal o seu corpo, nem as partes (Trecho da entrevista realizada com o professor Gustavo, em 2016).

A preocupação com o estilo de vida ativa é tamanha que as aulas de educação física parecem funcionar como uma iniciação, como introdução à vida ativa, para que, além da prática realizada na escola, os alunos cuidem de seus corpos em outros espaços e tenham hábitos saudáveis. A vontade do professor Alisson, por exemplo, é que o aluno “saia com essa noção mesmo, que é importante ele compreender o corpo dele, que é importante ele ter hábitos saudáveis, porquê de uma atividade física, quais são as atividade necessárias para manter um corpo saudável” (Trecho da entrevista realizada com o professor Alisson, em 2016).

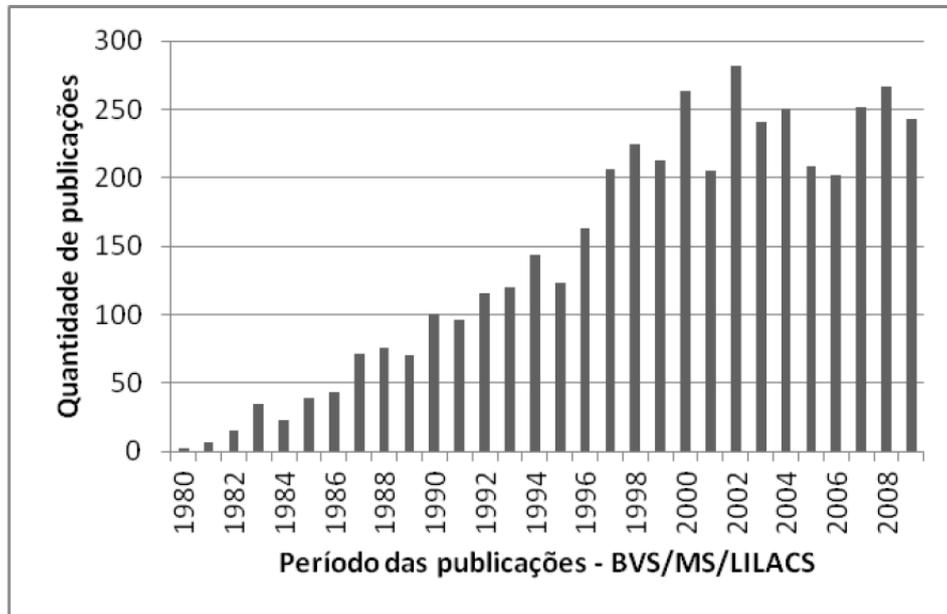
Da mesma maneira, a professora Renata, que sabe que só na escola isso não se efetivará, acha importante que os alunos gostem do que aprenderam e que possam dizer: “ah professora eu gostei”, aí vai levar para fora da escola, né, um incentivo, para eles terem essa vivência, para que eles conheçam um pouco de cada coisa para ver uma coisa que eles se interessam, mas para poder ter uma prática fora da escola (Trecho da entrevista realizada com a professora Renata, em 2016).

Como podemos ver, o que parece ditar a prática dos professores aqui analisados é o discurso da promoção da saúde; não é, de maneira alguma, apenas a vontade de modificar a imagem da disciplina dentro da vida escolar. Pelo contrário, a urgência que eles precisam ou querem responder é a do estilo de vida ativo; o discurso da promoção da saúde oferece as condições de possibilidade para o estilo de vida ativa emergir.

Nahas e Garcia (2010), em seu estudo sobre os desenvolvimentos recentes da pesquisa em atividade física e saúde no Brasil, revelam um aumento considerável, na última década, de publicações científicas que relacionam os temas “atividade física” e “saúde”, diagnosticando um aumento de 2.144 publicações, em 1999, para 6.758, em 2008.

Assim como eles, Lopes (2012), em sua tese *Saúde no processo de democratização brasileiro: promoção da saúde, biopolíticas e práticas de si na constituição de sujeitos da saúde*, diagnostica um enorme crescimento de publicações com as palavras “promoção da saúde” no assunto depositadas na Biblioteca Virtual em Saúde (LILACS) entre os anos de 1980 e 2009, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Publicações com as palavras “promoção da saúde” no assunto presentes na Biblioteca Virtual em Saúde – LILACS - entre os anos de 1980 e 2009.



Esses indicadores sugerem um aumento exponencial do discurso da promoção da saúde nas últimas décadas. Lopes (2012) considera esse discurso como pertencente ao que Michel Foucault caracterizou como biopolítica, o governo da população, “a maneira pela qual, a partir do século XVIII, se buscou racionalizar os problemas colocados para a prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes enquanto população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raça” (CASTRO, 2009, p. 59). Na atualidade, esse discurso é explicado pela autora por um intenso e recente investimento em políticas públicas de saúde no Brasil a partir de um novo modelo, denominado promoção da saúde, apresentado como saída diante da falência de modelos anteriores, que possuíam alto custo e eram ineficazes.

Mais especificamente, Lopes (2012) refere-se a ele como um acontecimento na saúde pública do Brasil, iniciado durante o processo de redemocratização do país. Segundo a autora, ao gradual afrouxamento da ação do regime militar sobre as relações sociais soma-se um cenário econômico mais amplo, no qual o Brasil enfrentava, assim como outros países, uma crise estrutural do capitalismo, impulsionada pela crise internacional do petróleo.

Nesse contexto, os custos das políticas sociais passam a ser avaliados pelos governos, que, no caso da saúde, se referia aos altos custos médicos. Sendo assim, para conter os gastos médicos, revelam Furtado e Szapiro (2012), o objetivo das políticas de saúde passa a ser intervir na origem das doenças, antes mesmo do seu aparecimento, ao invés de intervir

diretamente na cura delas. Amplia-se, então, a intervenção em saúde para além dos indivíduos doentes, tornando o corpo com ausência de doenças o alvo de uma série de intervenções e investimentos. Para Furtado (2010), as estratégias de governo passam a funcionar, desde então, como um dispositivo de produção de indivíduos que se vejam responsáveis por sua saúde e longevidade. O Estado, ciente de não conseguir suprir todas as demandas relacionadas à saúde, transfere o papel de cuidar da saúde à toda a população, sendo cada indivíduo responsável por gerir sua própria saúde.

Relacionando essa conjuntura à nossa materialidade de pesquisa, percebemos que a problematização do corpo que os professores entrevistados realizam segue o mesmo caminho apontado acima, ou seja, a problematização direciona-se aos corpos que ainda não apresentam doenças, por exemplo, o corpo do sedentário, aquele que está em falta com a atividade física.

Visto como o mal do século, o sedentarismo, termo criado para caracterizar indivíduos que não fazem atividade física regularmente, é recorrentemente citado como um dos principais problemas do corpo, como algo a ser combatido. Ser fisicamente ativo é quase uma missão, que esses professores delegam a si mesmos e aos seus alunos, mesmo aqueles professores que não aparentam ser fisicamente ativos.

Interessante notar que, para os professores entrevistados, o sedentarismo está associado a desleixo e a preguiça, que muitas vezes são tidos como a causa da inatividade de seus alunos. O professor Ronaldo, por exemplo, diz que “a população em geral tá muito desleixada [...] que os meninos preferem mais ficar em casa jogando vídeo-game, tem preguiça de correr, as meninas [...] mais vaidosas, deixam de correr” (Trecho da entrevista realizada com o professor Ronaldo, em 2016).

A professora Joana faz um ataque mais incisivo ao sedentarismo dos alunos, mostrando dados estatísticos fortes sobre ele e também sobre a obesidade. Tenta criar nos alunos uma espécie de culpa por não fazerem atividade física, afrontando-os moralmente, pois, segundo ela diz, não é preciso ter dinheiro para fazer atividade física:

A gente tem uma prática, simples de fazer, né, como fazer uma caminhada, não te custa dinheiro nem nada, e é super benéfica para todas essas doenças, né, desse mal do século como o pessoal têm dito por aí. Hipertensões, diabetes, eu tenho várias alunas lá hoje que têm diabetes, pelo menos umas 5, nasceram ou começaram a ter depois de um tempo devido a hábitos, né, não bons, que propiciaram esse tipo de doença. Então eu digo pra eles, né, “você vai viver? Vai viver, mas você acha que sua qualidade de vida vai ser boa? Não vai!” (Trecho da entrevista realizada com o professor Alisson, Joana em 2016)

Portanto, são preocupações desses professores não só o sedentarismo, a obesidade e o risco do desenvolvimento de doenças como diabetes, hipertensão (como observado na fala da professora Joana), mas também a anorexia e o uso indevido de anabolizantes. Além de dedicar uma atenção especial a determinados tipos de alunos (os gordinhos, por exemplo), recorrentemente fazem uso, como afirmei, de uma repreensão moral sobre os efeitos da falta de atividade física para o corpo deles, mostrando todos os males que podem acometer esse corpo sedentário. Essas repreensões servem tanto para os alunos como para os próprios professores de educação física, se tornando uma espécie de programa ou de ética profissional (atual) a que nenhum professor da área deveria se furtrar. A seguir elenquei uma boa amostra dessa dupla repreensão (dirigida, concomitantemente, ao aluno e ao professor) presente nas falas dos professores:

Então vai chegar um momento que tem que compreender que é importante o corpo dele saudável, que tem que compreender o que é a obesidade, porque a obesidade é um mal. Ele tem que compreender porque que treinar demais faz mal, o que é anorexia, tem que entender essas relações com o corpo dele. Chega um momento que ele tem que entender para viver bem o resto da vida dele. Se ele tem esse conhecimento no ensino médio, ele vai compreender porque ele tem que manter hábitos de vida saudável (Trecho da entrevista realizada com o professor Alisson, em 2016).

Então é uma coisa importante que o professor tem que trabalhar com o aluno. É essa questão de falar o que acarreta a obesidade, falar sobre uma alimentação melhor. Hoje você vê, às vezes algumas mães que vão buscar a filha, a mãe melhor, é, com calça de malhar e a filha já, mais desleixada, com a barriga mais saliente (Trecho da entrevista realizada com o professor Ronaldo, em 2016).

Mais importante é a consciência mesmo, por questão de saúde, de adolescentes que perderam a vida por uso indevido de anabolizante e outros tipos de drogas, então eu penso que é fundamental, nessa faixa que estão ainda em formação, aumentarem o conhecimento deles sobre as funções do corpo e os benefícios da atividade física (Trecho da entrevista realizada com o professor Gustavo, em 2016).

Aí, quando eu falo da alimentação, né, as meninas chegam e falam: “professora, estou fazendo dieta”, aí eu digo “tem que fazer mesmo, está de parabéns”. Aí chego e “nossa, tô vendo resultado, heim?”, para incentivar. Então tem uma aluna que sempre estava passando mal nas aulas, aí falei para, antes das aulas, tentar comer um pouco menos porque se não você pode passar mal, intervir também dessa forma, mas que ela está muito acima do peso (Trecho da entrevista realizada com a professora Renata, em 2016).

O discurso da promoção da saúde é mais do que uma orientação para alunos e professores de educação física, é uma orientação social e política para as sociedades contemporâneas. Alex Branco Fraga (2006), autor do livro *Exercício da informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa*, nos autoriza a dizer que esse discurso não se trata de uma particularidade presente somente na fala de professores de educação física. O autor, de

orientação foucaultiana, ao analisar o funcionamento do discurso da vida ativa na atualidade,⁶⁰ localiza a importância do conceito de “risco” como estratégia de coerção para a vida ativa,

[...] pois ao multiplicar o sentimento de vulnerabilidade dos corpos diante dos diferentes infortúnios da vida, [o risco] cava o espaço necessário para a incorporação do vocabulário, práticas e técnicas destinadas à auto-regulação e aumenta o grau de dependência da população em relação aos experts em “segurança sanitária” (FRAGA, 2006, p. 80).

Para ele, a noção de risco articula o modo como somos governados e a forma como nos autogovernamos, a partir de uma racionalidade política que governa o campo de ação dos sujeitos para que se conduzam de acordo com determinados modos de vida. Para Fraga (2006), assim como para Foucault, o poder é menos uma forma de afrontamento entre dois adversários ou de vínculo de um com relação ao outro. O termo “conduta” é importante para definir o que há de específico nas relações de poder: o sentido de “conduzir condutas”. Sendo assim, o poder é da ordem do “governo”, entendendo governar como dirigir a conduta dos indivíduos, dos grupos, das crianças, das famílias, dos doentes, dos sedentários etc.

Fraga (2006) assinala também a importância que adquire outro conceito, o sedentarismo, percebido como o novo mal do século, tão presente nas preocupações dos professores entrevistados. No entanto, diferentemente dos professores, para o autor, o sedentário não é somente aquele sujeito a quem falta atividade física, mas também aquele que está em falta com o exercício da informação, ou seja, não conhece os riscos da inatividade física e os benefícios de ser ativo. Para Fraga (2006), o exercício da informação em saúde é um modo privilegiado de governo dos corpos na atualidade. Desenvolvendo o conceito de biopolítica em Foucault, a partir dos escritos de Deleuze, o autor acentua que, na passagem de uma sociedade disciplinar (em que se pretendia a introjeção da disciplina, conforme descrita por Foucault) para uma sociedade dita de controle (descrita por Deleuze), pulveriza-se a forma de exercer o poder, que torna-se mais flexível e monitora os corpos por meio da regulação dos fluxos e do acesso à informação. Sendo assim, uma nova forma de governo se instaura a partir de um conjunto de técnicas, procedimentos e saberes que regulam os estilos de vida da população dentro daquilo que Fraga (2006) chamou de “biopolítica informacional”.

⁶⁰ Esse autor busca compreender o funcionamento do discurso da *vida ativa* analisando sua constituição, disseminação e fixação, a partir de materialidades oriundas dos programas *Agita São Paulo*, *Agita Brasil*, *Agita Mundo*, assim como de grandes eventos organizados pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

A escola passa a ser um importante meio de fixação e circulação do discurso da vida ativa, estando o professor de educação física incumbido dessa função. Como frisam Furtado e Szapiro (2012), a partir da desconstrução do modelo de intervenção em saúde calcado apenas na prática médica, promove-se políticas de intersetorialidade, que possuem como característica a convocação de diversos outros profissionais para participarem do melhoramento das condições de saúde da população, sendo um deles o profissional de educação física.

Se olharmos para a história recente dessa profissão, veremos, ainda na década de 1990, a defesa da profissionalização da educação física fortemente calcada em discursos médicos. Como observa Anderáos (2005), profissionais da área da Saúde, a partir da defesa da atividade física como importante no processo de prevenção de doenças e manutenção da qualidade de vida da sociedade, foram demasiadamente importantes para a regulamentação da profissão de educação física.⁶¹ Regulamentada em 1998 e posteriormente inserida na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), a educação física faz parte da chamada área das ciências biológicas e da saúde.

A partir de então, a objetivação⁶² desse profissional pelo discurso da promoção da saúde passa a ser uma realidade, o que, de fato, não é difícil perceber. Em uma rápida busca pela internet encontramos, nos sites de instituições privadas, a presença clara, muitas vezes norteadora, do discurso da promoção da saúde na proposta dos cursos de educação física oferecidos por elas:

[...] favorecendo assim, as diversas manifestações de expressões na área da atividade física com a visão de promoção, prevenção e preservação da saúde, objetivando a qualidade de vida ativa de seus beneficiários. Tendo como eixo norteador a promoção da saúde, o egresso do Curso de educação física [...].

[...] forma profissionais que visam à promoção da saúde e da qualidade de vida das pessoas por meio da prática de exercícios e atividades corporais.

[...] O curso oferece aos seus alunos os instrumentos pedagógicos mais modernos para a promoção da educação e da saúde nos espaços de atuação profissional.

[...] necessidade de conscientizar a população pela busca da melhoria da qualidade de vida, como qualificar profissionais de educação física buscando educar o aluno para uma vida saudável [...].

⁶¹ A regulamentação da profissão trouxe consigo a necessidade de criação de órgãos que fiscalizassem o exercício da profissão, o que culminou com a criação do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), órgão legislador, e do Conselho Regional de Educação Física (CREF), órgão executor.

⁶² Modos como o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e poder. (CASTRO, 2009, p. 408).

[...] é a promoção da saúde e da capacidade física por meio da prática de exercícios e atividades corporais.

[...] oportunizar a construção de um estilo de vida mais saudável na comunidade onde atua.

O chamado do profissional de educação física para o atendimento dessa urgência sanitária (mas também de governo de população) também pode ser vislumbrado na pesquisa de Gonçalves (2010). Ao analisar reportagens apresentadas pela revista do Conselho Federal de Educação Física (CONFED), esse autor percebe que o profissional de educação física ocupa um lugar central na formação de um estilo de vida saudável, determinando um modo “saudável/ativo” de conduzir a vida.

Contudo, a partir da materialidade colhida nas entrevistas, é perceptível que o profissional de educação física atuante no espaço escolar não é regulado apenas pelo discurso da promoção da saúde. Em outras palavras, o discurso da promoção da saúde não é autorizado a entrar livremente no espaço escolar. Pelo contrário, dentro da escola ele se relaciona e disputa espaço com outros enunciados, por exemplo, aqueles oriundos de discussões do campo da educação. Parece haver no ambiente escolar menos uma negociação com os alunos e mais uma negociação com a educação para que o discurso da promoção da saúde sirva, sobretudo, para a formar o cidadão. No tópico a seguir, veremos como se constrói esse jogo.

6.3 O estilo de vida ativo e a formação do cidadão: as regras do jogo

Pelo que pudemos perceber, o discurso da promoção da saúde não possui total liberdade de entrada na instituição escolar; ele negocia suas verdades com o que podemos chamar de discursos oriundos do campo da educação. Para deixar mais claro, imaginemos um cenário escolar no qual não existisse a presença de um discurso educacional forte. Nesse caso, talvez teríamos hoje uma educação física voltada para atender prontamente as urgências do discurso da promoção da saúde, ou seja, a formação do indivíduo ativo não seria apenas via orientação pedagógica, mas por práticas que levassem à melhora imediata da condição física da população.

Intenções como essa não faltam e Fraga (2006) cita o exemplo da *Health Related Fitness* (aptidão física relacionada à saúde) como um dos movimentos que tentou tornar a educação física escolar como o lugar para o desenvolvimento dos padrões de saúde. No entanto, não é isso que ocorre nas escolas, pelo menos nas turmas em que lecionam os

professores entrevistados. O discurso da promoção da saúde, apesar de ser um eixo articulador da prática desses professores, parece ser negociado, de certa forma até “apaziguado”, por enunciados oriundos do campo da educação, que acabam por fazê-lo funcionar como uma orientação, uma conscientização dessa urgência sanitária, que não será resolvida na escola, mas a terá como aliada.

Para explicitar melhor esse jogo, começemos pela “ressalva” feita por quase todos os entrevistados de que, em suas aulas, não dão ênfase ao aprendizado do gesto técnico correto.⁶³ Ao invés de se preocuparem com esse aspecto, que acaba por subordinar a educação física escolar aos padrões da instituição esportiva, os professores frisam a importância da experimentação das práticas, de os alunos vivenciarem as atividades de forma prazerosa. Ronaldo é enfático ao dizer que “não cobra que o aluno saiba fazer um salto em altura perfeito” e sim “que ele vivencie, brinque, participe, de uma forma prazerosa”. A divisão entre o esporte praticado na escola e fora dela é bem delimitada por ele: “Porque acho que se a gente cobrar rendimento, a gente tá fugindo da área escolar, aí já é outra coisa, uma coisa mais focada para escola de esportes” (Trechos da entrevista realizada com o professor Ronaldo, em 2016).

Como Ronaldo, Alisson dá a mesma conotação para suas aulas, deixando de lado o ensino sistemático do gesto técnico esportivo por entender não ser essa a função da educação física escolar: “E daí, nessas aulas, eu não tento em nenhum momento enfatizar a técnica, ou cobrar do menino que ele faça tudo certinho, mas que ele faça do jeito dele, e dentro do que eu expliquei ali, que ele consiga participar, que ele goste”. (Trecho da entrevista realizada com o professor Alisson, em 2016). Joana tem a mesma opinião: “Então, espera, eu não estou num treinamento. Então muitos vêm falar comigo que querem só futsal, digo: ‘você quer futsal, então vá para escolinha’” (Trecho da entrevista realizada com a professora Joana, em 2016).

Esse aspecto da prática desses professores é bem representado na última fala de Joana: “Você quer futsal, então vá para escolinha!”, dando indícios de uma nova economia nas relações de poder da disciplina de educação física dentro do ambiente escolar.

Assim, por mais que o discurso da promoção da saúde seja, de fato, recorrente em suas falas, os próprios professores fazem ponderações pedagógicas (frágeis, é verdade), de forma que, na escola, tal discurso se apresente diferente. Essas ponderações parecem se confundir com algumas informações recebidas na formação pedagógica (todos fizeram licenciatura),

⁶³ Apenas Gustavo e Lucas apresentaram como preocupação a correção do gesto técnico do aluno. No entanto os dois fizeram uma ressalta de que não pretendiam formar atletas.

com as condições objetivas do trabalho docente e mesmo com um certo barulho que o campo da educação física escolar propriamente dito fez ao longo dessas últimas décadas.

Esse barulho diz respeito ao combate, nas últimas décadas, a uma educação física escolar subordinada aos padrões do esporte de alto rendimento ou aos padrões da melhoria da aptidão física relacionada à saúde. O artigo de Vago (1999), *Esporte na escola e esporte de alto rendimento* exemplifica bem o posicionamento tomado por vários profissionais do campo quanto à forma como o esporte deveria ser trabalhado na educação física escolar.⁶⁴ No ano de 2007, esse enunciado foi utilizado para nomear um importante evento para o campo, o *I Simpósio de Esporte na Escola*, realizado em Belo Horizonte, o que demonstra a luta dos profissionais do campo para direcionar a educação física escolar a questões propriamente pedagógicas.

Podemos dizer o mesmo quanto a outro enunciado em luta, o da educação física como “Cultura Corporal de Movimento”, muito presente nos escritos de Jocimar Daolio, que também marca a luta contra a subordinação da disciplina de educação física aos parâmetros da instituição esportiva e aos parâmetros do discurso médico. Ao invés disso, ele convida outras práticas corporais a entrarem no campo, como danças, jogos, lutas e o lazer, em uma perspectiva de vivência e experimentação, a mesma vista nas entrevistas.

O combate às práticas esportivistas dentro do campo da educação física escolar interrogou os profissionais de educação física quanto à valorização dos alunos mais habilidosos, negando a seleção de atletas para o esporte como função primordial das aulas de educação física na escola. Ao invés de valorizar os mais habilidosos, passou a ser uma função desse profissional fazer com que todos vivenciassem e experimentassem as atividades.

Os professores aqui entrevistados também trazem a preocupação com essa questão, para eles, os menos habilidosos, os mais tímidos e também as meninas, todos devem participar das aulas. Os alunos mais tímidos, retraídos, que não gostam de atividade física ou que trazem problemas pessoais, estão tristes, além dos alunos com deficiência, todos são fonte de preocupação desses professores. Pode-se notar tal preocupação até mesmo em termos didáticos:

Então por exemplo, [quando] vamos jogar uma queimada, os homens têm mais habilidade que as meninas, aí a gente cria estratégias que todo mundo tem que pegar na bola, para não ficar repetindo naquele mesmo aluno, porque se você deixar

⁶⁴ Para muitos profissionais da área, a educação física não deveria assumir os códigos de uma outra instituição, como a do esporte de alto rendimento, para não se submeter ao valores dela dentro da instituição escolar, como a ênfase na competição, na vitória, na seleção ou formação de atletas.

monopoliza. A gente tá jogando handebol, aí, para uma equipe fazer o gol, tem que dar 10 passes. Então algumas coisas dá para criar estratégias. Por exemplo, na hora de escolher uma equipe, às vezes eu escolho, aí vai mesclando. Às vezes o menino é tão tímido que ele não quer escolher a equipe. Então acho que o professor tem que criar estratégias (Trecho da entrevista realizada com o professor Ronaldo, em 2016).

Portanto, até então, a presença desses enunciados (“esporte na escola e esporte de alto rendimento” e “cultura corporal de movimento”) pode, em termos pedagógicos, ser considerada um avanço no campo da educação física escolar, já que representam uma boa parte das discussões ocorridas nas últimas décadas.

No entanto, ao discorrerem sobre a função da educação física dentro da escola, os professores entrevistados deixam claro, assim como Ronaldo, que não pretendem formar nenhum atleta e sim cidadãos: “eu não quero formar nenhum atleta, eu quero formar o aluno como cidadão” (Trecho da entrevista realizada com o professor Ronaldo, em 2016). A princípio, essa declaração parece ser interessante, já que representa certa consolidação do papel atribuído à educação física na escola: o de formar cidadãos. Porém, tal formação parece se restringir à intenção de produzir cidadãos para o bom convívio na sociedade, respeitosos, que sejam bons com os outros, cuidem do ambiente em que vivem, como diz Renata, “[...] no sentido de ver nos próprios alunos uma melhora deles, assim, de cidadão que respeita um ao outro e tenta cuidar do ambiente escolar, da escola, patrimônio deles mesmo e que leve isso para todos os âmbitos” (Trecho da entrevista realizada com a professora Renata, em 2016).

Essa perspectiva de formar cidadãos relacionada à boa convivência aparece também ao longo de toda entrevista de Leonardo. Entendendo o enunciado da cultura corporal de movimentos apenas como um aumento no número de práticas corporais, ele afirma ser necessário trabalhar também a questão de valores, como o respeito: “Então, assim, é uma prática [educação física] para trabalhar a cultura corporal de movimentos, mas não é só isso, as relações, o respeito né?! (Trecho da entrevista realizada com o professor Leonardo, em 2016).

Os professores citam, recorrentemente, a questão do *fair play* (jogo limpo) como algo a ser problematizado durante as aulas. Saber respeitar as regras do jogo e ter uma conduta respeitosa com os adversários compõe um conjunto de intencionalidades que acabam por culminar na pretendida formação cidadã, como diz Alisson: “pensar que o *fair play* é mais interessante”. O jogo limpo serve de pretexto para se formar pessoas boas, os ditos “cidadãos de bem”, traduzidos em percepções românticas sobre a questão da cidadania:

[...] eu tento fazer com que eles saiam boas pessoas, cidadãos de bem, com bom caráter, que trabalhem, que façam bem o que eles predisponham a fazer. Independente se forem estudar ou não, se forem ser lixeiros ou não. Pra mim não me impede, se você é um viciado ou não, eu sempre penso que eles podem aprender aqui dentro e de certa forma passar para as famílias, né [...] independente de estudos, qualquer coisa, mas se fazer algo bem, com amor, para ajudar o outro, mais do que qualquer outra coisa que eu quero que eles aprendam, é isso. É ser pessoas boas (Trecho da entrevista realizada com a professora Joana, em 2016).

Algumas vezes esse entendimento parece estar alicerçado na compreensão de que o ser humano possui uma interioridade, características essencialmente humanas. Por exemplo, as categorias que Leonardo elege para descrever seu encantamento por um professor em sua graduação nos dá indícios de uma construção discursiva fundamentada em uma perspectiva humanista, com forte tradição na educação:⁶⁵ “a forma dele olhar para pessoa, ele via uma pessoa mesmo, um ser humano, um sujeito, que tinha sua história social, política, econômica e afetiva, ele era um cara que tinha um olhar maravilhoso, enxergava realmente, via você por dentro, vamos dizer assim” (Trecho da entrevista realizada com o professor Leonardo, em 2016).

Assim como ele, Joana descreve o trabalho do diretor de sua escola assumindo a mesma conotação: “o diretor que está na direção da escola é da área da filosofia, então é uma pessoa extremamente humana. Disposta a ouvir, nada de autoritarismo, diferente da gestão passada, eu não peguei essa gestão passada (Trecho da entrevista realizada com a professora Joana, em 2016).

Para se formar o bom cidadão, humano, esses professores acreditam que, por ser uma disciplina diferente das outras, em espaço aberto, trazer o jogo esportivo e também possibilitar uma aproximação com os alunos, a educação física pode contribuir até mais que as outras disciplinas na escola. Para Joana, “a única disciplina que carrega educação no nome é a minha [educação física], porque matemática só tem matemática, português é só português. E a minha disciplina é a única que tem educação”, sendo uma facilitadora na formação do “bom caráter”:

Eu acho que a educação física é a disciplina que mais favorece a aproximação dos alunos com o professor, acho que é incomparável e acredito que nas quadras e em qualquer espaço que aplique uma atividade física a revelação do caráter do aluno é muito mais ampla do que as outras disciplinas oferece para a gente. Então, é por aí que eu caminho (Trecho da entrevista realizada com o professor Gustavo, em 2016).

⁶⁵ A ideia pedagógica básica que o humanismo propagou foi que a educação deveria favorecer o “reencontro do homem consigo mesmo”. Efetivamente, para se reencontrar, acreditavam existir uma figura homem, expressamente humana, possuidora de uma interioridade. Ghirdelli 2006 afirma que o Humanismo foi a metanarrativa principal do trabalho pedagógico e educacional dos séculos XIX e XX, sendo questionado somente no último quarto do século XX. (Ghirdelli, 2006, p. 92).

Acreditando que “o aluno, quando está na educação física, ele sente um prazer e uma liberdade quando comparado às outras disciplinas”, Ronaldo imagina que, por isso, a educação física pode funcionar como uma sedução para formar cidadãos mais disciplinados, além de mostrar princípios aos alunos, um caminho para a vida:

[...] através de um esporte a criança pode conseguir objetivos na sua vida, pode ter uma disciplina mais legal, às vezes ela é muito indisciplinada [...] através do esporte ele [o aluno] pode estar pegando uma base boa para estar fazendo um vestibular [...] Dá para você educar um aluno através do esporte, mostrar princípios [...] então não é só parte lúdica, é formação do cidadão. Formam cidadãos que começam no colégio (Trecho da entrevista realizada com o professor Ronaldo, em 2016).

Contudo, a incorporação da dimensão da cidadania como fazem esses professores pode ser problemática se considerarmos os avanços recentes na pesquisa educacional e também em termos de política pública. Hoje, entendemos o conceito de cidadania como uma produção política e histórica, ou seja, historicamente, diferentes planos de governo produziram diferentes intencionalidades em relação à cidadania, elencando objetivos para a escolarização. Assim, como nos informam Pinhão e Martins (2016), ao longo da história da educação brasileira, a cidadania foi buscada somente em termos de adequação; ser cidadão se restringia a cumprir ordens para o bom funcionamento da sociedade, seguindo uma tônica muito parecida à apresentada pelos professores entrevistados.

Em educação, essa percepção da cidadania foi combatida desde a década de 1980 pelos discursos críticos no campo educacional, que visavam a atender novas urgências, agora democráticas. No ano de 1988, a partir de análises históricas, com grande influência no campo da educação, Miguel Arroyo e colaboradores lançaram o livro *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?*, produto dessa vertente crítica da cidadania. Tal perspectiva sobre a cidadania é encontrada em documentos que balizam a educação ainda nos dias atuais, como os PCN:

A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva [...] Um ensino de qualidade, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la (BRASIL, 1997, p. 34).

Assim, como nos informam Pinhão e Martins (2016), pensar a cidadania passa pela desconstrução de um modelo idealista, que pressupõe uma ética a ser formada que antecede os limites da organização social. Esse modelo idealista percebe a sociedade como dada, com uma ordem *a priori*, em que cada cidadão deve cooperar para o seu funcionamento. Contrários a essa perspectiva, esses autores afirmam que devemos situar a cidadania “no mundo concreto e romper com alguns discursos pedagógicos baseados na formação para o bom convívio social, pois o problema da cidadania é conflituoso e pouco harmonioso” (PINHÃO; MARTINS, 2016, p. 28).

No campo da educação física, inúmeros trabalhos nas últimas décadas voltaram-se para o atendimento a essa demanda de formar cidadãos para além de uma perspectiva do “bom convívio”. Podemos dizer que os autores do campo da educação física anteriormente analisados neste trabalho convergem para a defesa desta forma de cidadania. Alguns livros do campo também podem ser citados, como exemplos de práticas, que almejam uma outra formação do cidadão: *Metodologia do Ensino de Educação Física*, lançado por um coletivo de autores no ano 1992; *Educação Física e Temas Transversais na Escola*, lançado em 2012; *Para Ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na Escola*, lançado em 2013, ambos por Suraya Darido e colaboradores; *Afazeres da EDUCAÇÃO FÍSICA na escola: planejar, ensinar, partilhar*, lançado em 2012 e organizado por Fernando González e Alex Branco Fraga, entre outros.

É importante ressaltar que, se o discurso crítico da educação já interrogava a cidadania como mero convívio social, outras abordagens caracterizadas como pós-críticas, pós-estruturalistas e pós-modernas possuem outros entendimentos. Contudo, isto não será discutido aqui por não vincular aos objetivos deste trabalho.

No entanto, a cidadania proferida por esses professores não traz marcas das abordagens críticas nem tampouco das pós-críticas. As falas deles trazem elementos do senso comum sobre a educação, frases de efeito, argumentos simples sobre cidadania que, no final das contas, retrocede à ideia de que a escola deve formar um cidadão obediente (bom), cumpridor de suas obrigações (direitos e deveres), que respeite o mundo em que vive, enfim, uma adaptação genérica do conceito de cidadania com a intencionalidade de gerar algum efeito pedagógico. Para exemplificar o que queremos dizer, vejamos o que diz Pedro: “[...] na educação nós trabalhamos com valores, mas acredito que o esporte aflora muito essa questão dos valores, e isso é muito forte, do respeito, da tolerância, de conviver com o diferente, e isso

a gente consegue abordar nas aulas de educação física” (Trecho da entrevista realizada com o professor Pedro, em 2016).

Nesse depoimento, é interessante notar que Pedro, apesar de caracterizar seu trabalho pedagógico pela intencionalidade de construir valores como a tolerância e o convívio com o diferente, não constrói práticas pedagógicas e muito menos aciona em sua entrevista enunciados que remetam às discussões relevantes no cenário educacional atual, como as questões de gênero, diversidade, diferença ou então do corpo compreendido como superfície cultural e política. O mesmo pode ser dito em relação aos outros entrevistados. Como pudemos ver nas tabelas individuais de cada entrevista, há grande regularidade nos enunciados que remetem ao grupo “Formação do bom cidadão”, o que indica a intenção de formar o cidadão. No entanto, a presença de enunciados que dariam substância a tal formação cidadã é praticamente inexistente.

Não se vê na fala desses professores regularidade em relação aos enunciados que remetem ao “discurso pedagógico” ou ao “corpo percebido cultural e politicamente”; ao invés disso, são acionados enunciados de perspectivas psicologizantes da educação, geralmente acompanhados de repreensões morais. Nesse caso, o *bullying* é recorrentemente citado na entrevista de Ronaldo: uma fala “geral para todas as turmas, essa questão do bullying mesmo, tá discriminando o outro porque não joga bem” (Trecho da entrevista realizada com o professor Ronaldo, em 2016). Como ele, Pedro também realiza intervenções preocupando-se com

[...] essa questão de lidar com o outro, a gente vê muito a questão do bullying, e aqui na escola é um tema que é muito abordado e acontece muito. Não só eu, mas muitos professores reclamam. E a gente tem muita dificuldade, como acabar ou como minimizar o bullying, é difícil (Trecho da entrevista realizada com o professor Pedro, em 2016).

Alguns professores constataam a necessidade de mais formação para o atendimento ao discurso psicológico:

Sim, eu acho que professor de educação física é um tanto quanto psicólogo também, isso dentro da minha graduação e sinto que, apesar de ter tido três disciplinas mais voltadas para psicologia, nós deveríamos ter mais disciplinas voltadas para psicologia, porque infelizmente a gente se depara com situações que a graduação não te prepara para isso (Trecho da entrevista realizada com a professora Joana, em 2016).

Em suma, a formação para a cidadania pretendida pelos entrevistados se caracteriza por narrativas globalizantes, as quais todos os indivíduos podem e devem ocupar, ou seja, todos devem ser bons, corretos, tolerantes, respeitar o próximo, ajudar o próximo e “jogar limpo”: são as regras do jogo. Quando os estudantes não seguem esse padrão, a psicologia é acionada para ajudar. Algo muito parecido com o funcionamento do discurso da promoção da saúde, calcado em prescrições globalizantes sobre como devemos gerir nossa vida. Como problematiza Fraga (2006), o discurso da vida ativa propagado pelos meios de comunicação se constitui essencialmente como uma atividade pedagógica, de caráter conservador, que geralmente acata objetivos de forma acrítica, tendo por finalidade inculcar no telespectador (considerado um recipiente vazio) um saber.

O mesmo pode ser dito da prática atual da educação física escolar, isto é, os professores, como visto nos tópicos anteriores, estão a persuadir para a vida ativa, sendo essa a marca pela qual eles estariam dentro do discurso “verdadeiro” para quem é ou quer ser professor de educação física na escola. São discursos recebidos de maneira quase totalmente inquestionável, se não fossem alguns jargões pedagógicos. O enunciado da “formação do bom cidadão”, juntamente com os da “promoção da saúde” e do “desenvolvimento motor” formam um trio que parece convergir para soluções pedagógicas prontas e acabadas, afastadas da vida propriamente dita.

Fugindo a essa regra, Lucas, apesar de também buscar realizar uma aula prazerosa, trabalhar com o desenvolvimento motor, preocupar-se com a participação de todos os alunos, persegue outras finalidades em suas aulas. Os princípios que atrela à formação de valores estão sempre ligados aos valores do esporte, seja o saber lidar com a vitória e a derrota, o trabalho coletivo, entre outros, assim como, o desenvolvimento da coordenação motora é vislumbrado por ele com o intuito de consolidar o jogo esportivo. Apesar de não pretender formar atletas, Lucas valoriza o aprendizado do gesto técnico correto em cada modalidade e também o aprendizado do conhecimento tático do jogo. Seu trabalho, diferentemente das argumentações acima, é composto, além das brincadeiras, majoritariamente por atividades esportivas tradicionais. Poderíamos dizer que sua prática traz semelhança com o que pode ser denominado *Esportivismo* na educação física escolar.

Desse modo, diante da grande regularidade apresentada pelos discursos “Promoção da Saúde”, “Desenvolvimento Motor” e “Formação do Bom Cidadão” na grande maioria das entrevistas e também pelo caminho esportivista privilegiado por Lucas, nos perguntamos: é possível fazer uma educação física que não seja somente a prática retrógrada do *Esportivismo*?

É possível fazer uma educação física que não seja simplesmente a inculcação de saberes prontos, estabelecidos, em recipientes vazios? Ou seja, seria possível sair do campo moralizador, que aciona apenas o trio anteriormente citado, para discutir a vida, cercada de divergências, interesses, desejos, confusões, incoerências, conflitos, dispersões?

6.4 Dá para fazer diferente? Um ponto fora da curva

Um dos nossos entrevistados, Vinícius, parece trabalhar em outra direção. Para nossa surpresa, ele quase não aciona enunciados que se apresentaram como os mais regulares e reguladores na prática de professores de educação física, isto é, da “Formação do Bom Cidadão”, da “Promoção da Saúde” e do “Desenvolvimento Motor”. Com uma prática fortemente alicerçada em enunciados oriundos do campo da educação, não segue as regularidades encontradas nas demais entrevistas. Ao invés disso, a entrevista de Vinícius se apresenta como um contraste, possuindo como regularidade a grande presença de enunciados oriundos do campo da educação que dizem respeito ao “corpo percebido cultural e politicamente” e também ao “Discurso pedagógico”.

No entanto, comecemos por algumas semelhanças. Assim como todos os outros entrevistados, os enunciados que dizem respeito ao “Combate à antiga Educação Física” também estão presentes na entrevista de Vinícius. Ele pretende que os estudantes façam educação física e pensem: “Aqui eu aprendo alguma coisa, não tô aqui só para sair da sala, eu aprendo algo”. Logo, tenta fazer com que os alunos percebam que suas aulas não são “um momento somente de jogar bola, tomar bola, ir pra quadra”. Como os demais, propõe diversas práticas corporais, nomeando-as como pertencentes à “Cultura Corporal de Movimento”, como capoeira, futebol americano, hip-hop, dança, cultura-afro, brincadeiras populares e até mesmo soltar papagaio. Também é possível notar a mesma “ressalva” encontrada na maioria das entrevistas anteriores em relação ao trabalho com o gesto técnico correto: “às vezes ele teve um aprendizado motor ali, né, numa perspectiva bem antiga de motricidade, aprendeu os gestos, embora eu não trabalhe muito os gestos técnicos” (Trecho da entrevista realizada com o professor Vinícius, em 2016).

Para realizar seu trabalho, coloca estrategicamente certos conteúdos primeiro que outros, tendo em vista uma maior aceitação da turma, além de utilizar constantemente a negociação como estratégia pedagógica. Negocia outras atividades a partir de um quadro de

modalidades sugeridas pelos próprios alunos e, às vezes, até libera alguns alunos de sua aula, em momentos específicos, deixando-os livres para realizarem o que quiserem:

Ai tem uns casos mais pontuais, por exemplo: ‘ah, professor, dá aula livre pra gente jogar futebol’, aí são casos bem pontuais que eu consigo negociar algumas coisas com eles. Por exemplo, tal semana da escola sai mais cedo, meia hora, aí deixo cada um fazer o que quer fazer, quer fazer trabalho (Trecho da entrevista realizada com o professor Vinícius, em 2016).

Além disso, como os outros entrevistados, preocupa-se com os estudantes tímidos, os que não socializam, os que aparentam estar com problemas pessoais ou então os alunos em situação de vulnerabilidade social. Está atento ao estudante que

[...] está com os conceitos ruins, é aquele que o tempo inteiro os professores estão xingando, é aquele que se queixa na sua aula: ‘poxa, a turma inteira faz bagunça, mas só chamam a atenção da gente’. O tempo inteiro é chamado na coordenação para assinar registro de ocorrência. Daqui a pouco talvez a escola esteja expulsando ele (Trecho da entrevista realizada com o professor Vinícius, em 2016).

Para lidar com seus alunos, sobretudo com esses últimos, utiliza o diálogo como tática de aproximação. No entanto, a ênfase dada ao diálogo por Vinícius gira em torno de tentar fazer com que os alunos se expressem, posicionem-se. Ele pensa que o processo de escolarização, da maneira como é feito, muitas vezes silencia os alunos, não deixa que eles se posicionem no dia-a-dia. Então elabora estratégias para inverter essa lógica, como a autoavaliação:

Uma das demandas é a questão da escuta, da troca, e que as vezes é difícil porque quando você propõe espaços de trocas e de propostas parece que eles têm dificuldade, um silenciamento muito grande que você não consegue. Então uma das principais demandas é a questão da escuta, então eu tento conversar muito pessoalmente, um por um, durante as aulas, em outros momentos, intervalos. Então acho que há uma demanda muito grande de conhecer, problemas pessoais, algo nessa perspectiva. É, até mesmo na questão da avaliação dentro da escola, da forma que é lidada, então procurei fazer com eles uma avaliação com narrativas, para descreverem processos, porque às vezes você tem lá estudantes que descrevem processos (Trecho da entrevista realizada com o professor Vinícius, em 2016).

Até então, pudemos perceber algumas semelhanças do trabalho de Vinícius com o trabalho dos outros professores analisados. Porém, diferente dos demais entrevistados, ao invés de progredir em suas aulas a partir de preocupações com o desenvolvimento motor, que acaba por desencadear em orientações vinculadas ao discurso da promoção da saúde, de como se tornar um indivíduo ativo, Vinícius, apesar de também dar ênfase à experimentação das

práticas corporais, caminha para uma dimensão crítica em suas aulas, entendendo como crítica a tentativa de explicitar os diversos contextos nos quais determinada prática corporal está inserida. Ao discorrer sobre seu estilo de trabalho, afirma que pretende levar os alunos a uma reflexão do

[...] que é esta prática no meu cotidiano, do que é esta prática no mundo, então... lá no Hip Hop, teve nossos momentos de dança, de coreográfica, veio uma menina dar aula aqui, mas ao mesmo tempo a gente casa, o que que é o hip-hop dentro da cultura negra, o que que é o hip-hop como movimento, como ele surgiu... (Trecho da entrevista realizada com o professor Vinícius, em 2016)

Diferente dos demais entrevistados, cuja intenção era que seus alunos saíssem de suas aulas e se tornassem indivíduos ativos, Vinícius possui o desejo de formar estudantes atentos às diversas possibilidades que uma determinada prática corporal oferece, além de fazer com que eles compreendam o contexto no qual essas práticas estão inseridas:

Bom, eu queria que meu estudante saísse daqui conhecendo algumas práticas corporais possíveis, dentro de uma cultura humana, o que é possível ele fazer com o corpo dele, isso em uma prática de lazer ou com uma prática, sei lá, voltada para uma perspectiva de trabalho... ‘a dança é possível para uma perspectiva de trabalho, como uma perspectiva cultural e de arte?’ como uma perspectiva para além do lazer [...] Mas o foco seria sair daqui conhecendo práticas corporais diversas e ter o mínimo de noção do contexto dessas práticas (Trecho da entrevista realizada com o professor Vinícius, em 2016).

Essa perspectiva de trabalho é observada também em relação à sua participação pedagógica dentro da escola. Os projetos que elabora possuem uma dimensão bem diferente dos até então apresentados. O torneio de futsal planejado por Vinícius não enfatiza a vivência de uma competição esportiva em si, mas a experimentação do papel de cada personagem envolvido nesse processo, seja o juiz da partida, o jornalista, a equipe de filmagem ou até o presidente do clube, com a problematização da dinâmica do futebol profissional. Assim como esse projeto, outras propostas, como um “jornalzinho” da escola, feito pelos alunos e uma mostra cultural com elementos da cultura afro-brasileira também foram articulados. O estilo desses projetos, assim como suas aulas, alimenta problematizações a respeito de determinada prática corporal, transcendendo aspectos vinculados apenas às características de determinada modalidade, ou seja, mais do que a história de determinada modalidade, regras e questões táticas, Vinícius trabalha questões raciais, de gênero, sexualidade, entre outras: “o futebol americano, o que que é esse esporte dentro do mundo, a gente discute relação de gênero,

porque que não existe uma força feminina no futebol americano” (Trecho da entrevista realizada com o professor Vinícius, em 2016).

Tais problematizações possuem como pano de fundo enunciados que dizem respeito a discussões oriundas do campo da educação, podendo ser claramente percebida a influência de autores presentes na literatura educacional, de tradição crítica, quando Vinícius diz: “pensar em uma perspectiva do que é transmitir cultura e fugir um pouco dessa perspectiva de reprodução cultural”, elencando como necessário “refletir sobre o porque que estamos aqui na escola” e caracterizando esta instituição como “um espaço conservador, que muda muito pouco e que molda padrões sócias destes estudantes” (Trechos da entrevista realizada com o professor Vinícius, em 2016). Além dessa influência, também fica clara sua aproximação de uma tradição humanista da educação, ao embasar-se em Paulo Freire:

Então seria dar voz ativa aos estudantes, não só numa perspectiva que eles vão receber os conteúdos, assim, numa perspectiva de educação bancária, mas dele se perceber como um sujeito que produz cultura, como um sujeito que tem direitos, uma questão de equidade social [...] ir ao encontro com uma questão que talvez dialogue um pouco com Paulo Freire, uma questão de oprimido e opressor, é, de uma tentativa de não somente estudar para que eu possa ser alguém que um dia vá oprimir outras pessoas, ou que eu conquiste um emprego ou um trabalho de cargo alto. De libertação mesmo, e pensar a escola que não seja um lugar, conteudista, né?! (Trecho da entrevista realizada com o professor Vinícius, em 2016).

Vinícius objetiva o ser humano como um ser de aprendizagem, por “natureza”, e quando discorre sobre sua “vontade” de trabalhar em uma nova escola, não “padronizada”, em suas próprias palavras, diz:

Primeiro uma perspectiva que eu tenho hoje, não é só ser professor de educação física. Penso ainda um dia trabalhar numa escola que não estamos nesse quadrado. Penso ainda um dia trabalhar em uma perspectiva que não seja somente isso, e a contribuir com a mudança da estrutura da escola, que eu citei um pouco, que a educação física pode dar indícios de mudanças na escola e de contribuir para a vida dos estudantes, com os quais eu vou trabalhar. De que eu possa minimamente contribuir para a percepção dos alunos que eles podem aprender, que como ser humano eles podem aprender, porque o ser humano é um ser de aprendizagem, por natureza (Trecho da entrevista realizada com o professor Vinícius, em 2016).

Se vincularmos essas passagens da entrevista de Vinícius à revisão teórica realizada anteriormente sobre o corpo no campo da educação física, diremos que, diferente dos demais entrevistados, que não acionam tantos enunciados que se assemelham aos autores revisados, a fala de Vinícius corrobora com as ideias de João Paulo Medina, talvez pelo embasamento do autor na obra de Paulo Freire. É possível perceber a influência de Paulo Freire nas idéias de

Vinícius pela ênfase dada ao diálogo e também pela utilização de termos como “oprimido/opressor”, “educação bancária”, “libertação”, além do desejo de transformação social e da crença de criação de novos conhecimentos pelos estudantes.

Podemos considerar que os enunciados de cunho humanista acionados por Vinícius possuem uma conotação bem diferente dos enunciados que, nas demais entrevistas, dizem respeito à “Formação do bom cidadão”. Apesar de até mesmo a tradição humanista na educação se enveredar por essa racionalidade, na fala de Vinícius não encontramos narrativas globalizantes, valores universais, valores a serem desenvolvidos, como a pretensão de formar cidadãos de bem, respeitosos, companheiros e tolerantes. Ao invés disso, parece que ele prioriza a questão da diversidade como alicerce de seu trabalho, sendo também essa a perspectiva pela qual problematiza sobre os corpos dos alunos.

Fazendo laços com o entendimento de Jocimar Daolio, para quem o corpo é um componente imerso na cultura, Vinícius, quando indagado sobre o tema, prontamente aciona enunciados que colocam o corpo na cultura, em um outro lugar, não apenas na dimensão biológica:

[...] fazer leituras corporais do que é a diversidade neles e de como a diversidade se manifesta em cada um na aula e é difícil porque 30 pessoas, complicado. [...] pensar o pra que eu preciso de uniforme na escola. Então, essas questões pontuais a gente conversa, ‘ah, o porque você está assim hoje’ e também para o estudante perceber as possibilidades do corpo dele, e até porque nossa linguagem é linguagem corporal né?! [...] então a nossa linguagem é a linguagem do corpo, então, só que eu não trabalho ele como um conteúdo formal, mas acredito que esse processo está implícito no processo das práticas (Trecho da entrevista realizada com o professor Vinícius, em 2016).

O sentido dado ao corpo por Vinícius assume conotação bem diferente, o que pode ser percebido até na preocupação dele com os alunos “gordos”, não sendo somente aquela que pretende fazê-los emagrecer: “E pensar que um estudante está com um moletom o tempo inteiro e pensar porquê, até que ponto ele pode ter vergonha do corpo porque ele é gordo” (Trecho da entrevista realizada com o professor Vinícius, em 2016).

Contudo, enunciados que remetem a um entendimento de questões fisiológicas também são acionados. Vinícius também problematiza com seu alunos: “o que é o meu corpo como aspecto biológico? Então quando eu pratico uma atividade física, o que é meu corpo biológico, quando estou andando, quando estou correndo, quando estou agachado, quando estou em pé, de perceber meu corpo biológico nessas práticas” (Trecho da entrevista realizada com o professor Vinícius, em 2016). No entanto, o próprio corpo biológico é problematizado

ao ser inserido na cultura, acompanhado de questões de gênero, o que traz certa liberação dos alunos em relação a determinados imperativos sociais:

E também de perceber meu corpo cultural, e aí eu trabalho não de uma lógica formal mas, quando fomos conversar sobre o Hip-Hop, “qual é a forma de vestimenta das pessoas que gostam do hip-hop”, isso é um trabalho do corpo na cultura. Então, no futebol, a gente fez uma encenação de uma entrevista, “como você se porta encenando uma entrevista de um jogador”.

[...] um conhecimento, talvez básico, do corpo biológico. Até para pensar talvez no ensino médio uma relação de gênero. O que é o meu corpo biológico? “nasci com pênis, nasci com vagina e como eu me identifico com esse meu órgão genital?”. Então existe um corpo que funciona, um sistema que atua, quando estou agachado, quando estou em pé, existem percepções que vão me permitir ampliar essa discussão do corpo (Trechos da entrevista realizada com o professor Vinícius, em 2016).

A obra de Jocimar Daolio problematiza de forma muito parecida a interação corpo biológico/corpo cultural, além de manipular intensamente o conceito de cultura para tratar temas como o gênero, raça, sexualidade e, principalmente, a diversidade, assim como faz Vinícius. Porém, a ênfase de Vinícius na diversidade parece carregar a crença em um certo essencialismo cultural, no qual as diferenças culturais são vistas como fixas, sendo o sujeito autônomo, portador de uma identidade fixa, mascarada por um estrutura social que impede os sujeitos de serem o que são. O próximo excerto exemplifica muito bem esse direcionamento: “Eu quero que eles saiam compreendendo o valor da diversidade humana, quero que eles, minimamente, saiam se sentindo sujeitos mais autônomos na sociedade, eles podem ser quem eles são, e compreendendo que eles podem produzir novas coisas” (Trecho da entrevista realizada com o professor Vinícius, em 2016).

Para perspectivas mais atuais na educação, como o pós-estruturalismo, que embasa sua compreensão de sujeito na obra de Michel Foucault, o sujeito não é o centro da ação social; pelo contrário, é produzido a partir do exterior, ou seja, pelas estruturas, pelas instituições e pelo discurso. Portanto, o sujeito não carrega nenhum tipo de essencialismo que possa ser vislumbrado como seu. Essa noção é incompatível com a perspectiva de Vinícius de que seus alunos possam “ser quem eles são” ou então, “mais autônomos na sociedade”. Como nos diz Silva (2005), o sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade originária, sendo impossível percebê-lo como pleno, criador de seus atos, livre e autônomo.

Nesta conjuntura, a formação de Vinícius na graduação talvez não seja a maior influência para sua perspectiva de trabalho sobre o corpo, coincidentemente realizada na mesma faculdade de Pedro e Alisson. Talvez a divergência entre as abordagens esteja atrelada

à sua experiência com movimentos sociais, notadamente o movimento negro, e também a um programa de incentivo a docência do qual participou durante a graduação, o PIBID, no qual lecionava aulas de educação física, junto a outros professores de diversas disciplinas, em uma escola pública. Vinícius resume o programa como “uma residência médica da docência”. Afirmar ter sido conduzido por “um professor da faculdade e o professor da escola que você acompanha, e você faz como se fosse um estágio docente só que na perspectiva de pesquisa, só que de caráter interdisciplinar” (Trecho da entrevista realizada com o professor Vinícius, em 2016) o que possibilitou seu contato com estudantes de outros cursos como História, Geografia, Filosofia, Física, entre outros.

Contudo, o estilo de aula de Vinícius e também as problematizações que realiza sobre o corpo compõem um outro eixo discursivo - o da diversidade -, que produz uma outra educação física, alicerçada mais na discussão sobre a diferença e que atende urgências advindas mais do campo da educação do que do campo da saúde. O trabalho de Vinícius é uma prova concreta de que outra educação física é possível dentro da escola, diferente daquela praticada pela maioria dos entrevistados e que se baseia no trio “Desenvolvimento motor”, “Formação do bom cidadão” e “Promoção da saúde”. As problematizações sobre o corpo realizadas por Vinícius o colocam, sem dúvida, em um lugar que podemos denominar “um ponto fora da curva”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, embasando-nos na obra de Michel Foucault, pudemos perceber o corpo como uma superfície moldável, transformável, que sofre o efeito das relações de poder, a partir de tecnologias políticas específicas e históricas. Podemos dizer que não é possível mais falar apenas em um corpo, mas em corpos, porque, ao longo da história, diferentes regimes de produção dos corpos podem ser identificados. Nesse sentido, até mesmo a própria produção do conhecimento sobre o corpo acaba por ser um exercício de poder sobre ele, como nos mostra Foucault; poder e saber estão imbricados, relacionados.

Essa produção de conhecimento sobre o corpo se caracterizou, na história da educação física, pela restrição a termos biológicos, que destrinchavam o corpo anatomicamente e fisiologicamente. No entanto, a partir da década de 1980, a educação física e seus conteúdos passam por um processo de reinvenção, calcado por disputas em torno do papel dessa disciplina dentro do ambiente escolar. A discussão sobre o corpo se intensifica, agregando discursos oriundos das ciências humanas, ampliando os sentidos e significados atribuídos a ele. Três autores, de perspectivas diferentes, foram apresentados neste trabalho como representativos deste cenário: João Paulo Medina, Jocimar Daolio e Carmen Lúcia Soares.

Foi possível perceber que João Paulo Medina constituiu uma nova experiência no campo da educação física, alicerçada em urgências democráticas, pretendendo produzir um tipo de professor que entendesse a dinâmica social e participasse da escola como agente de transformação. Essa racionalidade ofereceu condições para que os professores de educação física capturados por esse discurso passassem a se perceber como um sujeito/corpo que possui uma interioridade, com características humanas reprimidas pelas relações econômicas de exploração, sendo preciso libertar-se delas. Ao visar a uma sociedade mais justa e igualitária, a racionalidade impressa pelo autor buscava formar um professor de educação física que participasse ativamente das decisões políticas, com acentuado olhar sobre as desigualdades sociais e que desejasse a transformação da sociedade.

Percebemos em Jocimar Daolio, uma amplificação do olhar sobre o corpo, com uma infinidade de problematizações: o negro, o índio, o homossexual, a mulher, ou seja, nos termos da antropologia, “o outro”, passam a ser também contemplados pelo campo. As contribuições de Daolio fazem com que o professor de educação física passe a pensar a si mesmo a partir de uma outra experiência, a de sujeito de cultura. Essa abordagem incita o professor de educação física escolar a relativizar seus valores e interrogar sua prática na

escola, desde a forma como trabalha o esporte nas aulas até as construções de gênero presentes nas práticas corporais, ampliando o campo de linguagem desses profissionais a problematizações que não estavam presentes anteriormente.

Por fim, Carmen Lúcia Soares leva o professor dessa disciplina a pensar a si mesmo e sua prática no âmbito da história, entendendo a constituição de si e da educação física como submetidas a relações de poder. Interrogando práticas consagradas no campo da educação física, como o esporte e a saúde, a autora contribui para uma certa perda de ingenuidade no campo, fazendo com que o professor de educação física passe a problematizar com bastante seriedade as diversas práticas vividas no cotidiano da escola, que podem ser responsáveis por reproduzir vários dos efeitos perversos ainda presentes em nossa sociedade.

Contudo, ao voltarmos para nossas entrevistas, à exceção do professor Vinícius, encontramos poucos enunciados referentes às propostas desses autores, sendo praticamente inexistentes as problematizações relacionadas ao corpo em uma perspectiva cultural ou política. Ao invés disso, a prática dos professores entrevistados corroboram com uma biopolítica que ultrapassa o contexto da escola em que atuam, seja pública ou privada. Isso pode ser verificado quando descrevem o corpo apenas em termos anatômicos e fisiológicos, sempre destacando as questões de saúde e visando, por meio do “estilo de vida ativo”, a controlar o que os alunos devem fazer com seus corpos, a partir de parâmetros da “promoção da saúde”.

Embora esteja claro a que urgência social o discurso da promoção da saúde responde, entendemos, com Candiotto (2010), que a biopolítica, ao mesmo tempo em que afirma uma política da vida, no sentido garantir seu cuidado, preservação e longevidade, também exerce uma política sobre a vida, mantendo-a controlada e submetida ao biopoder. Nesse sentido, cabe-nos perguntar sobre a possibilidade de elaborarmos uma relação diferente com esses discursos objetivantes, ou seja: é possível estabelecermos uma relação de cuidado com o corpo que não seja baseada no medo do envelhecimento, nos riscos calculados de doenças, na intimidação ou culpabilização por não sermos considerados “indivíduos ativos”? É possível elaborar uma aula de educação física que trate o discurso da promoção da saúde de forma historicizada e crítica, ao invés de imputar-lhe um estatuto de verdade quase inquestionável? É possível estabelecermos uma relação com nossos corpos que extrapole o âmbito da norma?

Como vimos nas entrevistas, o excessivo volume de enunciados que remetem à promoção da saúde, acompanhados por uma prática pedagógica acrítica, sem enunciações mais elaboradas que remetam ao discurso pedagógico ou ao corpo percebido cultural e

politicamente, nos dá indícios de uma prática ainda a ser melhorada. Como se pode ver, a pouca reflexão conferida à cidadania, entendida pelos entrevistados como um bom comportamento para que a sociedade funcione, parece alicerçar uma visão genérica sobre o campo educacional, constituindo mais uma justificativa pedagógica para o trabalho com a educação física na escola do que uma apropriação e problematização densa sobre a cidadania, que envolve contradições, desigualdades e injustiças.

Podemos dizer que o direcionamento dado por Vinícius à sua prática segue um estilo bem diferente, aproximando-se mais do que hoje entendemos sobre a formação do cidadão; ele percebe as relações de poder produzindo um tipo de aluno e atua contra elas. Ao invés de caminhar para a formação do “bom cidadão” ou então do indivíduo preocupado com a promoção da saúde, Vinícius embasa-se em enunciados de cunho humanista e também no discurso da diversidade cultural, muito presentes na literatura educacional, a fim de mostrar outra possibilidade de educação física. O corpo é problematizado por ele como inserido na cultura, acompanhado por questões de gênero, sexualidade, etnia, entre outras. O cidadão que pretende formar não se limita àquele que é bom para que a sociedade funcione, mas é aquele que percebe criticamente o contexto das práticas que realiza e que participa da transformação da sociedade.

No entanto, é preciso estabelecer algumas precauções. Vinícius parece cair em algumas armadilhas ao remeter à ideia de que existe uma natureza ou uma essência humana, cultural que, parafraseando Foucault (2006a),

após um certo número de processos históricos, econômicos e sociais, foi mascarada, alienada ou aprisionada em mecanismos, e por mecanismos de repressão [sendo que] basta romper esses ferrolhos repressivos para que o homem se reconcilie consigo mesmo, reencontre sua natureza ou retome contato com sua origem e restaure uma relação plena e positiva consigo mesmo (p. 265).

Essa percepção, provinda das perspectivas modernas de educação, acaba por cair no que Foucault denominava de “sono antropológico”, ou seja, como resume Araújo (2008), a pretensão de tomar o corpo, a história da produção ou suas relações sociais empíricas como responsáveis pelo que o homem é em sua essência, correndo o risco de se tornar mais uma forma de sujeição no campo da educação física.

Além disso, negar a existência do discurso da promoção da saúde ao ponto de não abordar os temas relacionados aos cuidados com o corpo é o melhor caminho a ser trilhado nas aulas de educação física na escola? Esse saber não possui alguma funcionalidade e utilidade para a vida das pessoas? Não seria mais interessante, ao invés de não estabelecer

essa discussão, oferecê-la a partir de uma perspectiva crítica, como o próprio Vinícius tenta fazer com outros conteúdos e temas em suas aulas?

Se pensarmos em uma perspectiva foucaultiana, as problematizações sobre o corpo que esses professores fazem, incluindo Vinícius, ainda não satisfazem a questão do sujeito na contemporaneidade. Limitar-se a regimes de verdade únicos, estabelecidos por discursos que almejam o controle dos corpos a partir dos parâmetros de saúde pública, bem como as concepções rasteiras sobre a cidadania, ou colocar-se em uma perspectiva presa ainda em um certo essencialismo cultural, que carrega como pano de fundo uma percepção de que o homem possui uma natureza e pode, algum dia, se tornar autônomo e encontrar-se consigo mesmo, não consubstancia práticas que levem os alunos a compreenderem seus corpos e a si mesmos como produtos históricos e constituídos em uma dinâmica social e política.

Ao invés do embasamento em certos regimes de verdade, seja pela defesa de como nossos alunos devem cuidar de seus corpos, visando a uma boa saúde e uma velhice ativa e produtiva ou pela pretensão de uma determinada libertação por meio da crença de que é possível ser um sujeito autônomo, emancipado, a perspectiva foucaultiana nos ensina que a questão não é de ofertar uma saída para os sujeitos, mas de ofertar problematizações éticas.

Como nos informa Candiotti (2013), tais problematizações se constroem pela crítica permanente ao nosso ser histórico. Mas não apenas no sentido de estranhar nossas evidências e familiaridades, ou seja, compreendermos que já fomos algo muito diferente do que somos hoje, mas no sentido de perguntar pela relação singular que podemos criar com nós mesmos diante dos códigos morais que nos são propostos culturalmente e dos princípios normativos que tendem a direcionar nosso agir.

Isso não quer dizer que nos colocaremos do “lado de fora” do poder, que fugiremos das relações de poder. A função de professor está diretamente relacionada às relações de poder; por um certo número de práticas, medidas, escolhas, metodologias, ele, em suas aulas, acaba por controlar o campo de ação de seus alunos, o que nos direciona a outra questão: como podemos criar uma nova economia nas relações de poder nas aulas de educação física? Como podemos conduzir a conduta de nossos alunos para levá-los, não para as verdades únicas dos cuidados com o corpo segundo os parâmetros atuais de saúde ou então para a militância em determinados movimentos sociais, mas a pensar e elaborar, eles próprios, os caminhos pelos quais pretendem conduzir a si mesmos, ainda que esporadicamente?

Contudo, uma proposta que ajude os professores de educação física nessa empreitada ainda necessita de maior elaboração no âmbito da pesquisa acadêmica. Ao realizarem uma

genealogia dos estudos foucaultianos no campo da educação física no Brasil e na Argentina, Pich e Rodriguez (2014) revelam que as pesquisas emergentes nesses países pautam-se, majoritariamente, pelo segundo domínio de trabalho do filósofo, a genealogia, denunciando as condições de disciplinarização dos corpos e do controle biopolítico da população, com um tom pouco propositivo. Sendo assim, um possível direcionamento nas pesquisas para o terceiro domínio foucaultiano, o da ética, pode ser solo fértil para a construção de uma proposta pedagógica para a educação física que vá além do diagnóstico e do criticismo.

Contudo, espera-se que esta pesquisa contribua para a formação de professores de educação física escolar, se não produzindo alternativas viáveis para a elaboração do trabalho pedagógico, pelo menos como forma de análise para compreendermos que enunciados estão se consolidando na formação de ensino superior desses professores e como está sendo praticada a educação física no presente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F; BRACHT, V. **Emancipação e diferença na educação:** uma leitura com Bauman. Campinas, SO: Autores Associados, 2006. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

ALMEIDA, F; BRACHT, V. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v.26, n.89, p.131-143, jan/jun. 2013.

ALMEIDA, M. DINALDI, W. FERRARI, A. **Teoria e subjetividades Queer:** poder, resistência e corpo. In: CLARETO, S. FERRARI, A. (Orgs). Foucault, Deleuze e Educação. 2. ed. Ampliada e revisada. Juiz de fora: Editora UFJF, 2013.

ANDERÁOS, M. **A Reorganização da Formação Profissional em Educação Física no Brasil:** aspectos Históricos Significativos. Tese de doutorado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação Física. 2005.

ARANDA, R. et al. A concepção de corpo dos estudantes de graduação em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.4, p.735-747, out./dez. 2012.

ARAÚJO, I. L. **Foucault e a crítica do sujeito**. 2. ed. Curitiba: UFPR, 2008.

ARROYO, M; BUFFA, E; NOSELLA, P. **Educação e cidadania:** quem educa o cidadão. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, P. A análise da noção de sujeito em Foucault: um estudo para compreensão do debate contemporâneo entre Modernidade e Pós-modernidade na Pedagogia. **Monografia** apresentado na universidade Estadual de Minas Gerais, 2013.

_____. A análise da noção de sujeito em Foucault: um estudo para compreensão do debate contemporâneo entre Modernidade e Pós-modernidade na Pedagogia. **Filosofia Capital**, Brasília, v. 9, p. 6-21, 2014.

_____. RODRIGUEZ, N. O corpo na obra de Michel Foucault e sua presença no campo da educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016.

BENITES L. et al. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V. 34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

BERT, J. **Pensar com Michel Foucault**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**. n. 48, agosto, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27833-27841.

_____. **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Conselho Nacional de Educação..Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, nível Superior, curso de Licenciatura de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

_____. **Resolução nº 02, de 19 de novembro de 2002**. Conselho Nacional de Educação. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002.

_____. **Resolução nº 07, de 31 de março de 2004**. Conselho Nacional de Educação.. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Educação Física, em nível de graduação plena. Brasília, DF, 2004.

CANDIOTTO, C. A Genealogia da Ética em Michel Foucault. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 27, n. 53, p. 217 – 234, 2013.

_____. Ética e Política em Michel Foucault. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 33, n. 2, p. 157 – 176, 2010a.

CANDIOTTO, C.; NETO, A. V. (Orgs.). **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica; Curitiba: Champagnat, 2010b. (Coleção Estudos Foucaultianos).

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault** - um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CIRINO, O. **Sujeição e Subjetivação: a Genealogia do Sujeito em Michel Foucault**. 1989. 161 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Belo Horizonte, 1989.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?** Editora Vozes. 2004.

COUTO, E; GOELLNER, S. **Corpos Mutantes: ensaios sobre novas (d)eficiências corporais**. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

_____. **O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CZERESNIA, D; FREITAS, C. M. **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

DANAIOLOF, K. Imagens da infância: Educação e o corpo em 1930 e 1940 no Brasil. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n.3, p. 25 – 40, maio 2005.

DANAIOLO, K. ; SOARES, C. **Corpos e cidades: lugares da educação.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002

DANTAS JUNIOR, H. A esportivização da Educação Física no século do espetáculo: reflexões historiográficas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.29, p.215-232, mar.2008.

DAOLIO, J. **Cultura: educação e futebol.** 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

_____. **Da Cultura do Corpo.** 17. ed. São Paulo: Papiros, 2013.

_____. **Corporeidade: o legado de Marcel Mauss e Maurice Merleau-Ponty.** Pro-Posições. v. 23. n. 3. p. 179 – 193. 2012.

_____. **Educação Física e o conceito de cultura.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos.** In: DAOLIO, J. Educação Física escolar: olhares a partir da cultura. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DARIDO, S. **Educação Física e temas transversais na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: editora Guanabara, 2003.

DARIDO, S.; SOUZA, O. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola.** 7 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

DÍAZ, E. **A filosofia de Michel Foucault.** Tradução de Cesar Candiotto. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUARTE, A. **Biopolítica e resistência – o legado de Michel Foucault.** In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 45-55.

EIZIRIK, M. **Michel Foucault: um pensador do presente.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

FARINATTI, P; FERREIRA, M. **Saúde, promoção da saúde e educação física: conceitos, princípios e aplicações.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2006.

FERNANDES, C. **Discurso e sujeito em Michel Foucault.** São Paulo: Intermeios, 2012.

FINCO, M; FRAGA, A. **O corpo abduzido da realidade para virtualidade** – Imersão sensorial, movimentação interativa e vida ativa. p. 65 – 83. In COUTO, E; GOELLNER S. O triunfo do Corpo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FISCHER, R. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197 – 223, novembro/2001.

FONSECA, A. **Corpo como efeito de poder em Foucault: Qual corpo?** In: MEIRELES, I. (Orgs). Michel Foucault: Método, Dispositivos e Tecnologias de Poder. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

FONSECA, M. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. 3 ed. São Paulo: EDUC, 2011.

FORTES, L. **Clínica da Saúde e Biopolítica**. In: ALBUQUERQUE, D. VEIGA-NETO, A. SOUZA, A. Cartografias de Foucault. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FOUCAULT, M. **A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade**. In: FOUCAULT, M. Ditos e escritos volume 5: Ética, sexualidade e política. Organização e seleção de textos: Manuel Barros da Motta; Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____. **A ordem do discurso**. 22.ed. São Paulo: Editora Loyola, 2012.

_____. **A tecnologia política dos indivíduos**. In: FOUCAULT, M. Ditos e escritos volume 5: Ética, sexualidade e política. Organização e seleção de textos: Manuel Barros da Motta; Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981 (2007).

_____. **As Relações de poder passam para o interior dos corpos**. In: Ditos e escritos, volume IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade/ Michel Foucault. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta: tradução Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

_____. **O corpo utópico, as heterotopias**. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo, 2012b.

_____. **“Omnes et singulatin” uma crítica da razão política**. In: FOUCAULT, M. Ditos e escritos volume IV: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. MOTTA, M (Org.). Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Graal, 1988 (2011a).

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984 (2012c).

_____. **História da sexualidade III: o cuidado de si.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985 (2011b).

_____. **Microfísica do Poder.** Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984 (2006c).

_____. Iluminismo e crítica. (trad. provisória do italiano de Selvino José Assmann) Paris: **Boletim da Sociedade Francesa de Filosofia**, n. 2, abr./jul. 1990.

_____. **Do governo dos vivos: curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos).** Tradução e transcrição de Nildo Avelino. São Paulo; Rio de Janeiro: Centro Cultural; Achiamé, 2010.

_____. **O cuidado com a verdade.** In: *Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **O governo de si e dos outros.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **O que é a crítica.** Roma: Donzelli Editore, 1999.

_____. **O nascimento da clínica.** Tradução Roberto Machado. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. **Polêmica, Política e Problematizações.** In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos volume 5: Ética, sexualidade e política.* Organização e seleção de textos: Manuel Barros da Motta; Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. 39. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1975 (2011c).

_____. **Segurança, território e população.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRAGA, A. **Exercício da informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FRAGA, A. GONZÁLEZ, F. **Afazer da EDUCAÇÃO FÍSICA na escola: planejar, ensinar, partilhar.** Ilustrações de Eloar Guazzelli. Erechin: Edelbra, 2012.

FURTADO, M.; SZAPIRO, A. Promoção da saúde e seu alcance biopolítico: o discurso sanitário da sociedade contemporânea. **Saúde soc.** São Paulo, v. 21, n.4, out./dez., 2012.

GARCIA M. A. G. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GHIRALDELLI, P. *Filosofia da educação e ensino.* Rio grande do sul: IJUI: UNIJUI 2000.

GOELLNER, S. **A produção cultural do corpo**. In: LOURO, G. FELIPE, J. GOELLNER, S. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOMES, M. **O lugar da Educação Física na promoção da saúde e na educação para saúde no contexto escolar**. Campina Grande/PB; EDUEP, 2007.

GONÇALVES, A. **A centralidade do profissional de educação física na promoção da saúde e dos estilos de vida ativos: uma análise da Revista do Conselho Federal de Educação Física**. Dissertação apresentada para requisito parcial do título de Mestre pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. 2010.

HEROLD, C; LEONEL, Z. **A Educação Física e a criação dos sistemas nacionais de ensino: da prática social à prática escolar**. Maringá: Eduem, 2010.

LAZZAROTTI FILHO, A; SILVA, A; MASCARENHAS, F. Transformações contemporâneas do campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil. *Novos habitus, modus operandi e objetos de disputa*. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 67 – 80, 2014.

LIBÃNEO, J. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**. In: LIBÃNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005. p. 19-63.

LOPES, A. **Saúde no processo de democratização brasileiro: promoção da saúde, biopolíticas e práticas de si na constituição de sujeitos da saúde**. Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012.

_____. **Saúde no processo de democratização brasileiro: promoção da saúde, biopolíticas e práticas de si na constituição de sujeitos da saúde**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

LOURO, G. *Corpo, escola e identidade*. **Educação e Realidade**. v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez., 2000.

LUDORF, S. *Corpo e formação de professores de educação física*. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v. 13, n. 28, p. 99-110, jan./mar. 2009.

_____. *Panorama da Pesquisa em Educação Física da década de 90: Análise dos resumos de dissertações e teses*. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 19-25, 2. sem., 2002.

MACHADO, R. **Foucault, a ciência e o saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MACLAREN, M. **Foucault, feminismo e subjetividade**. São Paulo, Intermeios, 2016.

MANUEL, E. CARVALHO, Y. *Pós-graduação na Educação Física brasileira: atração (fatal) para biodinâmica*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 389 – 406, maio/ago. 2011.

MARINHO, C. Corpo heterotópico como resistência aos processos de subjetivação identitária: algumas questões filosófico-educacionais. In: IX COLÓQUIO INTERNACIONAL MICHEL FOUCAULT: Michel Foucault e as heterotopias do corpo, 2015, Recife.

MARQUES, W. **Poder e enunciado – o PT no discurso de VEJA**. In: ALVES, C; CONTI, M; MARQUES, W. (Orgs). Michel Foucault e o discurso: aportes teóricos e metodológicos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

MARSHALL, J. **Michel Foucault: a pesquisa educacional como problematização**. In: PETERS, M. BESLEY, T. KESSI, F. Por que Foucault?: novas diretrizes para a pesquisa educacional. Tradução Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINELLI, T.; MILESKI, K. Concepções de “corpo” na Educação Física: apontamentos históricos. In: IX ANPED SUL: seminário de pesquisa em Educação da região sul, 2012.

MARTINS, C. **A vida dos corpos e das populações como objeto de uma biopolítica na obra de Michel Foucault**. In: SCAVONE, L. ALVAREZ, M. MISKOLCI, R. O legado de Michel Foucault. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

MAZONI, A. **Corpo e movimento no cotidiano de uma escola “plural”**: um estudo de caso. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2003.

MEDINA, J. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: Novas contradições e desafios do século XXI. São Paulo: Papirus, 2010.

_____. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. **Reflexões para uma política brasileira do corpo**. In: OLIVEIRA, V. FARIA, A. Fundamentos pedagógicos educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

MENDES, C. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 39, p. 167-181, abril, 2006.

MENDES, C. PRUDENTE, P. Licenciatura x Bacharelado: o currículo da Educação Física como uma arena de luta. **Impulso**, Piracicaba. 97-108, jan-jun. 2011.

NAHAS, M; GARCIA, L. Um pouco de história, desenvolvimentos recentes e perspectivas para a pesquisa em atividade física e saúde no Brasil. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v.24, n.1, p.135-48, jan./mar. 2010

NOGUEIRA, D. Novos ordenamentos legais e a formação de professores de Educação Física. 2003 128 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

NUNES, M.; RÚBIO, K. O(s) Currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez., 2008.

OLIVEIRA, T. **Educação do corpo na Escola brasileira**. São Paulo: Autores associados, 2006.

_____. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil: (1964-1984) Entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira Ciência e Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 9-20, janeiro, 2004.

PAIM, J. A reforma sanitária brasileira e o sistema único de saúde: dialogando com hipóteses concorrentes. **PHYSIS Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 2008.

PICH, S. RODRIGUEZ, N. Los cuerpos de Foucault: uma genealogia de los estúdios foucaultianos em el campo académico de la Educación Física em Brasil y em la Argentina. **Ver. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, p. 453 – 467, 2014.

PINHÃO, F. MARTINS, I. Cidadania e Ensino de Ciências: Questões para o debate. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte. V.18. n.3. p. 9 – 29, 2016.

PINTO, J. **Representações de esporte e educação física na ditadura militar**: Uma leitura a partir da revista de história em quadrinhos Dedinho (1969-1974). 2003. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Minas Gerais, 2003.

PRADO FILHO, K; TRISOTTO, S. O corpo problematizado a partir de uma perspectiva histórico-política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 115-121, jan./mar., 2008.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução: Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: editora Clara Luz, 2005.

_____. **O pensamento vertical: uma ética da problematização**. In: Gros, P. Artières, P. Foucault: a coragem da verdade. São Paulo: Parabólica Editorial, 2004.

ROSA, S. LETA, J. Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física Parte 1: uma análise a partir de periódicos nacionais. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.24, n.1, p.121-34, jan./mar. 2010.

_____. Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física Parte 2: a heterogeneidade epistemológica nos programas de pós-graduação. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, n.1, p.7-18, jan./mar. 2011.

SANT'ANNA D. **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANTOS, L. **Pedagogias do Corpo: Representação, Identidade e Instâncias de Produção**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Revista HistedBr**. Campinas, SP. 2005.

SEVERIANO, P. Pesquisar com Michel Foucault. **Textura**, v. 18 n. 36, jan./abr. 2016.

SILVA, A. SILVA, F. LUDORF, S. Formação em Educação Física: uma análise comparativa de concepções de corpo de graduandos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n.02, p.57-74, abr./jun. 2011.

SILVA, O. **Formação Profissional em Educação Física no Brasil: história, conflitos e possibilidades**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015a.

SILVA, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. E ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015b.

_____. **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVEIRA, F; FURLAN, R. Corpo e Alma em Foucault: postulados para uma metodologia da psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, p. 171-194, 2003.

SOARES, C. **A educação do corpo e o trabalho das aparências: o predomínio do olhar**. In: ALBUQUERQUE, D. VEIGA-NETO, A. SOUZA, A. Cartografias de Foucault. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. **As roupas nas práticas corporais e esportivas: a educação do corpo entre o conforto, a elegância e a eficiência (1920 – 1940)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 3. ed. 2006.

_____. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

_____. **Esculturas da carne: o bem-estar e as pedagogias totalitárias do corpo**. p. 63 – 83. In: RAGO, M. VEIGA-NETO, A. Para uma vida não fascista. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. **Uma educação pela natureza: a vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SOARES, C. SILVA, V. **Anatomia e Educação Visual**. In: MARQUETTI, F. FUNARI, P. Corpo a Corpo: representações antigas e modernas da figura humana. São Paulo: Fap-Unifest, 2014.

SOUSA, E; VAGO, T. **Última década dos oitocentos, primeira década da *Gymnastica* na formação do professorado mineiro**. p. 253-281. In: VEIGA, C; FONSECA, T. História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, K. **O corpo enunciado e os movimentos de subjetivação e objetivação no reino do virtual.** In: SANTOS, J. Sujeito e Subjetividade: discursividades contemporâneas. Uberlândia, Minas Gerais: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

TEIXEIRA, A. H. L. **A “Gymnastica” no Ginásio Mineiro: Internato e externato (1890 – 1916).** p. 236-254. In: VAGO, T; OLIVEIRA, B. Histórias de Práticas Educativas. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

VAGO, T. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedex.** n. 48, agosto, 1999.

VEIGA NETO, A. **Foucault e a Educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO A; LOPES M. **A alma é deste mundo.** In: CARVALHO, A. GALLO, S. (Orgs). Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

VEIGA-NETO, A; LOPES, M. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (org.). **Foucault, Deleuze & Educação.** Juiz de Fora: UFJF, 2010.

WEY, M; MARTINS, I. **Aulas de educação física para o ensino médio.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

YAZBEK, A. **10 Lições sobre Foucault.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Sites Consultados:

Retirado do site 26/05/2015 as 20:20: <http://unibh.br/graduacao/cursos/educacao-fisica/perfil-do-egresso>

Retirado do site 26/05/2015 as 20:47: <http://www.universo.edu.br/portal/belo-horizonte/graduacao/educacao-fisica-licenciatura-e-bacharelado/>

Retirado do site 26/05/2015 as 20:55: <http://www.izabelahendrix.edu.br/novo/cursos2.php?id=5>

Retirado do site 26/05/2015 as 20:55: <http://www.unipacvaleadoaco.com.br/hotsite.aspx?cd=9>

Retirado do site 26/05/2015 as 21:11: <http://www.unilestemg.br/graduacao/educacao-fisica>

Retirado do site 26/05/2015 as 21:11: http://www.funorte.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=966&Itemid=5

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1) Idade? Quanto tempo de serviço? Quanto tempo de serviço nesta escola? Você se formou, em qual faculdade? Possui outra graduação ou pós-graduação? Em que ano? Tem outra graduação além da educação física?
- 2) Durante a sua formação em educação física tinha algum conteúdo/disciplina/matéria que você considerava decisivo para a sua atuação profissional? Você pode nos relatar essa memória? Qual a sua opinião sobre esse conteúdo/disciplina/matéria hoje?
- 3) Em contraposição, qual conteúdo/disciplina/matéria você não considerava importante para a sua formação? Por quê? Você pode nos relatar essa memória? Qual a sua opinião sobre esse conteúdo/disciplina/matéria hoje?
- 4) Havia alguma fala, mensagem, orientação, política acadêmica ou mesmo conteúdo/disciplina/matéria que todos os professores repetiam a fim de alertá-los, aconselhá-los para contribuir com a sua futura atuação? Qual era a mensagem que mais se repetia durante a sua formação? Essas mensagens se opunham a quê, o precavam de quê ou de quem? Na sua avaliação, essas mensagens hoje são válidas ou já são questionáveis?
- 5) Qual a idade dos alunos junto aos quais você atua? Você teria condições de descrever de maneira bem breve a situação social, cultural, econômica e de aprendizagem deles?
- 6) Que forma de atuação os alunos/as demandam de você? Qual ou quais conteúdos eles sugerem ou esperam que seja oferecido nas aulas de educação física? Você avalia que os alunos têm alguma razão no que demandam?
- 7) Na sua opinião, existe alguma situação ou determinados tipos de alunos que necessitam mais da intervenção de um professor de Educação Física que outros?
- 8) Que conteúdos você contempla com suas aulas? Que prioridades você estabelece a partir deles?
- 9) Existe alguma demanda da escola, dos pais ou dos próprios alunos acerca dos conteúdos a serem trabalhados nas suas aulas?
- 10) Como você avalia a escola onde trabalha? Ela é pedagogicamente bem gestada? Há alguma orientação da escola ou da secretaria de educação específica para a sua disciplina? De sua parte, você baseia o seu ensino em alguma orientação específica, para além do que você recebeu da secretaria da educação ou durante a sua formação?
- 11) Como se dá a sua participação pedagógica na escola? Você possui hoje algum projeto específico para a sua disciplina? Se você não possui um projeto concreto, você faz a defesa enfática de algum conteúdo/aspecto da sua disciplina?

- 12) Quanto à especificidade da Educação Física dentro da escola, como você percebe sua disciplina em relação às outras disciplinas escolares. O que a Educação Física oferece que as outras disciplinas não oferecem? Como você justifica o papel da disciplina educação física na escola?
- 13) O corpo entra na sua disciplina como conhecimento ou como objeto de trabalho? Ele aparece como um conteúdo formal? Qual é ou quais são os conteúdos sobre o corpo ministrados por você?
- 14) Se o corpo não aparece como um conteúdo formal ou específico, ele deve aparecer como objeto de trabalho. Então, o que você faz com os corpos de seus alunos e alunas?
- 15) O que você considera mais importante trabalhar sobre o corpo? Por quê?
- 16) A partir da perspectiva escolhida, como você trabalha pedagogicamente com os seus alunos? O que você faz? Que atividades realiza? Os alunos gostam? Que resultados você tem obtido com o seu trabalho sobre o corpo? Quais as dificuldades enfrentadas?
- 17) Ainda considerando sua perspectiva de trabalho sobre o corpo, qual é a sua principal preocupação, ou seja, o que você pretende compartilhar com (ou levar para) os alunos?
- 18) O que você acha que mais influenciou na escolha dessa sua perspectiva de trabalho sobre o corpo?
- 19) Onde você pretende chegar com o seu trabalho de professor/a de educação física? Quais são os meios que você utiliza para alcançar seus objetivos? Como você avalia esses meios? São bons? Precisam de ajustes?